



Nº de ordem 02/D/2009

## TESE DE DOUTORAMENTO

Apresentada à Universidade de Madeira  
para obtenção do grau de Doutor

**Maria João Gouveia Pereira Beja**

ESCOLA E FAMÍLIA: DA INEVITABILIDADE DA COMUNICAÇÃO  
À CONSTRUÇÃO DE UMA REALIDADE RELACIONAL  
(Estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico)

Orientação:

Doutora Ana Paula Pais Rodrigues da Fonseca Relvas

Júri:

Reitor da Universidade da Madeira

Doutora Ana Paula Rodrigues Pais da Fonseca Relvas, Universidade de Coimbra

Doutor Saúl Neves de Jesus, Universidade do Algarve

Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros, Universidade dos Açores

Doutora Maria da Glória Salazar d'Êça Costa Franco, Universidade da Madeira

Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho, Universidade da Madeira

ESCOLA E FAMÍLIA: DA INEVITABILIDADE DA COMUNICAÇÃO  
À CONSTRUÇÃO DE UMA REALIDADE RELACIONAL  
(Estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico)

Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de Doutor, no Ramo de Psicologia, Especialidade de Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Pais Rodrigues da Fonseca Relvas

Maria João Gouveia Pereira Beja

Funchal 2009

## Agradecimentos

*Amigo é aquele em quem pensamos quando na nossa solidão precisamos de nos ajudar. Amigo é aquele que descobre e que nos corresponde, mesmo antes que o apelo de amizade tenha sido emitido.*

(Santos, citado por Branco, 2000)

A prova mais sólida da coerência da teoria sistémica está na feitura deste trabalho. Construir um trabalho deste tipo tem sempre uma dimensão individual fundamental, mas sem a existência e a consistência do contexto relacional que nos envolve e no qual nos situamos a sua conclusão, senão impossível, teria porventura sido muito dificultada.

Esta tarefa activou e mobilizou uma rede relacional que, se diluída nos afazeres do dia-a-dia, vista com alguma distância teve a dimensão do verdadeiro sentido da vida psicológica orientada pelos seus pontos cardeais: a relação, a comunicação e o afecto.

Agradeço

a TODOS os que nas mais variadas situações e ocasiões, pelos mais variados motivos, de um sorriso a um artigo, uma autorização, uma análise ou uma discussão, me permitiram crescer, conhecer e realizar;

à Professora Doutora Ana Paula Relvas, por ter acreditado no projecto e em mim; por ter permitido, desde sempre, que com ela me aventurasse nesta áreas do conhecimento; pela generosidade com que sempre partilhou o seu conhecimento e a sua experiência; pela paciência, o carinho e o respeito com que me apoiou ao longo deste tempo;

à Universidade da Madeira, na pessoa dos seus Reitores e Directores de Departamento que apoiaram e sempre facilitaram a concretização deste trabalho;

à Secretaria Regional da Educação pela autorização e disponibilização de meios;

às Professoras e aos Directores das escolas do 1º ciclo do ensino básico que se disponibilizaram e colaboraram no preenchimento do inquérito;

às Professoras do 1º ciclo do ensino básico e aos Especialistas em educação que aceitaram participar nas entrevistas, criando um momento de discussão, mas também de aprendizagem e conhecimento;

à Professora Teresa Veiga França Ferreira e à Professora Alexandra Branco por me terem permitido aprender com elas a essência de ser professor;

aos meus Colegas, companheiros nestes percursos académicos, pelo estímulo e pelo sentimento de pertença;

a todos os meus Amigos, companheiros de vida, dos bons e maus momentos, pelas pequenas e grandes coisas, em especial à Ana Teresa e ao Roberto, à Glória, à Ida, à Maria Teresa, à Paula, à Sandra e ao Paulo;

à minha Mãe, por sê-lo;

à Menina-Filha mais bonita da mundo, pela complacência com que suporta as incursões da escola da mãe na família;

ao meu Marido, sempre, muito, tudo!

## Resumo

Com esta investigação procurou-se aprofundar o conhecimento sobre o processo comunicacional que se estabelece entre a escola e a família ao nível do 1º ciclo do ensino básico, e mais especificamente descrever as práticas e apreender e compreender o significado que os professores conferem a essas práticas.

Numa primeira fase foram inquiridos 132 professores do 1º ciclo do ensino básico do Funchal através de um questionário traduzido e adaptado (Montandon, 1989), através do qual se procuraram identificar as práticas de contacto individual e colectivo e as suas circunstâncias. Numa segunda fase promoveu-se a discussão em dois *focus groups* distintos de modo a compreender o significado que os agentes no terreno e os peritos em educação, quer na área governativa quer na área formativa, conferiam às práticas comunicacionais.

Os resultados indicaram que os professores preferem os contactos individuais e informais com os pais, de quem têm em geral uma representação negativa, e cuja principal finalidade é o conhecimento da criança. O factor essencialmente diferenciador das práticas dos professores foi o tempo de serviço nas suas dimensões pessoais, profissionais e sociais. Neste contexto, a formação de professores, inicial ou contínua, é sublinhada como uma forma de promover a comunicação entre pais e professores.

**Palavras-chave:** relação escola-família, professores 1º ciclo, comunicação, sistémica

## Abstract

This study aims to improve the knowledge about the communication process existing between school and family during elementary school. We have specifically tried to describe teachers' practices, and to understand the meaning that teachers confer to those practices.

In the first stage, 132 elementary school teachers in Funchal were questioned through the use of a translated and adapted questionnaire (Montandon, 1989), through which the practices of individual and collective contacts were described, as well as their circumstances. In a second stage, two focus group discussions were organized so as to understand the meaning that teachers and education specialists (both in government and in the university) conferred to communication practices.

Results showed that teachers preferred individual and informal contacts with parents (of whom they have, in general, a negative representation), where knowing the child is the principal goal. The differentiating factor in teachers' practices was basically professional experience, in its personal, professional and socio-cultural dimensions. Thus, the teacher's training, both pre-service and in service, are considered important resources to improve parent-teacher communication.

**Key-words:** family-school relationship, elementary school teachers, communication, systemic approach



# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	9
<b>Capítulo 1</b>	
ESCOLA E FAMÍLIA: SISTEMAS ENTRE SISTEMAS	11
1. O sistema: um modelo de compreensão da realidade	13
1.1. O contexto do seu aparecimento	13
1.2. Definição de sistema	16
1.3. Uma evolução conceptual	19
2. A família e a escola enquanto sistemas	26
2.1. Definição sistémica de família	26
2.2. A escola numa óptica sistémica	31
2.3. Similitudes e diferenças	32
3. A escola e a família numa perspectiva co-evolutiva	35
3.1. O ciclo de vida familiar, o indivíduo e o contexto	35
3.2. A família com filhos e a escola	38
<b>Capítulo 2</b>	
A INTERACÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA	41
1. A noção de comunicação humana	43
1.1. Breves considerações sobre o conceito de comunicação	43
1.2. O modelo orquestral da comunicação	45
2. A pragmática da comunicação humana	50
2.1. A axiomática	50
2.2. Disfuncionamentos e patologias	52
2.3. Desenvolvimentos posteriores da pragmática da comunicação	55
3. A comunicação entre a escola e a família	59
3.1. A criança: interface sistémica escola-família	59
3.2. O supra-sistema educativo	66
<b>Capítulo 3</b>	
DO RECONHECIMENTO DA RELAÇÃO À NECESSIDADE DE ESTRUTURAR UMA COLABORAÇÃO	71
1. Da comunicação à partilha na educação	73

2. Um panorama geral das relações família-escola	78
2.1. A evolução da cooperação e o seu futuro	78
2.2. Modelos conceptuais	82
2.3. (In)Definições	85
3. Formas possíveis de intervenção	87
3.1. Modelos e programas de intervenção	87
3.2. Operacionalização de estratégias de intervenção	92

## **PARTE II – ESTUDO DE CAMPO** 97

### **Capítulo 4**

A INVESTIGAÇÃO	99
1. Considerações gerais e objectivos	101
2. Apresentação global	103
3. Notas metodológicas	105

### **Capítulo 5**

A COMUNICAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM: UM ESTUDO DESCRITIVO	111
1. Metodologia e procedimentos	113
1.1. Amostragem	113
1.2. Recolha de dados	114
1.2.1. Questionário: “As Relações entre os Professores e as Famílias”	114
1.2.2. Procedimentos	117
1.3. Tratamento estatístico dos dados	118
1.3.1. Codificação	118
1.3.2. Tratamento dos dados	122
2. Apresentação e leitura dos dados	122
2.1. Dados demográficos: caracterização da amostra	123
2.1.1. Síntese	128
2.2. A relação entre professores e as famílias	129
2.2.1. Contactos individuais	129
2.2.1.1. Por iniciativa dos professores	129
2.2.1.2. Por iniciativa dos pais	145
2.2.1.3. Opinião dos professores sobre os contactos individuais	151
2.2.1.4. Síntese	153
2.2.2. Contactos colectivos	158



2.2.2.1. Síntese	168
2.2.3. Opiniões sobre as relações escola-família	170
2.2.3.1. Síntese	178
2.2.4. Inventário sobre as relações escola-família: estudo das qualidades psicométricas	180
2.3. Síntese conclusiva	187
<b>Capítulo 6</b>	
A CONSTRUÇÃO DUMA REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS COMUNICACIONAIS	
ESCOLA-FAMÍLIA: UM ESTUDO COMPREENSIVO	191
1. Metodologia e procedimentos	193
1.1. A técnica do <i>focus group</i>	193
1.1.1. Enquadramento histórico e epistemológico	193
1.1.2. Caracterização	195
1.2. O processo de aplicação	196
1.2.1. Os sujeitos	196
1.2.2. As entrevistas	199
1.2.3. O tratamento dos dados	201
2. Análise e discussão dos dados	203
2.1. Influência do tempo de serviço	212
2.2. Utilização da criança como mensageiro	219
2.3. Reuniões de pais	226
2.4. Contactos individuais	234
2.5. Responsabilidades no estado das relações e nas mudanças	235
<b>PARTE III – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES</b>	245
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	263
<b>ANEXOS</b>	287
I. Carta de autorização de Cléopâtre Montandon, PhD, Universidade de Genève	
II. Questionário “As Relações entre os Professores e as Famílias”	
III. Estudo psicométrico do Inventário sobre as relações escola-família	

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Da cibernética de primeira ordem à cibernética de segunda ordem	20
Figura 2: Eixos de compreensão da família: o espaço e o tempo	27
Figura 3: Hierarquização do sistema familiar	28
Figura 4: Saúde e patologia na família	30
Figura 5: Quadro comparativo das funções educativas da família e da escola	33
Figura 6: Modelo sistêmico do desenvolvimento humano: o indivíduo, a família e a cultura	37
Figura 7: O triângulo relacional escola-família-criança	63
Figura 8: A partilha das funções educativas entre a família e a escola	64
Figura 9: Modelo das influências sobrepostas: estrutura externa	84
Figura 10: Modelo das influências sobrepostas: estrutura interna	84
Figura 11: Modelo conceptual da investigação	104

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Regressão linear da idade e do tempo de serviço	125
Gráfico 2: Percentagem de pais contactados individualmente por modalidade	131
Gráfico 3: Percentagem de pais contactados à saída da escola e por ocasião de reunião de pais	133
Gráfico 4: Percentagem de pais contactados à saída da escola por ano leccionado	133
Gráfico 5: Percentagem de pais contactados à saída da escola por acompanhamento do grupo	134
Gráfico 6: Percentagem de pais com os quais foi marcado um encontro individual	135
Gráfico 7: Percentagem de pais abordados através de modalidades de contacto indirecto	139
Gráfico 8: Assuntos abordados nos diversos contactos individuais	142
Gráfico 9: Análise factorial sobre os contactos por iniciativa dos professores	144
Gráfico 10: Percentagem de pais que contactam os professores pelo menos uma vez e duas ou mais vezes	146
Gráfico 11: Motivos dos contactos individuais por iniciativa dos pais	147
Gráfico 12: Análise factorial sobre os contactos por iniciativa dos pais	150
Gráfico 13: Funções ordenadas pela percentagem cumulativa das respostas dadas a cada um dos itens	153
Gráfico 14: Distribuição dos professores segundo o número de reuniões realizadas	159
Gráfico 15: Distribuição do número máximo de reuniões organizadas pelos professores segundo a altura do ano	160
Gráfico 16: Temas abordados nas reuniões	164
Gráfico 17: Dificuldades encontradas nas relações com os pais	174
Gráfico 18: Recursos para uma melhoria das relações com os pais	176

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Professores que leccionam e que responderam ao questionário por Escola	123
Quadro 2: Idade dos professores	124
Quadro 3: Tempo de serviço dos professores	125
Quadro 4: Ano escolar leccionado	126
Quadro 5: Número de alunos por professor	126
Quadro 6: Tempo com o actual grupo de alunos	127
Quadro 7: Tempo com o actual grupo de alunos por ano leccionado	127
Quadro 8: Filhos a estudar por idade dos professores	128
Quadro 9: Formas de contacto individual utilizadas por iniciativa dos professores	130
Quadro 10: Percentagem de pais contactados individualmente por iniciativa dos professores	130
Quadro 11: Percentagem de pais com os quais foi marcado um encontro individual	135
Quadro 12: Altura da marcação do encontro individual	136
Quadro 13: Diversidade e formas de marcação do encontro individual	137
Quadro 14: Percentagem de pais contactados no domicílio	137
Quadro 15: Percentagem de pais contactados através de modalidades de contacto indirecto por frequência de contactos	138
Quadro 16: Professores que assinalam recusa dos pais	140
Quadro 17: Razões da recusa ou não comparência dos pais aos encontros individuais	141
Quadro 18: Formas de resolução utilizadas para lidar com a recusa dos pais	141
Quadro 19: Medidas de discriminação das variáveis da análise factorial sobre os contactos por iniciativa dos professores	144
Quadro 20: Formas de contacto individual utilizadas por iniciativa dos pais	145
Quadro 21: Frequência e percentagem de pais contactados ocasionalmente fora da escola	148
Quadro 22: Medidas de discriminação das variáveis da análise factorial sobre os contactos por iniciativa dos pais	150
Quadro 23: Opinião sobre a frequência dos contactos individuais	151
Quadro 24: Classificação dos contactos individuais	151
Quadro 25: Funções dos encontros individuais	152
Quadro 26: Número de reuniões realizadas por professor	159
Quadro 27: Número de reuniões realizadas por altura do ano	160
Quadro 28: Percentagem de pais registadas nas reuniões por altura do ano	161
Quadro 29: Objectivos das reuniões de pais	162
Quadro 30: Forma de organização das reuniões	163

Quadro 31: Presença de alunos nas reuniões de pais	163
Quadro 32: Opinião sobre as reuniões de pais	163
Quadro 33: Encontros colectivos para os quais os pais foram convidados	165
Quadro 34: Encontros colectivos para os quais os pais foram convidados a colaborar	166
Quadro 35: Encontros colectivos mais satisfatórios	167
Quadro 36: Encontros colectivos que vão mais de encontro à expectativas dos pais	167
Quadro 37: Modalidades de contacto mais satisfatórias	171
Quadro 38: Constatação de mudança nas relações com os pais	171
Quadro 39: Mudanças por parte dos pais	172
Quadro 40: Mudanças por parte dos professores	173
Quadro 41: Opinião sobre a frequência dos contactos	173
Quadro 42: Existência de dificuldades nas relações com os pais	174
Quadro 43: Recursos para a melhoria das relações com os pais	175
Quadro 44: Utilidade de regulamentação sobre os contactos	176
Quadro 45: Responsabilidades para com os pais	178
Quadro 46: Valores próprios de cada componente e variância total explicada antes e depois da rotação	183
Quadro 47: Matriz dos pesos factoriais ( <i>loadings</i> ) depois da rotação	183
Quadro 48: Interpretação dos factores e saturações factoriais dos itens	184
Quadro 49: Coeficientes da consistência interna	185
Quadro 50: Média e desvio padrão de cada uma das sub-escalas	186
Quadro 51: Roteiro das entrevistas do <i>Focus Groups</i>	200
Quadro 52: Categorias de análise das entrevistas	205
Quadro 53: Influência do tempo de serviço dos professores nos contactos individuais com os pais	213
Quadro 54: Mensagens enviadas pelas crianças	222
Quadro 55: Reuniões de pais	229
Quadro 56: Contactos individuais mais frequentes e mais satisfatórios	238
Quadro 57: Responsabilidades na mudança de relações	241

# INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos as famílias têm desempenhado as suas funções de diferentes formas, de acordo com os contextos históricos, culturais e sociais, co-ajudadas pela comunidade, a Igreja e o Estado, funções essas que consistem basicamente na protecção e desenvolvimento dos seus membros e na integração e adaptação a uma determinada cultura e sua transmissão (Minuchin, 1982).

A implementação da escolaridade obrigatória veio conferir ao Estado uma responsabilidade cada vez maior e mais abrangente na socialização e educação das crianças, e as famílias passaram a partilhar com mais uma instituição algumas das tarefas que lhes estavam até então quase exclusivamente adstritas (Montandon, 2001b; Montandon & Troutot, 1991; Pedro, 1999). Esta divisão do trabalho educativo, sendo relativamente recente e tendo vindo a transformar-se com o tempo sob o efeito dos mais diversos factores, foi, sobretudo nos seus primórdios, marcada por uma relação formal e distante entre a escola e a família, com uma separação rígida de contextos e funções.

Nas últimas décadas tem-se assistido a uma sensibilização crescente para a importância da relação família-escola por parte de pais, professores e instituições envolvidas, que se tem traduzido numa multiplicação de estudos, investigações e planos de intervenção, mas também em mudanças de política educativa e regulamentação, assim como no florescimento das associações de pais, elementos que se têm conjugado para a promoção e desenvolvimento das relações entre a escola e as famílias (Epstein, 2001; Macbeth et al., 1984; Montandon & Perrenoud, 1987, 2001; Perrenoud & Montandon, 1988; Silva, 1994, 2003, 2007; Stoer & Silva, 2005).

Os estudos desenvolvidos ao longo destes anos, embora inseridos em diferentes perspectivas teóricas e conduzidos com diferentes objectivos, têm sido unânimes em realçar a importância das relações escola-família em diferentes áreas e domínios do processo educativo, assim como para os diversos actores envolvidos, nomeadamente as crianças, os pais, a família, os professores, a escola e a comunidade (Benavente, 1999; Caspe, Lopez & Wolos, 2007; Davies et al., 1989; Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 1998; Kreider, Caspe, Kennedy & Weiss, 2007; Reitz, 1990; Silva, 2003; Weiss, Caspe & Lopez, 2006; Villas-Boas, 2001).

Qualquer que seja o tipo de relação (mais ou menos aparente, explícito ou formal) entre estas duas instituições sociais, existe sempre comunicação. Uma comunicação que veicula não só um conteúdo ou informação, mas que veicula também uma determinada visão, quer dessas relações, seus benefícios e obstáculos, quer dos diferentes parceiros nela envolvidos, e dos seus

diferentes papéis e funções. A comunicação que acontece, nesta sua dupla vertente, constitui no fundo o “ingrediente” das interações entre a escola e a família (Evéquoz, 1987c; Gameiro, 1994; Palazzoli et al., 1987; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1972; Relvas, 1996a).

Esta inevitabilidade da comunicação e, por conseguinte, da relação, transforma o processo das relações interpessoais num fenómeno de grande complexidade, como o são, ao fim e ao cabo, todos os fenómenos psicossociais decorrentes da condição humana. Neste contexto, a perspectiva sistémica surge-nos como um instrumento conceptual especialmente adequado ao estudo (e também à intervenção) de processos desta natureza, pois para além dum corpo de conceitos e construtos que traduzem com precisão a complexidade inerente, insere-se também num paradigma científico que, contrariando uma visão analítica e determinística, substitui a causalidade linear pela circular e permite o estudo dos fenómenos complexos ao tomar em consideração a complexidade que os caracteriza (Le Moigne, 1994, 2007, Morin, 1988, 1990, 1999, 2000; Rosnay, 1995; Yatchinovsky, 2000).

O enquadramento científico da abordagem sistémica assenta sobre um tripé conceptual composto pela teoria geral dos sistemas, que define sistema e as suas propriedades, pela cibernética, que se debruça sobre os mecanismos de auto-regulação dos sistemas complexos, e pela pragmática da comunicação humana, que nos permite perceber o valor comunicacional do comportamento. Mas, para além disto, “a abordagem sistémica dá-nos a teoria, a ética e as técnicas para que a criança, para além dos projectos e dos ideais dos profissionais da infância, possa existir por ela própria, no reconhecimento da sua pertença familiar” (Brouet & Michard 1988, p. 7).

Neste contexto, e no âmbito da relação escola-família, o desafio consiste em aprofundar o conhecimento sobre o processo comunicacional que se estabelece entre os professores do 1º ciclo do ensino básico e os pais dos seus alunos, na convicção de que “da clarificação dos modos e condições de comunicação depende a inteligibilidade do funcionamento e da mudança dos sistemas escolares” (Perrenoud, 2001a, p. 30).

A opção pelo estudo desta temática a nível da escola do 1º ciclo do ensino básico prende-se, por um lado, com o facto deste acontecimento constituir o marcador de uma nova etapa no ciclo de vida familiar, com implicações a nível do seu funcionamento e também do seu relacionamento com os contextos envolventes mais significativos, como é o caso da escola (Alarcão, 2000a; Aldous, 1996; Relvas, 1996a, 2006). Por outro lado, a relação entre a criança e o professor assume uma importância especialmente relevante nesta fase do desenvolvimento infantil e, por conseguinte, as relações entre a família e a escola assumem mais do que nunca um papel determinante, cujos benefícios para a criança se fazem sentir mais particularmente do que em qualquer outro momento da vida (Chiland, 1978; Coll, Marchesi & Palacios, 2004; Ferreira & Santos, 1994; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Santos, 1982b, 1983).

A importância destes aspectos encontra-se reforçada por diversas deliberações na área da política educativa. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) no



artigo 3º do capítulo I, em que define os princípios organizativos, explicita que “o sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”. Quanto ao ensino básico em especial, o artigo 7º do capítulo II consagra que “são objectivos do ensino básico participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”. A este propósito, no relatório do estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” promovido pelo Conselho Nacional de Educação, um dos princípios evidenciado foi a necessidade de complementaridade de funções e responsabilidades entre o mundo da criança, o mundo da escola e o mundo de outras instituições educativas (Alarcão, 2008).

A investigação realizada procurou descrever as modalidades e estratégias utilizadas pelos professores para contactar os pais, assim como as circunstâncias da sua utilização, e compreender o significado que os agentes no terreno e os peritos em educação conferiam às práticas comunicacionais.

A metodologia utilizada combinou estratégias de investigação quantitativa e qualitativa, nomeadamente o questionário e o *focus group*, num processo de investigação que teve duas etapas distintas. Num primeiro momento utilizou-se um questionário destinado aos professores do 1º ciclo do ensino básico do Funchal, adaptado de um instrumento construído e aplicado em Genebra pelo Service de la Recherche Sociologique (Favre & Montandon, 1989), para descrever as diferentes variáveis envolvidas no processo comunicacional entre professores e pais. Num segundo momento, realizaram-se dois *focus groups*, um com professores do 1º ciclo do ensino básico e outro com peritos em educação, de forma a apreender os significados, co-construídos ao longo do processo narrativo da entrevista, sobre algumas das variáveis mais relevantes, permitindo assim uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo. Esta utilização de um processo interaccional para construir e apreender significados está, assim, em concordância com a contextualização teórica do trabalho.

A primeira parte deste trabalho é dedicada ao enquadramento teórico e engloba uma visão sistémica da família e da escola, a análise dos processos comunicacionais que medeiam a interacção humana e um panorama geral do que se entende por relação família-escola.

No primeiro capítulo são introduzidos os principais conceitos da teoria geral dos sistemas, é definido o contexto histórico e científico do seu aparecimento, assim como a sua evolução epistemológica, que ocorre com a passagem da cibernética da primeira ordem à cibernética de segunda ordem. Em seguida, procede-se a uma leitura sistémica da escola e da família, que perspectiva também o processo co-evolutivo que engloba os seus elementos.

Para a compreensão sistémica da família, da escola e do jogo das suas interacções é fundamental a noção de sistema, cuja riqueza ultrapassa os limites de qualquer definição proposta, e que tem sido objecto de uma reconceptualização e evolução epistemológica desde o seu

aparecimento em meados do século XX. Esta noção assenta em dois pilares: a ideia de totalidade/globalidade e a de interação/relação (Rosnay, 1995). Uma definição possível apresenta-o como “um conjunto de objectos e de relações entre esses objectos e entre os seus atributos. /.../ Os *objectos* são os componentes ou elementos do sistema, os *atributos* são as propriedades dos objectos, e as *relações* aquilo que mantém o sistema” (Hall & Fagen, citado por Watzlawick et al., 1972, p. 120).

No segundo capítulo é abordada a pragmática da comunicação humana e descritas as suas premissas e axiomas, assim como a sua aplicação à realidade da interação entre o sistema escola e o sistema família.

As teorias da comunicação humana também constituem instrumentos conceptuais fundamentais para o estudo das relações humanas e interpessoais, em particular as teorias que situam a sua análise a nível da pragmática, ou seja, que estudam os efeitos da comunicação no comportamento. Sob este ângulo, a comunicação é então sinónimo de comportamento, englobando para além das palavras a linguagem não verbal e corporal e o contexto em que acontece (Bateson, 1977, 1980, 1989; Rieber, 1989). Neste âmbito importa salientar uma das propriedades da comunicação: não podemos não comunicar, ou seja, todo o comportamento tem valor de mensagem e, por conseguinte, de comunicação, qualquer que seja o tipo desse comportamento e independentemente de ser ou não intencional, consciente ou bem sucedido (Watzlawick et al., 1972).

No terceiro capítulo é traçado um panorama geral da relação família-escola, é feita uma descrição dos principais modelos de compreensão das relações entre a família e a escola e algumas formas de operacionalização da intervenção a partir dos mesmos.

Na segunda parte deste trabalho são apresentados os estudos desenvolvidos, nomeadamente a metodologia utilizada, os procedimentos de aplicação e recolha de dados e a análise e leitura dos resultados. No quarto capítulo começa-se por fazer uma descrição global de toda a investigação, que inclui a explicitação dos objectivos e a apresentação do plano metodológico. O capítulo quinto ocupa-se da descrição do primeiro estudo, e consiste na apresentação do questionário utilizado e dos procedimentos da sua aplicação, e na análise e leitura dos dados recolhidos, que é feita de acordo com a estrutura interna do questionário. No capítulo sexto é apresentado o segundo estudo, constituído pela realização dos *focus groups*, em que são descritos a técnica e os procedimentos para a sua aplicação, e a análise e discussão dos dados, de acordo com os principais tópicos orientadores do roteiro das entrevistas.

Finalmente, a terceira e última parte deste trabalho é dedicada às conclusões finais. Assim, como forma de responder ao problema inicial, apresenta-se a interpretação dos resultados mais relevantes e as implicações práticas daí decorrentes.

Em suma, quaisquer que sejam as estratégias a implementar ou as políticas a seguir quanto a esta problemática, terão sempre de ser adaptadas às características das comunidades educativas em questão e fundadas sobre o conhecimento da realidade existente. Se “é através

sobretudo das nossas narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo, e é através da sua narrativa que a cultura oferece modelos de identidade e de acção aos seus membros” (Bruner, 2000, p. 14) então, no contexto do construcionismo social, a modificação de conceitos e práticas só é possível através da tomada de consciência, que a narrativa permite, das formas de pensar e acontecer existentes. Os professores constroem uma leitura da realidade das relações família – escola que se assume como *a* realidade, contribuindo assim para edificar o problema relacional. A desconstrução desta realidade permitirá, pois, pensar outras alternativas e desenvolver estratégias mais funcionais.

## **Parte I**

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## **Capítulo 1**

# **ESCOLA E FAMÍLIA: SISTEMAS ENTRE SISTEMAS**

*La révolution qui s'annonce englobe la totalité de notre compréhension de la nature des choses. Elle sera une révolution cosmologique, dans l'acceptation classique du mot cosmologie qui signifie "science de l'univers perçu comme un tout ordonné.*

(Laszlo, 1993, p. vii)

## 1. O SISTEMA: UM MODELO DE COMPREENSÃO DA REALIDADE

### 1.1. O contexto do seu aparecimento

Pretende-se neste trabalho abordar e reflectir sobre a relação entre a escola e a família, contextualizando essa abordagem num quadro de referência sistémico, fundamental dada a complexidade inerente quer ao número de participantes envolvidos, quer sobretudo à natureza das relações que se verificam entre eles.

Seguindo o rumo da mudança de paradigma a que se assiste no que concerne ao conhecimento científico, a abordagem sistémica contrapõe-se a uma abordagem analítica, herdeira do positivismo, que privilegia uma lógica causalista e linear (Morin, 1994; Santos, 1993; Yatchinovsky, 2000).

Esta abordagem é simbolizada por Rosnay (1995) através do macroscópio (*macro* = grande e *skopein* = observar), instrumento simbólico composto por “um conjunto de métodos e de técnicas extraídos de disciplinas muito diversas” (p.13). Tal como o microscópio permite abordar o muito pequeno e o telescópio permite abordar o muito longe, o macroscópio permite abarcar o muito complexo.

Assim, a perspectiva sistémica, simbolizada pelo macroscópio, consiste numa abordagem global dos indivíduos e dos problemas a partir do jogo de interacções que se estabelecem nos sistemas a que pertencem (Rosnay, 1995; Yatchinovsky, 2000).

Outrora, a tentativa de compreensão dos fenómenos desvirtuava muitas vezes a sua própria natureza por desmontar a complexidade que lhes era inerente, reduzindo-se à análise isolada dos elementos que os constituíam com vista à descoberta das leis que os regiam. O conhecimento científico durante muito tempo teve por missão dissipar a aparente complexidade dos fenómenos a fim de revelar a ordem simples a que obedecem (Morin, 1990).

No fundo, e nas palavras de Morin (1991) “pedimos legitimamente ao pensamento que dissipe as brumas e as obscuridades, que ponha ordem e clareza no real, que revele as leis que o governam. A palavra complexidade só pode exprimir o nosso embaraço, a nossa confusão, a nossa

incapacidade de definir de maneira simples, de nomear de maneira clara, de pôr ordem nas nossas ideias” (p. 7).

Se no seguimento da tradição cartesiana, a tendência dominante, quer no ensino quer nas nossas tradições de pensamento, sobretudo sobre a influência do desenvolvimento das ciências, privilegiou o conhecimento das partes como forma de acesso ao conhecimento do todo, esta mudança de paradigma não implica, contudo, que se tenha de privilegiar o todo em detrimento das partes, e cair num determinismo e reducionismo sistémico, mas sim que o conhecimento implica um duplo percurso, das partes ao todo e do todo às partes (Morin, 1988). Esta noção encontra-se contida na célebre frase de Pascal (citado por Morin, 1988) “é-me impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (p. 29).

A abordagem sistémica insere-se numa reforma do pensamento que conduz a um conhecimento pertinente que percebe e concebe o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (Morin, 1999, 2002). Como refere Morin (2002), “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário” (p.39).

Ludwig von Bertalanffy foi um dos pioneiros no desenvolvimento e aprofundamento do conceito de sistema, particularmente da noção de sistema aberto (Durand, 1994; Rosnay, 1995). O início do seu trabalho sobre este tema remonta à segunda década do século XX, e foi a partir de estudos desenvolvidos na área da biologia que Bertalanffy propôs uma teoria geral dos sistemas “capaz de fornecer os princípios e os modelos aplicáveis a todos os sistemas abertos, seja qual for a natureza dos seus componentes e o seu nível de organização” (Laszlo, 1993, p. ix).

Em 1968 publicou nos Estados Unidos a obra intitulada no original “General System Theory”, traduzida habitualmente por Teoria Geral dos Sistemas, apesar de algumas vezes também surgir traduzida como Teoria do Sistema Geral (Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas & Kannas 1988; Durand, 1994). Este livro e “Robots, Men and Minds”, publicado originalmente em 1958, destacam-se da vasta obra do autor, na medida em que retratam a sua posição quanto à noção de sistema e à importância deste conceito, de um ponto de vista epistemológico, para a definição de um novo paradigma científico que se contraporia ao paradigma “analítico, mecanicista e mono-causal da ciência clássica” (Bertalanffy, 1993, p. xvii). (verifica estas datas: se ele já trabalhava estes temas nos anos 20, por esta altura (1993) teria quase 100 anos... Ou então estou a ver mal a coisa...)

Na obra de 1968, “General System Theory”, o autor define sistema como um complexo de elementos em interacção. Assim, a finalidade da Teoria Geral dos Sistemas consiste em “formular os princípios válidos para todos os sistemas e deles retirar as consequências” (Bertalanffy, 1993, p. 31), tendo em conta que existem modelos, princípios e leis comuns a todos os sistemas independentemente do domínio científico em que se situa o seu estudo e conhecimento.

De acordo com o próprio Bertalanffy (1993), esta teoria contém três aspectos ou domínios principais que, embora não sejam separáveis quanto ao conteúdo, são distintos quanto à intenção. O primeiro destes aspectos é a “ciência dos sistemas” que corresponde quer ao estudo científico e à teoria dos sistemas nas diferentes ciências, quer a uma teoria geral dos sistemas, enquanto conjunto de princípios aplicáveis a todos os sistemas. Em segundo lugar, temos a “tecnologia dos sistemas” que aborda os problemas que surgem na tecnologia e na sociedade modernas. Por último, a “filosofia dos sistemas” diz respeito à reorientação do pensamento e da visão do mundo resultante da introdução do conceito de sistema como novo paradigma científico.

Embora a noção de Teoria Geral dos Sistemas tenha surgido nos Estados Unidos na década de 50 do séc. XX, particularmente associada à obra de Bertalanffy (que fundou em 1954 a Sociedade para o Estudo dos Sistemas Gerais), a definição e compreensão de sistema encontram-se também associados ao trabalho de diferentes autores ligados ao Massachusetts Institute of Technology (MIT), tais como Norbert Wiener, Warren McCulloch e Jay Forrester, assim como ao Grupo de Palo Alto e ao Mental Research Institute, nomeadamente, Gregory Bateson, Don Jackson, Jay Haley e Paul Watzlawick (Benoit et al., 1988; Durand, 1994; Guttman, 1991; Marc & Picard, 1984; Rosnay, 1995; Yatchinovsky, 2000).

Norbert Wiener, professor de matemática no MIT, foi responsável pelo nascimento da cibernética, tendo publicado em 1948 o livro “Cybernetics”. A partir do trabalho com aparelhos de pontaria automática para canhão antiaéreo, Wiener conclui que “para controlar uma acção finalizada (isto é, orientada para determinado fim), a circulação de informação necessária a este controle deverá formar um anel fechado que permita avaliar os efeitos das suas acções e adaptar-se a um comportamento futuro graças às realizações passadas” (Rosnay, 1995, pp. 85-86).

A cibernética pode ser definida como a disciplina que “estuda as regulações e a comunicação nos seres vivos e nas máquinas construídas pelos homens” (Rosnay, 1995, p. 89). Engloba, portanto, as teorias que explicam os mecanismos de controlo de informação e da comunicação quer quanto aos organismos vivos, às máquinas ou às estruturas sociais, ou mais resumidamente, que se debruçam sobre os mecanismos de regulação dos sistemas, qualquer que seja a sua natureza (Benoit et al., 1988).

Poder-se-ão ainda referir os nomes de Claude Shannon e Warren Weaver que, também em 1948, publicam o livro “Teoria Matemática da Informação”; de Warren McCulloch, neurofisiologista, que desenvolveu estudos importantes na área da inteligência artificial, da biónica e da robótica; e de Jay Forrester, engenheiro electrónico, ligado ao desenvolvimento dos primeiros computadores.

Por outro lado, a Escola de Palo Alto, na Califórnia, desempenhou um papel crucial no desenvolvimento e aprofundamento da perspectiva sistémica, aplicando-a ao estudo da comunicação e interacção humanas, muito particularmente da família, suas perturbações e terapia. Podemos destacar entre outros o nome de Gregory Bateson que a partir 1952 coordenou uma



equipa de estudo sobre a comunicação de que faziam parte John Weakland, Jay Haley, William Fry e, mais tarde, Don Jackson, a qual deu origem ao chamado Grupo de Palo Alto.

Bateson e os investigadores de Palo Alto desenvolveram estudos sobre a comunicação em que são aplicados os princípios cibernéticos e sistémicos. No seguimento das investigações, Bateson elabora uma Teoria Ecosistémica da Comunicação que ainda hoje permanece como um quadro de referência importante na intervenção sistémica (Relvas, 2000c).

Será ainda de salientar o contributo de Paul Watzlawick quanto ao desenvolvimento e aplicação da teoria sistémica ao estudo das relações e da comunicação humanas, no seguimento dos quais formula uma axiomática da comunicação humana numa perspectiva pragmática. Embora não tendo pertencido de facto a este Grupo liderado por Bateson, trabalhou com alguns desses investigadores, em especial Don Jackson, no Mental Research Institute e foi um dos representantes mais conhecidos do trabalho realizado em Palo Alto e das teses batesonianas.

No seguimento de todo este movimento em diferentes campos e áreas do saber, o objecto de estudo, em especial nas ciências sociais e humanas, desloca-se do indivíduo para as relações entre ele e o meio em que se integra. Em especial na psicologia, o desenvolvimento e a evolução da abordagem e do pensamento sistémico no contexto da interacção humana surgem profundamente interligados com o próprio desenvolvimento da terapia familiar sistémica.

A terapia familiar integra uma epistemologia, um corpo teórico e uma abordagem terapêutica (Benoit et al., 1988). Neste âmbito, desenvolveram-se um conjunto de pressupostos teóricos e epistemológicos que aplicados no campo das psicoterapias, mas também da psiquiatria e da psicologia em geral, assumiram uma ruptura em relação aos modelos anteriores centrados no indivíduo como entidade isolada (Relvas, 2000c).

Se num primeiro momento a família era a temática principal da abordagem sistémica, com a evolução do próprio modelo a investigação e a intervenção foram-se alargando a outros sistemas sociais como, por exemplo, a escola (Relvas, 2002b, 2003, 2009).

## **1.2. Definição de sistema**

O sistema, conceito central desta abordagem, surge-nos aqui como modelo de compreensão da realidade, ou melhor, das realidades familiares e escolares.

Um sistema pode definir-se como “um complexo de elementos em interacção, interacção essa de natureza ordenada (não fortuita)” (Bertalanffy, 1976, p. 1).

No “Dictionnaire Clinique des Thérapies Familiales Systémiques”, um sistema é definido como “um conjunto constituído por elementos (e os atributos que lhe são inerentes) que estão em interacção, e também pelas próprias interacções” (Benoit et al., 1988, p. 490).

Marc e Picard (1984) apresentam o sistema como “um conjunto de elementos em interacção de modo que uma modificação em qualquer um deles conduz a uma modificação de todos os outros” (p. 21).

Para Watzlawick et al. (1972), que retomam a definição de Hall e Fagen, o sistema é “um conjunto de objectos e de relações entre esses objectos e entre os seus atributos. /.../ Os *objectos* são os componentes ou elementos do sistema, os *atributos* são as propriedades dos objectos, e as *relações*, aquilo que mantém o sistema” (p. 120).

Estas definições centram-se, sobretudo, na interacção entre os elementos que constituem um sistema. Mas, pode-se ainda salientar a questão da finalidade, como o fazem Rosnay (1995) e Yatchinovsky (2000) ao definirem o sistema como um conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizados em função de um objectivo comum ou de uma finalidade.

Mais recentemente, Ausloos (2007) propõe uma definição de sistema como “um conjunto de elementos em interacção, organizado em função das suas finalidades e do meio, que evolui no tempo” (p.1). Esta definição engloba a interacção e o contexto, mas faz referência à dimensão temporal, em que para além do aqui e agora, o passado e o futuro também têm expressão (Ausloos, 1996).

De qualquer modo, todas estas definições aqui apresentadas traduzem no fundo uma mesma noção de sistema, embora possam salientar um ou outro aspecto. Os aspectos comuns a todas estas definições são as ideias de totalidade/globalidade e de interacção/relação. A propósito, Rosnay (1995) refere que a definição de sistema pode ser muito vaga até mesmo insatisfatória, mas a noção de sistema é fecunda e acaba por ultrapassar os limites das definições

Se estas definições são gerais e se podem aplicar a qualquer sistema, então, no que diz respeito aos sistemas humanos, os elementos serão os indivíduos, enquanto os atributos, propriedades desses objectos, serão as suas acções e comportamentos e as relações serão as interacções entre os indivíduos, ou seja, “pessoas-em-comunicação-com-outras-pessoas” (Watzlawick et al. 1972, p. 120).

Para um melhor compreensão da noção de sistema, importa distinguir os sistemas considerados fechados dos sistemas considerados abertos. Um sistema fechado é aquele em que não se verificam trocas com o contexto ou meio circundante. Por outro lado, os sistemas abertos estão em permanente interacção com o meio em que se inserem trocando energia, matéria ou informação com esse mesmo meio, e por isso mesmo podem evoluir para estados de maior complexidade, como é o caso dos sistemas vivos ou naturais e dos sistemas construídos.

Neste sentido, Donnadiou (citado por Yatchinovsky, 2000) define as cinco características dos sistemas hipercomplexos: são abertos, são relacionais e hierarquizados, tem uma finalidade, alteram-se e são auto-organizados.

A descrição de um sistema pode ainda ser feita em relação a uma dimensão estrutural ou a uma dimensão funcional (Rosnay, 1995). A primeira diz respeito à organização espacial dos componentes do sistema, enquanto que a segunda engloba os processos que ocorrem no tempo.

Tal como Watzlawick et al. (1972) afirmam, é “possível definir certas propriedades formais macroscópicas dos sistemas abertos, na medida em que elas se aplicam à interacção” (p. 123). Essas características ou propriedades são a totalidade, a retroacção e a equifinalidade.

Os sistemas caracterizam-se pela totalidade no sentido em que não constituem um simples agregado de elementos independentes, mas sim um todo, *i.e.*, um conjunto coerente de elementos interdependentes. Por conseguinte, uma modificação num dos elementos do sistema conduz a uma modificação quer de todos os outros elementos, quer de todo o sistema.

Um dos corolários deste princípio é o da não aditividade: um sistema não é igual à soma dos seus elementos. Como o explicitam Morin (1988) e Watzlawick et al. (1972), um sistema não é simplesmente um todo constituído de partes (é mais do que a soma das partes), pois possui qualidades e propriedades que não existem ao nível de cada uma das partes quando consideradas isoladamente, mas que emergem somente quando o sistema se constitui. Contudo, essas qualidades emergentes observam-se e intervêm ao nível das partes de acordo com o princípio que Morin (1988, 1991) designa por hologramático.

Um outro corolário é a impossibilidade de abordar unilateralmente e linearmente a interacção. Esta não pode ser perspectivada segundo um modelo de causalidade linear, mas sim circular: não somente A afecta B como B afecta A, que por seu lado afecta B, etc., sendo A e B simultaneamente causa e efeito um do outro.

Uma outra característica dos sistemas abertos é a retroacção ou *feedback*. Este conceito, que surge pela primeira vez no quadro da cibernética de Wiener, pode ser definido como o “processo pelo qual, numa cadeia causal, um elemento age sobre uma etapa anterior do processo e lhe modifica o curso ou a estrutura” (Benoit et al., 1988, p. 452). Assim, “uma parte daquilo que sai (‘output’) do sistema é reintroduzido no sistema sob a forma duma informação sobre aquilo que saiu” (Watzlawick et al., 1972, p. 25). Deste modo, afastado o modelo de causalidade linear, a interacção explica-se através de um processo de retroacção que permite que os sistemas sejam auto-regulados.

Num primeiro momento, podemos diferenciar dois tipos de retroacção: a retroacção negativa, que permite reduzir a diferença entre o que sai do sistema e uma norma, e a retroacção positiva, que vai, pelo contrário, amplificar essa diferença. Para além destes, podemos referir ainda a retroacção evolutiva, conceito introduzido por Ilya Prigogine (Benoit et al., 1988), que, completando as noções de retroacção positiva e negativa, permite explicar os mecanismos de mudança descontínua.

Por último, temos uma outra característica dos sistemas abertos que é a equifinalidade. De acordo com este princípio, as características actuais de um sistema não são apenas determinadas pelas suas condições iniciais, mas, também, pelas características estruturais do próprio sistema. Daí deriva que o mesmo fim, meta ou consequência pode ser alcançado a partir de condições iniciais diferentes.

Em suma, “o sistema é ele próprio a sua melhor explicação” (Watzlawick et al., 1972, p. 129).

### 1.3. Uma evolução conceptual

Apesar da noção de sistema e da teoria geral dos sistemas terem surgido de uma crise do modelo mecanicista, a perspectiva sistémica foi ela própria sujeita posteriormente a uma evolução conceptual, pois a epistemologia sistémica inicialmente proposta era ainda simplificadora e muito influenciada pelo modelo mecanicista (Alarcão, 2000a; Benoit et al., 1988; Costa, 1994; Gameiro, 1994; Onnis, 1991; Relvas, 2000c, 2002b, 2003).

Para esta revisão contribuíram investigações nos mais diversos domínios científicos como sejam as ciências do comportamento, a biologia, a física, a química, e podemos destacar entre outros os nomes de Maturana, Varela, von Foerster, Prigogine. Esta integração interdisciplinar possibilitou reconhecer e conhecer realidades complexas, na linha do pensamento e reflexão de Gregory Bateson.

Onnis (1991) salienta dois aspectos importantes nesta revisão epistemológica: em primeiro lugar, a passagem de um modelo homeostático a um modelo evolutivo — o reconhecimento e a valorização das potencialidades evolutivas dos sistemas; em segundo lugar, e a nível terapêutico, a passagem de um modelo de sistemas observados a um modelo de sistemas observantes — a impossibilidade de manter uma distinção rígida entre o terapeuta e o sistema a tratar, tendo em conta que “a partir do momento em que interagem, observador e observado só podem ser 'observadores recíprocos' e construir por consequência um sistema terapêutico 'auto-observante” (p. 102).

Numa primeira fase de conceptualização teórica, designada cibernética de primeira ordem, o sistema era definido em função da sua relação com o meio e procurava-se compreender os mecanismos de estabilidade do sistema, pondo a ênfase nos mecanismos de regulação das trocas com o exterior. Como afirma Gameiro (1992), “na cibernética de 1ª ordem (a primitiva) a tónica era posta nas acções e retroacções permanentes do sistema com o exterior em que, por mecanismos de *feedback* o sistema se autocorrigia ou se desorganizava consoante o *feedback* era negativo ou positivo” (p. 22).

Na cibernética de segunda ordem, o sistema é visto como autónomo e possuidor de capacidade de auto-organização, e assumem relevância as potencialidades evolutivas dos sistemas, que passam a ser concebidos como estando em contínuo processo de equilíbrio. Os sistemas auto-organizados podem modificar espontaneamente a sua estrutura perante alterações das suas condições internas e/ou externas (Relvas, 2000c).

Por outro lado, a passagem de uma cibernética de primeira ordem a uma cibernética de segunda ordem (figura 1) implica também tomar em consideração as interacções entre o

fenómeno observado e o observador, ou seja, incluir o observador no processo de observação (Alarcão, 2007; Benoit et al., 1988; Costa, 1994; Onnis, 1991; Relvas, 1995b, 2000c).

Como nos diz Costa (1994), "até aqui a epistemologia emergente na cibernética era uma epistemologia de sistemas observados, onde se mantinha ainda o conceito de objectividade comum às disciplinas científicas clássicas: o observador não deve fazer parte das suas observações para evitar confusão, falta de rigor, paradoxos" (p. 105).

Ao nível da intervenção sistémica e da relação terapêutica, o terapeuta deixa de ser visto como um observador neutro e exterior ao sistema, para ser encarado como observador-participante na realidade em construção (Relvas, 1995b). A este propósito, Onnis (1991) clarifica que o terapeuta "começa a fazer parte do sistema que ele observa no momento em que ele empreende a sua observação, e por outro lado, paradoxalmente, ele não poderá conhecê-lo se dele não fizer parte" (p.105). O terapeuta/observador contribui assim para a construção da realidade descrita: é um construtor de realidades.

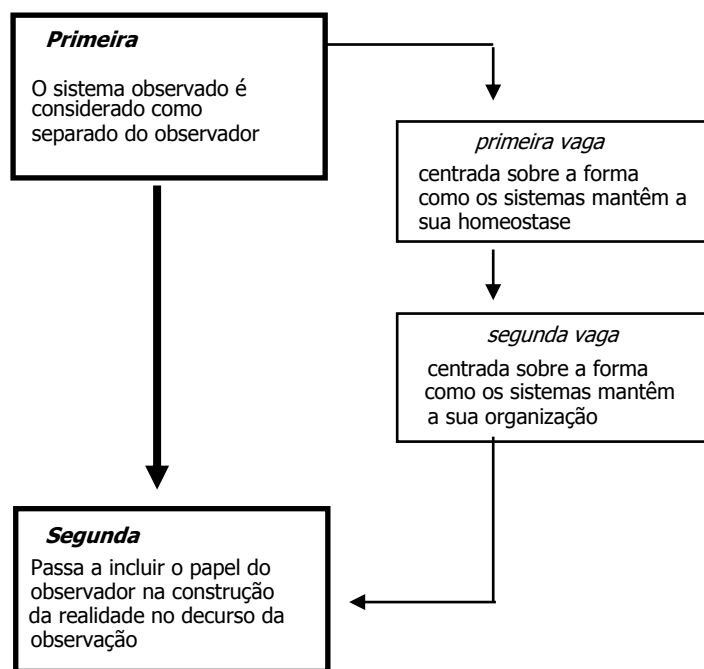


Figura 1: Da cibernética de primeira ordem à cibernética de segunda ordem (adaptado de Sluzki, citado por Benoit et al., 1988)

### A cibernética de primeira ordem

Atendendo a que num primeiro desenvolvimento da teoria sistémica se salientaram todo o conjunto de trocas com o meio exterior do sistema e respectiva regulação, então o modelo

sistêmico da primeira cibernética era sobretudo um modelo centrado nos conceitos de homeostase e de *feedback*.

A noção de homeostase foi introduzida por Claude Bernard no séc. XIX, mas só um século mais tarde é que o termo foi apresentado por W. B. Cannon (citado por Durand, 1994) para designar “o conjunto dos processos orgânicos que agem para manter o estado estacionário do organismo, na sua morfologia e nas suas condições interiores, independentemente das perturbações externas” (p. 24).

Por outras palavras, e de acordo com Bernard Walliser (citado por Ausloos, 1981), a homeostase consiste na “adaptação de um sistema à manutenção de um estado interno constante; as propriedades homeostáticas de um sistema permitem-lhe desenvolver mais livremente as suas outras potencialidades” (p. 188).

Assim, em função da sua tendência homeostática, o sistema mantém a sua organização e opõem-se à mudança e à transformação, ou seja, o funcionamento habitual dum sistema não comportaria a mudança (Ausloos, 1981). A esta noção de homeostase associa-se, pois, o conceito de *feedback* negativo.

A retroacção negativa é o processo de auto-regulação através do qual o sistema se autocorrige, reduzindo a diferença em relação a um equilíbrio prévio, e assim mantém a sua estabilidade face às pressões do exterior e conserva a sua organização.

Posteriormente, a homeostase passaria a ser considerada como um processo de estabilidade resultante do equilíbrio entre duas tendências: a tendência para a manutenção e a tendência para a mudança. Por conseguinte, deixa de ser vista como um estado que se atinge para passar a ser definida como um processo dinâmico de equilíbrio ou, nas palavras de Ausloos (1981), “uma modalidade de equilibração do sistema que lhe permite manter uma estabilidade suficiente através do tempo e dos acontecimentos. Esta equilibração é resultante da tensão antagónica entre duas tendências fundamentais, a tendência para a manutenção e a tendência para a mudança” (p. 192).

À noção de *feedback* negativo associa-se a noção de *feedback* positivo, através do qual são amplificadas as diferenças em relação a um equilíbrio prévio, e o sistema se modifica.

Assim, dois conceitos importantes para compreender o funcionamento dos sistemas no que diz respeito ao processo de equilibração homeostática são a morfogénese e morfostase. A morfogénese conduz à formação de novas estruturas devido à amplificação da mudança por retroacção positiva, enquanto a morfostase implica a manutenção da estrutura através da retroacção negativa. A homeostase resulta assim de um equilíbrio entre a morfostase e a morfogénese (Relvas, 1999).

Tendo em conta que no quadro da primeira cibernética se acentuou a relação do sistema com o meio circundante, de entre as características estruturais dos sistemas abertos assume especial relevo a noção de fronteira ou limite.

De um ponto de vista estrutural, o sistema aberto é delimitado por uma fronteira que marca os limites do próprio sistema e que o diferencia em relação aos contextos envolventes (Relvas, 2000c). Esta deverá, contudo, ser permeável, ou melhor semipermeável, de modo a permitir as trocas selectivas, mas constantes, entre o sistema e o meio, assim como entre os diferentes subsistemas. No fundo, esses limites ou fronteiras são normas que definem quem participa num sistema e o modo como o faz (Minuchin, 1982).

Sendo o sistema composto por elementos em interacção, estes podem, por sua vez, agrupar-se em subsistemas que constituem, por si próprios, totalidades independentes. Por outro lado, um sistema faz também parte de outros sistemas mais vastos, os supra-sistemas, que constituem os seus contextos.

De acordo com Koestler (citado por Watzlawick et al., 1972) “um organismo vivo, ou um grupo social, não é um agregado de partes nem de processos elementares; é uma hierarquia integrada de subtotalidades autónomas /.../ Assim, as unidades funcionais em cada escalão da hierarquia são por assim dizer de dupla face: elas agem como totalidades quando estão viradas para baixo, e como partes quando elas são viradas para cima” (p. 122).

Em síntese, todos os sistemas sociais e humanos são abertos e hierarquizados, na medida em que estão simultaneamente inseridos num supra-sistema e são integrados por subsistemas. Assim, cada um dos níveis desta hierarquia funciona como contexto do nível inferior, e como elemento do nível superior.

A noção de uma hierarquização sistémica, em que os sistemas estão delimitados por fronteiras ou limites, remete-nos para a noção de abertura sistémica que na sua essência se refere “à influência de pressões exteriores a que o sistema está permanentemente sujeito, bem como à que ele próprio exerce sobre o meio” (Relvas, 2006, p. 12).

Em suma, a cibernética de primeira ordem “analisava cada sistema nas suas relações com o meio envolvente. Os limites do sistema eram definidos pela zona de troca com o exterior e o sistema só teria razão de existir pela sua capacidade de ‘metabolizar’ *inputs* que transformava em *outputs*” (Gameiro, 1992, p. 25).

### **A cibernética de segunda ordem**

Situamo-nos agora no enquadramento conceptual da cibernética de segunda ordem que veio permitir um importante desenvolvimento do conceito de sistema. Da ênfase nos processos de auto-regulação passou-se a sublinhar a auto-organização, autonomia e individualidade dos sistemas (Alarcão, 2000a; Relvas, 2000c). O sistema é definido como um sistema autónomo e possuidor duma capacidade auto-organizativa.

Como afirma Varela (1989a), “*autonomia* significa lei própria. /.../ Representa a criação, a afirmação da sua própria identidade, a regulação interna, a definição de interior” (p. 7). Neste contexto fazer referência à autonomia dos sistemas conduz-nos ao conceito de sistemas autopoieticos ou, mais propriamente, de *autopoiesis*, noção introduzida por Humberto Maturana.

De acordo com Cauffman e Igodt (1984), os sistemas vivos autónomos são sistemas autopoiéticos no sentido em que criam a sua própria identidade pela qual se distinguem do seu contexto envolvente. Ainda de acordo com estes autores, um sistema autopoiético é definido como “uma unidade que se constitui por uma organização fechada de processos produtivos (transformação e destruição)” (p. 214).

Um sistema autopoiético, tal como o define Varela (1989a), é “organizado como uma rede de processos de produção de componentes que (a) regeneram continuamente pelas suas transformações e suas interacções a rede que as produziu, e que (b) constituem o sistema enquanto unidade concreta no espaço onde ele existe, especificando o domínio topológico onde ele se realiza como rede” (p. 45). Por oposição, podemos falar de sistemas alopoiéticos que não produzem os seus componentes, mas algo diferente de si próprios.

A capacidade auto-organização permite ao sistema modificar espontaneamente a sua estrutura quer em função de condições externas quer em função de condições internas. Esta possibilidade de organizar a sua própria organização confere-lhe autonomia, e a sua organização assegura-lhe uma certa continuidade e estabilidade. Desta forma, o sistema assume a sua própria individualidade enquanto sistema face ao contexto em que se insere.

De acordo com Varela (1989b), a auto-organização permite a compreensão dos processos nos quais causas e efeitos estão interligados, através da compreensão da passagem das regras locais das interacções entre componentes à emergência de uma configuração global de todo o sistema, sendo a auto-organização uma manifestação explícita da autonomia e mais especificamente da organização autopoiética, “um modo particular de organização autónoma” (p. 16).

A noção de autonomia do sistema implica que se possa descrever o sistema a partir de si próprio, auto-referência, sem referência ao contexto em que se encontra integrado. Neste sentido, pode-se, analisar a totalidade ou autonomia de um sistema fechando as suas fronteiras e examinando-o fechado do interior. O sistema pode então ser estudado isolado do seu contexto: é a noção de fecho organizacional do sistema.

Para Cauffman e Igodt (1984) “um sistema organizacionalmente fechado forma uma unidade autónoma e caracteriza-se pela sua organização e a sua estrutura. A organização é a ordenação mais elevada e complexa que sustém a estrutura; a estrutura é a sua manifestação mais específica. Estas duas componentes — organização e estrutura — são interdependentes” (p. 218). Concomitantemente a uma abertura funcional do sistema (primeira cibernética), podemos falar de um fecho organizacional resultante da sua capacidade autónoma e auto-organizativa.

Se na primeira cibernética se analisava fundamentalmente as relações do sistema com o meio circundante, o que conduzia à definição dos limites do sistema como a zona das trocas com o exterior, na cibernética de segunda ordem é a capacidade de autonomia e individualidade que permitem estabelecer os limites entre o interior e o exterior (Alarcão, 2000a; Gameiro 1992; Relvas, 2000c).



A segunda cibernética veio também, muito particularmente, salientar as potencialidades evolutivas dos sistemas, acentuando a dimensão tempo, o que permite que o sistema tenha uma história, a sua própria história, onde, para além do presente, o passado e o futuro adquirem expressão. Segundo Onnis (1991), um dos aspectos essenciais da revisão epistemológica que marca a segunda cibernética é "o reconhecimento e a valorização nos sistemas, não somente da tendência para a manutenção do equilíbrio, mas também de potencialidades evolutivas em direcções muitas vezes totalmente imprevisíveis" (p. 102).

Para este modelo, o percurso ou a tendência evolutiva do sistema é feita fundamentalmente de mudanças que são geridas pela capacidade auto-organizativa dos sistemas. Sendo assim, a mudança é um dos conceitos centrais deste novo enquadramento epistemológico do conceito de sistema.

A continuidade evolutiva dos sistemas não é explicada por uma equilibração entre processos de morfogénese e de morfostase, mas por um processo de mudança descontínua. Neste contexto, a mudança não significa o oposto da não mudança ou da estabilidade, "já que estabilidade não significa uma paragem na evolução da vida do sistema ou um retorno a um equilíbrio anterior e antecedente" (Relvas, 2000c, p. 25). Não podemos, pois, encarar o percurso de um sistema como uma sucessão de momentos de estabilidade absoluta e de momentos de mudança. A vida de um sistema não pode ser considerada estática, mas em mudança permanente, em que o aleatório e o imprevisível estão sempre presentes.

Alguns conceitos retirados da termodinâmica, nomeadamente dos trabalhos desenvolvidos por Prigogine e colaboradores, ao serem empregues na área da terapia sistémica da família permitiram uma compreensão do fenómeno da mudança. De acordo com Elkaim, Prigogine, Stengers, Deneubourg e Guattari (1980), tais elementos foram, sobretudo, "a ideia do desvio ao equilíbrio que num determinado momento através de uma amplificação permite uma bifurcação; o aspecto do acaso, quanto à escolha da flutuação que invadirá o campo; assim como o aspecto do feedback evolutivo que permite passar de estado em estado" (p. 8).

Assim, salientam-se os conceitos de estruturas dissipativas e de ordem pelas flutuações, introduzidos por Ilya Prigogine, para a compreensão do processo evolutivo dos sistemas (Alarcão, 2000a; Benoit et al., 1988; Onnis, 1991; Relvas, 2000c, 2006).

De acordo com Prigogine, um sistema está submetido a flutuações ou oscilações permanentes, num processo de equilíbrio dinâmico. O autor "utiliza o termo 'flutuação' para descrever como um desvio do equilíbrio de um sistema relativamente estável pode conduzir a novas estruturas, chamadas estruturas dissipativas porque consomem energia" (Benoit et al., 1988, p. 221). A amplificação destas flutuações, por motivos de ordem interna ou externa ao próprio sistema, conduz o sistema a uma bifurcação ou momento crítico a partir do qual se pode pôr em marcha uma mudança.

O conceito de ordem pela flutuação descreve a forma como organizações estáveis evoluem de forma descontínua para novas organizações, e assim permite não colocar a ênfase na

estabilidade do sistema e nos processos de homeostase, mas antes na ideia de mudança descontínua. A mudança pode, por conseguinte, advir quer do funcionamento interior da capacidade auto-organizadora do sistema quer da sua interacção com o meio ou contexto em que se situa.

As estruturas dissipativas “são formadas e mantidas através do efeito da troca de energia e matéria em condições de não-equilíbrio” (Glansdorff & Prigogine, citado por Minuchin & Fishman, 1981, p. 21). Este conceito permite descrever o surgimento, num sistema aberto em estado de quase equilíbrio, de uma nova estrutura auto-organizada a partir de uma flutuação (Benoit et al., 1988).

Em suma, o sistema, para além de constituir um conjunto de unidades em inter-relações mútuas, conforme definição inicialmente dada por Bertalanffy (1993), caracteriza-se, segundo Relvas (1995b), “por ser um todo activo e estruturado, definido ou pontuado em função das suas finalidades específicas e das diferenças em relação aos contextos com os quais interage. Em síntese, relação e auto-organização associam-se a função e estrutura, como palavras-chave da noção de sistema” (p. 27).

No seguimento da segunda cibernética continuou o movimento de reflexão epistemológica dentro do modelo sistémico com a integração do construtivismo e mais tarde do construcionismo social, que tiveram e têm implicações na forma como passam a ser compreendidas as famílias, o seu funcionamento e a intervenção sistémica (Alarcão, 2002; Carr, 2006; Costa, 1994; Elkaim, 1995, 1996; Nichols & Schwartz, 2006; Relvas, 2002b; Relvas & Alarcão, 2001).

Como afirma Relvas (2002b), nas últimas décadas “observa-se uma renovação de base construtivista e construcionista social na compreensão das dificuldades dos sistemas e dos indivíduos, através da qual a ênfase passa também a ser colocada na pessoa do terapeuta (ou observador) e na sua auto-referência” (p. 20), com implicações não só a nível das terapias familiares sistémicas, mas da intervenção sistémica em outros contextos, como a escola (Alarcão, 2002, 2007).

A publicação em 1981 em língua alemã da obra “A invenção da realidade”, coordenada por Watzlawick, é apontada como um marco desta evolução, nomeadamente do surgimento do movimento do construtivismo e da sua integração no modelo sistémico (Elkaim, 1995; Watzlawick, 1988).

O construtivismo conduz-nos para além do comportamento, para as formas como se percebem, interpretam e constroem as experiências (Nichols & Schwartz, 2006).

A grande premissa do construtivismo é que a realidade é uma construção mental e social. Deste modo, a intervenção psicoterapêutica, e mais concretamente a intervenção sistémica, não seria um processo de descoberta da realidade e da verdade, mas um processo de co-construção de realidades alternativas.

Nos finais dos anos 80, o construcionismo social vem de algum modo expandir o construtivismo ao sublinhar a ideia de que “a realidade é uma construção social criada na intersubjectividade da linguagem (fenómenos comunicacional global, das palavras aos significados)” (Relvas & Alarcão, 2001, p. 269).

As interpretações do mundo e dos indivíduos são influenciadas pelo contexto social em que se movimentam, num processo em que os significados se constroem na intersecção da linguagem e da cultura (Nichols & Schwatz, 2006). Assim, a verdade é co-construída por comunidades de pessoas em conversação (Carr, 2006).

Neste sentido, e como o fazem Gonçalves e Gonçalves (2001), podem-se destacar três pressupostos fundamentais do construcionismo social para a intervenção que são “o poder constitutivo da linguagem, a construção relacional do significado e o posicionamento histórico-cultural de qualquer descrição ou teorização” (p. 9).

No contexto de todo este movimento de questionamento e renovação epistemológica, “os sistemas humanos redefinem-se como geradores de significados através de acções comunicativas” (Relvas & Alarcão, 2001, p. 269) e sublinha-se a importância da rede comunicacional no desenvolvimento e na dissolução de problemas (Alarcão, 2007).

## **2. A FAMÍLIA E A ESCOLA ENQUANTO SISTEMAS**

### **2.1. Definição sistémica de família**

A perspectiva sistémica constitui um instrumento conceptual que permite compreender a especificidade da família enquanto grupo e a complexidade relacional que a caracteriza, através de uma lógica circular que evita que se descreva e se leia a família com base numa sucessão estéril e infinda de causas e efeitos.

A partir dos conceitos fundamentais da perspectiva sistémica podemos definir família, utilizando as palavras de Relvas (2000c), como “um sistema auto-organizado, social e aberto” (p. 22). Mais concretamente, uma família constitui um grupo de indivíduos que para além dos laços legais ou biológicos “desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interacções particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia” (Relvas, 2000c, p. 24). No fundo, a família caracteriza-se fundamentalmente pelas pessoas que dela fazem parte e pela complexa rede de relações que se estabelecem entre elas.

Para além dos vínculos e das interacções, as famílias definem-se pela forma como dão significado às relações interpessoais (Alberto, 2005; Fuster & Ochoa, 2000; Relvas, 2002a). Assim,

através das interações que desenvolvem, as famílias constroem histórias e narrativas sobre si que organizam e dão sentido às suas experiências (Nichols & Schwartz, 2006).

A família é, no fundo, uma construção social elaborada a partir dos significados que lhe atribuem os seus elementos e que são co-construídos através do discurso, ao longo do tempo e num determinado contexto. Como afirma Relvas (2002a), “a família é uma produção do discurso familiar que, simultaneamente, constrói” (p. 310).

Uma maneira de compreender e analisar a família é situá-la em referência a duas dimensões ou eixos (figura 2): um eixo espacial ou relacional, da organização e estrutura familiar; e um eixo temporal, da continuidade e história familiar em que se enquadra o desenvolvimento e o desenrolar da vida familiar (Alarcão, 2000a; Alberto, 2005; Relvas, 2006).

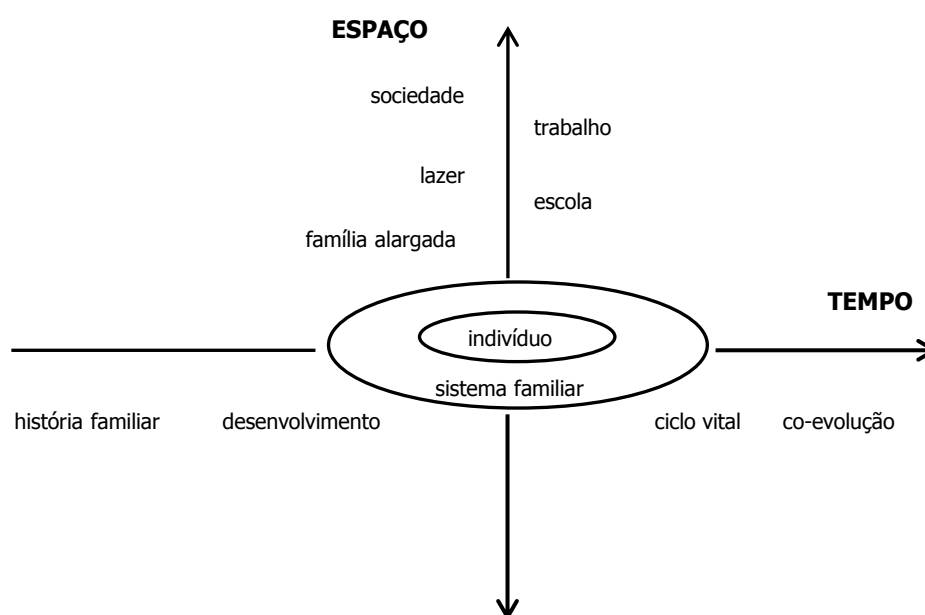


Figura 2: Eixos de compreensão da família: o espaço e o tempo

O desenvolvimento e funcionamento da família são basicamente orientados por alguns objectivos traduzidos em funções primordiais da família. Uma dessas funções, a função interna, corresponde ao desenvolvimento e protecção dos seus membros; a função externa consiste na socialização dos membros da família, adequação e transmissão de determinada cultura (Alarcão, 2000a; Fontaine, 1985; Minuchin & Fishman, 1981; Relvas, 2006).

Nesta lógica, e em estreita correspondência com estas funções, a família terá que desempenhar duas tarefas. Por um lado, o suporte ao processo de individualização/autonomização dos seus elementos e, por outro lado, a criação de um sentimento de pertença.

A resolução destas tarefas será feita por cada família tendo em conta a sua própria organização e a sua capacidade auto-organizativa, para além de toda e qualquer influência

exterior. Embora em constante interação com o meio, a família não depende das influências exteriores, mas possui capacidades organizadoras, decisórias e reguladoras que lhe conferem coerência e consistência no equilíbrio da dinâmica interior-exterior. Citando Relvas (2000c), "uma família evolui e transforma-se, os membros que a constituem alteram-se, mas ela não deixa de ser família, *aquela* família" (p. 24).

Sendo um sistema informacionalmente aberto e organizacionalmente fechado, a família muda a sua estrutura ao longo do tempo, mas mantém a sua organização que lhe confere a coerência enquanto sistema distinto dos outros.

De acordo com Alarcão (2000a), por estrutura entende-se o conjunto de relações que se estabelecem em cada etapa da vida e que lhe vão conferindo configurações particulares sem nunca lhe modificar a identidade básica.

A família enquanto totalidade estrutura-se numa hierarquia sistémica (figura 3) composta por vários subsistemas e integra-se, por sua vez, numa hierarquia mais vasta da qual constitui um subsistema.

Para além dos subsistemas individuais, constituídos por cada um dos elementos que compõem a família, podemos distinguir outros (compostos por um ou mais elementos) que se diferenciam por possuírem uma estrutura relacional própria e funções específicas dentro do sistema familiar. Alguns elementos da família pertencem simultaneamente a diferentes subgrupos, como é o caso do subsistema parental e do subsistema conjugal, do subsistema fraternal e do filial. Por outro lado, a família faz ela própria parte de outras totalidades mais vastas tais como a comunidade e a sociedade.

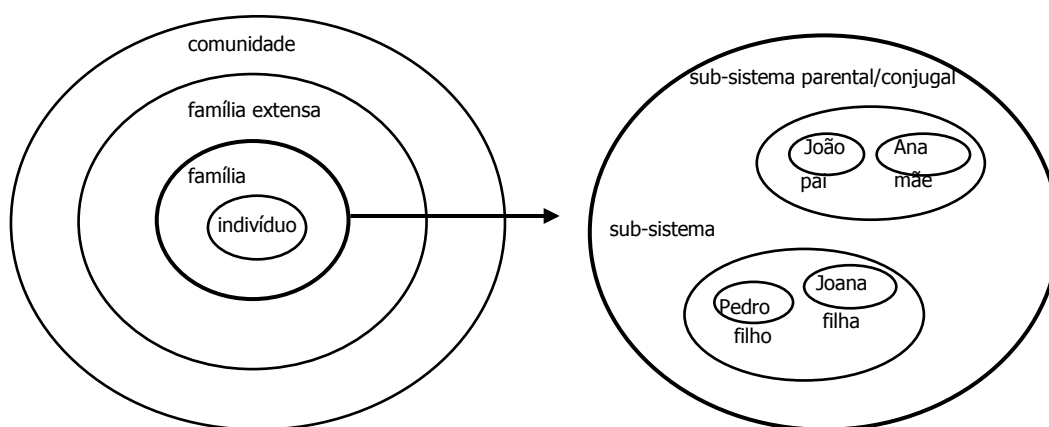


Figura 3: Hierarquização do sistema familiar

Podemos assim descrever a família em referência a uma hierarquização sistémica organizada. Cada uma das partes pode-se designar por "holão": "todo o holão — o individual, a família nuclear, a família alargada e a comunidade — é simultaneamente um todo e uma parte,

não mais um do que o outro, sem que um rejeite ou conflite com o outro” (Minuchin & Fishman, 1981, p. 13).

A diferenciação entre estes diferentes subsistemas, quer a nível do interior do próprio sistema quer em relação ao meio em que se insere, é feita através das regras ou normas que definem quem participa num determinado subsistema e o modo como o faz, tal como já foi anteriormente referido (Minuchin, 1982).

De acordo com Fontaine (1989), apesar de a família ser habitualmente definida enquanto um sistema aberto, ela é na realidade relativamente aberta e fechada, e é na ultrapassagem destas condições antitéticas quanto aos limites, abertura e fecho, que se situa a saúde das famílias. A este propósito citamos Relvas (1995b): “o equilíbrio abertura/fecho do sistema ao longo do tempo, é visto como possibilidade dinâmica potenciadora da 'saúde mental' da família” (p. 32).

O construcionismo social ajuda-nos a compreender o funcionamento saudável das famílias ao considerar que as famílias saudáveis possuem sistemas de crenças suficientemente flexíveis para promover a sua adaptação às mudanças que se impõem quer ao longo do vital quer no contexto social envolvente (Carr, 2006).

Ainda segundo Fontaine (1985, 1989) poder-se-á fazer a análise desta questão situando a família em relação aos dois eixos ou dimensões já citados, o eixo sincrónico (do espaço e da organização familiar) e o eixo diacrónico (do tempo e evolução da família), que permitem compreender a especificidade e unicidade de cada família (figura 4). O equilíbrio abertura/fecho no eixo sincrónico permitirá a diferenciação e coordenação intra e inter-sistémica; por outro lado, esse mesmo equilíbrio no eixo diacrónico definirá a capacidade de adaptabilidade e de evolução do sistema (Fontaine, 1989; Relvas, 1995b).

A estabilidade do sistema familiar é conseguida através de uma sucessão contínua de flutuações, sendo a estabilidade e a mudança duas vertentes do mesmo processo.

A este propósito, a Escola de Palo Alto distingue dois tipos de mudança, que designa por mudança 1 e mudança 2: “uma acontece no interior de um dado sistema, sistema que permanece sem alteração, a outra modifica o próprio sistema” (Watzlawick et al., 1975, p. 28). Neste último caso, dar-se-ia uma transformação da organização do sistema (a mudança seria fundamentalmente qualitativa) que conduziria ao surgimento de uma nova estrutura, em que assumem um papel predominante factores como a imprevisibilidade, o acaso e a irreversibilidade, dado que a nova estrutura emergente não é predeterminada.

Seguindo esta ordem de ideias, surge a noção de crise que pode ser definida como “a situação de uma pessoa ou de um sistema vivo quando uma mudança se torna inevitável” (Ausloos, 2007, p. 4), ou ainda como “um fenómeno transitivo complexo pelo qual um sistema humano pode passar de um estado estável a outro” (Caillé, 1991, p. 109).

Pode-se estabelecer aqui um paralelismo entre o conceito de crise e o de flutuação, tal como é proposto por Prigogine (citado por Ausloos, 1983), que significa “uma posição de instabilidade a partir da qual um novo estado pode ser atingido a partir de uma perturbação

infinitesimal” (p. 210). O sistema atingirá então um ponto de bifurcação, a partir do qual o sistema poderá evoluir numa de muitas direções. Daí a noção de crise ser considerada como uma ocasião de evolução e de desenvolvimento ou um risco de disfuncionamento (Minuchin, 1982; Minuchin & Fishman, 1981).

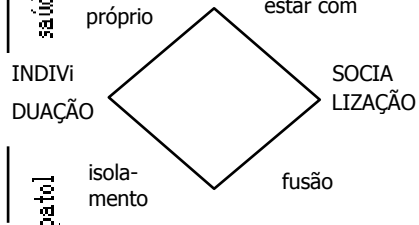
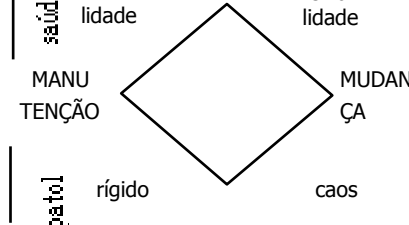
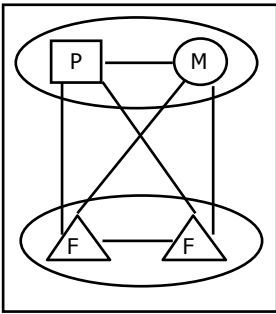
<p>VIDA em geral um pouco mais complexo</p>	<p>eixo sincrónico: espaço</p> <p style="text-align: center;">ABERTURA FECHO</p> <p>diferenciação-coordenação</p>	<p>eixo diacrónico: tempo</p> <p style="text-align: center;">ABERTURA FECHO</p> <p>manutenção-mudança</p>
<p>FAMÍLIAS em geral tarefa conceitos</p>	<p>articulação indivíduo-sociedade</p> <p>saúde ser o próprio estar com</p> <p>INDIV DUAÇÃO SOCIA LIZAÇÃO</p> <p>patol isolamento fusão</p> 	<p>continuidade-renovação do género humano</p> <p>saúde estabi- lidade flexibi- lidade</p> <p>MANU TENÇÃO MUDAN ÇA</p> <p>patol rígido caos</p> 
<p>FAMÍLIAS na nossa cultura</p>	<p>estrutura dinâmica</p> 	<p>a curto prazo oscilações e maior ou menor adaptação</p> <p>a médio prazo estádios de desenvolvimento da família + incidentes (mudanças 2)</p> <p>a longo prazo continuidade e mudança transgeracional</p>
<p>FAMÍLIA concreta</p>	<p>estrutura dinâmica concreta</p>	<p>história concreta</p>

Figura 4: Saúde e patologia na família (adaptação de Fontaine, 1989)

Um sistema familiar nunca está organizado ou desorganizado, nunca está estruturado ou desestruturado, nunca é funcional ou disfuncional, nunca está equilibrado ou desequilibrado, mas sim em organização, em estruturação, em funcionamento, em equilibração, evoluindo no tempo. (Ausloos, 1983, 2007).

## 2.2. A escola numa óptica sistémica

Embora a perspectiva sistémica se tenha implantado mais tardiamente na área escolar e educativa, a escola, tal como a família, pode também ser compreendida e analisada a partir de um ponto de vista sistémico. A análise sistémica da realidade escolar tem abrangido aspectos que vão desde a escola enquanto organização, ao estudo do grupo-turma, à compreensão e intervenção a nível das dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar, à relação entre a escola e família, entre outros (Alarcão, 2000b, 2002, 2007; Curonici & McCulloch, 1994, 1997; Evéquoz, 1987c, 1988a, 1988b, 1989a; Palazzoli et al., 1984, 1987; Relvas, 2003; Vieira & Relvas, 2003; Santos, 1994, 1999; Sousa, 1998).

A escola é um vasto sistema social construído que tem vindo a ser construído em função das necessidades da sociedade e dos significados culturais vigentes, cuja existência está ligada à existência da própria família, num determinado contexto e tempo social.

Nas palavras de Santos (1994) "a escola é uma instituição social, uma unidade vivencial, uma estrutura, uma organização, um sistema complexo de comportamentos relacionais" (p. 175).

Pode-se acrescentar que a escola é uma organização social que se concretiza em cada instituição escolar, e assim, dentro da escola, cada escola é única na sua individualidade e na relação que co-constrói com outros sistemas com quem está continuamente em interacção.

Para Palazzoli et al. (1987), a escola enquanto complexo escolar gerido de forma centralizada, constitui um vasto sistema no qual se articulam diferentes subsistemas que comunicam continuamente entre si no contexto específico que é a própria escola.

Vista na sua complexidade e globalidade, a escola é considerada um sistema aberto composto por elementos em interacção e agrupados em diferentes subsistemas, tais como a turma, o corpo docente, a direcção e os funcionários, em permanente interacção com outros sistemas fundamentais para a sua própria existência, como a família, no enquadramento da comunidade envolvente.

Como qualquer sistema, a escola, e qualquer um dos seus subsistemas, caracteriza-se pela totalidade, a auto-regulação e a equifinalidade (Curonici & McCulloch, 1997; Palazzoli et al., 1987) e define-se pela sua capacidade auto-organizativa, que lhe confere autonomia e individualidade própria.



Cada subsistema no interior da organização da escola tem funções específicas e encontra-se submetido às suas próprias finalidades e às suas próprias regras (Evéquoz, 1987c, Curonici & McCulloch, 1997).

No caso da escola, "as leis, regras e tradições definem uma cultura muito particular a que a criança tem de aprender a adequar-se" (Alberto, 2005, p. 56) e com as quais as famílias têm de conviver.

Pode-se ainda acrescentar, que a escola é um sistema aberto e interactivo, não só numa dimensão visível e comportamental, mas também simbólica, pois é definido em função das representações mentais que os indivíduos têm da realidade (Santos, 1999). Assim, no espaço e no tempo da escola a "significação emerge enquanto produto relacional" (Alarcão, 2007, p. 86).

As funções da escola são sobretudo transmitir conhecimento e promover a aprendizagem, contribuindo assim para o desenvolvimento do sujeito e a sua socialização (Benoit et al., 1988; Sousa, 1998; Relvas, 2006).

Neste seguimento toda a actividade da escola se centra na comunicação e, por conseguinte, tudo o que se passa, quer a nível analógico ou digital, deve ser posto em relação com o contexto, não só no interior da escola, mas também na família e na sociedade, constituindo-se desta forma um Sistema Alargado de Comunicação (Alarcão, 2002, 2007; Benoit et al., 1988; Ricci, 1984a) onde se entrecruzam e (re) constroem diferentes histórias de todos e de cada um.

A grande contribuição da abordagem sistémica na escola "consistirá em esclarecer a dinâmica das 'relações entre as relações'; obter-se-á assim uma maior compreensão do complexo inter-relacional da 'comunidade educativa', que permitirá modificações neste conjunto" (Lévy-Basse & Michard, 1988b, p. 8).

### 2.3. Similitudes e diferenças

Enquanto "grupos com história", a família e a escola podem ser definidos como sistemas abertos, *i. e.*, "continuamente em relação com outros sistemas, através de um troca contínua de informações no interior de um contexto humano mais vasto, por vezes denominado quadro ecológico" (Evéquoz, 1987c, p. 40).

Sendo dois sistemas sociais a família e a escola têm uma estruturação e um funcionamento análogo: comportam uma organização hierárquica composta por diferentes subsistemas e são auto-organizados, mantendo uma autonomia em relação ao contexto.

Por outro lado, devido à sua composição e inserção no contexto sócio-cultural, têm características bem diferenciadas. Enquanto a origem da família esbate-se ao longo dos séculos, mais recentemente a "escola foi-se constituindo no tempo como espaço de delegação da autoridade e competência educativa familiar, adquirindo progressivamente um carácter sistemático e organizado" (Relvas, 1995a, p. 4).

Ainda de acordo com Relvas (2006), “a escola, tal como a família, é um sistema social bem organizado e hierarquizado mas mais vasto e complexo. Assim, possui uma estrutura integrada e estável, equipada com dispositivos auto-reguladores, com um considerável grau de autonomia. Obviamente, possui também um conjunto de regras ou meta-regras que vão influenciar a sua estrutura e o seu funcionamento e que têm por função (tal como na família ou em qualquer outro sistema) assegurar a coesão e a estabilidade dos elementos em interacção” (p. 120).

Devido à sua natureza e especificidade ambos os sistemas partilham as funções de promoção da autonomização e individualização dos mais jovens e da sua socialização (Alarcão, 2000a, 2000b; Alberto, 2005; Relvas, 2006). Estes dois sistemas constituem actualmente os dois contextos de vida mais significativos das crianças e jovens, não só pelo tempo que lá passam, mas pela importância cada vez maior que é socialmente conferida à escola e à escolaridade até à idade adulta.

Seguindo de perto a análise de Relvas (1996a, 2006) quanto à complementaridade de funções e papéis entre a escola e família, pode-se começar por afirmar que embora essas funções sejam similares ou idênticas, cada um dos sistemas desempenha papéis diferenciados para a sua concretização são (figura 5).

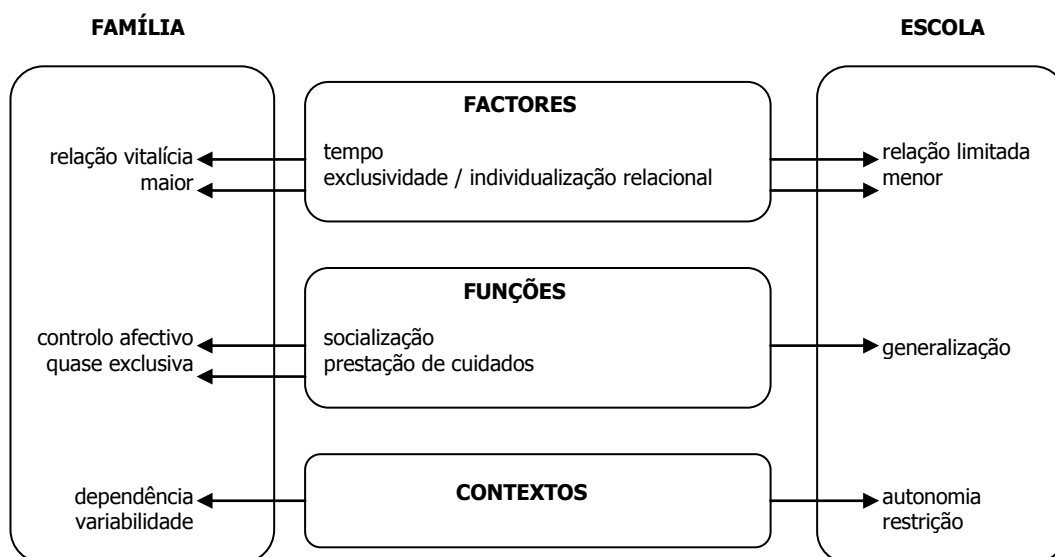


Figura 5: Quadro comparativo das funções educativas da família e da escola (Relvas, 2006)

Quanto à promoção do desenvolvimento e individualização dos seus membros mais novos, as crianças e os jovens, a família assume uma maior responsabilidade a nível dos cuidados básicos de saúde, económicos, afectivos e de relacionamento social. Em relação à função de promoção da socialização, a actuação da escola situa-se mais concretamente a nível da

generalização das aprendizagens, enquanto a família joga um papel mais determinante a nível afectivo e pessoal.

Ainda de acordo com Relvas (2006), estes papéis familiares são desempenhados em situações não sistematizadas, pertencentes ao quotidiano da vida familiar, em que se procura fundamentalmente a aprendizagem de uma gestão afectivo-relacional. Por outro lado, os diferentes papéis desempenhados pela escola centram-se na aquisição e desenvolvimento de competências bem determinadas relacionadas com a capacidade de aprendizagem de conteúdos programáticos adequados.

Pode-se ainda acrescentar que esta diferenciação básica de papéis está intimamente relacionada com a influência de diversos factores que conferem à relação família-criança e à relação escola-alunos a sua própria especificidade, tais como o tempo, a exclusividade da relação e variedade dos contextos em que se desenrolam.

Quanto ao tempo, sabe-se que a relação com a escola é limitada no dia-a-dia, no ano lectivo e na escolaridade. Por seu lado, a relação com a família é vitalícia, pois quer se conviva ou não com ela, é uma relação que terá que ser gerida durante toda a vida do indivíduo, assumindo um significado especial na constelação relacional de cada indivíduo. Embora actualmente as crianças tendencialmente passem mais tempo na escola, a família tem sempre um estatuto privilegiado no espaço relacional da criança (Alberto, 2005).

Outro factor prende-se com a exclusividade da relação, pois, por muito que se personalize a relação com os alunos na escola, a relação entre pais e filhos será sempre muito mais individualizada e exclusiva, sendo no contexto desta relação que se desenvolvem os laços emocionais e relacionais que são o suporte básico do desenvolvimento e da própria vida.

Um último factor está relacionado com o número e variedade de contextos em que cada uma das relações poderá ocorrer. No que diz respeito à escola, a variedade de contextos é muito mais restrita enquanto que os contextos e situações em que se joga a relação familiar são muito mais variados e flexíveis.

Sintetizando, "a escola fornece um contexto vivencial de maior independência, autonomia e relacionamento com outros sistemas pessoais, enquanto a família providencia maior segurança, protecção, cuidados e apoio. Nesse equilíbrio de forças, os dois sistemas contribuem convergentemente para o objectivo comum que é o desenvolvimento individual e social adequado" (Alarcão & Relvas, 1992, p. 56).

Pertencendo a criança simultaneamente ao sistema família e ao sistema escolar o desempenho destes papéis coloca os dois sistemas inevitavelmente em interacção. Nesta perspectiva Evéquoz (1987c, 1988b) propõe a formação de um supra-sistema educativo em que a escola e a família formam um sistema interdependente onde se torna possível encarar em termos circulares a posição dos diferentes actores (professores, pais, alunos, director, inspector, etc.) e as suas influências recíprocas.

Deste modo, o supra-sistema corresponde a uma "situação contextual, que respeita as regras próprias à escola e à família e que dá a um e outro a possibilidade de contribuir, segundo a sua competência, ao desenvolvimento da criança" (Garbellini, citado por Evéquoz, 1987c, p. 15), permitindo assim, numa óptica sistémica, a compreensão e resolução de problemas e dificuldades que surjam no contexto escolar.

### **3. A ESCOLA E A FAMÍLIA NUMA PERSPECTIVA CO-EVOLUTIVA**

#### **3.1. O ciclo de vida familiar, o indivíduo e o contexto**

A interdependência existente entre os dois sistemas, a família e a escola, assinala-se também claramente na interacção específica dos respectivos processos evolutivos, suas etapas e momentos de transição.

No que se refere à família, o seu ciclo vital pode ser definido como o processo de desenvolvimento da família ao longo do tempo, pontuado por uma sequência previsível de acontecimentos que conduzem a transformações na organização familiar. Essas transformações marcam e caracterizam cada uma das etapas desse processo que constitui, ao fim e ao cabo, a história de cada família (Alarcão, 2000a; Alberto, 2005; Relvas, 2006).

Situando-nos numa perspectiva diacrónica da vida familiar, podemos, pois, afirmar que o percurso de cada família se faz através de uma sequência previsível de etapas "que parecem ser universais apesar de variações culturais e sub-culturais" (Falicov, 1988a, p. 13).

Embora possamos encontrar diferentes categorizações do ciclo vital no que diz respeito ao número de etapas e seus marcadores (Carr, 2006; Nichols & Schwartz, 2006; Relvas, 2006), optou-se pela proposta de Relvas (2006), cujas etapas são: 1/ formação do casal; 2/ família com filhos pequenos; 3/ família com filhos na escola; 4/ família com filhos adolescentes; 5/ família com filhos adultos (*empty-nest*). Esta opção prende-se fundamentalmente com o facto de esta autora considerar especificamente a entrada na escolaridade básica como um acontecimento normativo que conduz a transformações na organização familiar.

Na literatura existente sobre o tema encontra-se, por vezes, uma coincidência ou mesmo um uso indistinto entre os termos de ciclo vital ou de desenvolvimento familiar. Contudo, Falicov (1988a) distingue o conceito de ciclo vital da família do conceito de desenvolvimento familiar.

Segundo esta autora, o conceito de ciclo vital diz respeito aos acontecimentos da vida familiar relacionados com as entradas e as saídas dos elementos da família no sistema familiar. Estes acontecimentos produzem mudanças que implicam reorganizações no sistema familiar, quer

a nível de papéis quer a nível de regras. Por sua vez, o conceito de desenvolvimento familiar é apresentado como um conceito abrangente, que se refere a “*todos* os processos co-evolucionários transaccionais relacionados com o crescimento de uma família” (Falicov, 1988a, p. 13).

Assim, o ciclo de vida da família estaria relacionado com as mudanças organizacionais decorrentes de alterações normativas na composição familiar, enquanto o desenvolvimento da família diria respeito a todo o processo desenvolvimental, no sentido mais lato, decorrente de todos os acontecimentos que afectam a organização familiar, relacionados ou não com as mudanças do ciclo vital.

Enquanto instrumento conceptual que permite uma leitura e abordagem da família, o ciclo vital teve subjacente um modelo de família comumente encontrado na sociedade ocidental do século XX. Esse modelo corresponde basicamente a uma estrutura composta por pai, mãe e filhos, coabitando no mesmo agregado familiar, que para além de ter prevalecido na realidade social durante muito tempo foi também tido como desejado ou idealizado.

Actualmente a noção de família e suas possíveis configurações têm vindo a ser transformadas por factores de ordem social e cultural ligadas ao aumento de divórcios, monoparentalidade, recasamentos, transformações sociais do papel da mulher, adopção, imigração, aumento da esperança de vida (Carr, 2006; Falicov, 2001; Relvas, 2002a; Relvas & Alarcão, 2002; Rodríguez, 2001; Wagner & Levandowski, 2008).

Cada vez menos faz sentido considerar um tipo de família normal ou tradicional, mas agora impõe-se falar de famílias, na especificidade das suas formas e diversidade dos seus contextos sociais, culturais, étnicos e religiosos (Nichols & Schwartz, 2006). As famílias, para além da sua configuração e constelação, e ainda para além das vicissitudes e dificuldades do seu próprio percurso, encerram em si competências e potencialidades de crescimento e evolução.

Como sublinham Nichols e Schwartz (2006), o verdadeiro valor do conceito de ciclo vital não é tanto saber o que é normal ou esperado em cada fase, mas sobretudo reconhecer que as famílias muitas vezes desenvolvem problemas nas transições do ciclo vital.

Compreendendo a relação entre o desenvolvimento do indivíduo e o desenvolvimento da família, adoptou-se a ideia de que “inserido numa vasta cultura sócio-política, o ciclo de vida individual toma forma à medida que se movimenta e desenrola dentro da matriz do ciclo de vida familiar” (McGoldrick, Heiman & Carter, 1993, p. 405).

A compreensão do desenvolvimento individual implica pois a sua contextualização quer no contexto familiar quer no contexto cultural. Deste modo, e de acordo com McGoldrick et al. (1993), cada um dos sistemas (individual, familiar ou cultural) deve ser posicionado em relação à dimensão histórica e à dimensão desenvolvimental (figura 6).

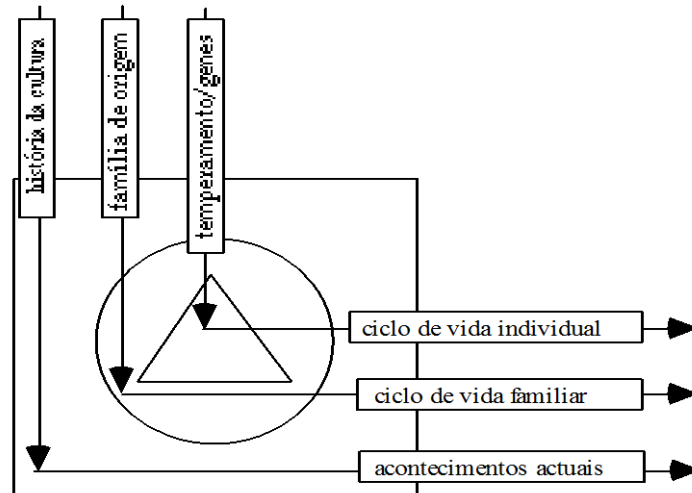


Figura 6: Modelo sistémico do desenvolvimento humano: o indivíduo, a família e a cultura (adaptado de McGoldrick et al., 1993, p. 409).

Para Nichols e Schwartz (2006) a noção de ciclo vital enriquece a nossa compreensão do desenvolvimento individual na medida que nos permite compreender que as famílias se reorganizam para se acomodarem ao crescimento e mudança dos seus elementos e que o desenvolvimento ou mudanças em qualquer uma das gerações familiares tem impacto num ou em todos os membros familiares.

A compreensão da relação fundamental entre o desenvolvimento individual, familiar e do contexto envolvente será facilitada e enriquecida se acrescentarmos a noção de co-evolução, tal como foi proposta por Gregory Bateson (1987).

Para Bateson (1987), “as mensagens deixam de ser mensagens, quando ninguém as consegue ler. (...) Para ser significativa — mesmo para ser reconhecida como padrão — toda a regularidade tem de se encontrar com regularidades complementares, talvez capacidades, e estas capacidades são tão evanescentes como os seus próprios padrões. Também elas estão escritas na areia ou na superfície das águas” (p. 49). Enquanto génese da capacidade de responder à mensagem, a co-evolução seria, portanto, o outro lado do processo da evolução.

Mais concretamente, Bateson (1987) encontrou a seguinte explicação de co-evolução: “um sistema estocástico de alteração evolucionária em que duas ou mais espécies inter-actuam de maneira a que as alterações na espécie A preparem o caminho para a selecção natural de alterações na espécie B. Por sua vez, as alterações posteriores na espécie B preparam o caminho para a selecção de alterações semelhantes na espécie A” (p. 197).

Ao pensar em co-evolução pensa-se pois em transformações co-relacionadas, “produto óbvio da interacção e da comunicação na sua vertente pragmática” (Relvas, 2006, p. 16). Neste enquadramento pode-se configurar a relação entre a escola e o desenvolvimento familiar: as suas

relações transformam-se consoante a fase do desenvolvimento da criança, o seu significado e importância na estrutura e organização familiar.

### **3.2. A família com filhos e a escola**

No que respeita ao ciclo vital da família, de acordo com a categorização de Relvas (2006), pode-se delimitar um ciclo intermédio caracterizado pela presença dos filhos, que começa pelo seu nascimento e vai até à sua saída da casa paterna. Esse período ou ciclo intermédio contém três etapas distintas: família com filhos pequenos, família com filhos na escola e família com filhos adolescentes (Relvas, 1995c, 1996a, 2006).

Embora em qualquer uma destas etapas as tarefas familiares se organizem em torno do desenvolvimento, protecção, educação e socialização destes seus membros, terão que se adaptar às especificidades de cada uma dessas fases, que se prendem com as características do desenvolvimento da criança ou adolescente e com as necessidades educativas daí decorrentes. Por conseguinte, as relações existentes entre o sistema familiar e o sistema escolar, e a forma de articulação entre as respectivas tarefas educativas, tendo subjacentes estas transformações e especificidades da vida familiar, sofrem alterações ao longo deste ciclo intermédio da vida das famílias.

Neste contexto torna-se importante a gestão das relações com as instituições educativas, que passa pela definição e redefinição da posição de cada um dos parceiros nessa relação, pelo reconhecimento das tarefas educativas inerentes a cada uma e por uma definição clara dos papéis de ambas as partes no cumprimento dessas tarefas.

Na primeira destas etapas, as crianças frequentam habitualmente creches e instituições de ensino pré-escolar, que muito embora tenham uma função primordial, assumem um papel complementar de apoio aos pais e às famílias no desempenho das suas tarefas de educação e protecção dos seus filhos. Não existe uma grande diferenciação entre as tarefas educativas a desempenhar por cada um dos dois sistemas em relação à educação das crianças durante esta fase do ciclo vital.

As creches, infantários e jardins-de-infância não tendo um carácter de obrigatoriedade, assumem contudo um carácter de quase inevitabilidade dadas as transformações sociais e familiares recentes. Embora o seu objectivo se prolongue para além de uma continuidade de prestação de cuidados, nos casos em que por variados motivos os pais entendem que não os podem assumir sozinhos, e se concretize em objectivos e intervenções educativas específicas e fundamentadas, mesmo assim, surgem e são vistos como substitutos parentais.

Estas e outras instituições cooperam com os pais, apoiando-os no desempenho das suas funções parentais, e constituem, assim, uma rede de suporte fundamental para a família.

Quando as crianças entram no primeiro ciclo do ensino básico inicia-se uma nova etapa na vida das famílias. A frequência do ensino básico é obrigatória e a escola do 1º ciclo assume, por conseguinte, um carácter muito mais formal do que as outras instituições que a criança pôde frequentar até então. Essa formalidade surge não só a nível da obrigatoriedade do ensino, mas também das suas finalidades e objectivos, das regras que definem a sua organização, estruturação e funcionamento, e na formalização da avaliação das competências e conhecimento adquiridos pela criança.

Toda a organização e finalidade da escola transcendem a própria família, além de que o enquadramento sociopolítico em que se situam a escola e a família coloca esta última numa posição hierarquicamente inferior à da escola (Relvas, 1995a).

Deste modo, a entrada da criança na escola reveste-se para as famílias de um outro significado e de uma outra importância, e desencadeia uma crise normativa na vida familiar. A alteração de hábitos, horários e responsabilidades implica uma reorganização do sistema familiar de modo a fazer face a esta nova realidade do quotidiano familiar.

Para além disto, a entrada na escola "movimenta" as expectativas e a idealização da família, nomeadamente dos pais, quanto àquela criança, que representa uma continuação dos próprios pais e da família. Deste modo, a entrada na escola primária funciona como o primeiro grande momento de avaliação da família quanto ao modo como desempenhou até então as suas principais funções: o desenvolvimento e protecção dos seus membros (função interna) e a sua socialização e adequação a uma determinada cultura (função externa) (Relvas & Alarcão, 1989). Assim, ao mesmo tempo que a escola aparece como instituição que completa o papel educativo da família surge também como "instrumento social de avaliação do desempenho das funções das famílias, embora de modo não explícito" (Relvas, 2006, p. 114).

Quanto à etapa do ciclo vital família com filhos adolescentes, pode-se enquadrar o papel da escola na importância que assume a relação da família com o exterior. A progressiva autonomização do adolescente na procura de uma identidade própria faz-se através de uma separação em relação à família, primeiro psíquica e só depois física. Ao longo deste processo desenvolvimental o adolescente muda a quantidade e a qualidade das suas relações com o sistema extra-familiar, e paralelamente o sistema familiar, num movimento de abertura, tem que renegociar as suas relações com o contexto (Fleming, 2005; Goldbeter-Merinfeld, 2008; Onnis 2008; Relvas, 2000b; Sampaio, 2006).

Uma importante tarefa do sistema familiar consiste em permitir e facilitar o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade, tarefa que deverá ser partilhada com a comunidade, e particularmente com a escola enquanto espaço número dois da luta do adolescente pela sua autonomia, uma vez que a escola não deve ser considerada "só um espaço de aprendizagem escolarizada mas também um importante espaço relacional" (Relvas, 2006, p.179).

Para concluir, será importante tornar a salientar que o modelo sistémico permite a leitura e a compreensão da família e da escola através do jogo permanente das interações entre os seu



elementos, respeitando assim a complexidade inerente a estas realidades, dado o número de elementos, relações e contextos que implicam.

É necessário ver o sistema familiar como pertencente a uma rede mais vasta, e ao mesmo tempo ver cada um dos seus elementos como membro de outros sistemas, articulados entre si ou em interface através desses mesmos elementos (Fontaine, 1985). É o caso da escola, em que os filhos são a interface entre o sistema escolar e o familiar.

A família e a escola, e a inevitabilidade das suas relações, constituem sistemas entre sistemas em co-evolução, dado que "é impossível isolar o indivíduo do seu meio: ambos evoluem simultaneamente e mudam reciprocamente" (Relvas, 1995b, p.19).

## Capítulo 2

# A INTERACÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

*FILHA: Mas, pai, tu disseste que todas as conversas são só para dizer às outras pessoas que não se está zangado com elas.*

*PAI: Eu disse isso? Não, nem todas as conversas, nem tudo em cada conversa, mas a maior parte. Às vezes, se as pessoas estiverem dispostas a ouvir com cuidado, é possível fazer mais do trocar cumprimentos e desejos de boa saúde. Mesmo mais do que trocar informação. As duas pessoas podem mesmo descobrir qualquer coisa que nenhuma delas sabia antes.*

(Bateson, 1989, p. 23)

## 1. A NOÇÃO DE COMUNICAÇÃO HUMANA

### 1.1. Breves considerações sobre o conceito de comunicação

Adoptar uma perspectiva sistémica de estudo dos fenómenos relacionais implica estudar a comunicação visto a comunicação ser, como bem o define Gameiro (1992, 1994), o ingrediente da interacção intra e inter-sistemas. Por conseguinte, as teorias da comunicação humana constituem instrumentos conceptuais fundamentais para o estudo das relações humanas e interpessoais.

Estes instrumentos conceptuais foram especialmente desenvolvidos no âmbito do estudo das relações familiares durante o movimento de surgimento e de desenvolvimento da terapia familiar sistémica. Esta, para além de comportar um corpo teórico e conceptual específico e uma prática terapêutica própria, implica ainda um modelo epistemológico que se baseia na teoria geral dos sistemas, na cibernética e na teoria ecossistémica da comunicação humana (Benoit et al., 1988).

Rompendo com uma clássica perspectiva médica e mesmo com uma tradição psicoterapêutica de orientação analítica, a terapia familiar opta por estudar a relação entre os diversos membros da família através da análise da sua comunicação. Daí que inevitavelmente tenha promovido o aprofundamento dos estudos e teorias sobre a comunicação humana (Gameiro, 1994; Relvas, 2002b, 2003).

Se, como é óbvio, o foco deste progresso científico foi a família e as relações familiares intra e inter-sistema, verificou-se, contudo, uma expansão a outras áreas, fundamentalmente ao estudo de outros sistemas sociais e suas relações. Nomeadamente, tem-se vindo a adoptar um modelo sistémico-comunicacional na área da educação, e em especial no estudo das relações entre a família e a escola (Alarcão, 2000b, 2007; Curonici & McCulloch, 1997; Evéquoz, 1988b, 1990; Santos, 1999).

O termo comunicação, cuja raiz etimológica advém do latim *communicatio*, tem assumido diversas significações ao longo do tempo, encerrando hoje em dia múltiplos significados utilizados em situações e contextos muito diversos. Comunicação é um conceito fundamental em

diferentes áreas, campos e disciplinas científicas, tais como a antropologia, a psicologia, a sociologia, o jornalismo.

De acordo com Benoit et al. (1988), o termo comunicação é utilizado nas ciências sociais para designar quer a área das comunicações mediáticas e difusão de informação quer a área da comunicação interpessoal.

Ao longo do século XX, o desenvolvimento do conceito de comunicação, nomeadamente o desenvolvimento duma acepção científica do termo, foi marcado por contribuições como as de Ferdinand de Saussure, Claude Shannon e Norbert Wiener (Benoit et al., 1988; Winkin, 1981).

No início do século, e no âmbito dos seus estudos sobre a linguagem, o linguista Ferdinand de Saussure publica a obra "Cours de Linguistique Générale", em que propõe um esquema próprio, que constitui no fundo um protótipo de ulteriores esquemas sobre a comunicação dual. A linguagem, que para Saussure correspondia a um sistema de signos socialmente construídos, seria utilizada pelo indivíduo, concretamente sob a forma de palavras, para comunicar.

Em meados do século XX, o engenheiro Claude Shannon (que em parceria com Warren Weaver publicou em 1949 "The Mathematical Theory of Communication") desenvolveu um modelo de comunicação que pôde ser aplicado quer à comunicação inter-individual quer às comunicações de massas e às telecomunicações, e propôs então o esquema de um sistema geral de comunicação.

Na mesma altura, Norbert Wiener publica "Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine" (1948), em que apresenta a importância da circulação de informação em retroacção (*feedback*) para controlar uma acção orientada para um determinado fim ou objectivo (Rosnay, 1995).

Considerando vários níveis de análise da comunicação, o estudo da comunicação humana pode ser dividido em três domínios diferentes, mas obviamente interdependentes: sintaxe, semântica e pragmática (Marc & Picard, 1984; Watzlawick et al., 1972).

A nível da sintaxe são abordados os problemas de transmissão de informação, i. e., problemas de codificação, dos canais de transmissão, da capacidade, do ruído, da redundância e outras propriedades estatísticas da linguagem

A semântica debruça-se sobre o aspecto da significação da comunicação, ou seja, dedica-se ao significado dos símbolos que constituem a mensagem. Tal como nos dizem Watzlawick et al. (1972), "toda a partilha de informação pressupõe uma convenção semântica" (p. 16).

A nível da pragmática estudam-se os efeitos da comunicação sobre o comportamento. Sob este ângulo, a comunicação torna-se sinónimo de comportamento, no sentido em que não são somente tidas em conta as palavras, mas também a linguagem não verbal e corporal. Como afirmam Watzlawick et al. (1972), "de acordo com esta concepção da pragmática, todo o comportamento, e não somente o discurso, é comunicação, e toda a comunicação — mesmo os signos que marcam a comunicação num contexto impessoal — afecta o comportamento (p. 16).

Deste ponto de vista, a comunicação humana não é entendida como um fenómeno de sentido único (do emissor para o receptor), mas concebida como um processo de interacção.

No âmbito da pragmática considera-se que a comunicação é regida por um conjunto de regras que são observadas no caso de uma boa comunicação e que são quebradas (Relvas, 2002b, 2003) no caso de uma comunicação perturbada ou patológica.

Os principais representantes e inspiradores desta pragmática são sobretudo Gregory Bateson, Paul Watzlawick, Don Jackson e, de modo geral, os indivíduos mais directamente ligados nas décadas de 50 e 60 à Escola de Palo Alto e ao Colégio Invisível.

A grande obra de referência onde surge e é sistematizada esta teoria da comunicação humana é "Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes", escrita por Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin e Don D. Jackson, e publicada em 1967.

## **1.2. O modelo orquestral da comunicação**

A pragmática da comunicação, inspirada pelo desenvolvimento da cibernética e da teoria sistémica, insere-se num movimento que durante a década de 50 do séc. XX fez emergir nos Estados Unidos da América um novo paradigma de comunicação interpessoal.

Um grupo de autores americanos partilha então uma mesma visão de comunicação interpessoal que pode ser designada por "modelo orquestral da comunicação", por oposição a um modelo linear herdeiro do modelo inicialmente proposto por Shannon e Weaver, e mais concretamente em oposição à sua aplicação nas ciências sociais e humanas (o que remete, ao fim e ao cabo, para pressupostos filosóficos clássicos sobre a natureza do homem e da comunicação). No fundo, os investigadores da época reivindicam um modelo próprio para o estudo da comunicação na área das ciências humanas.

Esse primeiro modelo, fundado sobre a imagem do telégrafo, pode ser designado por "modelo telegráfico da comunicação". Neste, a comunicação é entendida como um processo linear à semelhança do funcionamento do telégrafo, em que um emissor envia uma mensagem a um receptor, que depois por sua vez se torna emissor enviando uma mensagem ao primeiro emissor agora receptor, etc. Em última instância "nesta tradição, a comunicação entre dois indivíduos é portanto um acto verbal, consciente e voluntário" (Winkin, 1981, p. 22).

Pelo contrário, a propósito do modelo de comunicação que pode ser compreendido através da metáfora da orquestra, a comunicação é concebida como um processo permanente de múltiplos canais no qual o actor social participa pelos seus gestos, o seu olhar, o seu silêncio, e mesmo a sua ausência (Benoit et al., 1988; Winkin, 1981), pois "na sua qualidade de membro de uma certa cultura, ele faz parte da comunicação, como o músico faz parte da orquestra" (Winkin, 1981, pp. 8).

### **O Colégio Invisível**

O grupo de investigadores e estudiosos que se constituiu e se desenvolveu à volta deste modelo de compreensão da comunicação interpessoal é designado comumente de Colégio Invisível (Benoit et al., 1988; Winkin, 1981). Por Colégio Invisível podemos entender um conjunto de relações, pessoais e científicas, entre diferentes investigadores entre os quais se destacam Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Edward Hall, Erving Goffman, Don Jackson e Albert Scheflen, que empreenderam uma verdadeira obra de ruptura e inovação.

Na obra "La nouvelle communication", Yves Winkin (1981) retrata e expõe com muita clareza a constituição e a importância desta rede, fazendo uma leitura e exposição personalizada.

Como refere Winkin (1981), podem não ser imediatas as possíveis ligações entre estes diferentes investigadores, mas se atendermos mais de perto às suas biografias "vemos aparecer uma rede de trajetórias cruzadas, de universidades e de centros de pesquisa comuns e finalmente uma muito grande interpenetração conceptual e metodológica" (p. 20). Esta encruzilhada de trajetórias tem como principais pontos de referência as cidades de Palo Alto e Filadélfia.

Entre os diferentes membros desse colégio predominavam basicamente duas formações científicas, a antropologia e a psiquiatria, que vão ser determinantes quer no tipo e área das investigações conduzidas, quer nos aspectos que serão realçados nos estudos e quer ainda nas principais áreas de aplicação dos diferentes estudos.

De certo modo podemos dizer que esse Colégio Invisível constituía no fundo uma realidade virtual pois existia e permanecia pela força e convergência das ideias, trabalhos e interesses e não enquanto realidade institucional.

Será ainda importante salientar que esta tentativa em repensar e formular uma outra visão da comunicação implicou não somente outros princípios teóricos, mas acarretou também princípios epistemológicos. Não foi apenas uma outra teoria sobre a comunicação, mas uma outra maneira de pensar a comunicação. Assim, os princípios e conceitos da cibernética e da teoria geral dos sistemas foram amplamente utilizados pelos membros deste colégio (se não tanto o vocabulário, pelo menos os seus princípios epistemológicos).

Para estes diferentes investigadores, a comunicação só faz sentido enquanto "processo social permanente integrando múltiplos modos de comportamento: a palavra, o gesto, o olhar, a mímica, o espaço inter-individual, etc." (Winkin, 1981, p. 24). Mas, como realça Winkin, qualquer que seja o modo de comunicação que sustenta ou veicula a mensagem, a sua significação só toma forma "no contexto do conjunto dos modos de comunicação, ele próprio relacionado com o contexto da interacção" (p. 24).

Em suma, os diferentes membros desse colégio são basicamente consensuais em relação à importância a atribuir ao contexto e à existência de códigos ou de conjuntos de regras de comportamento: a comunicação implicaria uma selecção e organização de comportamentos apropriados e significativos adentro dum determinado contexto. Daí que Winkin (1981) possa afirmar que "para os membros do Colégio invisível, a pesquisa sobre a comunicação entre os

homens só começa a partir do momento em que é posta a questão: *de entre os milhares de comportamentos corporalmente possíveis, quais são aqueles retidos pela cultura para constituir conjuntos significativos?*' (pp. 22-23).

### **Historial e autores pioneiros**

Dada a importância do trabalho deste conjunto de investigadores para o desenvolvimento das teorias sobre comunicação humana, optou-se por uma breve referência a cada um dos autores mais significativos, seguindo de perto a obra já referenciada de Winkin.

Não obstante a multiplicidade de investigadores que podem ser referenciados ou conectados a esta rede, Gregory Bateson pode ser visto como o principal mentor e um dos maiores impulsionadores desta nova linha de estudo sobre a comunicação a par com Ray Birdwhistell (Benoit et al., 1988; Winkin, 1981).

A importância da obra e percurso de Bateson poderá ser sucintamente sintetizada com as seguintes palavras de Robert Rieber (1990): "durante grande parte da sua vida, Gregory Bateson procurou desenvolver uma epistemologia universal que pudesse, num quadro de referência essencialmente sistémico, dar uma visão integrada das capacidades de todas as coisas vivas em integrar informação, organizá-la e reorganizá-la, e comunicá-la para fora de si própria" (p.1). Uma das características da epistemologia batesoniana é a integração de conceitos oriundos de diferentes áreas e de diferentes investigações e estudos.

Embora com um percurso diversificado, Bateson encontra-se ligado à Escola de Palo Alto, ou melhor dizendo, o trabalho desta Escola tem sempre como grande referência a pessoa, as ideias e o trabalho de Gregory Bateson.

Bateson, biólogo de formação, que trabalhava na área da antropologia, chega nos anos 50 a Palo Alto com o objectivo de formular uma teoria geral da comunicação, juntamente com uma equipa constituída inicialmente por John Weakland, Jay Haley e William Fry, e em 1952 recebe uma bolsa para estudar "os paradoxos da abstracção na comunicação".

Para Bateson, este estudo sobre a comunicação tinha como grandes bases os conceitos da cibernética e da teoria dos tipos lógicos. De acordo com esta última, existe uma diferença de nível lógico ou de abstracção entre uma classe e os objectos que dela fazem parte, o que transposto para comunicação implica que as mensagens trocadas numa sequência comunicacional possam ser analisadas a níveis lógicos diferentes (Bateson, 1987; Benoit et al., 1988).

A esta equipa junta-se em 1954 o psiquiatra Don Jackson, que depois com Paul Watzlawick virão a ser conhecidos como os principais representantes de uma segunda geração do grupo de Palo Alto (Winkin (1981).

Em 1956 é publicada o artigo "Towards a Theory of Schizophrenia" onde são apresentadas as principais conclusões dos estudos do grupo e a hipótese do *double bind*, que se prende com a existência de contradição entre os diferentes níveis de uma mensagem. Esta hipótese foi amplamente trabalhada e desenvolvida posteriormente, conforme podemos atestar

pela abundante bibliografia existente sobre o tema, nomeadamente na publicação periódica "Family Process".

O *double bind*, começou por ser estudado em relação ao comportamento esquizofrénico no contexto de uma comunicação familiar patológica (Nichols & Schwartz, 2006), mas progressivamente tornou-se para Bateson um princípio abstracto que se applicava tanto à arte como ao humor, ao sonho e à esquizofrenia (Winkin, 1981).

Em 1959 Don Jackson funda o Mental Research Institute (M.R.I.) que visa a aplicação das ideias do grupo liderado por Bateson à psicoterapia, e de que fazem parte inicialmente Jules Riskin e Virginia Satir. Posteriormente junta-se-lhes Paul Watzlawick e também John Weakland e Jay Haley.

Paul Watzlawick acaba por se tornar um dos representantes mais conhecidos na Europa do M.R.I. e do Grupo de Palo Alto, nomeadamente através das suas obras. Entre as obras destaca-se a, já referida anteriormente, "Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes", em que são sistematizados, sob a forma de axiomas, as principais ideias batesonianas sobre comunicação.

Enquanto elemento da primeira geração do Colégio Invisível, é imperioso focar Ray Birdwhistell, cujo trabalho foi muito importante para a compreensão do fenómeno da comunicação a nível das ciências humanas.

As suas ideias sobre a comunicação são semelhantes às de Bateson e às desenvolvidas pelo grupo de Palo Alto, mas forjou, contudo, uma posição teórica muito própria que resultou duma combinação das premissas batesonianas da comunicação com a antropologia e a linguística descritiva dos anos 50. Houve um intercâmbio de ideias entre Ray Birdwhistell e Gregory Bateson, e se é sabido que Birdwhistell aprendeu muito com Bateson o contrário também se verificou, embora não seja um facto muito conhecido como o realça Albert Scheflen (citado por Winkin, 1981).

Birdwhistell começou por se debruçar sobre a relação do corpo e da gestualidade com a sociedade e a cultura, destacando a importância do corpo e do gesto. Em 1956 integra uma equipa no Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences em Palo Alto. Dos estudos sobre a interacção, que resulta na obra "The Natural History of an Interview", Birdwhistell (citado por Winkin, 1981) conclui fundamentalmente que quer a linguagem quer a gestualidade fazem parte de um sistema interaccional mais vasto, constituído por múltiplos modos de comunicação em que se integram o tacto, o olfacto, o espaço e o tempo, não sendo possível a hierarquização dos diferentes modos de comunicação de acordo com a sua importância no processo interaccional. Outra conclusão é que "um indivíduo não comunica, ele toma parte numa comunicação ou torna-se um dos seus elementos /.../ Noutros termos, ele não é o autor da comunicação, participa nela" (Birdwhistell, citado por Winkin, 1981, p. 75). Deste modo passa-se da noção de "comunicação com" para o entendimento de "participação na comunicação".



A comunicação é, pois, encarada por Birdwhistell como um processo permanente tão vasto como a cultura: "a cultura e a comunicação são termos que representam dois pontos de vista ou dois métodos de representação da inter-relação humana, estruturada e regular. Na 'cultura', o acento é posto sobre a estrutura, na 'comunicação', sobre o processo" (Birdwhistell, citado por Winkin, 1981, p. 76).

Não obstante a importância da sua obra, foi sempre um grande desconhecido quer na Europa quer mesmo nos Estados Unidos. Um dos motivos parece ter sido o facto de não se ter dedicado à escrita do seu trabalho, sendo a sua obra fundamentalmente uma obra oral.

O trabalho deste investigador teve um grande impacto em Albert Schefflen e Erving Goffman, e depois em Stuart Sigman, que Winkin (1981) considera os principais representantes respectivamente da segunda e da terceira geração do Grupo de Filadélfia.

Albert Schefflen, psicanalista que envereda pela terapia familiar, produz uma obra complementar à de Birdwhistell, onde enquadra o seu trabalho no quadro da teoria geral dos sistemas e, mais ainda, na epistemologia batesoniana. Dedicou-se à análise do contexto através do "método da história natural", ou seja uma observação sistemática de dados recolhidos em meio natural (Winkin, 1981).

Embora menos conhecido, e com uma obra relativamente recente, Stuart Sigman pode ser apontado como representante de uma terceira geração do Colégio Invisível, mais concretamente da linha ou linhas de investigação conduzidas pelos investigadores reportados ao Grupo de Filadélfia. As suas pesquisas incidem sobre a "etnografia da comunicação" e a análise de organizações complexas (Winkin, 1981).

Outros dois investigadores apontados ainda por Winkin (1981) como membros fundadores do Colégio Invisível são Erving Goffman e Edward T. Hall, cuja obra não é, contudo, especificamente relacionada com o Grupo de Filadélfia devido ao percurso e posição *sui generis* que ocuparam no panorama universitário americano.

Edward T. Hall, antropólogo, entre outros assuntos, dedicou-se especificamente, ao estudo da organização social do espaço entre os indivíduos, área de estudo que designou por proxémica. Estudou os códigos da comunicação intercultural e, em particular, os que dizem respeito à utilização do espaço interpessoal. Sendo que cada cultura organiza o espaço de maneira diferente, este investigador elaborou uma escala de distâncias interpessoais.

Erving Goffman, sociólogo e um dos representantes da corrente de sociologia americana designada por Escola de Chicago, estuda em particular as normas sociais que regem a vida quotidiana, dando um relevo especial às interacções quotidianas. Segundo Goffman (citado por Winkin, 1981), "toda a gama de relações que se jogam entre duas pessoas, momentâneas ou permanentes, conscientes ou inconscientes, efémeras ou gravemente conseqüentes, (...) liga sem cessar os homens entre si" (p. 94).

Todos estes estudos e trabalhos sobre a comunicação em geral e sobre diversas formas de interacção em particular, tendo em conta as contribuições da cibernética e da teoria geral dos

sistemas, vão concorrer para a definição de uma perspectiva ecossistémica da comunicação ou da teoria ecossistémica da comunicação.

A teoria ecossistémica da comunicação é definida por Relvas (1999) como uma "conceptualização organizadora e integrativa das noções desenvolvidas por G. Bateson nos domínios da biologia, antropologia, sociologia, etologia, cibernética e psiquiatria e 'da epistemologia que decorre da teoria dos sistemas e da ecologia" (p. 162).

Muito embora a perspectiva ecossistémica da comunicação deva o essencial das suas noções de base à obra de Gregory Bateson (Benoit et al., 1988; Relvas, 2000), percebe-se que para o desenvolvimento desta perspectiva tenha sido essencial o trabalho de diferentes investigadores que, pelos seus interesses e percursos, permitiram a definição e desenvolvimento de um "modelo orquestral da comunicação".

## **2. A PRAGMÁTICA DA COMUNICAÇÃO HUMANA**

### **2.1. A axiomática**

Na obra de 1967, Watzlawick, Beavin e Jackson debruçam-se sobre os efeitos pragmáticos da comunicação, isto é, os efeitos da comunicação sobre o comportamento, partindo da noção que comunicação e comportamento são sinónimos: todo o comportamento é comunicação e toda a comunicação afecta o comportamento.

Neste sentido são então definidas algumas propriedades simples da comunicação, com implicações interpessoais fundamentais, que desempenham o papel de axiomas nesse cálculo da comunicação<sup>1</sup>.

O primeiro axioma indica que "não podemos não comunicar" (Watzlawick et al., 1972, p. 48). Todo o comportamento tem valor de mensagem e, por conseguinte, de comunicação, qualquer que seja o modo ou o tipo desse comportamento (verbal, postural, etc.), e independentemente de ser ou não intencional, consciente ou bem sucedido. O comportamento não tem contrário (i.e., não existe um não comportamento) e qualquer comportamento não pode deixar de ser comunicação. Assim, qualquer situação com dois ou mais participantes constitui uma situação interpessoal de comunicação.

---

<sup>1</sup> O conceito de cálculo da comunicação é análogo ao conceito matemático de cálculo, e que de acordo com Watzlawick et al. (1972) refere-se a uma representação formal da comunicação humana, constituída por um corpo de regras. A noção de cálculo da comunicação pode, pois, ser entendida como o corpo de regras da comunicação humana.

O segundo axioma referido na obra afirma que "toda a comunicação apresenta dois aspectos: o conteúdo e a relação, de modo que o segundo engloba o primeiro e por conseguinte é uma metacomunicação" (Watzlawick et al., 1972, p. 52).

Toda a comunicação transmite uma informação (conteúdo) e, simultaneamente, define a maneira como esta informação deve ser entendida, induzindo um comportamento ou, por outras palavras, definindo a relação ou propondo uma definição da relação entre os indivíduos que comunicam (relação). O conteúdo corresponderia ao que Gregory Bateson tinha já anteriormente definido como o aspecto "índice" da comunicação, e o aspecto da relação corresponderia por sua vez à "ordem". Este último aspecto é afinal uma metacomunicação pois, ao veicular como se deve compreender uma determinada informação ou conteúdo, acaba por consistir numa comunicação sobre a comunicação. Assim, a metacomunicação surge como uma condição fundamental para uma comunicação bem sucedida e funcional (Alarcão, 2000a).

De acordo com o terceiro axioma "a natureza dum relação depende da pontuação das sequências da comunicação entre os parceiros" (Watzlawick et al., 1972, p. 57). Dito de outro modo, uma interacção, encarada como uma sequência de troca de mensagens, pode exteriormente parecer ininterrupta, sem princípio nem fim, mas os participantes nessa comunicação sentem necessidade de pontuar essa sequência de trocas, ou seja, de definir um modelo de interacção que define a relação.

Os parceiros ou participantes numa interacção pontuam, ou seja, definem segmentos na comunicação, transformando-a e vivenciando-a como uma sequência de segmentos com um princípio e um fim em função do ponto de vista de cada um dos participantes (Marc & Picard, 1984).

No fundo, a pontuação da sequência dos factos refere-se ao modo como os diferentes parceiros decompõem a comunicação numa sequência de acontecimentos e deste modo corresponde ao ponto de vista de cada sujeito sobre o seu comportamento e o do parceiro (Alarcão, 2000a).

No quarto axioma Watzlawick et al. (1972) afirmam que "os seres humanos usam dois modos de comunicação: digital e analógica. A linguagem digital possui uma sintaxe lógica muito complexa e muito cómoda, mas falta-lhe uma semântica apropriada à relação. Pelo contrário, a linguagem analógica possui uma semântica, mas não a sintaxe apropriada a uma definição inequívoca da natureza das relações" (p. 65).

A comunicação analógica engloba toda a comunicação não verbal, incluindo todo o tipo de manifestações do organismo e até todos os índices ou características do contexto em que se desenrola uma determinada interacção. Neste tipo de comunicação o modo de representação escolhido tem relações mais directas com aquilo que representa, sendo pois compreensível que o aspecto da relação de uma comunicação seja fundamentalmente definido pelo modo de comunicação analógico. Por seu lado, a comunicação digital, essencialmente associada à utilização

escrita ou verbal de uma linguagem, permite a transmissão do conteúdo ou do aspecto “índice” da comunicação.

O último axioma apresentado explicita que “toda a troca de comunicação é simétrica ou complementar, consoante se funda sobre a igualdade ou a diferença” (Watzlawick et al., 1972, p. 68). Estes dois tipos de interacção, estudados por Bateson sob o nome de esquismogénese, dizem respeito às mudanças progressivas que ocorrem ao longo de uma interacção cumulativa entre indivíduos.

Na interacção simétrica os indivíduos tendem a adoptar um comportamento em espelho, reflectindo o comportamento um do outro de modo a minimizar as suas diferenças e amplificar as suas semelhanças comunicacionais (Alarcão, 2000a).

Na interacção complementar o comportamento dos sujeitos tende a completar-se como na formação de um todo, verificando-se uma maximização da diferença que se expressa no facto de um sujeito ocupar uma posição *one-up* e o outro uma posição *one-down* (Alarcão, 2000a).

## 2.2. Disfuncionamentos e patologias

A melhor ilustração da importância da comunicação no comportamento pode ser feita através da análise dos efeitos comportamentais das perturbações que ocorrem na comunicação.

A comunicação pode ser considerada disfuncional ou patológica quando em vez de desempenhar uma função de ligação positiva entre os indivíduos contribui, pelo contrário, para distanciá-los ou estabelecer entre eles um *écran* de incompreensão e de ressentimento (Alarcão, 2000a; Marc & Picard, 1984).

Impõe-se assim uma análise sumária das distorções e perturbações da comunicação (associada aos axiomas da comunicação acima enunciados) e suas consequências, que podem, inclusivamente, estar relacionadas com perturbações psicopatológicas dos indivíduos.

Em relação ao primeiro dos axiomas referidos, os indivíduos podem, em algumas circunstâncias, tentar não comunicar, evitando assim a definição ou o envolvimento relacional inerente a toda a comunicação. “A tentativa de não comunicar poder-se-á encontrar em todo o contexto onde é necessário evitar o compromisso inerente a toda a comunicação” (Watzlawick *et. al.*, 1972, p. 74), mas dado ser impossível não comunicar, para além de uma aceitação da comunicação, pode verificar-se uma rejeição da comunicação, uma anulação da comunicação ou uma utilização do sintoma como comunicação, mas nunca uma não comunicação.

Uma pessoa pode não querer comunicar, rejeitando abertamente a comunicação, embora esta atitude, por ser contrária às regras sociais, possa originar uma tensão entre as pessoas em questão, pois nunca se pode evitar a relação. Assim, torna-se compreensível que uma pessoa que tenta não comunicar possa ter que aceitar essa comunicação.

Por outro lado, uma pessoa pode anular a sua própria comunicação ou a do outro, utilizando para tal uma panóplia de comportamentos que revestem de nulidade a sua própria comunicação ou a do outro: contradições, incoerências, mudanças bruscas de assunto, etc. Esta tentativa de não comunicação é também designada por desqualificação (Alarcão, 2000a; Bavelas, 1992; Benoit et al., 1988; Palazzoli et al., 1986) ou por equivocação (Bavelas, 1992).

Outra maneira de tentar não comunicar é através de um sintoma, incapacidade ou insuficiência que, enquanto mensagem não-verbal, justifique a impossibilidade de comunicar: sono, surdez, incompreensão da língua, etc.

No que diz respeito ao segundo axioma, as perturbações na comunicação podem ser analisadas a nível da confusão entre o aspecto do conteúdo e o aspecto da relação, que pode conduzir a desacordos ou pseudo-desacordos. O desacordo pode situar-se quer a nível do conteúdo quer a nível da relação.

Um desacordo que se situe unicamente a nível do conteúdo implica que os indivíduos envolvidos, quando confrontados com esse desacordo, se tenham que reposicionar no aspecto da relação, redefinindo-a como complementar ou como simétrica.

Um pseudo-desacordo sobre o conteúdo pode acontecer quando o desacordo se situa realmente a nível da relação, mas é transposto para o nível do conteúdo dessa comunicação, onde à partida não existe desacordo. Num pseudo-desacordo existe, pois, simultaneamente um acordo e um desacordo sobre questões que podem ir desde os pormenores mais triviais e insignificantes até aos assuntos mais importantes para as pessoas envolvidas, pois o que está sempre em questão é a definição da relação entre as mesmas.

Pode existir acordo sobre o conteúdo e não sobre a relação. O desacordo sobre a relação assume outra importância, visto ser a este nível que os indivíduos "se dão mutuamente definições dessa relação, e por implicação, deles próprios" (Watzlawick et al., 1972, p. 83). Perante a definição que um indivíduo dá de si próprio numa comunicação, qualquer que seja o objectivo e o conteúdo, são possíveis três diferentes reacções do seu ou seus interlocutores: confirmação, rejeição e desconfirmação ou denegação. Estes dois últimos casos implicam claramente um desacordo a nível da relação.

Se no primeiro caso a definição que alguém dá de si próprio na comunicação é confirmada ou aceite pelo outro, no segundo caso essa mesma definição é rejeitada. Contudo, como o salientam Watzlawick et al. (1972) "a rejeição, por muito penosa que seja, pressupõe que se reconhece pelo menos parcialmente aquilo que se rejeita" (p. 85). Isto significa que em ambas as situações, pese embora a sua diferença, existe uma aceitação do outro enquanto pessoa.

Por sua vez, a denegação ou desconfirmação implica uma recusa da própria pessoa, uma negação da sua existência e não tão simplesmente da definição que ela dá de si própria (Alarcão, 2000a; Benoit et al., 1988; Palazzoli et al., 1986). Deste modo, "a denegação, tal como a encontramos na comunicação patológica, não incide sobre a veracidade ou a falsidade da definição

que X dá de si próprio (se é que tais critérios fazem ainda sentido), ela nega a realidade de X enquanto fonte dessa definição” (Watzlawick et al., 1972, p. 86).

Palazzoli e colaboradores (1986) vão mais longe afirmando que no trabalho com famílias de transacção esquizofrénica verificaram outra forma de desconfirmação: a auto-desconfirmação. Neste caso é próprio autor da mensagem que se qualifica como não existindo nessa relação, *i.e.*, que se auto-desconfirma.

Em suma, podemos falar de perturbação dos níveis de comunicação quer quando não existe distinção entre o nível do conteúdo e o da relação, quer quando existe incompatibilidade sobre o modo como os indivíduos envolvidos numa comunicação definem respectivamente quer a relação quer a imagem de si próprios, sob a forma de rejeição ou desconfirmação (Alarcão, 2000a; Marc & Picard, 1984).

Em relação à pontuação da sequência de factos, os indivíduos envolvidos numa interacção podem fazer uma pontuação discordante da sequência de factos em termos de causa e efeito, ou seja, pode haver discordância sobre a maneira de pontuar ou definir sequências na interacção. Esta discordância ou discrepância pode ter origem num mal-entendido verbal ou até mesmo no facto dos dois interlocutores não possuírem a mesma quantidade de informação sobre uma determinada situação.

Uma pontuação discordante conduz a concepções diferentes do real e da natureza da relação e, por conseguinte, a conflitos interpessoais. Se não houver uma tentativa de resolução, as posições dos diferentes indivíduos podem-se rigidificar, e até conduzir a acusações recíprocas de maldade ou loucura. Esses círculos viciosos que se estabelecem só serão quebrados se os indivíduos envolvidos metacomunicarem, *i. e.*, comunicarem sobre a própria relação.

Uma pontuação discordante conduz também ao fenómeno da previsão que se realiza. Um indivíduo ao pensar que está a reagir a uma determinada atitude está pelo contrário a provocá-la: “é um comportamento que provoca no outro a reacção à qual esse comportamento seria a reacção apropriada” (Watzlawick et al., 1972, p. 96).

Uma outra perturbação na comunicação pode advir de erros de tradução entre o discurso analógico e o discurso digital. Sendo a linguagem analógica mais apropriada à expressão da relação, quando é traduzida em linguagem digital reflecte a concepção que o indivíduo que o faz tem sobre a natureza dessa mesma relação assim como a sua experiência dos contextos relacionais em que se desenvolveu (Alarcão, 2000a).

Os erros inerentes a uma tal tradução podem ser potenciados pelo facto de na comunicação analógica estarem ausentes as funções lógicas de verdade. É, por exemplo, muito difícil transmitir analogicamente a noção de negação equivalente ao “não” digital.

O último axioma refere-se à simetria ou complementaridade das relações, e é importante começar por salientar que estas não encerram em si próprias as noções de normal ou patológico, de bem ou mal. Qualquer uma destas formas de comunicação desempenha funções importantes

nas relações interpessoais, e estão presentes em diferentes contextos e em diferentes momentos das relações.

As perturbações surgem quando as posições quer numa ou noutra forma de interacção são mais rígidas, conduzindo a uma escalada simétrica ou a uma cristalização das posições complementares.

Numa relação simétrica disfuncional toda a desigualdade e toda a diferença são insuportáveis lançando as pessoas numa escalada em que a rivalidade e a competição são extremadas: “assiste-se então a uma espécie de escalada no desejo de se mostrar igual ao outro e de ter face a este o mesmo comportamento que ele tem perante nós” (Marc & Picard, 1984, p. 60). A ruptura numa relação simétrica conduz geralmente a uma rejeição da definição que o outro dá de si e da relação.

A rigidificação de uma relação complementar é impeditiva de uma evolução e consequentemente de uma mudança na relação, mesmo para outras formas de complementaridade mais adequadas ao momento dessa mesma relação, cristalizando-se as posições complementares de *one-up* e *one-down*. Esta cristalização, diferentemente do que é frequente nas relações simétricas patológicas, conduz a uma denegação ou desconfirmação do outro.

### **2.3. Desenvolvimentos posteriores da pragmática da comunicação**

A teoria da comunicação e seus axiomas têm sido por sua vez alvo de estudo e investigação, nomeadamente por Janet Beavin Bavelas, que fez parte da equipa que escreveu o livro “Pragmatics of Human Communication”, que tem, juntamente com diversos colaboradores (Grupo de Victoria), continuado a investigação sobre a comunicação interpessoal. A investigação conduzida pelo Grupo de Victoria tem sido predominantemente experimental, e tem tido como ponto de partida teórico a pragmática da comunicação humana.

Serão de salientar os estudos sobre a comunicação verbal e não verbal, na definição daquilo que é a comunicação enquanto um modelo integrado de mensagens (Bavelas & Chovil, 2000), e também sobre o diálogo face a face enquanto contexto micro-social específico do uso da linguagem e da interacção social (Bavelas, 2007). Neste contexto foram e são investigadas a importância e o papel de actos não-verbais como a expressão facial e os gestos das mãos nesse mesmo diálogo face a face (Bavelas & Chovil, 1997, 2006; Bavelas & Gerwing, 2007).

Das investigações realizadas concluíram também que no diálogo e na conversação a narrativa emerge sempre da colaboração entre os participantes, sendo uma actividade conjunta dos participantes e não pertencendo unicamente nem ao ouvinte nem ao falante, o que permite

definir o diálogo como um processo recíproco de co-construção e não apenas transmissão de informação (Bavelas, Coates & Johnson, 2000).

Estes estudos assumem um papel importante não só a nível da intervenção clínica e terapêutica, mas também a nível da compreensão dos processos comunicacionais nas relações interpessoais, em particular os contactos directos face a face como o são os contactos entre pais e professores.

Para além destes estudos, e especificamente no que diz respeito à axiomática da comunicação, vários investigadores realizaram investigações que suportaram, expandiram, ou modificaram alguns dos axiomas propostos na obra original de Watzlawick e colaboradores (Bavelas, 1992, 1993).

Num artigo de 1993 intitulado "Investigación en la Pragmática de la Comunicación Humana", Bavelas apresenta resultados de diversas investigações e estudos que se referem particularmente ao primeiro, segundo e quarto axiomas.

Em relação ao primeiro axioma, Bavelas (1993) diz-nos que os dois aspectos do primeiro axioma propostos inicialmente, nomeadamente "numa interacção todo o comportamento /.../é comunicação" e "não se pode não comunicar" (Watzlawick et al., 1972, p. 46), não deveriam ser tratados como equivalentes. O primeiro afirma que numa situação interaccional todo o comportamento é comunicação, enquanto o segundo implica que nessa situação alguns comportamentos são comunicação.

De acordo com Bavelas (1993), nem todos os comportamentos não verbais são comunicação, ou mais concretamente, "os actos comunicativos não verbais são um subconjunto de todos os actos não verbais" p. 32), o que significa de facto que nem todo o comportamento é comunicação. Se um acto que é somente comportamento não verbal ocorre por razões não comunicativas, um observador pode fazer inferências, mas não há relação emissor-receptor nem há codificação e decodificação através dum código compartilhado, sendo mesmo possível desenvolver critérios empíricos para estabelecer se uma conduta não verbal é ou não comunicação não verbal (Bavelas, 1993).

Em relação ao fenómeno de desqualificação, aplicação importante do primeiro axioma, o Grupo de Victoria avaliou-o experimentalmente, confirmando-o. Neste processo adoptaram a denominação de "equivocação" devido à variedade de significados que também eram atribuídos ao termo desqualificação.

De acordo com esta equipa, a "equivocação" surge numa situação de evitamento da comunicação – evitamento do conflito, em que as duas opções acarretam consequências negativas e são, por conseguinte, evitadas a favor de uma resposta indirecta e equívoca. Tal ocorre não somente em casos patológicos, mas com sujeitos normais sempre que em situações conflituosas.

Ainda relacionado com este primeiro axioma, algumas investigações referenciadas por Bavelas (1993) demonstraram que pessoas estranhas que não querem comunicar têm que comunicá-lo, o que vem suportar a premissa de que "não se pode não comunicar".



As questões abordadas aqui em relação ao primeiro axioma se, por um lado, afirmam que nem todo o comportamento é comunicação, por outro lado, mostram que a maior parte dos comportamentos são mais comunicativos do que em princípio se poderia ter pensado (Bavelas, 1992, 1993).

No que diz respeito ao segundo axioma, e de acordo com estes investigadores, para que o seu conteúdo fosse plausível e útil era necessário demonstrar que qualquer pessoa, e não somente os peritos, podiam utilizar o conteúdo para codificar e decodificar o significado da relação. Neste sentido, são referidas investigações conduzidas por Chovil em que se provou que a partir de diálogos escritos, em que se retratavam determinadas características das relações sem referência à natureza das mesmas, era possível inferir a relação, tendo-se concluído que "existe um nível relacional implícito na comunicação" (Bavelas, 1993, p. 36).

Inclusive, foi demonstrado que a definição da simetria ou complementaridade da relação podia ser transmitida através do que se diz e de como se diz (Bavelas, 1993).

Por outro lado, Bavelas e colaboradores não encontraram evidência de que as relações competitivas *versus* cooperativas afectassem as posturas corporais de duas pessoas sentadas frente a frente. Assim, "contrariamente à crença popular e clínica, as posturas não verbais tipo espelho não estão relacionadas com a definição da relação" (Bavelas, 1993, p. 37).

Ainda em relação ao segundo axioma, na opinião de Bavelas (1992, 1993) o termo metacomunicação não deve ser utilizado para designar o nível relacional, como o fazem Bateson e os autores de "Pragmatics of Human Communication". Em primeiro lugar, porque a expressão comunicação relacional é apropriada e, em segundo lugar, porque existem múltiplas acepções associadas ao termo metacomunicação. Assim, este termo deveria ser reservado para designar o conceito batesoniano de comunicação explícita acerca da própria comunicação.

Em relação ao quarto axioma que distingue a comunicação analógica da digital, Bavelas (1993) começa por afirmar que "a maior parte dos comportamentos comunicativos não verbais são analogicamente codificados, mas estão codificados como actos e não como simples comportamentos não verbais" (p. 37), ao contrário do que surge habitualmente na literatura.

Algumas das observações e estudos realizadas pela equipa de Bavelas levou-os a rejeitar que os códigos analógicos carecessem de elementos cruciais da lógica sintáctica, especialmente a negação abstracta, como era sugerido inicialmente na obra de 1967, pois encontraram uma forma de negação analógica não ambígua quer na comunicação facial quer na gestual.

Neste sentido reportam estudos em que foram analisados os gestos da mão como símbolos manuais com todas as propriedades da linguagem verbal, e ainda outros em que se demonstrou também que as expressões faciais possuem muitas funções linguísticas.

A este propósito Bavelas (Bavelas, 1992, 1993; Bavelas & Chovil, 2000, 2006) faz também uma revisão à divisão da comunicação comumente aceite: comunicação verbal igual a codificação digital igual a informação de conteúdo e comunicação não verbal igual a codificação analógica e igual a informação relacional. Esta divisão significa que o conteúdo se transmite

verbalmente e digitalmente enquanto a relação se transmite não verbalmente e analogicamente. Mas implica ainda a existência de canais verbais e não verbais separados e apropriados a usos diferentes.

Contudo, Bavelas e colaboradores (Bavelas, 1993; Bavelas & Chovil, 2000; Beyebach, González & Bavelas, 2009) têm vindo a apresentar dados que apontam no sentido de um modelo global de mensagens, no qual os actos verbais e não verbais estão completamente integrados e são muitas vezes intermutáveis, significando que nós produzimos conjuntos integrados de informação. A este propósito, alguns estudos demonstraram que a informação relacional pode ser codificada e decodificada em transcrições puramente verbais e outros estudos sobre expressões faciais e gestos mostraram que uma grande parte do conteúdo se transmite de forma não verbal e analógica. Por outro lado, não foram encontradas evidências quer na equivocação quer na mentira da existência de incongruências entre aspectos verbais e não verbais.

Em resumo, enquanto que originalmente a comunicação não verbal era encarada como um canal funcionalmente separado, agora é vista como uma parte completamente integrada da linguagem.

Alguns estudos recentes que se debruçaram especificamente sobre o processo comunicativo no diálogo face-a-face têm suportado esta concepção de um modelo integrado de mensagens (Bavelas & Chovil, 1997, 2006). Aqui o diálogo é considerado o contexto fundamental do uso da linguagem, no qual os actos não verbais como as expressões faciais e as expressões gestuais das mãos são considerados componentes activos e simbólicos de mensagens integradas. Estes desempenham um papel fundamental na conversação, compreendida deste modo como um processo social em que os participantes colaboram simultaneamente com o que dizem e com que expressam.

Para concluir, podemos sublinhar que as evidências de que os processos comunicacionais dão corpo às interacções interpessoais continuam a ser um campo inesgotável de estudo, e que, para além do valor dos axiomas da pragmática da comunicação, as investigações recentes permitem compreender mais profundamente a comunicação enquanto processo inerentemente social.

### 3. A COMUNICAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

#### 3.1. A criança: interface sistêmica escola-família

A propósito do estudo dos processos comunicacionais em grandes sistemas, em que um maior número de participantes conduz a um maior número de relações possíveis, e logicamente à sua complexificação, Carlo Ricci (1984a) propõe uma reformulação do primeiro axioma da pragmática da comunicação: "tendo em conta que cada comunicante faz parte dum Sistema Alargado de Comunicação, com o seu jogo a N-pessoas, é também impossível não comunicar simultaneamente com todas as N-pessoas, participando no jogo em curso" (p. 224).

A observância dos princípios "é impossível não comunicar" e "é impossível não comunicar simultaneamente com todos os protagonistas de uma situação relacional" transforma a comunidade educativa num vasto campo de comunicações entre profissionais, crianças, pais, famílias e outros agentes nela participantes (Alarcão, 2000b; Benoit *et al.*, 1988; Brouet & Michard, 1988; Relvas, 2006; Santos, 1999). Obviamente, essa comunicação processa-se quer a nível da transmissão de informação (aspecto do conteúdo) quer a nível da definição das relações (aspecto da relação), vistas agora como componentes integradas num modelo global de mensagens (Bavelas & Chovil, 2000).

A comunidade educativa é aqui encarada como um grande sistema composto por múltiplos subsistemas que interagem continuamente. Essa interação faz-se através de processos comunicacionais, umas vezes funcionais outras vezes disfuncionais, que observam os mesmos axiomas da pragmática da comunicação, assim como as suas distorções e consequências.

Colocamo-nos, pois, de perfeito acordo com Benoit *et al.* (1988) quando afirmam que a actividade principal da escola está centrada sobre a comunicação, quer seja a nível do processo, métodos e conteúdos de ensino e aprendizagem, quer seja a nível das diversas relações entre os diferentes parceiros, protagonistas das situações e contextos educativos. Nomeadamente no que diz respeito à escola, os autores afirmam que "tudo aquilo que se passa, no plano analógico ou no plano digital, deve ser posto em relação com a totalidade do contexto, não somente no interior dos subsistemas da escola, mas também dos subsistemas família-escola, escola-sociedade" (Benoit *et al.*, 1988, p. 132).

Dada a influência recíproca e a interdependência inevitável entre a escola e a família, a comunicação entre ambas, ou melhor, entre os professores e os pais é uma realidade "quer os dois sistemas tenham, ou não, consciência dessa relação, quer ela esteja, ou não, formalmente estruturada" (Alarcão & Relvas, 1992, p. 56). Na maior parte das vezes a existência dessa comunicação é negada ou não consciente porque a criança, simultaneamente filho e aluno, é o

elemento de ligação entre esses dois sistemas, através da qual não podem deixar de comunicar, quer um conteúdo, quer uma relação.

Numa análise da relação entre a escola e a família, Grégoire Evéquoz (1987a) distingue dois níveis: o do código e o das estratégias.

O código é composto pelo conjunto das regras que influenciam e determinam quer a estrutura quer o funcionamento de todo o sistema. Essas regras são fixas, invariáveis e sem valor moral, e têm por função assegurar a coesão e a estabilidade dos elementos em interacção. Correspondem ao meta-contexto de Gregory Bateson e à cultura de Edward T. Hall.

No que diz respeito à comunidade educativa, o código é constituído por leis escritas, tradições e mitos que vão exercer influência a todos os níveis hierárquicos existentes na escola. Esse mesmo código vai gerir ou coadjuvar a gestão das relações da escola com os outros sistemas inseridos no contexto, nomeadamente com a família. Assim, a relação da escola com a família implica, antes de mais, o confronto entre dois códigos distintos que tem de encontrar uma forma de integração, de compatibilidade e de harmonização, independentemente das diferenças que existem e que se prendem com as especificidades de cada sistema (Alarcão, 2000a, 2000b; Alarcão & Relvas, 1992; Evéquoz, 1987a; Relvas, 2006). Com a entrada na escola a criança fica em contacto com o código específico do sistema escolar e passa agora a ter que integrar os dois códigos.

Tal como o fazem Evéquoz (1987a) e Relvas (1996a, 2006), não se pode deixar de salientar a existência clara dum desequilíbrio de forças entre os dois códigos que coloca a família numa posição hierárquica inferior à da escola enquanto instituição: as famílias são obrigadas a pôr os filhos na escola, a escola define quais as aprendizagens, de que formas, as normas e os *timings*. O código da instituição escolar determina ainda que a família deve colaborar com a escola, a forma como o deve fazer e as normas que devem presidir a essa colaboração, sem que a família tenha poder de alterá-las e, por vezes, até mesmo de discuti-las e negociá-las<sup>2</sup>.

Por sua vez, as estratégias correspondem às escolhas que são de facto e especificamente utilizadas para o cumprimento das diversas regras do código. Daí poderem ser definidas como seqüências observáveis e identificáveis de trocas entre as pessoas em interacção, estruturadas no decurso das suas actividades quotidianas, mediante adaptações e negociações explícitas e implícitas (Evéquoz, 1987a). As estratégias são particulares a cada situação interaccional, apresentam um grau de complexidade superior ao do código e são passíveis de mudança mais imediata. Aliás, é a este nível que devem incidir primordialmente as tentativas de mudança das relações entre a escola e a família. Contudo, a longo termo, o código também vai evoluindo e sofrendo transformações.

---

<sup>2</sup> É evidente que se a um determinado nível a família não tem poder de intervenção no código da escola, que até refere os termos da colaboração a existir entre os dois sistemas, por outro lado, enquanto elemento duma sociedade democrática a família tem, ou pelo menos deveria ter, participação na definição e elaboração desse mesmo código.

Relvas (2006) esclarece que “na *interface* família/escola as estratégias representam, particularmente, a estrutura relacional existente entre pais-professor(es)-aluno. Concretizam-se na panóplia de escolhas comunicacionais utilizadas por esta estrutura, no quadro restrito dos dois códigos” (p. 126). Assim, e citando Evéquo (1987a), “aquilo que denominamos comumente como o insucesso escolar ou, ao contrário, o sucesso escolar vai ser o reflexo do que se passa nesta estrutura e não o resultado dos desempenhos de um indivíduo isolado” (p. 357).

A estrutura relacional existente, na maior parte das vezes, entre pais, professores e crianças assume o carácter de uma triangulação (Alarcão, 2000a, 2000b; Relvas, 2006). Por triangulação podemos sinteticamente entender as situações relacionais disfuncionais no seio de uma estrutura de base que é um triângulo ou uma tríade e que implica três parceiros ou participantes, em que dois elementos se coligam para competir com um terceiro.

Relvas (1995b) define um triângulo relacional como “uma configuração emotiva de três pessoas ou jogo relacional unificando três elementos no qual existe uma díade que não consegue funcionar como tal; em regra o elemento mais vulnerável fica paralisado na posição de intermediário (*go-between*) entre os outros dois” (p. 74).

No contexto da relação entre a escola e a família, esta situação será mais fácil de compreender se pensarmos que, entre a escola e a família, a comunicação é inúmeras vezes indirecta, o que coloca a criança numa posição de *go-between*, pois as comunicações efectuam-se através da criança, simultaneamente mensageiro e mensagem, devido à sua condição de dupla pertença. Como afirma Perrenoud (2001a) “pais e professores nem sempre se dão conta de que aqueles de quem eles falam são os mesmos através dos quais eles se falam” (p. 30).

Desta forma, a criança funciona como veículo das interações e, simultaneamente, como metáfora das interações específicas que se estabelecem entre os dois sistemas (Alarcão & Relvas, 1992), podendo mesmo tornar-se refém aquando do eclodir de um conflito relacional entre a escola e a família (Evéquo, 1987c).

A criança, ou o adolescente<sup>3</sup>, encarada como um ser, uma pessoa que tem de ser educada, cuidada, protegida e vigiada, é por excelência um ser dependente. Perrenoud (2001a) define-a como um satélite que está sistematicamente, e na maior parte do tempo, no campo de atracção de um ou de ambos os astros (aqui a família e/ou a escola).

Mas neste processo a criança não deve ser vista unicamente como um ser passivo e inerte, pois esta condição de dupla pertença traz-lhe algumas vantagens no sentido em que lhe permite controlar a comunicação entre a escola e a família da maneira que melhor lhe convém.

As suas estratégias e comportamentos têm influência nas comunicações que se estabelecem através dela, pois, a criança, enquanto árbitro das relações entre pais e professores, pode viabilizar ou, pelo contrário, desprover de sentido as comunicações indirectas ou directas entre os dois sistemas. A este propósito Perrenoud (1995) afirma que “face ao *team* dos adultos, a

---

<sup>3</sup> Neste contexto, a palavra criança não se refere a uma faixa etária em particular, mas de modo generalizado aos filhos e alunos, que neste caso poderão ser adolescentes.

sua única vantagem é a de que os professores e os pais se vêem pouco, se conhecem mal, fazem o intercâmbio de informações fragmentárias pelo telefone e por escrito; estão pois na dependência da criança ou do adolescente para compreenderem o que o 'outro' faz ou pretende, ou para lhe comunicar qualquer coisa" (p. 22).

A criança, interface entre a escola e os pais, é um actor que intervém selectiva e activamente na comunicação, forma e conteúdo, entre os dois parceiros. A criança pode querer ou não estar presente nos encontros e contactos directos entre pais e professores, e nestes casos fazer sentir a sua participação de maneiras muito diversas e por vezes inesperadas e desconcertantes. Enquanto portadora ou transmissora de mensagens escritas ou orais ela, ver-se-á tentada a agir no melhor dos seus interesses, por vezes com esquecimentos, alterações, comentários. Entre muitos comportamentos ou atitudes pode, também, alimentar todo um jogo de influências ao transmitir mensagens indirectas, agir ou não de acordo com orientações "telecomandadas" quer dos pais quer dos professores, revelar segredos familiares ou a intimidade do grupo-turma, e ainda relatar ou não os juízos de que é objecto (Alarcão, 2000a; Alarcão & Relvas, 1992; Perrenoud, 1995, 2001a; Relvas, 1996a, 2006).

Em resumo, "a criança *go-between* dirige as suas próprias estratégias; corre riscos, architecta projectos; gera conflitos e alianças; discute, negocia, decide, do mesmo modo que qualquer adulto" (Perrenoud, 1995, p. 112).

Quando se faz referência de modo genérico à relação escola-família, o que se designa é afinal um triângulo relacional formado pela criança, os pais e o professor. Neste contexto, "a criança, com o seu estatuto de dupla-pertença, desempenha um papel de destaque na relação ao situar-se no vértice do triângulo, caracterizado por uma *comunicação* predominantemente *indirecta e não intencional mas eficaz*" (Relvas, 2006, p. 128).

Nesta posição, a criança é simultaneamente mensageira e mensagem: mensageira porque é portadora de mensagens, quer escritas quer verbais, mais ou menos indirectas; mensagem quando o seu comportamento, postura ou características são lidos e interpretados num contexto comunicacional. Em qualquer um dos casos, a criança terá um papel condicionador e regulador que poderá ser mais ou menos consciente e intencional, procurando assim o controlo de uma situação relacional que a pode tornar refém de um ou ambos os sistemas, em particular, quando o relacionamento entre estes se torna conflituoso (Relvas, 1996a, 2006). Um conflito relacional conduz a uma ruptura de colaboração e a criança torna-se assim o único meio de comunicação entre a escola os pais, ficando prisioneira de um conflito de lealdades.

A relação escola-família é, pois, basicamente uma relação triangular entre a família (mais especificamente, e quase sempre, os pais), a escola (personificada na figura do professor) e a criança (simultaneamente filho e aluno). Se, por um lado, a comunicação entre estes é inevitável, por outro lado, é também essencialmente indirecta e mediada pela criança, mas, não obstante, pode revelar-se eficaz e a relação ser funcional.

Contudo, uma relação desta natureza e com estas características é uma relação propícia a ambiguidades e mal-entendidos, em que surgem as desqualificações e desconfirmações na tentativa, por parte de cada um dos sistemas, de assumir o controlo e o poder neste jogo relacional. Surgem assim as relações triangulares disfuncionais, que implicam coligações e alianças entre os diferentes elementos, em que várias configurações são possíveis (figura 7), cada uma delas implicando diferentes coligações disfuncionais (Alarcão, 2000b; Relvas, 1996a, 2006).

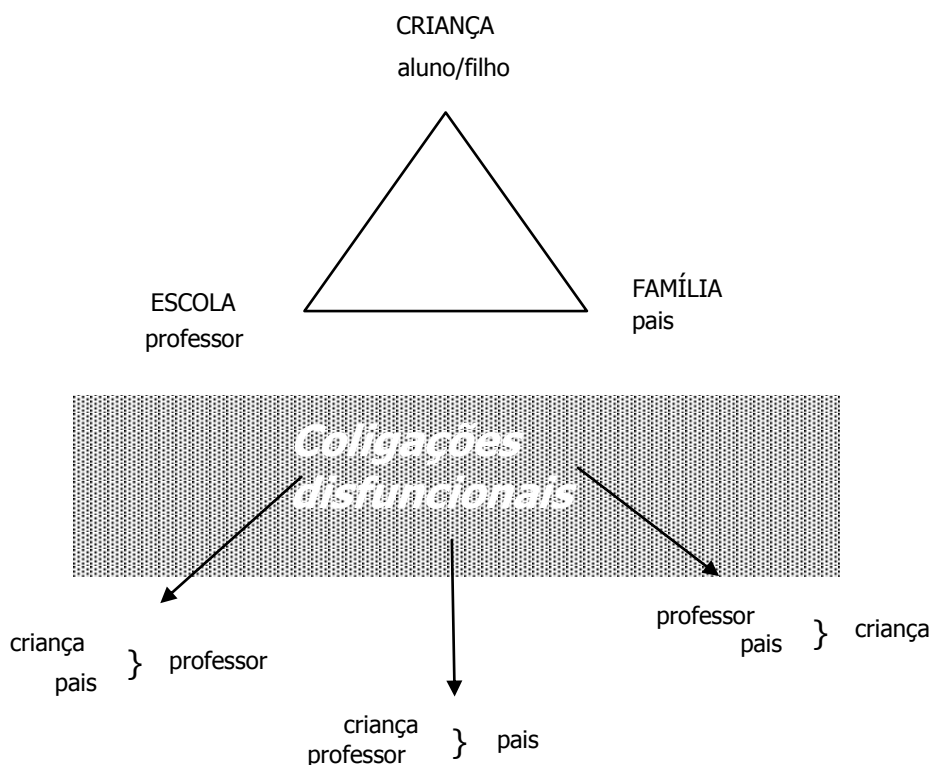


Figura 7: O triângulo relacional escola-família-criança

Na primeira coligação apresentada a criança e os pais aliam-se contra o professor. As dificuldades, insucessos e problemas são atribuídos à escola, e o professor pode ser visto como injusto e incompetente, com concomitante desresponsabilização da criança e seus pais.

Uma segunda coligação possível acontece quando a criança se alia ao professor contra os pais. Os pais e a família passam a ser a origem das justificações, mais ou menos directas, para as dificuldades da criança, confirmando-se implicitamente a ideia de maus pais.

Outra triangulação possível consiste na aliança entre o professor e os pais contra a criança ("não há nada a fazer com esta criança"), num clima de aparente boa colaboração entre ambos, mas em que a criança é desvalorizada, sendo-lhe a atribuída a razão das suas próprias dificuldades e/ou insucesso.

Contudo, estas não são as únicas triangulações disfuncionais que podem acontecer no quadro das relações entre a escola e a família, embora possamos dizer que são provavelmente as mais usuais. Outras coligações podem acontecer envolvendo, por exemplo, dois professores e a família; a turma, a criança e a família; um órgão de gestão da escola, a família e um professor.

Deste modo, as interações entre a escola e a família podem então ser conceptualizadas sob a forma de um jogo regido por regras, um jogo comunicacional, circular, sem culpados e vítimas (Evéquo, 1987a; Palazzoli et al., 1984; Relvas, 1996a).

Contudo, assiste-se frequentemente a "jogos sem fim", caracterizados por uma escalada simétrica entre os diversos protagonistas, ou seja, uma escalada de diferentes definições de relações, onde cada um dos protagonistas procura confirmar "a sua identidade, a sua função, o seu projecto, desqualificando o outro ou sobrevalorizando um terceiro na posição de super-pai. A ligação entre os adultos não é mais centrada sobre a criança mas sobre quem vencerá no jogo conflitual para definir a relação" (Brouet & Michard, 1988. p. 7).

Como afirma Sampaio (1996), "parece que pais e professores não se unem no essencial e se mantêm numa posição de competição simétrica" (p. 105). A comunicação existente entre os dois sistemas serve-lhes, pois, como meio para estarem em permanente vigilância, controlo e avaliação recíprocas.

Como já vimos, a escola e a família têm ambas funções educativas e desempenham papéis complementares face ao desenvolvimento e educação das crianças e jovens (figura 8).

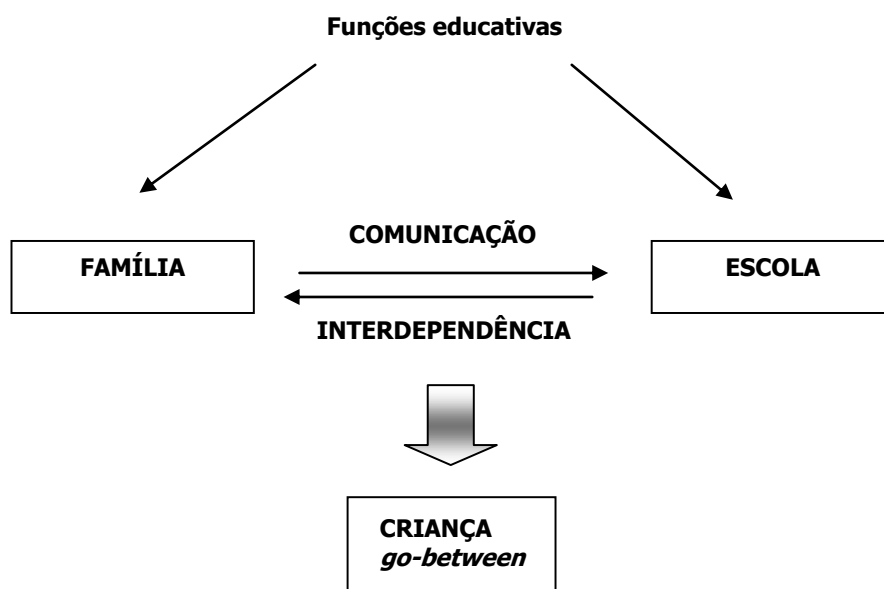


Figura 8: A partilha das funções educativas entre a família e a escola



Sendo a família e a escola dois sistemas executivos mantém respectivamente com os filhos e os alunos relações verticais, que se pautam pela complementaridade. Mas, para que entre estes sistemas seja possível uma relação de cooperação e colaboração, devem estabelecer entre si relações que se pautem por uma simetria funcional, embora pontuadas por momentos de complementaridade (Alarcão, 2000a; Alberto, 2005; Relvas, 1996a, 2006).

Como nos diz Alarcão (2000a), as relações saudáveis, embora predominantemente simétricas ou complementares, caracterizam-se pela alternância dos modelos de interacção simétrica e complementar, em tempos e/ou áreas distintas, sendo esta uma condição necessária ao desenvolvimento de comunicações funcionais.

Assim, o desempenho dos respectivos papéis deve ser feito num contexto de cooperação e colaboração, que se pautem pela existência e reconhecimento de limites claros entre os dois sistemas e pelo respeito por esses mesmos limites, pelas características e especificidades de cada sistema e seus elementos.

Para tal é essencial uma comunicação clara, bem definida e directa, que não se limite às formas de contacto e seus conteúdos, mas também à reflexão sobre a própria comunicação e relação, i. e., à metacomunicação.

Assim, destaca-se a importância da metacomunicação entre os dois sistemas, "não apenas sobre os comportamentos visíveis e problemáticos mas também sobre as representações mentais que ambos têm das realidades sobre as quais discursam, assim como sobre a vasta gama de interesses e competências que a educação da criança ou do adolescente lhes pode fazer pôr em comum" (Alarcão, 2000b, p. 495).

A comunicação assume pois uma importância crucial na forma como se processam e desenvolvem as relações entre a família e a escola. Os variados autores que se debruçam sobre esta problemática são de algum modo unânimes ao afirmar e sublinhar que, utilizando as palavras de Lévy-Basse e Michard (1988b), "a ausência de uma rede de comunicação provoca fenómenos de incompreensão, conflitos de identidade, desencorajamentos e acusações" (p. 9).

Embora, não se situando numa perspectiva sistémica, também Comeau e Salomon (1994) realçam o papel da comunicação na concretização da participação parental: "não há objectivo que possa ser atingido nem planificação bem sucedida sem ter em conta a comunicação. A comunicação favorecerá a realização da participação parental. Ela permite uma transmissão adequada de informação entre os protagonistas escolares e vai bem para além duma simples circulação de informação (...); ela põe o acento sobre a colaboração e a reciprocidade entre as partes qualquer que seja o seu nível na organização e na escola. É neste sentido que a participação poderá criar condições favoráveis a um meio de vida mais enriquecedor" (p. 217).

Mais recentemente, Swick (2003) sublinha a importância da comunicação enquanto factor crítico da colaboração e parceria entre a família e a escola. As relações diárias e quotidianas entre crianças, pais e professores são sustentadas pelos processos de comunicação. Neste sentido

Knopf e Swick (2008) propõem estratégias e formas de comunicação como forma de promover mudanças nos modelos de envolvimento parental e reforçar as parcerias.

No fundo, torna-se importante que a escola e a família encontrem um grau de simetria institucional, que corresponda a uma convergência das estratégias educativas de ambos os parceiros referidos, com vista a uma mesma finalidade: o desenvolvimento e a educação da criança (Alarcão & Relvas, 1992).

Como salientam Lévy-Basse e Michard (1988a), “se a abordagem sistémica insiste sobre a dimensão co-educativa, é essencialmente para preservar o espaço psíquico da criança: a criança tem direito ao seu sonho, ao seu romance familiar” (p. 23). Este sonho é ameaçado pelas desqualificações frequentes e recíprocas que caracterizam as relações entre pais e professores, e que “prendem” a criança num conflito de lealdades. Neste sentido, a normalização da comunicação permite à criança um espaço de liberdade onde poderão ser expressas as suas dúvidas e os seus fantasmas em relação aos diferentes parceiros da sua escolaridade (Lévy-Basse & Michard, 1988a, 1988b).

No fundo, toda a aprendizagem é um processo relacional: relação com os pais, com os professores, com os pares e consigo próprio (Coutou-Coumes, 1988).

### 3.2. O supra-sistema educativo

Para além de ser importante pensar estratégias e clarificar uma comunicação que liberte a criança da sua posição de *go-between*, e mesmo de refém entre os dois sistemas (que em vez de cooperarem na função educativa competem no desempenho dessa mesma função), é preciso também ter em consideração que a tentativa da criança se libertar da posição que ocupa pode conduzir ao aparecimento de diversos sintomas, tais como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, desinteresse escolar e mesmo insucesso. A criança exprime desse modo as particularidades da comunicação existente entre a família e a escola.

Os problemas e dificuldades apresentados pela criança em contexto escolar podem, então, ser entendidos como sintomáticos duma comunicação disfuncional, intra ou inter-sistemas, revelando a adaptação da criança à especificidade da relação existente (Alarcão, 2000b, 2002, 2007; Curonici & McCulloch, 1994, 1997; Evéquoz, 1987b, 1989a, 1989b, 1990).

Na hipótese desenvolvida por Evéquoz (1989a) destacam-se três aspectos: em primeiro lugar, o insucesso escolar é definido como “uma resposta comportamental global adaptada aos processos interacionais que são vividos pela criança e que constituem um contexto de aprendizagem” (p. 72). Em segundo lugar, o autor acrescenta que esta resposta revela ainda o modo como os pais, professores e as crianças lidam com a questão da aquisição da autonomia/individuação da criança. Por fim, refere que as respostas da instituição escolar ao

insucesso escolar apresentado pela criança podem ir no sentido de dificultar e complicar, sem intencionalidade, a questão ou o dilema da aquisição da autonomia.

A partir de uma compreensão sistémica das dificuldades escolares e do insucesso escolar chegou-se a uma intervenção sistémica em psicologia escolar. Neste sentido, constituíram contribuições importantes os trabalhos desenvolvidos por Mara Selvini Palazzoli e seus colaboradores (1984, 1987), entre os quais se destaca a obra "Le magicien sans magie: Ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école" (publicada originalmente em 1976 em italiano). Seguindo a mesma linha, Evéquoz (1987b, 1987c, 1989a) procurou desenvolver uma metodologia sistémica em psicologia escolar, com vista à resolução e prevenção dos problemas que surgem em contexto escolar, especificamente os problemas apresentados pelas crianças. Este autor parte da mesma hipótese colocada anteriormente por Palazzoli et al. (1987): quando uma criança é enviada ao psicólogo escolar encontra-se já envolvida num conflito relacional, sintoma de comunicações disfuncionais na classe, família ou escola ou ainda entre a família e a escola (Evéquoz, 1987c; Palazzoli et al., 1987).

Reflectindo sobre a ineficácia ou o insucesso por que se pautava geralmente a intervenção do psicólogo em contexto escolar, surgiu a necessidade de repensar essa mesma intervenção a partir de instrumentos conceptuais oriundos da Teoria Geral dos Sistemas e da Pragmática da Comunicação Humana.

Obviamente, essa viragem implicou uma nova compreensão dos problemas cognitivos, afectivos ou comportamentais da criança que podem surgir num contexto escolar. Se numa perspectiva clássica a explicação para tais problemas e dificuldades residia, por um motivo ou outro, na própria criança, estes são agora entendidos a nível dos processos de interacção e de comunicação entre os diferentes actores ou parceiros do contexto escolar.

Houve, pois, necessidade de desenhar ou repensar uma nova abordagem metodológica do psicólogo escolar que se diferenciasse da abordagem usualmente utilizada (Palazzoli et al., 1984, 1987; Evéquoz, 1987c). A definição de uma intervenção sistémica por parte do psicólogo escolar implicaria que este fosse encarado como o seu próprio instrumento de trabalho, revelando-se fundamental uma redefinição do papel do psicólogo na escola, e uma clarificação da sua própria relação com os seus interlocutores.

No âmbito da intervenção sistémica a nível escolar, o psicólogo não teria por função intervir a nível da criança, mas a nível das interacções entre os elementos dos diversos subsistemas ligados à escola, tais como a família, o corpo docente, a classe. Esta intervenção consistiria basicamente em observar as interacções existentes, e depois conduzir ao estabelecimento de um novo modo de colaboração.

De acordo com Garbellini, Nanchen e Kuhfuss (1984), o psicólogo deveria formar um supra-sistema constituído de maneira complementar por pais, professores e psicólogo, não numa perspectiva terapêutica, mas numa perspectiva educativa centrada sobre o desenvolvimento da criança na classe e na família. Com a criação deste supra-sistema as respectivas competências

seriam clarificadas e os papéis definidos, o que permitiria então a aprendizagem de novas formas de interacção e duma nova forma de colaboração (Evéquoz, 1985). Neste contexto tornar-se-ia fundamental o respeito pelas regras da família e da escola e o reconhecimento dos respectivos campos de acção específicos.

O novo papel do psicólogo no contexto escolar seria assim o de “mediador da comunicação”, para retomar as palavras de Yveline Rey (1988), ou o de “comunicólogo”, para utilizar a expressão de Evéquoz (1985, 1987a). Mais abrangente, Compber (1982) refere-se não só ao psicólogo, mas também aos outros profissionais ligados à escola e à importância do seu papel enquanto mediadores numa intervenção sistémica.

Ainda de acordo com Evéquoz (1985), a presença do psicólogo na escola numa linha de intervenção sistémica permitiria intervir numa óptica preventiva, porque exactamente através da definição de um novo contexto de colaboração entre adultos se podem prevenir as disfunções da comunicação e favorecer comunicações funcionais. Neste sentido, o autor afirma que “no contexto escolar a acção preventiva deve ter sempre como objectivo prevenir o insucesso da colaboração: é a este nível que a formação de um *supra-sistema educativo* e a criação entre o psicólogo e a escola de um *contexto de colaboração* são duas formas particulares de actividade preventiva” (p. 88).

Em síntese, a intervenção sistémica a nível da relação escola-família consiste fundamentalmente na identificação e compreensão do conflito presente entre os sistemas e na promoção de uma outra forma de colaboração, na qual possam ser utilizadas as competências próprias de cada um dos parceiros agora envolvidos num contexto comunicacional melhor definido. De acordo com Mario Garbellini (citado por Evéquoz, 1987c), a formação de um supra-sistema educativo deve ser encarada como “uma situação contextual que respeita as regras próprias da escola e da família e que dá a uma e a outra a possibilidade de contribuir, segundo a sua competência, para o desenvolvimento da criança” (p. 15). Por outras palavras, a criação de um supra-sistema educativo significa, no fundo, a criação de um clima emocional entre pais e professores que lhes permite uma melhor compreensão recíproca, mas, sobretudo, os impulsiona para mudarem os seus hábitos [Evéquoz, 1998b, p.53].

Se num primeiro momento da intervenção sistémica nas dificuldades de aprendizagem o sintoma escolar era sobretudo compreendido no contexto das relações escola-família, mais recentemente procurou-se, e procura-se, analisar o sintoma no contexto da escola e, mais especificamente, no contexto do subsistema turma (Alarcão, 2000b, 2002, 2007).

A este propósito Alarcão (2000b) realça que se por um lado é importante a funcionalidade da comunicação escola-família para o desenvolvimento saudável dos vários sistemas envolvidos, por outro lado, é excessiva a centração quase exclusiva na relação família-escola como garante do sucesso educativo e via de tratamento do sintoma escolar, sejam dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento.

Quando se aborda a questão dos problemas apresentados pela criança em contexto escolar torna-se importante referir também o estudo da turma e a compreensão dos fenómenos interaccionais e comportamentais que se desenrolam a nível deste grupo restrito. Nesta linha a intervenção sistémica pode ser feita a nível do grupo-classe, tendo em conta a função do sintoma apresentado pela criança neste contexto (Alarcão, 2002, 2007; Bernart, 1980; Cancrini, 1984; Curonici & McCulloch, 1994, 1997; Evéquoz, 1988a, 1989b e 1990).

De uma maneira simples a classe pode ser definida como um sistema (ou melhor, subsistema, pois insere-se sempre numa organização escolar mais vasta) constituído por alunos e professor, e aberto a outros sistemas como a escola e a família (Bernart, 1980). A classe pode ainda ser definida enquanto um sistema artificial, composto por um conjunto de determinados indivíduos e suas interacções, que se caracteriza fundamentalmente por ter sido criado pelo homem ou pela sociedade com vista a certos objectivos dos quais se destacam: a aquisição de conhecimentos, a transmissão de valores culturais, a selecção e a orientação (Evéquoz, 1988a, 1989b, 1990).

Como forma de intervenção sistémica a nível da turma, Evéquoz (1988a) propõe a criação de um supra-sistema pedagógico de que fariam parte o psicólogo, o professor e os alunos. Esse supra-sistema seria uma estrutura de enquadramento da turma que permitiria a um observador exterior tornar-se um elemento significativo desse sistema, com a finalidade de induzir novas formas de interacção que anulem o comportamento sintomático e ajam sobre a organização relacional da classe.

O supra-sistema pedagógico permitiria ainda a abertura do sistema turma, tendo em conta que "abrir o sistema é, portanto, favorecer as comunicações entre colegas e parceiros educativos, é encontrar soluções para pôr fim aos círculos viciosos, é melhorar as condições de aquisição dos conhecimentos, é enfim concretizar a intuição de que todos os alunos podem aprender na medida em que for dada grande atenção à qualidade das interacções entre eles e entre os adultos que têm essa responsabilidade" (Evéquoz, 1988a, p. 16).

Assim, o psicólogo em colaboração com o professor, definiriam estratégias com vista a diferentes modalidades interaccionais em que os comportamentos sintomáticos deixassem de ter significado (Curonici & McCulloch, 1997).

Considerando que a significação emerge enquanto produto relacional, a rede comunicacional da turma assume grande importância no desenvolvimento e dissolução dos problemas (Alarcão, 2007). De acordo com Alarcão (2000b), situar e resolver um problema escolar na própria escola tem ainda como vantagem a reabilitação do próprio sistema escolar e seus subsistemas, no reconhecimento das suas competências e no desenvolvimento da sua identidade.

Como conclusão, sublinha-se que o estudo da comunicação humana e seus efeitos pragmáticos permite compreender os fenómenos comunicacionais que se desenrolam inevitavelmente entre a escola e a família, visto estes dois sistemas terem como interface a criança, simultaneamente filho e aluno.

Tal como em qualquer outro contexto relacional, também aqui se pode falar em comunicação funcional e disfuncional, inserindo-se nesta última as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse, o abandono e o insucesso escolar, que no fundo constituem uma metáfora da comunicação existente entre os dois sistemas.

Esta compreensão das dificuldades escolares permite, por outro lado, equacionar uma intervenção sistémica consonante com esta visão ou leitura dos fenómenos comunicacionais. Assim, é possível uma intervenção quer a nível das relações escola-família quer a nível da turma, sendo comum às intervenções neste dois contextos observar e compreender as interacções existentes e facilitar o estabelecimento de uma nova forma de colaboração entre os diferentes parceiros. Em suma, "estabelecer-se-á portanto a ligação entre um comportamento de um aluno, de um grupo, etc...., com um modo de comunicação na classe, na família, na relação família-escola" (Brouet & Michard, 1988, p. 7).

## **Capítulo 3**

# DO RECONHECIMENTO DA RELAÇÃO À NECESSIDADE DE ESTRUTURAR UMA COLABORAÇÃO

*C'en est donc fini, si tant est qu'elle ait jamais existé, de l'alliance tacite, plus ou moins librement consentie, entre familles, enseignants et Etat, et de leur mobilisation 'unanime' autour de l'enfant à former.*

(Favre & Montandon, 1989, p. 5)

## 1. DA COMUNICAÇÃO À PARTILHA NA EDUCAÇÃO

A família tem desenvolvido ao longo da história duas funções essenciais: a protecção e desenvolvimento dos seus membros e a integração e adaptação a uma determinada cultura e sua transmissão (Minuchin, 1982).

Assim, pôr as crianças no mundo e tomar conta delas, material, psicológica e educativamente, são tarefas que quase todas as sociedades esperam da família. Contudo, a implementação da escolaridade obrigatória veio conferir ao Estado uma responsabilidade cada vez mais importante e mais alargada na socialização e educação das crianças, e as famílias passaram a partilhar com mais uma instituição algumas das tarefas que lhes estavam até então quase exclusivamente adstritas. Por conseguinte, a escola enquanto instituição pública, localizada no tempo e no espaço, tem vindo a ser progressivamente aceite com naturalidade pelas famílias que aí também colocam os seus interesses (Montandon, 2001b; Montandon & Troutot, 1991; Pedro, 1999).

Tendo em conta que a família e a escola estão sempre em comunicação, como vimos no capítulo anterior, pretendemos agora delinear a forma como esta inevitável interacção se tem processado ao longo do tempo e as formas de que se tem revestido ou pode revestir actualmente.

Embora os pais tenham sempre desempenhado um papel importante na educação dos filhos, este foi obviamente mudando, transformando-se de acordo com contingências sócio-culturais e históricas. Neste contexto, Pedro (1999) afirma, com base num relatório da OCDE datado de 1997, que “o desenvolvimento e formação da criança e jovem sempre foi partilhado entre várias instâncias, família nuclear, família alargada, igreja, escola, comunidade local, variando contudo o grau de influência e o papel desempenhado por cada um dos parceiros, em função da realidade cultural dos países e das diferentes épocas históricas” (p. 111).

A divisão do trabalho educativo com a escola, sendo recente e não obstante tendo vindo a transformar-se com o tempo sob o efeito dos mais diversos factores, foi sobretudo nos seus primórdios marcada por uma relação formal e distante entre a escola e a família, com uma separação rígida de contextos e funções (Glasman, 1992; Montandon, 2001b).

No mesmo sentido se pronunciam outros autores (Montandon, 2001b; Montandon & Favre, 1988; Montandon & Perrenoud, 1987, 2001; Nogueira, 2005; Silva, 2003) quando salientam que foi preciso todo um conjunto de transformações sociais para conduzir ao pendor atribuído



actualmente às relações entre as escolas e as famílias, nomeadamente transformações a nível da família, do sistema escolar, das mentalidades e do discurso científico. Nas primeiras referenciam a evolução das estruturas e do funcionamento da família, o estatuto privilegiado da criança, a tendência para uma quase profissionalização do papel educativo dos pais. Em relação ao sistema escolar aludem ao prolongamento da escolaridade obrigatória, às reformas de métodos e conteúdos, à acentuação das funções de selecção, às modificações das características demográficas e sociais dos professores. Nas transformações de mentalidades incluem o desejo de participação, o “consumismo”, a ênfase posta na defesa dos direitos do indivíduo, nomeadamente dos direitos dos pais e das crianças, face às instituições como o Estado. Por fim, a evolução do discurso científico sobre a família e a escola e o respectivo papel na educação das crianças que influencia, ainda que lentamente, o discurso e as decisões políticas.

A consciencialização crescente da importância da relação entre a escola e a família tem conduzido nos últimos anos à multiplicação de estudos e investigações conduzidos com diferentes objectivos e inseridos em diferentes áreas que podem ir desde a educação, à psicologia, sociologia, ciências políticas, história, etc. Consequentemente, a bibliografia existente, especialmente referente às duas últimas décadas e em particular a anglo-saxónica, é já muito vasta. Por curiosidade podemos aludir ao facto de já em 1982 a “Psychological Abstracts” ter atribuído um título próprio às relações escola-família.

Também em Portugal tem-se assistido ao aparecimento crescente de estudos e investigações, e inclusive de cursos de pós-graduação nesta área. Paralelamente, a produção e publicação de bibliografia na língua portuguesa começa já a assumir contornos relevantes, espraiando-se por diferentes ângulos e perspectivas teóricas e contemplando diferentes aspectos práticos deste processo relacional incontornável (Benavente, 1999; Davies et al., 1989; Diogo, 1998; Fontaine 2000; Lima 2002; Marques 1993, 1997, 2001; Silva, 1994, 2003, 2007; Stoer & Silva, 2005; Vieira & Relvas, 2003; Villas-Boas, 2001).

Apesar de toda a produção científica e do inegável interesse por parte dos diversos agentes envolvidos como os professores, os pais e o poder político, alguns aspectos continuam a aparecer envoltos nalguma indefinição ou contradição, embora outros sejam unanimemente partilhados (Perrenoud, 2002; Silva & Stoer, 2005; Vieira, 2007).

Neste sentido pode-se, por um lado, referir que a nomenclatura respeitante a esta temática é muito variada. Surgem termos e expressões como relação, cooperação, parceria, envolvimento, participação, colaboração, interacção que pode acontecer entre professores e pais, pais e professores, família e escola ou escola e família, etc. Muitas destas expressões não são diferenciadas nem distintamente definidas, surgindo como sinónimo umas das outras (Marques, 1993; Silva, 1994, 2003).

Por outro lado, em relação a um aspecto há pelo menos unanimidade: a importância e benefícios das relações escola-família em diferentes áreas e domínios do processo educativo, assim como para os diversos actores envolvidos, nomeadamente as crianças, os pais, as famílias, os

professores, as escolas e as comunidades (Benavente, 1999; Caspe et al., 2007; Davies et al., 1989; Docking, 1990; Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 1998; Kreider et al., 2007; Marques, 2001; Reitz, 1990; Silva, 2003; Weiss et al., 2006; Villas-Boas, 2001).

A este propósito parece-nos interessante realçar que já na década de 50 João dos Santos (1982a) refere intervenções realizadas em diferentes instituições no sentido de promover a participação dos pais e da comunidade nas instituições educativas. Um dos exemplos foi a Escola de Pais criada em 1954 no Colégio Eduardo Claparède, de cuja experiência conclui: “os resultados escolares das crianças-problema são tanto melhores quanto mais sólidas são as interligações familiares e mais equilibrada é a relação que se consegue estabelecer entre a família e o professor” (p. 19).

Contudo, Sharon Kagan (1985), numa análise que mantém a sua actualidade, refere que aqueles que estudaram o envolvimento parental demonstraram que este pode fazer a diferença, mas também compreenderam que a maneira como a investigação sobre o envolvimento parental evoluiu não foi eficiente: perceberam que respostas aparentemente correctas camuflaram e encobriram alguns problemas difíceis e persistentes.

Neste seguimento, e ainda segundo Kagan (1985), a história deixou de algum modo quatro legados distintos que têm influenciado não só a prática, mas também a investigação a nível da relação família-escola: o legado do separatismo, que conduziu a uma vasta investigação na tentativa de conhecer o processo pelo qual escolas e famílias interagiam; o legado do desequilíbrio ou da assimetria das relações, com a detenção do poder por parte das escolas, que levou ao desenvolvimento de modelos para compreender como escola e família se poderiam efectivamente relacionar; o legado da ambiguidade a nível dos objectivos da relação família-escola, que conduziu à definição e estabelecimento de diferentes conjuntos de objectivos; por fim, o legado da individualidade das escolas, que surgiu perante as diferenças encontradas e por conseguinte a limitação do conhecimento. Embora situando-se num contexto norte-americano, esta leitura apresenta-se como uma alternativa válida para a compreensão do que se passa no contexto português.

A sensibilização crescente tem-se traduzido também em mudanças de política educativa, assim como no florescimento das associações de pais, que se têm conjugado para a promoção e desenvolvimento das relações entre a escola e a família (Epstein, 2001; Macbeth et al., 1984; Montandon & Favre, 1988; Montandon & Perrenoud, 1987, 2001; Nogueira, 2005; Perrenoud & Montandon, 1988; Silva, 1994, 2003, 2007; Stoer & Silva, 2005; Troutot & Montandon, 1988).

Em Portugal, a importância destes aspectos encontra-se reforçada por diversas deliberações na área da política educativa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, alterada pela Lei nº 115/97 e pela Lei nº 49/05) no artigo 3º, em que define os seus princípios organizativos, determina o seguinte: “o sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política

educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias". Quanto ao ensino básico em especial, o artigo 7º consagra que "são objectivos do ensino básico participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias".

Concretamente, e a nível do ensino básico, a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos/educandos é operacionalizada pelo Decreto-Lei 115-A/98 (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário), que estipula que cada estabelecimento de ensino deve elaborar um regulamento interno onde devem vir especificadas e concretizadas as formas de participação dos pais na vida de cada estabelecimento.

A importância da participação de toda a comunidade educativa na gestão dos estabelecimentos escolares é tal que o legislador considerou que "a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades" (Preâmbulo do Decreto-Lei 115-A/98).

Esta participação dos pais e encarregados da educação deve articular-se com a actividade das associações de pais, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 372/90 e revista pelo Decreto-Lei nº 80/99, que lhes concede o direito a participar na administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino.

Estes instrumentos legislativos aprofundaram tal forma a participação dos pais na vida da escola, que o Decreto-Lei nº 6/2001 lhes reconhece o direito a participar no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, direito este operacionalizado pelo Despacho Normativo nº 30/2001 que define que o processo de avaliação é conduzido pelo professor, mas envolvendo os encarregados de educação, de acordo com a legislação em vigor e o regulamento interno de cada escola.

Por outro lado, o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário (Lei nº 30 de 2002, revista pela Lei nº 3/2008) responsabiliza os pais e encarregados de educação na promoção da articulação entre a educação na família e o ensino escolar. Nomeadamente, os pais devem "integrar activamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos; comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado" (artigo 6º).

Este protagonismo crescente dos pais no sistema educativo materializa-se no documento Propostas de Alteração ao Estatuto da Carreira Docente (5 de Dezembro de 2006), em que o

Ministério propôs o envolvimento dos pais e encarregados da educação na avaliação de desempenho dos docentes, como forma de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, que suscitou aceso debate público em que se manifestaram docentes, sindicatos e associações de pais (Santos, 2007).

Enquanto a CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais) assumiu com legitimidade participativa este reforçar dos pais no processo educativo dos seus filhos, os professores e os sindicatos viram esta realidade com desagrado e protesto. Esta proposta desequilibrava o jogo sistémico-comunicacional entre a escola e a família, permitindo aos pais assumir uma posição *one-up* e assim concretizar aquilo que, embora implícito e inevitável, na relação nunca se quer explicitado: a vigilância e avaliação mútua.

De modo geral, toda esta legislação permite reforçar novamente a ideia de que qualquer que seja a denominação utilizada e o contexto referenciado, a escola e a família estão sempre em relação, seja esta intencional ou não, consciente ou não. Em última instância, a mesma criança que é simultaneamente filho na família e aluno na escola funciona inevitavelmente enquanto interface destes dois sistemas.

A este propósito, no relatório do estudo "A educação das crianças dos 0 aos 12 anos" promovido pelo Conselho Nacional de Educação, um dos princípios evidenciado foi a necessidade de complementaridade de funções e responsabilidades entre o mundo da criança, o mundo da escola e o mundo de outras instituições educativas (Alarcão, 2008).

Mas, se se atender à terminologia usualmente utilizada na literatura, tal como envolvimento ou participação dos pais ou família na escola, pode-se ser levado a pensar que quando se fala em relação escola-família é no sentido de que esta última se deve aproximar da escola, como se qualquer relação neste âmbito não tivesse que implicar um movimento mútuo de aproximação e abertura e, para além disso, a influência da família não se fizesse permanente e inequivocamente sentir na escola.

A este propósito Alarcão e Relvas (1992) equacionam a influência da família do aluno na escola e na escolaridade numa dupla dimensão directa e indirecta. A influência directa pode manifestar-se na condução e orientação (ou na falta desta) da aprendizagem escolar; na pressão exercida sobre os professores ou outros elementos da instituição escolar ou ainda em associações de pais que integram alguns órgãos da escola e dinamizam a própria escola. Por seu lado, a influência indirecta está relacionada com a história (na sua dupla coordenada de tempo e espaço) que a criança possui quer a nível social e cultural quer a nível relacional e afectivo e para o qual a família foi determinante.

Outro aspecto que convém realçar é o facto da palavra educação conduzir frequentemente à evocação da palavra escola. Contudo, é importante não esquecer o papel educativo que a família desempenha junto dos seus membros, que é único e vai muito para além duma simples extensão do que se faz nas escolas (Alberto, 2005; Durning & Pourtois, 1994; Oliveira, 1994; Relvas, 2006).

Como afirma Bruner (2000), “a educação não ocorre apenas nas aulas, mas à volta da mesa de jantar quando os membros da família fazem o confronto de sentido de tudo o que aconteceu ao longo do dia, ou quando a pequenada tenta ajudar-se mutuamente a encontrar o sentido do mundo adulto, ou quando mestre e aluno interagem no ofício” (p. 11).

Torna-se importante distinguir a educação familiar da educação escolar mesmo partindo de um conceito comum de educação, como o faz Leichter (citado por Melnick, 1991): educação é “o esforço deliberado, sistemático e contínuo para transmitir, evocar ou adquirir conhecimento, valores, competências e sensibilidades e qualquer aprendizagem que resulte desse esforço directo ou indirecto, intencional ou não intencional” (p. 126).

Leichter (citado por Melnick, 1991) descreve ainda cinco aspectos em que as famílias diferem das escolas e outras instituições educativas:

1) a vida familiar comporta fluxos de actividade, em que uma actividade está inserida noutra, ocorrendo a maior parte do tempo actividades múltiplas e paralelas;

2) as famílias mudam significativamente consoante o momento do seu ciclo vital, e as diferenças entre os membros da família com diferentes idades modificam-se ao longo do tempo;

3) as famílias partilham uma história comum com memórias comuns;

4) as famílias envolvem-se numa vasta gama de comunicações verbais, indo do sério ao divertido, do explícito ao implícito;

5) o controlo da família sobre as suas actividades e aspirações educacionais e de entretenimento tem características especiais.

Resta concluir que se as famílias são educadoras por inerência e por excelência, os pais e os professores terão sempre que ser considerados (e se considerarem a si próprios) parceiros educativos.

## **2. UM PANORAMA GERAL DAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA**

### **2.1. A evolução da cooperação e o seu futuro**

Apesar da multiplicidade de perspectivas e leituras expressas e contidas na bibliografia existente, optou-se por fazer uma selecção de alguns dos aspectos considerados fundamentais e paradigmáticos para delinear um quadro geral da temática da relação família-escola. Assim, começa-se por fazer uma leitura da evolução histórica destas relações, seguida de uma esquematização dos diferentes modelos de compreensão e, por fim, de uma referência às possíveis

dimensões ou aspectos contidos na designação geral relação família-escola, expressos e por vezes (con)fundidos na diferente terminologia utilizada.

Tal como já foi visto anteriormente, Benoit e colaboradores (1988) definem a escola enquanto “uma organização social com o objectivo de transmitir conhecimentos e de ajudar ao desenvolvimento do aluno. É ajudada na sua acção pela família e reflecte as exigências sociais da época” (p.132). Tendo em conta estes aspectos básicos no que concerne à escola é de compreender que as próprias relações família-escola tenham sofrido uma evolução ao longo do tempo e de acordo com contingências sócio-culturais mais ou menos específicas de cada época.

No relatório da Comissão das Comunidades Europeias sobre as relações entre a escola e a família, Macbeth et al. (1984) não consideravam que existisse já uma cooperação educacional entre a família e a escola. De acordo com os autores, e independentemente das variações locais, distinguam-se primeiramente três etapas principais no que diz respeito ao desenvolvimento da cooperação entre a família e a escola, aparecendo depois uma quarta etapa que se começava a esboçar:

- 1ª etapa: a escola auto-suficiente;
- 2ª etapa: a incerteza dos profissionais;
- 3ª etapa: o desenvolvimento da confiança mútua;
- 4ª etapa: o acordo entre a escola e a família.

Apesar do relatório datar de 1984, esta visão mantém-se pertinente dado que reflecte a evolução da cooperação família-escola de forma actual. Como tal, cada uma destas etapas merece uma maior explanação.

Na primeira etapa, a escola auto-suficiente, a escola surge como uma instituição fechada, em que os professores enquanto profissionais com funções especializadas não devem influenciar nem ser influenciados quer pela família quer pelo mundo exterior. A esta etapa correspondem geralmente as seguintes características (Borges, 1992; Macbeth et al. 1984):

- a) acentuação da autonomia dos professores;
- b) contactos rotineiros com os pais pouco frequentes, formais e impessoais;
- c) outros contactos habitualmente desencorajados ou suscitados apenas em casos e situações de crise;
- d) aceitação pelos pais de que as famílias não têm que se imiscuir na escola;
- e) impossibilidade dos pais em escolher as escolas dos seus filhos;
- f) ausência de conselhos ou organismos que requeiram a participação dos pais;
- g) desencorajamento ou atribuição de papéis menores às associações de pais;
- h) organizações nacionais de pais pouco expressivas ou tratadas com indiferença pelas autoridades;
- i) formação de professores negligencia a relação entre a família e a escola;
- j) os pais não têm acesso aos dossiers escolares em posse da escola;

k) detenção por parte dos professores das decisões sobre o percurso escolar de um aluno: cursos que deve prosseguir, exames a que se deve submeter e métodos pedagógicos que lhe devem ser aplicados.

Na segunda etapa, incerteza dos profissionais, os argumentos e os resultados a favor da relação família-escola conduzem a uma divisão do corpo docente em relação às atitudes a tomar para com as famílias. Mas, por outro lado, os pais continuam a perspectivar a escola como sendo auto-suficiente. A esta etapa correspondem então as seguintes características:

- a) reconhecimento crescente por parte dos professores da influência dos factores familiares nos resultados escolares dos alunos;
- b) alterações nos comportamentos dos professores no que diz respeito à relação com as famílias;
- c) tendência para acusar ou responsabilizar as famílias pelos maus resultados escolares;
- d) tendência das administrações escolares para conservar as atitudes características da primeira etapa;
- e) experiências localizadas no que diz respeito a técnicas de comunicação com os pais;
- f) manutenção do mesmo tipo de contactos rotineiros com os pais verificados anteriormente;
- g) maior tolerância das escolas às organizações voluntárias de pais, embora lhes continuem a ser adstritas funções pouco importantes;
- h) início da afirmação nacional das organizações de pais;
- i) atitudes ambivalentes por parte das organizações de professores;
- j) implementação em cada estabelecimento de um conselho de escola, embora com funções menores e não educacionais;
- k) formação de professores contempla a temática da relação família-escola, mas ainda como um assunto de segunda ordem.

Na terceira etapa, desenvolvimento da confiança mútua, a par e passo com todas as tentativas e experiências, a desconfiança mútua entre professores e pais é substituída pela confiança recíproca, num processo gradual com "altos e baixos". Esta etapa, considerada difícil pelos autores, apresenta as seguintes características:

- a) incentivo progressivo da relação com as famílias por parte da direcção da escola;
- b) multiplicação dos contactos entre pais e professores, sem que os responsáveis da escola sejam automaticamente avisados;
- c) ida dos pais à escola e às salas de aula sem formalidades;
- d) multiplicação das reuniões de pais por classe ou turma;
- e) atribuição de assuntos educacionais importantes ao conselho escolar de cada estabelecimento;

- f) aceitação das organizações voluntárias de pais como parte integrante da comunidade escolar;
- g) especialização de professores na área da relação família-escola, ocupando-se estes dos problemas que surgem;
- h) encorajamento dos pais para reforçar o ensino da escola através duma educação paralela em casa;
- i) ênfase das administrações e dos políticos no valor da relação família-escola;
- j) reconhecimento do valor e estatuto das associações de pais pelas associações de professores;
- k) maior possibilidade de intervenção dos pais na escolha das escolas, cursos e exames dos seu filhos;
- l) relação família-escola como área de relevo na formação de professores e objecto de cursos especializados quer para professores quer para pais;
- m) acesso dos pais ao dossier dos seus filhos em posse da escola;
- n) realização de relatórios nos dois sentidos, nos quais os pais exprimem as suas opiniões sobre a escola;
- o) encontros cada vez mais frequentes sobre o progresso do aluno, pessoais e baseados na troca de ideias expressas nos relatórios realizados nos dois sentidos.

A quarta etapa é encarada como o seguimento lógico da situação actual. O termo acordo<sup>1</sup> utilizado para designar esta última etapa expressa, por um lado, uma compreensão e confiança mútuas, essenciais para a relação entre pais e professores, mas implica, por outro lado, a existência de um contrato formal, i.e., "uma estrutura de obrigações contratuais" para pais e professores. A abordagem correspondente à terceira etapa tem como principal problema o facto de depender de uma dedicação voluntária, o que se traduz em resultados desiguais.

Nas palavras de Macbeth et al. (1984) "o elemento principal da etapa nº 4 deve ser um sistema, graças ao qual a cooperação pessoal entre pais e professores, a propósito da criança individual, pode ser instaurada com base nas experiências práticas mais positivas da etapa nº 3" (p. 203). Mas, na opinião dos autores, torna-se importante frisar que o contacto entre a escola e as famílias deve deixar de ser considerado apenas como um direito opcional para passar a ter também um carácter obrigatório.

Assim, de acordo com este projecto, os pais deveriam assinar um "contrato de pais" para que os seus filhos entrassem para escola no qual se comprometeriam a colaborar com a escola de várias maneiras específicas, e a escola e os professores teriam também por seu lado obrigações para com os pais. Esta estrutura contratual poderia ser negociada desde um nível nacional até a

---

<sup>1</sup> Na edição original do relatório esta fase é denominada por *concordat*, mas visto que em português a tradução literal "concordata" não se aplica a este contexto teórico, optou-se pelo termo "acordo", que parece traduzir melhor a ideia apresentada pelos autores.



um nível local, e os conselhos da escola deveriam disponibilizar um modo de controlar o desempenho das obrigações respectivas. É ainda proposto que um sistema de deveres seja negociado a nível político para aumentar a cooperação profissional ao nível pessoal, cooperação que seria controlada a nível participativo.

No relatório apresentado, Macbeth et al. (1984) sugerem uma combinação entre compromissos contratuais e uma compreensão baseada na motivação: sem compromisso contratual a comunicação entre as duas partes corre o risco de ser demasiado variada e desigual, mas, por sua vez, um compromisso contratual sem a compreensão e a convicção da importância deste tipo de acção corre o risco de ser mal compreendido e ineficaz. Assim, "um acordo entre a escola e a família deve combinar ao mesmo tempo obrigação e persuasão" (p. 203).

## 2.2. Modelos conceptuais

À parte desta evolução, a relação entre a escola e a família tem vindo a ser conceptualizada de diferentes modos, o que explica a existência actual de diversas perspectivas teóricas de compreensão do tema nas quais o papel e a importância respectiva dos pais e da escola nessa relação são distintamente definidos.

Joyce Epstein (1987,1992b, 2001) propõe quatro modelos distintos para compreender e estudar as relações entre a família e a escola, nos quais confluem ou convergem diferentes perspectivas teóricas sobre esta temática, algumas delas de forma explícita, coerente e sistematizada, e outras correspondendo a teorias implícitas (Silva, 2003). Estes modelos são: o modelo das responsabilidades separadas (*separate influence*), o modelo das responsabilidades sequenciais (*sequenced influence*), o modelo das responsabilidades partilhadas ou concêntricas (*embedded influence*) e o modelo das responsabilidades sobrepostas (*overlapping influence*).

No primeiro modelo, modelo das responsabilidades separadas, em que assentam as perspectivas ditas sociológicas com representantes como Weber, Waller e Parsons, a escola e a família são vistas como duas instituições que contribuem separadamente para o percurso de vida da criança, agindo como duas esferas de influência separadas, que comunicam eventualmente quando surgem problemas. Esta perspectiva assume que as escolas são mais eficientes quando pais e professores têm objectivos, papéis e actividades independentes. Algumas assunções baseadas neste modelo sublinham a incompatibilidade, competição e conflito entre famílias e escolas.

Na segunda perspectiva, modelo das responsabilidades sequenciais, que constitui uma variação da primeira, a família e a escola são ainda encaradas como duas instituições com esferas de influência distintas, mas tem-se agora em conta "uma *sequência de estados críticos* em que os pais e os professores contribuem à vez para o desenvolvimento e a educação da criança" (Epstein, 1992b, p. 1140). Os pais seriam responsáveis pelos primeiros estádios, caberia depois aos

educadores a responsabilidade pelas crianças em idade escolar, e posteriormente seriam os próprios indivíduos, agora jovens adultos, os responsáveis pela sua própria educação. Assim, as responsabilidades educativas seriam separadas ou distintamente assumidas consoante a fase de desenvolvimento do indivíduo. Algumas das teorias que contribuem para esta perspectiva das relações entre escola e família são a de Freud e a de Piaget.

A terceira perspectiva, definida como o modelo de influência partilhada (Epstein, 1987) ou concêntrica<sup>2</sup> (Epstein, 1992b), e que pode ainda ser referido como o modelo das responsabilidades incrustadas (Silva, 2003), assenta num modelo ecológico de inter-conexões que se estabelecem entre os indivíduos, os grupos mais alargados de pertença e as organizações, tendo assim em conta os potenciais efeitos sobre os indivíduos dos múltiplos contextos a que pertencem. Este modelo difere dos anteriores essencialmente porque assume que as escolas e as famílias partilham responsabilidades quer na socialização quer na educação das crianças, o que explica a ênfase colocada na coordenação, cooperação e complementaridade entre as duas instituições (Epstein, 2001).

Contudo, por reconhecer algumas limitações explicativas a este modelo, especificamente sobre as mudanças desenvolvimentais e a influência dos múltiplos contextos ao longo do tempo, Joyce Epstein propõe na década de 80 o modelo das esferas de influência sobrepostas, na sua essência um modelo sobre as relações entre a família e a escola que explica o papel da história, do desenvolvimento e das sucessivas experiências dos pais, professores e alunos. Este integra e desenvolve o modelo ecológico de Brofenbrenner, a perspectiva de Leichter sobre as famílias enquanto educadores, a perspectiva sociológica de Litwak e Meyer sobre as conexões entre instituições e indivíduos profissionais e não profissionais, a perspectiva de Seeley sobre responsabilidades partilhadas e ainda toda uma tradição de investigação sociológica e psicológica sobre o tema, que na sua essência representam o modelo anteriormente exposto (Epstein, 1992a; 1992b).

Este modelo apresenta duas estruturas: uma estrutura externa (figura 9) que consiste em três esferas, representando a família, a escola e a comunidade, cujo grau de sobreposição varia de acordo com o tempo, a experiência das famílias e a experiência das escolas; e uma estrutura interna (figura 10), que representa as relações interpessoais e os padrões de influência mais importantes entre a família, a escola e a comunidade e dentro de cada uma delas (Epstein, 1987, 1995, 2001).

---

<sup>2</sup> Este modelo é definido nas palavras da autora como *embedded influence*. Tendo em conta a sua explicação e a dificuldade em encontrar uma palavra que traduza de forma satisfatória o termo e o seu conceito, adoptou-se a designação "influência concêntrica".

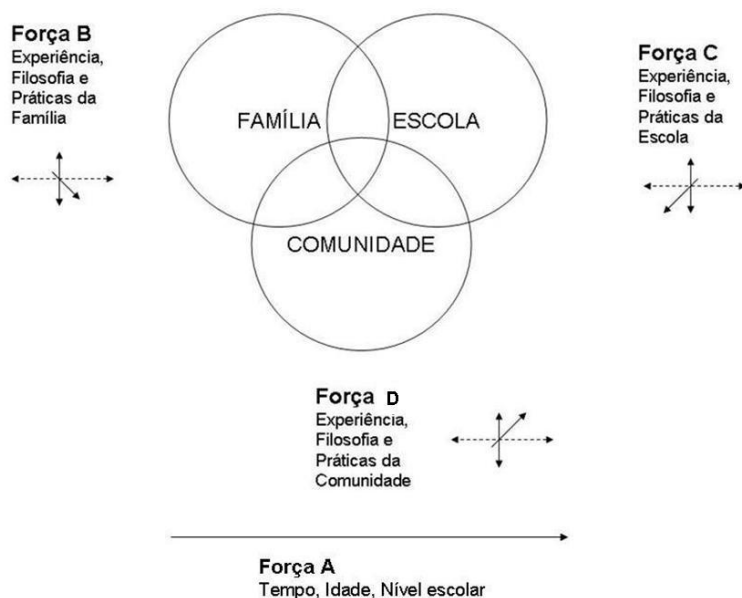


Figura 9: Modelo das influências sobrepostas: estrutura externa (Epstein, 2001)

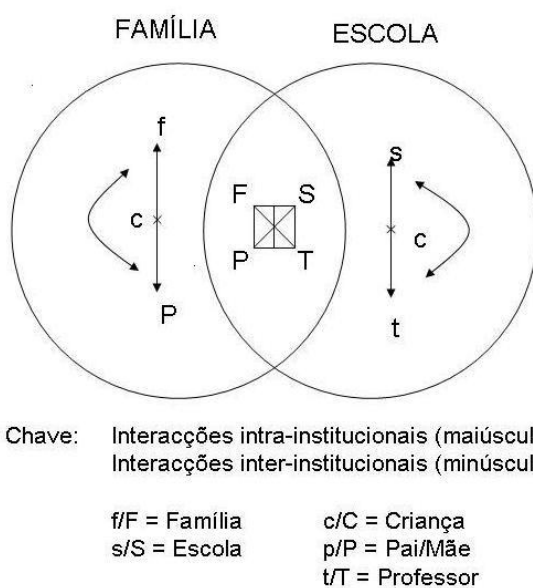


Figura 10: Modelo das influências sobrepostas: estrutura interna (Epstein, 2001)

Por comunidade Epstein (1992b) refere-se “à vizinhança da casa da criança, à vizinhança da escola, ao contexto escolar, e à comunidade local mais vasta das organizações empresariais, civis, culturais, religiosas e outras organizações e agências que influenciam a aprendizagem e o

desenvolvimento da criança e que podem promover as influências da família e da escola nas crianças” p. 1146).

Assim, as relações entre a escola, a família e a comunidade são encaradas como esferas de influência mais ou menos sobrepostas, que podem ser aproximadas ou afastadas por práticas e forças interpessoais. A extensão da sobreposição é afectada pelo tempo (mudanças na idade e níveis de ensino dos alunos; influência da história nos diferentes contextos) e pelo comportamento (características, filosofias e práticas de cada contexto). As interações podem ocorrer a um nível institucional ou a um nível pessoal (Epstein, 1992a, 1992b).

Este modelo salienta o papel da criança na colaboração escola-família baseando-se na assunção de que as principais razões ou motivos para esta colaboração são a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso da criança, pois os alunos não são passivos em todo este processo. Como afirma Epstein (2001), “é incontestável o facto que os alunos são os principais actores na sua educação, desenvolvimento e sucesso na escola” (p. 404).

Tendo em conta que esta conceptualização contempla todos os elementos envolvidos, confere importância ao papel da criança e dá relevo ao contexto e mudança sócio-cultural, no fundo explica a dinâmica das relações e as suas mudanças, afigura-se-nos compatível com a leitura sistémica exposta anteriormente neste trabalho.

O sistema familiar e o sistema escolar formam grupos com história que podem ser definidos como sistemas abertos, ou seja, em permanente relação com outros sistemas através de uma troca contínua de informações que se processa num contexto humano mais vasto, muitas vezes apelidado de ecológico (Evéquoz, 1987c; Palazzoli et al., 1987).

Assim, este modelo explicativo, tal como a perspectiva sistémica, realça a dimensão relacional das diferentes partes envolvidas e considera-as enquanto sistemas em interacção que não obstante mantêm a sua individualidade e autonomia.

### **2.3. (In) Definições**

Atendendo à existência de diferentes perspectivas ou modelos sobre a relação família-escola, torna-se então oportuno definir os principais termos utilizados quando se aborda esta temática por implicarem ou se referirem a diferentes aspectos ou dimensões desta relação.

Marques (1993) apresenta uma distinção entre envolvimento e participação. O envolvimento implicaria as formas “mais leves” de relacionamento entre a escola e os pais: contactos telefónicos, idas à escola, reuniões de pais e as mensagens escritas de pais para professores. A participação dos pais diria respeito a formas “superiores” de relacionamento que implicariam por sua vez a participação dos pais a nível da tomada de decisões, a co-produção ou a pressões com vista a influenciar a tomada de decisões.

Don Davies et al. (1989) utilizam também esta expressão para se referir exclusivamente às actividades dos pais que “supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas”, enquanto que a expressão “envolvimento dos pais” referir-se-ia a todas “as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola” (p.24).

De acordo com Joyce Epstein (1992b) é preferível a utilização da expressão colaboração escola-família<sup>3</sup> (*school and family partnerships*) do que envolvimento dos pais (*parent involvement*) e relações escola-família (*home-school relations*).

Em comparação com a expressão envolvimento dos pais, a designação proposta de colaboração escola-família, por um lado, realça que as duas instituições partilham responsabilidades na educação da criança e, por outro lado, inclui e reconhece a influência de outros membros da família para além dos pais. É, pois, um termo mais lato, mais inclusivo.

Quanto à expressão relação escola-família, Epstein (1992b) considera-a informal enquanto por sua vez “colaboração implica uma aliança formal e um acordo contratual para trabalhar em direcção a objectivos comuns e partilhar as vantagens e benefícios de investimentos mútuos” (p. 1140).

Para além disso, os termos envolvimento e participação sugerem um sentido unidireccional, da família a “entrar” na escola, enquanto a expressão colaboração parece ser bidireccional, indicando uma aproximação mútua entre a família e a escola, o que se encontra já subjacente na legislação portuguesa referida.

Segundo Marques (1993), a utilização da expressão colaboração escola-família, mais compreensível e rigorosa do que as anteriores, remete-nos para as noções de parceria, de responsabilidade e de participação, que têm subjacente uma ideia de escola “como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interacção de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude” (p. 42).

Novamente parece possível estabelecer aqui um paralelismo entre estas distinções e definições e a perspectiva sistémica da escola, e da sua incontornável relação com o sistema familiar e os contextos mais vastos como a própria comunidade. Independentemente da terminologia utilizada e do modelo ou visão adoptados, e para além da visão que os diferentes parceiros e intervenientes têm de si, dos outros e do tipo e forma como essa relação deve existir, as interacções entre os dois sistemas e os diferentes parceiros são inevitáveis, e acontecem e definem-se através de processos comunicacionais.

Neste sentido, Silva (2003) refere que os modelos, também aqui referidos e apresentados, apesar do que os distinguem, têm em comum a importância do papel conferido aos actores. Mais ainda, “aquilo que as professoras e famílias fazem, o tipo de relação que tentam estabelecer entre si, os laços formais ou informais que vão quotidianamente tecendo, contribuem

---

<sup>3</sup> Também Ramiro Marques (1993) adopta a expressão “colaboração escola-família” como tradução da expressão *school and family partnership* utilizada por Epstein.

decisivamente para aproximar ou estreitar aqueles grupos. Os condicionalismos sociais são apenas isso mesmo, não constituem imperativos” (p. 95).

### **3. FORMAS POSSÍVEIS DE INTERVENÇÃO**

Decorrentes das diferentes definições explanadas anteriormente e do modo como as relações entre a escola e a família têm vindo a ser conceptualizadas, existem diferentes modelos que de algum modo operacionalizam essas perspectivas mais teóricas e abrangentes.

Neste sentido, são agora descritos alguns desses modelos e práticas de intervenção, considerados de maior pertinência no âmbito deste estudo. Em primeiro lugar apresentam-se os diferentes modos de conceber e programar uma intervenção, e seguidamente descrevem-se práticas concretas de envolvimento e participação, em que existe já uma operacionalização concreta e pragmática das estratégias.

#### **3.1. Modelos e programas de intervenção**

##### **A tipologia de envolvimento de Joyce Epstein**

Uma das formas de envolvimento mais divulgadas na literatura sobre o tema é proposta por Epstein (1987, 1995, 2001; Epstein et al., 1997) a partir de inquéritos e trabalhos realizados junto a professores, pais e alunos dos diferentes níveis de ensino.

A partir do seu modelo das influências sobrepostas, Epstein sugere seis tipos principais de envolvimento para o desenvolvimento de programas de colaboração com os pais, que ajudariam as famílias, as escolas e as comunidades a cumprir as suas responsabilidades partilhadas quer na aprendizagem quer no desenvolvimento da criança.

Tipo 1 – Apoiar as famílias para que possam desenvolver um contexto familiar de suporte à educação escolar das crianças (*parenting*). Competiria às famílias e aos pais assegurarem as melhores condições em casa de modo a suportar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ao longo dos anos escolares. Aqui poder-se-ão incluir acções como programas de promoção da saúde e segurança das crianças, que garantiriam o seu desenvolvimento saudável ao longo da escolaridade, assim como a educação de pais.

Tipo 2 – Desenvolver formas efectivas de comunicação entre a escola e a família sobre os programas escolares e o progresso das crianças (*communicating*). Do ponto de vista da autora as escolas são responsáveis por comunicar às famílias os progressos das crianças e os programas das escolas, através de formas que podem variar consoante a escola, de que são exemplos os

telefonemas, as visitas, relatórios, conferências, etc. Tendo em conta o contexto teórico em que nos situamos, a comunicação aqui referida corresponderia no fundo à transmissão intencional de informação e a contactos nas suas mais variadas formas.

Tipo 3 – Recrutar e organizar a ajuda e apoio dos pais (*volunteering*). Corresponde à gestão da participação da família na própria escola, quer formalmente ou informalmente, quer sistematicamente quer pontualmente, que pode abranger desde instalações próprias para as actividades e encontros dos pais à identificação anual das disponibilidades dos voluntários.

Tipo 4 – Fornecer informações e ideias às famílias acerca de como ajudar os alunos com os trabalhos de casa e outras actividades, decisões e planificações curriculares (*learning at home*). A este nível o objectivo seria o envolvimento dos pais nas actividades de aprendizagem realizadas em casa, nomeadamente na ajuda ou orientação dos filhos nos trabalhos de casa. Outros exemplos práticos consistem na calendarização regular dos trabalhos de casa que requerem discussão com os pais acerca das aprendizagens na escola, ou na participação da família na definição anual dos objectivos dos alunos.

Tipo 5 – Incluir os pais nas decisões promovendo líderes e representantes de pais (*decision making*). O envolvimento dos pais far-se-ia a nível das tomadas de decisão e na administração, quer em órgãos da escola ou mesmo da comunidade. Na prática este tipo pode incluir desde informação sobre as eleições locais para os representantes das escolas até à criação de grupos para promover e as reformas e melhorias das escolas.

Tipo 6 – Identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para reforçar os programas das escolas, as actividades das famílias e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (*collaborating with the community*). Sendo a comunidade, na opinião da autora, uma outra esfera de influência muito importante, pois oferece e disponibiliza múltiplos recursos para apoiar o processo de aprendizagem das crianças, justifica-se um tipo de envolvimento que consista na colaboração com as organizações da comunidade. Esta poderá concretizar-se em informação sobre actividades da comunidade que se relacionam com competências de aprendizagem ou serviços à comunidade pelos alunos, famílias e escolas.

Esta estrutura com seis grandes tipos de envolvimento “ajuda os educadores a desenvolver programas mais adequados de colaboração entre a escola e a família e também ajuda os investigadores a posicionar as suas questões e resultados de maneira a informar e melhorar a prática” (Epstein, 2001, p. 408).

Embora estes tipos de envolvimento não sejam mutuamente exclusivos e possam ser articulados e integrados, convém realçar que podem ser operacionalizados distintamente um dos outros e que, portanto, cada um deles inclui diferentes práticas ou actividades, coloca diferentes desafios e conduz a diferentes resultados para os alunos, as famílias, as escolas e as comunidades, dependendo dos actores e dos contextos específicos em que se situam (Epstein, 2001).

De forma a reforçar a pertinência do enquadramento proposto, a autora sublinha que têm sido encontradas diversas evidências e resultados que apoiam e suportam a ideia de que os

professores podem implementar práticas que modifiquem as suas atitudes sobre as famílias e, por outro lado, os pais respondem de facto à informação e orientação para ajudar os seus filhos como alunos (Epstein, 1992).

### **O modelo de participação de Owen Heleen**

Owen Heleen propôs em 1988, a propósito dos pais difíceis de envolver<sup>4</sup>, um modelo de participação que contempla cinco tipos de envolvimento dos pais, cada um deles referente a um diferente aspecto ou nível da educação.

Estes níveis abrangem desde formas de envolvimento mais simples e generalizadas até formas de envolvimento mais complexas e de participação mais directa, e representam no fundo diferentes graus de envolvimento dos pais na escola.

Assim, os pais podem envolver-se a nível de:

- a) tomada de decisões (*decision-making*);
- b) coordenação entre a família e a escola (*co-production*);
- c) defesa de pontos de vista (*advocacy*);
- d) apoio à escola (*school support*);
- e) educação e apoio aos pais (*parent education and support*).

A participação dos pais na tomada de decisões sobre os seus próprios filhos deveria efectuar-se não só a nível da escola, mas também da comunidade. Isto implica que os pais disponham legalmente (e efectivamente) de poder deliberativo e de condições para que possam efectivamente exercê-lo.

A coordenação refere-se às actividades individuais ou colectivas, desenvolvidas na escola ou em casa, que contribuem para melhorar a aprendizagem das crianças.

A defesa de pontos de vista e a pressão sobre quem toma decisões podem ser exercida quer individualmente quer em grupo, e englobam desde contactos telefónicos ou pessoais com os professores até às associações de pais.

O apoio às escolas, cujo melhor exemplo são as organizações conjuntas de pais e professores, implica a mobilização de esforços por parte dos pais e dos professores para melhorar a escola e criar estruturas de apoio aos alunos.

A educação de pais envolve todas as iniciativas e programas que visam ajudar e apoiar os pais nas suas funções educativas, incluindo campanhas de educação de adultos.

De acordo com Ramiro Marques (1993), embora o terceiro nível (a defesa de pontos de vista e a pressão sobre quem toma decisões) seja aquele que eventualmente se verifica mais em Portugal, não há tradição do envolvimento sistemático a outros níveis. Contudo, é de realçar que a

---

<sup>4</sup> O conceito de "pais difíceis de envolver" é, contudo, criticado por Heleen (1988) quando afirma que a maneira como se define um problema depende da maneira como se o perspectiva, e que nesse sentido para estes pais as escolas é que seriam difíceis de contactar.



participação na tomada de decisões já se encontra regulamentada pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, como se viu anteriormente.

Heleen (1988) define esta tipologia de participação não como um modelo hierárquico, mas sim como um “complexo de participação não direccional” (p.61). Um modelo hierárquico subentende que existem formas de participação ideais ou mais desejadas do que outras e Heleen, pelo contrário, sublinha que a forma ou modelo de envolvimento dos pais deve essencialmente ter em conta o tipo de família em questão. Ou seja, deve-se permitir a cada família optar pela forma de envolvimento que melhor se enquadra no seu funcionamento e vai de encontro às suas necessidades.

### **As categorias de envolvimento parental segundo Don Davies**

À semelhança deste último modelo aqui apresentado, Don Davies (1987, 1994; Davies et al., 1993) propõe uma outra forma de conceber o envolvimento dos pais que engloba basicamente quatro diferentes categorias:

1/ A co-produção ou cooperação (*coproduction* ou *partnership*), que abarca genericamente todo o tipo de actividades que levadas a cabo em casa ou na escola contribuem para uma melhoria da educação das crianças. Neste nível de envolvimento pode-se incluir a educação de pais, a ajuda destes nos trabalhos de casa, o apoio dos pais às escolas em regime de voluntariado.

2/ A participação dos pais na tomada de decisões (*decision making*), que pode acontecer com maior ou menor poder de influência e de intervenção consoante a legislação em vigor em cada país e a instituição em que se desenvolve. Baseia-se no conceito de que os pais têm o poder.

3/ A defesa de pontos de vista (*citizen advocacy*), que visa fundamentalmente influenciar de forma mais indirecta a tomada de decisões. Para tal poderão ser utilizadas formas tão diferentes como a publicação de artigos em órgãos de informação e o trabalho de diferentes organizações. Como exemplo desta última situação Marques (1993) cita o Instituto de Apoio à Criança e a Confederação Nacional das Associações de Pais.

4/ A escolha das escolas pelos pais (*parent choice*), que embora considerada no modelo de Davies uma forma de envolvimento, possa não reunir o consenso de diferentes autores e investigadores quanto ao grau de autonomia que os pais deveriam ter nessa escolha e às repercussões da mesma quer a nível da qualidade do ensino e até mesmo de uma política de igualdade educacional.

De todas estas quatro propostas para promover o envolvimento dos pais, Davies (1987) considera que as pertencentes à categoria da co-produção são as menos ameaçadoras, para professores e administrações, e as menos controversas. Contudo, implicam um grande investimento em estruturas e materiais de modo a viabilizá-las, assim como orientação e treino de pais e professores e, no fundo, requerem uma definição do que deve ser a educação: se uma prestação de serviços, se um modelo de cooperação.

Na opinião deste investigador, as escolas deveriam tomar a iniciativa de desenvolver e implementar programas de envolvimento de pais, já com a cooperação destes ao longo desse processo, que englobassem estratégias e actividades pertencentes a cada uma das categorias definidas. Para que a participação dos pais seja efectivamente promovida, dever-se-iam tomar em conta os diferentes interesses, valores, disponibilidades e tradições culturais dos pais, assim como a especificidade do contexto sócio-cultural em que ocorreriam os programas.

### **Plano de participação de Harlan Hansen**

Harlan Hansen, num artigo datado de 1985, expressa a opinião de que cabe às escolas iniciar e promover a ligação entre as escolas e as famílias tendo como objectivo final o envolvimento de toda a comunidade.

Neste sentido, Hansen (1985) propõe um plano de participação em dez etapas distintas que contêm actividades ou acções específicas a ser levadas a cabo pelas escolas com o objectivo de conduzir os pais a um maior envolvimento nas escolas.

Etapa I – Consiste em fornecer aos pais informação antecipada acerca do que vai ser feito através do envio de cartas ou circulares. Deste modo evitar-se-ia que a informação chegasse aos pais *à posteriori* e através dos filhos, não os fazendo evidentemente sentir participantes no processo.

Etapa II – Sugerir aos pais (e não exigir ou mandar) (o que pode ser feito através dessas mesmas cartas) formas de no seu meio e de forma extra-escolar estabelecer relações com os conteúdos escolares. Os pais participam mas “na segurança do seu próprio meio” (p. 11).

Etapa III – Nesta etapa os pais podem assumir um papel de fornecedor de recursos que, levados pelas crianças para a sala de aula, contribuem para o tema a ser estudado. Esses recursos, que podem também ser sugeridos através de cartas enviadas para casa, ajudariam a estabelecer uma relação entre o que a criança aprende na sala e a realidade do contexto em que vive.

Etapa IV – Se nestas três primeiras etapas o envolvimento dos pais se faria a partir do seu próprio meio e de forma indirecta, na quarta etapa, denominada de “pessoa-recurso”, Hansen propõe o envolvimento directo através de convite para irem à escola contribuir com os seus conhecimentos específicos e competências, contribuindo assim para o enriquecimento do programa escolar.

Etapa V – No seguimento deste plano, a quinta etapa implica que os pais possam participar na sala de aula como ajudantes ou voluntários, para o que contribuiu já o envolvimento das outras etapas anteriores, quer através do conhecimento do *curriculum* quer através da promoção da sua autoconfiança. Este tipo de participação deve ser acompanhado por uma preparação cuidada e uma avaliação sistemática de modo a maximizar a contribuição dos pais.

Etapa VI – Com o conhecimento da realidade escolar e suas práticas adquirido nas etapas anteriores, os pais desempenhariam já funções de direcção e gestão em diferentes órgãos da escola ou nas associações de pais.

Etapa VII – Neste momento o envolvimento dos pais far-se-ia através do conhecimento dos relatórios de actividades e avaliação, feitos pelas escolas para esse efeito. Assim, através de informação acerca do desempenho escolar e do comportamento dos próprios filhos, promover-se-ia uma melhor compreensão dos pais.

Etapa VIII – Corresponde à necessidade de constituição de grupos de apoio onde os pais possam livremente, e dentro das suas possibilidades e necessidades, levantar e discutir questões assim como exprimir as suas preocupações.

Etapa IX – Partindo do pressuposto de que a escola é “parte integral da vida de todas as pessoas” (Hansen, 1985, p. 11), a nona etapa diz respeito ao envolvimento de toda a comunidade através do fornecimento de informações a essa mesma comunidade.

Etapa X – Por fim, seria necessário um processo de autoavaliação levado a cabo pelas próprias escolas todos os anos, não só para os pais mas também para a comunidade em geral, em que fossem identificados os pontos fracos e os pontos fortes da sua actuação.

Estas acções devem ter sempre em conta as necessidades respectivas dos pais, das crianças e das escolas, ao fim e ao cabo, todos os interessados e beneficiados com esse envolvimento. E para que estas acções resultem efectivamente é necessário que os pais se sintam de facto agentes participantes, e isto significa que essa participação seja respeitada.

### 3.2. Operacionalização de estratégias de intervenção

Para além dos diferentes modelos aqui apresentados, que reflectem o modo como cada um dos autores compreende e conceptualiza o envolvimento ou participação dos pais, descrevem-se agora algumas medidas práticas e específicas de envolvimento. Esta descrição, em que são referidos particularmente os trabalhos de Epstein (1987) e Henderson, Marburger e Ooms (1987), constitui, portanto, uma tentativa de exemplificar a operacionalização concreta de actividades e estratégias, através das quais se pode incrementar e promover uma maior colaboração entre a escola e a família<sup>5</sup>.

Joyce Epstein (1987) propõe um esquema de 16 maneiras concretas de envolver os pais:

1. Pedir aos pais que leiam aos filhos ou que os ajudem a ler.
2. Empréstimo de livros, manuais ou outros materiais aos pais.
3. Pedir aos pais que levem os filhos à biblioteca.
4. Pedir aos pais que façam com que as crianças falem sobre o seu dia na escola.
5. Dar às crianças trabalhos que impliquem consultar os pais e colocar-lhes questões.
6. Pedir aos pais que assistam conjuntamente com os filhos a programas específicos de televisão e que posteriormente os discutam entre si.

---

<sup>5</sup>Dada a forma sintética como os autores descrevem estas práticas e o objectivo com que são incluídas neste trabalho, a sua apresentação consistirá numa tradução e adaptação livres dos trabalhos referidos.

7. Sugerir aos pais maneiras de incluir os filhos nas suas próprias actividades de enriquecimento educacional.

8. Enviar sugestões de jogos e actividades de grupo, relacionadas com o trabalho escolar das crianças, que possam ser desenvolvidas pelas crianças em conjunto com os pais ou com os irmãos.

9. Sugerir aos pais formas de utilizar materiais e actividades para estimular o interesse dos filhos pela leitura, matemática e outros assuntos.

10. Estabelecer um acordo formal para que os pais supervisionem e assistam os seus filhos na realização dos trabalhos de casa.

11. Estabelecer um acordo formal para que os pais atribuam recompensas e/ou castigos em função do desempenho ou comportamento da criança na escola.

12. Convidar os pais a assistir às aulas (numa posição de observação e não de ajuda).

13. Explicar aos pais certas técnicas de ensino, construção de materiais de aprendizagem ou de planeamento de aulas.

14. Providenciar aos pais um questionário que lhes permita avaliar o progresso dos filhos.

15. Pedir aos pais que assinem o trabalho de casa de forma a assegurar a sua realização.

16. Pedir aos pais que pratiquem exercícios a nível da leitura, da matemática e outras actividades práticas ou que ajudem com os trabalhos da escola.

Henderson et al. (1987), tal como outros autores aqui citados, realçam que não existe uma maneira única de conceber a relação entre a escola e a família, visto todas as escolas serem diferentes e únicas. Contudo, pondo a tónica na acção das escolas, identificam um conjunto de princípios partilhados pelas escolas que desenvolvem um bom trabalho neste âmbito.

Neste sentido, Henderson et al. (1987) apresentam sete princípios fundamentais para a existência duma colaboração entre a escola e família, em relação a cada um dos quais exemplificam as melhores estratégias práticas desenvolvidas pelas escolas. Destacam-se aqui algumas das práticas apontadas para cada princípio.

1. Todo e qualquer aspecto relacionado com o ambiente da escola é aberto, útil e amistoso. Exemplos:

- um cartaz afixado na porta de entrada da escola a dizer que os pais são bem-vindo;
- a existência no edifício de uma sala acolhedora para os pais;
- visitas e orientações às novas famílias;
- um almoço mensal para pais e professores na cantina da escola;
- disponibilidade horária do director para receber os pais sem marcação prévia.

2. As comunicações com os pais são frequentes, claras e recíprocas (nos dois sentidos).

Exemplos:

- publicação anual e envio aos pais de um calendário escolar com informações úteis sobre o ano escolar, organização e funcionamento da escola e ainda números de telefone importantes;

- reuniões com os pais no início e durante o ano escolar para que os pais conheçam o programa da escola, o pessoal e possam colocar questões;

- na primeira classe os professores contactam telefonicamente todas as famílias nas primeiras semanas do ano para se apresentarem, encorajar os pais a ir à escola e a contactar os professores seja qual for o motivo.

3. Os pais são tratados como colaboradores no processo educativo, com um grande papel complementar a desempenhar na aprendizagem e no comportamento dos filhos. Exemplos:

- uma escola básica desenvolveu um “contrato de aprendizagem” para cada aluno, que consiste num acordo sobre objectivos e tarefas individualizadas, a ser assinado anualmente por pais, professores e crianças;

- professores numa escola básica telefonam sistematicamente aos pais quando uma criança parece perturbada para conversar com os pais e pedir o seu conselho;

4. Os pais são encorajados, formal e informalmente, a comentar as políticas da escola e (nalguns assuntos) a participar na tomada de decisão. Exemplos:

- um manual sobre a escola é publicado e dado às novas famílias e aos novos alunos, sobre o qual são encorajados comentários e questões;

- um conselho escolar com representantes de professores, pais e administração encontra-se várias vezes por ano para decidir como aplicar os fundos da escola.

5. A escola reconhece a sua responsabilidade no estabelecimento da colaboração com todas as famílias, e não somente as mais acessíveis. Isto inclui pais que trabalham fora de casa, pais divorciados sem a custódia dos filhos e famílias de raças ou línguas minoritárias.

Exemplos:

- um director assegura-se de que os pais que trabalham são avisados com devida antecedência das datas de acontecimentos especiais e lhes são disponibilizados horários para se encontrarem com os professores fora das horas normais de funcionamento da escola;

- escolas em comunidades com população imigrante específica contratam pessoal que fale essas línguas para um contacto comunitário com essas minorias de modo a sensibilizar os pais para o envolvimento com a escola e escutá-los nas suas preocupações.

- escolas com muitas crianças filhas de pais separados ou divorciados sistematicamente contactam os pais sem a custódia para averiguar da sua disponibilidade em receber informações da escola e participar nas conferências.

6. Os directores e outros responsáveis escolares activamente expressam e promovem a filosofia de colaboração com todas as famílias. Exemplos:

- um director contacta alunos para tomar conta das crianças pequenas durante todos os encontros na escola básica;

- um director substitui os professores que se vão encontrar com os pais, contrata professores substitutos para os dias de conferências.

7. A escola encoraja a participação voluntária dos pais e da comunidade. Exemplos:

- uma rede de contactos telefónicos é montada pelos pais para contactarem entre si em situações como procura de materiais para um projecto, apoio às famílias imigrantes no seu ajustamento à comunidade e à escola;

- voluntários da comunidade envolvem-se em actividades de apoio a crianças com algumas dificuldades de aprendizagem.

Procurou-se até agora apresentar uma leitura possível do processo de surgimento e desenvolvimento das relações família-escola.

Este percurso não tem sido linear nem a salvo de obstáculos e dificuldades, e nele têm coexistido uma multiplicidade de perspectivas, leituras e posições, nem sempre conciliáveis entre si.

Contudo, é consensual a definição de algumas vantagens que dizem respeito em primeiro lugar às crianças, mas também aos pais, professores e, de um modo geral, às escolas, e ainda ao desenvolvimento de uma sociedade democrática (Carvoeiro & Vidal, 1994; Davies et al., 1989; Marques, 1993, 2001; Silva, 2003).

Em relação às crianças, os benefícios situam-se a nível do seu rendimento e sucesso escolar, mas também do seu desenvolvimento. Como foi já referido, uma comunicação disfuncional entre a família e a escola transforma a criança num refém, prisioneira entre um conflito de lealdades entre estas duas instituições, conduzindo por vezes a perturbações de comportamento como forma da criança lidar com essa disfuncionalidade comunicacional (Alarcão, 2000b, 2002, 2007; Curonici & McCulloch, 1994, 1997; Évéquoz, 1987c).

Torna-se também importante sublinhar que, para além de todas as diferenças, as teorias e a pesquisas revelaram, de acordo com Epstein (1992a, 1992b, 2001), duas características básicas nas relações bem sucedidas entre a família e a escola. Em primeiro lugar, que as práticas de colaboração têm que ser desenvolvimentais, no sentido de que têm de acompanhar e de se modificar de acordo com a idade, o grau de ensino e o nível de maturidade dos alunos, as diferentes fases da vida dos pais e as diferentes escolas e graus de ensino dos professores. A estas podem-se ainda acrescentar as diferentes fases da vida e da carreira dos professores (García, 1999; Nóvoa, 2000b; Vieira & Relvas, 2003).

Em segundo lugar, as práticas de colaboração têm de responder às necessidades das famílias em geral e de cada família em particular, de modo a que todas se sintam igualmente bem-vindas na escola e incluídas na educação dos seus filhos, e de modo a que as escolas encontrem maneiras de envolver as famílias com histórias, forças e necessidades únicas.

No seguimento do que se tem vindo a apresentar e da perspectiva que se tem vindo a adoptar, parece ser inquestionável a importância de uma interacção que se pautar por uma comunicação clara e directa entre os diferentes actores envolvidos, de uma colaboração em que os diferentes intervenientes tenham papéis bem definidos, e ainda de uma participação de todos que se revele útil e justificada.

Neste sentido pronuncia-se Daniel Sampaio (1998) quando afirma que “a vida constrói-se em diferentes narrativas e em espaços diferenciados. É essencial que as crianças e os adolescentes percebam o papel dos pais e o papel dos professores” (p. 66).

Também nas palavras de João dos Santos (1983) “entendo que se devem organizar grupos de pais, com ou sem representantes dos professores, e vice-versa. Mas não concordo que se misturem os interesses, os princípios e as técnicas dos vários interessados, e que assim se confundam em grupos polivalentes, os vários modelos educativos. As crianças precisam de modelos claros, segurizantes a vários níveis, e coerentes” (p. 29).

Mas o desenvolvimento de relações funcionais não passa apenas pela afirmação da sua importância para o desenvolvimento e o sucesso educativo do aluno/criança. Alarcão (2000a) realça a importância de ambos os participantes retirarem prazer dessa relação, se sentirem confirmados e reforçados e se envolverem em actividades e tarefas sentidas como úteis.

Neste sentido se pronuncia igualmente Lawrence-Lightfoot (2004), ao sublinhar que quando existe uma assimetria entre pais e professores é difícil que a conversação seja produtiva e que as relações se desenvolvam. Mas não só o desrespeito e a assimetria produzem e promovem comunicações pobres e disfuncionais, como também a existência de rituais e encontros mecânicos e vazios, fazendo parte de uma rotina sem significado.

Lawrence-Lightfoot (2004) salienta ainda que, para além do reconhecimento de que os limites entre famílias e escolas são dinâmicos e não lineares, também se deve modificar a representação dos encontros entre pais e professores como sendo civilizados e ritualizados, desprovidos de paixão e calor, e substituí-la por uma visão mais realista, que admita as ameaças, as vulnerabilidades e as feridas, e a necessidade de um lugar seguro de retirada.

Contudo, antes de se poder implementar quaisquer estratégias, é importante que se tenha a noção do que se faz ou não se faz na prática quotidiana. Qualquer nova implementação implica uma mudança, e as mudanças só serão efectivas se se tiver consciência das práticas e da própria construção da realidade em que acontecem.

## **Parte II**

### ESTUDO DE CAMPO



## Capítulo 4

### A INVESTIGAÇÃO

*Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos.*

(Santos, 1993, p. 53)

## 1. CONSIDERAÇÕES GERAIS E OBJECTIVOS

Na primeira parte deste trabalho apresentou-se e desenvolveu-se todo um conjunto de conceitos e pressupostos teóricos, essenciais para uma leitura sistémica das relações humanas, que nos permitisse compreender e clarificar a complexidade dos jogos interaccionais e dos processos comunicacionais envolvidos na relação família-escola, objectivo principal deste estudo.

Recordando alguns deles, os mais relevantes, sublinha-se: sistema, supra-sistema, interacção, comunicação, contexto, ciclo vital, família com filhos na escola, envolvimento parental, cooperação pais-professores.

Tal como afirmam Montandon e Perrenoud (2001), "a experiência da escolaridade não é vivida por todos da mesma forma. Mas, de uma maneira ou de outra, omnipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família"(p. 1).

Sendo a escola uma organização social, a sua actividade está centrada sobre a comunicação que versa desde os conteúdos das matérias até à definição das relações entre os diferentes protagonistas. Como tal, deve ser sempre compreendida tendo por referência a totalidade do contexto (ou contextos) em que se desenrola, não somente o subsistema escola, mas também os subsistemas família-escola e escola-comunidade (Benoit et al., 1988; Évéquoz 1987a, 1987c).

Na análise da relação escola-família podem-se distinguir dois níveis: o do código e o das estratégias. O código corresponde ao conjunto de regras que vão desde leis escritas, tradições e mitos que asseguram a coesão e a estabilidade dos elementos em interacção. As estratégias representam as escolhas particulares utilizadas para lidar com as regras em cada sistema interaccional. Na interface família-escola as estratégias concretizam-se na panóplia de escolhas comunicacionais específicas utilizadas no quadro restrito dos dois códigos (Évéquoz, 1987a, 1987c; Relvas, 2006).

Assim, a comunidade educativa pode ser vista como um vasto campo de comunicações e de significações, onde os actores (professores, pais e crianças) não cessam de enviar mensagens através de uma infinidade de canais, para além do que dizem ou não dizem, do que fazem ou não fazem (Brouet & Michard, 1988).

Estando sempre em comunicação, a família e a escola estão também permanentemente em vigilância, controlo e avaliação recíprocas. O que coloca frequentemente a criança num conflito

de lealdades e a obriga a definir estratégias próprias entre as dos seus parceiros relacionais, de forma a evitar definitivamente a ligação a um dos parceiros e a traição a outro (Alarcão, 2000b; Perrenoud, 2001a; Relvas, 2006).

A vulgarização das ciências humanas tem facilitado a designação fácil de um “culpado” num contexto mais ou menos difuso. Dispensar, do ponto de vista teórico ou prático, as hipóteses que permitem somente uma visão causalista da relação pedagógica (e.g., o desejo do professor, o inconsciente do aluno) implica uma mudança de mentalidades e de ética (Lévy-Basse & Michard, 1988a, 1988b).

Assim, delineou-se um quadro teórico de referência que permitisse pensar, concretizar e interpretar este estudo que teve como objectivo fundamental aprofundar o conhecimento sobre o processo comunicacional que se estabelece entre a família e a escola, a partir da análise da perspectiva dos professores sobre as práticas de contacto com os pais levadas a cabo ao longo de um ano lectivo.

Antes de mais impõe-se esclarecer o ou os porquês desta investigação que se caracteriza fundamentalmente por ser um estudo exploratório sobre a relação família-escola, e mais especificamente sobre os processos comunicacionais que a viabilizam, na perspectiva dos professores do 1º ciclo do ensino básico do concelho do Funchal (Região Autónoma da Madeira).

A consciencialização recente e crescente da importância da relação família-escola, seus contributos, benefícios e obstáculos tem conduzido muitas vezes a uma urgência em intervir e promover, mas para tal torna-se necessário mais do que nunca um conhecimento aprofundado das realidades construídas pelos diferentes parceiros envolvidos: crianças, pais, professores, famílias, escolas, comunidades, etc.

Qualquer que seja o tipo de relação entre os sistemas familiar e escolar, mais ou menos distante, mais ou menos conflituosa, mais ou menos funcional, existe sempre comunicação. Esta veicula um conteúdo e uma informação, mas para além disso veicula também uma visão dos diferentes parceiros, seus papéis e funções e das relações existentes. A comunicação é pois o “ingrediente” fundamental das interacções que acontecem entre a família e a escola.

O facto destas constituírem um fenómeno relacional de grande complexidade (como aliás o são todos os processos de relacionamento interpessoal) legitima a adopção da perspectiva sistémica para o seu estudo. Esta engloba um conjunto de construtos, conceitos e técnicas adequados ao estudo e intervenção nos processos relacionais, pois insere-se num novo paradigma científico que substitui a causalidade linear pela circularidade e contraria a visão analítica e determinística dos fenómenos interpessoais, permitindo contemplar no seu estudo uma das suas características fundamentais: a complexidade.

A opção pelo estudo a nível do 1º ciclo do ensino básico justifica-se, por um lado, porque a entrada no 1º ciclo do ensino básico constitui o marcador de uma nova etapa do ciclo de vida familiar com implicações a nível do seu funcionamento interno e do relacionamento com os contextos envolventes mais significativos (Alarcão, 2000a; Alberto, 2005; Aldous, 1996; Relvas,

2006). Por outro lado, a relação entre a criança e o professor é fundamental nesta fase do desenvolvimento infantil, o que confere às relações família-escola um papel determinante cujos benefícios para a criança far-se-ão sentir mais do que em qualquer outro momento da vida (Chiland, 1978; Coll, Marchesi & Palácios, 2004; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Santos, 1982a, 1982b, 1983).

Para finalizar, o estudo das formas específicas de comunicação que concretizam a relação entre a escola e a família no 1º ciclo do ensino básico no concelho do Funchal, permite, para além de um maior conhecimento sobre o tema, um conhecimento da(s) realidade(s) construída(s) pelos professores na comunidade onde se inserem. Este conhecimento apresenta duas potencialidades: as bases para uma possível intervenção prática junto dos parceiros e contextos em questão, e a possibilidade de uma contribuição mais específica na formação de professores, momento crucial de sensibilização e promoção de relações funcionais entre a escola e a família.

Os professores constroem uma leitura da realidade das relações entre a família e a escola que se assume como a realidade, contribuindo para edificar o problema relacional. Só a desconstrução desta realidade permitirá, pois, pensar outras alternativas e desenvolver estratégias mais funcionais.

## 2. APRESENTAÇÃO GLOBAL

Tendo em conta o objectivo geral já explicitado, pretendeu-se mais especificamente:

- numa primeira fase, identificar, descrever e analisar as formas e estratégias utilizadas pelos professores para contactar os pais dos alunos, quer individualmente quer em grupo, a quantidade de pais abrangidos e a frequência desses contactos; as suas apreciações e opiniões sobre os contactos havidos; as representações construídas sobre as relações com as famílias e o respectivo papel educativo;

- numa segunda fase, e para além da descrição das práticas, apreender e compreender o significado particular e específico que os agentes no terreno conferem às práticas comunicacionais entre professores e pais, possibilitando uma meta-discussão e uma meta-análise dos dados da 1ª fase do estudo.

A prossecução destes objectivos foi feita através da delineação e execução de um plano de investigação descritivo (Almeida & Freire, 2007; Pinto, 1990; Ribeiro, 2007), e a metodologia utilizada para recolha e análise de dados implicou a utilização de métodos mistos (Driessnack, Sousa & Mendes, 2007; Morgan, 1996; Rocco, Bliss, Gallagher & Pérez-Prado, 2003; Tashakkori & Abbas, 2003) em que foram combinadas estratégias de investigação quantitativa e qualitativa, o questionário e o *focus group*, aplicadas em dois momentos distintos (figura 11).

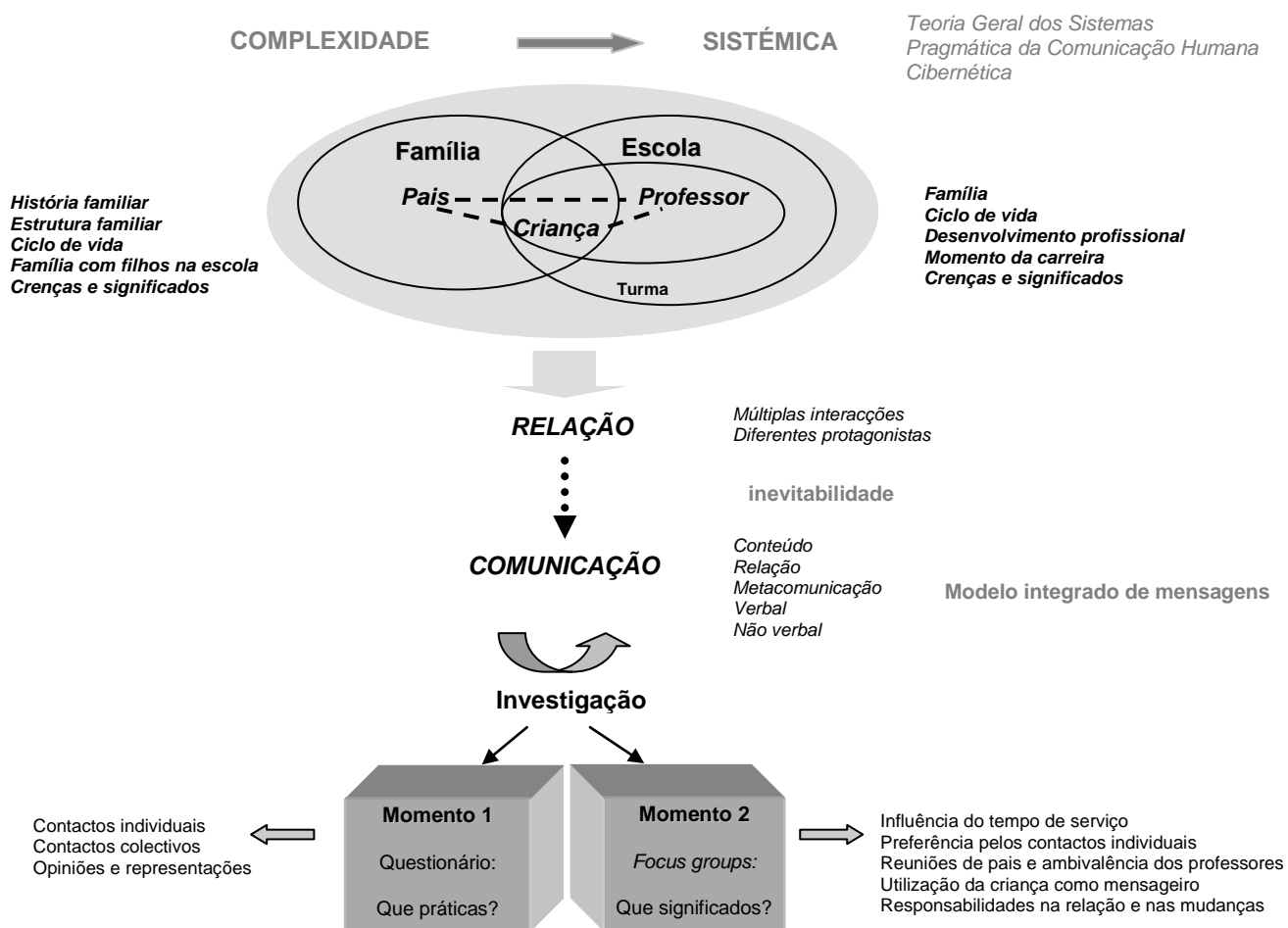


Figura 11: Modelo conceitual da investigação

Assim, num primeiro momento aplicou-se um questionário traduzido e adaptado, com autorização expressa dos seus autores (Anexo 1), a partir de um instrumento construído e utilizado em Genebra pelo Service de Recherche Sociologique. O questionário é composto por um extenso número de itens que se podem agrupar em três grandes secções: contactos individuais; contactos colectivos; representações sobre o papel educativo dos pais e dos professores e das relações entre ambos (Anexo 2).

Este instrumento foi aplicado no final do ano lectivo de 1995/1996 a uma amostra de 132 professores colocados em 17 escolas, que foram seleccionadas aleatoriamente a partir de uma listagem das 34 instituições públicas de ensino básico em funcionamento no Concelho do Funchal durante o ano lectivo em questão.

Num segundo momento, ano lectivo de 2001/2002, foram realizados dois *focus groups*, com o intuito de, a partir da discussão e reflexão dos dados do inquérito, chegar à compreensão da(s) realidade(s) construídas sobre as relações entre a escola e a família. Um dos grupos de

discussão foi constituído por 8 professores do 1º ciclo do ensino básico e o outro por 6 peritos em educação, essencialmente ligados à área do 1º ciclo do ensino básico, seleccionados através de uma amostragem não probabilística e intencional. Desta forma pretendia-se que a discussão dos dados obtidos fosse feita não só pelo investigador, mas também pelos agentes no terreno, possibilitando ao investigador uma meta-análise dos dados.

O espaçamento temporal que mediou a realização dos dois estudos, e que decorreu de factores imprevistos extrínsecos à investigação, se, por um lado, poderia constituir uma menos valia para o trabalho por se correr o risco de serem levadas a discussão práticas e posições não mais sentidas como significativas no contexto presente, por outro lado, permitiu testar a actualidade dos dados do 1º estudo, e assim actualizar esta investigação, reforçando o seu significado no panorama actual do processo educativo.

A partir dos objectivos iniciais, e tendo em conta o modelo conceptual definido, elaboraram-se as seguintes questões de investigação:

1. Quais as modalidades de contacto com os pais privilegiadas pelos professores e qual o seu significado no contexto das práticas de contacto?

1.1. Haverá uma diferenciação na utilização das formas de contacto colectivas e individuais?

2. Quais os factores diferenciadores e de que forma influenciam os professores nas suas práticas de contacto com os pais?

2.1. Será que a formação de professores condiciona, e de que forma, as práticas de contacto com os pais?

3. Quais as representações que os professores fazem de si e dos pais no contexto da interacção família-escola?

3.1. A quem atribuem as responsabilidade do estado actual e das possíveis mudanças nas relações?

### 3. NOTAS METODOLÓGICAS

De modo a dar cumprimento aos objectivos a que nos propúnhamos, tal como acabámos de descrever, a investigação foi concretizada com a realização de dois estudos distintos em que foram aplicadas duas técnicas diferentes de recolha e tratamento de informação.

Esta diferença assenta não só na sua definição e forma, no momento ou *timing* de aplicação e nos sujeitos aos quais foi aplicado, mas também nos pressupostos epistemológicos que lhe estão subjacentes.

O primeiro estudo consistiu na aplicação de uma forma de inquérito: o questionário. Na definição de Ghiglione e Matalon (1993), o "*inquérito* pode ser definido como uma interrogação

particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar. Neste caso, o investigador intervém colocando questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual actua enquanto inquiridor” (p. 8).

Constituído, quanto à sua forma, por questões abertas e questões fechadas, a informação resultante destas é quantificada, obtendo-se assim dados numéricos que viabilizam o tratamento estatístico dos mesmos. Este implica que o conhecimento não advém de cada caso individual, i. e., das respostas de um sujeito, mas das respostas do conjunto dos sujeitos inquiridos (Ghiglione & Matalon, 1993).

Ainda de acordo com Ghiglione e Matalon (1993), “quando trabalhamos com um questionário /.../ Não há uma compreensão, mais ou menos sistemática ou intuitiva da coerência das respostas de um só indivíduo”, perdendo-se assim a especificidade de cada indivíduo. Contudo, “se não pudermos encontrar um ponto em relação ao qual ele é comparável aos outros, qualquer discurso geral é impossível e com ele toda a ciência do homem” (pp. 120-121).

Neste caso, o recurso ao questionário justifica-se pela necessidade de recolher informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, reportando-se a um passado recente; de compreender atitudes, opiniões e representações praticamente só acessíveis através da linguagem; e por ser uma técnica que permite estudar a situação real (especialmente tratando-se de fenómenos que acontecem num dado momento e contexto, com toda a complexidade daí decorrente) embora em detrimento de algum controlo conseguido com mais eficácia em situações artificiais (Ghiglione & Matalon, 1993). Podemos ainda aliar o facto de esta ser uma técnica relativamente simples de aplicar que se presta ao levantamento de muita informação junto a um grande número de sujeitos.

Embora enquanto técnica quantitativa de investigação empírica o questionário apresente limitações quer metodológicas quer epistemológicas, não deixa de ser uma técnica com potencialidades e recursos, conquanto, à semelhança de outras técnicas quantitativas se saiba “problematizar a possibilidade do seu emprego e de saber como interpretar os resultados produzidos por elas, de forma a controlar os efeitos de mediação decorrentes da sua aplicação” (Ferreira, 1986, p. 172).

O questionário, neste caso, insere-se numa lógica de investigação quantitativa, herdeira da filosofia positivista acerca da produção de conhecimento científico que procura uma expressão numérica de factos da realidade dita objectiva, enfatizando por isso números e medidas (McMillan, 1996).

No segundo estudo efectuado aplicou-se uma forma de entrevista designada habitualmente por *focus group*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> As outras designações pelas quais este método é habitualmente conhecido na literatura são: *focus group interviews*, *focused interviews* e *group depth interviews*. Em português são utilizadas expressões como grupos de discussão, entrevistas de grupo, grupo de *focus* (Xavier et al., 2002), grupos de focagem (Fonseca, 2005), grupos focalizados (Flick, 2005) ou ainda grupos focais (Ribeiro, 2007). Dada a diversidade de nomenclaturas utilizadas, optou-se por manter a designação na língua inglesa de forma a permitir uma identificação mais imediata do método em questão.

O *focus group* consiste em entrevistas de grupo, ou melhor, discussões de grupo, visto não se basear concretamente numa alternância de perguntas e respostas, mas no uso explícito da interacção do grupo para produzir informação e *insight* que doutro modo seriam menos acessíveis (Brotherson, 1994; Morgan, 1997).

Morgan (1997) define *focus group* “como uma técnica de investigação que recolhe informação através da interacção de grupo sobre um tópico determinado pelo investigador. Em essência, é o interesse do investigador que fornece o *focus*, enquanto a informação resulta da interacção no grupo” (p. 6).

Enquanto método de investigação qualitativa, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Os dados são qualitativos porque ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e/ou conversas.

Neste âmbito, o *focus group* permite o levantamento de informação qualitativa. A partir do discurso dos sujeitos, elabora-se um registo escrito sistemático e pormenorizado de tudo o que se ouve e/ou se observa, que depois será analisado no seu conteúdo, respeitando-se tanto quanto possível a forma em que foram registados ou transcritos, e não sujeito a quantificação ou mensuração (Bogdan & Biklen, 1994).

Como se privilegia a compreensão detalhada dos fenómenos a partir da perspectiva dos sujeitos, estes estudos são geralmente conduzidos com amostras pequenas e o principal instrumento é a pessoa do investigador.

Muito embora os dois métodos permitam uma exploração e conseqüente levantamento de informação, resultam na obtenção de informação de diferente natureza que obviamente tem que ser analisada de modo a respeitar essa mesma natureza. Assim, enquanto no Estudo 1 os dados recolhidos são na sua grande maioria passíveis de quantificação e, por conseguinte, analisados estatisticamente, no Estudo 2 os dados requerem uma análise de conteúdo, sendo o seu tratamento exclusivamente qualitativo.

Numa investigação o *focus group* pode ser utilizado como técnica principal de recolha de dados, em conjugação com outros métodos (estudos multi-métodos e de métodos mistos) ou como fonte suplementar em estudos que utilizam um outro método considerado principal (Morgan, 1997; Vaughn & Schumm, 1996). Cada uma destas combinações permite atingir objectivos específicos diferentes.

Neste estudo primeiro aplicou-se o questionário de modo a recolher informação sobre a temática da relação escola-família junto à amostra de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, e a partir desses dados elaborou-se depois as questões de partida que permitiram sustentar a discussão nos *focus groups*.

O *focus group* permitiu chegar, através das diferentes narrativas, às representações concretas de quem faz parte deste sistema, professores e peritos na área. Permitiu conhecer o que



estes pensam acerca da temática, contextualizando-a nas vivências do dia-a-dia da profissão e no desenvolvimento da sua carreira.

Tendo em conta as especificidades de cada um dos métodos ou técnicas, a sua articulação permite uma complementaridade de formas de compreender os fenómenos que só pode resultar num enriquecimento do estudo (Kitzinger & Barbour, 1999; Morgan, 1997). A combinação do *focus group* e do inquérito permite, pois, uma rentabilização das potencialidades de cada um dos métodos.

Inserindo-se no âmbito de uma mudança de paradigma científico, em que se opõem duas grandes tendências científicas, o positivismo e a hermenêutica (Pourtois & Desmet, 1988a), a investigação em educação tem-se modificado nos últimos anos. “Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

Nos anos 90 assistiu-se a um confronto entre dois grandes paradigmas científicos<sup>2</sup>, o quantitativo e o qualitativo, quer a nível epistemológico quer a nível metodológico, que se tem repercutido na investigação dos problemas educacionais e também psicológicos (Bavelas, 1995; Bogdan & Biklen, 1994; Landsheere, 1988; Pourtois & Desmet, 1988a; Simões, 1990).

De acordo com Simões (1990), “a oposição entre eles é mais do que uma questão metodológica — da relevância do quantitativo ou numérico *versus* qualitativo ou verbal. No fundo, o que está em causa são duas filosofias e epistemologias diferentes: uma, que poderia designar-se por ‘lógico-positivista’, a qual considera que existe uma *única realidade social objectiva* (independente dos sentimentos e das crenças dos indivíduos) realidade essa abordável empiricamente, como todo o fenómeno natural; a outra, a que poderia chamar-se ‘naturalístico-fenomenológica’, a qual postula a existência de *múltiplas realidades sociais*, construídas pelos indivíduos e abordáveis pela via da vivência, da convivência e da empatia, como todo o fenómeno social” (pp. 39-40).

Em relação ao confronto entre estes dois métodos de investigação há basicamente duas posições, uma que enfatiza as suas diferenças e logo a sua incompatibilidade, e outra que aponta a continuidade entre os dois (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). Embora a sua confrontação seja ainda objecto de debate, e se sublinhe as diferenças, a tendência vai no sentido da passagem de uma perspectiva dicotómica para uma perspectiva de complementaridade (Flick, 2005; Pourtois & Desmet, 1988a; Simões, 1990; Tashakkori & Abbas, 2003).

Tal como Fernandes (1991), “parece-nos evidente que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas da investigação e que dados de natureza quantitativa e qualitativa

---

<sup>2</sup> Estes paradigmas têm surgido na literatura com diferentes designações, por vezes consideradas sinónimos. Entre estes destaca-se, por um lado, o paradigma quantitativo ou positivista e, por outro, o paradigma qualitativo, interpretativo ou hermenêutico.

podem ser recolhidos, com claras vantagens, no processo de resolução do mesmo problema” (p. 66).

Acresce que a combinação das duas metodologias utilizadas vai de encontro à perspectiva sistémica, e mais especificamente ao construcionismo social, no sentido em que se torna fulcral considerar a complexidade característica dos fenómenos interpessoais aquando do seu estudo e, inerente a esta, conceber a existência de múltiplas realidades construídas e não de uma única realidade objectiva. A apreensão do significado e da interpretação construída por cada sujeito torna-se fundamental, sendo que no contexto epistemológico a leitura será sempre uma interpretação que dependerá da compreensão do investigador.

E se “é através sobretudo das nossas narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo, e é através da sua narrativa que a cultura oferece modelos de identidade e de acção aos seus membros” (Bruner, 2000, p. 14), então, no contexto do construcionismo social, a modificação de conceitos e práticas só é possível através da tomada de consciência, que a narrativa permite, das formas de pensar e acontecer existentes, o que legitima a utilização de uma metodologia qualitativa.

Por conseguinte, identificamo-nos com Bruner (1997) quando afirma que “insistir na explicação em termos de ‘causas’ impede-nos, logo à partida, de tentar compreender como é que os seres humanos interpretam os seus mundos e como *nós* interpretamos os *seus* actos de interpretação” (p. 12).

Assim, resultaram os dois estudos que são apresentados em seguida:

- O Estudo 1, de carácter quantitativo, intitula-se “A comunicação entre a escola e a família no 1º ciclo do ensino básico da RAM: um estudo descritivo”.

- O Estudo 2, de natureza qualitativa, é apresentado sob a designação “A construção de uma reflexão sobre os processos comunicacionais escola-família: um estudo compreensivo”.

## **Capítulo 5**

# A COMUNICAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM: UM ESTUDO DESCRITIVO

*Connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude.*

(Morin, 1993, p. 66)

## 1. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

### 1.1. Amostragem

A população alvo foi definida como o conjunto dos professores do 1º ciclo do ensino básico do concelho do Funchal em efectividade de funções no ensino público.

Tendo em conta a dificuldade ou a impossibilidade em obter uma listagem dos sujeitos que se encontravam na situação requerida, a partir da qual se pudesse fazer uma selecção para constituir a amostra, fez-se uma amostragem aleatória por agrupamentos (Almeida & Freire, 2000, 2007). Deste modo, a unidade de selecção não foi cada um dos indivíduos, mas os grupos em que a população se encontrava organizada, a partir de uma listagem dos 34 estabelecimentos ou escolas de 1º ciclo de ensino básico à data existentes ou em funcionamento no concelho do Funchal, disponibilizada pela Delegação Escolar do Funchal.

Assim, a partir desta listagem de estabelecimentos de 1º ciclo de ensino básico em funcionamento em 1995/96, decidiu-se por uma selecção aleatória simples de 50% das escolas, uma vez que as escolas se encontravam espalhadas por todo o concelho do Funchal e o *timing* entre a entrega e a recolha (feita pessoalmente e *in loco*) ser diminuto (entre o fim do ano lectivo e o início das férias dos docentes, a partir de 14 de Julho).

Seguidamente, foram inquiridos todos os professores que se encontravam efectivamente a leccionar nessas escolas<sup>1</sup>. No total das 17 escolas seleccionadas, e de acordo com os dados fornecidos pelo director de cada escola, encontravam-se na situação requerida um total de 189 professores.

A partir destes, a amostra final com que se trabalhou foi constituída pelos 132 professores que efectivamente acederam a participar na investigação respondendo e devolvendo o questionário.

---

<sup>1</sup> Através de contacto telefónico com os directores de cada uma das escolas seleccionadas, obteve-se o número total de professores que nesse ano lectivo haviam tido a seu cargo uma turma de alunos de 1º ciclo.

## 1.2. Recolha dos dados

### 1.2.1. Questionário "As Relações entre os Professores e as Famílias"

A recolha dos dados concretizou-se através da aplicação do questionário intitulado "As relações entre os professores e as famílias", destinado aos professores do 1º ciclo do ensino básico da RAM. Este instrumento constitui uma tradução e adaptação, com autorização expressa dos autores, de um instrumento construído e aplicado em Genebra pelo *Service de la Recherche Sociologique* no âmbito de um estudo aprofundado sobre as relações no ensino primário genebrino encomendado pelo Estado a esta instituição (Favre & Montandon, 1989).

O questionário é composto por três grandes grupos de itens respeitantes aos contactos individuais, aos contactos colectivos e às representações sobre as famílias, o seu papel educativo e a relação entre escola e família.

A opção por este instrumento prendeu-se com o facto de compreender um conjunto diferenciado de questões e itens que permitiriam, a nosso ver, uma recolha exaustiva de informação análoga a que correspondia aos nossos objectivos e, para além disso, ter sido aplicado num estudo de grande dimensão.

O questionário revelou-se interessante e pertinente para o estudo das práticas de comunicação, mas tornava-se necessária uma adaptação sem querermos, contudo, alterar a estrutura e a coerência básica do mesmo.

O processo de adaptação deste instrumento, num primeiro momento, consistiu na tradução e retroversão do inquérito original. Num segundo momento, procurou-se averiguar da clareza e compreensibilidade das questões (quer em termos de formulação quer em termos de conteúdo) e da sua adequação quer à realidade educativa em que nos situamos quer aos objectivos da prova (Ghiglione & Matalon, 1993; Pourtois & Desmet, 1988a).

Para tal, aplicou-se o questionário a um número reduzido de professores, seguido de entrevista aprofundada individual com cada sujeito, e optou-se pela análise das respostas dadas neste contexto. Assim, a informação obtida directamente foi utilizada para identificar aspectos problemáticos envolvidos na resposta ao instrumento, e ainda para apontar possíveis soluções para esses problemas. Essas entrevistas tiveram por objectivo "compreender os processos de pensamento usados na resposta às questões do questionários e usar esse conhecimento para construir, formular e perguntar melhores questões de inquérito" (DeMaio & Rothgeb, 1996, p. 178).

Como referem DeMaio e Rothgeb (1996), pondo os sujeitos "a falar sobre como compreendem as questões, apelam à informação, decidem sobre a sua relevância, e formulam

perguntas, os investigadores de inquéritos podem aprender sobre problemas com as questões que incluem nos seus questionários”(p. 177).

Este trabalho permitiu-nos perceber se a formulação das questões traduzia de facto o objectivo da questão, identificar redundâncias, ambiguidades, instruções imprecisas, redacção inapropriada, e assim pudemos rever o questionário, clarificando, reformulando ou mesmo eliminando algumas questões.

Após algumas alterações chegou-se à versão final, constituída por uma ficha de informações pessoais e por 39 questões distribuídas por 9 partes distintas, consoante o aspecto abordado. Quanto à forma, foram utilizadas maioritariamente questões fechadas e itens de escolha dicotómica, de escolha múltipla, de classificação, escala de tipo *likert*, e ainda algumas questões abertas (Ghiglione & Matalon, 1993; Pourtois & Desmet, 1988a).

Procederemos agora a uma descrição sumária das diferentes partes e das questões que as compõem. Visto o instrumento ser extenso e se ter decidido manter a estrutura o mais próximo do original, as questões são numeradas em função da parte do questionário a que pertencem e não de uma forma contínua.

## **0. Informações pessoais**

Sete questões em que se procura levantar informações de carácter pessoal e profissional, *a priori* consideradas relevantes para esta investigação, como a idade, sexo, filhos, tempo de serviço no 1º ciclo, ano e número de alunos que leccionados actualmente.

## **I. Encontros individuais por iniciativa dos professores**

Com este grupo de 10 questões procurou-se averiguar se tinham sido realizadas, com que frequência e com quantos pais, as seguintes formas de contacto individual face-a-face: à saída da escola (1.1)<sup>2</sup>; por ocasião de uma reunião de pais (1.2); através de marcação de um encontro individual e ainda altura e forma de marcação (1.3); ida a casa dos pais e motivo (1.4). Depois a mesma informação é pedida quanto aos contactos individuais indirectos: por telefone (2.1); por carta (2.2); por mensagem enviada através da criança (2.3).

Em caso de uma ausência de contactos individuais por iniciativa dos professores questiona-se quais os motivos dessa ausência (3) e remete-se de imediato para a parte II (questão 1).

Questionam-se a existência de recusas ou a não comparência dos pais aos contactos solicitados pelos professores, o número de pais que o fizeram, os motivos atribuídos pelos professores, e as estratégias ou medidas tomadas face a essa recusa (4).

A finalizar este grupo de questões, pede-se para discriminar de um conjunto de itens quais os assuntos mais, menos e nunca abordados aquando desses contactos (5).

---

<sup>2</sup> O número entre parênteses refere-se à numeração das questões ou itens conforme surgem no questionário aplicado.

## **II. Contactos individuais por iniciativa dos pais**

Neste grupo, composto por 3 grupos itens, começa- por levantar qual a percepção que os professores têm sobre a quantidade de pais que os procuram (1.). De seguida, averigua-se se foram utilizadas por parte dos pais, com que frequência e por quantos pais, as seguintes formas de contacto individual: pedido de um encontro individual (2.1); por telefone (2.2); por escrito (2.3); à saída da escola (2.4); e por mensagem enviada através da criança (2.5). Por fim, procuram-se os motivos desses contactos (3).

## **III. Encontros ocasionais fora do tempo de serviço**

Em 2 itens questiona-se a existência de encontros noutros contextos que não a escola, com que frequência e com quantos pais (1); e se nesses casos terão ocorrido conversas sobre assuntos relacionados com a escola e os alunos (2).

## **IV. A sua opinião [dos professores] sobre os contactos individuais com os pais**

Neste grupo com 2 questões averigua-se a opinião e apreciação dos professores quanto aos contactos individuais havidos ao longo do ano lectivo, independentemente de quem tenha tomado a iniciativa, quer em relação à frequência e satisfação desses contactos (1), quer em relação às funções e à importância atribuídas aos mesmos (2).

## **V. As reuniões de pais**

Com as 4 questões pretende-se saber se foram ou não realizadas reuniões de pais; em caso negativo, quais os motivos; em caso afirmativo indaga-se quantas, quando, quantos pais estiveram presentes, objectivos, se tiveram ajuda de colegas para a sua organização e se houve ou não presença de alunos (1).

Pretende-se ainda saber a apreciação dos professores (2), os temas abordados (3), e a existência ou não de outras reuniões na escola para as quais os pais dos alunos possam ter sido convocados (4).

## **VI. Outros encontros colectivos com os pais**

Composto por 2 itens em que se pretende saber se os pais foram convidados a assistir (1) ou a colaborar (2) em diferentes tipos de encontros colectivos organizados pela escola para além das reuniões de pais, e a frequência dessa comparência.

## **VII. A sua opinião [dos professores] sobre os encontros colectivos com os pais**

Neste grupo de 2 questões pretende-se averiguar quais os contactos colectivos mais satisfatórios para os professores, e porquê (1); e quais os que na sua percepção terão sido mais satisfatórios para os pais, e porquê (2).

### **VIII. A sua opinião [dos professores] sobre as relações com as famílias**

Ao longo de 8 questões pretende-se uma apreciação global das relações mantidas com a família. Começamos por querer saber: quais os tipos e modalidades de contacto mais satisfatórios de entre todos os que se verificaram (1); se foi notada alguma mudança nas relações, por parte de quem e qual (2); uma apreciação sobre a frequência dos contactos na sua generalidade (3); se houve e quais os obstáculos encontrados ao longo deste ano lectivo (4); os recursos que poderiam contribuir para uma melhoria das relações com os pais (5); se têm conhecimento de legislação ou regulamentação sobre o assunto e qual (6); se esta tem utilidade e porquê (7). Por fim, pergunta-se quais as responsabilidades sentidas para com os pais dos alunos (8).

### **IX. O que se diz...**

Nesta última parte pretende-se saber o grau de concordância em relação a cada uma das 18 afirmações apresentadas sobre as relações família-escola.

### **1.2.2. Procedimentos**

Os questionários foram distribuídos nos estabelecimentos escolares para serem auto-preenchidos pelos professores entre o final do ano lectivo e o início do período de férias dos professores.

Para que se chegasse à entrega dos questionários foram necessárias algumas medidas. Em primeiro lugar, obtivemos autorização da Secretaria Regional da Educação (S.R.E.) para a aplicação dos questionários nas escolas de 1º ciclo seleccionadas, e essa informação teve que chegar às escolas por via dos organismos competentes.

Em seguida, contactámos por telefone o director(a) de cada escola e, explicando sucintamente o que pretendíamos, solicitámos a sua colaboração para entrega dos questionários. Deslocamo-nos depois às escolas e contactámos pessoalmente com o director e, nalguns casos também com os professores, explicitando o nosso pedido de colaboração e forma como essa colaboração se iria processar.

Cada questionário foi entregue dentro de um envelope que continha, para além de uma carta de apresentação e pedido de colaboração, um outro envelope já endereçado onde seria fechado o questionário depois de preenchido. Reafirmamos a nossa disponibilidade para qualquer dúvida e esclarecimento que julgassem necessários. Na altura previamente combinada, os envelopes foram recolhidos.



## 1.3. Tratamento estatístico dos dados

### 1.3.1. Codificação

Após a recolha dos dados, e para que se pudesse passar ao processamento estatístico dos dados, em primeiro lugar foi construída uma matriz de dados composta inicialmente pelas respostas dos 132 sujeitos. Esta matriz implicou a sua codificação de acordo com o tipo de variável em questão, e para cada uma das variáveis resultantes das questões do questionário, foi atribuído um valor em função das respostas de cada sujeito inquirido.

Faremos agora uma descrição sumária dessas variáveis por cada uma das partes em que se subdivide o instrumento.

#### 0. Informações pessoais

- Questão 1. escola;
- Questão 2. idade;
- Questão 3. sexo;
- Questão 4. tempo de serviço;
- Questão 5. ano leccionado;
- Questão 6. número de alunos;
- Questão 7. tempo com o actual grupo;

#### I. Contactos individuais por sua iniciativa

- Questão 1. conversa com pais à saída da escola;  
número de pais contactados 1 vez;  
número de pais contactados 2 vezes ou mais;  
conversa com pais numa reunião de pais;  
número de pais contactados;  
marcação de encontro com pais;  
número de pais contactados 1 vez;  
altura da marcação;  
número de pais contactados 2 vezes ou mais;  
forma de marcação;  
ida a casa dos pais;  
número de pais contactados;  
motivo;
- Questão 2. contacto por telefone;  
número de pais contactados 1 vez;  
número de pais contactados 2 vezes ou mais;  
envio de carta;  
número de pais contactados 1 vez;  
número de pais contactados 2 vezes ou mais;  
envio de mensagem através da criança;  
número de pais contactados 1 vez;  
número de pais contactados 2 vezes ou mais;

- outras formas de contacto;
- Questão 3. motivo da ausência de contactos;
- Questão 4. recusa dos pais;  
 quantos pais;  
 razões da recusa dos pais;  
 medidas tomadas em casos de recusa;
- Questão 5. nos contactos individuais falaram do trabalho da criança;  
 do comportamento na classe;  
 do comportamento na família;  
 das expectativas em relação aos pais;  
 das expectativas dos pais;  
 da situação familiar;  
 do programa;  
 dos métodos;  
 dos trabalhos de casa;  
 das preocupações dos pais;  
 outros;

## II. Contactos individuais por iniciativa dos pais

- Questão 1. percepção sobre o pedido de contacto dos pais;
- Questão 2. pais pedem encontro;  
 número de pais que o fazem 1 vez  
 número de pais que o fazem 2 vezes ou mais;  
 telefonema por parte dos pais;  
 número de pais que o fazem 1 vez;  
 número de pais que o fazem 2 vezes ou mais;  
 número de pais que o fazem 1 vez;  
 número de pais que contactam 2 vezes ou mais;  
 pais escrevem;  
 número de pais que o fazem 1 vez;  
 número de pais que o fazem 2 vezes ou mais;  
 vinda dos pais à saída da escola  
 número de pais que o fazem 1 vez  
 número de pais que o fazem 2 vezes ou mais;  
 envio de mensagem por parte da criança  
 número de pais que o fazem 1 vez  
 número de pais que o fazem 2 vezes ou mais;  
 outras formas de contacto;
- Questão 3. pais contactam por notas na ficha de informação;  
 comentários na ficha;  
 mensagem escrita no caderno diário;  
 problemas no comportamento;  
 problemas com os trabalhos de casa;  
 problemas de métodos de ensino;  
 problemas de saúde da criança;  
 problemas familiares;  
 faltas;  
 actividades extra-curriculares;  
 outros motivos;

## III. Encontros ocasionais fora do tempo de serviço

- Questão 1. encontro com os pais em festas;

quantidade de pais;  
encontro com os pais em acontecimentos desportivos;  
quantidade de pais;  
encontro com pais no supermercado;  
quantidade de pais;  
encontro com os pais na rua;  
quantidade de pais;  
outros locais;

Questão 2. conversa nessas ocasiões sobre assuntos da escola;

#### **IV. A sua opinião sobre os contactos individuais com os pais**

Questão 1. opinião quanto à frequência dos contactos individuais;  
opinião quanto à satisfação com os contactos;

Questão 2. funções dos contactos individuais

#### **V. As reuniões de pais**

Questão 1. organização de reuniões;

motivos para a não realização;

Questão 2. número de reuniões no início do ano;

número de famílias presentes;

número de reuniões ao longo do ano;

número de famílias presentes;

número de reuniões no fim do ano;

número de famílias presentes;

Questão 3. objectivos das reuniões;

Questão 4. ajuda na organização;

Questão 5. presença de alunos

Questão 6. reuniões bem sucedidas;

reuniões gratificantes;

reuniões úteis

Questão 7. temas abordados

Questão 8. pais convocados para outras reuniões na escola

#### **VI. Outros encontros colectivos**

Questão 1. pais convidados para uma festa

número de famílias presentes

pais convidados para um espectáculo

número de famílias presentes

pais convidados para uma exposição

número de famílias presentes

pais convidados para uma actividade desportiva

número de famílias presentes

pais convidados para um piquenique

número de famílias presentes

pais convidados para uma excursão

número de famílias presentes

outro tipo de encontros colectivos

número de famílias presentes

Questão 2. pais convidados a colaborar na organização de uma festa

número de famílias implicadas

pais convidados a colaborar na realização de um espectáculo  
número de famílias implicadas  
pais convidados a acompanhar numa actividades desportiva  
número de famílias implicadas  
pais convidados a acompanhar uma visita de estudo  
número de famílias implicadas  
pais convidados a colaborar num atelier de tempos livres  
número de famílias implicadas  
pais convidados a preparar uma reunião de pais  
número de famílias implicadas  
outras actividades com colaboração dos pais

### **VII. Opinião sobre os encontros colectivos**

- Questão 1. encontros colectivos mais satisfatórios para os professores  
motivo  
Questão 2. encontros mais satisfatórios para os pais  
motivo

### **VIII. Opinião sobre as relações com as famílias**

- Questão 1. encontros ou contactos mais satisfatórios  
Questão 2. mudança nas relações com os pais ao longo do ano  
qual por parte dos pais  
qual por parte dos professores  
Questão 3. apreciação dos contactos com as famílias naquela escola  
Questão 4. existência de dificuldades nas relações com os pais  
dificuldades  
Questão 5. recursos para uma melhoria das relações  
Questão 6. conhecimento de legislação/regulamentação sobre as relações  
qual  
Questão 7. utilidade de regulamentação específica  
motivo  
Questão 8. responsabilidades sentidas para com os pais dos alunos

### **IX. Aquilo que se diz...**

- item 1. afirmação A  
item 2. afirmação B  
item 3. afirmação C  
item 4. afirmação D  
item 5. afirmação E  
item 6. afirmação F  
item 7. afirmação G  
item 8. afirmação H  
item 9. afirmação I  
item 10. afirmação J  
item 11. afirmação K  
item 12. afirmação L  
item 13. afirmação M  
item 14. afirmação N  
item 15. afirmação O  
item 16. afirmação P

item 17. afirmação Q

item 18. afirmação R

### 1.3.2. Tratamento dos dados

O tratamento estatístico dos dados foi feito de forma informatizada, num primeiro momento recorrendo ao *SYSTAT® – The System for Statistics*, e depois ao *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences*.

Devido ao tipo de informação que se pretendia e à respectiva formulação da questão ou item no questionário, as variáveis obtidas foram medidas fundamentalmente numa escala nominal ou ordinal, o que justifica o tipo de análises estatísticas utilizadas.

As análises estatísticas efectuadas englobam medidas de estatística para análises univariadas e bivariadas, quer descritivas (frequência, média, moda, mediana, desvio-padrão) quer inferenciais (teste de independência do qui-quadrado) e técnicas de análise multivariada descritiva (análise factorial das componentes principais e análise factorial de correspondências).

## 2. APRESENTAÇÃO E LEITURA DOS DADOS

Num primeiro momento caracterizam-se os sujeitos inquiridos, de modo a delinear o perfil da amostra estudada, tendo em conta as variáveis utilizadas para a recolha dessa informação.

Num segundo momento far-se-á a caracterização da relação entre os professores e as famílias dos seus alunos. Os dados recolhidos serão apresentados e analisados em função dos três grandes vectores que atravessam este questionário: os encontros individuais, os encontros colectivos e, finalmente, as opiniões sobre o estado actual das relações, as representações dos professores sobre as famílias, o papel educativo destas e as suas relações com elas.

Num terceiro e último momento analisam-se, através de uma análise factorial, as relações entre um conjunto de afirmações que reflectem as representações dos professores sobre as relações família-escola e respectivos papéis e funções.

Termina-se com a síntese e discussão dos resultados obtidos a partir das análises efectuadas. Dada a extensão do questionário e, por conseguinte, dos dados a analisar, optou-se por fazer a síntese dos dados mais relevantes no final da apresentação de cada um dos três vectores acima referidos.

Pelo facto do estudo possuir uma forte componente descritiva, e sempre que a complexidade ou importância dos dados o justifique, os quadros serão acompanhados de gráficos

com o objectivo de clarificar e facilitar a leitura e compreensão dos resultados encontrados.

## 2.1. Dados demográficos: caracterização da amostra

As 17 escolas seleccionadas para a amostra correspondem a 189 **professores**<sup>3</sup> em efectividade de funções, cada um responsável por uma turma de alunos e encontrando-se, portanto, a leccionar um dos quatro níveis do 1º ciclo do ensino básico (de acordo com os dados cedidos pelos Directores de cada uma das escolas referidas). Desses 189 professores contactados 69,8% responderam ao questionário ficando amostra constituída por 132 sujeitos (quadro 1).

Quadro 1: Professores que leccionam e que responderam ao questionário por Escola

Escola	Professores/ turmas		Professores inquiridos		Alunos/ famílias
	n	n	%	n	
Escola Primária do Laranjal	5	5	100	96	
Escola Primária do Ribeiro de Domingos Dias	7	6	85,7	118	
Escola Primária da Chamorra	8	6	75,0	99	
Escola Primária do Farrobo	8	8	100	159	
Escola Primária da Igreja/ São Gonçalo	8	7	87,5	109	
Escola Primária da Ladeira	8	4	50,0	74	
Escola Primária do Livramento	8	5	62,5	90	
Escola Primária da Nazaré	8	6	75,0	136	
Escola Primária da Sé	8	8	100	141	
Escola Primária do Tanque/Monte	8	8	100	148	
Escola Primária do Lombo Segundo	12	5	41,7	91	
Escola Primária dos Louros	13	4	30,8	71	
Escola Primária do Tanque/Santo António	14	10	71,4	221	
Escola Primária da Pena	15	5	31,3	97	
Escola Primária da Carreira	17	16	94,1	329	
Escola Primária dos Ilhéus	21	13	61,9	287	
Escola Primária da Igreja/São Martinho	20	16	80,0	290	
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>132</b>	<b>69,8</b>	<b>2556</b>	

Ainda neste quadro pode-se ver os dados referentes ao número de **alunos** que frequenta cada escola e ao número de alunos correspondentes aos professores inquiridos, e por conseguinte, ao número de famílias potencialmente abrangidas por este estudo.

O número de professores, e por conseguinte de turmas, por escola da amostra situa-se entre 5 e 20, o que permite agrupar as **escolas** em função da sua dimensão em três categorias:

<sup>3</sup> A fim de facilitar a leitura dos resultados, quando se estiver a analisar especificamente uma determinada variável, a palavra ou expressão utilizada especificamente para a designar surgirá em negrito.

pequenas (de 5 a 9 turmas), médias (de 10 a 14 turmas) e grandes (de 15 a 21 turmas). A maioria das escolas é de pequena dimensão (e foi precisamente nestas que se verificou um maior índice de respostas, que atingiu nalguns casos a totalidade), correspondendo sensivelmente a metade dos professores da amostra.

À data da aplicação do inquérito, a **idade** dos professores inquiridos situava-se entre 24 anos e 62 anos, com uma média de 45,6 anos e um desvio padrão de 9 anos (quadro 2). O coeficiente de dispersão calculado indica que o desvio padrão é 19,7% da média.

Quadro 2: Idade dos professores

Idade (anos)	n	%
< 30	10	7,6
[30, 40[	23	17,4
[40, 50[	38	28,8
≥ 50	56	42,4
NR	5	3,8
Total	132	100

Tendo em conta estes valores, agruparam-se os professores em quatro classes etárias: até aos 30 anos, dos 30 aos 40 anos, dos 40 aos 50 anos e com 50 anos ou mais. De acordo com o quadro 2, pode-se verificar que as duas últimas classes etárias são as que apresentam maior número de sujeitos, respectivamente 28% e 42,4%, o que permite afirmar que 70% dos indivíduos da amostra têm mais de 40 anos.

Na amostra, apenas 2 sujeitos são do **sexo** masculino, sendo os restantes 130 do sexo feminino. Dada a sua baixa representatividade, a variável sexo não foi tida em conta na análise e interpretação dos dados deste estudo.

No que diz respeito ao **tempo de serviço** dos professores, este situa-se entre 0 (zero) e 36 anos de serviço, com um tempo de serviço médio de 22,4 anos e um desvio padrão de 8,9. Sendo o coeficiente de dispersão igual a 39,7% e, por conseguinte, inferior a 50%, pelo que podemos considerar a média uma boa medida para descrever o tempo de serviço(quadro 3).

Tal como se pode ver no quadro 3, 41,7% dos sujeitos têm entre 20 a 30 anos de serviço e 28,8% apresentam mais de 30 anos de serviço, perfazendo estas duas categorias 70,5% do total da amostra.

Quadro 3: Tempo de serviço dos professores

Tempo de serviço (anos)	n	%
[0, 10[	15	11,4
[0, 20[	22	16,7
[20, 30[	55	41,7
≥ 30	38	28,8
NR	2	1,5
Total	132	100

A relação esperada entre os valores da idade e os valores do tempo de serviço foi confirmada através de uma regressão linear simples (gráfico 1). A recta de regressão que permite prever o tempo de serviço a partir da idade é dada pela fórmula que surge no gráfico apresentado. O coeficiente de determinação  $R^2$  é igual 0,81 e, enquanto uma medida da magnitude da relação entre as duas variáveis consideradas, significa que 81% da variação de uma variável é predizível a partir da variação da outra, i. e., 81% da variação média do tempo de serviço é pela idade. A este valor, corresponde um coeficiente de correlação ( $r$ ) igual a 0.90. Encontram-se assinalados com uma cruz dois casos que não foram incluídos no cálculo porque sendo atípicos iriam distorcer o modelo de regressão.

Assim, nas análises estatísticas posteriores optou-se por utilizar somente a variável tempo de serviço porque, para além da idade, importa averiguar a possível influência da prática profissional no comportamento das variáveis associadas com a relação família-escola.

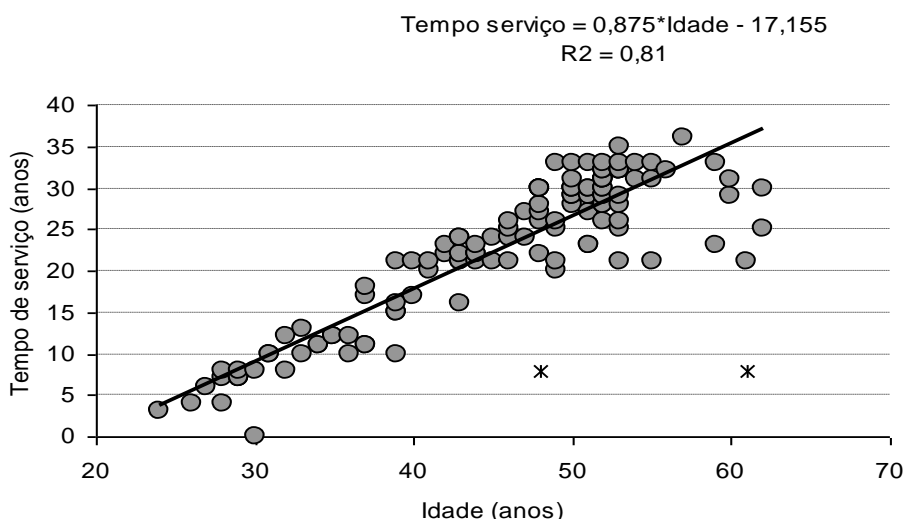


Gráfico 1: Regressão linear da idade e do tempo de serviço



Quanto ao **ano escolar** leccionado, a distribuição dos sujeitos pelos quatro anos do ensino básico é mais ou menos uniforme, sendo o 4º e o 2º ano os que apresentam valores ligeiramente mais elevados, respectivamente 25% e 28,8% dos sujeitos (quadro 4).

Quadro 4: Ano escolar leccionado

Ano escolar	n	%
1º ano	28	21,2
2º ano	38	28,8
3º ano	30	22,8
4º ano	33	25,0
NR	3	2,3
Total	132	100

O **número de alunos** por professor varia entre 12 e 33 alunos. A média aritmética é igual a 19,5 e a mediana igual a 20. Com um desvio padrão igual a 3,3, o coeficiente de dispersão é 16,9%.

As frequências obtidas foram agrupadas em quatro categorias e, tal como se pode observar no quadro 5, uma clara maioria dos professores (81,1%) lecciona turmas que comportam entre 16 a 24 alunos.

Número de alunos	n	%
12–15	14	10,6
16–19	47	35,6
20–23	60	45,5
24–33	10	7,6
NR	1	0,8
Total	132	100

Quadro 5: Número de alunos por professor

Quanto ao **acompanhamento do grupo de alunos** constatou-se que 49,2% dos professores estão pela primeira vez com os alunos enquanto 44,7% estão há 2 ou mais anos com os mesmos alunos.

No quadro 6 pode-se observar a distribuição dos professores quanto ao tempo com o actual grupo de alunos. Importa destacar que dos sujeitos da nossa amostra que estão pela primeira vez com o actual grupo de alunos (49,2%) somente 21,2% leccionam o 1º ano. A percentagem de professores que acompanham os alunos ao longo da sua escolaridade básica vai diminuindo à medida que o número de anos com o mesmo grupo aumenta.

Quadro 6: Tempo com o actual grupo de alunos

Tempo (anos)	n	%
1 ano	65	49,2
2 anos	25	18,9
3 anos	22	16,7
4 anos	12	9,1
NR	8	6,0
Total	132	100

A partir do quadro 7 pode-se ainda verificar a percentagem de professores de cada ano escolar que desde o início acompanham os alunos ao longo dos quatro anos de escolaridade: 55,3% dos professores do 2º ano estão há 2 anos com o grupo; 56,7% dos professores que leccionam o 3º ano estão há 3 anos com o mesmo grupo; e só 36,4% dos professores que leccionam o 4º ano acompanham o mesmo grupo há 4 anos, aliás, uma percentagem igual à dos sujeitos que leccionam pela primeira vez a alunos do 4º ano.

De modo geral, pode-se afirmar que mais de metade dos professores que leccionam o 2º, o 3º ou o 4º ano (respectivamente 55,3%, 63,4% e 54,6%) acompanham há pelo menos 2 anos a turma actual.

Quadro 7: Tempo com o actual grupo de alunos por ano leccionado

Tempo com grupo	Ano leccionado				
	1º %	2º %	3º %	4º %	NR %
1 ano	96,4	44,7	26,7	36,4	33,3
2 anos	—	55,3	6,7	6,1	—
3 anos	—	—	56,7	12,1	33,3
4 anos	—	—	—	36,4	—
NR	3,6	—	10,0	9,1	33,3
Total	100	100	100	100	100
n	28	38	30	33	3

Dos professores inquiridos 69,7% referem ter presentemente ou ter tido **filhos a estudar** contra 29,5% que afirmam não o ter.

Quando se analisam estes valores em função da idade dos professores, constata-se que a percentagem de professores que afirma ter filhos a estudar vai aumentando à medida que aumenta a sua idade. Assim, e tal como seria de esperar, enquanto somente 20% dos sujeitos

com idades até 30 anos afirma ter filhos a estudar, 87,5% dos professores com idade igual ou superior a 50 anos afirmam o mesmo (quadro 8).

Quadro 8: Filhos a estudar por idade dos professores

Filhos a estudar			Idade			
			< 30	[30, 40[	[40, 50[	≥ 50
	n	%	%	%	%	%
sim	92	69,7	20,0	47,6	78,9	85,7
não	39	29,5	80,0	52,2	21,1	14,3
NR	1	0,76	—	—	—	—
Total	132	100	100	100	100	100

### 2.1.1. Síntese

Finda a caracterização da amostra em função dos dados recolhidos, apresenta-se um resumo dos mesmos na tentativa de construir um perfil do professor inquirido. Obviamente, esse perfil realçará os dados mais relevantes e as médias obtidas em detrimento dos casos menos expressivos e significativos.

Em relação ao conjunto das 17 **escolas** seleccionadas destacam-se os seguintes dados:

- englobam 189 professores que leccionam uma turma de alunos, dos quais 132 responderam ao nosso inquérito;
- estes leccionam um total de 2556 alunos, ao que corresponde um potencial contacto com o mesmo número de pais ou famílias;
- o número de turmas em cada escola oscila entre 5 e 21, sendo que metade das escolas são compostas por 8 turmas;
- sensivelmente metade dos professores da amostra leccionam numa escola de pequena dimensão (entre 5 e 8 turmas) e a outra metade distribui-se entre escolas de média e grande dimensão.

Quanto aos **professores** inquiridos salientam-se os seguintes resultados:

- os professores são, na quase totalidade, do sexo feminino;
- a idade média é 46 anos, tendo em conta que a grande maioria (70%) apresenta idades superiores a 40 anos;
- de acordo com a distribuição da idade, 70,5% dos sujeitos têm mais de 20 anos de serviço, sendo 22 anos o tempo de serviço médio, o que significa que estão no último terço da sua carreira profissional;
- 70% dos sujeitos têm ou tiveram filhos a estudar, o que significa que são sujeitos que pelo menos num determinado momento da sua vida assumiram um duplo posicionamento no sistema educativo: pai/mãe e professor;

- os professores têm em média 20 alunos, sendo que 78,8% têm turmas compostas por um número de alunos que oscila entre 17 e 25;
- os sujeitos encontram-se equitativamente distribuídos quanto ao ano escolar que leccionam, observando-se um ligeiro aumento na percentagem de sujeitos que leccionam o 2º ano (28,8%);
- quanto ao tempo de acompanhamento do grupo que leccionam, 44,7% dos professores acompanham os alunos há pelo menos dois anos e 49,2% estão com eles pela primeira vez, o que significa que nestes casos conheceram e contactaram pela primeira vez os alunos e suas famílias durante o ano lectivo em questão, independentemente do ano que leccionam.

## **2.2. A relação entre os professores e as famílias**

A caracterização das relações entre os professores e as famílias será feita de acordo com as diferentes secções que dividem o questionário. Dentro de cada uma destas, a apresentação dos dados será ainda organizada por tópicos (destacados a negrito) definidos por nós de modo a facilitar a localização dos dados no corpo do texto assim como a sua leitura.

### **2.2.1. Contactos individuais**

#### 2.2.1.1. Por iniciativa dos professores

##### **Formas de contacto**

Das diferentes formas de contacto individual, contempladas no questionário, que os professores podem por sua iniciativa utilizar para contactar os pais dos seus alunos, constata-se que todas elas são utilizadas pela maioria ou pela quase totalidade dos professores, à excepção da ida ao domicílio dos pais e da utilização de carta enviada por correio, referidas respectivamente por 12,1% e 6,8% dos sujeitos (quadro 9).

Das formas de contacto directo ou face-a-face destaca-se a conversa individual tida com os pais num recreio ou à saída da escola, referida por 96,2% dos professores. Em relação às formas de contacto indirectas destaca-se o envio de mensagens ou cartas por intermédio da criança, utilizada por 91,7% dos sujeitos.

Pode-se ainda concluir que os professores da amostra utilizam uma grande diversidade de formas para contactar individualmente os pais dos seus alunos.

Quadro 9: Formas de contacto individual utilizadas por iniciativa dos professores

Formas de contacto	Sim		Não		NR	
	n	%	n	%	n	%
Conversa num recreio ou à saída da escola	127	96,2	2	1,5	3	2,3
Conversa por ocasião de uma reunião de pais	120	90,9	7	5,3	5	3,8
Marcação de encontro individual	118	89,4	12	9,1	2	1,5
Ida ao domicílio dos pais	16	12,1	114	86,4	2	1,5
Telefone	100	75,8	27	20,5	5	3,8
Carta personalizada enviada por correio	9	6,8	105	79,5	18	13,6
Carta ou mensagens por intermédio da criança	121	91,7	6	4,5	5	3,8

### Famílias dos alunos abrangidas pelos contactos individuais

O facto de se saber que foi utilizada pelos professores uma determinada modalidade de contacto individual não dá qualquer indicação sobre a quantidade de pais abrangidos através dessa mesma modalidade de contacto.

No quadro 10 pode-se comparar as percentagens (mínima, mediana e máxima) de pais contactados pelo conjunto de professores que utilizaram cada modalidade, e que foram calculadas tendo em conta o número de alunos de cada professor. Visto ter-se verificado uma dispersão muito grande dos valores, a mediana torna-se uma medida mais fidedigna do que a média.

Quadro 10: Percentagem de pais contactados individualmente por iniciativa dos professores

Formas de contacto	professores		pais contactados		
	n	%	%		
			mín.	mediana	máx.
Conversa num recreio ou à saída da escola	108		15	86,7	100
uma vez	5		18,2	40	100
duas vezes ou mais	70		15	78,9	100
Conversa por ocasião de uma reunião de pais	111		12,5	73,7	100
Marcação de encontro individual	104		5,6	56	100
uma vez	45		5,6	28,6	100
duas vezes ou mais	21		11,8	100	100
Ida ao domicílio dos pais	15		3,6	11,5	90,9
Telefone	92		3,6	16,7	100
uma vez	52		4,3	12,5	50
duas vezes ou mais	22		3,6	20	100
Carta personalizada enviada por correio	7		4,3	9,1	100
uma vez	6		4,3	8,5	100
duas vezes ou mais	1		100	100	100
Carta ou mensagens por intermédio da criança	106		4,5	71,6	100
uma vez	42		4,5	28,7	100
duas vezes ou mais	45		9,1	95,2	100

A percentagem de pais contactados foi também analisada tendo em conta a frequência desses contactos (nas modalidades em que essa questão se punha). Assim, distinguem-se os professores que contactaram somente uma vez com os pais e os professores que o fizeram sistematicamente duas vezes ou mais.

Para uma comparação mais fácil, podem também ser lidas no gráfico 1 as percentagens de pais abrangidos em cada uma das modalidades, independentemente do número de vezes que professores o fizeram, i. e., a percentagem de pais contactados pelo menos uma vez.

De acordo com os dados sintetizados no quadro 10 e no gráfico 2 pode-se afirmar, em primeiro lugar, que as modalidades através das quais os professores contactaram individualmente a maior percentagem de pais foram os contactos informais à saída da escola, por ocasião de uma reunião de pais, e o contacto indirecto pelo envio de mensagem através da criança. Verifica-se também que os professores quando contactam mais do que uma vez os pais o fazem através do contacto informal à saída da escola e por meio de mensagem enviada através da criança.

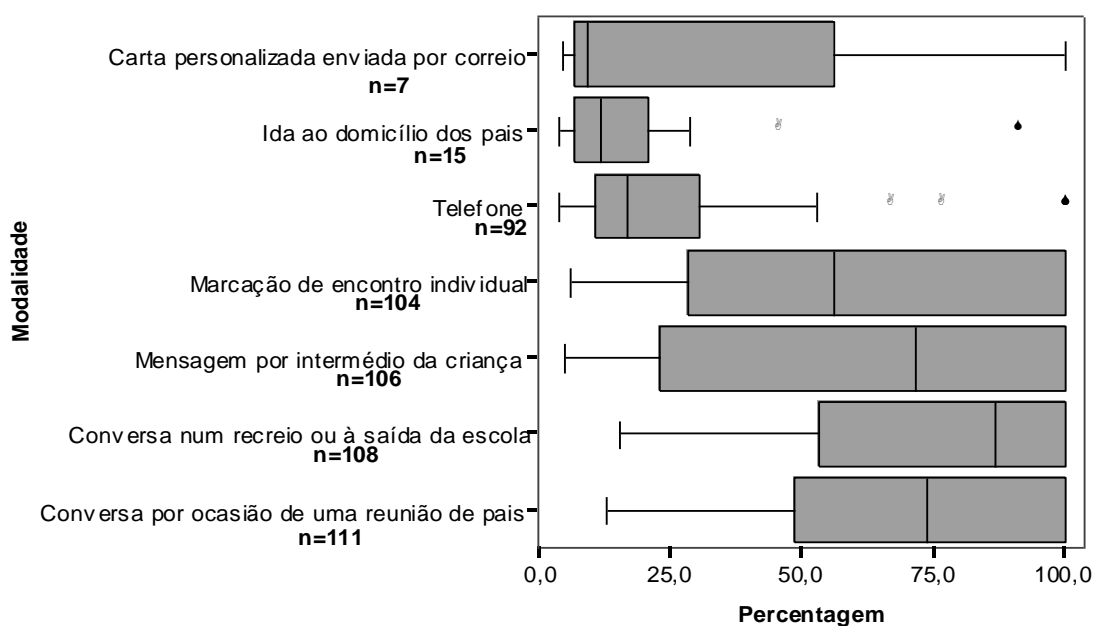


Gráfico 2: Percentagem de pais contactados individualmente por modalidade

Assim, no que diz respeito aos contactos individuais à saída da escola ou num recreio, verificamos que, independentemente do número de vezes que o tenham feito, 108 professores contactaram uma percentagem de pais que oscila entre 15% e 100%, para uma mediana de 86,7%, que significa que metade desses professores contactaram mais de 86,7% dos pais dos seus alunos.

Tendo em conta a frequência dos contactos efectuados desse modo, observa-se que 5 professores contactaram só uma vez entre 18,2% e 100% dos pais dos seus alunos. Mas, será de

realçar que 70 professores falaram sistematicamente com os pais dos seus alunos duas ou mais vezes à saída da escola, abrangendo deste modo uma percentagem entre 15% e 100%, para uma mediana de 78,9%.

Por ocasião de uma reunião de pais os professores (n=111) contactaram uma percentagem de pais que se situa entre 12,5% e 100%, situando-se a mediana em 73,7%.

A outra forma de contacto que se salienta no quadro é o envio de cartas ou mensagens através da criança. Por este modo de comunicação foram abrangidos uma percentagem de pais entre 4,5% e 100%, tendo em atenção que a mediana se situa nos 71,6%. Entre os professores que optaram por esta modalidade, 45 professores referem ter sistematicamente contactado duas ou mais vezes uma percentagem de pais que se situa entre 9,1 e 100%, com uma mediana correspondente a 95,2%.

Estas três modalidades referenciadas foram não só as modalidades de contacto individual utilizadas por um maior número de professores (90%), como também foram aquelas através das quais os professores conseguiram contactar uma maior percentagem de pais dos seus alunos e o fizeram maior número de vezes com cada pai.

### **Encontros informais na escola por iniciativa dos professores**

No contexto deste trabalho, consideram-se informais os contactos que ocorrem sem ser programados ou previstos. Como os encontros à saída da escola ou num recreio e os contactos aquando de uma reunião de pais tem ambas estas características, é pertinente comparar mais detalhadamente a percentagem de pais contactados através de cada uma dessas modalidades.

Para simplificar a leitura dos dados, a percentagem de pais será considerada minoria quando for inferior a 50%, maioria quando se situar entre 50% e 99,9%, e classificaremos ainda como totalidade a percentagem igual a 100%.

No gráfico 3 observa-se que em qualquer uma das duas modalidades mais de 60% dos sujeitos contactam a maioria ou a totalidade dos pais. Contudo, à saída da escola 33,3% dos professores contactam os pais de todos os seus alunos, mais do que o fazem aquando de uma reunião de pais.

Ainda em relação aos contactos efectuados à saída da escola, constata-se que os professores não só abordam muitos pais como o fazem duas ou mais vezes com cada pai: 64,3% da amostra contacta a maioria ou a totalidade dos pais, e desses 41,7% fazem-no duas ou mais vezes com os pais de cada aluno ao longo do ano lectivo.

Sendo as crianças mais pequenas normalmente acompanhadas pelos pais até à escola, e estando os pais legitimamente mais envolvidos e preocupados com a entrada dos filhos no 1º ciclo, supôs-se que este tipo de encontros estivesse relacionado com o ano escolar frequentado pela criança. Contudo, uma hipotética dependência entre estas duas variáveis não foi confirmada pelo teste do Qui-quadrado (valor-p = 0,648 > 0,05).

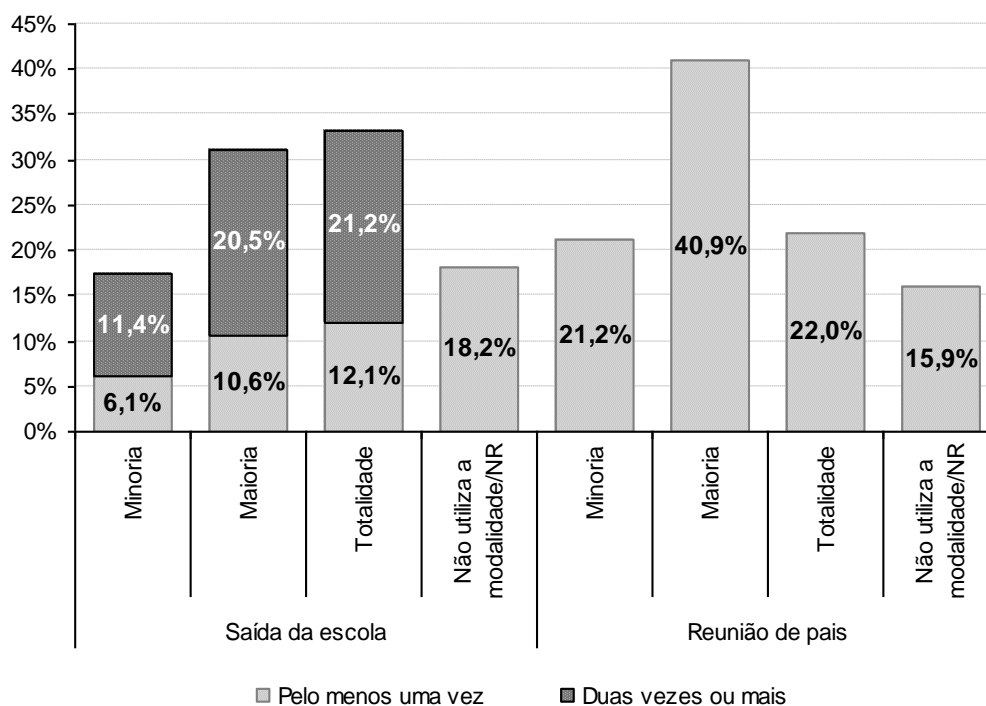


Gráfico 3: Percentagem de pais contactados à saída da escola e por ocasião de reunião de pais

Apesar da não dependência entre as variáveis, pode-se observar que na amostra (gráfico 4), qualquer que seja o ano leccionado, a maior parte dos professores fala com a maioria ou a totalidade dos pais, mas essa percentagem é ligeiramente mais elevada no 1º ano de escolaridade.

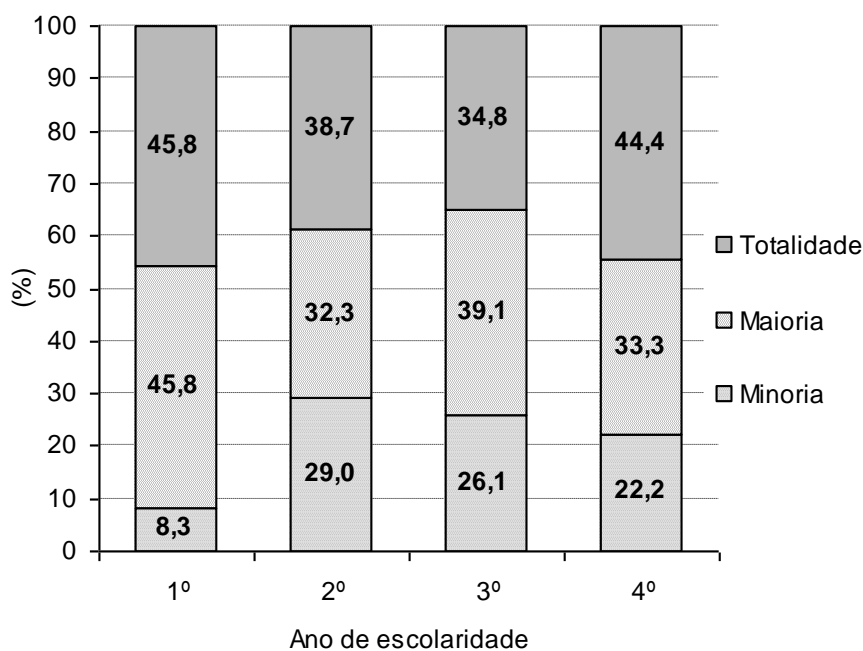


Gráfico 4: Percentagem de pais contactados à saída da escola por ano leccionado



Averiguou-se também se a mesma variável (percentagem de pais contactados à saída da escola) estaria relacionada com o facto de ser a primeira vez ou não que os professores estavam com aquele grupo de alunos. Não se obteve evidência estatística que suportasse a existência de uma dependência entre as duas variáveis, mas parece haver uma tendência para que os professores que já acompanham o grupo de alunos conversem mais com a totalidade dos pais (gráfico 5).

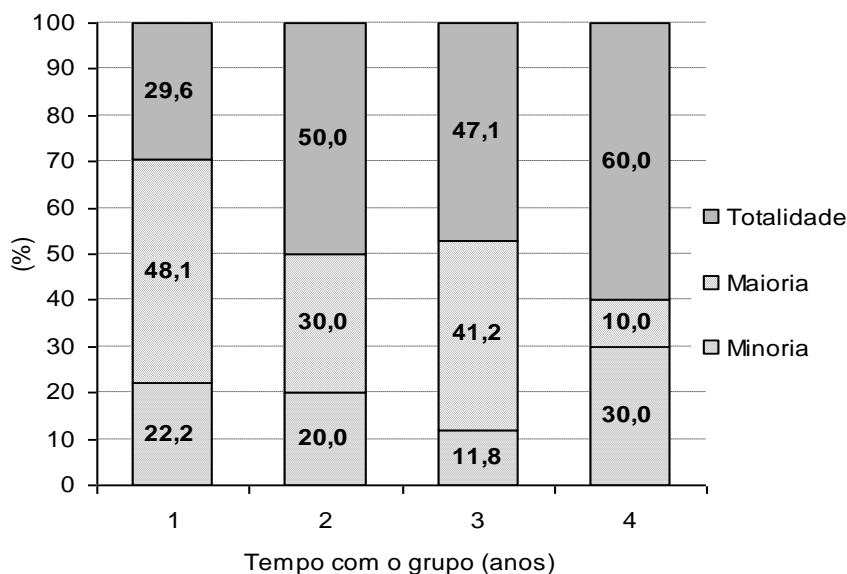


Gráfico 5: Percentagem de pais contactados à saída da escola por acompanhamento do grupo

Procurou-se saber se a percentagem de pais contactados dependeria do tempo de serviço dos professores, mas novamente essa hipótese não foi confirmada pelo resultado do teste do Qui-quadrado (valor-p = 0,493 > 0,05). Contudo, observa-se que os professores com menos tempo de serviço (0 a 10 anos) abordam uma menor percentagem de pais.

Quanto à percentagem de pais abrangidos aquando de uma reunião de pais, e de acordo com os resultados da aplicação do teste do Qui-quadrado de Pearson, também não depende do ano leccionado (valor-p = 0,551 > 0,05), nem do tempo de serviço dos professores (valor-p = 0,271 > 0,05). Não se confirma igualmente a existência de dependência em relação ao número de reuniões que organizam por ano.

### Marcação de encontro individual

Apesar da grande maioria dos sujeitos da amostra privilegiar um contacto informal ou ocasional com os pais, existe também uma percentagem elevada de professores 89,4% (n=118) que procuram um contacto formal com os pais através da marcação de um encontro individual.

No quadro 11 podemos ver mais detalhadamente a percentagem de pais abrangidos por esta modalidade de contacto individual, e no gráfico 6 a correspondente representação gráfica.

A partir dos dados apresentados, verificou-se que 44% dos professores marcam pelo menos um encontro com a maioria ou a totalidade dos pais e que 34,8% fazem-no apenas com uma minoria. Dos 15,9% que afirmam marcar dois ou mais encontros com os pais, 8,3% fazem-no com a totalidade dos pais.

Quadro 11: Percentagem de pais com os quais foi marcado um encontro individual

Percentagem pais contactados	marcação de encontro individual			
	pelo menos 1 vez		2 vezes ou mais	
	n	%	n	%
Minoria	46	34,8%	7	5,3%
Maioria	22	16,7%	3	2,3%
Totalidade	36	27,3%	11	8,3%
Não utiliza/NR	28	21,2%	—	—
Total	132	100	21	15,9

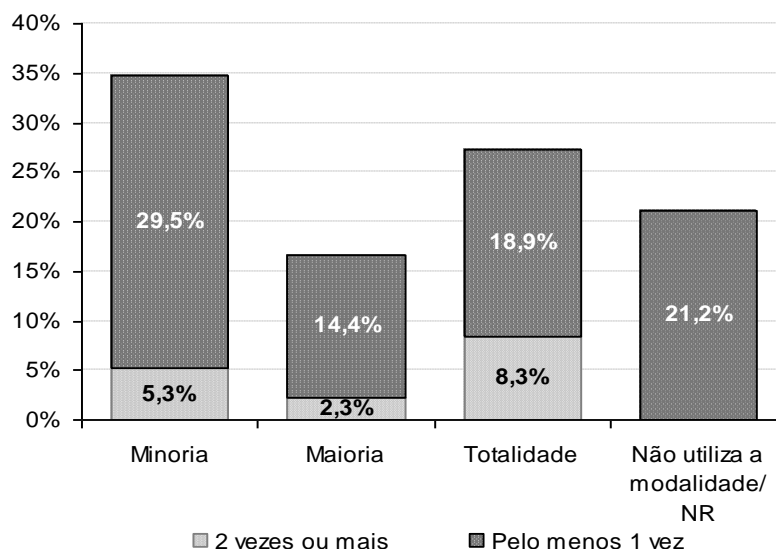


Gráfico 6: Percentagem de pais com os quais foi marcado um encontro individual

Embora a quase totalidade dos professores da amostra (118 de 132) afirme marcar encontros individuais, subjacente a esta opção parecem estar duas estratégias diferentes, duas formas de agir diferentes. Um grupo de professores convoca todos ou a maioria dos pais no que parece ser assumidamente uma estratégia de contacto utilizada de forma generalizada, e até

nalguns casos sistemática sendo que alguns dos professores marcam mesmo duas ou mais entrevistas com todos os pais. Outro grupo de professores contacta somente alguns dos pais dos seus alunos, o que permite pensar que esta é uma estratégia apenas utilizada em casos pontuais e específicos, eventualmente relacionados com casos de dificuldades ou situações problemáticas.

Supõe-se que uma minoria de professores, não optando por esta modalidade de contacto, ou fazendo-o apenas com uma percentagem mínima de pais, poderá estar a privilegiar outra forma de contacto ou a deixar a iniciativa de contacto aos próprios pais.

Observando os dados obtidos sobre a marcação de encontro individual, colocaram-se as hipóteses de que a quantidade de pais abrangidos pudesse estar relacionada com o tempo com o grupo, com o ano leccionado e também com o tempo de serviço dos professores.

No entanto, e de acordo com os resultados do teste do Qui-quadrado de Pearson, marcar uma entrevista com a minoria ou com a maioria/totalidade dos pais dos alunos não depende do ano que os alunos frequentam (valor-p = 0,713 > 0,05), nem do tempo em que os professores acompanham o mesmo grupo de alunos (valor-p = 0,619 > 0,05). Mas a percentagem de pais com os quais é marcada uma entrevista individual aparece associada ao tempo de serviço dos professores (valor-p = 0,005 < 0,05). Assim, os dados permitem afirmar que, ao contrário do que se verifica com os restantes professores, os que têm 30 ou mais anos de serviço são os que mais falam com a maioria/totalidade dos pais dos seus alunos.

Quanto ao momento do ano lectivo em que é agendado esse encontro (quadro 12), 56,9% dos professores (que escolhem esta estratégia de comunicação) marcam-no preferencialmente ao longo do ano, parecendo assim não valorizar particularmente o início e o fim do ano. Pode-se ainda acrescentar que 22% dos professores fazem-no em qualquer um dos três momentos do ano lectivo, i. e., no início, ao longo e no fim do ano, e essencialmente com a totalidade dos pais dos seus alunos, independentemente do número de encontros marcados.

Quadro 12: Altura da marcação do encontro individual

Altura da marcação	n	%
Início do ano	10	8,4
Longo do ano	67	56,9
Fim do ano	2	1,7
Início ou Longo	9	7,6
Início, Longo ou Fim	26	22
NR	4	3,4
Total	118	100

Quanto à marcação destas reuniões individuais, os professores divergem quer na forma escolhida quer na quantidade de formas utilizadas. Assim, no quadro 13 podemos verificar quantas e quais as formas de marcação utilizadas.

Basicamente, ou os professores utilizam uma só forma (39%) ou utilizam duas formas diferentes de marcação (34,7%). É de salientar que, qualquer que seja a diversidade de formas utilizadas, o envio de mensagem através do aluno assume sempre uma expressão relevante: 60,9% dos professores que utilizam uma só forma e 42,7% dos que o fazem de duas maneiras.

Quadro 13: Diversidade e formas de marcação do encontro individual

Diversidade de formas	Formas de marcação utilizadas							
	n	%	Carta %	Mensagem %	Convocatória %	Reunião %	Telefone %	Outros %
1 forma	46	39	2,2	60,9	28,3	2,2	6,5	0,0
2 formas	41	35	3,7	42,7	19,5	11,0	17,1	6,1
3 formas	17	14	3,9	29,4	15,7	23,5	25,5	2,0
4 formas	10	8	10,0	25,0	20,0	25,0	10,0	10,0
5 formas	4	3	5,0	20,0	20,0	20,0	15,0	20,0
Total	118	100	—	—	—	—	—	—

### Deslocação ao domicílio

De acordo com os dados recolhidos, apenas um pequeno número de professores (12,1%) afirma ter-se deslocado a casa dos pais dos seus alunos durante o ano lectivo, e destes a maior parte fê-lo apenas em relação a um número reduzido de pais (quadro 14).

Quadro 14: Percentagem de pais contactados no domicílio

Percentagem de pais contactados	n	%
Minoria	14	87,5
Maioria	1	6,25
Totalidade	0	—
NR	1	6,25
Total	16	100

O número de pais visitados situa-se entre 1 e 20, para um valor médio de 4 e uma mediana igual a 3. De modo geral, os professores visitaram até um máximo de 4 famílias, merecendo realce dois casos: um professor refere ter ido a casa de 15 alunos e outro afirma tê-lo feito em relação a 20 alunos.

A maior parte (66,7%) fá-lo por motivos sociais, tais como festas de aniversário ou de primeira comunhão e doença dos alunos. Só 33,3% o fazem por assuntos relacionados com a escola, mais concretamente respeitantes a situações problemáticas, e. g., "solucionar assuntos de comportamento e rentabilidade escolar", "pedir colaboração" dos pais, faltas à escola, não comparência dos pais na escola para saberem dos filhos. Em relação aos dois casos que constituem excepções, são apontados motivos diferentes mas ambos de carácter meramente social: num caso, doença do aluno ou familiar e, noutro caso, ocasiões festivas.

### Contactos indirectos por iniciativa dos professores

Após terem sido analisados os dados relativos a todas as modalidades de contacto directo ou face-a-face entre professores e pais, iremos comparar os resultados concernentes às modalidades de contacto indirecto, em que se inclui a realização de telefonemas, o envio de cartas personalizadas por correio e o envio de mensagens através da criança.

No quadro 15 encontram-se dispostos os dados referentes à utilização de cada uma das modalidades agora consideradas, quer pelo menos uma vez (i. e., independentemente do número de vezes que foi utilizada), quer duas ou mais vezes (correspondendo aos casos em que a respectiva estratégia foi sistematicamente utilizada pelo menos duas vezes com todos os pais assim contactados).

Quadro 15: Percentagem de pais contactados através de modalidades de contacto indirecto por frequência de contactos

Modalidade	Percentagem de pais	Frequência de contactos			
		Pelo menos uma vez		Duas vezes ou mais	
		n	%	n	%
Telefone	Minoria	83	62,9	19	14,4
	Maioria	6	4,5	2	1,5
	Totalidade	3	2,3	1	0,8
	Total	92	69,7	22	16,7
	Não utiliza /NR	40	30,3	110	83,3
Carta	Minoria	5	3,8	—	—
	Maioria	—	—	—	—
	Totalidade	2	1,5	1	0,8
	Total	7	5,3	1	0,8
	Não utiliza /NR	125	94,7	131	99,2
Mensagem pela criança	Minoria	45	34,1	15	11,4
	Maioria	16	12,1	9	6,8
	Totalidade	45	34,1	21	15,9
	Total	106	80,3	45	34,1
	Não utiliza /NR	26	19,7	87	65,9

Quanto ao envio de mensagem pela criança, em primeiro lugar, verifica-se que foi claramente a modalidade mais utilizada, nomeadamente por 80,3% dos professores da amostra, sendo que 34,1% fazem-no pelo menos duas ou mais vezes. Em segundo lugar, os dados obtidos parecem indicar que à utilização desta modalidade podem estar subjacentes duas diferentes estratégias de acção, pois enquanto 34,1% só a aplica a uma minoria de pais, 46,2% fazem-no para uma maioria/totalidade, e em sensivelmente metade deste último caso fazem-no mesmo duas ou mais vezes.

Seguidamente, observa-se que embora 69,7% utilize o telefone, fazem-no claramente para contactar uma minoria dos pais, quer seja uma ou mais vezes. Aparece como uma estratégia utilizada por muitos professores só em casos pontuais.

O envio de carta é notoriamente uma modalidade de contacto pouco utilizada, visto que só 5,3% dos sujeitos a escolhe, e mesmo nestes casos apenas para contactar uma minoria dos pais.

No gráfico 7 pode-se mais facilmente visualizar a percentagem de pais abordados por cada uma destas modalidades. Para contactar uma minoria dos pais, é utilizado preferencialmente o telefone ou então o envio de mensagem pela criança. A maioria e a totalidade dos pais são contactadas indirectamente através de mensagem pela criança, que surge como a única forma de contacto indirecto utilizada sistematicamente com todos ou grande parte dos pais.

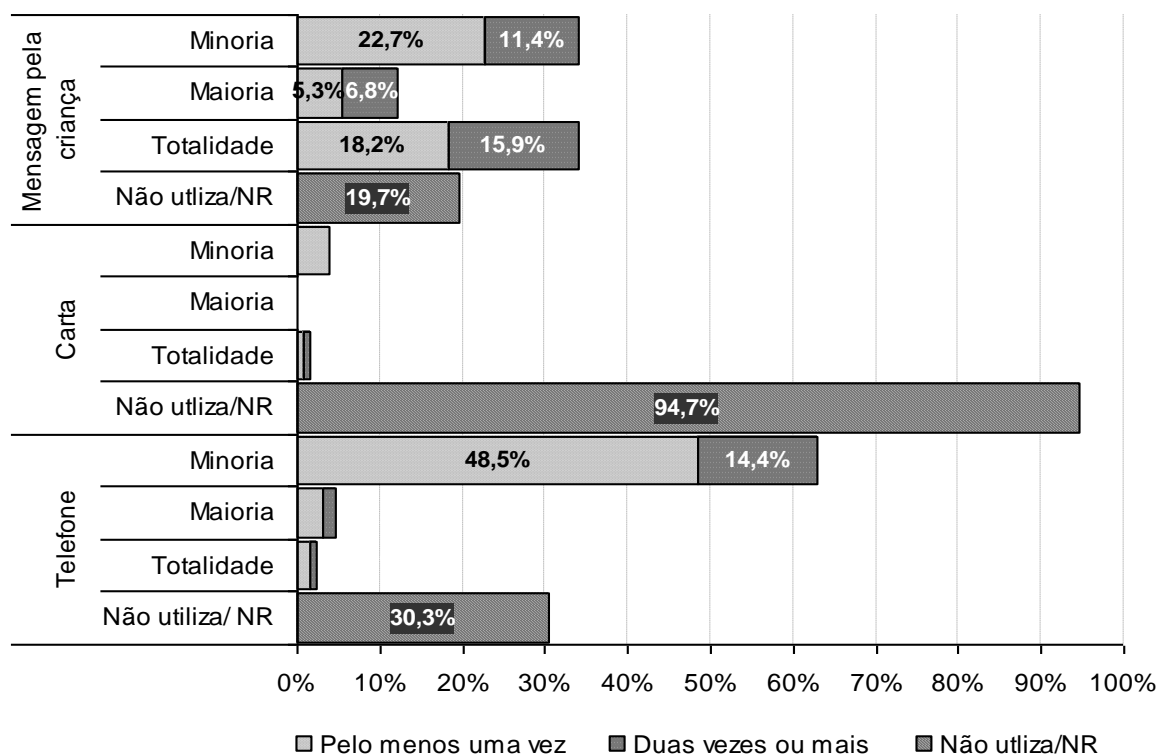


Gráfico 7: Percentagem de pais abordados através de modalidades de contacto indirecto

Tendo em conta a análise dos dados sobre o envio de mensagem pela criança, procurou-se saber se a quantidade de pais contactados deste modo estaria relacionada com o ano leccionado e o tempo de serviço dos professores.

No primeiro caso, o resultado do teste permitiu concluir pela não existência de dependência entre as variáveis (valor-p = 0,701 > 0,05). No segundo caso, o resultado obtido (valor-p = 0,033 < 0,05) revelou a existência de dependência entre as duas variáveis consideradas: os professores com 30 ou mais anos de serviço utilizam fundamentalmente esta modalidade (envio de mensagem pela criança) junto da maioria/totalidade dos pais dos seus alunos.

### **Ausência de contactos**

Não houve nenhum professor que referisse uma ausência total de contactos individuais, isto é, todos os professores da amostra tomaram a iniciativa de contactar os pais dos seus alunos, recorrendo para tal a uma ou mais modalidades incluídas no questionário.

### **Recusa dos pais**

Entre os professores inquiridos, 40,9% referem ter tido casos de recusa ou ausência dos pais a encontros ou contactos individuais durante o ano lectivo em questão, enquanto 56,1% não registaram nenhum caso de recusa (quadro 16).

Quadro16: Professores que assinalam recusa dos pais

Recusa dos pais	n	%
Sim	54	40,9
Não	74	56,1
NR	4	3
Total	132	100

O número de pais que recusaram contactos ou encontros situa-se entre 1 e 8, para um valor médio de 3 e uma mediana igual a 2. Só uma minoria de pais recusou, ou não compareceu, a contactos ou encontros por iniciativa dos professores. Mais especificamente, essa minoria corresponde em 51,9% dos casos a 1 ou 2 pais e em 40,8% dos casos a um número entre 3 e 8.

Em suma, muito poucos pais recusam ou não comparecem quando solicitados ou convocados, i. e., a maior parte dos pais corresponde à iniciativa de contacto dos professores dos seus filhos.

Dos 54 professores que registam recusas, apenas 43 (79,6%) apresentam um ou mais motivos a que atribuem a recusa dos pais. De um modo geral, os motivos apontados podem ser

basicamente agrupados em motivos internos aos próprios pais e motivos externos, i. e., que dizem respeito a contingências e circunstâncias exteriores aos próprios pais (quadro 17).

Assim, de entre a diversidade de motivos internos apontados, destaca-se claramente a falta de interesse (40,7%). Contudo, os outros motivos apresentados, embora tenham uma expressão mais pequena, têm em comum o facto de constituírem razões culpabilizantes e pouco abonatórias para os pais: desleixo, não gostarem de ouvir o que os professores têm a dizer, falta de responsabilidade, má formação dos pais, não gostarem de ser chamados a atenção. As razões apontadas como extrínsecas aos próprios pais são: questões profissionais (25,9%) e falta de tempo (16,9%).

Perante as situações de recusa, houve um só professor que afirma nada ter feito, 50% dos professores recorreram a uma só forma de resolução enquanto 36,4% dos sujeitos recorreram a duas estratégias diferentes. Tal como é apresentado no quadro 18, a estratégia mais utilizada pelos professores face a situações de ausência ou recusa dos pais foi o envio de mensagem através da criança (59,3%), seguindo-se o telefonema aos pais (29,6%) e o apelo ao director da escola (24,1%).

Quadro 17: Razões da recusa ou não comparência dos pais

Razões da recusa ou não comparência dos pais	n	%
Falta de interesse	22	40,7
Razões profissionais	14	25,9
Falta de tempo	9	16,7
Desleixo	4	7,4
Os pais não gostam de ouvir o que os professores têm a dizer sobre os seus filhos	3	5,6
Falta de responsabilidade	3	5,6
Má formação dos pais	2	9,3
Os pais não gostam de ser chamados à atenção	2	9,3
Outros	6	11,1
NR	11	20,4

Quadro 18: Formas de resolução utilizadas para lidar com a recusa dos pais

Formas de resolução	n	%
Nada	1	1,9
Enviou carta	2	3,7
Telefonou	16	29,6
Mandou mensagem pela criança	32	59,3
Recorreu ao director da escola	13	24,1
Outras	7	5,3
NR	11	8,3
Total	54	100



### Assuntos abordados nos contactos individuais

Em relação aos assuntos abordados nos diversos contactos individuais, destaca-se que "na maior parte dos casos", isto é, com a maior parte dos pais contactados, o assunto falado pela maioria dos professores foi o trabalho da criança (83,3%) e, em seguida, o comportamento da criança na classe (50%) e os trabalhos de casa (48,5%). São ainda muito referidas as expectativas em relação aos pais (30,3%), embora este seja um assunto abordado por mais professores "nalguns casos" (52,3%) do que na "maior parte dos casos" (30,3%).

No gráfico 8 apresentam-se as percentagens cumulativas das respostas dadas para cada assunto, quer tenham sido focados na "maior parte dos casos" ou "nalguns casos".

Importa referir que para todos os outros assuntos, relacionados com o trabalho do professor ou centrados sobre os pais e sobre a criança na família, obteve-se um índice de não respostas (NR) superior a 20%, o que condiciona a sua leitura para a nossa amostra. Esses assuntos foram também aqueles em que alguns professores afirmaram "nunca" abordá-los e em que a percentagem dos que respondem na "maior parte dos casos" diminui, embora o mesmo não aconteça com a percentagem dos que respondem "nalguns casos". Perante esta constatação poder-se-ia colocar a hipótese, entre outras, de que as NR corresponderiam a não ou nunca, ou seja, os professores simplesmente não assinalariam os itens quando estes não correspondessem a assuntos por si abordados.

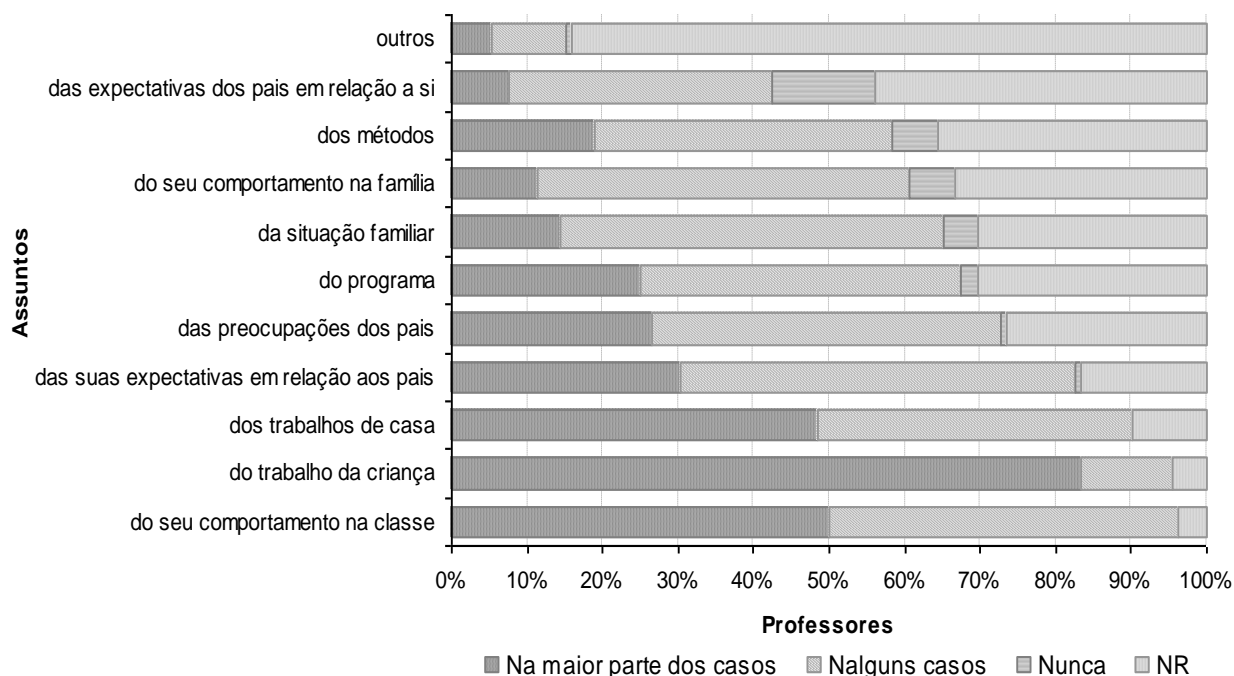


Gráfico 8: Assuntos abordados nos diversos contactos individuais

Contudo, tendo em conta somente as respostas obtidas para cada item, verifica-se que todos estes assuntos foram, pelo menos, abordados com alguns pais por uma percentagem de professores que varia entre 35% e 51%, não podendo ser considerados assuntos completamente excluídos de discussão, embora sejam abordados apenas em poucas ocasiões.

Por fim, pode-se ainda chamar a atenção para o facto de que "as expectativas dos pais em relação aos professores" foi o tema com maior frequência de respostas "nunca" e que obteve, simultaneamente, maior número de NR.

No seguimento da análise descritiva dos dados, procurou-se averiguar a existência de relações entre as modalidades mais utilizadas e algumas variáveis demográficas como o tempo de serviço dos professores, o ano leccionado, o número de alunos por turma, ter filhos e acompanhamento do grupo de alunos, tendo-se para tal realizado uma análise factorial de correspondências.

Durante esse processo, as variáveis, quer de identificação dos professores quer relacionadas com as modalidades, foram sendo definidas e seleccionadas para a análise factorial de correspondências em função do estudo descritivo prévio e em função do seu poder discriminatório, ou seja, da possibilidade de diferenciar os sujeitos. De acordo com Leandro e Freire (2000) podem-se aceitar valores na ordem dos 0.3 quando se tratam de variáveis comportamentais sujeitas a uma influência multifactorial.

A análise que aqui se apresenta foi a que foi possível realizar tendo em conta as características das variáveis estudadas. Nesta análise as variáveis foram: tempo de serviço (TSERV), ano leccionado (ANOLEC), número de alunos (NALUNC), ter ou não filhos (FILHO), acompanhamento ou não do grupo (ACOMPGR), pais contactados à saída da escola (SESCPC), pais contactados aquando de uma reunião de pais (REUPC), pais com quem foi marcado encontro (MENCPC), pais a quem foi enviada mensagem através da criança (MCRIPC).

As variáveis relacionadas com os pais contactados através de telefone, carta enviada pelo recreio e ida ao domicílio não foram incluídas por não terem tido uma expressão significativa ou por terem um fraco poder discriminatório.

De acordo com o quadro 19, apresenta-se a medida de discriminação de cada uma das variáveis para cada uma das duas dimensões, e deste modo como cada variável contribui para a separação dos eixos.

Quadro 19: Medidas de discriminação das variáveis da análise factorial sobre os contactos por iniciativa dos professores

Variáveis	Dimensões	
	1	2
TSERV	0,431	0,039
ANOLEC	0,230	0,195
NALUNC	0,118	0,311
FILHO	0,246	0,019
ACOMPGR	0,342	0,221
SESCPC	0,254	0,130
REUPC	0,393	0,157
MENCPC	0,262	0,239
MCRIPC	0,173	0,338

No gráfico 9, pode-se distinguir, por um lado, os professores que contactaram com uma minoria de pais, qualquer que fosse a forma utilizada, e com uma maioria, no caso de marcação de encontros e aquando de reuniões de pais, dos professores que contactaram a totalidade dos pais, qualquer que fosse a forma ou a modalidade desse contacto. Os professores que contactaram a totalidade dos pais tinham um tempo de serviço superior a 30 anos.

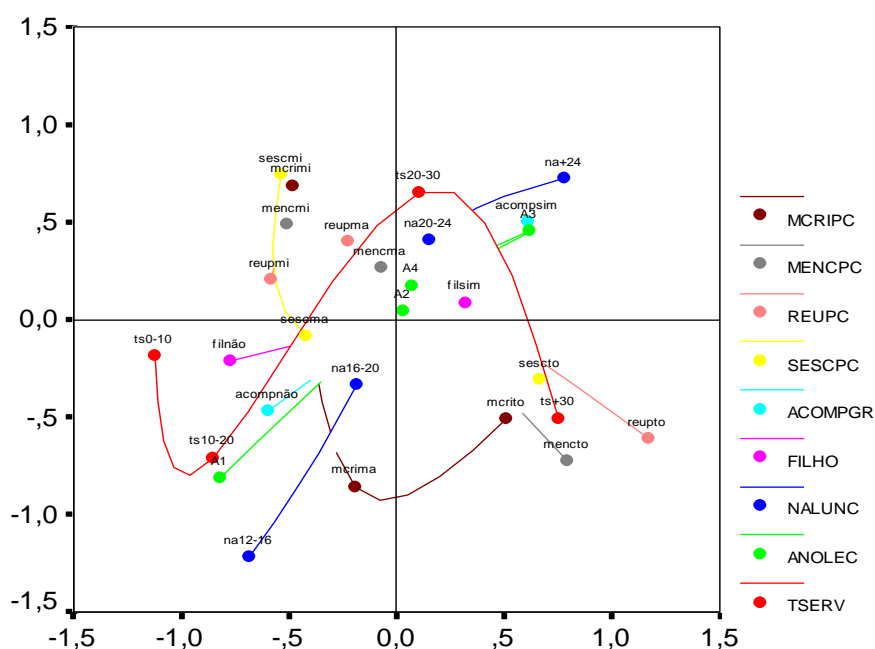


Gráfico 9: Análise factorial sobre os contactos por iniciativa dos professores

Por outro lado, pode-se também distinguir os professores com menos de 20 anos de serviço, sem filhos, com turmas mais pequenas, que leccionavam o 1º ano e que não acompanhavam os alunos, dos professores que tinham entre 20 a 30 anos de serviço, com filhos, turmas maiores, que já acompanhavam os alunos, e que leccionavam o 2º, 3º ou 4º anos. Os primeiros utilizaram sobretudo modalidades de contacto indirecto, como o envio de mensagem pela criança, e informal, como o encontro à saída de escola para contactar a maioria dos pais.

Em suma, constatou-se que os professores que contactaram individualmente uma menor percentagem de pais o fizeram em todas as modalidades e que os professores que contactaram individualmente uma totalidade de pais também o fizeram em todas as modalidades, caracterizando-se estes por terem mais de 30 anos de serviço.

Assim, os professores distinguem-se pela percentagem de pais contactados e não pela modalidade, e esta distinção aparece associada ao tempo de serviço. Deste modo a percentagem de pais contactados parece inserir-se numa lógica de acção dos próprios professores, que por sua vez pode estar ligada a factores relacionados com o tempo de serviço como a experiência profissional e a experiência de vida e até mesmo a formação e preparação para a relação com os pais.

#### 2.2.1.2. Por iniciativa dos pais

##### **Formas de contacto utilizadas pelos pais**

A quase totalidade dos professores inquiridos (97%) tem a percepção de que os pais procuram encontrar-se individualmente com eles, embora para 53,8% esses pais correspondam a uma maioria e para 43,2% correspondam somente a uma minoria.

Quanto às formas de contacto utilizadas pelos pais (quadro 20), observa-se que qualquer uma das modalidades apresentadas foi referida por mais de 50% dos sujeitos, com excepção de escrever uma carta ou uma nota. Salienta-se, contudo, o que na opinião dos professores (94,7%) parece ser a modalidade mais utilizada pelos pais: a ida espontânea à escola.

Quadro 20: Formas de contacto individual utilizadas por iniciativa dos pais

Formas de contacto	Sim		Não		NR	
	n	%	n	%	n	%
Ir espontaneamente à escola	125	94,7	3	2,3	4	3,0
Pedir um encontro	85	64,4	28	21,2	19	14,4
Enviar uma mensagem pela criança	83	62,9	27	20,5	22	16,7
Telefonar	67	50,8	42	31,8	23	17,4
Escrever	38	28,8	57	43,2	37	28,0
Outras	8	6,1	0	0	124	93,9

Podemos dizer que existe coincidência entre o modo como os professores percebem, por um lado, as formas de contacto por si utilizadas e, por outro, as formas de contacto utilizadas pelos pais. As estratégias mais e menos utilizadas num caso são-no simultaneamente no outro.

### Percentagem de pais que tomaram a iniciativa de contactar os professores

Passando das formas de contacto mais e menos utilizadas à quantidade de pais que as utilizam, constatou-se (gráfico 10) que qualquer que seja a modalidade utilizada, e independentemente do número de vezes, a maioria dos professores refere sempre a sua utilização apenas por uma minoria de pais.

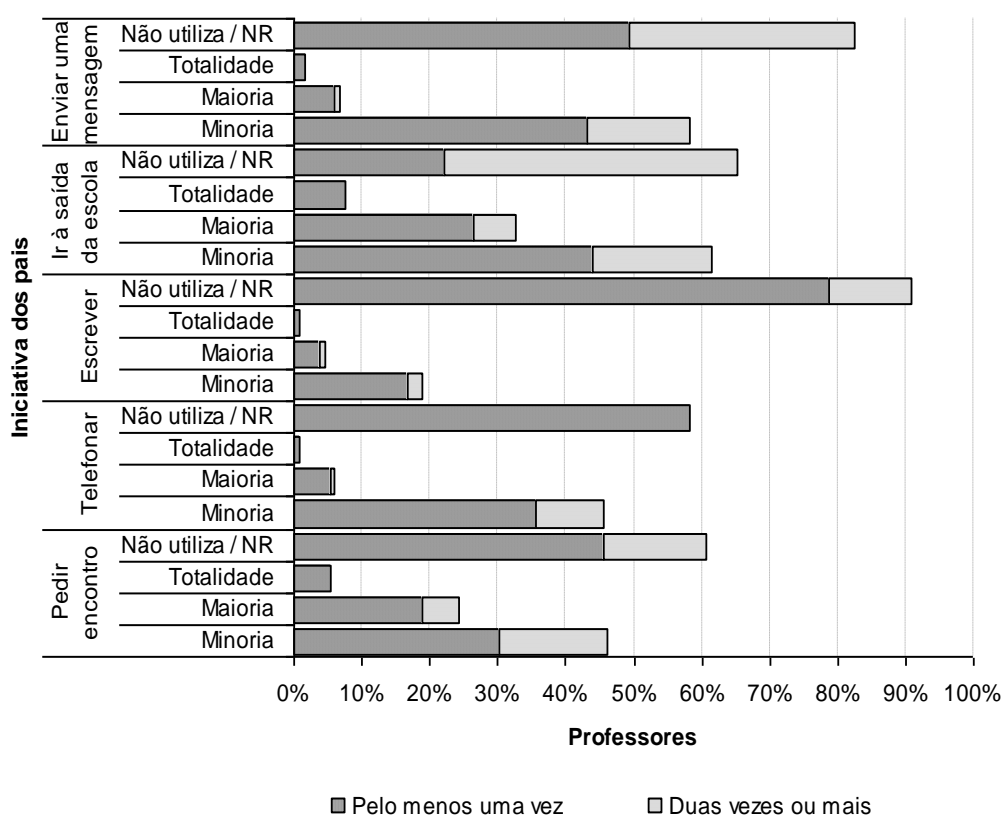


Gráfico 10: Percentagem de pais que contactam os professores, na percepção destes, pelo menos uma vez e duas ou mais vezes

Nas modalidades de contacto directo ou face-a-face, observou-se que 78% dos professores indicam casos de pais que pelo menos uma vez os procuram à saída da escola, sendo que 43,9% referem-se a uma minoria de pais e 34,1% a uma maioria ou à totalidade dos pais.

Dos 54,5% professores que referem casos de pais que explicitamente pedem um encontro, 30,3% correspondem a uma minoria de pais e 24,2% a uma maioria ou totalidade. Conjugando estes dados com os dados relativos aos contactos por iniciativa dos professores, coloca-se a hipótese de que os professores a quem uma maioria/totalidade dos pais solicita a

marcação de encontro serão aqueles que não utilizam esta modalidade como uma estratégia generalizada de contacto com os pais, embora possam transmitir toda a disponibilidade para que isso aconteça, enquanto que aqueles que referem ser procurados deste modo por uma minoria seriam aqueles que a utilizam sistematicamente com todos ou quase todos os pais.

Quanto às formas de contacto indirecto, 50,8% dos professores afirmam ter recebido, pelo menos uma vez, uma mensagem dos pais através da criança, 41,7% afirmam ter recebido pelo menos um telefonema e só 21,2% acusam a recepção de uma carta escrita pelos pais, pelo menos uma vez. Embora se possa destacar o envio de mensagens através da criança, qualquer uma destas modalidades parece ter sido utilizada preponderantemente por uma minoria de pais, e só muito pontualmente duas ou mais vezes. Em função destes dados parece que, na percepção dos professores, os pais utilizariam menos a criança como veículo da mensagem do que os próprios professores.

A ida espontânea à escola é o meio mais utilizado pelos pais para entrar em contacto com os professores, e como já se havia visto, é o meio também mais utilizado pelos próprios professores quando tomam a iniciativa dos contactos.

### Motivos

Passa-se agora à análise dos motivos que na perspectiva dos professores levam os pais a procurá-los (gráfico 11). Salientam-se os motivos assinalados por uma percentagem de professores superior a 60%, mas que levam somente alguns pais a procurá-los: problemas de saúde da criança (69,7%), problemas com os trabalhos de casa (67,4%), problemas de comportamento (62,9%) e mensagens escritas no caderno (62,1%).

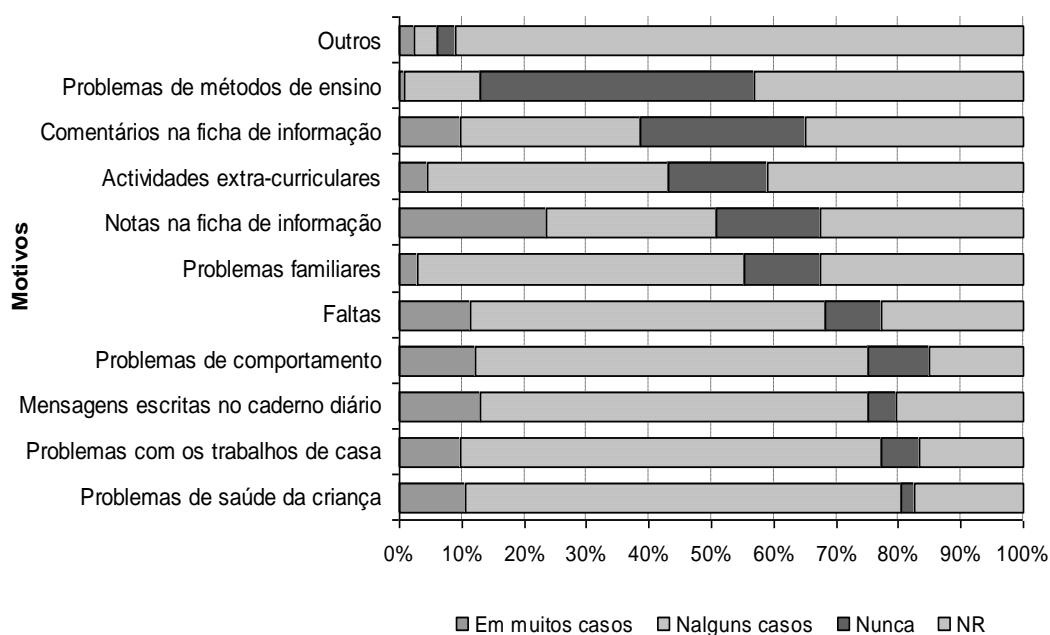


Gráfico 11: Motivos dos contactos individuais por iniciativa dos pais

Para qualquer um destes motivos, há sempre uma pequena percentagem de professores que o refere como o motivo que conduz a maior parte dos pais à escola e, simultaneamente, uma pequena percentagem de professores que responde que por esse motivo nunca foram contactados pelos pais. Nesta pergunta houve um percentagem de não respostas (NR) superior a 20%, o que condiciona a leitura dos dados para o total da nossa amostra.

Tendo em conta somente os professores que responderam a cada item, a maior percentagem de respostas indica que todos esses motivos levaram alguns pais a procurar os professores dos seus filhos, com excepção dos "problemas com métodos de ensino". Quanto a este último tema, a maior percentagem (43,9%) de professores responde que este nunca conduz os pais a um contacto individual. Podemos ainda destacar que o tema "notas na ficha de informação" foi o que obteve a maior percentagem de respostas (23,5%) em "muitos casos".

### Encontros ocasionais fora do tempo de serviço

Os encontros individuais entre os professores e os pais podem também acontecer informalmente fora do contexto da escola, e embora seja de esperar que esses contactos sejam fortuitos e muito esporádicos, podem eventualmente contribuir para reduzir a distância entre pais e professores.

No quadro 21 constata-se que a grande maioria (81,8%) dos sujeitos da amostra encontrou-se por vezes na rua com alguns pais e que pouco mais de metade (56,1%) encontra-se por vezes com alguns pais no supermercado.

Embora alguns professores afirmem encontrar casualmente os pais também em festas (34,8%) e em manifestações desportivas (12,9%), as respostas obtidas não nos permitem tirar dados concludentes quanto ao comportamento da nossa amostra visto que a percentagem das NR é muito elevada.

Quadro 21: Frequência e percentagem de pais contactados ocasionalmente fora da escola

	Festa		Manifestações desportivas		Supermercado		Rua	
	n	%	n	%	n	%	n	%
frequentemente	1	0,8	1	0,8	1	0,8	6	4,5
por vezes	46	34,8	17	12,9	74	56,1	108	81,8
nunca	30	22,7	40	30,3	18	13,6	7	5,3
NR	55	41,7	74	56,1	39	29,5	16	12,1
muitos pais	5	3,8	3	2,3	6	4,5	15	11,4
poucos pais	35	26,5	10	7,6	54	40,9	76	57,6

Quando questionados se nessas ocasiões conversavam sobre a escola ou os alunos, 74,2% dos sujeitos afirmam ter falado algumas vezes, 11,4% referem que frequentemente e 8,3% que nunca o fizeram.

Assim, os contactos fora da escola e para além do tempo de serviço, embora referidos por muitos dos sujeitos inquiridos, parecem de facto acontecer esporadicamente e com poucos pais e, ainda assim, só nalguns destes casos é que o assunto versa sobre a escola ou os alunos. Por conseguinte, apesar de haver algumas ocasiões de encontros, essencialmente na rua ou no supermercado, estes não parecem ser sistematicamente aproveitados para abordar assuntos relativos à escola. Os contactos que versam sobre a escola e os alunos parecem ficar restritos ao próprio contexto escolar.

Do mesmo modo que se havia feito para os contactos individuais por iniciativa dos professores, também no seguimento da análise descritiva dos dados, procurou-se averiguar de relações entre a existência de contactos por iniciativa dos pais, na percepção dos professores, de acordo com as diferentes modalidades utilizadas, e algumas variáveis demográficas, tendo-se para tal realizado uma análise factorial de correspondências.

Durante esse processo, as variáveis, quer de identificação dos professores quer relacionadas com as modalidades, foram sendo definidas e seleccionadas para a análise factorial de correspondências em função do estudo descritivo prévio e em função do seu poder discriminatório, ou seja, da possibilidade de diferenciar os sujeitos.

A análise que aqui se apresenta foi a que foi possível realizar tendo em conta as características das variáveis estudadas. Nesta análise as variáveis foram: tempo de serviço (TSERV), ano leccionado (ANOLEC), número de alunos (NALUNC), acompanhamento ou não do grupo (ACOMPGR), pedido ou não de encontro por parte dos pais (PENCSN), envio ou não de mensagem pela criança por parte dos pais (PMENSN), envio ou não de carta pelos pais (PCARSN).

As variáveis relacionadas com ida espontânea dos pais à escola e utilização de telefone não foram incluídas por terem um fraco poder discriminatório.

De acordo com o quadro 22, apresenta-se a medida de discriminação de cada uma das variáveis para cada uma das duas dimensões, e deste modo como cada variável contribui para a separação dos eixos.



Quadro 22: Medidas de discriminação das variáveis da análise factorial sobre os contactos por iniciativa dos pais

	Dimensão	
	1	2
TSERV	0,270	0,257
ANOLEC	0,616	0,096
NALUNC	0,324	0,233
ACOMPGR	0,664	0,091
PENCSN	0,038	0,434
PCARSN	0,055	0,341
PMENSN	0,060	0,352

No gráfico 12 podemos distinguir os professores que referem que pais os contactam via carta, mensagem pela criança e encontro, que leccionam o 4º ano, têm turmas de 20 a 24 alunos e mais de 30 anos de serviço, dos professores que não foram contactados pelos pais através dessas modalidades e que têm entre 10 a 20 anos de serviço.

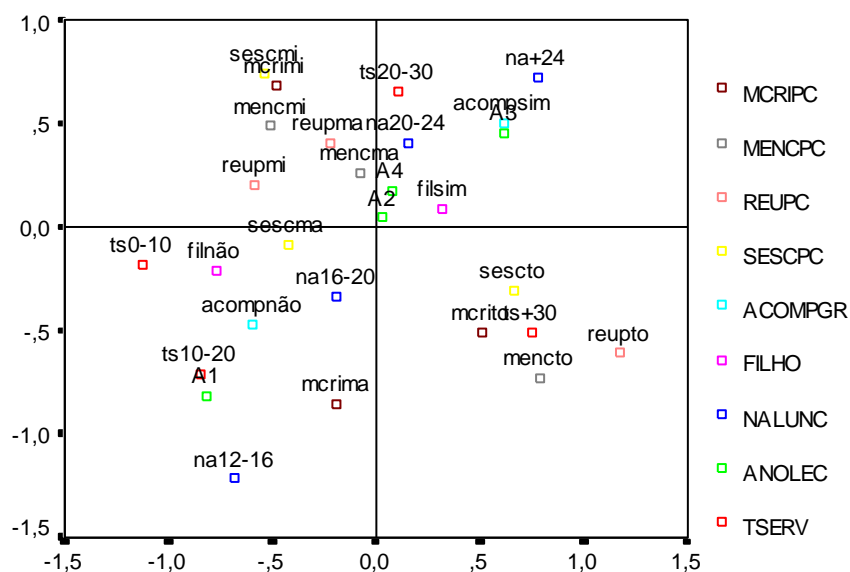


Gráfico 12: Análise factorial sobre os contactos por iniciativa dos pais

Também neste caso, os professores que referiram ter sido contactados pelos pais foram-no através de diferentes modalidades, estando o contacto por parte dos pais associado ao professor e não à modalidade.

### 2.2.1.3. A opinião dos professores sobre os contactos individuais

Na opinião da maioria dos professores inquiridos (quadros 23 e 24), os contactos individuais com os pais dos seus alunos são suficientes (61,4%) e satisfatórios (52,3%).

Quadro 23: Opinião sobre a frequência dos contactos individuais

Frequência	n	%
Raros	4	3,0
Suficientes	81	61,4
Muito frequentes	9	6,8
NR	38	28,8
Total	132	100

Quadro 24: Classificação dos contactos individuais

Classificação	n	%
Frustrantes	2	1,5
Satisfatórios	69	52,2
Gratificantes	13	9,8
Frustrantes/ Satisfatórios	1	0,8
Satisfatórios/ Gratificantes	24	18,2
NR	23	17,4
Total	132	100

Quanto às funções que os encontros individuais deveriam ter e a sua importância (quadro 25), os professores consideram mais importantes: informar os pais sobre o trabalho e o comportamento da criança (25%) e fazer com que haja um acção concertada entre pais e professores (15,9%).

O gráfico 13 mostra estas funções ordenadas pela percentagem cumulativa das respostas dadas a cada um dos itens. Torna-se claro que, qualquer que seja a ordem de importância atribuída, as funções mais relevantes são: informar os pais (62,1%), fomentar uma acção concertada entre pais e professores (59,8%) e levar os pais a modificar as suas atitudes em relação à criança (48,5%).

Quadro 25: Funções dos encontros individuais

Funções dos contactos individuais	Ordem de importância								Total	
	1		2		3		4		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Informar sobre o trabalho e comportamento da criança	33	25,0	22	16,7	16	12,1	11	8,3	82	62,1
Fazer com que haja acção concertada entre pais e professores	21	15,9	23	17,4	16	12,1	19	14,4	79	59,8
Estabelecer confiança	14	10,6	5	3,8	8	6,1	8	6,1	35	26,5
Levar os pais a modificar as suas atitudes em relação à criança	13	9,8	21	15,9	19	14,4	11	8,3	64	48,5
Avaliar e tomar consciência das diferentes concepções pedagógicas	9	6,8	10	7,6	11	8,3	11	8,3	41	31,1
Escutar os pais	6	4,5	6	4,5	6	4,5	2	1,5	20	15,2
Conhecer os pais	6	4,5	1	0,8	1	0,8	3	2,3	11	8,3
Pedir aos pais que ajudem ao filho no seu trabalho	4	3,0	5	3,8	16	12,1	12	9,1	37	28,0
Conhecer as atitudes educativas dos pais	2	1,5	5	3,8	3	2,3	10	7,6	20	15,2
Informar-se sobre a situação da família	2	1,5	5	3,8	3	2,3	8	6,1	18	13,6
Responsabilizar os pais quanto ao comportamento do filho na escola	1	0,8	5	3,8	12	9,1	5	3,8	23	17,4
Conhecer as expectativas dos pais e as suas aspirações	1	0,8	3	2,3	2	1,5	8	6,1	14	10,6
Outras	1	0,8	-	-	-	-	-	-	1	0,8
Tranquilizar os pais	-	-	1	0,8	-	-	-	-	1	0,8
Aconselhar os pais	-	-	-	-	1	0,8	5	3,8	6	4,5

É de salientar que somente uma percentagem de professores igual ou inferior a 10% atribui alguma importância às funções mais directamente relacionadas com os pais dos alunos, como sejam: tranquilizar os pais (0,8%), aconselhar os pais (4,5%), conhecer os pais (8,3%), conhecer as expectativas dos pais e suas aspirações (10,6%).

A leitura destes dados permite levantar a existência de uma certa incongruência na atitude dos professores: como é que os encontros individuais podem exercer as funções de "fazer com que haja uma acção concertada entre pais e professores" e "levar os pais a modificar as suas atitudes em relação à criança", se, simultaneamente, as funções menos importantes para quase todos os professores são as relacionadas com ouvir e conhecer os pais? Poder-se-á partir da hipótese de que essas duas importantes funções, na opinião dos inquiridos, vão no sentido da correcção das atitudes familiares tal como são perspectivadas ou fantasiadas pelos professores.

Por fim, salienta-se que a maneira como os professores perspectivam as funções dos contactos individuais parece ser consonante com os assuntos abordados aquando desses mesmos contactos. Transparece uma coerência entre a prática efectiva desses contactos e a forma como os perspectivam: informar é a tónica dominante dos contactos individuais estabelecidos por iniciativa dos professores e é, simultaneamente, a função que eles julgam que esses contactos devem ter.

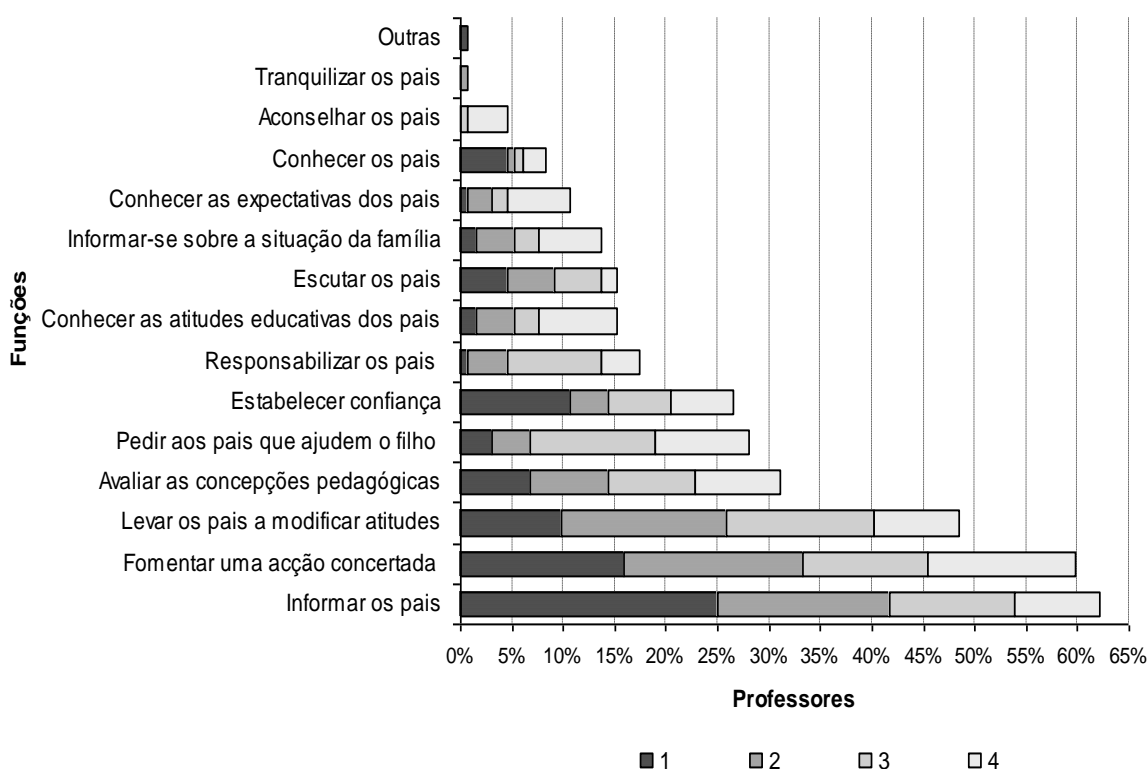


Gráfico 13: Funções ordenadas pela percentagem cumulativa das respostas dadas a cada um dos itens

#### 2.2.1.4. Síntese

Quase todos os professores aproveitaram as situações informais e ocasionais para entrar em contacto com os pais dos seus alunos, como à saída da escola ou aquando de uma reunião, e fizeram-no com a maioria e/ou totalidade dos pais dos seus alunos, pelo menos uma vez.

Fora da escola e das horas de serviço, a maioria dos professores referiu ter encontrado alguns pais algumas vezes na rua e no supermercado, e mesmo assim só nalguns desses contactos, já de si esporádicos, é que falaram sobre a escola: fora da escola pouco se fala da escola.

Quando esses contactos foram intencionais e previamente planeados, destacaram-se a marcação de um encontro e o envio de mensagens através da criança, realizadas por muitos professores.

A opção por estas duas modalidades inseriu-se numa dupla lógica. Por um lado, com poucos pais, aparentemente em situações pontuais para resolver problemas e dificuldades. Por outro lado, com a maioria/totalidade dos pais, no que parece ter sido uma estratégia geral de contacto.

Ainda em relação a estas duas modalidades, as diferenças entre os professores surgiram associadas ao tempo de serviço.

Muitos professores usaram o telefone para contactar uma minoria de pais, ou seja, em situações pontuais, mas poucos professores referiram ter ido a casa dos alunos, e apenas em situações de carácter social. Raramente referiram ter enviado cartas aos pais.

Os professores que contactaram uma minoria ou uma maioria/totalidade dos pais fizeram-no independentemente da modalidade. Os professores que contactaram a totalidade dos pais tinham mais de 30 anos de serviço.

Em suma, quanto aos contactos individuais, pode-se considerar que os professores na sua maioria manifestaram um comportamento idêntico. Quando surgiram diferenças estas estavam relacionadas com o tempo de serviço, ou seja, com características dos professores, e não dos alunos e dos pais como sejam o ano leccionado e o tempo de acompanhamento do grupo.

A criança, na sua dupla posição de filho/aluno, surge como veículo preferencial de comunicação entre os professores e os pais, nomeadamente na marcação de encontros formais, para fazer chegar habitualmente mensagens aos pais e ainda quando os pais recusam contactos.

Na percepção da quase totalidade dos professores, os pais tomaram a iniciativa de contactá-los embora fossem sobretudo uma minoria.

Os professores que referiram ter sido contactados pelos pais foram-no em quase todas as modalidades.

De acordo com os sujeitos, poucos pais recusam contactos ou encontros por iniciativa dos professores dos seus filhos, i. e., quando solicitados ou convocados a maior parte dos pais responde aos contactos. Na opinião dos professores, os que faltam fazem-no por falta de interesse, razões profissionais ou falta de tempo.

Nos encontros individuais os professores falaram de diferentes assuntos, sendo a preocupação com o trabalho da criança e o seu comportamento na escola os mais abordados.

As funções que atribuem a este tipo de contactos parecem estar de acordo com os temas e assuntos abordados pelos professores nos contactos por sua iniciativa e por iniciativa dos pais.

De acordo com todos estes dados, para a maior parte dos professores, os contactos individuais revelaram-se suficientes e satisfatórios ou mesmo gratificantes.

Apresenta-se de seguida uma síntese mais detalhada dos principais resultados relativos aos contactos individuais.

#### **Formas de contacto utilizadas**

- Nenhum professor referiu ausência de contactos individuais por sua própria iniciativa.
- Quase todas as modalidades de contacto foram utilizadas pela maioria (telefone) ou quase totalidade (saída da escola; reunião de pais; marcação de encontro; mensagem pela criança) dos professores.

- A ida ao domicílio e o envio de carta por correio, as estratégias que implicam maior proximidade e maior distância, foram utilizadas somente por uma percentagem muito baixa de sujeitos.

- Cada professor utilizou uma grande diversidade de formas utilizadas para contactar os pais individualmente.

- As modalidades através das quais um grande número de professores contactou individualmente uma maior percentagem de pais, e o fizeram maior número de vezes com cada pai, foram os encontros informais à saída da escola ou aquando de uma reunião de pais e o contacto indirecto através do envio de mensagens pela criança.

- Os professores que contactaram uma minoria ou uma maioria/totalidade dos pais fizeram-no independentemente da modalidade e utilizam diferentes modalidades simultaneamente. Os professores que contactaram a totalidade dos pais tinham mais de 30 anos de serviço.

### **Encontros informais**

- A grande percentagem dos professores que utilizou este tipo de modalidades (à saída da escola e aquando de uma reunião) contactou a maioria ou a totalidade dos pais dos seus alunos, e também deste modo contactou a maioria ou a totalidade dos pais duas ou mais vezes ao longo do ano lectivo.

- A maioria dos professores contactou a totalidade dos pais à saída da escola.

- As reuniões de pais ofereceram uma dupla oportunidade: um contacto colectivo mais organizado e uma das situações em que um grande número de professores aproveitou para abordar individualmente e informalmente a maioria ou a totalidade dos pais.

- A percentagem de pais contactados à saída da escola e aquando de uma reunião colectiva de pais não parece ter dependido nem do ano leccionado, nem do tempo de serviço dos professores. Estas modalidades parecem ter sido ocasiões generalizadas e sistemáticas de contacto individual.

### **Marcação de encontro**

- A maior parte dos professores marcou um encontro com os pais dos alunos.

- A marcação de encontros inseriu-se em duas atitudes diferenciadas: uns marcaram um encontro apenas com uma minoria de pais e outros marcaram com a maioria/totalidade dos pais, sendo estes fundamentalmente professores com 30 ou mais anos de carreira.

- Marcar encontros com muitos ou poucos pais não dependeu nem do ano leccionado nem do tempo com o grupo. Esteve provavelmente relacionado com as estratégias de acção próprias de cada professor: uns falam com todos ou quase todos os pais e outros só devem fazê-lo perante determinadas situações específicas e/ou problemáticas, por conseguinte, somente com alguns pais.

- A marcação de encontro foi feita fundamentalmente ao longo do ano ou no início/longo/fim, não valorizando particularmente, e em separado, o início e o fim do ano, logo os objectivos não parecem ter sido a preparação/prevenção ou a avaliação/conclusão do ano lectivo.

- A criança apareceu como o veículo privilegiado de comunicação para a marcação dos encontros, quer quando foi utilizada uma só forma de marcação quer quando foram utilizadas duas.

### **Deslocação a casa dos alunos**

- A ida a casa dos pais foi uma prática muito pouco utilizada: muito poucos professores o fizeram e mesmo assim em relação a poucos pais.

- Fizeram-no basicamente por dois grandes tipos de motivos: em primeiro lugar, visitas sociais por ocasião de festas ou de doença, e em segundo lugar por questões relativas à escola. Por conseguinte, não surgiu como uma forma de contacto generalizada para contactar os pais, e ainda menos por questões escolares.

### **Modalidades de contacto indirecto**

- Os professores muito raramente enviam cartas por correio para os pais.
- A maioria dos professores utilizou o telefone para contactar uma minoria de pais.
- A maioria dos professores enviou mensagens aos pais através das crianças: um grupo fê-lo em relação a uma minoria de pais, ou seja em casos pontuais, e outro grupo fê-lo em relação à maioria/totalidade dos pais, como estratégia generalizada de contacto.

- O envio de mensagem pelas crianças surgiu associado ao tempo de serviço dos professores: os professores com 30 ou mais anos de serviço utilizaram sistematicamente o envio de mensagem para contactar a maioria/totalidade dos pais.

### **Recusa dos pais**

- Menos de metade dos professores assinalaram casos de pais que recusaram contactos ou encontros.

- Esses casos foram sempre relativos a uma pequena percentagem de pais por cada professor.

- Os professores atribuíram a recusa a dois tipos de razões: internas, fundamentalmente falta de interesse, que são pouco abonatórias e culpabilizantes; externas, como questões profissionais e falta de tempo.

- Perante estas recusas os professores enviaram essencialmente mensagens aos pais pelas crianças ou, conjugadamente com esta, telefonaram aos pais ou ainda recorreram ao director da escola.

### **Assuntos**

- Os professores quando tomam a iniciativa de conversar com os pais falaram, na maior parte das vezes, sobre o trabalho da criança e, em seguida, do seu comportamento na classe ou dos trabalhos de casa.
- Independentemente da finalidade que levou os professores a procurar conversar individualmente com os pais, o principal assunto dessas conversas foi a criança, nomeadamente o seu desempenho escolar e o seu comportamento.

### **Contactos por iniciativa dos pais**

- A quase totalidade dos professores refere ter sido contactada pelos pais, que utilizaram uma grande diversidade de formas de contacto, à semelhança dos contactos por iniciativa dos professores, sendo a mais frequente a ida espontânea à escola, e a menos utilizada uma carta escrita.
- Os professores que foram contactados pelos pais foram-no através de carta, mensagem pela criança e encontro.
- Na percepção dos professores só uma minoria de pais se dirigiu aos professores por sua própria iniciativa, e muito poucos o fizeram 2 ou mais vezes.
- Parece ter havido concordância na percepção dos professores em relação ao seu próprio movimento e ao dos pais: as estratégias mais e menos utilizadas num caso foram-no simultaneamente no outro. Mais uma vez, o recreio/saída da escola surgiu como o espaço de eleição dos encontros.
- Os pais parecem ter utilizado menos a criança como intermediário da comunicação do que os professores.
- De acordo com a maioria dos professores foram vários os motivos que levaram alguns pais a tomar a iniciativa de contactá-los, com destaque para os problemas de saúde, os trabalhos de casa, as mensagens escritas no caderno diário e os problemas de comportamento.
- Parece haver consonância entre os temas que levaram os pais a abordar os professores e os assuntos que os professores falaram com os pais: centrados na criança, no seu comportamento e no estudo.

### **Encontros ocasionais fora da escola**

- Fora da escola e das horas de serviço, muitos professores referiram ter encontrado alguns pais algumas vezes na rua e no supermercado, e mesmo assim só nalguns desses contactos, já de si esporádicos, é que falaram sobre a escola.
- Estes podem ter contribuído para diminuir a distância, mas parece ter havido respeito pelos espaços e contextos: fora da escola pouco se fala da escola.



### **Opinião sobre os contactos individuais**

- Para a maior parte dos professores, os contactos individuais revelaram-se suficientes e satisfatórios ou mesmo gratificantes.
- O que vai ao encontro a outros dados recolhidos: a frequência dos contactos, a diversidade de formas, o número de pais abrangidos e a baixa percentagem de casos em que houve ausência ou recusa dos pais.

### **Funções dos contactos individuais**

- As funções mais importantes, qualquer que fosse o grau de importância atribuída, foram : informar, fomentar uma acção concertada entre pais e professores, levar os pais a modificar atitudes.
- As menos importantes foram: ouvir os pais, tranquilizá-los e conhecê-los e até mesmo estabelecer a confiança.
- As funções parecem ter estado de acordo com os temas e assuntos abordados pelos professores nos contactos de sua iniciativa, e por iniciativa dos pais.

## **2.2.2. Contactos colectivos**

### **Realização de reuniões de pais**

Adentro dos diversos tipos de encontros colectivos, as reuniões de pais ocuparam um papel fulcral por serem de todos os mais habituais, tendo sido organizadas por 90,2% dos professores da amostra.

A minoria dos professores que afirmou não ter realizado reuniões de pais (9,8%) apresentou como justificações: estar com o actual grupo de alunos há mais de um ano, a existência de contactos frequentes e/ou suficientes e a preferência por outro tipo de contactos.

### **Número de reuniões realizadas**

Em relação ao número de reuniões realizadas no ano lectivo em questão constatou-se que houve sujeitos que realizaram até um máximo de 6 reuniões (quadro 26 e gráfico 14), sendo que 29,6% organizaram 1 ou 2 reuniões, 31,8% organizaram 3 reuniões, e 25,8% organizaram 4 ou mais reuniões. Podemos acrescentar que sensivelmente metade dos sujeitos (48,5%) organizou 3 ou 4 reuniões por ano.

Visto que a quase totalidade dos sujeitos da amostra afirmou ter realizado reuniões de pais, mas ter havido uma grande diversidade de respostas quanto ao total de reuniões realizadas, procurou-se saber se factores como o ano leccionado, o tempo de acompanhamento do grupo e o tempo de serviço dos professores poderiam estar eventualmente relacionados com o número total de reuniões.

Quadro 26: Número de reuniões realizadas por professor

Número de reuniões	n	%	% cumul.
1	20	15,2	15,2
2	19	14,4	29,6
3	42	31,8	61,4
4	22	16,7	78,1
5	4	3	81,1
6	8	6,1	87,2
Não realiza/NR	17	12,9	100
Total	132	100	

Para tal considerámos duas categorias do número total de reuniões realizadas ao longo do ano lectivo: uma e/ou duas reuniões e três ou mais reuniões.

Após a aplicação do teste do Qui-quadrado não se obtiveram evidências estatisticamente significativas que permitissem afirmar que o número de reuniões realizadas dependia quer do ano leccionado quer do tempo de serviço dos professores.

No cruzamento do número de reuniões realizadas com a variável tempo com o grupo os valores obtidos permitiram afirmar que o número total de reuniões efectuadas não dependia do tempo com o grupo (valor-p igual a  $0,094 > 0,05$ ). Mas quando cruzados com acompanhamento ou não do grupo, constatou-se que havia dependência entre as variáveis (valor-p igual a  $0,009 < 0,05$ ). Assim, podemos afirmar que os professores que realizaram 5 ou mais reuniões foram os que já acompanhavam o grupo de alunos.

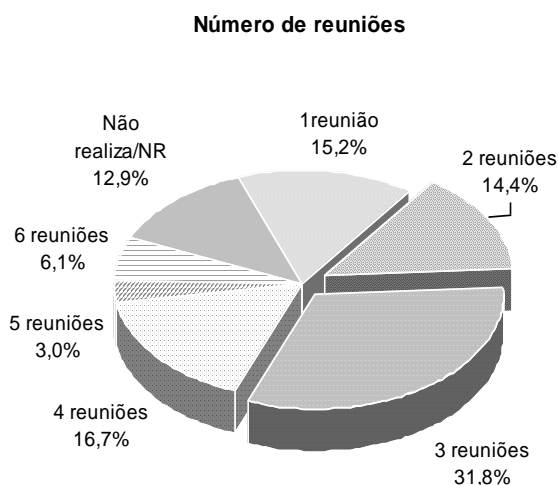


Gráfico 14: Distribuição dos professores segundo o número de reuniões realizadas

### Momento de realização das reuniões de pais

Quanto à altura do ano lectivo em que essas reuniões aconteceram (quadro 27), observou-se, em primeiro lugar, que uma maior percentagem de professores afirmou fazer reuniões no início e ao longo do ano, independentemente do número de reuniões. Em segundo lugar, constatou-se que ao longo do ano o número de reuniões pode ir até a um máximo de quatro, enquanto no início e no fim poderiam ir até duas reuniões.

Quadro 27: Número de reuniões realizadas por altura do ano

Número de reuniões	Altura do ano					
	No início		Ao longo		No final	
	n	%	n	%	n	%
1	96	72,7	54	40,9	72	54,5
2	4	3,0	24	18,2	1	0,8
3	—	—	12	9,1	—	—
4	—	—	6	4,5	—	—
Total	100	75,8	96	72,7	73	55,3
Não realiza/ NR	32	24,2	36	27,3	59	44,7
Total	132	100	132	100	132	100

O gráfico 15 permite visualizar a distribuição do número total de reuniões realizadas por todos os professores da amostra (durante o ano lectivo em questão) em função do número máximo de reuniões realizadas por cada professor e da altura do ano em que o fizeram.

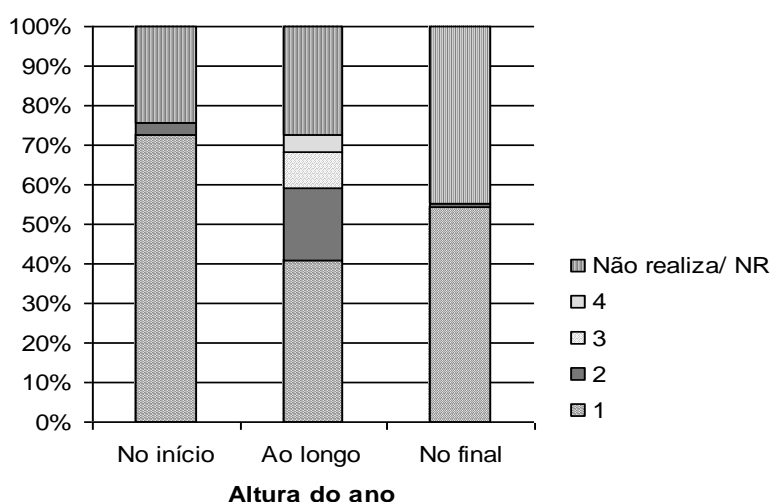


Gráfico 15: Distribuição do número máximo de reuniões organizadas pelos professores segundo a altura do ano

Pode-se constatar que mais frequentemente organizaram três ou quatro reuniões por ano. Quando organizaram uma só reunião foi basicamente no início do ano; duas reuniões por ano aconteceram fundamentalmente no início e ao longo do ano; três reuniões parecem ter-se distribuído sensivelmente uma por cada um dos três momentos do ano lectivo; quando foram organizadas mais do que três reuniões parece ter acontecer igual número no início e no fim, localizando-se as restantes ao longo do ano.

### Percentagem média de pais nas reuniões

Tendo em conta os professores que indicam ter realizado reuniões respectivamente no início, ao longo e no final do ano, pode-se observar no quadro 28 as percentagens de pais que em média compareceram a essas reuniões.

Dos professores que organizaram reuniões no início do ano, 76% registaram a presença de uma maioria ou de uma totalidade de pais, ou seja, a maioria ou a totalidade dos pais ou famílias dos alunos compareceram às reuniões marcadas para o início do ano.

Quanto aos outros dois momentos do ano lectivo em que também se organizaram reuniões, a percentagem de NR é suficientemente elevada para inviabilizar uma leitura segura dos dados, embora se possa afirmar que mais de metade dos sujeitos que organizaram reuniões nessas alturas do ano referiram a presença da maioria/totalidade dos pais. Ao longo do ano e no fim do ano, respectivamente, 63,6% e 64,4% dos professores assinalaram a comparência de uma maioria/totalidade dos pais.

Quadro 28: Percentagem de pais registadas nas reuniões por altura do ano

Percentagem de pais	Altura do ano					
	Início		Longo		Fim	
	n	%	n	%	n	%
Minoria	5	5	12	12,5	3	4,1
Maioria	52	52	43	44,8	19	26
Totalidade	24	24	18	18,8	28	38,4
Total	81	81	73	76	50	68,5
NR	19	19	23	24	23	31,5
Total	100	100	96	100	73	100

### Objectivos das reuniões

Quando questionados acerca dos objectivos que presidiram à organização das reuniões de pais, somente 62,9% dos sujeitos inquiridos responderam. Embora esta percentagem inviabilize conclusões para o total da amostra, decidiu-se tratar o conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos que responderam.

Tal como pode ser observado no quadro 29, a análise das respostas permitiu constatar uma grande diversidade de objectivos, que foram posteriormente agrupados em categorias mais abrangentes de acordo com a similaridade apresentada.

Os objectivos que se destacaram em primeiro plano foram informar sobre o aproveitamento da criança (31,3%) e sobre o seu comportamento (25,3%). Seguidamente, informar sobre o funcionamento e organização da escola (20,5%) ou dar informações de modo mais genérico (18,1), promover o conhecimento entre pais e professores (19,3%) e sensibilizar para a colaboração com a escola (18,1%). Convém realçar novamente que as percentagens apresentadas dizem respeito ao total dos 83 sujeitos que responderam a esta questão e não ao total da amostra inquirida que afirma ter organizado reuniões de pais ao longo do ano lectivo em questão.

Quadro 29: Objectivos das reuniões de pais

Objectivos da realização de reuniões	n	%
Informar sobre aproveitamento escolar/ avaliação dos alunos	26	31,3
Informar sobre o comportamento dos alunos	21	25,3
Informar sobre a progressão dos alunos na aprendizagem	10	12
Informar sobre o trabalho da criança	5	6
Falar sobre as dificuldades de aprendizagem reveladas	3	3,6
Informar sobre o funcionamento e regulamento da escola	17	20,5
Informar genericamente	15	18,1
Promover o conhecimento entre pais e professores	16	19,3
Ouvir os pais	6	7,2
Dialogar	2	2,4
Estabelecer confiança	2	2,4
Confraternização com o meio escolar	2	2,4
Sensibilizar para a colaboração entre os pais e a escola	15	18,1
Pedir o apoio dos pais nos trabalhos de casa	10	12
Apelar à participação em actividades festivas	5	6
Dar orientações aos pais sobre a educação dos filhos	9	10,8
Responsabilização dos pais	5	6
Alertar para a importância da relação pais-filhos	3	3,6
Informar sobre o projecto área-escola	7	8,4
Esclarecer sobre os métodos utilizados	6	7,2
Falar dos objectivos e do programa	4	4,8
Fazer retrospectiva do trabalho realizado	5	6
Informar sobre trabalho a ser realizado no ano lectivo ou no período seguinte	3	3,6
Informar sobre actividades extra-curriculares	4	4,8
Falar sobre a ocupação dos tempos livres da criança	2	2,4
Falar sobre higiene, alimentação e saúde	4	4,8
Falar sobre droga e/ou sida	3	3,6
Outros	12	14,5
Fuga à pergunta	4	4,8

### Organização das reuniões

As respostas analisadas (quadro 30) indicam que a maioria (68,1%) dos professores organizaram as reuniões de pais com os colegas, e apenas 23,5% o fizeram sozinhos.

Quadro 30: Forma de organização das reuniões

Organização das reuniões	n	%
Com colegas	81	68,1
Só	28	23,5
Com colegas / Só	7	5,9
NR	3	2,5
Total	119	100

### Presença de alunos nas reuniões

De acordo com as respostas obtidas (quadro 31), a maioria dos professores referiu que os alunos não estiveram presentes nas reuniões de pais.

Quadro 31: Presença de alunos nas reuniões de pais

Presença de alunos	n	%
Sim	28	23,5
Não	72	60,5
Sim / Não	3	2,5
NR	16	13,4
Total	119	100

### Opinião sobre as reuniões de pais

De acordo com o quadro 32, a maioria dos professores considerou as reuniões de pais úteis. Contudo, em relação aos outros parâmetros apresentados no questionário, nomeadamente se essas reuniões teriam sido bem sucedidas e/ou gratificantes, a percentagem de não respostas é de tal modo elevada que impediu tirar qualquer conclusão significativa. O único aspecto a sublinhar é que sensivelmente metade da amostra afirmou explicitamente que as reuniões tinham sido bem sucedidas enquanto menos de metade respondeu que foram gratificantes.

Quadro 32: Opinião sobre as reuniões de pais

Opinião sobre as reuniões	Sim		Não		NR		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Úteis	99	83,2	—	—	20	16,8	119	100
Bem sucedidas	67	56,3	4	3,4	48	40,3	119	100
Gratificantes	51	42,9	4	3,4	64	53,8	119	100

### Temas abordados nas reuniões de pais

No gráfico 16 apresentam-se as escolhas dos sujeitos quanto a um conjunto de possíveis temas abordados nas reuniões. De realçar que dos 119 sujeitos que afirmaram ter organizado reuniões de pais só 2 é que não responderam à questão.

Em primeiro lugar surgem formas de colaboração com os pais e depois questões de organização quer da classe quer da escola. Os menos escolhidos foram as expectativas dos pais e os métodos de ensino. De modo geral, pode-se afirmar que esta escolha parece ir de encontro aos objectivos apresentados pelos professores para a realização de reuniões.

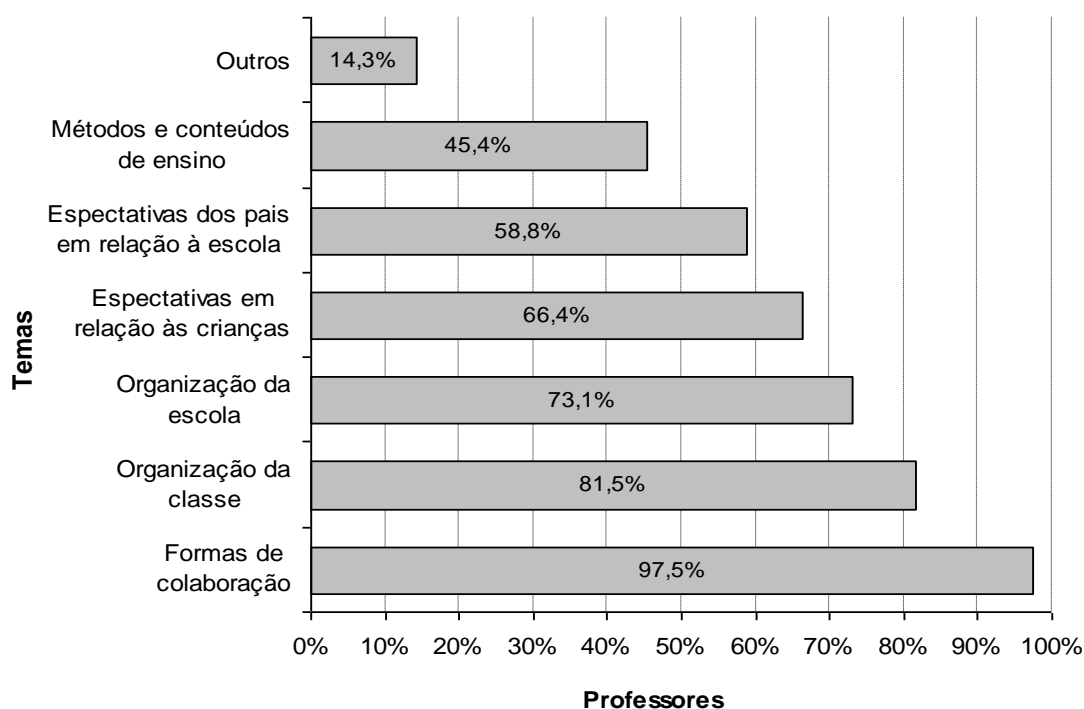


Gráfico 16: Temas abordados nas reuniões

### Organização de outras reuniões na escola

De acordo com as respostas obtidas, 66,7% dos professores referiu que os pais dos alunos foram convocados para outras reuniões organizadas na escola. Pelo contrário, somente 22,7% afirmaram que isso não sucedeu na escola a que pertencem.

### Outros encontros colectivos com os pais

Para além das reuniões de pais, ocorreram outras formas de contactos colectivos com os pais ao longo do ano, em que estes foram convidados a assistir a determinados eventos ou ainda convidados a prestar a sua colaboração efectiva quer na organização, quer na realização desses ou de outros eventos.

### Encontros colectivos para os quais os pais foram convidados

Ao analisar os dados obtidos (quadro 33) verificou-se que as festas foram um outro tipo de encontros colectivos, para além das reuniões de pais, que a grande maioria dos professores organizou e para os quais convidou os pais dos seus alunos. Para além destas, os espectáculos foram referenciados por sensivelmente metade dos sujeitos. Note-se que na categoria "outros" foram incluídos fundamentalmente conferências e reuniões temáticas.

Em relação aos outros encontros indicados, com excepção da festa, a percentagem de não respostas é de tal modo elevada que nos impede qualquer leitura dos dados. Pode-se realçar que esta mesma percentagem aumenta à medida que a percentagem de respostas afirmativas diminui.

Pelo mesmo motivo a percentagem média de pais que participa nestes encontros indicada perde qualquer expressão face ao número elevado de não respostas.

Quadro 33: Encontros colectivos para os quais os pais foram convidados

Encontros colectivos	Sim		Não		NR		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Festa	107	81,1	12	9,1	13	9,9	132	100
Espectáculo	64	48,5	17	12,9	51	38,7	132	100
Exposição	38	28,8	29	22	65	49,3	132	100
Actividade desportiva	35	26,5	25	18,9	72	54,6	132	100
Excursão	5	3,8	37	28	90	68,2	132	100
Piquenique	2	1,5	37	28	93	70,5	132	100
Outros	17	12,9	—	—	115	87,1	132	100

### Organização e realização de encontros colectivos com a colaboração dos pais

No que diz respeito à colaboração dos pais na organização e na concretização de diferentes encontros colectivos (quadro 34), verificou-se novamente um índice muito elevado de não respostas que inviabiliza conclusões sobre o comportamento da amostra e torna inexpressiva a indicação das percentagens de famílias envolvidas. Contudo, nota-se que para quase todas as formas de actividades apresentadas existe sempre uma percentagem de professores que afirma claramente ter solicitado a colaboração dos pais, percentagem essa que é superior nos casos de organização de uma festa e de realização de um espectáculo.

Visto que nestes dois últimos tópicos se verificaram percentagens elevadas de não respostas, procurou-se saber se estas poderiam estar significativamente associadas a algumas variáveis.



Quadro 34: Encontros colectivos para os quais os pais foram convidados a colaborar

Colaboração dos pais	Sim		Não		NR		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Organização de uma festa	49	37,1	47	35,6	36	27,3	132	100
Realização de um espectáculo	49	37,1	48	36,4	35	26,8	132	100
Acompanhamento na actividade desportiva	27	20,5	53	40,2	52	39,4	132	100
Acompanhamento numa visita de estudo	16	12,1	60	45,5	56	42,4	132	100
Atelier de tempos livres	3	2,3	64	48,5	65	49,2	132	100
Preparação de uma reunião de pais	—	—	65	49,2	67	50,8	132	100
Outros	4	3	—	—	128	97	132	100

### Opinião sobre os encontros colectivos com os pais

Em relação aos encontros colectivos pretendeu-se averiguar quais os mais satisfatórios para os professores e quais os que, na sua opinião, iriam mais de encontro às expectativas dos pais. Para qualquer das questões obteve-se um índice de não respostas demasiado elevado para que se possa caracterizar a amostra, talvez atribuível ao facto de ser uma pergunta aberta e de opinião. Optou-se, contudo, por fazer uma análise das respostas tendo em conta o total de sujeitos que forneceram a informação pedida.

### Encontros colectivos mais satisfatórios para os professores

Da análise efectuada às respostas dos 61 sujeitos que responderam (46,2% da amostra), os encontros considerados mais satisfatórios foram especificamente as reuniões de pais e as festas, quer separadamente quer em conjunto com outras actividades colectivas (quadro 35). Estes resultados parecem ir de encontro às respostas anteriormente obtidas quanto ao tipo de encontros colectivos mais realizados pelos professores. Assim, surge mais uma referência quanto à pouca diversidade dos contactos colectivos (embora em contextos de pergunta e grupos de resposta diferentes).

A preferência pelas reuniões de pais é justificada pelo aparecimento de maior número de pais e pela criação de um espaço de debate e diálogo com participação activa dos pais.

As justificações apresentadas para a escolha das festas enquanto encontros mais satisfatórios incidem sobretudo no entusiasmo e empenho demonstrado pelos pais.

Quadro 35: Encontros colectivos mais satisfatórios

Encontros colectivos mais satisfatórios	n	%
Reuniões de pais	16	26,2
Reuniões de pais e festas	2	3,3
Reuniões de pais e outras actividades	1	1,6
Festas	9	14,8
Festas e outras actividades	7	11,5
Mais do que um tipo de encontros (à excepção das reuniões e festas)	4	6,6
Espectáculos	1	1,6
Conferências	2	3,3
Todos	7	11,7
Nenhum	1	1,6
Respostas fora de contexto/ Fuga à pergunta	11	18
Total	61	100

### Encontros colectivos que melhor responderam às expectativas dos pais

Sobre esta questão pronunciaram-se 48 sujeitos, ou seja, 36,4% do total da nossa amostra. De acordo com estes sujeitos, os encontros que vão mais ao encontro das expectativas dos pais são as reuniões de pais e as festas (quadro 36), à semelhança das suas próprias preferências.

Quadro 36: Encontros colectivos que vão mais de encontro à expectativas dos pais

Encontros colectivos mais satisfatórios	n	%
Reuniões de pais	11	22,9
Reuniões de pais e festas	2	4,2
Reuniões de pais e outras actividades	2	4,2
Festas	11	22,9
Mais do que um tipo de encontros (à excepção das reuniões e festas)	3	6,3
Conferências/reuniões temáticas	4	8,3
Todos	3	6,3
Não sei	2	4,2
Respostas fora de contexto/Fuga à pergunta	10	20,8
Total	48	100

De acordo com os professores, os pais preferiram as reuniões por motivos diversos tais como saber informações sobre o comportamento ou aproveitamento dos filhos; esclarecer dúvidas e dificuldades; partilhar conhecimentos. Estas justificações não surgem no mesmo sentido das apresentadas anteriormente para explicar a sua maior satisfação com as reuniões.

Por outro lado, as festas iriam de encontro às expectativas dos pais por um motivo referido mais unanimemente: a participação e colaboração activa manifestada, à semelhança do que foi apresentado no caso dos professores.

De modo geral, e apesar das não respostas, parece existir uma convergência entre os dados sobre a apreciação que os professores fazem das suas preferências e da dos pais. Será que a convergência destes dados podem eventualmente indiciar uma certa indiferenciação entre o modo como os professores se percebem e a forma como percebem os pais?

### 2.2.2.1. Síntese

A quase totalidade dos professores afirma ter realizado entre uma a seis reuniões de pais durante o ano lectivo, tendo a maioria dos sujeitos realizado três ou mais reuniões, que se concentraram sobretudo no início e ao longo do ano lectivo.

Os professores que realizaram cinco ou seis reuniões eram os que já acompanhavam o grupo de alunos.

As reuniões foram organizadas com ajuda de colegas, e na percepção dos professores a maioria dos pais compareceu às reuniões do início do ano e ao longo do ano.

Quase todos os professores atribuíram utilidade às reuniões de pais, mais de metade dos professores referiram-se a elas como bem sucedidas e apenas metade como gratificantes.

Para além das reuniões de pais, a maioria dos professores referiu ter convidado os pais a assistir a festas, e sensivelmente metade referiu ter convidado os pais para um espectáculo.

Mais professores referiram ter convidado os pais para assistir a encontros colectivos do que para participar na sua realização

Da análise dos dados resultou que embora quase todos os professores tenham feito reuniões de pais, mais do que qualquer outro tipo de encontro colectivo, relativamente poucos professores apontaram as reuniões como os contactos colectivos mais satisfatórios, tendo-se inclusive verificado um nível elevado de não respostas a esta questão.

Nesta parte do questionário verificou-se uma percentagem muito elevada de não respostas (NR) a várias perguntas, o que impediu nalguns casos de tirar resultados conclusivos. Estas não respostas podem estar associadas com o tipo de questões, a informação requerida e a extensão do questionário.

Apresenta-se de seguida uma síntese mais detalhada dos principais resultados relativos aos contactos colectivos.

### **Reuniões de pais**

- A quase totalidade dos professores realizou entre 1 a 6 reuniões de pais ao longo do ano lectivo.
- A maioria dos sujeitos realizou 3 ou mais reuniões durante o ano, sendo que metade dos professores afirmou ter feito 3 ou 4 reuniões.
- Os professores que realizaram cinco ou seis reuniões acompanhavam o grupo à 2 ou mais anos.
- A altura em que mais professores afirmaram ter feito reuniões foi sobretudo no início do ano e ao longo do ano. Menos professores afirmaram fazer menos reuniões no fim do ano.
- No início e no fim realizou-se geralmente 1 reunião e ao longo do ano podiam ter acontecido até o máximo de 4 reuniões.

### **Comparência dos pais**

- De acordo com os professores, a maioria dos pais compareceu às reuniões realizadas no início do ano e ao longo do ano.

### **Objectivos das reuniões**

- Os objectivos mais referidos pelos professores foram fundamentalmente informar sobre a criança e sobre a escola.
- Muito raramente foram apontados objectivos que se centrassem sobre o trabalho dos professores (escolhas pedagógicas e maneira de trabalhar).
- Embora tivessem surgido com alguma expressão promover o conhecimento e sensibilizar para a colaboração entre pais e escola, ficou a impressão de que raramente foi dada aos pais oportunidade de exprimirem as suas expectativas, dúvidas, problemas face à escola e ao professor.

### **Organização das reuniões**

- Os professores organizaram as reuniões preferencialmente com a ajuda dos colegas.
- Só numa minoria de casos é que as crianças estiveram presentes nas reuniões.

### **Apreciação das reuniões**

- A quase totalidade dos professores referiu que as reuniões realizadas foram úteis.
- Dos professores que realizaram reuniões, mais de metade referiram-nas como tendo sido bem sucedidas e metade referiram-nas como gratificantes. Todos os outros professores que haviam realizado reuniões optaram pelas não respostas em relação a estes parâmetros,

**Temas**

- Quanto aos temas abordados pelos professores nas reuniões, foram escolhidos os temas relacionados com formas de colaboração entre pais e professores, depois os temas que dizem respeito à organização da classe/turma ou da escola; no fim surgiram os que diziam respeito aos pais e aos métodos de ensino.

**Outros encontros colectivos**

- Para além das reuniões de pais, a maioria dos professores referiu ter convidado os pais a assistir a festas, e sensivelmente metade referiu ter convidado os pais para um espectáculo.
  - Menos de metade dos professores referiu ter convidado os pais para participar na organização uma festa e de um espectáculo.

**Opinião sobre os encontros colectivos**

- Dos diferentes encontros colectivos os professores que responderam indicaram as reuniões de pais e as festas como os encontros colectivos mais satisfatórios.
  - As reuniões porque os pais compareceram em maior número ou porque consistiram em ocasiões de debate com participação activa dos pais, e as festas porque os pais demonstram entusiasmo e empenho.
  - Na percepção dos professores, os pais preferiram igualmente as reuniões e as festas. As reuniões porque puderam colocar os seus problemas, obter informação e partilhar conhecimentos, e as festas por causa da sua participação activa.

**2.2.3. Opiniões sobre as relações escola-família**

Até agora a análise da informação obtida consistiu essencialmente numa descrição das múltiplas formas de contacto, individuais e colectivas, entre professores e pais. Neste momento apresenta-se a leitura dos dados que se referem à apreciação dos professores sobre as relações entre a escola e a família, à sua percepção das dificuldades encontradas e dos meios para as ultrapassar e às representações subjacentes às suas práticas.

**Modalidades de contacto mais satisfatórias**

Quando questionados acerca dos tipos ou modalidades de contacto mais satisfatórias, sensivelmente metade dos 59 sujeitos que disponibilizam a informação (44,7% da amostra) apontaram para os contactos individuais (quadro 35).

Quer os contactos colectivos nas suas formas mais representativas, reuniões de pais e festas, quer a associação de mais do que um tipo diferente de contacto obtiveram uma expressão mínima entre os respondentes.

Quadro 37: Modalidades de contacto mais satisfatórias

Encontros mais satisfatórios	n	%
Contactos individuais	28	47,5
Todos	7	11,9
Reuniões de pais	4	6,8
Festas	1	1,7
Encontro ocasional fora da escola	1	1,7
Reuniões de pais e festa	1	1,7
Reuniões de pais e contactos individuais	1	1,7
Respostas fora de contexto/Fuga à pergunta	16	27,1
Total	59	100

A constatação da preferência pelos contactos individuais, embora deva ser relativizada porque se refere apenas a uma parte da amostra, não é de todo inesperada se se tiver em conta a percentagem de respondentes e os valores obtidos nas questões sobre as práticas individuais de contacto e sobre a sua apreciação, quando confrontados com a percentagem de respostas e valores obtidos para as mesmas perguntas sobre os contactos colectivos.

Assim, da comparação entre as respostas obtidas para as questões sobre os contactos individuais e as respostas obtidas para as questões sobre os contactos colectivos, poder-se-ia prever que as modalidades de contactos individuais fossem as mais satisfatórias para os sujeitos, muito embora esta seja uma questão sobre as preferências e não sobre as práticas, podendo deste modo traduzir somente a opinião do professor sobre o que funciona melhor e não sobre o que mais se faz.

### **Mudanças nas relações com os pais ao longo do ano lectivo**

Mudanças eventuais nas relações entre professores e pais ao longo do ano lectivo em questão só foram constatadas por 37,1% dos sujeitos, enquanto 44,7% afirmam não ter notado qualquer mudança (quadro 38).

Dos 49 sujeitos que perceberam ter havido mudanças, 98% indicam quais as mudanças por parte dos pais e somente 61,2% quais as mudanças havidas da sua parte.

Quadro 38: Constatação de mudança nas relações com os pais

Mudança nas relações	n	%
Sim	49	37,1
Não	59	44,7
NR	24	18,2
Total	132	100

Os sujeitos que descreveram mudanças nas relações ou observaram de facto mais mudanças por parte dos pais do que da sua parte ou tiveram dificuldade na análise do seu papel e das suas atitudes na relação, como se reservassem para si um papel de neutralidade e de imparcialidade.

As modificações dos pais percebidas pelos professores ao longo do ano lectivo podem ser agrupadas em três grandes categorias: mudanças em relação aos professores, mudanças em relação aos filhos e mudanças em relação à escola. Destaca-se (quadro 39) que 55,1% dos sujeitos constataram mudanças dos pais em relação a si e 36,8% constataram mudanças dos pais em relação aos filhos.

Quadro 39: Mudanças por parte dos pais

Mudança por parte dos pais	n	%
<b>mudança em relação aos professores</b>	<b>27</b>	<b>55,1</b>
maior colaboração/ participação/ apoio	9	18,4
maior confiança	7	14,3
maior abertura	3	6,1
maior responsabilidade	2	4,1
maior distância	1	2
maior franqueza	1	2
maior simpatia	1	2
maior interesse/ preocupação	1	2
relação de amizade	1	2
mudança positiva	1	2
<b>mudança em relação aos filhos</b>	<b>18</b>	<b>36,8</b>
maior interesse pelos filhos	5	10,2
maior acompanhamento das tarefas escolares dos filhos	5	10,2
maior interesse pelo trabalho dos filhos	3	6,1
interesse pelo sucesso escolar do filho	3	6,1
maior flexibilidade em relação ao comportamento dos filhos	2	4,1
<b>mudança em relação à escola</b>	<b>17</b>	<b>34,7</b>
maior participação nas actividades da escola	8	16,3
maior abertura em relação à escola	5	10,2
maior comunicação com a escola	1	2
maior confiança no trabalho realizado na escola	1	2
maior interesse pela escola	1	2
mudança na representação que têm da escola	1	2
fuga à pergunta	4	8,2

As mudanças sentidas pelos próprios professores também podem ser agrupadas em mudanças para com os pais, mudanças em relação às crianças e até mudanças em relação ao próprio trabalho (quadro 40). Novamente as duas primeiras categorias assumem uma percentagem mais elevada, nomeadamente 32,7% e 20,4%.

Os professores que assinalaram ter havido mudanças por parte dos pais, descreveram-nas como mudanças positivas e naturalmente esperadas à medida que o ano escolar decorre.

Podem-se salientar maior colaboração e participação, maior confiança, maior abertura, maior interesse, etc..

Por outro lado, as mudanças que os professores atribuíram a si próprios, embora também positivas e naturalmente esperadas, foram fundamentalmente maior compreensão e disponibilidade e melhor conhecimento do aluno e sua família.

Quadro 40: Mudanças por parte dos professores

Mudança por parte dos professores	n	%
<b>mudança em relação aos pais</b>	<b>16</b>	<b>32,7</b>
maior compreensão	5	10,2
nenhuma	2	4,1
maior disponibilidade para ouvir os pais	2	4,1
maior contacto com os pais	1	2
adaptação a um novo tipo de pais	1	2
maior conhecimento	1	2
mais simpatia	1	2
tentativa de responsabilização dos pais	1	2
mudança de atitudes perante o conhecimento de problemas familiares	1	2
promover uma compreensão mútua	1	2
<b>mudança em relação às crianças</b>	<b>10</b>	<b>20,4</b>
mudança de atitude perante as crianças como consequência de maior conhecimento da sua vida familiar	4	8,2
melhor compreensão da criança	3	6,1
maior atenção pelos problemas específicos de cada criança	2	4,1
maior empenho em relação às crianças	1	2
<b>mudança em relação ao trabalho</b>	<b>2</b>	<b>4,1</b>
maior entusiasmo no trabalho	1	2
mudança de estratégias	1	2
fuga à pergunta	5	10,2

### Opinião sobre a frequência dos contactos com as famílias

No quadro 41 observa-se que a maioria dos sujeitos (67,4%) considerou que os contactos tidos na escola com os pais ou a família dos seus alunos foram frequentes. Contudo, 15,2% consideraram-nos limitados e 3,8% raros.

Quadro 41: Opinião sobre a frequência dos contactos

Contactos	n	%
Frequentes	89	67,4
Em número limitado	20	15,2
Raros	5	3,8
NR	18	13,6
Total	132	100



### Dificuldades nas relações com os pais

Quando questionados acerca da existência ou não de obstáculos ou dificuldades nas relações com os pais ao longo do ano lectivo, somente uma minoria (35,6%) respondeu afirmativamente (quadro 42).

Quadro 42: Existência de dificuldades nas relações com os pais

Dificuldades	n	%
Sim	47	35,6
Não	80	60,6
NR	5	3,8
Total	132	100

De todas as dificuldades assinaladas pelos sujeitos que responderam afirmativamente à questão anterior, salientam-se manifestamente duas: a falta de tempo dos pais (85,1%) e a falta de interesse também dos pais (78,7%). Mas de um modo geral os obstáculos mais significativos para os professores foram todos aqueles que remetiam para factores exteriores a si próprios, como os pais e a escola (gráfico 17).

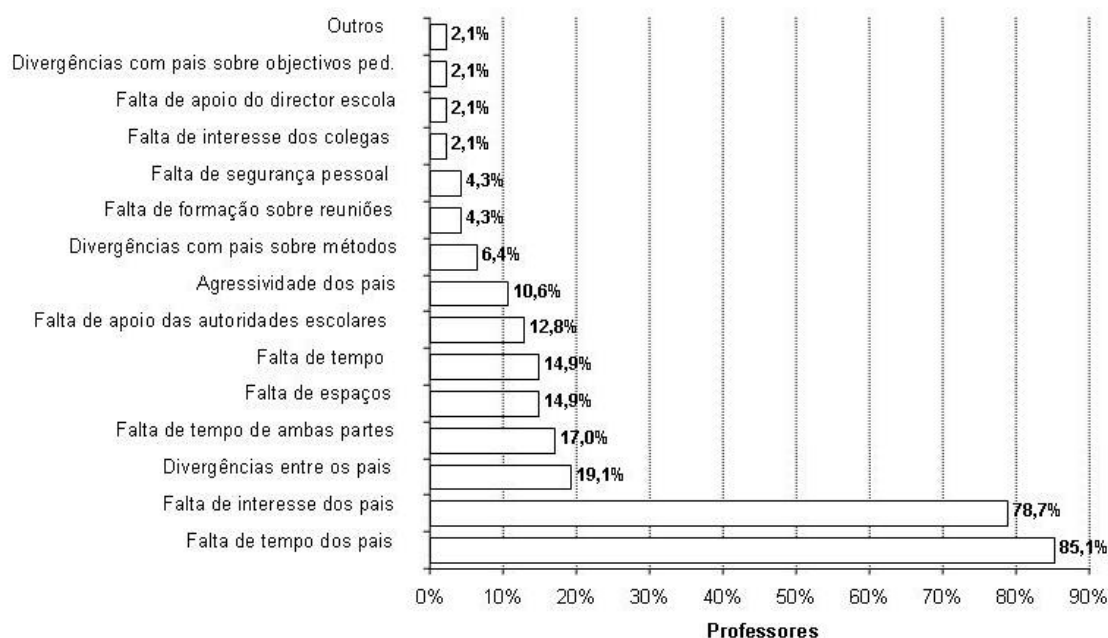


Gráfico 17: Dificuldades encontradas nas relações com os pais

### Recursos para melhorar as relações com os pais

Apesar de apenas uma minoria dos professores ter sublinhado a existência de dificuldades na relação, 68,9% dos indivíduos da amostra indicaram um ou mais recursos que poderiam contribuir para melhorar as relações com os pais, manifestando assim de algum modo um desejo ou intenção de melhoria.

No quadro 43 apresentam-se os recursos ordenados em função da frequência e da percentagem de sujeitos (que se pronunciaram sobre cada um dos itens) que os consideraram indispensáveis.

Assim, destacam-se como indispensáveis as experiências práticas de relações com os pais (25,8%), a formação na área da relação escola-família (24,2%), a organização de reuniões na escola (24,2%) e a ajuda dos colegas (23,5%).

Os recursos mais frequentemente apresentados como inúteis foram: formação em animação de grupos (22%); formação em condução de entrevistas (20,5%) e participação numa equipa pedagógica (15,2%). Estes recursos foram simultaneamente os menos escolhidos como indispensáveis.

Por outro lado, todos os recursos apresentados foram considerados úteis por 24,2% a 34,1% dos sujeitos.

Quadro 43: Recursos para a melhoria das relações com os pais

Recursos	Indispensáveis		Úteis		Inúteis	
	n	%	n	%	n	%
D – Experiências práticas de relações com os pais	34	25,8	42	31,8	3	2,3
I – Formação na área da relação escola-família	32	24,2	43	32,6	2	1,5
F – Organização de reuniões na escola	32	24,2	41	31,1	2	1,5
G – Ajuda dos colegas	31	23,5	32	24,2	8	6,1
H – Leitura de documentos e brochuras	26	19,7	45	34,1	5	3,8
E – Experiência pessoal como pai/ mãe de alunos	23	17,4	42	31,8	6	4,5
C – Participação numa equipa pedagógica	14	10,6	41	31,1	20	15,2
A – Formação em animação de grupos	12	9,1	37	28	29	22
B – Formação em condução de entrevistas	6	4,5	43	32,6	27	20,5

O gráfico 18 apresenta-nos os recursos/meios por ordem decrescente da percentagem de professores que os escolheram como indispensáveis e como úteis. Deste modo salientam-se novamente as experiências práticas de relações com os pais e formação na área da relação escola-família.

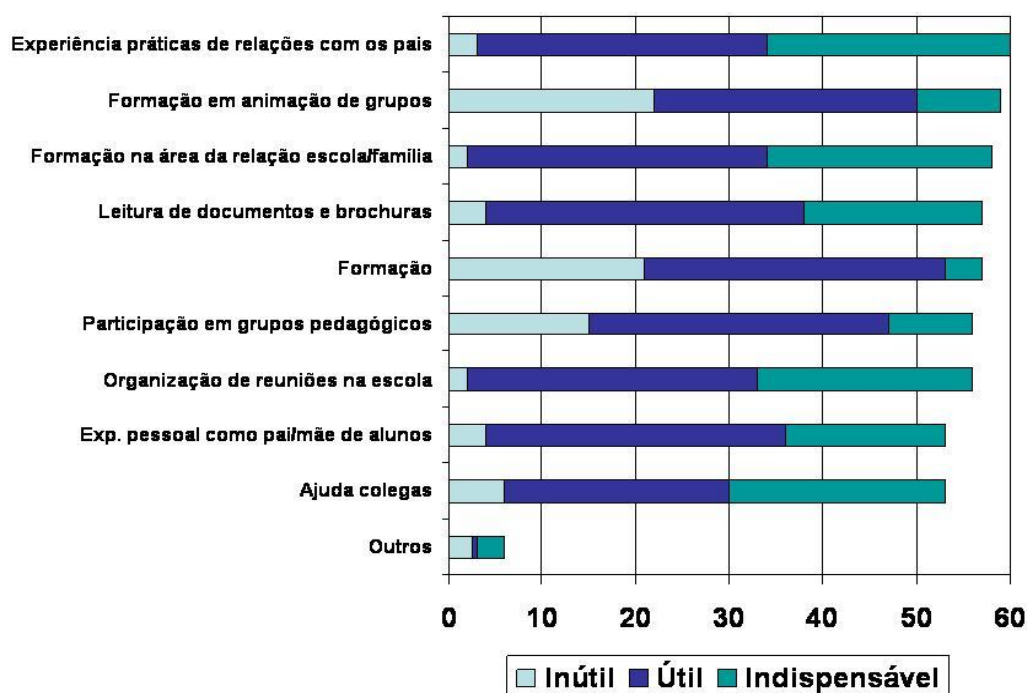


Gráfico 18: Recursos para uma melhoria das relações com os pais

### Legislação sobre os contactos entre pais e professores

A maioria dos sujeitos (61,4%) afirmou não conhecer legislação ou regulamentação específica sobre os encontros individuais ou colectivos entre professores e pais a nível do 1º ciclo do ensino básico. Somente 6,8% dos sujeitos referiram ter conhecimento sobre a legislação, mas não explicitam claramente qual ou quais.

Quando questionados acerca da utilidade de regulamentação sobre as questões relativas aos contactos com os pais, salienta-se acima de tudo a percentagem elevada de não respostas e a percentagem praticamente igual entre os que afirmaram a sua utilidade e os que não lhe atribuíram utilidade (quadro 44). Estes dados podem eventualmente indicar a inexistência de uma posição clara por parte dos professores sobre esta questão.

Quadro 44: Utilidade de regulamentação sobre os contactos

Utilidade de regulamentação	n	%
Sim	36	27,3
Não	37	28
NR	59	44,7
Total	132	100

A utilidade da regulamentação só foi justificada por 63,9% dos 36 sujeitos que respondem afirmativamente.

Na maior parte das justificações apresentadas os sujeitos expressaram a ideia de que a existência de regulamentação beneficiaria os professores sobretudo porque serviria para orientar e facilitar o seu trabalho. Ainda, nalguns casos, porque estabeleceria e definiria normas e regras a cumprir e conferiria maior segurança aos professores.

Nalgumas respostas afirmaram que a utilidade seria essencialmente a nível dos pais, como alerta, responsabilização, maior interesse e maior participação na educação dos filhos.

Outras respostas contêm a ideia de que a regulamentação seria útil para ambos os parceiros, pais e professores, quer como esclarecimento, responsabilização ou regulação das relações entre as duas partes.

### **Responsabilidades dos professores para com os pais**

Apenas 72 professores (54,5% da amostra) se pronunciaram sobre as responsabilidades que sentiam ter em relação aos pais dos seus alunos.

Tendo em conta só os sujeitos que responderam, pode-se destacar que a maioria (65,3%) indicou basicamente uma só responsabilidade enquanto que os restantes (33,3%) indicaram duas ou mais responsabilidades diversificadas.

A análise das respostas no seu conjunto fez emergir uma variedade de responsabilidades (quadro 45) que foram agrupadas, de acordo com um sentido comum, em informar os pais, colaborar com os pais, relacionar-se com os pais, orientar os pais, educar as crianças e desempenhar adequadamente a profissão. Entre as respostas salienta-se, em primeiro lugar, informar os pais, fundamentalmente sobre as crianças (aqui englobando o seu rendimento, comportamento, desenvolvimento, etc.). Em seguida, surgem colaborar com os pais e também relacionar-se com os pais.

Quadro 45: Responsabilidades para com os pais

Responsabilidades	n	%
<b>Informar os pais</b>		
informar sobre a criança	26	36,1
informar/ esclarecer	9	12,5
informar sobre aspectos do currículo e atitudes pedagógicas do professor	6	8,3
<b>Colaborar com os pais</b>		
colaborar com os pais para educação das crianças	13	18,1
apoiar os pais	2	2,8
promover a participação dos pais no processo educativo dos filhos	2	2,8
responsabilidade igual à dos pais	2	2,8
continuador da educação dos pais	1	1,4
<b>Relacionar-se com os pais</b>		
inspirar confiança aos pais	6	8,3
auscultar/ ouvir os pais	5	6,9
estabelecer um bom relacionamento com os pais	3	4,2
manter contacto com os pais	3	4,2
conhecer os pais	1	1,4
ser leal	1	1,4
respeitar os pais	1	1,4
<b>Orientar os pais</b>		
orientar os pais acerca de como devem educar/ relacionar com os filhos	4	5,6
informar como os pais devem ajudar nos trabalhos de casa/ajudar os filhos	3	4,2
promover o interesse dos pais no progresso dos filhos	1	1,4
responsabilizar os pais	1	1,4
<b>Educar as crianças</b>		
promover o sucesso escolar	5	6,9
formar integralmente as crianças	5	6,9
ter disponibilidade total para os alunos	1	1,4
<b>Desempenhar adequadamente a profissão</b>		
ter uma formação pessoal e profissional sólida	1	1,4
utilização de métodos actualizados e adequados	1	1,4
fuga à pergunta	1	1,4

### 2.2.3.1. Síntese

Numa apreciação geral das relações entre a escola e a família, os contactos entre as escolas e as famílias foram considerados frequentes, mas constatou-se uma maior satisfação dos professores em relação às estratégias de contacto com os pais que privilegiavam a dimensão individual das relações entre a escola e a família.

As mudanças ocorridas nas relações entre os professores e os pais, ao longo do ano lectivo, foram percebidas como positivas e foram situadas no triângulo relacional constituído por professores, pais e filhos/alunos, mas reportaram-se sobretudo a mudanças por parte dos pais.

Apenas um terço dos professores referiu obstáculos ou dificuldades na relação com os pais, tendo-se salientado a falta de interesse e de tempo por parte dos pais.

De forma geral, os professores que se pronunciaram sobre as responsabilidades para com os pais dos seus alunos realçaram informar os pais, sobretudo sobre a criança, e depois colaborar com os pais.

Apresenta-se de seguida uma síntese mais detalhada dos principais resultados relativos à apreciação das relações entre a escola e a família.

### **Modalidade de contactos mais satisfatórios**

- Os contactos individuais são considerados os mais satisfatórios e parecem ser suficientes por si próprios, pois não surgem inseridos numa estratégia de contacto mais global, em combinação com outras formas de contacto.

- Estes dados convergem com as respostas obtidas anteriormente sobre as práticas de contacto individual e colectivo e respectiva apreciação.

### **Mudanças nas relações com os pais**

- Só aproximadamente um terço dos sujeitos constatou ter havido mudanças na relação entre pais e professores ao longo do ano lectivo.

- É de salientar que a quase totalidade destes pronunciaram-se sobre as mudanças por parte dos pais, mas somente um pouco mais de metade sobre as mudanças da sua própria parte.

- Do ponto de vista dos professores, as mudanças que ocorreram nos pais foram em relação a professores, em relação aos próprios filhos e/ou em relação à escola. De igual modo, a percepção das mudanças nos próprios professores foi também em relação aos pais, em relação às crianças e/ou em relação ao trabalho.

- Essas mudanças foram positivas e corresponderam às mudanças normalmente esperadas no decurso de um ano escolar. Por parte dos pais foram: maior participação e colaboração, maior confiança e maior abertura. Por parte dos professores foram: maior compreensão e disponibilidade para os pais, melhor compreensão dos pais e crianças.

### **Frequência dos contactos**

- A maioria dos professores diz que os contactos com os pais foram frequentes. Pode ser interpretado como havendo satisfação com o aspecto quantitativo das relações com os pais, parecendo que os pais estão basicamente presentes nas escolas.

**Dificuldades**

- Apenas aproximadamente um terço dos sujeitos afirmou ter encontrado dificuldades nas relações com os pais
- De um modo geral, as dificuldades foram atribuídas a factores extrínsecos aos próprios professores: ou aos pais ou à escola.
- Salientam-se a falta de tempo e a falta de interesse por parte dos pais.

**Recursos**

- A maioria dos professores indica um ou mais recursos ou meios que poderiam melhorar as relações com os pais.
- Os recursos considerados indispensáveis foram: experiências práticas de relações com os pais, a formação na área da relação escola-família, a organização de reuniões na escola e a ajuda dos colegas.

**Legislação**

- Só uma minoria de professores afirmou conhecer legislação sobre o assunto, sem, contudo, conseguir explicitar claramente qual.
- Uma pequena percentagem de professores afirmou a utilidade da existência de legislação e uma percentagem sensivelmente igual afirmou a sua não utilidade.

**Responsabilidades para com os pais**

- Apenas metade da amostra indicou as responsabilidades sentidas para com os pais dos seus alunos.
- Destacaram-se informar os pais sobre as crianças e colaborar com os pais na educação dos filhos.
- Estas respostas são convergentes com dados analisados em relação aos contactos individuais e colectivos.

**2.2.4. Inventário sobre as relações escola-família: estudo das qualidades psicométricas**

A última parte do questionário é composto por um conjunto de 18 afirmações relacionadas com as relações família e escola e com as imagens e papéis dos pais e dos professores. As respostas foram dadas numa escala de tipo *likert* com quatro possibilidades de resposta, correspondendo o 1 a "inteiramente de acordo" e o 4 a "em desacordo".

Em vez de ter sido feita uma análise descritiva das respostas dadas a cada item individualmente, optou-se por verificar se o conjunto dos 18 itens ou afirmações poderiam ser

eventualmente tratados como uma escala de medida das representações e atitudes dos professores.

De acordo com Reis e Moreira (1993), quando a análise individual deste tipo e número de questões se torna morosa e repetitiva pode-se optar pela aplicação de um método de estatística multivariada, como a análise factorial de componentes principais (AFCP), que permite reduzir a informação recolhida, simplificar a sua interpretação e ainda detectar as correlações existentes entre as variáveis.

Para além das categorias de resposta para uma única questão, a escala também se define como um conjunto de duas ou mais questões que formam conjuntamente uma medida de um construto teórico, e que constituiriam, portanto, uma medida mais fiável e válida de um determinado conceito do que uma única questão (SPSS, 1998).

Este tipo de análise psicométrica implica pelo menos o estudo de dois aspectos fundamentais: a validade e a fidelidade. A validade corresponde à análise da dimensionalidade do conjunto de questões e a fidelidade à análise da consistência interna (Almeida & Freire, 2000). Embora a consideração destes dois aspectos tenha estado sempre presente desde o início desta análise, num primeiro momento, apresentam-se os dados relativos à análise da validade e só, num segundo momento, se referem aos valores da consistência interna.

Torna-se para importante referir que não se obteve indicações acerca da construção original deste inquérito e nomeadamente da parte que agora referimos. Assim, todo o trabalho de análise da consistência interna e da validade das questões foi, portanto, feito posteriormente à sua aplicação, sem que existissem dados com os quais pudéssemos estabelecer uma comparação.

A validade implica averiguar se um grupo de itens que forma uma escala mede de facto aquilo que é suposto medir, ou mais correctamente, se um conjunto de itens mede ou não um mesmo conceito.

Nas escalas a validade pode então ser indirectamente medida pela análise factorial. A análise factorial de componentes principais (AFCP) encontra grupos de variáveis inter-relacionadas que, se fortemente associadas, estarão provavelmente a medir vários aspectos do mesmo conceito, seja ele qual for, que deverá ser então identificado e determinado pelo investigador (SPSS, 1998).

Já que as 18 questões não foram expressamente aplicadas para constituírem uma escala ou sub-escalas, estuda-se a dimensionalidade da escala e a relação das variáveis, em vez de partir de um pressuposto teórico de que um conjunto de itens parece estar a avaliar um mesmo construto.

Seguindo um procedimento habitual em análises deste tipo (Almeida & Freire, 2000, 2007; Carvalho, 2008; Figueira, 2003; Reis & Moreira, 1993; SPSS, 1998), foi realizada uma primeira AFCP (Anexo 3), de onde foram extraídos 6 factores, a que se seguiu um processo de ortogonalização desses factores pelo método *varimax*, de modo a, maximizar os coeficientes que relacionam as variáveis com os factores (cargas ou saturações factoriais).



A partir da análise das cargas factoriais de cada item (co-variância entre o factor e o item) foi necessário proceder à eliminação de itens, decisão corroborada pela análise da consistência interna do conjunto dos 18 itens iniciais, através do cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach.

A eliminação de itens foi um processo que teve em conta:

- a carga factorial apresentada por cada item nos diferentes factores, sendo à partida de eliminar os itens que apresentassem uma carga factorial inferior a 0.30 e os itens que apresentassem um carga factorial idêntica em vários factores, e que parecendo explicar mais do que um não ajudam a definir factores (Almeida & Freire, 2000);
- o valor global da consistência interna;
- o valor da consistência interna para cada um dos factores;
- a análise qualitativa do significado do item no contexto teórico das afirmações apresentadas.

De qualquer modo, convém realçar que a eliminação só se tornava definitiva após a leitura e ponderação das possíveis repercussões nos valores da AFCP, nos valores da consistência interna e no seu significado teórico.

Tendo como ponto de partida os critérios já mencionados, chegou-se a uma solução que passou pela eliminação de 7 itens (as afirmações D, E, F, G, J, P, Q ) e por continuar a análise apenas com 11 itens (as afirmações A, B, C, H, I, K, L, M, N, O, R), cuja matriz de correlações, de acordo com a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (0,674) e o teste de esfericidade de Bartlett ( $H_0: R=1$  valor- $p=0.000$ ), apresenta condições de aplicabilidade da AFCP (Reis, 1997).

A análise factorial realizada a este conjunto de 11 itens permitiu a extracção de 4 componentes principais, de acordo com o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1), que no seu conjunto explicam 60,75% da variância total. Seguidamente procedeu-se a uma rotação dos factores encontrados através do método ortogonal *varimax*

No quadro 46 podem-se verificar as componentes encontrados (potencialmente tantas quantas as variáveis) e as componentes retidas, o respectivo valor próprio ou *eigenvalue*, e a percentagem de variância explicada por cada uma delas, antes e depois da rotação dos eixos factoriais. Após a rotação, as percentagens de variância explicadas por cada factor tendem-se a aproximar.

Quadro 46: Valores próprios de cada componente e variância total explicada antes e depois da rotação

Componente principal	Solução inicial			Solução após rotação		
	Valor-próprio	% de variância	% de variância acumulada	Valor-próprio	% de variância	% de variância acumulada
1	2,859	25,993	25,993	2,009	18,259	18,259
2	1,439	13,079	39,072	1,863	16,936	35,196
3	1,225	11,134	50,205	1,476	13,418	48,614
4	1,160	10,550	60,755	1,336	12,141	60,755
5	0,897	8,155	68,910			
6	0,880	8,002	76,912			
7	0,655	5,952	82,864			
8	0,586	5,331	88,195			
9	0,491	4,460	92,655			
10	0,410	3,729	96,384			
11	0,398	3,616	100,000			

No quadro 47 apresentam-se as cargas factoriais obtidas após a rotação ortogonal dos factores, que informam quais os itens e como estes se agrupam em cada uma das componentes retidas, ou seja, como se associam a cada factor.

Quadro 47: Matriz dos pesos factoriais (loadings) depois da rotação

Itens	Componentes			
	1	2	3	4
AFIRM C	0,77			
AFIRM B	0,77			
AFIRM A	0,71		0,31	
AFIRM H		0,76		
AFIRM N		0,74		
AFIRM K		0,64		
AFIRM I			0,74	
AFIRM L			0,68	
AFIRM M			0,54	0,33
AFIRM O	0,32			0,76
AFIRM R		0,35		0,65

Em cada factor encontram-se itens com cargas ou saturações factoriais significativas (valores superiores a 0,50) para poderem ser consideradas bons indicadores das componentes encontradas, embora em psicologia e em educação se possam considerar por vezes a partir de 0,30 (Almeida & Freire, 2000, 2007). Os itens além de apresentarem em relação a um determinado factor *loadings* superiores a 0,50, apresentam simultaneamente *loadings* inferiores nos outros factores.

Tendo em conta os itens que se encontram associados a cada factor propomos agora a sua identificação e interpretação. De modo a facilitar a leitura e interpretação dos dados apresenta-se no quadro 46 o conteúdo dos itens que obtiveram as saturações mais elevadas para cada factor.

O factor 1 foi interpretado como o papel do professor na relação com os pais: se deve conter uma dimensão informativa, quer sobre reformas escolares quer sobre os processos e métodos utilizados, se se deve limitar à instrução ou é mais amplo e educativo.

O factor 2 parece traduzir o envolvimento e participação dos pais: se só interessam pela situação dos próprios filhos ou pela escola em geral, se procuram ou evitam o contacto e se envolvem.

O factor 3 refere-se à relação dos pais com a escola: se são responsáveis ou se demitem do seu papel educativo, se deverão ter um papel decisor na escolha das escolas, se se encontram disponíveis como parceiros e colaboradores.

Em relação ao factor 4 parece estar subjacente a ideia da abertura da escola aos pais: se será ou não justificável ou legítima, se porá ou não dificuldades mais ou menos incontornáveis.

Quadro 48: Interpretação dos factores e saturações factoriais dos itens

Itens	Componentes principais	Loadings
	<b>Factor 1-</b> Papel do professor na relação com os pais	
AFIRM C	Não cabe ao professor explicar aos pais as reformas introduzidas na escola, mas sim à autoridade escolar.	0,77
AFIRM B	Aos professores a instrução, aos pais a educação.	0,77
AFIRM A	Os professores são profissionais da educação e não têm de justificar os seus métodos perante os pais.	0,71
	<b>Factor 2-</b> Envolvimento e participação dos pais	
AFIRM H	De modo geral, os pais só se interessam com o seu próprio filho e não com o funcionamento da escola.	0,76
AFIRM N	A abertura da escola aos pais é ilusória porque só uma minoria dos pais a aproveita verdadeiramente.	0,74
AFIRM K	Não serve de nada abrir a escola aos pais porque, de qualquer maneira, os pais que seria importante encontrar não vêm.	0,63
	<b>Factor 3 -</b> Relação dos pais com a escola	
AFIRM I	Os pais deveriam poder escolher o tipo de escola que desejam para o seu filho.	0,74
AFIRM L	Os pais confiam, muitas vezes, à escola a educação dos seus filhos.	0,68
AFIRM M	Muitos pais estão de tal modo preocupados como sucesso imediato do seu filho que não é possível conversar seriamente com eles problemas de pedagogia.	0,54
	<b>Factor 4 -</b> Abertura da escola aos pais	
AFIRM O	A intensificação dos contactos entre pais e professores pode provocar tensões e conflitos difíceis de gerir.	0,76
AFIRM R	Sendo a escola um serviço público, cabe às autoridades políticas e aos cidadãos controlar o seu bom funcionamento, e não aos pais.	0,65

A definição do que cada factor mede é sempre uma questão complexa e pendente de uma interpretação, ainda mais neste caso em que os itens não foram à partida utilizados e

considerados como uma escala. Permanece, portanto, a hipótese de que afinal uma outra interpretação diferente possa ser possível para os mesmos factores.

Será também importante salvaguardar que sendo os factores explicados apenas com os itens que lhe estão associados, e já que a associação de determinados itens a um factor não implica que se possa ter a certeza do que o factor realmente mede e até que ponto o faz (SPSS, 1998), a validade é apenas medida indirectamente.

A vantagem é que deste modo cada item não será interpretado isoladamente e depois associado em função de um sentido teórico, mas em função de uma relação suportada por evidências estatísticas.

A fidelidade dos resultados obtidos informa sobre o grau de confiança ou exactidão que podemos ter nos dados, ou mais especificamente, traduz-se no grau de coerência e uniformidade existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens, ou seja, a consistência interna (Almeida & Freire, 2000, 2007).

No contexto desta investigação, tendo em conta as características dos dados (respostas em escala de *likert*) e o procedimento utilizado (uma só aplicação do questionário), a consistência interna foi medida através do cálculo do coeficiente *Alpha* de Cronbach (Almeida & Freire, 2000, 2007).

No quadro 49 apresenta-se detalhadamente o valor do coeficiente para a globalidade dos itens e para cada uma das quatro sub-escalas.

Quadro 49: Coeficientes da consistência interna

	nº de itens	coeficiente <i>alpha</i>
Global	11	0,6749
Factor 1 - Papel do professor na relação com os pais	3	0,6891
Factor 2 - Envolvimento e participação dos pais	3	0,5893
Factor 3 - Relação dos pais com a escola	3	0,4030
Factor 4 - Abertura da escola aos pais	2	0,4183

Importa realçar que de um modo geral o valor mínimo de *alpha* considerado é 0.70, mas é preciso ter em conta que este coeficiente está relacionado com o tamanho da escala, isto é, com o número de itens compreendidos, logo, aquilo que constitui um nível aceitável depende do tamanho da escala.

Neste contexto, pode-se considerar os índices obtidos para a globalidade da escala total e para os factores 1 e 2 indicadores minimamente aceitáveis da existência de consistência interna, tendo em conta os objectivos desta análise psicométrica aos itens. Em relação aos factores 3 e 4, os índices situam-se claramente abaixo deste valor, o que coloca reservas à sua leitura e

interpretação. Será importante acrescentar que esses coeficientes foram obtidos para um valor-p inferior a 0.01, excepto no que diz respeito ao factor 4.

Neste estudo foi utilizado o modo mais simples de criação de uma escala de medida que consiste em somar os resultados obtidos individualmente em cada item de cada sub-escala e dividir pelo número de itens que a compõem, daí resultando uma média. Deste modo, os valores obtidos são da mesma grandeza que as respostas originais, o que facilita a sua leitura e interpretação (SPSS, 1998). No quadro 50 apresentam-se os resultados descritivos para cada uma das sub-escalas obtidas na análise factorial.

Quadro 50: Média e desvio padrão de cada uma das sub-escalas

	Sub-escalas			
	Papel dos professores	Envolvimento dos pais	Relação dos pais com a escola	Abertura da escola aos pais
n	115	119	120	117
média	3,34	2,52	1,89	3,13
desvio-padrão	0,72	0,66	0,51	0,64

Quanto à sub-escala referente ao papel do professor na relação com os pais, obteve-se a média de 3,33. Tendo em conta que as respostas se poderiam situar entre 1 (inteiramente de acordo) e 4 (em desacordo), este valor médio parece indicar desacordo quanto às afirmações que em conjunto expressam uma separação de papéis e posições, donde se pode interpretar a existência por parte dos professores de uma noção de complementaridade entre os papéis educativos dos diferentes parceiros envolvidos na relação família-escola.

No que diz respeito à sub-escala que corresponde à opinião dos sujeitos sobre o envolvimento e participação dos pais, foi obtido o valor 2,52. Este parece transmitir uma ambivalência dos sujeitos em relação àquele que é lhes parece ser o verdadeiro envolvimento e participação dos pais na escola. Se alguns professores parecem concordar com a ideia de que os pais não se envolvem de facto na escola, outros pelo contrário discordaram dessa mesma visão.

Em relação à sub-escala sobre a relação dos pais com a escola, o valor 1,89 aponta uma concordância com as afirmações apresentadas, que no seu conjunto exprimem uma imagem dos pais como demissionários do seu papel educativo e preocupados com o sucesso imediato dos filhos.

Por fim, para a sub-escala abertura da escola aos pais o resultado encontrado (3,12) indica um desacordo com a ideia, subjacente às afirmações, de que a escola não se deve abrir aos pais.

Em síntese, se por um lado, os professores revelam uma ideia coerente sobre as relações entre a escola e a família concordando com a complementaridade de funções e com a necessidade

de a escola se abrir aos pais, por outro, revelam uma imagem ambígua ou até mesmo negativa dos pais e da forma como se envolvem no processo educativo dos seus filhos.

### **2.3. Síntese conclusiva**

Os tópicos conclusivos desta síntese final incluem os principais resultados já sintetizados ao longo do capítulo, mas agora agrupados em função das temáticas que mais se salientaram numa análise transversal dos dados, e que constituíram o objectivo da realização dos *focus groups*, onde foram abordadas, discutidas e interpretadas.

#### **Contactos individuais e sua preferência**

A quase totalidade dos professores inquiridos privilegia os encontros individuais informais, à saída da escola e por ocasião de uma reunião de pais, e o contacto indirecto por envio de mensagem através da criança.

Estes são não só os contactos utilizados por mais professores, mas também através dos quais contactam maior número de pais, utilizando diferentes modalidades simultaneamente.

Muito raramente enviam cartas por correio e vão a casa dos pais, as formas de contacto que implicam respectivamente maior distância e maior proximidade.

Nestes contactos, também utilizados por iniciativa de uma minoria dos pais, são sobretudo focados os assuntos e os temas relativos à criança, seu trabalho e comportamento.

Muito embora os professores refiram ter realizado outros tipos de contacto, alguns deles com sistematicidade e frequência como as reuniões de pais e as festas, os contactos individuais são expressamente apontados como os mais satisfatórios, ideia que fica também implícita na percentagem de professores que os utilizam, e de pais contactados.

Em função destes dados põe-se a questão de saber a que se pode dever essa preferência quase unânime.

Torna-se importante saber se por detrás desta preferência está a opção por uma estratégia que só privilegia a dimensão individual das relações entre a escola e a família, como se os alunos e os seus pais fossem vistos enquanto soma ou conjunto de elementos e não um sistema, em relação com outros sistemas.

Também se pode questionar se esta é uma forma de contornar eventuais dificuldades relacionadas com outras modalidades, com a própria escola ou com os próprios pais.

### **Criança como mensageira**

Alguns dos resultados mais conclusivos do questionário apontam para a utilização da criança como mensageira, através de quem os professores na sua quase totalidade contactam com os pais.

Pode surgir quer como uma estratégia sistemática de contacto individual, quer como uma estratégia mais pontual e circunstancial, inclusive utilizada para a marcação de um encontro individual, ou em casos de não comparência ou recusa dos pais aos encontros, situações que podem ou não implicar alguma conflitualidade.

A criança surge claramente e explicitamente no seu papel de *go-between*, espartilhada entre pais e professores, numa dupla pertença que tem que gerir, o que nem sempre consegue fazer de uma forma funcional e satisfatória.

A criança, mensageira e mensagem, pode ser muitas vezes o único elo de comunicação visível entre pais e professores, em relações que se julgam inexistentes ou distantes.

Importa tentar compreender como é que os professores vêem as crianças no contexto desta triangulação relacional.

Também se torna relevante compreender em que ocasiões específicas e porque motivos concretos os professores utilizam as crianças como mensageiras.

### **Influência do tempo de serviço**

O tempo de serviço surge como o grande factor de influência no tipo de contactos individuais e na percentagem de pais contactados, em função do qual se podem diferenciar os professores.

Assim, constatou-se que os professores que contactam a totalidade de pais fazem-no sistematicamente, qualquer que seja a modalidade, e que se diferenciam dos outros professores por terem um tempo de serviço superior a 30 anos.

Não se conseguiu estabelecer ligação igualmente significativa com outros factores, à priori considerados importantes, como o ano leccionado, o tempo de acompanhamento dos alunos ou o número de alunos por turma.

Neste contexto, revela-se pertinente a explicação dessa influência do tempo de serviço, a partir do ponto de vista dos agentes no terreno.

Pode-se tentar compreender se e de que maneira os agentes envolvidos no processo educativo estabelecem a relação entre os factores associados à experiência de vida e à experiência profissional com as práticas e atitudes.

Neste sentido, importa explorar se a relação família-escola se vai aprendendo ao longo da carreira, e neste caso, de que forma. Ou mesmo, se estes dados se encontram associados a uma insuficiente preparação, formação e sensibilização nesta área, quer numa vertente teórica quer numa vertente mais pragmática.

### **Reuniões de pais**

Quase todos os professores inquiridos organizam diversas reuniões por ano, recorrendo à colaboração de colegas para a sua organização.

Por outro lado, as reuniões de pais constituem não só a ocasião de um contacto colectivo organizado, mas a oportunidade para abordar individualmente e informalmente a maioria ou a totalidade dos pais.

Também de acordo com os professores, os pais comparecem na sua maioria às reuniões marcadas sobretudo no início do ano e ao longo do ano.

Contudo, esta forma de contacto embora considerada útil não parece registar o agrado dos professores, que preferem os contactos individuais. Apenas metade dos sujeitos as consideram bem sucedidas e ainda menos as consideram gratificantes.

Neste seguimento, impõe-se a necessidade de esclarecer esta aparente ambivalência.

Em primeiro lugar importa confirmar se as reuniões de pais são ou não gratificantes e clarificar porquê.

Também se afigura relevante questionar quais os motivos que conduzem à organização de um elevado número de reuniões. Se entre estes se configura algum tipo de imposição institucional e/ou da prática profissional, quer de forma implícita quer explícita.

### **Responsabilidades na relação e nas suas mudanças**

Ao longo do questionário ficou a ideia de que poucos pais faltavam ou recusavam os contactos por iniciativa dos professores e que, pelo menos uma minoria de pais, os procurava por sua própria iniciativa.

As dificuldades ou obstáculos na relação não foram experienciadas por muitos professores, mas quando existiram foram atribuídas a razões extrínsecas aos professores e relacionadas com os pais ou com a escola.

Poucos professores referem a existência de mudanças nas relações ao longo de um ano, mas estas quando existem são positivas e sobretudo reportadas aos pais, como se na análise do seu papel e das suas atitudes na relação, reservassem para si um papel de neutralidade e de imparcialidade.

Por tudo isto, ficou implícita uma ideia negativa dos pais e das formas como colaboram ou participam.

Contudo, se por um lado poucos apresentam dificuldades da sua própria parte, por outro lado, em maior número, reconhecem que a formação e a prática na área das relações escola-família seriam recursos que contribuiriam para uma melhoria das relações.

Informar os pais salienta-se quer nas funções dos contactos individuais quer nos objectivos das reuniões de pais. Do mesmo modo, as responsabilidades para com os pais são predominantemente informar os pais, e só depois colaborar, deixando a hipótese de que os



professores percebem uma separação de contextos e funções e nesse sentido informar sobrepõe-se a colaborar.

Pretende-se averiguar e clarificar a quem é atribuída a responsabilidade pelas relações e pelas mudanças dessas relações. No fundo, qual a implicação de uns e outros na gestão do binómio pais-professores.

## Capítulo 6

# A CONSTRUÇÃO DE UMA REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS COMUNICACIONAIS ESCOLA-FAMÍLIA: UM ESTUDO COMPREENSIVO

*Sr. Okamoto: – Mas para os fins da nossa investigação, gostaríamos de saber o que realmente aconteceu.*

*Pi Patel: – O que realmente aconteceu?*

*– Sim.*

*– Portanto querem outra história?*

*– Uhh... não. Gostaríamos de saber o que realmente aconteceu.*

*– O relato de qualquer coisa não se torna sempre uma história?*

*– Uhh... talvez em inglês. Em japonês, uma história teria de conter um elemento de invenção. Não queremos nenhuma invenção. Queremos os "simples factos", como se diz em inglês.*

*– Relatar qualquer coisa – usando palavras, inglesas ou japonesas – não tem já qualquer coisa de invenção? Olhar simplesmente para este mundo não tem já qualquer coisa de invenção?*

*– Uhh...*

*– O mundo não é apenas aquilo que é. É a maneira como o compreendemos, não? E, ao compreender qualquer coisa, nós pomos também qualquer coisa nela, não? Isso não faz da vida uma história?*

(Yann Martel, 2003, *A vida de Pi*, pp. 323-324)

## 1. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

### 1.1. A técnica do *Focus Group*

#### 1.1.1. Enquadramento histórico e epistemológico

À semelhança de qualquer outra metodologia científica pode-se definir o *focus group* como uma estratégia subjacente à recolha e análise de dados, mas que se insere na investigação qualitativa, o que nos permite desde logo perceber o tipo de dados a que acede e a natureza das análises feitas aos mesmos, como já vimos anteriormente ( *vide* Capítulo 4).

A investigação científica desenvolvida na área das ciências sociais e humanas tem conduzido a uma mudança de paradigma quer a nível epistemológico quer a nível metodológico, que se insere no movimento mais vasto de revolução científica que se tem assistido ao longo do século XX (Kuhn, 1970, Santos, 1993). Assim surgiu e se afirmou a investigação qualitativa.

A investigação qualitativa surge no início do século XX no contexto das ciências humanas e sociais embora a sua “explosão”, quer a nível da multiplicação dos estudos, do seu estatuto e rigor científico, e mesmo do seu reconhecimento por parte da comunidade científica, se observe fundamentalmente a partir da década de 70 (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994; Santos, 1993; Vieira, 1995).

Convém sublinhar, como o faz Boaventura Sousa Santos (1993) “a ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético.” (p. 22).

De uma forma sintética, Brotherson (1994) enuncia o que considera serem os 3 princípios ou assumpções que diferenciam o paradigma qualitativo do quantitativo e que assim nos ajudam a

melhor compreender a especificidade do *focus group*: 1/ a existência de múltiplas construções da realidade; 2/ a interacção entre entrevistador e entrevistado e a influência mútua; 3/ a verdade enquanto uma questão de perspectiva.

De acordo com Krueger (1994), o *focus group* surge fundamentalmente nos anos 30 e 40 associado ao valor e à importância das entrevistas individuais não directivas como fonte de informação, que permitiria ultrapassar algumas das limitações colocadas pelos métodos mais tradicionais de recolha de dados, sobretudo na área das ciências sociais, mas também da psicologia. É disto exemplo a obra de Carl Rogers e a sua ênfase nas entrevistas não directivas em contexto de psicoterapia.

A realização de estudos e o desenvolvimento de programas relacionados com assuntos de guerra conduzidos nos Estados Unidos da América durante a 2ª guerra mundial levaram a um desenvolvimento de entrevistas de grupo orientadas. Nesta sequência, são publicados em 1956 os procedimentos básicos e comuns do *focus group* na obra pioneira da autoria de Merton, Fiske e Kendall intitulada "The focused interview" (Krueger, 1994; Morgan, 1997).

Nos anos seguintes, esta técnica foi sobretudo aplicada na área da investigação associada ao *marketing*, sendo a maior parte da literatura produzida sobre o tema proveniente dessa área. A aplicação mais tardia e a evolução do *focus group* no âmbito das ciências sociais e humanas encontram-se associadas às mesmas contingências relacionadas com a implementação dos métodos de investigação qualitativa em geral. O predomínio da abordagem quantitativa baseava-se em suposições sobre as pessoas, o mundo e a realidade que foram progressivamente sendo postos em causa, muitas vezes inclusive por investigadores da área das ciências ditas naturais (Brotherson, 1994; Krueger, 1994; Santos, 1993).

Neste seguimento, a utilização frequente e generalizada do *focus group* e a sua divulgação são recentes, reportando-se aos finais dos anos 80 e, sobretudo, à década de 90, com a sua aplicação às ciências sociais e à psicologia, o que se pode constatar na literatura sobre o tema, na quantidade de estudos publicados, mas também na sua inclusão nos manuais sobre metodologia científica. É assim nos anos 90 que o *focus group* passa de um relativo desconhecimento nas ciências sociais para um rápido crescimento (Morgan, 1997) enquanto metodologia de investigação qualitativa, muito embora o seu uso em investigação aplicada fora do contexto académico se revele ainda mais vasto.

No contexto científico português o *focus group* é actualmente conhecido e utilizado, embora em menor escala quando comparado com outros métodos de investigação qualitativa como a investigação-acção, a observação participante e a entrevista individual. Este ainda relativo desconhecimento justifica a nossa opção em apresentar mais detalhadamente esta técnica do que o inquérito, a outra técnica também usada na nossa investigação (*vide* capítulo 5). incomparavelmente mais divulgada.

### 1.1.2. Caracterização

Embora possamos apresentar diferentes definições de *focus group*, de acordo com o que cada autor considera mais relevante, todas salientam mais ou menos explicitamente um conjunto de componentes que distinguem esta metodologia de outras que lhe são próximas: entrevista, grupo, interacção, moderador, tópicos e discussão (Kitzinger & Barbour, 1999, Krueger, 1994; Morgan, 1997, 1998; Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996).

O *focus group* pode englobar diferentes variações consoante o objectivo dos investigadores e o contexto da pesquisa. Morgan (1997) distingue-o de outras formas de entrevista em grupo caracterizando-o como “uma técnica de investigação que recolhe informação através da interacção em grupo sobre um tópico determinado pelo investigador. Em essência, é o interesse do investigador que fornece o focus, enquanto os próprios dados vêm da interacção no grupo” (p.6).

Greenbaum (1998), que está sobretudo relacionado com a utilização desta técnica a nível das organizações empresariais e industriais, classifica o *focus group* em *full groups*, *mini groups* e *telephone groups*. A propósito, podemos referenciar a realização de *focus group* via videoconferência e também via internet, da qual têm surgido relatos recentes na literatura, embora esta utilização possa suscitar polémica (Greenbaum, 2001, 2008; Turney & Pocknee, 2005).

Independentemente da área e do propósito, a aplicação desta metodologia poderá ter como objectivos básicos a identificação de um problema, a planificação, a implementação e a avaliação. No fundo cada uma destas utilizações corresponde a uma fase de um grande projecto e tem significados diferentes consoante a área em que se insere (Morgan, 1998).

O *focus group* consiste basicamente numa entrevista em grupo, composto por 6 a 8 pessoas, orientada por um moderador com o objectivo de gerar uma discussão sobre tópicos predefinidos que resulte em informação e compreensão do tema ou assunto em estudo. O fundamental é mesmo a interacção no grupo e a informação e compreensão que a partir desta se cria (Kitzinger & Barbour, 1999; Krueger, 1994; Morgan, 1997).

Krueger (1994) indica as 6 características que especificamente definem o *focus group*: “(1) pessoas, (2) agrupadas numa série de grupos, (3) possuem certas características, e (4) fornecem informação (5) de natureza qualitativa (6) numa discussão focalizada” (p. 16).

Este método revela-se, pois, apropriado para explorar as experiências, opiniões, desejos e preocupações das pessoas, nos seus próprios termos e vocabulário (Kitzinger & Barbour, 1999). Como afirma Morgan (1997), “até interagirem com os outros num tópico, os indivíduos não têm muitas vezes conhecimento das suas próprias perspectivas implícitas.” (p. 46). Deste modo, as diferentes narrativas permitem a construção partilhada de significado que nos conduzem à compreensão de atitudes, comportamentos e contextos (Gonçalves & Gonçalves, 2001).

Como referem Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas de grupo permitem transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. No fundo, os “*focus groups* são fundamentalmente uma

forma de ouvir as pessoas e aprender com elas. Os *focus groups* criam linhas de comunicação” (Morgan, 1998, p. 9).

Tendo em conta que o *focus group* é uma metodologia de investigação qualitativa, o processo através do qual se desenvolve não implica uma sequência de etapas que se sucedem de forma linear, mas sim um processo recursivo composto por etapas ou momentos que se interligam permitindo um plano continuamente emergente e flexível de acordo não só com os objectivos iniciais, mas também e, sobretudo, com as características, contingências e vicissitudes encontradas durante todo percurso da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Brotherson, 1994; Vieira, 1995).

Mary Jane Brotherson (1994), baseada na sua própria experiência como investigadora, apresenta o *focus group* como um processo de investigação composto por 6 componentes, que se interligam mutuamente, cada um deles comportando diferentes decisões e tarefas: 1/ formulação das questões de investigação; 2/ selecção dos participantes; 3/ desenvolvimento do protocolo da entrevista; 4/ condução do *focus group*; 5/ análise dos dados; 6/ relatório.

Embora haja um plano, este funciona como um quadro de referência que deverá depois ser adaptado por cada investigador aos contextos e questões com que trabalha, sem que isso diminua o rigor da investigação. Aliás, rigor é diferente de rigidez, e esta não é compatível com a definição de investigação ou metodologia qualitativa.

Já Morgan (1997), a propósito do desenvolvimento do processo, apresenta aquilo que considera as regras básicas de um *focus group*: a) utilizar participantes que sejam estranhos homogéneos; b) assentar numa entrevista relativamente estruturada com um envolvimento elevado do moderador; c) ter 6 a 10 participantes por grupo; d) ter um total de 3 a 5 grupos por projecto. Contudo, sublinha que estas regras não são padrões a ser cumpridos obrigatoriamente, mas no fundo constituem uma descrição da forma como são habitualmente feitos os grupos de discussão, pois os projectos contêm, por vezes, especificidades que não permitem a aplicação de todos os critérios *a priori* recomendados.

## **1.2. O processo de aplicação**

### **1.2.1. Os sujeitos**

#### **A constituição dos grupos**

Com o propósito de compreender os actores no terreno a partir das conclusões emergentes da primeira fase desta investigação, foram constituídos dois grupos de discussão. Um grupo foi formado exclusivamente por professores do 1º ciclo do ensino básico e o outro grupo por peritos/especialistas em educação, essencialmente relacionados com o ensino básico (doravante designados por Grupo I e Grupo II, respectivamente). A segmentação dos grupos em categorias

específicas de participantes, peritos e professores, justifica-se pelo nosso interesse e, compreender qual a visão que os professores têm de si próprios e do seu trabalho e qual a visão que os outros têm deles.). Esta segmentação cria uma dimensão comparativa entre os grupos e facilita também a discussão ao tornar os grupos mais homogéneos (Morgan, 1996).

Tendo em conta a aplicação dos mesmos procedimentos e questões a ambos os grupos, o que nos dá um elevado grau de standardização, optou-se por trabalhar somente com dois grupos. Este número seria eventualmente alargado se da discussão dos grupos não surgisse informação que respondesse às nossas questões. A grande vantagem da standardização é a possibilidade de comparação entre os grupos, que se torna importante quando o objectivo da investigação é a comparação de respostas de diferentes categorias de participantes (Morgan, 1966).

Em qualquer dos casos foi realizada uma amostragem não probabilística, intencional (Almeida & Freire, 2000, 2007) como é usual neste tipo de investigação, e procurou-se à partida que cada grupo tivesse entre 6 a 8 participantes (Brotherson, 1994; Morgan, 1996, 1997), tendo sempre presente que "a composição do grupo deve assegurar que os participantes em cada grupo tenham algo a dizer sobre o tópico e se sintam confortáveis dizendo-o entre si" (Morgan, 1997, p. 36).

No primeiro contacto com as pessoas, sempre feito pessoalmente, apresentaram-se os objectivos da entrevista e fez-se uma sumária contextualização do pedido. No caso de aceitação, foi aferida a disponibilidade em relação à duração do encontro e ao local. Por fim, procurou-se uma data específica para cada grupo que fosse conveniente para todos.

### **Os participantes**

O Grupo I ficou composto por 8 professores do 1º ciclo do ensino básico cuja selecção (para a qual foram utilizadas várias fontes) foi baseada em critérios descritivos dos professores como a leccionação em escolas do Concelho do Funchal, sexo feminino e diferentes tempos de serviço. O objectivo foi constituir um grupo que de algum modo reflectisse algumas das características comuns a todos os inquiridos, mas também a característica (tempo de serviço) que mais consistentemente surgiu como diferenciadora dos sujeitos quanto às respostas dadas no Estudo 1, e que, por conseguinte, poderia contribuir para a diversificação de opiniões aquando da discussão.

Neste grupo, todo do sexo feminino e a leccionar no 1º ciclo do ensino básico em escolas do Funchal, as idades situaram-se entre os 28 anos e os 52 anos e o tempo de serviço entre os 5 e os 30 anos. Algumas das convidadas (3) encontravam-se neste momento exclusivamente a desempenhar funções enquanto directoras de escolas. À excepção de uma, todas as participantes tinham 1 ou mais filhos, cujas idades, na sua globalidade, se situavam entre os 3 meses e os 25 anos de idade.

Quanto ao Grupo II, sendo pessoas que têm ou tiveram num passado muito recente ocupações profissionais e/ou que desenvolveram investigações relacionadas com o nível do 1º ciclo do ensino básico e/ou directamente com os professores do ensino básico, pareceu-nos pertinente ouvi-las sobre os mesmos temas de modo a que depois pudéssemos comparar os relatos obtidos. Não tendo efectivamente ou obrigatoriamente experiência profissional na área, pelo menos na actualidade, a sua reflexão pode ser vista ao nível da metacomunicação: o que pensam acerca do que pensam os professores? A discussão entre peritos ou profissionais pode situar-se a nível de uma meta-análise das práticas efectuadas.

Num primeiro momento eram esperados 7 participantes, mas só compareceram 6, sendo 4 mulheres e 2 homens. As idades situavam-se entre os 37 anos e os 62 anos, e 4 dos sujeitos tinham filhos cujas idades se situavam na sua globalidade entre os 10 e os 26 anos. Quanto à formação todos os sujeitos eram licenciados, dois eram doutorados e um era mestre, estando todos eles a desempenhar ou tendo desempenhado funções de docência, em diferentes níveis/ciclo de estudos. De realçar que três dos participantes tiveram formação de base como professores do 1º ciclo do ensino básico e exerceram a profissão durante alguns anos.

Quanto às áreas de intervenção e funções desempenhadas, quatro elementos têm funções de docência e/ou investigação na Universidade da Madeira na área da psicologia da educação, da sociologia da educação e/ou da formação de professores do ensino básico. Um dos participantes é inspector escolar, outro exerce funções directivas na Secretaria Regional da Educação, outro é dirigente sindical do Sindicato de Professores da Madeira e outro é presentemente docente no ensino secundário.

Um dos factores que se deve ter em conta na planificação dos *focus groups* é o factor ético especificamente no que diz respeito à invasão da privacidade (Morgan, 1997). Esta questão é particularmente relevante devido ao facto de a recolha dos dados ter sido feita por gravação áudio, o que torna fundamental garantir o acesso limitado aos dados recolhidos e a sua utilização privada, mas também pelo facto daquilo que os participantes dizem ser partilhado por todos os outros. Daí que tenha havido preocupação em que as pessoas se sentissem confortáveis umas com as outras, especialmente no Grupo II devido aos cargos ocupados e/ou às funções desempenhadas (ou a serem mais conhecidas no contexto social), o que conduziu a um cuidado acrescido com a selecção das pessoas de forma a poder assegurar a não existência de conflitos ou incompatibilidades.

De acordo com Morgan (1997), "muitas vezes é basicamente impossível recrutar um grupo de participantes que se conheçam e outras vezes é praticamente impossível evitá-lo". (p. 38). Tendo em conta as características da comunidade onde decorreu este estudo, era praticamente inevitável que não houvesse um conhecimento mútuo entre os participantes, particularmente no Grupo II. No Grupo I as pessoas conheciam-se, embora algumas delas só o soubessem quando chegaram para a entrevista. De qualquer modo, e no decorrer da entrevista esse não nos pareceu um factor perturbador, mas antes facilitador da interacção entre as pessoas. Também no Grupo II quase todas as pessoas já se conheciam, mas para algumas delas pareceu



necessário saber, aquando do convite, quem mais faria parte do grupo. Assim, houve uma preocupação/cuidado acrescidos na selecção e composição dos grupos. O critério mais importante para a formação dos grupos foi saber se que o grupo poderia discutir confortavelmente um tópico de forma útil para o investigador (Morgan, 1997).

Outra questão que se nos colocou foi a possível influência da formação inicial e experiência enquanto professores do ensino básico de três dos participantes do Grupo II no decorrer da entrevista. Contudo, ao longo da discussão verificou-se que esses participantes não se posicionavam nem eram posicionados enquanto professores do ensino básico, mas sim nos papéis de especialistas/peritos pelo os quais haviam de facto sido contactados.

### **1.2.2. As entrevistas**

#### **Protocolo, *setting* e realização das entrevistas**

Foi construído um roteiro ou guião da entrevista a partir do qual seriam orientadas as discussões em ambos os grupos (quadro 51). Tal como é amplamente referido na literatura, o número de questões deve ser limitado, assim apresentámos 5 grandes questões, as questões centrais resultantes do Estudo 1, e algumas questões mais específicas a serem usadas no orientação e dinamização da discussão de acordo com o seu desenvolvimento.

As entrevistas decorreram na sala de reuniões do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira (UMa). Optámos por realizá-las nesta instituição, tendo em conta que estas entrevistas se inseriam numa investigação científica ligada à UMa, o que era do conhecimento prévio dos participantes, e tendo em conta as características quer da zona (acessibilidade e estacionamento) quer da sala.

A sala era ampla e equipada com uma mesa que permitia ser adaptada ao número de participantes, e permitia ainda criar outros dois espaços distintos como uma zona de apoio (com bebidas e aperitivos, visto a entrevista se realizar ao final de um dia de trabalho com a duração prevista de 90 a 120 minutos) e uma zona com instalação do equipamento de gravação onde se encontrava o apontador para efectuar o registo áudio das discussões.

Para além dos participantes, estiveram presentes os dois intervenientes que geriam a reunião: o moderador (que neste caso era o próprio investigador) que tinha por função gerir a dinâmica do grupo e o apontador que tinha a seu cargo a gravação e as anotações necessárias para a transcrição. Caso fosse necessário, este último também poderia intervir na discussão, nomeadamente para auxiliar na gestão do tempo pelas diferentes questões e pelos diferentes participantes.

Nos dias previstos para as entrevistas, e enquanto se aguardavam por todos os participantes, distribuiu-se um pequeno questionário de auto-preenchimento para levantamento de alguns dados de identificação relevantes para a investigação em curso.

Depois de todos os participantes terem chegado e se terem acomodado, passámos a um primeiro momento das entrevistas que designamos por acolhimento, durante o qual: agradecemos a presença de todos os presentes; explicitamos os objectivos da reunião e contextualizamo-la na investigação; reafirmamos a importância crucial da participação de todos; apresentámos o moderador e o apontador e o seu respectivo papel; pedimos permissão para a utilização do gravador áudio; assegurámos o anonimato e a privacidade; disponibilizámos o acesso aos resultados da investigação; explicámos como se iria processar esta conversa e a estimativa da sua duração (aproximadamente 90 minutos).

Quadro 51: Roteiro das entrevistas do *Focus Groups*

---

**Temas/questões**

---

**1. Influência do tempo de serviço dos professores**

=> Professores com maior tempo de serviço (= ou > 30 anos) contactam maior número de pais individualmente e fazem-no mais vezes.

Como se poderá explicar esta influência?

Estará relacionada com a experiência ou in experiência na profissão? De que forma?

Terá a ver com o momento da vida pessoal? De que forma?

Terá a ver com a formação inicial dos professores?

**2. Utilização da criança como mensageiro**

=> Quase todos os professores utilizam a criança como mensageiro para contactar os pais, alguns fazem-no só nalguns casos e outros fazem-no sistematicamente.

Porquê será que isto acontece?

Há professores que o fazem só em situações pontuais. Que situações poderão ser essas?

Outros fazem-no sistematicamente. Quais as vantagens e/ou desvantagens que vêm na utilização desta forma de contacto?

**3. Reuniões de pais e ambivalência dos professores**

=> Quase todos os professores fazem reuniões de pais, em geral mais do que uma, mas esta não é considerada uma forma de contacto muito satisfatória.

Quais os comentários que isto vos suscita?

Com que objectivos/finalidades se fazem as reuniões?

Porque serão as reuniões referidas como pouco satisfatórias?

Existem vantagens e/ou desvantagens? Quais?

Existem ou não dificuldades na preparação e realização de reuniões? Quais?

**4. Preferência pelos contactos individuais**

=> Os contactos individuais são referidos como sendo mais satisfatórios e mais utilizados do que os contactos colectivos.

Como explicar esta preferência?

Existem vantagens e/ou desvantagens em relação aos contactos colectivos? Quais?

Será que os contactos individuais seriam suficientes para uma relação escola-família? Porquê?

**5. Responsabilidade pelas relações e mudanças**

=> Na percepção dos professores os pais surgem frequentemente como os responsáveis pela qualidade das trocas interactivas e das mudanças.

Que comentários vos merece?

A que se deve a qualidade das trocas/ das relações?

A que se devem as mudanças de relação entre pais e professores?

---

No segundo momento das entrevistas começámos pela apresentação pessoal de cada elemento (nome, escola, anos de serviço, ano leccionado, no caso do grupo I, e formação e funções, no caso do Grupo II) e passámos então às questões do roteiro da entrevista.

O primeiro *focus group* decorreu durante 135 minutos e o segundo durante 90 minutos.

### **Tipo de moderação e nível de estruturação das entrevistas**

Podemos considerar que as entrevistas efectuadas foram estruturadas no sentido em que procurámos manter a discussão centrada nos tópicos predefinidos, embora as perguntas fossem fundamentalmente abertas (Flick, 2005; Morgan, 1996). Uma discussão é estruturada quando o moderador controla quais os tópicos discutidos e /ou quando controla a dinâmica de grupo, nomeadamente tentando que todos participem de forma semelhante na discussão, o que corresponde ao que Morgan (1996, 1997, 1998) define como elevado nível de moderação.

No decorrer das entrevistas procurámos observar o que foi definido por Merton, Fiske e Kendall (Flick, 2005; Morgan, 1997) como os 4 grandes critérios que devem orientar a condução de um *focus group*: amplitude, especificidade, profundidade e contexto pessoal. No fundo, a discussão deve cobrir uma grande amplitude de tópicos relevantes, deve ser dirigida de forma a suscitar de forma concreta e detalhada as experiências de cada participante, deve explorar com alguma profundidade as perspectivas dos participantes e deve tomar em conta o contexto pessoal a partir do qual cada participante gera as suas respostas.

Esta preocupação foi similar nos dois grupos, em que foi aplicado o mesmo conjunto de questões. Por isso podemos considerar que houve um nível elevado de standardização/padronização na medida em que foram usados o mesmo guião e procedimentos idênticos nos dois grupos, procurando a uniformidade possível entre as duas entrevistas.

Um nível elevado quer de moderação quer de standardização, justificados à priori pelos objectivos e consequente planificação da investigação, suportam a opção por um pequeno número de grupos de discussão (Morgan, 1996, 1997, 1998).

### **1.2.3. O tratamento dos dados**

Tendo-se feito um registo áudio das entrevistas, procedeu-se em primeiro lugar à transcrição dos dados. Nesta transcrição procurou-se respeitar a integridade dos dados sem, contudo, procurar assumir um padrão de exactidão exagerada (Flick, 2005; Krueger, 1998; Rausch, 1998). Tal como afirma Flick (2005, p. 174), “parece-nos mais sensato transcrever só o que é exigido, e apenas com a exactidão requerida, pela questão de investigação”.

Tendo em conta o âmbito deste trabalho, aplicam-se aos dados recolhidos os procedimentos gerais para a análise de dados qualitativos nas ciências sociais (Morgan, 1997), que relativamente à análise de dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em

unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Essencialmente procedeu-se a uma análise de conteúdo, que pode ser definida como “um conjunto de procedimentos cujo objectivo é a produção de um *meta-texto* analítico em que se representa o *corpus* textual de maneira transformada” (Santos, 2006). Do conjunto das técnicas da análise de conteúdo optámos pela análise por categorias que consiste “numa operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 1994, p.117). Dentro desta existem diferentes possibilidades de categorização como por exemplo a análise por temas, sendo um tema definido como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1994, p. 105).

Tal como é procedimento usual neste tipo de trabalho, para a criação das categorias de análise foram tidos em conta fundamentalmente as questões da investigação, mas também a literatura consultada e as evidências que o exame dos dados sugere (Krueger, 1998; Santos, 2006). Assim, os critérios de classificação basearam-se naquilo que se procura ou que se pretende encontrar, mas também no que provem de uma primeira análise exploratória do material.

Assim sendo, após uma primeira análise exploratória do material, passámos então para a identificação, codificação e classificação, passos fundamentais de análise de dados (Bardin, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1993), correspondendo as unidades de registo ou de codificação ao conjunto de texto que contém uma ideia completa, um significado completo (Santos, 2006).

No fundo, tal como nos diz Brotherson (1994, p. 114) “na análise de dados, o investigador desenvolve um esquema organizador ou um quadro de referência sistemático para distinguir unidades com significado, isolá-las e juntá-las outra vez com conexões conceptuais ou categorias”.

De forma a facilitar este processo utilizámos o programas informático NVivo7, marca registada da QSR International, que nos facilitou as tarefas de organizar as fontes de dados, criar o sistema de categorias e codificar.

Dado que a discussão em cada grupo seguiu mais ou menos os mesmos tópicos e pela mesma ordem, quer a análise quer a apresentação devem ir de encontro a estes tópicos. Assim a descrição poderá seguir uma grelha que sumarie o que cada grupo disse em relação a cada tópico (Krueger, 1994; Morgan, 1997), e que permite a comparação entre os diferentes segmentos de participantes.

Resumindo, e como é prática habitual na análise de *focus groups*, o que fizemos foi analisar questão a questão, procurando temas dentro das questões e depois transversalmente às questões (krueger, 1998, p. 73). Depois de se terem analisado os documentos e definido as

categorias e subcategorias analisaram-se novamente todos os documentos confrontando-os com o conjunto final das categorias definidas (Barbour & Kitzinger, 1999; Krueger, 1998; Rausch, 1998).

O grau de estruturação da entrevista e a comparação entre os grupos valida, embora não limite, a análise dos dados através de uma grelha grupo/questão (Morgan, 1996; 1997). Assim, para a análise dos dados partimos do guião da entrevista tentando perceber que compreensões eram geradas em cada grupo para cada um dos tópicos discutidos. De qualquer modo, como uma entrevista desta natureza e com este objectivo tem uma dinâmica própria para além de qualquer controle do moderador, analisamos também todas as questões que mais directa ou indirectamente ligadas ao tema da relação família-escola surgiram em cada um dos grupos.

De qualquer forma, não nos podemos esquecer que uma análise deste tipo tem também de ser prática e responder às questões iniciais que representam as principais áreas de interesse do investigador (Krueger, 1998; Rausch, 1998).

Aquando da análise dados excluiu-se a contagem da frequência de aparecimento de um mesmo item, pois, tendo em conta o objectivo com que foram realizadas as entrevistas e o número de entrevistas, não nos pareceu o mais relevante para a nossa análise. A este propósito refira-se Morgan (1997, 1998) e Krueger (1998), que sem cair num reducionismo, afirmam que é importante analisar os dados em função do grupo e não só do indivíduo. Um item mais falado pode não ser o mais importante, apenas o mais interessante. Assim, qualquer um destes autores sublinha que contabilizar ou não é sempre uma questão pessoal. Acresce que, quer para a transcrição quer para a análise, não se podem esquecer alguns limites postos pelo material gerado por este tipo de entrevista, tal como, a existência de discursos simultâneos e sobrepostos e a possibilidade de ideias e reflexões completadas não no discurso de um só sujeito, mas na interacção entre diferentes participantes.

## 2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Sabendo à partida que os dados dos *focus groups* podem ser sujeitos a uma análise horizontal ou vertical (Rausch, 1998), optou-se por analisar de forma horizontal cada um dos tópicos através dos grupos, isto é, analisaram-se os dados pelos temas iniciais e as categorias encontradas fazendo simultaneamente a comparação entre os grupos.

Uma análise vertical salientaria e individualizaria a visão de cada um dos grupos sobre os assuntos discutidos, enquanto uma análise horizontal permitiria englobar a respectiva contribuição específica para o esclarecimento compreensão de cada temática.

A exploração do material foi orientada pela procura de informação que nos permitisse responder às 5 temáticas de partida, e assim só serão reportados os resultados dos dados relevantes para esta investigação e que vão de encontro aos objectivos. Não obstante, obtiveram-

se não só dados que permitiram elucidar melhor as questões iniciais mas também outros aspectos pertinentes para a compreensão do problema geral, que neste caso serão também apresentados.

Começa-se então a apresentação da análise deste material, por um esquema geral de todas as categorias e subcategorias definidas. No quadro 52 podemos observar que todas as categorias e subcategorias foram alinhadas sob um dos cinco temas iniciais, embora abranjam mais informação do que aquela que constava do roteiro inicial, de modo a facilitar a compreensão e discussão dos dados.

Subsequentemente apresenta-se uma descrição pormenorizada das categorias e subcategorias para cada tópico, com excertos das entrevistas que exemplifiquem a forma como foi operacionalizada a classificação, seguida da sua definição, análise e discussão.

De modo a facilitar uma visão abrangente da análise efectuada, no início da exposição de cada tema apresenta-se um quadro com todos os itens da classificação e para cada um deles um excerto de cada uma das duas entrevistas realizadas. A frente de cada citação constará FG1 ou FG2 consoante tiver sido retirada da discussão no grupo dos professores (FG1) ou no dos peritos (FG2). Nos casos em que não se verifique a citação de um dos grupos é porque esse aspecto não foi abordado na respectiva entrevista. Assim também se poderá perceber como é que cada um dos grupos se posicionou em relação às diferentes temáticas e à classificação operacionalizada.

Quadro 52: Categorias de análise das entrevistas

**Questão 1 - Influência do tempo de serviço dos professores nos contactos individuais com os pais**

<b>motivos</b>			
dimensão profissional	experiência profissional	consciencialização da importância do contacto com os pais	
	permanência na mesma escola	maturidade/experiência profissional cria raízes/alargamento dos conhecimentos maior procura e confiança dos pais grande envolvimento	
dimensão pessoal	mais idade	maior auto-confiança e segurança maior receptividade dos pais	
	ter filhos	facilita a relação maior credibilidade por parte dos pais muda a compreensão dos professores	
	maior disponibilidade	em relação aos pais em relação às crianças	
dimensão social e cultural	alunos/situações diferentes actualmente		
<b>formação</b>			
no terreno	como directora		
	com as colegas		
formação inicial	importância		
	limitações/insuficiências		

Quadro 52: Categorias de análise das entrevistas (*continuação*)**Questão 2 - Envio de mensagens aos pais pelas crianças****características das mensagens**

forma	escrita
	verbal
conteúdos	dar informações
	pedir aos pais para virem falar
	pedir autorização passeio, visita de estudo
	assinar fichas
	situação problemática (comportamento, notas)

**motivo do envio**

relativos à relação família-escola	manter a ligação
relativos à modalidade	procedimento habitual
	funcionalidade
	rápido/fácil
	económico
relativos aos alunos	aprender a dar recado
	aprender
	castigar a criança
relativos aos pais	por solicitação dos pais
	porque os pais não vão à escola
	responsabilizar os pais pelo comportamento
relativos aos professores	falta de tempo dos professores
	professores com dificuldades de relação



Quadro 52: Categorias de análise das entrevistas (*continuação*)

<b>quando a criança não entrega a mensagem</b>	
motivos	por esquecimento/distracção/não ligam quando é castigo quando têm medo
estratégias da criança	assinam pelos pais escondem/esquecimentos propositados rasgam a folha
reações dos professores	dar mais um dia à criança novo recado pela criança telefonam aos pais
<b>desvantagens</b>	
se o assunto for problemático	
medo da criança	
postura negativa dos pais	
violência dos pais	
<b>as atitudes dos professores</b>	
perante a violência dos pais	não chamam os pais/resolvem as situações na escola
perante a angústia das crianças	protegem as crianças não protegem as crianças
<b>utilização pontual desta forma de contacto</b>	
como castigo	
em casos de dificuldade de comunicação	
por receio das reações dos pais	

Quadro 52: Categorias de análise das entrevistas (*continuação*)**Questão 3 - Reuniões de pais****caracterização**

tipos/momentos	reunião de turma	por período por mês 1º dia aulas
	reunião geral, por ano lectivo ou por escola	início do ano no natal
objectivos	gerais	avisos e informações gerais envolver os pais
	específicos reuniões turma	manter contactos com os pais explicar aos pais como ajudar no TPC envolver os pais na turma
ocasião para contactos individuais	perspectiva positiva	
	perspectiva negativa	

**opinião dos professores**

importantes e necessárias			
desgastantes			
difíceis			
pouco satisfatórias?	não concordância		
	depende	do tema do resultado	
	motivos	não se pode individualizar mais difícil de gerir	comportamento dos pais insegurança dos professores assimetria de poder

Quadro 52: Categorias de análise das entrevistas (*continuação*)

pouco satisfatórias ?	motivos	nem todos os pais vão repetir posterior e individualmente sem o resultado pretendido presença das crianças
-----------------------	---------	---

**realização de reuniões**

requisitos	bem preparadas bem orientadas e controladas motivantes rápidas
------------	---

recursos	formação experiência pessoal habilidades/competências contexto/espaco físico
----------	---

**a presença/participação dos pais - factores**

temas/assuntos  
tamanho grupo  
horário das reuniões  
tratamento por parte dos professores

**Questão 4 - Contactos individuais mais frequentes e mais satisfatórios****motivos**

mais produtivos	
mais úteis	
mais fáceis	encontros personalizados menor ansiedade/tensão maior segurança

Quadro 52: Categorias de análise das entrevistas (*continuação*)

mais fáceis	mais prática
	não é preciso preparar
	comportamento dos pais é diferente
maior proximidade com os pais	
atitude dos professores	
<b>contactos individuais dependem</b>	
assunto/objectivo	
habilidade pessoal	
<b>Questão 5 - responsabilidades e mudanças na relação pais - professores</b>	
<b>responsabilidades no estado/qualidade da relação</b>	
responsabilização dos pais	culpa dos pais
	pais arrogantes
	estrato social
	pais alcoolizados
	pais agressivos
	professores fazem todas as tentativas
	professores estão mais expostos
responsabilização dos professores	arrogantes
	distantes
	inseguros
	falta de auto-reflexão
	responsabilidade positiva
responsabilização de ambas as partes	

Quadro 52: Categorias de análise das entrevistas (*continuação*)

papel da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>facilitam a relação</li> <li>dificultam a relação</li> <li>confusão entre pais e alunos</li> </ul>
<b>responsabilidades pela mudanças na relação</b>	
mudanças dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>os pais é que mudam</li> <li>professores têm sempre a mesma postura</li> </ul>
mudanças dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>professores modificam-se</li> </ul>
<b>perspectiva sobre a relação escola-família</b>	
na actualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>actualmente maior proximidade</li> <li>maior pressão exterior</li> <li>professores detêm o poder</li> </ul>
é necessário	<ul style="list-style-type: none"> <li>complementaridade de papéis</li> <li>escola centrada na interacção aluno-sociedade</li> <li>importância da auto-reflexão dos professores</li> </ul>

## 2.1. A influência do tempo de serviço

Com este primeiro tema pretendia-se colocar em discussão a conclusão retirada do inquérito em que os professores com maior tempo de serviço, nomeadamente mais de 30 anos de serviço, contactavam com maior frequência os pais, e maior número de pais.

Quanto à questão da influência do tempo de serviço dos professores nos contactos individuais mantidos com os pais (quadro 54), para além dos motivos que explicam essa influência, diferenciados em cinco categorias, inclui-se também o aspecto da formação de professores no tema das relações família-escola por ser um aspecto intimamente relacionado com a variação dos contactos ao longo da carreira profissional dos docentes.

Na **dimensão profissional** estariam englobadas a experiência profissional e a permanência na mesma escola. Na **experiência profissional** distinguimos, por um lado, a consciencialização através da prática profissional da importância dos contactos com os pais e do seu efeito positivo e benéfico nos alunos. Ao longo da carreira os professores ir-se-iam de facto apercebendo da importância da relação entre a escola e a família mais especificamente do impacto dos contactos nos alunos, quer a nível do seu empenho quer mesmo a nível do seu rendimento. Por outro lado, surge a maturidade/experiência profissional aqui entendida como a evolução do professor no seu percurso profissional implicando aquisição de competências e segurança no seu desempenho.

Uma contingência da própria carreira profissional é a **permanência na mesma escola**, na maior parte dos casos associado à efectivação dos professores, que conduzindo a um alargamento do conhecimento mútuo entre os professores e as famílias (às vezes à família alargada e até a outra geração) aumentaria a confiança dos pais nos professores e também o envolvimento pessoal dos professores no meio.

No seguimento do que faz Michaël Huberman, Gonçalves (2000, 2009) apresenta, com base na investigação efectuada com professoras do 1º ciclo do ensino básico, uma sequência de etapas que constituiriam o itinerário-tipo de desenvolvimento das carreiras destes professores. No final da carreira, entre os 31 e os 40 anos de serviço os professores poderiam divergir, uns no sentido da renovação do interesse e do entusiasmo pela escola e pelos alunos e outros no sentido do desinvestimento e do desencanto. No FG1, e durante a discussão que se gerou, os professores posicionaram-se ou reviram-se sistematicamente como se ao fim da carreira correspondesse um acrescido entusiasmo pela escola e pelos alunos, libertos que se encontrariam de contingências familiares e pessoais.

Quadro 53: Influência do tempo de serviço dos professores nos contactos individuais com os pais

**Questão 1 - Influência do tempo de serviço dos professores nos contactos individuais com os pais**

motivos			
dimensão profissional	experiência profissional	consciencialização da importância do contacto com os pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2 - Uma das coisas talvez seja, ao longo da carreira, terem reparado que o contacto com os pais talvez beneficiasse melhor o aluno.</li> <li>■ (FG2) B3 - Se calhar pode ter a ver também com o facto de se reconhecer que o contacto com os pais é útil para o melhor acompanhamento dos miúdos e portanto valer a pena disponibilizar algum tempo, da parte do professor, na sequência da experiência já obtida, talvez a experiência permita chegar à conclusão de que o contacto com os pais, sejam contactos formais, sejam contactos informais, apresentar alguma disponibilidade aos pais que será vantajoso num melhor acompanhamento, num melhor atendimento aos alunos.</li> </ul>
		maturidade/experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B1- Sim, eu também não disse que era determinante. O que eu acho que é mais determinante mesmo é a maturidade profissional, isso é que eu acho mesmo que é!</li> </ul>
	permanência na mesma escola	cria raízes/alargamento dos conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A1: ...a criar raízes e depois entram os irmãos, os filhos,... quer dizer, temos os alunos e depois os filhos desses alunos e depois vai-se alargando o leque de conhecimentos e até se criam amizades e eu penso que também tem a ver um bocado com isso.</li> </ul>
		maior procura e confiança dos pais grande envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A1: Os pais já nos procuram mais, talvez já têm mais... confiança de chegar, perguntar do que aquele professor que chega novo que eles ficam...</li> <li>■ (FG2) B2- As pessoas envolvem-se muito. ... eu via a envolvimento que elas tinham no meio, a preocupação que elas tinham em resolver tantas situações tão difíceis que a mim só me apetecia fugir daquele lugar e ainda pensei, ainda bem que me vou embora, que não venho para aqui, e elas que trabalhavam lá há tantos anos, que tinham possibilidades de se aproximar do Funchal, para o local das suas casas, lá estavam porque se envolvem... Eu penso que é esse envolvimento que as faz manter esse contacto.</li> </ul>
dimensão pessoal	mais idade	maior auto-confiança e segurança	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2: Mas nós temos outro à vontade, eu penso que a idade dá-nos outro à vontade.....e outra confiança.</li> </ul>
		maior receptividade dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: ...acho que os pais olham para os professores quando são novos, fisicamente novos, com uma certa desconfiança de que ele não sabe o que está a fazer...</li> </ul>

Quadro 53: Influência do tempo de serviço dos professores nos contactos individuais com os pais (*continuação*)

dimensão pessoal	ter filhos	facilita a relação		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Eu por exemplo na minha experiência profissional, eu quando queria falar com os pais, às vezes para abordar certos assuntos, eu punha até mesmo no meu caso pessoal e... ..e dava resultado. "Olhe, eu com os meus filhos costumo fazer assim, assim e assim e dá resultado"...</li> </ul>
		maior credibilidade por parte dos pais		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A4: Dá mais credibilidade para a professora.</li> <li>■ (FG1) A5: Sim, porque eles pensam "se ela é mãe e faz assim..."</li> </ul>
		muda a compreensão dos professores	em relação aos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Por exemplo, muitas vezes não nos caem bem certos comportamentos que os pais têm, achamos baboseiras, achamos extremos e exagerados, e quando nós temos filhos nós deixamos de achar isso. Quer dizer, nós conseguimos-nos colocar no lugar deles e conseguimos perceber o que eles estão a dizer e então isso facilita muito, mas muito mesmo.</li> </ul>
	maior disponibilidade		em relação às crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Bem, os miúdos vão para a escola e nós começamos a ver, nós próprios, "ah! eu se calhar mando muitos trabalhos de casa, porque o meu filho também traz e não consegue fazê-los",... ..portanto quando os pais vêm falar comigo "sra. professora, ele esteve até...", eu penso que o meu também esteve, portanto toca a reduzir, não é?, começamos a ver as coisas de outra maneira.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A4: Enquanto que eu há 15 anos tinha as filhas e tinha um autocarro para apanhar, eu agora tenho o tempo todo do mundo porque não tenho ninguém em casa à espera e portanto estou mais disponível, fico na porta até o último pai passar para levar a última criança ...e isso faz com que os pais também vejam que a professora ainda está ali e dão dois dedos de conversa, para além do à vontade.</li> </ul>
dimensão social e cultural	alunos/situações diferentes actualmente			<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B3:- Eu ia dizer qualquer coisa mas não sei se é uma asneirada. Mas eu estive a pensar o seguinte: é que realmente são os professores com mais tempo de serviço que contactam mais os pais, mas porquê? Porque ao longo do seu percurso nunca tiveram crianças como têm agora e muitas vezes sentem a preocupação. Os mais novos nem sequer se deram conta do passado que existia nas escolas de 1º ciclo. Agora são os comportamentos das crianças, é uma situação complicada e própria pessoa muitas vezes não sabendo lidar com essa situação pelo facto de terem uma experiência que nunca foi com este tipo de perfil, eventualmente sentem muita necessidade de falar com os pais, porque realmente há situações que eles não conseguem controlar. Isso também o reverso da medalha, eu não sei se...</li> </ul>



Quadro 53: Influência do tempo de serviço dos professores nos contactos individuais com os pais (*continuação*)

formação		
no terreno	como directora	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A4: A melhor maneira de aprender em campo é ser directora. Porque a experiência com o cargo de directora obrigatoriamente tem que aprender a conviver com os pais, a gerir conflitos...</li> </ul>
	com as colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A7: Eu lembro-me de aprender muito mas acho que me sensibilizava, eu quando percorri 8 anos de música em que conheci imensas e imensas colegas, via como é que elas procediam e aprendi aí, vi que realmente as colegas com mais anos de serviço tinham uma relação muito forte com os pais e eu aprendi foi aí, a ver que afinal deve ter alguma coisa a ver, porque elas diziam "falei com o pai, falei com a mãe" e aquilo alertou-me. Então quer dizer que falando com os pais, chamando-os à escola, dava bom resultado.</li> </ul>
formação inicial	importância	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2: Nos primeiros anos sim, principalmente nos primeiros anos! ...Principalmente nos primeiros anos, que não tínhamos experiência nenhuma.</li> <li>■ (FG2) B1- Voltando à questão da formação inicial e da importância que isso pode ter depois nessa relação escola/família e nos contactos dos professores com os pais, eu penso que a formação inicial é fundamental e determina de certa forma algumas linhas de trabalho futuro.</li> </ul>
	limitações/insuficiências	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B4:- Deixe-me só completar essa ideia. Realmente pensar que a formação inicial vai colmatar toda esse necessidade, é impensável! Quer dizer, é mesmo impossível pensar nisso. No entanto, é possível pensar na ideia da vacina, quer dizer: eu não vou prevenir, eu não vou formar um aluno para a vida toda, eu vou começar a preparar uma pessoa para entrar na carreira e isto só se pode ver assim.</li> </ul>

Porém, a carreira profissional ou ciclo vida profissional encontra-se intrinsecamente relacionada com o ciclo de vida humana. As dimensões pessoais e profissionais são indissociáveis embora possam ser distinguidas para facilitação da análise e compreensão teórica, tal como o fazemos aqui. e. o que se deduz da afirmação “o professor é uma pessoa. Sem dúvida. Mas isso complica tudo, pois será preciso ter em conta esta banal realidade: não nos encontramos perante um qualquer instrumento que se trataria apenas de bem formar, preparar, limpar, verificar e regular, mas diante de “uma qualquer coisa que mexe, que fala que vive” e que, com isso “quer ajudar os outros”, quer ensinar e a quem não se pode deixar fazer tudo o que deseja, uma pessoa que ensina, portanto (Marmoz *cit.in* Sousa, 2000, p. 7).

No contexto das entrevistas realizadas, agrupou-se a idade do professor, o facto de ter filhos e a maior disponibilidade pessoal na designada **dimensão pessoal**.

Com a **idade** surgem dois aspectos complementares, um que diz respeito à imagem que os professores têm de si próprios e outra à imagem que os professores julgam que os pais têm de si. Ou seja, ao longo do seu processo de desenvolvimento pessoal os professores vão progressivamente se sentindo mais auto-confiantes e seguros, o que por um lado lhes permite uma outra facilidade no contacto com os pais dos alunos. Por outro lado, a idade, desde o aspecto físico até às competências pessoais e profissionais que lhe podem estar podem estar intrinsecamente subjacentes, parece conduzir a uma maior receptividade dos pais.

Esta categoria relaciona-se, no nosso ponto de vista, com a auto-imagem dos professores. Os professores mais novos e inexperientes sentir-se-iam mais inseguros e, por isso, assumiriam uma atitude mais defensiva não solicitando tanto a presença dos pais, especialmente quando os contactos não fossem tão bem sucedidos. Por outro lado, aparece associado aos professores mais velhos uma maior confiança e uma maior segurança que se traduziria numa melhor capacidade de gestão das relações, isto é, num maior à vontade com os pais. Por outro lado, a juventude dos professores (seria sentida por estes) seria vista como um factor de desqualificação por parte dos pais, que se manifestaria pela desvalorização das suas capacidades e, inclusive, pela não resposta dos pais às solicitações dos professores.

Poder-se-á ainda assinalar a coincidência por vezes entre a auto-imagem dos professores e a visão que os pais têm deles. A confirmação de uma imagem negativa dos professores não seria facilitadora de uma comunicação funcional entre uns e outros.

A este propósito Montandon (2001a), baseando-se em diversos trabalhos e estudos, também refere que “a abertura dos professores aos pais parece estar ligada à percepção que eles têm das suas próprias competências, sendo os contactos menos frequentes quando a imagem que têm delas é negativa” (p. 158).

A partir dos dados pareceu-nos pertinente uma nova categoria que incluísse a **disponibilidade**, quer mais genericamente pessoal quer mais especificamente de tempo, que se encontra associada ao próprio ciclo de vida pessoal dos professores e às características desenvolvimentais de cada etapa desse percurso, mas também às tarefas que se impõem

familiarmente ao longo da vida e ainda a contingências do percurso profissional do professor, como a possibilidade de ao longo do tempo de leccionar numa escola mais próximo da zona de residência, e até a condicionantes de transporte.

No início da carreira, os filhos pequenos e o marido à espera condicionariam o tempo e a disponibilidade pessoal para ficar na escola e conversar com os pais. Deste modo, podemos compreender que nas fase da família com filhos adultos e da saída dos filhos de casa as professoras tenham outra disponibilidade para realizar um maior investimento no contexto profissional e, conseqüentemente, na relação com os pais dos seus alunos, disponibilidade que nas suas palavras contribuiria para uma atitude recíproca por parte dos pais.

Ainda na dimensão pessoal surge-nos a categoria **ter filhos**. Se por um lado, o facto dos professores terem filhos surge como facilitador da relação com os pais e como factor de maior credibilidade por parte dos pais, por outro lado, o facto de ter filhos opera uma mudança na compreensão quer dos pais dos seus alunos quer das próprias crianças, levando uma maior empatia e entendimento.

Ter ou não filhos, isto é, a experiência pessoal da maternidade/paternidade surge como um elemento importante da qualidade e quantidade das relações entre os professores e os pais. De acordo com as investigação efectuada por Pajak e Blase (Pajak & Blase, 1989) e por Vieira e Relvas (2003), a experiência da maternidade/paternidade surge como um dos factores que mais influenciava positivamente o trabalho dos professores, pois promove um sentimento de dedicação pessoal e maior compreensão pelos alunos, tal como foi referenciado por alguns dos participantes no FG1.

Contudo, e como também vimos no caso da categoria anterior, ter filhos pode também num determinado momento da vida contribuir para uma menor disponibilidade dos professores, que se pode traduzir numa maior indisponibilidade de tempo e de energias, em impaciência para com alunos e pais, e inclusive, em possíveis conflitos com a direcção e pais (Vieira & Relvas, 2003). No caso do FG1, as professoras referem a dificuldade que experienciam enquanto mães em participar nas actividades dos filhos em idade escolar. Citando Vieira e Relvas (2003), "em suma, tudo se cifra no jogo da quantidade/qualidade de disponibilidade do professor para a escola (em relação a todos os seus níveis e agentes) assente no passado, no presente e na projecção do futuro familiar" (p. 90).

Em relação a estes dois grandes grupos de factores, idade e experiência profissional, podemos perceber no discurso uma correspondência entre a imagem que os professores têm de si próprios e a imagem que deles pensam fazer os pais dos seus alunos – os pais e os professores parecem ter a mesma visão, ou seja, aquilo que os professores pensam de si e aquilo que acham que os pais pensam deles.

Este ponto pode ainda ser lido à luz da psicologia do envelhecimento, nomeadamente, no que diz respeito à sabedoria, ligada a uma dimensão pragmática da inteligência. Tem sido assinalado em diferentes investigações que ao longo do desenvolvimento é expectável que os

indivíduos tenham uma maior capacidade de realização em domínios como a actividade profissional onde a experiência e o saber acumulados desempenham um papel importante. Este tipo de inteligência, baseada na experiência e no conhecimento, e desenvolvida na idade adulta e velhice, denomina-se sensatez ou sabedoria (Fonseca, 2004; Garcia, 1999; Marchand, 2001; Vandenplas-Holper, 2000).

Para além das dimensões profissional e pessoal incluímos a **dimensão social e cultural** quando no FG2 nos surge a ideia de que o aumento dos contactos com os pais pelos professores com mais tempo de serviço poderá estar relacionada com o facto de os professores actualmente se virem confrontados com alunos e situações diferentes das encontradas no início da carreira, e por esse motivo necessitarem de contactar os pais. Nomeadamente, referem que hoje em dia as crianças são diferentes e comportam-se diferentemente, o que provocando perplexidade e impotência nos professores com maior tempo de serviço, os conduz a ter que contactar os pais.

No decorrer das entrevistas só os professores sublinharam a importância e o impacto das diferentes variáveis de natureza pessoal na carreira, nomeadamente nos contactos mantidos com os pais dos alunos. O que pode levar a questionar se os especialistas em educação têm consciência da dimensão do impacto das variáveis pessoais no desempenho profissional.

Tal como Relvas (1994), salientamos que o professor se encontra envolvido num processo interpessoal de crescimento e, como tal, a influência da família do professor na escola é inevitável e sobretudo indirecta. Essa influência implica sentimentos, emoções e revivências familiares que vão influenciar a forma de interagir com os alunos e também os contactos com a família do aluno.

### **Formação sobre as relações família-escola**

Neste tópico incluiu-se ainda uma categoria relativa à formação na temática específica das relações família-escola. As razões da influência do tempo de serviço nos contactos parecem também estar relacionadas com a forma como os professores relatam a aprendizagem dessa relação. Em relação à **formação inicial** os participantes do FG1 consideraram importante a formação nesta temática, mas só os professores mais novos, com menor tempo de serviço, viram abordados conteúdos sobre a relação escola - família no currículo do curso. Para os restantes professores no grupo a aprendizagem sobre a relação escola-família fez-se **em campo**, ao longo do percurso profissional, quer com colegas mais experientes quer com a experiência do cargo de directora de escola.

Aqui podemos sublinhar que, embora o cargo de directora seja muitas vezes descrito como burocrático (Silva, 2003), estas não assumem sempre um papel neutro no que diz respeito à relação família-escola, e servem, por vezes, como mediadoras das relações entre professores e pais.

No FG1 é sublinhada a importância e o impacto da formação, especialmente na formação inicial, na prática profissional da relação com pais, o que é compreensível dado que grande parte

dos participantes no FG1 não tiveram essa formação e aprenderam em campo. No FG2 levantaram-se questões acerca das limitações e insuficiências da formação inicial, apesar da sua importância. Porque a formação inicial tem que obedecer a um conjunto de parâmetros fundamentais na formação, porque nunca se consegue substituir a formação ao longo da vida, porque as escolas poderão colocar desafios e situações impensáveis, a formação não pode ser considerada “panaceia para todos os males”.

Contudo, parece-nos que no FG1 aparece realçada a formação ao longo da vida e da carreira profissional, já em contexto e com os colegas. A formação é importante quer inicialmente quer como parte do processo de desenvolvimento profissional (García, 1999)

A inexistência de formação sobre a temática na formação inicial, aliada à importância do contacto com os colegas no contexto profissional e à insegurança sentida no início da carreira estarão subjacentes à opinião manifestado no FG1 de que a formação inicial é importante, senão mesmo fundamental.

O reconhecimento desta importância conduziu Monnier e Pourtois (1987), para além de sublinharem a importância da formação professores para uma relação família-escola, a proporem e desenvolverem uma investigação acção que conduziu à elaboração de um modelo metodológico de formação de professores na área das relações com os pais.

Todas estas categorias podem ser vistas como uma componente do desenvolvimento profissional dos professores tal como definido por García (1999). O desenvolvimento dos professores como indivíduos é também um factor determinante do processo de desenvolvimento profissional dos professores. “O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos” (Huberman citado por Garcia, 1999, p. 63)

Na diferenciação das respostas dos professores e dos peritos pode-se observar (quadro 53) que em relação aos motivos no grupo dos professores as respostas foram muito mais abrangentes e que no grupo dos peritos se apontam motivos de carácter profissional e social mas nenhum de carácter pessoal.

Quanto à importância da formação de professores também podemos verificar que os peritos situam-se em relação à formação inicial mas não referem as experiências dos professores ao longo percurso no terreno.

## **2.2. A utilização da criança como mensageiro**

A partir da análise da discussão gerada com questão 2 destacaram-se e individualizaram-se 5 grandes categorias (quadro 54): as características das mensagens enviadas; os motivos que levam os professores a utilizarem invariavelmente a mensagem através da criança como forma de contactar os pais; as situações em que as crianças não entregam as mensagens aos pais; as

desvantagens da utilização desta modalidade; e, por fim, as circunstâncias da utilização pontual desta forma de contacto.

Quando explorada a questão do envio de mensagens aos pais através das crianças, esta estratégia de contacto indirecto é considerada habitual e o seu uso é consensual nos dois grupos, especialmente quando comparada com as outras formas de contacto indirecto como o telefone e o correio, sendo incentivada pelos professores e pelos pais e constituindo uma das suas grandes vantagens a ausência de custo.

Em comparação, o uso do telefone é para quando surge alguma situação problemática e/ou urgente que envolva a criança, ou ainda, nalgumas situações de não entrega da mensagem enviada pelos professores. O envio de carta por correio é apenas para sinalizar de forma oficial faltas repetidas dos alunos.

### **Utilização pontual do envio de mensagens pela criança**

Tendo em conta que existem professores do 1º ciclo que não utilizam de forma habitual esta modalidade de contacto com os pais, as **situações pontuais e os motivos** que o poderiam justificar, de acordo com o FG1 e o FG2, estão relacionadas com uma forma de castigar a criança, por receio da reacção dos pais e ainda em casos de dificuldade de comunicação com os pais

De modo geral, os professores parecem utilizar de forma sistemática esta estratégia, mas também a referem como uma estratégia escolhida pelos pais. E se também juntarmos a todo isto uma orientação curricular para o envio de mensagens e um despacho que recomenda o envio de circulares e convocatórias pelos alunos (Silva, 2003), todos parecem apostar, e aparentemente beneficiar, desta via. Todos menos as crianças que como “carteiros de serviço” (Silva, 2003) ficam na posição de “go-between”, assumindo uma função dupla de mensageiro e de mensagem (Perrenoud, 2001a). Para além de por vezes serem punidas (por vezes propositadamente, no próprio dizer das professoras) com o transporte de mensagens que nem sempre são abonatórias e isentas de repercussões negativas.

Assim se compreende que também no discurso dos participantes tenha ficado expressa a ideia de que a criança, enquanto intermediário, procura exercer um certo controlo sobre a comunicação quer influenciando a sua interpretação, quer mesmo nalguns casos alterando as mensagens, o que vai de encontro à posição de Perrenoud (2001a). Convém sublinhar que a troca de mensagens se inscreve sempre no contexto mais vasto da relação existente entre o professor e os pais, em que pode ou não haver cooperação, que pode ser mais ou menos conflituosa, e na qual pode ou não haver consenso sobre a representação do filho /aluno.

Outra questão que podemos colocar é que a utilização massiva e inquestionável desta forma de contacto aparece associada a diferentes motivos e circunstâncias, mas sem que o mais importante seja manter a ligação com os pais. Os motivos que se salientam no discurso dos participantes são o carácter prático e funcional e fazer a criança aprender a dar um recado ou

castigá-la. Estes motivos são sobretudo focados e realçados no FG1, inclusive o carácter punitivo das mensagens e a ambivalência de sentimentos que pode suscitar nos professores.

Não deixa de ser curioso que apenas no grupo dos professores se tenha de facto discutido o carácter punitivo da transmissão de mensagens pela criança e seus efeitos na criança, assim como a questão da não entrega. Poderemos questionar se os especialistas em educação FG2 terão de facto conhecimento da prática quotidiana e da relação continua entre pais - filhos/alunos – professores, e ainda consciência da criança como *go-between* e da necessidade e inevitabilidade por parte da criança de gerir o jogo relacional.

Quadro 54: Mensagens enviadas pelas crianças

## Questão 2 - Envio de mensagens aos pais pelas crianças

características das mensagens		
forma	escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2: Mandamos por escrito para os pais assinarem.</li> <li>■ (FG2) B5:- Ou escrita no caderno!</li> </ul>
	verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A7: Verbal, eles começavam a treinar...</li> <li>■ (FG2) B3:- Diz ao pai, diz à mãe...</li> </ul>
conteúdos	dar informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Quando é assim uma reunião de pais mais importante, nós mandamos por escrito mas são os miúdos que levam a mensagem à mesma.</li> <li>■ (FG2) B5:- Recados práticos. Há uma visita de estudo, é preciso levar não sei o quê,...</li> </ul>
	pedir aos pais para virem falar	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: ...habitualmente a gente pede aos miúdos, mas isso acontece em qualquer escola, penso eu "diz à tua mãe para vir falar comigo"...</li> </ul>
	pedir autorização passeio, visita de estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A4: É para responsabilizar. Por exemplo, se é para pedir uma autorização para sairmos com eles para uma visita de estudo, para um passeio, pronto, mandamos o recado</li> </ul>
	assinar fichas	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Já me aconteceu no 3º ano, as fichas de avaliação, uma aluna assinar pela mãe...</li> </ul>
	situação problemática (comportamento, notas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A7: Pois, mas eu tive um miúdo que se comportava muito mal e eu dizia-lhe "dás-me a tua sebenta que eu vou escrever aqui..." e não dizia o quê e escrevia a informação e dizia-lhe "diz à tua mãe para ler" /.../</li> </ul>
motivo do envio		
relativos à relação família-escola	manter a ligação	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B1 : Eu penso que é uma necessidade de mandar recados. E há até aqueles professores que escrevem no quadro e depois eles copiam para o caderno. E isto é também uma forma de /.../manter alguma ligação. Penso que isto não é mau...</li> </ul>
relativos à modalidade	procedimento habitual	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B1 : Isto até é uma atitude que até em certa medida é institucionalizada, não é? Até o Ministério institucionaliza isso quando cria cadernetas...</li> <li>■ (FG2) B3: É um procedimento que é normal, estandardizante.</li> </ul>
	funcionalidade	rápido/fácil



Quadro 54: Mensagens enviadas pelas crianças (*continuação*)

relativos à modalidade	funcionalidade	económico	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Até porque nas escolas oficiais nós não temos verba para correio /.../ nem para telefones para os pais</li> </ul>
relativos aos alunos	aprender a dar recado		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A7: Uma das coisas que tem no programa é a criança saber dar recados.</li> </ul>
	aprender		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B1 : /.../ E há até aqueles professores que escrevem no quadro e depois eles copiam para o caderno. E isto é também uma forma de aprender alguma coisa ...</li> </ul>
	castigar a criança		<ul style="list-style-type: none"> <li>■(FG1) A4: Eu penso que o castigo às vezes é esse, o ter que enfrentar/ .../os pais!</li> <li>■ (FG1) A5: ...mas penso que também há necessidade de fazer a criança, principalmente quando são mais velhinhos, que é o caso, de fazê-los sentir... que eles procederam mal!</li> <li>■ (FG2) B5:- Do castigar, "vais dizer ao teu pais que te portaste mal"! /.../ Mas é natural que isso ainda aconteça.</li> </ul>
relativos aos pais	por solicitação dos pais		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2: Mas os próprios pais dizem-nos "quando tiver alguma coisa mande-nos dizer ou escreva", eles próprios dizem-nos que nós avisemos através dos miúdos. Eles próprios...</li> </ul>
	porque os pais não vão à escola		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B1: Há com certeza, mas há sempre muito essa necessidade, ou do professor que quer muito passar um recado e não tem a garantia de que chega, ao menos se estiver escrito no caderninho e manda, parte do princípio de que os pais lêem o caderninho, porque acho que isso também não é...</li> </ul>
	responsabilizar os pais pelo comportamento		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B5: E também para responsabilizar os pais por alguma coisa que eles se libertam através da escrita...</li> </ul>
relativos aos professores	falta de tempo dos professores		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B6: Se calhar era porque chegar ao fim do turno das aulas, e os professores têm um determinado horário que não é dos alunos, e depois a sala já tem de ser preparada para o turno que vem a seguir, portanto também às vezes...</li> </ul>
	professores com dificuldades de relação		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B4: Pelo facto do professor contactar muitas vezes o pai de forma indirecta, nomeadamente nestas circunstâncias, pode indiciar uma dificuldade de relação com ele. Também pode acontecer isso.</li> </ul>

Quadro 54: Mensagens enviadas pelas crianças (*continuação*)

quando a criança não entrega a mensagem		
motivos	por esquecimento/distracção/não ligam	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Também pode haver até miúdos que... nós temos por exemplo na escola miúdos que é escusado mandar recados porque eles não dizem, eles esquecem-se... mas até recados que eles...</li> <li>■ (FG1) A5: Não, e há outros que também não ligam e vão guardando os recados dentro da pasta...</li> </ul>
	quando é castigo	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: Quando eles acham que é castigo...</li> </ul>
	quando têm medo	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A7: E eu acho que ele rasga porquê? Porque realmente tem medo do que vai acontecer em casa...</li> <li>■ (FG1) A1: Mas às vezes só o facto de pedir o caderno para escrever, pode não ser nada, mas para eles, eles já pensam logo pela negativa e às vezes não tem nada a ver</li> </ul>
estratégias da criança	assinam pelos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: E às vezes assinam pela mãe, a gente vê perfeitamente que eles assinam!</li> </ul>
	escondem/esquecimentos propositados	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2: Às vezes eles receiam, e não dizem ou escondem, e depois dizem que se esqueceram...</li> </ul>
	rasgam a folha	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A7: E há uns que rasgam a folha...</li> </ul>
reacções dos professores	dar mais um dia à criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A8: Eu dou mais um dia! E sempre aparecem!</li> </ul>
	novo recado pela criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: /.../ não é tão complicado dizer ao aluno "olha, a tua mãe não veio falar comigo no dia que está marcado - que os pais são informados que a professora está lá naquele dia especificamente para falar com eles, durante aquela hora, seja qual for o assunto -, a tua mãe não veio mas diz que para a próxima precisa de vir" e eles nunca sabem bem se realmente ela tem que vir todas as semanas falar com a professora, se o que é, e como os pais sabem que nesse dia a professora está à espera até vão, alguns. Também isto é tudo muito relativo.</li> </ul>
	telefonam aos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: ...habitualmente a gente pede aos miúdos, mas isso acontece em qualquer escola, penso eu "diz à tua mãe para vir falar comigo"/.../a mãe não vai, vai escrito, a mãe não assina /.../ à terceira vez nós telefonamos "olhe, preciso de falar consigo"/.../</li> </ul>

Quadro 54: Mensagens enviadas pelas crianças (*continuação*)

<b>desvantagens</b>		
se o assunto for problemático		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: [Se for para um problema grave e negativo, a criança] É duplamente castigada!</li> <li>■ (FG2) B6: [Depende da criança, se for de tipo utilitário, resulta]. Se for uma mensagem de tipo mais íntimo ou pessoal, não!</li> </ul>
medo da criança		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A8: A cara que eles fazem quando nós dizemos "eu quero falar amanhã com a tua mãe já diz tudo!</li> <li>■ (FG2) B2: Mas eu acho que é traumatizante para uma criança ter uma nota no seu caderno.</li> </ul>
postura negativa dos pais		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A1: E não só. As mães também quando recebem um recado desses nunca pensam pelo lado positivo</li> </ul>
violência dos pais		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A1: Depois também temos de conhecer os pais. Já aconteceu ali na escola mandar chamar a mãe duma aluna e a miúda já levou uma tarefa antes da mãe vir falar com a professora! "Vê-se logo que foi alguma que tu fizeste"! E não era. A gente também tem que conhecer um bocadinho as pessoas com quem lidamos...</li> </ul>
<b>as atitudes dos professores</b>		
perante a violência dos pais	não chamam os pais/resolvem as situações na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: Não, mas nós não dizemos aos pais, nem pelos filhos, nem pelos pais, a gente tenta remediar o assunto...na escola e já nem diz nada...</li> </ul>
perante a angústia das crianças	protegem as crianças não protegem as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A4: Nós procuramos protegê-los. Nós depois acabamos por...</li> <li>■ (FG1) A5: Mas há fases em que a gente considera que os miúdos precisam de ser castigados...</li> </ul>
<b>utilização pontual desta forma de contacto</b>		
como castigo		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Ou isso ou então não tinham por hábito mandar o recado mas porque talvez há um grupo de alunos ou há alguns alunos que não tivessem a conduta que era pretendida, por exemplo, usar isso como castigo.</li> </ul>
em casos de dificuldade de comunicação		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B3: E de maneira que muitas vezes é uma forma do professor dizer assim "não consigo falar com este pai sobre realmente a criança que tenho aqui dentro da sala" e então escreve. São tantas as situações de pais que não reconhecem que a criança seja capaz de fazer aquilo!</li> </ul>
por receio das reacções dos pais		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2: Eu penso que nestas que nós já focámos aqui. Quando já conhecem os pais devidamente e não querem chocá-los em relação ao comportamento...</li> </ul>

### 2.3. Reuniões de pais

Tendo como ponto de partida a questão sobre a aparente insatisfação dos professores com as reuniões de pais, definimos as seguintes categorias de respostas: caracterização das reuniões de pais, opinião dos professores sobre as reuniões, requisitos e recursos para a realização das reuniões, factores relacionados com a presença dos pais nas reuniões (quadro 55).

#### Caracterização das reuniões

Quanto ao **tipo/momento**, as reuniões designam-se **reuniões de pais**, com os pais dos alunos de uma turma, e as **reuniões gerais**, que abrangem todos os pais de uma escola ou de um determinado ano de escolaridade, especialmente quando os estabelecimentos são grandes, e que podem coexistir ao longo do ano.

O momento de realização das reuniões e o número total de reuniões ao longo de um ano lectivo variam de estabelecimento para estabelecimento. Contudo, podemos realçar que também nos *focus groups* se constatou que os professores de modo geral realizam muitas reuniões por ano, o que vem de encontro ao levantamento de dados feito na primeira parte desta investigação. Habitualmente, realizam-se uma reunião geral no início do ano e uma reunião de pais por turma em cada período, ou mesmo por mês.

Quanto às **finalidades** das reuniões, estas consistem sobretudo em **transmitir informações gerais** de diversos tipos, que podem ir de horários ao projecto educativo, e que é no fundo a grande finalidade deste tipo de encontro colectivo. Destaca-se ainda **envolver os pais**, no sentido de pedir a sua opinião, fazê-los sentirem-se ouvidos e inclusive vinculá-los a decisões e regras por vezes melindrosas, embora esta envolvência seja feita em relação a questões práticas e circunstanciais e não em relação a questões mais de fundo com outras implicações no processo educativo dos seus filhos ou mesmo na escola. Ainda a nível das reuniões de turma, os professores especificam ainda explicar aos pais como ajudar nos "TPC", manter o contacto com os pais e envolver os pais na turma.

Ainda podemos caracterizar as reuniões com o facto de constituírem uma ocasião de contactos individuais, geralmente no fim reunião, o que sendo aparentemente consensual no FG1 suscita, contudo, no FG2 uma postura menos abonatória. Tal pode estar relacionado com o facto de os encontros individuais constituírem momentos privilegiados também pelos professores.

#### Opinião dos professores sobre as reuniões de pais

Para além da caracterização fica expresso que as reuniões são necessárias, difíceis e desgastantes e muitas vezes insatisfatórias.

Ficou claro, em especial no FG1, que os professores fazem muitas reuniões não porque são obrigatórias (embora sejam aconselhadas pela tutela), mas porque as consideram **necessárias** e importantes. Contudo, reunir com um grupo de pais é sempre mais **difícil** e

provoca uma grande tensão que é muito **desgastante**. Acresce que nem sempre têm um resultado previsto, levando àquela ambiguidade que já tinha surgido no questionário: realizam-se, são necessárias mas nem sempre satisfatórias.

Quando confrontados com a possível **insatisfação**, alguns sujeitos afirmaram não concordar com essa afirmação. Outros ainda fizeram depender a sua satisfação dos temas das reuniões ou ainda dos resultados das mesmas. Contudo, ao longo das conversas surgiram explicitamente tanto num grupo como noutra diversos motivos para explicar uma insatisfação dos professores.

Em primeiro lugar surge no FG1 o factor de este tipo de encontros não permitir individualizar os assuntos e situações de cada criança. Por outro lado, é mais difícil de gerir e provoca uma grande tensão, quer por causa dos comportamentos dos pais durante as reuniões, que podem ir de cumplicidades entre eles a desacordos e conflitos, quer devido à insegurança que sentem perante uma assembleia de pais, quer ainda porque a presença maciça dos pais faz desestabilizar o poder dos professores na escola.

De acordo com o FG2, a não adesão dos pais às reuniões pode ser uma causa de insatisfação, o que vem de encontro a insatisfação sentida pelos professores por terem de repetir posteriormente o conteúdo da reunião devido à ausência dos pais ou ao não entendimento de alguns conteúdos abordados. Isto acontece porque muitas vezes as crianças estão presentes, o que é também sentido no FG1 como perturbador e origem de insatisfação.

### **Realização de reuniões**

Neste seguimento os professores no FG1 sugerem os **requisitos** considerados necessários para que as reuniões sejam mais bem sucedidas e satisfatórias: bem **preparadas**, bem **orientadas** e controladas, **motivantes** e **rápidas**.

Por outro lado, os **recursos** necessários para que tal possa acontecer incluem a **formação profissional**, a **experiência de vida**, as habilidades e **competências** pessoais, mas também o **espaço físico** em que elas decorrem. Com excepção desta última, estes recursos são partilhados por ambos os grupos. Percebe-se aqui novamente o papel da formação e da experiência de vida para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais necessárias para o desafio de reunir com os pais todos no espaço da escola. Estes recursos aparecem no fundo ligados aos motivos da insatisfação dos professores.

### **Presença e participação dos pais**

Um aspecto também levantado nas entrevistas prende-se com os factores relacionados com a **presença e a participação dos pais**. O FG1 indica que esta depende essencialmente dos **assuntos** das reuniões serem mais ou menos motivantes, do **tamanho do grupo**, isto é, se for um grupo mais pequeno como a turma os pais aderem mais do que se forem reuniões gerais, de escola ou ano de escolaridade, e ainda do **horário** das reuniões. Contudo, no FG2 surge ainda a

questão de as reuniões não terem a comparência dos pais porque nalguns casos os professores podem ter já humilhado ou **maltratado os pais**.

As reuniões de pais são consideradas importantes e necessárias para o principal fim a que se destinam, dar informações de carácter geral, e a nível de turma são ainda necessárias para fazer os pais se envolverem no grupo.

As reuniões de turma são mais pequenas e portanto mais fáceis de gerir. Por conseguinte, são preferidas pelos professores e alvo de uma maior envolvência dos pais, e consequentemente são também mais solicitadas pelos pais. Como nos diz Sampaio (1998), os pais vão mais facilmente e frequentemente à escola quando isso vai de encontro aos seus interesses, que são os assuntos mais directamente relacionados com os seus filhos.

A questão das reuniões remete-nos também para a questão do poder na escola, ou melhor dizendo, da assimetria de poder (Silva, 2003). A escola é dos professores e os pais vão à escola nos moldes definidos pelos professores, para tratar de assuntos dos filhos e não para tratar de assuntos de âmbito mais abrangente com outro tipo de implicações a nível educativo. A participação dos pais é muitas vezes vista como sinónimo da presença dos pais em reuniões, que podem contribuir “para reforçar ou até aumentar distâncias sociais e culturais em vez de as encurtarem (Silva, 2003, p. 67). A este propósito Lawrence-Lightfoot (1978) é de opinião que as reuniões de pais representam simbolicamente uma relação pais-escola idealizada, mas que raramente são ocasião de uma interacção que implique negociação, crítica e oportunidade de cooperação.

Contudo, estes encontros nem sempre são sentidos como satisfatórios, o que vem de encontro aos dados encontrados por Benavente (1999). Os professores encontram-se sós perante o grupo de pais, reféns de uma grande tensão, para a qual não possuem recursos nem da experiência de vida nem da formação. No seu próprio território, sentem por vezes o “chão lhes fugir debaixo dos pés”.

Os professores e os peritos traçaram um quadro completo acerca das reuniões de pais, vantagens e obstáculos. Contudo, a insatisfação parece ser consensual. O que leva a questionar se a consciência dos factores de insatisfação e dos requisitos necessários para os ultrapassar tem sido suficiente para se fazerem outro tipo de reuniões ou até substituí-las por outros tipos de encontros.

Quadro 55: Reuniões de pais

## Questão 3 - Reuniões de pais

caracterização			
tipos/momentos	reunião de turma	por período	■ (FG1) A2: Exactamente, por cada período, mas isso já é a nível de turma só.
		por mês	■ (FG1) A7: /.../ na minha escola os pais este ano, com a minha turma, quiseram marcar mais reuniões e ficou marcada uma reunião para cada mês.
		1º dia aulas	■ (FG1) A6: Por experiência própria, as nossas reuniões em termos de turma, as que são sempre feitas com os miúdos lá dentro, principalmente de 1º ano, /.../ vão pela primeira vez, é a primeira vez que vêm a sala, é tudo a primeira vez ...
	reunião geral, por ano lectivo ou por escola	início do ano	■ (FG1) A2: É, é mesmo, nós fazemos assim. Uma no início e depois uma por período. A do início é por anos de escolaridade...
		no natal	■ (FG1) A5: E também depende. Nós na nossa escola, achamos que há necessidade, assim perto do Natal, em geral fazemos uma reunião de pais. E aí também se é para todos, é para todos, porque senão vamos estar a repetir.
objectivos	gerais	avisos e informações gerais	■ (FG1) A2: Quando fazemos uma reunião de pais nunca focamos os aspectos individuais de cada aluno, mas sim do âmbito geral da escola, avisos, os horários, são mais informações para... ■ (FG2) B3: São para falar sobre o projecto da escola, horários, por exemplo para essas coisas todas acho que é importante.
		envolver os pais	■ (FG1) A2: E também para nós também, em certa parte, alivia-nos um pouco a tensão, quando nós queremos resolver um assunto, a opinião dos pais é muito importante. Nós sabemos mas "será que assim ficava melhor ou assim ficava melhor?", sabendo a opinião da maioria ou de grande parte, para nós também nos tira uma certa carga de cima de nós em pensar que afinal eles preferem assim e para nós é muito mais fácil resolver determinados assuntos sabendo que os pais preferem duma determinada maneira. ■ (FG2) B1- ...muito mais úteis, mas de qualquer maneira penso que as reuniões de pais são importantes /.../ para pôr os pais a participar ou coisas do género
	específicas reuniões turma	manter contactos com os pais	■ (FG1) A2: Para manter o contacto com os pais também, porque se não houver uma boa relação com os pais...

Quadro 55 :Reuniões de pais (*continuação*)

objectivos	específicas reuniões turma	explicar aos pais como ajudar no TPC	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Eu quando tive o 1º ano, aqui há 4 anos, eu optei pelo método - isto é um exemplo -, eu optei pelo método global e os pais não sabiam ensinar os filhos e queriam ensiná-los. Eu então fiz uma reunião de pais para explicar aos pais como é que haveriam de ajudar os filhos e encaminhá-los e muitas vezes fazia isso, até mesmo com a matemática, que muitas vezes as mães... eram mais as mães que queriam, que pediam: "ah! eu já não me lembro, como é que eu hei-de ensiná-lo?" Eu então às vezes fazia uma reunião para explicar às mães como é que haviam de ajudar os filhos a fazer os trabalhos...</li> </ul>
		envolver os pais na turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: E os pais se sentirem envolvidos na turma, sentirem que fazem parte daquele grupo. É importante...</li> </ul>
ocasião para contactos individuais	perspectiva positiva		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1)A7: E é sempre no final da reunião que os pais vêm falar connosco e em que há mais proximidade...</li> </ul>
	perspectiva negativa		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B1- E também essa particularização, essa coisa nunca deve ser feita no decorrer duma reunião de pais porque fica sempre qualquer coisa que não é muito agradável, que é a professora pediu para a mãe do não sei quantos ficar para o fim, pode ser até para dizer maravilhas do filho, mas normalmente não é, e portanto fica sempre qualquer coisa...</li> </ul>
<b>opinião professores sobre reuniões de pais</b>			
importantes e necessárias			<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A8: É porque é necessário, temos de fazer... A6B:- Mas eles [oprofessoers] acham que têm que fazer!</li> </ul>
desgastantes			<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1)A3: E os pais se sentirem envolvidos na turma, sentirem que fazem parte daquele grupo. É importante. Agora que é desgastante, é...</li> </ul>
dífceis			<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: É diferente. Falar com um grande grupo é mais difícil.</li> </ul>
pouco satisfatórias?	não concordância		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Ah! Eu não concordo que sejam!</li> </ul>
	depende	do tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Tudo depende. Penso que tudo depende do tema.</li> </ul>
		do resultado	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: /.../, mas depois no fim ver que a reunião também deu resultado e que as pessoas até aderiram, também eu acho que é uma satisfação.</li> </ul>
	motivos	não se pode individualizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A7: Quando estamos em frente aos pais todos não se pode, eu sinto isso,...[Individualizar]</li> </ul>



Quadro 55: Reuniões de pais (*continuação*)

pouco satisfatórias?	motivos	mais difícil de gerir	comportamento dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A7: Mas por exemplo na nossa escola é um horror fazer uma reunião geral para toda a escola. Os pais falam, os pais falam, os pais falam, os pais não respeitam /.../a directora fala ao micro e aquela gente está toda a falar...</li> <li>■ (FG2) B3: ...só para dizer que não concordam com isto, não concordam com aquilo e por aí adiante, e depois o objectivo da própria reunião perde-se porque eu já assisti a participações dessas, perde-se o objectivo da reunião, os pais começam a sair porque entretanto houve três ou quatro que começam a monopolizar a situação. Não vou generalizar isto, com certeza, mas também tem esta questão.</li> </ul>
			insegurança dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: ...Há uns que realmente são amigos, como a A2 disse, há aqueles grupinhos que a gente não sabe se eles estão a dizer mal de nós, se estão a dizer bem de nós...</li> <li>■ (FG2) B1- ...e se por um lado eles fazem as reuniões e querem trazer os pais à escola, por outro lado têm algum receio daquelas questões que os pais vão trazer à escola.</li> </ul>
			assimetria de poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B4:- Eu penso que estará relacionado ainda com a questão do poder. O poder na escola ainda está nas mãos dos professores, quer dizer, é muito sentido pelos professores. A presença dos pais na escola desestabiliza um pouco o poder que os próprios professores têm na escola...</li> </ul>
		nem todos os pais vão	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B6- Não sei, estou pensando em relação ao professor. Os professores acham que se calhar se empenham e procuram promover as reuniões e as pessoas não aparecem ou aparecem as tais que não fazia falta que viessem...</li> </ul>	
		repetir posterior e individualmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: Eu penso que a gente sente que é pouco satisfatória se calhar e daí o resultado do seu inquérito, porque nós fazemos uma reunião geral e depois passamos uma semana a responder a cada pai que telefona e que pergunta aquilo que nós transmitimos na reunião geral, porque o pai não percebeu e depois passamos a semana "ah! a professora falou na reunião mas eu não entendi bem", "Ah! eu não pude vir", "Ah! o meu marido estava doente", "ah! não sei quê" e então nós passamos talvez uma semana a responder...</li> </ul>	
		sem o resultado pretendido	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Mas nem sempre tem o resultado que a gente pretende! E sendo assim, acho pouco satisfatório.</li> <li>■ (FG2) B6: Os objectivos perdem-se!</li> </ul>	
		presença das crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Mas a presença dos miúdos na reunião perturba e depois eles muitas vezes não ouvem por causa dos miúdos...</li> </ul>	

Quadro 55: Reuniões de pais (*continuação*)

realização de reuniões		
requisitos	bem preparadas	■ (FG1) A5: Sim, temos que preparar muito bem a reunião...
	bem orientadas e controladas	■ (FG1) A2: A reunião tem de ser muito bem orientada, porque...
	motivantes	■ (FG1) A2: ...e temos que motivá-los com assuntos que lhes interessem senão eles começam a dispersar e nós sentimos mesmo...
	rápidas	■ (FG1) A6: É por isso que a gente tem que dizer as coisas muito depressa, porque se é longa, perdem completamente...
recursos	formação	<p>■ (FG1) A5: Não é por acaso que até há acções de formação e cursos para a pessoa falar e enfrentar assembleias...</p> <p>■ (FG2) B4:- E eu estou a pensar agora numa coisa. Já agora, a formação inicial devia preparar também os alunos, os futuros professores, não só para a relação com as crianças mas também com os adultos na escola. Portanto, devia haver preocupação também na formação dos pais, mas formação consistente, tal como se faz na formação com as crianças. Devia haver uma vertente, uma opção ou uma variante...</p>
	experiência pessoal	<p>■ (FG1) A7: Eu quando fiz a primeira reunião ao 1º ano não estava tão à vontade como estou agora. Agora estou muito mais à vontade!</p> <p>■ (FG2) B6: Dentro disso há uma primeira questão, o professor está mais à vontade depois de já ter bastante experiência, de ter alguma capacidade de liderança e já ter passado por situações diversificadas...</p>
	habilidades/competências	<p>■ (FG1) A2: Eu também depende da habilidade de cada um. Há colegas que preferem o grande grupo, e há pessoas que não têm muito à vontade a falar para grandes grupos, depende...</p> <p>■ (FG2) B5:- É a capacidade de liderança.</p>
	contexto/espço físico	■ (FG1) A5: Mas a presença dos miúdos na reunião perturba e depois eles muitas vezes não ouvem por causa dos miúdos...

Quadro 55: Reuniões de pais (*continuação*)

<b>presença/participação dos pais - factores</b>	
temas/assuntos	■ (FG1) A3: É porque os próprios pais também acham que vão perder tempo! "O que é que eu vou ouvir falar? Do projecto educativo?"
tamanho grupo	■ (FG1) A5: Exacto! E quanto menor é o grupo, a reunião de turma, por exemplo, evidentemente que há mais participação dos pais, porque estão ali com o professor, são menos pais, são só os pais dos alunos,...
horário das reuniões	■ (FG1) A5: Nós na nossa escola optámos agora por fazer a reunião de pais, quando há reunião geral, às seis e meia ou às sete horas e então a maioria dos pais vai.
tratamento por parte dos professores	■ (FG2) B1- Mas também é preciso tomar cuidado porque muitas vezes essas reuniões servem para..., eu não estou a dizer que seja em regra mas são situações de humilhação pública /.../ que são muito desagradáveis em reuniões de pais. Há professores que não têm essa sensibilidade e adoptam questões pessoais em reuniões e isso às vezes faz com que os pais se afastem da escola porque muitos até já têm experiência más de quando eram alunos, para ainda virem para lá como pais para serem outra vez maltratados. E portanto às vezes as reuniões não são satisfatórias, nem para um lado, nem para outro.

## 2.4. Contactos individuais

Por comparação com os encontros colectivos, nomeadamente com as reuniões de pais, o resultado os dados do inquérito primeiramente conduzido apontam para uma preferência clara pelos contactos individuais. Essa preferência é também consensual nos *focus groups*, embora seja por diversas vezes sublinhado que há finalidades das reuniões de pais que não podem, ou mais dificilmente poderão ser atingidas através de contactos individuais. Quanto aos contactos colectivos, não foi referido nenhum outro tipo além das reuniões de pais, o que nos pode levar a questionar a importância conferida pelos professores e peritos a todas as outras modalidades na relação entre a família e a escola.

Na análise das narrativas sobre esta temática distinguimos duas categorias, os motivos que justificam a maior satisfação e a maior frequência dos contactos individuais, e ainda os factores que influenciam este tipo de encontros (quadro 56).

### Motivos que justificam a preferência pelos contactos individuais

Esta preferência pelos contactos individuais foi atribuída à maior produtividade em termos do conhecimento da criança, à sua utilidade e rentabilidade, à sua facilidade, à maior proximidade entre professores e pais e ainda às atitudes dos professores.

Um dos aspectos valorizados pelos professores e peritos prende-se com o **aumento do conhecimento da criança** viabilizado pelos encontros individuais. Este conhecimento por seu lado seria para os professores de grande **utilidade** pois permitir-lhes-ia entendimento das situações relacionadas com cada aluno, agir doutra forma com os alunos e ainda resolver os problemas da criança. Em suma, contribuiria para uma melhor relação do professor com a criança.

Ainda muito sublinhada foi a **facilidade** destes contactos, em especial quando comparados com as reuniões de pais. Esta maior facilidade surge associada a alguns aspectos específicos como ao facto de serem encontros personalizados, de gerarem muito menos ansiedade e tensão, de oferecerem maior segurança, de serem mais praticados e de dispensarem preparação prévia, e ainda ao facto do comportamento dos pais poder ser diferente quando está só do que quando está em grupo com outros pais. De alguma forma, para além dos objectivos específicos e que presidem a cada encontro individual específico, todo o processo que envolve o contacto, desde a sua preparação à sua execução, implicaria menos o professor, pô-lo-ia menos em causa e geraria menos tensão.

Outro aspecto focado no FG1 é a **maior proximidade** com os pais, no sentido de uma ligação afectiva com os pais, mesmo uma espécie de amizade. Com tudo isto é de esperar que os professores do FG1 sintam que perante os pais individualmente têm já uma **outra postura** ou atitude.

O reconhecimento da importância dos encontros individuais no contexto das interacção entre pais e professores, faz com que Lawrence- Lightfoot (2004) os designe por "*the essential conversation*".

### **Factores que influenciam os contactos individuais**

Apesar da maior satisfação, os participantes do FG1 fazem depender os encontros individuais do assunto e/ou objectivo e ainda da habilidade pessoal, realçando que nem todos os profissionais teriam as aptidões para estes encontros, o mesmo se passando com as reuniões de pais.

Os motivos para uma maior satisfação com os contactos individuais são complementares aos motivos apresentados para uma menor satisfação com as reuniões de pais. Os professores falam do que gostam e do que lhes pode ser realmente útil no seu trabalho – a criança –, e sentem-se menos postos em causa pelas circunstâncias em que ocorrem esses contactos, o mesmo foi relatado por Benavente (1999) na investigação que conduziu com professores primários.

Contudo, Docking (1990) salienta que nos contactos individuais, embora importantes para os professores, para os pais e para as crianças, nem sempre os pais são adequadamente informados pelos professores acerca dos seus filhos e dos seus progressos e para além disso ficam de fora os pais que nunca ou raramente vão à escola, sem que isso signifique que não estão interessados, pois em diversas escolas não são feitos contactos formais e deixa-se a iniciativa aos pais.

Já Macbeth et al. (1984) referem que a colaboração entre pais e professores, em vários países da União Europeia, assenta mais sobre os contactos ocasionais do que em contactos planificados.

Perrenoud (2001a) salienta a importância dos contactos directos na comunicação entre a escola e a família. Através do diálogo os pais e os professores têm a oportunidade de clarificar o sentido e as regras da comunicação indirecta, feita essencialmente através da criança. Assim, os contactos face-a-face seriam momentos de metacomunicação, onde se tornaria fundamental, mais do que fazer o ponto da situação sobre a criança, construir em conjunto "uma representação comum sobre a criança" (p. 35).

## **2.5. Responsabilidade no estado das relação e nas mudanças**

Este tema prende-se com a reflexão desenvolvida acerca da atribuição das responsabilidades nas relações escola-família. Nele podem-se salientar três diferentes tópicos: a responsabilidade pelo estado e a qualidade da relação professores–pais, a responsabilidade pelas

mudanças que se operam na relação entre pais e professores ao longo do tempo e ainda, de uma forma mais geral, considerações acerca da relação entre a família e a escola.

### **Responsabilidades no estado/qualidade da relação professores-pais**

As responsabilidades pela relação são atribuídas aos pais, aos professores, a ambos e ainda é também referido o papel que a criança pode desempenhar enquanto intermediária entre pais e professores.

Quanto aos pais, existe uma **responsabilização dos pais** pelas dificuldades da relação e de rupturas na relação com atribuição de culpa de forma generalizada, quer no FG1 quer no FG2. Mais especificamente essa responsabilização, ou melhor, essa culpabilização no FG1 é atribuída à arrogância demonstrada pelos pais, à pertença a um estrato social mais baixo, ao alcoolismo, à agressividade ou violência dos pais. De forma mais indirecta a responsabilização dos pais é ainda feita através de uma desresponsabilização dos professores, quer porque têm sempre a mesma atitude para com todos os pais, quer porque estão mais expostos e os pais é que tem o poder da relação nas mãos.

No discurso do FG1 é apresentada uma **responsabilização dos professores** atribuída à arrogância, à distância que impõem na relação com os pais, mas também à insegurança sentida em especial no início da carreira, que se traduziria numa visão dos pais como “bichos papões” e, conseqüentemente, numa dificuldade em comunicar e se relacionar. Surgem ainda no FG2 referências à falta de auto-reflexão dos professores que os conduziria à culpabilização dos pais pela qualidade da relação estabelecida.

Contudo, surgiu nos dois grupos a ideia de que os professores tinham a responsabilidade, pela positiva, de lidar com cada pai de forma diferente e ainda de ajudar os pais a entender melhor a escola.

Por outro lado, quanto à responsabilidade de ambos na relação, são feitas nos dois grupos referências à culpa quer de uns quer de outros, sempre num registo negativo das relações.

No FG1, a **criança** é também mencionada, quer pela possibilidade de facilitar a relação entre pais e professores quer também pelo poder de dificultar. E assim sendo, dando por vezes origem a que os professores confundam pais e crianças, projectando nestas a imagem negativa que tem dos pais.

### **Responsabilidades pela mudança na relação**

As mudanças na relação que acontecem ao longo do tempo, quer ao longo do ano lectivo ou mesmo dos 4 anos, são, nos dois grupos, atribuídas em grande maioria aos **pais** quer pela afirmação de que os pais é que mudam quer pela afirmação de que os professores são sempre os mesmos, mantendo sempre a mesma postura com todos os pais e não tendo mesmo necessidade de mudar.

De uma forma mais ténue, no FG1 é feita referência à possibilidade de os professores também modificarem e, por conseguinte, as mudanças na relação acontecerem.

### **Relação escola-família**

Ao longo dos discursos surge de forma mais ou menos explícita uma imagem das relações entre a família e a escola. Em relação à forma como actualmente são vividas as relações, salientamos a constatação da maior proximidade existente entre pais e professores e também a maior pressão existente, até por parte dos organismos oficiais para que essa relação aconteça. Contudo, é referido no FG2 a ideia que o poder nas escolas é ainda dos professores, e que a presença dos pais pode ser desestabilizante deste poder.

Também são abordados, somente no FG2, aspectos que são necessários existir ou reforçar para o acontecer da relação: a parceria deve ter em conta uma complementaridade de papéis, a escola deve ser centrada na interacção aluno – comunidade e não na pessoa do aluno, e ainda que é importante a auto-consciencialização e a auto-reflexão dos professores inseridas numa reflexão mais abrangente da escola sobre as relações.

Quadro 56: Contactos individuais mais frequentes e mais satisfatórios

**Questão 4 - Contactos individuais mais frequentes e mais satisfatórios**

motivos	
mais produtivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A1: /.../.Mas também o contacto individual traz-nos, em termos positivos, um conhecimento da criança que acho que também /.../ acaba por ser muito satisfatório para nós. Eu penso que a satisfação acaba por ser tão grande que nós temos tendência a diminuir a importância ou a satisfação que temos na reunião geral.</li> <li>■ (FG2) B5:- E também porque o aluno é diferente, pode-se rentabilizar muito mais o contacto com um pai do que com a massa dos pais. Cada aluno é um aluno!</li> </ul>
mais úteis	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2: Nós ficamos a saber problemas que as crianças têm, ficamos a par de todos os problemas do menino, a mãe conta-nos os problemas que ele teve e que está tendo e às vezes até vem ajudar a resolver os problemas que nós temos na sala porque já compreendemos a criança de outra maneira.</li> </ul>
mais fáceis	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Eu acho que nós próprios temos mais facilidade em falar com um, ou com o pai e a mãe do que com um grupo./.../</li> <li>■ (FG2) B5:- É mais fácil dialogar só com um [pai] de cada vez</li> </ul>
encontros personalizados	
menor ansiedade/tensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: /.../ A ansiedade é muito menor, ou praticamente acaba por ser muitas vezes nula quando vamos contactar com os pais da criança... é claro que também depende do assunto, mas de qualquer das maneiras nunca é na mesma dimensão que se gera um pouco, quer queiramos quer não /.../</li> </ul>
maior segurança	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Mas num contacto individual já se sabe que não vamos ter grandes conflitos para gerir...</li> <li>■ (FG2) B6- Deve ser mais gratificante porque há uma possibilidade de estar mais à vontade, menos ameaçador...</li> </ul>
mais prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: /.../ claro que isso tem a ver com a prática e depois quantas mais fazemos, vamos duma forma...</li> </ul>
não é preciso preparar	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2: Não é preciso preparar uma reunião para falar com um pai ou com uma mãe.</li> </ul>
comportamento dos pais é diferente	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B6: E depois um pai sozinho, por exemplo, se numa reunião há um pai que seja agressivo na sua maneira de ser e haja um outro que também seja, é capaz de sentir que encontra eco e se sentir mais à vontade e, passe a expressão, ganhar alguma embalagem e atacar, ao passo que se estiver sozinho é mais equilibrado. Não sei se isso não contribuirá...</li> </ul>
maior proximidade com os pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A7: Eu penso que aí está uma relação afectiva. Quando falo com o pai daquela criança, essa pessoa também se sente ligada a mim...</li> </ul>



Quadro 56: Contactos individuais mais frequentes e mais satisfatórios (*continuação*)

atitude dos professores

■ (FG1) A6: /.../Mas de qualquer das formas, a maneira como vamos para uma reunião geral não pode nem nunca é a maneira como vamos falar com os pais, com os encarregados de educação duma criança.Eu penso que essa satisfação também vem da postura com que nós encaramos aquele acontecimento.

#### contactos individuais dependem

assunto/objectivo

■ (FG1) A6: Eu acho que nós próprios temos mais facilidade em falar com um, ou com o pai e a mãe do que com um grupo. /.../ é claro que também depende do assunto, mas de qualquer das maneiras nunca é na mesma dimensão que se gera um pouco...

habilidade pessoal

■ (FG1) 2: Eu também depende da habilidade de cada um. Há colegas que preferem o grande grupo, e há pessoas que não têm muito à vontade a falar para grandes grupos, depende...

Parece-nos legítimo afirmar que a relação pais – professores é perspectivada de uma forma negativa e a responsabilização, mais especificamente a culpabilização, é atribuída aos pais. Em conformidade, a mudança das relações é igualmente da responsabilidade dos pais. Neste processo de culpabilização dos pais podemos realçar as crenças dos professores, como a que diz respeito aos estratos sociais, e o seu impacto na forma como os professores perspectivam o envolvimento dos pais (Souto-Manning & Swick, 2006). Estas crenças podem ser grandemente influenciadas quer por experiências tidas com pais e com famílias, e a sua generalização, quer com lacunas em termos de formação.

Neste processo de responsabilização a criança surge como vértice deste triângulo com a possibilidade de alterar e modificar as relações, com quem podem ser feitas alianças ou podem serem tomadas posições contrárias, numa confusão entre a relação que o professor mantém com os pais e a relação que o professor mantém com a criança. Como nos diz Perrenoud (1987/2001a), a criança é muitas vezes um agente duplo, mas também se pode transformar numa testemunha incómoda.

Embora de verifique uma maior proximidade entre a família e a escola, também pela comunidade e tutela, reconhece-se a escola como o território dos professores, cujo poder é posto em causa quando os pais “entram” na escola.

Para finalizar é sublinhada a necessidade de os professores repensarem e reflectirem sobre si e sobre as relações, de modo a que possa haver abertura a uma nova forma de relação mais vasta entre a escola e a família, que deverá ser concretizada sem nunca esquecer a complementaridade de papéis. Utilizando a expressão de Stoer e Silva (2005), a relação escola-família encontra-se em “processo de reconfiguração”, de modo a que possa ser não só uma relação **escola-família** mas também uma relação **família-escola**.

Quadro 57: Responsabilidades e mudanças na relação pais-professores

**Questão 5 - Responsabilidades e mudanças na relação pais-professores****responsabilidades no estado/qualidade da relação**

responsabilização dos pais	culpa dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A4: À partida nós estamos predispostos a nos darmos bem com os pais todos, mas agora quando há ruptura a culpa...quando há ruptura a culpa é deles!</li> <li>■ (FG2) B3: ...há casos extremos e há casos em que se tem que dizer mesmo que a responsabilidade é toda dos pais. Há casos extremos.</li> </ul>
	pais arrogantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2 : Realmente às vezes nós temos pais, não vou dizer que sejam todos, que vêm falar connosco duma maneira arrogante...como se nós fôssemos obrigados... quer dizer, isso às vezes indis põe-nos...logo à partida,</li> </ul>
	estrato social	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A4: Isto é assim: quem já passou por diferentes estratos sociais...eu sou a mesma Rita e não há dúvida que à medida que o estrato vai mudando, a nossa relação às vezes até melhora, porque há pessoas...</li> </ul>
	pais alcoolizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Se eu tiver um pai alcoolizado eu não vou estar contente e feliz para falar com ele, de certeza que não!</li> </ul>
	pais agressivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: Há pais que já entram com uma pedra na mão!</li> </ul>
	professores fazem todas as tentativas professores estão mais expostos	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A3: ...mas nós tratamos os assuntos de forma igual e há sempre alguém que não gosta...</li> <li>■ (FG1) A3: ...mas é que quem se expõe aqui, nesse tipo de pergunta que fez directamente aos professores, quem se expõe é o professor, está completamente exposto aos pais, os pais estão muito resguardados, vêm quando querem, falar do que querem. Às vezes nós chamamos, mas se eles não quiserem falar sobre aquele assunto dão a volta e falam de outro e nós é que nos expomos sempre. E talvez daí como é sempre com a mesma atitude, pode ser que aí a mudança de qualidade das atitudes e das relações seja muito imputada aos encarregados de educação e aos pais.</li> </ul>
responsabilização dos professores	arrogantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A2: ...mas também há professores arrogantes! Há uns que entram a matar!</li> </ul>
	distantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A1: O que a Alexandra estava aqui a tentar dizer, é que às vezes também o próprio professor já cria uma distância,...</li> </ul>

Quadro 57: Responsabilidades e mudanças na relação pais-professores (*continuação*)

responsabilização dos professores	inseguros	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: ...quanto mais tempo, porque normalmente nós notamos, por exemplo, acho que o facto de nós encarmos um pai como o bicho papão que vem para aqui me aborrecer, que vem para aqui me cobrar, à partida eu já não estou com uma boa disposição, isto é, não estou com abertura para conseguir entender o que ele me está a querer dizer, gerir a conversa e até a levar a bom porto, digamos assim. Se eu acho que ele vem para aqui só me dizer coisas que não me vão agradar, isso em termos de escola, e eu tenho exemplos concretos disso, normalmente as colegas que têm mais conflitos com pais são as colegas que normalmente vêem os pais como o bicho papão, que é como um alvo a abater, isto é um exagero, mas pronto, como alguém que está ali e que quanto mais longe, melhor!</li> </ul>
	falta de auto-reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B5: Isso é uma falta de visão, de consciência por parte do professor, o ser sempre a culpa dos pais!</li> </ul>
	responsabilidade positiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A1: Nós professores, como temos que conhecer os encarregados de educação, saber como lidar com cada [caso].....não podemos lidar com todos por igual!</li> <li>■ (FG2) B3: /.../ eu penso que passa pelo papel da dimensão do professor no sentido até de ajudar o pai a entender melhor a escola, e portanto eu penso que aí passa muito pelo professor e a responsabilidade é dele.</li> </ul>
responsabilização de ambas as partes		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Eu, à primeira vista, não concordo porque eu acho que se há dois elementos nunca podemos pôr a culpa numa parte só. Eu acho que é muito fácil e claro que é tendencioso, qualquer uma de nós tem tendência a dizer "ah! eu não me dou bem com aquele pai porque aquele pai é assim ou a minha relação com ele não é boa porque ele faz isto", agora com certeza...</li> <li>■ (FG2) B1 : Mas não é só pela fama, há aqueles que são mesmo conflituosos. Há pais que são, é verdade, e há professores que também são, há situações dos dois lados.</li> </ul>
papel da criança	facilitam a relação	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A4: Nós chegamos às vezes aos pais através das crianças. A nossa atitude em relação aos pequeninos eles começam a ver que em relação ao filho, pronto, é assim... Facilitam uma melhor relação com os pais!</li> </ul>
	dificultam a relação	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: E também muitas vezes os pais vêm com as tais duas pedras nas mãos devido às crianças, porque os miúdos também dizem muita coisa e fazem muita coisa!</li> </ul>
	confusão entre pais e alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Exactamente, porque às vezes a situação é tão melindrosa e custa-nos tanto que às vezes ao olharmos para aquele aluno já vemos é o pai!</li> </ul>

Quadro 57: Responsabilidades e mudanças na relação pais-professores (*continuação*)

<b>responsabilidades pela mudanças na relação</b>		
mudanças dos pais	os pais é que mudam	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5: E pode ser! Mas até pode ser os pais mudarem, porque os pais muitas vezes no início do ano pensam duma maneira e depois ao longo do ano...</li> </ul>
	professores têm sempre a mesma postura	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A4: Sim, houve uma altura em que eu podia ser rejeitada mas depois à medida que me vão conhecendo, vão mudando. Eu penso que a minha postura é sempre a mesma!</li> <li>■ (FG2) B1: Quando o professor diz que a relação passa por uma mudança dos pais é porque ele acha que ele não precisa de mudar,...</li> </ul>
mudanças dos professores	professores modificam-se	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Mas mais uma vez, aqui está...[O professor também tem influência]...Porque modificou...</li> </ul>
<b>perspectiva sobre a relações escola-família</b>		
na actualidade	actualmente maior proximidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A5:...Além disso, também penso que a escola actualmente tem mais necessidade de contactar com os pais, a própria escola, porque eu penso que os pais estão mais envolvidos com a escola actualmente, até por necessidade. Embora trabalhem e tenham até menos tempo, mas há uma outra relação entre os pais e a escola actualmente, eu noto isso</li> <li>■ (FG2) B2- Agora já se nota uma maior proximidade!</li> </ul>
	maior pressão exterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG1) A6: Acho que há uma pressão a nível externo para que realmente haja um fortalecimento e um envolvimento maior. Por exemplo, a gente sente isso em relação à Secretaria da Educação, tudo aquilo que é emanado de fora a gente sente que nos empurra de certa forma para que haja uma relação diferente. Mas pronto, de qualquer das maneiras vai havendo uma outra abertura, mas isso também depende às vezes...</li> </ul>
	professores detêm o poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B4: Eu penso que estará relacionado ainda com a questão do poder. O poder na escola ainda está nas mãos dos professores, quer dizer, é muito sentido pelos professores. A presença dos pais na escola desestabiliza um pouco o poder que os próprios professores têm na escola...</li> </ul>
é necessário	complementaridade de papéis	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ (FG2) B6: /.../ a parceria com os pais mas com os papéis de cada um bem definidos! /.../De complementaridade de papéis.</li> </ul>

escola centrada na interação  
aluno-sociedade

importância da auto-reflexão dos  
professores

■ (FG2) B5: /.../ Está a fazer-se uma transição ou deveria fazer-se entre uma escola centrada no indivíduo, no aluno e uma escola centrada na interação aluno/sociedade. Isso é que é agora a grande... Agora, essa escola é completamente diferente. As comunidades têm muito mais a dizer à escola, etc., e essa escola ainda não está construída.

■ (FG2) B4:-Agora, de facto, um professor tem que ter um pouco mais do que esta atitude normal de pessoal, tem que ter consciência... a autoconsciência bem desenvolvida...Fernando- Isso passa por uma reflexão da escola ao nível das relações.

## **Parte III**

# DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

**Em síntese...**

A partir dos anos 80 os estudos sobre a relação escola-família, situados na confluência da educação, da psicologia e da sociologia, multiplicaram-se, incidindo sobre factores e variáveis, benefícios e obstáculos, modelos e formas específicas de intervenção. Não obstante, actualmente continuam a ser intensos os trabalhos nesta área dada a importância que estes têm sistematicamente revelado, e consequentemente a necessidade de os aplicar a diferentes realidades e contextos.

Esta mesma actualidade pode-se, a título exemplificativo, constatar-se no trabalho de Lawrence-Lightfoot, que tendo em 1978 publicado um trabalho sobre a relação família-escola, vinte e cinco anos depois, em 2003, publica um outro sobre a mesma temática, justificando-o com as alterações sociais e culturais que abrangeram a escola, a educação e as famílias (Lawrence-Lightfoot, 1978, 2004).

As dinâmicas sociais recentes têm conduzido a transformações quer a nível da família quer a nível da escola. Algumas delas têm tido particular incidência na relação escola-família, levando ao aparecimento de novos traços e contornos nas relações entre os dois sistemas (Knopf & Swick, 2008; Lawrence-Lightfoot, 2004; Nogueira, 2005; Silva, 2003; Silva et al., 2005).

A nível da família destacam-se as alterações relacionadas com a progressiva integração da mulher no mercado de trabalho, com as modificações do seu papel social, com a introdução da escola a tempo inteiro, com as novas formas de conjugalidade, com a existência de outras realidades familiares relacionadas com as separações e o divórcio, a monoparentalidade e a imigração, entre outras (Parke, 2004; Relvas, 2002a; Relvas & Alarcão, 2002; Wagner & Levandowski, 2008; Wall, 2005).

Estas alterações têm acontecido não só ao nível das configurações familiares, mas também ao nível da sua compreensão. Com o construtivismo e o construcionismo social, a família deixa de ser vista como um sistema social natural e passa a ser vista como um sistema construído socialmente, a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos, implicando que não possamos falar de família, mas sim de famílias.

Por outro lado, nos últimos anos a escola têm sido, e continua a ser, palco de grandes transformações, que se têm feito sentir na forma como se repensa a missão da escola e a sua estruturação, o papel dos professores e a sua carreira, o papel das famílias e da comunidade e a participação dos pais na vida escolar (Alarcão, 2008; Faria, 2007; Montandon, 2001b; Nogueira,



2005; Perrenoud, 2001b). Estas têm conduzido à existência da escola a tempo inteiro, a uma maior abertura à presença dos pais e a uma maior individualização da relação.

Ao mesmo tempo, verificam-se alterações na legislação sobre o ensino, a carreira dos professores, o estatuto dos alunos e a participação das famílias, sublinhando ou introduzindo a presença dos pais na escola. Da simples referência aos pais na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, hoje a sua participação está operacionalizada em níveis, áreas e domínios de intervenção cada vez mais específicos. De forma recursiva, estas alterações reflectem-se na legislação, mas, por outro lado, são igualmente promovidas por ela.

No decorrer de todas estas mudanças – legislativas e sociais –, as relações entre a escola e a família têm sido palco de uma maior aproximação dos pais à escola, de uma individualização da relação e de uma redefinição dos papéis dos diferentes intervenientes.

Passou-se a considerar-se que é importante promover a participação dos pais, ainda que considerando as suas diferenças. Pois, não existem formas de todos os pais participarem, mas formas de se perceber e compreender que dentro do seu funcionamento, história e contexto, cada família poderá participar de diferentes formas, para as quais a escola e a comunidade educativa devem estar sensibilizadas e disponíveis.

Trata-se, ao fim e ao cabo, de no interesse das crianças, filhos e alunos, poder-se potenciar a participação dos pais num processo que nunca deixa de ser co-evolutivo. Para tal, as famílias têm que ser reconhecidas na sua autonomia e nas suas competências, e tem de lhes ser concedido tempo: tempo de auto-organização, tempo de vida e experiência, tempo de mudança. As mudanças não se fazem, vão-se fazendo, e nesse sentido as famílias não podem ser consideradas resistentes à mudança, mas sim como sistemas que vão evoluindo ao longo do tempo (Ausloos, 1996, 2007).

Conforme afirma Alarcão (2002), a família deve ser concebida “como um sistema competente (Ausloos), auto-organizado (Maturana e Varela), complexo (Morin) e, como tal, activamente co-responsável pelo seu processo de transformação” (p. 95). Da mesma forma, a escola, enquanto sistema social complexo, não pode deixar de ser percebida como um sistema competente, que se encontra inevitavelmente interligado a outros sistemas sociais como a família, num processo co-evolutivo. Assim, escolas e famílias tem competências diferentes, que são e têm de ser reconhecidas, consideradas e articuladas.

Neste contexto, inevitavelmente relacional, vão-se definindo e redefinindo significados sobre as escolas, as famílias e a sua relação, num processo de construção social que enquadra a existência e a história dos sistemas envolvidos.

Mas se “os sistemas humanos redefinem-se como geradores de significados através de acções comunicativas” (Relvas & Alarcão, 2001, p. 269), os processos comunicacionais continuam a ser a matéria-prima de que se constituem as relações e através dos quais se modificam essas mesmas relações. Nesse processo as estratégias e modalidades não valem por si só, mas como

forma de metacomunicar e confrontar imagens de si, das crianças e das relações entre os diferentes participantes.

Esta rede comunicacional assume, pois, uma grande importância na mudança, assim como no desenvolvimento e dissolução dos problemas, sendo que a mudança a acontecer “não pode ser imposta exteriormente mas tem de ser dialogicamente construída” (Alarcão, 2007, p. 86).

Neste enquadramento destacam-se alguns aspectos fundamentais para a compreensão sistémica da relação escola-família e das mudanças actuais e futuras. Nomeadamente:

- os sistemas de crenças dos professores, que fazem com que retratem e vivam não a realidade, mas sim uma das realidades possíveis das relações com as famílias dos seus alunos;
- a co-evolução, enquanto processo em que as mudanças nos indivíduos e nos subsistemas conduzem às mudanças nos outros com quem se relacionam;
- a comunicação, pois é na comunicação e pela comunicação que se pode edificar uma outra história em que os pais, os professores e os alunos sejam perspectivados como figuras fundamentais da mudança e do crescimento, e não como obstáculos à evolução;
- as crises inerentes às mudanças, sendo toda a crise uma proposição de mudança. A propósito, Ausloos (2007) acrescenta que não sendo possível evitar a crise, torna-se útil, se não mesmo necessário, atitudes como procurar a ocasião, ter tempo, aceitar o caos, sair da crítica, desconfiar dos sabedores providenciais e, até mesmo, aceitar perder.

### **Conclusões principais**

Com esta investigação procurou-se aprofundar o conhecimento sobre o processo comunicacional que se estabelece entre a escola e a família ao nível do 1º ciclo do ensino básico, mais especificamente descrever as práticas, apreender e compreender o significado e as interpretações que os professores conferem a essas práticas,

Numa primeira fase foram inquiridos 132 professores do 1º ciclo do ensino básico do Funchal através de um questionário traduzido e adaptado (Montandon, 1989), e numa segunda fase promoveu-se a discussão em dois *focus groups*, o FG1 com professores e o FG2 com especialistas em educação da área governativa e da área formativa.

Analisados os dados obtidos, apresentam-se agora as principais conclusões decorrentes destes estudos, de forma a responder às questões de investigação inicialmente elaboradas.

*Quais as modalidades de contacto com os pais privilegiadas pelos professores e qual o seu significado no contexto das práticas de contacto? Haverá uma diferenciação na utilização das formas de contacto colectivas e individuais?*

Em relação a esta primeira questão, a lógica dos contactos dos professores com os pais permite sublinhar a prevalência e preferência pelos contactos individuais, o significado do envio de mensagens pela criança e ainda a importância atribuída às reuniões de pais.

Ao longo da investigação, os contactos individuais foram-se salientando como os contactos utilizados por mais professores, com maior frequência, com maior número de pais e mais satisfatórios. Das diferentes modalidades de contactos individuais utilizadas salientaram-se os contactos individuais face-a-face e informais, nomeadamente à saída da escola e por ocasião de uma reunião de pais, por terem sido utilizados por todos os professores com quase todos os pais e o contacto individual indirecto através do envio de mensagens pela criança cuja prática se inseriu em duas lógicas diferentes, como estratégia generalizada de contacto utilizada sistematicamente com todos os pais, ou como estratégia de contacto pontual, utilizada só com alguns pais em determinadas situações.

De qualquer modo, todos os professores contactaram individualmente os pais por sua própria iniciativa, de diversas formas, quase nunca registaram recusas e consideraram esses contactos satisfatórios e gratificantes, preferindo-os em relação a práticas e situações de contacto colectivo com os pais, ideia que já estava implícita na percentagem de professores que os utilizaram e na percentagem de pais contactados. Este predomínio dos contactos individuais, sobretudo informais, tem sido igualmente focado em diversos estudos e por diversos investigadores entre os quais Benavente (1999), Favre e Montandon (1989), Macbeth (1996), Macbeth et al. (1984) e Silva (2003).

A prevalência e preferência pelos contactos individuais, que emergem da análise dos questionários, surgem reforçadas nos *focus groups* quer por professores quer por peritos. Por um lado, é relacionada com o facto de estes contactos produzirem um maior conhecimento da criança e, por conseguinte, se revestirem de uma maior utilidade para os professores, e também promoverem uma maior proximidade com os pais. Por outro lado, constituem momentos mais facilmente geridos e vivenciados com menor ansiedade e insegurança, quer pelas condições e características dos próprios encontros, quer pela postura e atitude dos participantes.

As características do 1º ciclo do ensino básico facilitam a ocorrência deste tipo de contactos, em particular dos ocasionais, nomeadamente a menor dimensão das escolas, a monodocência e o facto de os pais levarem pessoalmente os filhos até à entrada ou ao edifício da escola, mais difíceis de acontecer noutros níveis de ensino. Contudo, com este estudo formou-se a ideia de que o fundamental para os professores é conhecer a criança e que esta dimensão se sobrepõe à dimensão do relacionamento com os pais, e da integração dos pais num todo relacional relativo à vida daquela turma.

De qualquer modo, pode-se salientar que, independentemente dos conteúdos e das intenções, a mais-valia dos contactos individuais radica fundamentalmente no facto da comunicação directa entre as pessoas proporcionar uma oportunidade de metacomunicação, onde

se podem clarificar os conteúdos e conferir a ideia que fazem uns dos outros e da relação, e ainda construir “uma representação comum sobre a criança” (Perrenoud, 2001a, p. 35).

Assim, é sobretudo neste contexto interaccional que se definem os quadrantes relacionais básicos a partir dos quais fazem sentido ou não todos os outros contactos, pois facilitam a definição da relação e o estabelecimento da confiança de modo a tornar compreensível, ou pelo menos aceitável, as vicissitudes inerentes ao relacionamento interpessoal. A importância não radica só no conhecimento aprofundado da criança, mas também na aproximação e conhecimento dos pais e no estabelecimento da relação. Acresce que nesta fase de pluralidade das formas de família e pluralidade dos contextos culturais subjacentes, em que a individualidade e particularidade de cada caso se impõe, as abordagens individuais aos pais constituem de facto instrumentos preciosos de conhecimento da criança nas suas especificidades individuais e familiares. No fundo, o grande e principal instrumento de trabalho do professor é ele próprio e a sua capacidade de entrar em contacto e relacionar-se, e este tipo de contactos permite a rentabilização dessas competências.

Mas estes contactos individuais também se realizam indirectamente pelo envio de mensagens através das crianças. Enquanto modalidade de contacto intencional e previamente planeada, destaca-se no questionário o envio de mensagens pela criança, utilizada pela maioria dos professores, quer como forma de contacto habitual com todos os pais quer como forma de contacto pontual com alguns pais, inclusive, nos casos em que os pais recusam contactos com os professores e como estratégia de marcação de encontros formais.

Também nos *focus groups* o envio de mensagens pela criança assume de forma consensual uma expressão significativa na prática dos professores. As crianças, para além de constituírem elas próprias já uma forma de mensagem entre pais e professores, também transportam consigo recados quer verbais, quer escritos, com diferentes tipos de conteúdos e pelos mais diversos motivos, inclusive a sua própria punição ou castigo em determinadas situações. Embora a utilização desta modalidade de contacto apareça associada a diferentes finalidades, entre estas não se salienta o estabelecimento de relação ou a aproximação entre pais e professores.

Mas se a utilização da criança enquanto veículo preferencial dos contactos é habitual e consensual, apenas no FG1 é referido o facto das crianças muitas vezes não entregarem a mensagem, recorrendo a diferentes estratégias, e são reconhecidas algumas desvantagens desta estratégia comunicacional, com consequências sobretudo para a criança. O que vem de encontro à ideia de que, embora exista sempre relação entre pais, professores e criança, esta é muitas vezes a grande esquecida nessa constelação relacional e o papel que desempenha na sua construção é igualmente muito pouco considerado (Perrenoud, 2001a; Relvas, 2006; Silva, 1994, 2003).

Um dos papéis que lhe é reservado é o de “carteiro de serviço”, em que assume o papel de mensageiro, papel nem sempre inócuo e com certeza nunca neutro, e ainda como mensagem torna o sistema-escola e o sistema-família involuntariamente abertos, expostos e até vulneráveis

(Alarcão, 2000a; Relvas, 1996a, 2006). Importa ainda salientar que este papel de intermediário, se por um lado, convém à criança como forma de gerir a sua dupla pertença, salvaguardando a sua autonomia, por outro lado, coloca a criança numa posição de refém que pode comprometer o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Esta troca de mensagens inscreve-se no contexto da relação existente e para além disso determina também a forma como vão ocorrer os contactos directos. É por isso que de acordo com as palavras de (Perrenoud, 2001a) se “torna inglório o esforço para melhorar as relações directas ignorando o que se joga quotidianamente através da criança, simultaneamente mensageira e mensagem” (p. 30).

Daqui se infere que promover e melhorar a relação escola-família passa por tomar consciência do papel quotidiano da criança nas comunicações entre a escola e a família (sem que muitas vezes nenhum dos protagonistas disso se aperceba ou o valorize) e, simultaneamente, por reforçar os contactos individuais. Visto que é impossível a criança não desempenhar uma função de mensagem neste contexto relacional, torna-se particularmente importante salvaguardar a criança do vértice do triângulo como mensageiro.

De entre os diferentes tipos de contactos colectivos que podem acontecer no espaço escolar, destacaram-se no questionário as reuniões de pais, por turma ou escola, e ainda as festas embora com menor expressão.

Em contraste com a frequência com que a quase totalidade de professores realiza reuniões, quando comparadas com outras actividades colectivas em que os pais podem participar ou mesmo colaborar, estas não são particularmente privilegiadas pelos professores, que preferem os contactos individuais. Neste sentido, Benavente (1999) havia também constatado que os professores preferiam os contactos individuais às reuniões, sendo que só um terço dos professores inquiridos no seu estudo haviam feito reuniões, ao contrário do que se pôde verificar nesta investigação.

Não sendo obrigatórias as reuniões são, contudo, sentidas como quase inevitáveis dado a utilidade de que se revestem para os professores na transmissão de informações e na definição de regras comuns. Contudo, Silva (2003) adianta que esta inevitabilidade pode ainda estar relacionada com a dificuldade que os professores podem experimentar ao não querer fazer reuniões quando estas constituem práticas habituais nas instituições em que se inserem.

Por outro lado, as reuniões de pais, encaradas muitas vezes pela escola como sinónimo de estreitamento de relações com as famílias, podem ter efeitos adversos, pois enquanto reuniões convocadas e dirigidas pelos professores, podem contribuir para reforçar e aumentar distâncias sociais e culturais (Lawrence-Lightfoot, 1978; Silva, 2003).

Também nos *focus groups* surgiu a necessidade quase incontornável de realizar reuniões e a ambivalência entre esta necessidade e a preferência pelos contactos individuais. Na origem desta não preferência ou mesmo insatisfação podem estar diferentes motivos, entre os quais a

impossibilidade de se tratar de cada caso individualmente, as dificuldades na gestão do comportamento dos pais, a insegurança e vulnerabilidade dos professores perante a presença dos pais enquanto um todo, o que de algum modo vem desestabilizar o poder dos professores, aspectos também focados por Montandon et al. (1985, 1989), Favre e Montandon (1989), Benavente (1999) e Silva (2003).

Não obstante as dificuldades sentidas, os professores parecem particularmente conscientes dos requisitos para uma reunião bem sucedida, dos recursos necessários e dos factores que contribuem para presença e participação dos pais, quando comparados com o grupo dos peritos, que apresentam uma visão mais global e menos pormenorizada das realidades vividas pelos professores no que diz respeito a esta modalidade de contactos com os pais. De qualquer modo, em ambos os grupos salienta-se a formação, a experiência pessoal e as competências pessoais como recursos importantes e necessários.

Neste sentido, e no reconhecimento da utilização das reuniões enquanto forma habitual de contacto com os pais, da sua importância e também das suas dificuldades, Marques (1993, 2001) aponta algumas regras de preparação e realização de reuniões de pais e Villas-Boas (2000) propõe um modelo de reuniões de pais a partir de investigações realizadas que salientaram a sua importância (Estrela & Villas-Boas, 1993; Villas-Boas, 1993, 2001).

Para além das finalidades expressas e vicissitudes inerentes à realização das reuniões de pais, estas contém a potencialidade de aproximação entre pais e professores e simultaneamente dos pais entre si, no reconhecimento do subsistema constituído pelo professor e pelos pais dos alunos duma determinada turma. Desta forma pode-se promover a emergência dum clima de colaboração entre os adultos, onde as diferentes perspectivas e posições podem originar formas mais adequadas de compreender e agir (diferenças que fazem diferença) perante os desafios educativos quotidianos, em cujo epicentro se situam todas e cada uma das crianças, filhos e alunos.

De qualquer modo, este clima de colaboração tem como pressuposto inevitável o respeito por todos os participantes envolvidos, sendo que a forma de operacionalização desta estratégia de contacto, ou melhor de relação, deve ter em conta temas motivadores e significativos, assim como espaços e tempos adequados a este tipo de actividade. Pode-se estender este ponto de vista também a outras actividades colectivas que embora com outras finalidades, podem desempenhar as mesmas funções. Mas mais importante é trazer os pais à escola em situações que digam sobretudo respeito aos seus filhos e à turma.

Os professores privilegiam, sobretudo, uma dimensão individual dos contactos, muito mais centrados sobre a criança e para a criança, sem que na maior parte das situações procurem intencionalmente uma forma de aproximação e comunicação com os pais no sentido do estabelecimento, definição e optimização da relação. De qualquer modo, o importante é que, para além das intenções e das formas, pais e professores se possam sentir bem, e progressivamente à

vontade, em espaços e situações que promovam e rentabilizem as relações entre todos, no melhor interesse das crianças.

*Quais os factores diferenciadores e de que forma influenciam os professores nas suas práticas de contacto com os pais? Será que a formação de professores condiciona, e de que forma, as práticas de contacto com os pais?*

Em relação aos factores que podem estar subjacentes à diferenciação de práticas na relação com os pais, foi possível apresentar resultados conclusivos da influência do tempo de serviço dos professores.

A partir dos dados obtidos com o questionário constatou-se que os professores com mais de 30 anos de serviço contactavam individualmente maior número de pais e faziam-no mais vezes com os pais de cada criança, independentemente da forma utilizada. Também se percebeu que os professores que contactavam uma minoria de pais o faziam sistematicamente em todas as modalidades e estavam no início da carreira. Assim, a quantidade de pais abordados e a frequência desses contactos aparecem ligados a factores relacionados com o próprio professor e não com as formas de contacto e suas contingências.

Esta constatação foi confirmada no FG1 e FG2, e, para além desta influência ter sido amplamente reconhecida, ela foi essencialmente explicada por factores de carácter profissional, decorrentes da crescente experiência e maturidade profissionais e da permanência na mesma escola e conseqüente envolvimento pessoal, e também por factores de carácter pessoal como a idade dos professores, a sua disponibilidade e o facto de terem filhos ou não.

Para além das questões particularmente ligadas à profissão e à progressão na carreira, as diferentes tarefas que se impõem ao longo do ciclo vital da família (Alarcão, 2000a; Relvas, 2006) e a forma como são vivenciadas pelo professor repercutem-se no seu desempenho profissional, e mais especificamente na forma como se dispõem ao contacto com os pais. É o caso de ter e educar filhos, que se apresenta como uma influência predominantemente positiva no contacto e relação com os pais, à semelhança do que haviam já constatado Pajak e Blase (1989) e Vieira e Relvas (2003), promovendo assim uma reconciliação entre a vida profissional e a vida pessoal.

Esta ligação entre o ciclo de vida individual e familiar e o desenvolvimento profissional tem sido feita por diversos autores e em diversas investigações (García, 1999; Gonçalves, 2000, 2009; Huberman, 2000; Nóvoa, 2000a, 2000b; Pajak & Blase, 1989; Vieira & Relvas, 2003).

Por um lado, os professores no início da carreira sentem-se muitas vezes inexperientes e inseguros, o que os deixa particularmente vulneráveis perante os pais. A pouca idade, a pouca experiência e o não ter filhos, são na percepção dos professores motivos de desqualificação por parte dos pais no contexto interaccional. Por outro lado, um conhecimento crescente sobre as relações com os pais e a noção da sua importância, uma prática vivida e observada de contacto

com os pais, uma maior disponibilidade na vida e um maior à-vontade no contexto escolar propiciam uma procura de contacto com os pais e um maior contacto por parte dos pais.

Os professores com mais de 30 anos parecem, pois, fazer um grande investimento na profissão, sendo aqueles que maior disponibilidade manifestaram para a comunicação com os pais. Conclusões semelhantes emergiram do estudo conduzido por Vieira e Relvas (2003), ao contrário de Gonçalves (2000) que apenas numa pequena parte das professoras em fim de carreira aponta um entusiasmo e interesse renovado, observando sobretudo uma saturação e espera pela aposentação, próximo do desinvestimento apontado por Huberman (2000).

A imagem que os professores tem de si próprios e a que os pais aparentemente constroem acerca deles combinam-se em diferentes narrativas em que se partilham significados semelhantes. Assim se percebe a reciprocidade existente entre o que pensam de si próprios os professores e o que pensam que os pais pensam sobre eles. É o caso da pouca experiência e da pouca idade dos professores em início de carreira que surge de forma complementar nos diferentes discursos com um sentido desvalorizante, preparando o caminho para uma menor frequência de contactos e um maior afastamento entre os protagonistas destas histórias.

Aliás, a relação entre um maior contacto e abertura aos pais e a percepção positiva acerca das suas competências tem sido manifesta na literatura sobre o tema (Epstein, 1990; Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987; Montandon, 2001a; Montandon & Perrenoud, 2001).

Pode-se ainda salientar aqui a consciência que os próprios professores manifestam acerca destas questões, especialmente quando comparados com os peritos, que enfatizam sobretudo a questão da experiência profissional, mas não o impacto de variáveis familiares e pessoais ligadas ao ciclo de vida.

A influência do tempo de serviço também se faz sentir através de questões relacionadas com a formação de professores e a preparação para este tipo de práticas, no sentido em que uma insuficiente sensibilização e formação teórica e prática propicia dificuldades acrescidas sobretudo no início da carreira, que tendem a ser compensadas ao longo da carreira pela experiência e maturidade pessoal quer profissional.

Neste sentido, no questionário a formação é apontada como um recurso indispensável para uma melhoria das relações com os pais, e nas discussões em grupo sublinha-se a importância em especial da formação inicial como forma de complementar a falta de experiência. No relato dos professores do FG1, esta aprendizagem tem sido fundamentalmente feita no terreno, observando e partilhando com os colegas ou ainda no desempenho das funções de director da escola.

A inexistência desta temática na formação inicial, aliada à insegurança sentida no início da carreira e à importância concedida ao contacto com os colegas no contexto profissional como forma de aprendizagem e de suporte, parecem estar subjacentes à opinião de que a formação, sobretudo inicial e/ou nos primeiros anos, é importante, senão mesmo crucial, como forma de aprender e aprender-se na relação.



A questão da importância e impacto da formação dos professores nas relações desenvolvidas com os pais tem sido enfatizada e/ou especificamente estudada por diversos autores, entre os quais podemos salientar Epstein (2001), Harris, Jacobson e Hemmer (2004), Hulsebosch (1991), Lazar, Broderick, Mastrilli e Slostad (1999), Manning-Souto e Swick (2006), Monnier e Pourtois (1987), Montandon (1994) e Perrenoud (2002).

Neste contexto a formação deve ser entendida como forma de promover a aquisição de conhecimentos, que se possam transformar em sensibilização e compreensão, mas também como forma de desenvolver e potenciar recursos pessoais que permitam passar do conhecimento às competências (Esteves, 2009, García, 1999; Marcelo, 2009). A este propósito, García (1999), quando apresenta os seus fundamentos para uma teoria da formação de professores, aborda o conhecimento e compreensão de si mesmo como uma dimensão do desenvolvimento profissional dos professores. Particularmente no que diz respeito à família, Relvas (1994) salienta que é fundamental que o professor tome consciência da influência que os seus sentimentos, emoções e revivências familiares têm na forma de interagir com as famílias dos alunos.

*Quais as representações que os professores fazem de si e dos pais no contexto da interacção escola-família? A quem atribuem as responsabilidade do estado actual e das possíveis mudanças nas relações?*

Uma última questão de investigação relaciona-se com as representações dos professores sobre os diferentes actores e sua relação. Visto que uma determinada relação entre a escola-família se constrói na comunicação e no diálogo, em que se entrecruzam os significados que cada um dos sistemas constrói de si, do outro, e da relação, revelam-se importantes os significados construídos sobre os pais e o contexto cultural e social onde esses significados tomam forma.

Para ver uma relação torna-se necessário e fundamental uma visão dupla ou binocular, em que se proceda a uma descrição da relação a partir do contexto das interacções organizadas e para além de cada um dos pontos de vista individualizados (Bateson, 1987; Costa, 1994). Nas próprias palavras de Bateson (1987) "é correcto (e um grande avanço) começarmos a pensar as duas partes da interacção como dois olhos, cada um dando uma visão monocular do que acontece e, juntos, proporcionando uma visão binocular em profundidade. Esta visão dupla é a relação" (p. 121).

A partir dos dados do questionário salientou-se que ao longo do ano lectivo os pais raramente haviam recusado contactos individuais, compareceram em grande número às reuniões e para além dos contactos por iniciativa dos professores a que corresponderam, uma minoria procurou ainda os professores por sua própria iniciativa. Poucos professores haviam sentido dificuldades ou obstáculos nas relações com os pais, mas a existir estas foram reportadas aos pais, assim como as mudanças que para além de poucas foram sobretudo dos pais e para melhor.

De uma forma geral, e apesar da consideração de que os contactos havidos ao longo do ano lectivo haviam sido frequentes e suficientes, os professores revelaram uma imagem ambígua ou até mesmo negativa dos pais e da forma como se envolvem no processo educativo dos seus filhos. Não obstante, os professores manifestaram uma ideia coerente sobre as relações entre a escola e a família, concordando com a complementaridade de funções e com a necessidade de a escola se abrir aos pais.

Nas discussões em grupo, as responsabilidades pelo estado e qualidade das relações foram atribuídas aos professores e aos pais, mas revelou-se igualmente uma particular responsabilização, e até mesmo culpabilização, dos pais pelas dificuldades e rupturas na relação. No FG1 fica subjacente ainda, uma imagem negativa dos pais, para a qual contribui o seu estatuto sócio-económico. A responsabilização directa do professor é atribuída a factores mais circunstanciais e menos negativos, sendo inclusive uma responsabilidade pela positiva. Da mesma forma, as mudanças quando acontecem também são atribuídas aos pais, inclusive através de uma desresponsabilização dos professores ao lhes ser atribuída uma pretensa atitude neutra e de igualdade perante todos os pais. O FG2 tem uma postura mais ambígua em relação a pais e professores, da qual não sobressai uma imagem particularmente abonatória ou favorecedora nem de uns nem de outros.

Para além das práticas de contacto e das lógicas em que se inserem, os professores constroem uma visão dos pais, de si e da relação, que é veiculada no processo de metacomunicação, contextualiza as trocas interaccionais existentes e pode contribuir para promover as relações ou para edificar o problema relacional.

Torna-se, pois, importante perceber a influência das crenças dos professores sobre os pais e as famílias e os factores que influenciam essas crenças. De acordo com Souto-Manning e Swick (2006), estas crenças são influenciadas por aspectos culturais e contextuais, presentes e passados, em que se destacam as próprias experiências infantis, a cultura da escola, a experiência actual com pais e famílias, e uma formação insuficiente ou desadequada. Estas crenças podem incluir generalizações e assunções escondidas que são muitas vezes influenciadas por experiências únicas e isoladas. No mesmo sentido se pronuncia Lawrence-Lightfoot (2004), que sublinha a importância das histórias pessoais e dos contextos culturais na forma como os professores se posicionam perante os pais.

Por seu lado, Lasky (2000) salienta particularmente a influência que os discursos profissionais normativos e os valores apropriados dentro da cultura do ensino e da educação têm sobre as crenças dos professores, e é também neste sentido que Hulsebosch (1991) realça o impacto nas relações com os pais da forma como os professores se definem como profissionais.

Os professores constroem uma leitura das relações família–escola que se assume como *a* realidade, contribuindo assim para promover a relação ou edificar o problema relacional. Só a desconstrução destas realidades permitirá pensar outras alternativas e desenvolver estratégias mais funcionais.

### **Implicações práticas**

É exactamente neste sentido que se considera que esta investigação, na sua dupla vertente teórica e prática, apresenta basicamente duas grandes implicações práticas.

Por um lado, a importância da formação de professores, inicial e/ou contínua, momento crucial de sensibilização, compreensão e promoção de relações funcionais entre a escola e a família, que se revelará tanto mais pertinente se baseada num conhecimento empírico das diferentes práticas e narrativas, e por outro lado, a necessidade de pensar e concretizar formas de intervenção, ajustadas aos sujeitos e aos protagonistas.

Como foi já focado anteriormente, e por tudo o que resultou das análises feitas, a formação na área das relações escola-família tem que ser entendida não só como um corpo de conhecimentos teóricos e um conjunto de estratégias, mas também como uma forma de desenvolver e potenciar recursos pessoais que permitam passar do conhecimento às competências pessoais, sociais e emocionais (Benavente, 1999; Candeias & Nunes, 2007; Esteves, 2009; Franco, 2007). Os dispositivos formativos nunca serão eficazes se não permitirem e promoverem o desenvolvimento pessoal a par do desenvolvimento profissional (Gather Thurler, 2000, citado por Perrenoud, 2002), e para isso têm que contemplar a dimensão cultural e social que enquadra a personalidade e o desenvolvimento das pessoas (Benavente, 1999).

A formação terá que incluir uma reflexão sobre as práticas, mas também um trabalho de suporte para as mudanças inevitáveis e por vezes difíceis. Esta ideia é sublinhada por Perrenoud (2002) quando afirma que os sistemas educativos e as instituições devem proporcionar aos professores formações nesta área, mas também grupos de suporte e momentos de análise de práticas, em especial aos professores que não se sentem suficientemente fortes e confiantes para o diálogo com os pais.

Mas para que se produza mudança, uma formação deve igualmente permitir pensar outras histórias para as realidades percebidas (reenquadramentos) que sejam mais reveladoras das competências dos parceiros envolvidos e promotoras de uma co-evolução mais consentânea com o bem-estar de todos. Neste sentido, torna-se particularmente importante compreender a criança na sua dupla pertença, de modo a salvaguardar o seu direito a uma dupla afiliação sem comprometer o seu desenvolvimento e aprendizagem, porque a criança fica frequentemente posicionada no vértice do triângulo relacional e é a grande esquecida por todos no papel que desempenha nestas relações e no preço que muitas vezes paga. Também Manning-Souto e Swick (2006) realçam que uma formação insuficiente ou desadequada não favorece o desenvolvimento de outros quadros de referência que permitam fazer outras leituras sobre a relação escola-família e sobre outras áreas e formas de desenvolver o papel dos pais.

Uma outra implicação, diz respeito à necessidade de pensar, operacionalizar e agir localmente formas e momentos de comunicação e interacção com os pais, tendo em conta as transformações sociais recentes que se tem feito sentir quer na família quer na escola, e tendo ainda em conta as especificidades de cada contexto e as características e os recursos dos seus

protagonistas, de forma a que se possam sentir aceites e respeitados, e não desqualificados ou desconfirmados.

Como nos diz Montandon (1994), os problemas da diversidade, da assimetria de poderes e das representações negativas não podem ser resolvidos por acções, intenções, apoios e directivas vindas muitas vezes de cima e de forma pontual. A este propósito Perrenoud (2002) acrescenta que o relacionamento entre pais e professores deve ser conforme aos meios intelectuais e emocionais dos actores, mas também às suas ambições e expectativas reais. Assim, sendo cada contexto educativo único na singularidade e autonomia da sua rede relacional, justifica-se a elaboração local de programas de intervenção prática, adaptados às diferentes realidades e contextos das relações, com vista à promoção do envolvimento e participação dos pais.

Para tal foram sendo concebidos diferentes modelos e tipologias, entre os quais se tem destacado o modelo de Epstein (1997, 2001, 2004), que implica uma estrutura de seis tipos de participação, que podem ser operacionalizados distintamente um dos outros. Cada um desses tipos inclui diferentes práticas ou actividades, coloca diferentes desafios e conduz a diferentes resultados para os alunos, as famílias, as escolas e as comunidades, dependendo dos actores e dos contextos específicos em que se situam. Esta conceptualização converge com as conclusões desta investigação na exacta medida em que não configura nem propõe fórmulas de envolvimento, mas sim uma grelha a partir da qual se podem operacionalizar uma variedade de oportunidades para que escolas, famílias e comunidades colaborem. Assim, no reconhecimento das esferas de influência que se sobrepõem, as escolas podem individualmente elaborar as suas práticas de modo a ir ao encontro das necessidades, interesses, tempos, competências, idades e níveis de ensino dos estudantes e suas famílias (Epstein, 2001).

Por um lado, a aplicação e o domínio deste modelo pressupõem, a inevitabilidade da formação dos professores nesta área, que Epstein (2001) considera uma lacuna com grande impacto no estado actual das relações entre a escola e a família. Por outro lado, seriam favorecidos por uma leitura macroscópica que revele a globalidade e complexidade das relações entre esses diferentes subsistemas ou esferas de influência.

Par além dos modelos, e já ao nível das estratégias, Knopf e Swick (2008) propõem diferentes formas de contacto a utilizar pelos professores para fortalecer o envolvimento familiar. Desta destacamos o uso do correio electrónico, como estratégia de comunicação escrita, indirecta e imediata, e a realização de *focus groups* como uma estratégia que através do diálogo oferece aos professores uma oportunidade importante de perceber a perspectiva dos pais e, ao mesmo tempo, estabelecer um clima de confiança e respeito. Esta última merece ser particularmente sublinhada, no sentido em que a experiência concreta de *focus group* realizada nesta investigação permitiu antever a potencialidade desta metodologia como estratégia facilitadora da relação entre os professores e os pais.

Ainda ao nível dos estabelecimentos escolares, podem ser pensados dispositivos que favoreçam a confrontação, compreensão e concertação entre professores, por um lado, e entre professores e pais, por outro. Estes implicariam a presença do psicólogo, cujo papel na escola se situaria a nível da intervenção sistémica na relação escola-família (Curonici & McCulloch, 1999; Evéquoz, 1987c; Palazzoli et al., 1987), e que através da meta-análise e do diálogo contribuiria para a criação de um novo contexto de colaboração, constituindo-se como mediador da comunicação.

Neste mesmo sentido, também se compreende que o papel de especialista na relação escola-família possa ser desempenhado por professores que, numa óptica sistémica, assumam a função de mediadores no seu próprio contexto profissional (Compher, 1982; Curonici e McCulloch, 1999). O lugar central que os professores ocupam nas questões relacionais poderia ser visto como um recurso do próprio sistema escolar, no pressuposto de que a reflexão e a intervenção sistémica na escola se pode aprender e não é exclusiva dos psicólogos.

Como afirmam Curonici e McCulloch (1999), a abordagem sistémica oferece ao professor a possibilidade de apreender as interações entre os colegas, com a hierarquia escolar, com os especialistas que intervêm na escola e com os pais. Nesse sentido a sua intervenção contribuiria para promover um clima de colaboração entre os diferentes protagonistas, pais e professores, de forma a favorecer novas leituras das situações, em que as competências de cada um pudessem ser valorizadas, e assim pudessem ser encontradas formas criativas para a resolução dos problemas.

De alguma forma podemos considerar que este papel do professor pode ir de encontro à importância conferida aos colegas na aprendizagem das relações entre a escola e a família, como foi referida no *focus group* dos professores.

Para tal, tornar-se-ia fundamental a aquisição de um corpo de conhecimentos, mas também de um tempo de abordagem, integração e experimentação desses conceitos, necessário para o desenvolvimento e consolidação de uma nova forma de compreensão dos fenómenos interaccionais.

Importa ressaltar que “a utilização da abordagem sistémica na escola não tem por finalidade transformar os professores em terapeutas, mas permitir-lhes tornarem-se melhores professores” (Curonici e McCulloch, 1999, p. 160).

### **Limitações da investigação**

O finalizar um trabalho desta natureza transporta consigo a inevitabilidade da reflexão sobre as limitações que comporta, quer por opções, contingências ou vicissitudes.

Especificamente quanto ao questionário, poderiam ter sido estudadas características relativas à escola tais como a localização geográfica ou o seu tamanho, pois, podem desempenhar um papel importante nos contactos estabelecidos e na compreensão das práticas dos professores. E, nesse sentido, a amostra deveria ter sido alargada aos professores das escolas que se situam fora do Funchal.

Por outro lado, impõe-se uma reformulação do questionário na sua estrutura e uma revisão da sua adaptação, tendo em conta que a extensão do instrumento, a existência de diversas perguntas abertas, sobretudo na segunda metade do questionário, e o facto de algumas delas se afastarem das suas realidades quotidianas conduziu à constatação de muitas não respostas que dificultaram a compreensão de alguns aspectos e/ou inviabilizaram algumas das análises pretendidas.

Por fim, uma forma de enriquecer o trabalho teria sido uma maior exploração da auto-imagem dos professores, inclusive a forma como definem o seu papel enquanto professores e a sua profissão, e das suas representações sobre os pais e sobre as relações com eles.

Em relação à realização dos *focus groups*, e tendo em conta que a discussão gerada no grupo dos peritos contribuiu para clarificar, mas dela nem sempre sobressaiu uma meta-reflexão que fosse mais esclarecedora do que a reflexão dos próprios professores, deveriam ter sido constituídos outros grupos e ainda ter sido aprofundado em que medida os profissionais com responsabilidades governativas e formativas em relação aos professores detêm de facto um conhecimento aprofundado das práticas comunicativas, das implicações da vida pessoal e da carreira profissional nessas mesmas práticas?

### **Sugestões para trabalhos futuros**

De alguma forma espera-se que aquilo que foram as limitações desta investigação possam de forma recursiva e interactiva constituir indicações para trabalhos futuros. Assim, a feitura deste trabalho abre pistas para estudos futuros, nomeadamente:

- Investigar a relação escola-família do ponto de vista dos pais e compará-la com o ponto de vista dos professores, analisando a existência ou não de compatibilidades entre as duas perspectivas e a convergência entre as diferentes visões e os contactos efectivamente havidos em cada escola.
- Fazer um levantamento da perspectiva dos directores de escola, que na sua maior parte não exerce funções docentes, e estão numa posição privilegiada para fazer uma meta-análise das interacções e do papel dos diferentes protagonistas.
- Explorar auto-imagem dos professores, inclusive a forma como definem o seu papel enquanto professores e a sua profissão, e as implicações destas na forma como se relacionam com os pais.
- Aprofundar a posição dos peritos e responsáveis a nível formativo, governamental e sindical sobre as relações escola-família, e sobre a forma como as contingências profissionais e pessoais dos professores influenciam as práticas de contacto.
- Avaliar a utilização da metodologia do *focus group* no contexto das relações escola-família, nomeadamente como estratégia de promoção um clima de colaboração entre os diferentes intervenientes.

A inevitabilidade da presença da escola na vida da família e da presença da família na vida da escola, sejam quais forem os tempos e os contextos, sublinham a pertinência deste tipo de estudo para a promoção do conhecimento das realidades construídas pelos diferentes protagonistas e enquadramento de acções e intervenções.

As intervenções que têm potencialidade de mudanças são aquelas em que os protagonistas das histórias são actores e não espectadores, e em que lhes é permitido reescrever as histórias e construir novos guiões.

## BIBLIOGRAFIA



- Alarcão, I. (Ed.). (2008). *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Disponível a 4 de Maio de 2008, em <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>
- Alarcão, M. (1999). O papel do psicólogo escolar: Do solista ao chefe de orquestra. In A. M. Bertão, M. S. Ferreira & M. R. Santos (Eds.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia* (pp. 103-114). Porto: Edições Afrontamento.
- Alarcão, M. (2000a). *(Des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alarcão, M. (2000b). Escola-família: Diálogos e monólogos em torno das dificuldades do aluno/filho. In I. Soares (Ed.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias in(adaptativas) ao longo da vida* (pp. 469-502). Coimbra: Quarteto Editora.
- Alarcão, M. (2002). História de uma escola triste e de um menino perdido... *Psychologica*, 31, 93-109.
- Alarcão, M. (2007). Narrativas e instituições. In L. Fernandes & M. R. Santos (Eds.), *Terapia familiar, redes e poética social* (pp. 75-92). Lisboa: Climepsi Editores.
- Alarcão, M., & Relvas, A. P. (1992). A família e a escola. *Caesura*, 1, 51-60.
- Alberto, I. (2005). *Relatório da disciplina "Psicologia da família"*. Trabalho não publicado realizado no âmbito de provas para professor associado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Aldous, J. (1990). Family development and the life course: Two perspectives on family change. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 571-583.
- Aldous, J. (1996). *Family careers: Rethinking the developmental perspective*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amato, P. R. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(1), 39-53.
- American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5ª ed.). Washington, DC: Autor.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Ausloos, G. (1981). Systemes-homeostase-equilibration. *Thérapie Familiale*, 2(3), 187-203.
- Ausloos, G. (1983). Finalités individuelles, finalités familiales: ouvrir des choix. *Thérapie Familiale*, 4(2), 207-219.

- Ausloos, G. (1996). *A competência das famílias: Tempo, caos, processo*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ausloos, G. (2007). *La crise: Accident ou occasion, une vision systémique*. Disponível a 13 de Junho de 2008, em <http://www.sptf.pt/index.php?lg=1&idmenu=26>
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Developing focus group research: Politics, theory, practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastiani, J. (1995). *Working with parents: A whole-school approach*. London: Routledge.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit* (Vol. 1). Paris: Éditions du Seuil.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit* (Vol. 2). Paris: Éditions du Seuil.
- Bateson, G. (1987). *Natureza e espírito: Uma unidade necessária*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bateson, G. (1989). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva.
- Bavelas, J. B. (1992). Research into the pragmatics of human communication. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, 11(2), 15-29.
- Bavelas, J. B. (1993). Investigación en la pragmática de la comunicación humana. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 23/24, 31 - 44.
- Bavelas, J. B. (1995). Quantitative versus qualitative? In W. Leeds-Hurwitz (Ed.), *Social approaches to communication* (pp. 49-62). New York: Guilford Press.
- Bavelas, J. B. (2007). Face-to-face dialogue as a micro-social context: The example of motor mimicry. In S. D. Duncan, J. Cassell & E. T. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill* (pp. 127-146). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bavelas, J. B., & Chovil, N. (1997). Faces in dialogue. In J. A. Russell & J. M. Fernandez-Dols (Eds.), *The psychology of facial expression* (pp. 334-346). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bavelas, J. B., & Chovil, N. (2000). Visible acts of meaning: An integrated message model of language in face-to-face dialogue. *Journal of Language and Social Psychology*, 19(2), 163-194.
- Bavelas, J. B., & Chovil, N. (2006). Nonverbal and verbal communication: Hand gestures and facial displays as part of language use in face-to-face dialogue. In V. Manusov & M. Patterson (Eds.), *Handbook of nonverbal communication* (pp. 97-115). Thousand Oaks, California: Sage.
- Bavelas, J. B., Coates, L., & Johnson, T. (2000). Listeners as co-narrators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 941-952.
- Bavelas, J. B., & Gerwing, J. (2007). Conversational hand gestures and facial displays in face-to-face dialogue. In K. Fiedler (Ed.), *Social communication* (pp. 283-308). New York: Psychological Press.
- Bawin-Legros, B. (1993). La famille contemporaine à l'épreuve des valeurs. *Thérapie Familiale*, 14(2), 135-148.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professoras e processos de mudança* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Benoit, J.-C. (1997). *Tratamento das perturbações familiares*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Benoit, J.-C. (1999). Gregory Bateson: Théorie et modèle du double lien. *Cahiers Critiques de Thérapie Familiale et de Pratiques de Réseaux*, 23, 173-189.

- Benoit, J.-C., Malarewicz, J.-A., Beaujean, J., Colas, Y., & Kannaş, S. (Eds.). (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris: Les Éditions ESF.
- Bernart, R. (1980). Une thérapie de réseau à l'école. *Cahiers Critiques de Thérapie Familiale et de Pratiques de Réseaux*, 2, 35-38.
- Bertalanffy, L. von (1976). Teoria geral dos sistemas: aplicação à psicologia. In L. von Bertalanffy, A. Rapoport, J. D. Thompson, W. J. M. Mackenzie & P. K. Anohin (Eds.), *Teoria dos sistemas* (pp. 1-20). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Bertalanffy, L. von (1982). *Des robots, des esprits et des hommes: La psychologie dans le monde moderne*. Paris: Les Éditions ESF.
- Bertalanffy, L. von (1993). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- Bertão, A. M., Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (Eds.). (1999). *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Beyebach, M., González, D., & Bavelas, J. B. (2009). Marc Beyebach e Dolores González entrevistam a Janet Beavin Bavelas. *Mosaico*, 41, 54-60.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. G. (1992a). *Interacção familiar e rendimento escolar*. Trabalho não publicado apresentado no âmbito de provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Borges, M. G. (1992b). *Relacionamento escola-família*. Relatório não publicado apresentado no âmbito de provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Botella, L. (2001). Diálogo, relações e mudança: Uma aproximação discursiva à psicoterapia construtivista. In M. M. Gonçalves & Ó. F. Gonçalves (Eds.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança* (pp. 91-123). Coimbra: Quarteto Editora.
- Bouchard, J.-M. (1988). De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels: Une relation qui se construit. In P. Durning (Ed.), *Education familiale: Un panorama des recherches internationales* (pp. 157-184). Paris: Mire/Matrice.
- Branco, M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño: Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- Brotherson, M. J. (1994). Interactive focus group interviewing: A qualitative research method in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(1), 101-118.
- Brouet, O., & Michard, P. (1988). Communiquer à l'école: L'approche de l'analyse systémique. *Cahiers Pédagogiques*, 268, 7.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caillé, P. (1987a). Le modèle systémique des relations humaines ou l'hypothèse de l'autonomie créative. *Thérapie Familiale*, 8(1), 19-30.
- Caillé, P. (1987b). L'intervenant, le système et la crise. *Thérapie Familiale*, 8(4), 359-370.
- Caillé, P. (1991). *Familles et thérapeutes: Lecture systémique d'une interaction*. Paris: Les Éditions ESF.
- Canavarro, J. P. (1997). *Ciência, escola e sociedade: Concepções de ciência de estudantes portuguesas*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Cancrini, L. (1984). L'approche systémique: Études de cas. *Psychologie Scolaire*, 50, 47-87.
- Candeias, A. A., & Nunes, F. (2007). Competência humana: Questões acerca da sua natureza. In A. A. Candeias & L. S. Almeida (Eds.), *Inteligência humana* (Vol. 1, pp. 333-342). Coimbra: Quarteto Editora.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carr, A. (2006). *Family therapy: Concepts, process and practice* (2ª ed.). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (Eds.). (1989). *The changing family life cycle: A framework for family therapy*. Boston: Allyn & Bacon.
- Carvalho, H. (2008). *Análise multivariada de dados qualitativos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carvoeiro, M. F., & Vidal, M. J. (1994). A participação dos pais nas escolas. *O Professor*, 36, 28-34.
- Caspe, M., Lopez, M. E., & Wolos, C. (2007). *Family involvement makes a difference: Family involvement in elementary school children's education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project. Disponível a 16 de Abril de 2007, em <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-elementary-school-children-s-education>
- Castellan, Y. (1993). *Psychologie de la famille*. Toulouse: Privat.
- Castellan, Y. (1994). *La famille*. Paris: PUF.
- Cauffman, L., & Igodt, P. (1984). Quelques développements récents dans la théorie des systèmes: Les contributions de Maturana et de Varela. *Thérapie Familiale*, 5(3), 211-225.
- Cecchin, G. (1987). La famille peut-elle être considérée comme un système autopoïétique. *Thérapie Familiale*, 8(1), 99-106.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école/familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 5-18.
- Chiland, C. (1978). L'enfant a la période de latence. *Psychologie Scolaire*, 23, 16-30.
- Chiland, C. (1993). *L'enfant, la famille, l'école* (2ª ed.). Paris: PUF.
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palácios, J. (Eds.). (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 1. Psicologia evolutiva* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Comeau, J., & Salomon, A. (1994). Les relations école-famille: les difficultés d'une coopération. In P. Durning & J.-P. Pourtois (Eds.), *Éducation et famille* (pp. 206-217). Bruxelles: De Boeck Université.
- Comer, J. (2001). Schools that develop children. *American Prospect*, 12(7), 30. Disponível a 30 de Junho de 2008, em Academic Search Complete database.
- Compher, J. V. (1982). Parent-school-child systems: Triadic assessment and intervention. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 63(7), 415-423.
- Costa, J. A. (1994). A realidade construída. In J. Gameiro (Ed.), *Quem sai aos seus...* (pp. 89-122). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. A. (2007). A terapia como diálogo. In L. Fernandes & M. R. Santos (Eds.), *Terapia Familiar, Redes e Poética Social* (pp. 177-179). Lisboa: Climepsi Editores.
- Coutou-Coumes, F. (1988). Qu'est-ce qu'apprendre? C'est supporter l'absence, élaborer des différences et renoncer à la toute puissance. *Le Groupe Familiale*, 121, 83-88.
- Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In P. A. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family transitions*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Curonici, C., & McCulloch, P. (1994). Approche systémique et école: Utilisation des ressources de l'école pour résoudre les difficultés scolaires. *Thérapie Familiale*, 15(1), 49-62.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants: Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris: De Boeck Université.
- Davies, D. (1987). Parent involvement in the public schools: Opportunities for administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 147-163.
- Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola: Três mensagens para professores e decisores políticos. *Inovação*, 3(3), 377-389.
- Davies, D., Fernandes, J. V., Soares, J. C., Lourenço, L., Costa, L., Villas-Boas, M. A., et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DeMaio, T. J., & Rothgeb, J. M. (1996). Cognitive interviewing techniques: In the lab and in the field. In N. Schwarz & S. Sudman (Eds.), *Answering questions: Methodology for determining cognitive and communicative processes in survey research* (pp. 177-195). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Denning, J. D., & Verschelden, C. (1993). Using the focus group in assessing training needs: Empowering child welfare workers. *Child Welfare*, 72(6), 569-579.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dias, D. A. (1995). *A família e a reforma do sistema educativo: Contributo para a análise da participação da família na escola*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Extremadura, Badajoz.
- Dimmock, C. J., O'Donoghue, T. A., & Robb, A. S. (1996). Parental involvement in schooling: An emerging research agenda. *Compare*, 26(1), 5-20.
- Diogo, A. M. (1998). *Famílias e escolaridade: Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diogo, J. L. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Dionne, P., & Ouellet, G. (1990). *La communication interpersonnelle et organisationnelle: L'effet Palo Alto*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Docking, J. (1990). *Primary schools and parents: Rights, responsibilities and relationships*. London: Hodder & Stoughton.
- Driessnack, M., Sousa, V. D., & Mendes, I. A. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 3. Métodos mistos e múltiplos. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5), 1046-1049.
- Durand, D. (1994). *A sistémica*. Lisboa: Dinalivro.
- Durning, P. (Ed.). (1988). *Education familiale: Un panorama des recherches internationales*. Paris: Mire/Matrice.
- Durning, P., & Pourtois, J.-P. (Eds.). (1994). *Éducation et famille*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Edwards, A., & Warin, J. (1999). Parent involvement in raising the achievement of primary school pupils: Why bother? *Oxford Review of Education*, 25(3), 325 - 341.
- Elder, G. H, Jr. (1991). Family transitions, cycles, and social change. In P. A. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 31-57). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Elkaïm, M. (1980). A propos de thermodynamique des processus irréversibles et de thérapie familiale. *Cahiers Critiques de Therapie Familiale et de Pratiques des Reseaux*, 3, 6.
- Elkaïm, M. (1995a). Constructivisme, constructionnisme social et narrations: Aux limites de la systémique? In M. Elkaïm (Ed.), *Panorama des thérapies familiales* (pp. 505-531). Paris: Éditions du Seuil.
- Elkaïm, M. (Ed.). (1995b). *Panorama des thérapies familiales*. Paris: Éditions du Seuil.
- Elkaïm, M. (1996). Constructivismo, construccionismo social y narraciones: En los limites de la sistémica. *Perspectivas Sistémicas*, 42. Disponível a 24 de Setembro de 2007, em <http://www.redsistemica.com.ar/>
- Elkaïm, M., Prigogine, I., Stengers, I., Deneubourg, J.-L., & Guattari, F. (1980). Ouvertures. *Cahiers Critiques de Therapie Familiale et de Pratiques de Reseaux*, 3, 7-17.
- Epstein, J. L. (1985). *When school and family partnerships work: Implications for changing the role of teachers*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-293.
- Epstein, J. L. (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal*, 66(3), 6-9.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. In D. G. Unger & M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives*. New York: Haworth Press.
- Epstein, J. L. (1992a). *Baltimore school and family connections project*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Epstein, J. L. (1992b). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6ª ed., pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (1996). Advances in family, community, and school partnerships. *New Schools, New Communities*, 12(3), 5-13.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2004). *Partenariat: Jadis et maintenant*. Comunicação apresentada na Journée Collaboration École-Famille-Communauté, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (1998). What we learn from international studies of school-family-community partnerships. *Childhood Education*, 74(6), 392-394.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 37-48. Disponível a 4 Março de 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Villas-Boas, M. A. (Eds.). (1993). *Escola e família: Caderno de apoio ao professor*. Lisboa: Plux/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- Evéquo, G. (1985). L'action préventive dans le contexte scolaire: Perspective systémique. *Psychologie Scolaire*, 52, 83-91.
- Evéquo, G. (1987a). Analyse systémique des interactions école-famille: Proposition d'un cadre théorique. *Bulletin de Psychologie*, 41(384), 355-363.
- Evéquo, G. (1987b). L'approche systémique des troubles de l'apprentissage. *Psychologie Scolaire*, 60, 37-53.
- Evéquo, G. (1987c). *Le contexte scolaire et ses otages: Vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris: Les Éditions ESF.
- Evéquo, G. (1988a). Intervention sur le groupe-classe. *Cahiers Pédagogiques*, 268, 14-16.
- Evéquo, G. (1988b). Le supra-système éducatif: Instauration d'un processus de coopération entre l'école et la famille. *Le Groupe Familiale*, 121, 46-54.
- Evéquo, G. (1989a). Dimension systémique de l'échec scolaire et méthodologie d'intervention. *Les Sciences de l'Education*, 1, 71-85.
- Evéquo, G. (1989b). Essai de modélisation systémique d'un groupe fonctionnel: L'exemple d'une classe d'école. *Psychologie Scolaire*, 65, 7-21.
- Evéquo, G. (1990). Y a-t-il un pilote dans la classe? Le problème de la hiérarchie dans un système artificiel. *Thérapie Familiale*, 11(4), 407-423.
- Falicov, C. J. (1988a). Family sociology and family therapy contributions to the family development framework: A comparative analysis and thoughts on future trends. In C. J. Falicov (Ed.), *Family transitions: Continuity and change over the life cycle* (pp. 3-51). New York: The Guilford Press.
- Falicov, C. J. (Ed.). (1988b). *Family transitions: Continuity and change over the life cycle*. New York: The Guilford Press.
- Falicov, C. J. (2001). Migración, pérdida ambigua y rituales. *Perspectivas Sistémicas*, 69. Disponível a 28 de Agosto de 2008, em <http://www.redsistemica.com.ar>
- Faria, J. M. (2007). A vez e a voz dos pais: O associativismo parental em tempos de governança. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 87-94. Disponível a 4 Março de 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Favre, B., Jaeggi, J.-M., & Osiek, F. (2004). *Famille, école et collectivité*. Genève: Service de la Recherche en Éducation.
- Favre, B., & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois* (cahier n° 30). Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Ferguson, G. A., & Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education*. New York: McGraw-Hill.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fernandes, L., & Santos, M. R. (Eds.). (2007). *Terapia familiar, redes e poética social*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40.

- Figueira, A. P. C. (2003). *Procedimento HOMALS - Utilização nas áreas das Ciências Sociais e Humanas: Um exemplo ilustrativo*. Disponível a 29 de Outubro de 2007, em <http://www.psicologia.com.pt/artigos>
- Fine, M. J. (1996). Family-school intervention. In R. H. Mikessel, D. D. Lusterman & S. McDaniel (Eds.), *Integrating family therapy: Handbook of family psychology and systems theory*: American Psychological Association.
- Fink, A. (1995). *How to analyse survey data*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fink, A. (1995). *How to sample in surveys*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fleming, M. (1995). *Família e toxicodependência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer: Psicologia na adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, A. M. (2004). *O envelhecimento: Uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica.
- Fonseca, A. M. (2005). Aspectos psicológicos da "passagem à reforma": Um estudo qualitativo com reformados portugueses. In C. Paúl & A. M. Fonseca (Eds.), *Envelhecer em Portugal* (pp. 45-73). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fontaine, A. M. (Ed.). (2000). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. Porto: Edições ASA.
- Fontaine, P. J. (1985). Familles saines: 1. Esquisse conceptuelle générale. *Thérapie Familiale*, 6(3), 267-282.
- Fontaine, P. J. (1989). Familles saines. In J.-P. Pourtois (Ed.), *Les thématiques en éducation familiale* (pp. 67-83). Bruxelles: De Boeck Université.
- Fontaine, P. J. (1993). "Recherche et/et"? Cheminement vers une vue binoculaire. *Thérapie Familiale*, 14(2), 107-121.
- Franco, M. G. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula: Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Frankland, J., & Bloor, M. (1999). Some issues arising in the systematic analysis of focus group materials. In R. S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory, practice* (pp. 144-155). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fuster, E. G., & Musitu Ochoa, G. (2000). *Psicologia social de la familia*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Gale, A., & Vetere, A. (1987). Some theories of family behaviour. In A. Vetere & A. Gale (Eds.), *Ecological studies of family life* (pp. 34-63). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6ª ed.). New York: Longman Publishers.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria: Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gameiro, J. (Ed.). (1994). *Quem sai aos seus ....* Porto: Edições Afrontamento.
- Gameiro, J. (1997). *Os meus, os teus e os nossos: Novas formas de família*. Lisboa: Terramar.
- Gammer, C., & Cabié, M.-C. (1999). *Adolescência e crise familiar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Garbellini, M., Nanchen, M., & Kuhfuss, E. (1984). Méthodologie relationnelle dans le cadre scolaire: Un cas paradigmatique. *Thérapie Familiale*, 5(3), 227-250.



- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, A. (2003). *A família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Glasman, D. (1992). "Parents" ou "familles": Critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 19-33.
- Goldbeter-Merinfeld, E. (2008). Adolescence: De la crise individuelle à la crise des générations. *Cahiers Critiques de Thérapie Familiale et de pratiques de réseaux*, 40, 13-26
- Gonçalves, J. A. (2000). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36. Disponível a 4 Março de 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Gonçalves, M. M. (2003). *Psicoterapia, uma arte retórica: Contributos das terapias narrativas*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, M. M., & Gonçalves, Ó. F. (2001a). A psicoterapia como construção conversacional. In M. M. Gonçalves & Ó. F. Gonçalves (Eds.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp. 7-25). Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, M. M., & Gonçalves, Ó. F. (Eds.). (2001b). *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook for focus group research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Greenbaum, T. L. (2001). Online focus groups are no substitute for the real thing. *Quirk's Marketing Research Review*. Disponível a 18 de Abril de 2006, em <http://www.groupsplus.com/>
- Greenbaum, T. L. (2008). The case against internet focus groups. *MRA Alert Newsletter*. Disponível a 14 de Novembro de 2008, em <http://www.groupsplus.com/>
- Griffith, J. (1998). The relation of school and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentido e formas de uso*. Lisboa: Principia.
- Guttman, H. A. (1991). Systems theory, cybernetics, and epistemology. In A. S. Gurman & D. P. Kniskern (Eds.), *Handbook of family therapy* (Vol. 2, pp. 41-62). New York: Brunner/Mazel.
- Haley, J. (1994). *Un thérapeute hors du commun: Milton H. Erickson*. Paris: Épi.
- Hansen, H. S. (1985). Participação e envolvimento dos pais na educação: Abordagem em dez etapas. *Jornal de Psicologia*, 4(1), 10-12.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 224-235.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Harris, M. M., Jacobson, A., & Hemmer, R. (2004). *Preparing teachers to engage parents*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education. Disponível a 1 de Agosto de 2008, em <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/preparing-teachers-to-engage-parents>
- Heleen, O. (1988). Involving the "hard to reach" parent: A working model. *Equity and Choice*, 4(3), 60-63.
- Heleen, O. (1992). Is your school family-friendly? *Principal*, 72(2), 5-8.
- Henderson, A. T., Marburger, C. L., & Ooms, T. (1987). Building a family-school relationship. *Principal*, 66(3), 10-11.
- Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers, and survivors. *Child Development*, 60, 1-14.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parental involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hulsebosch, P. L. (1991). Beauty in the eye of the beholder: How and why teachers involve parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 183-200.
- Igodt, P., & Cauffman, L. (1987). L'esthétique du changement: Application du modèle cybernétique à la thérapie familiale. *Thérapie Familiale*, 7(2), 127-139.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jesus, S. N. (Ed.). (2003). *Psicologia em Portugal: Balanço e perspectivas*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jones, E. (1999). *Terapia dos sistemas familiares*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Kagan, S. L. (1985). *Parent involvement research: A field in search of itself (report nº 8)*. Boston: Institute for Responsive Education.
- Keeney, B. P. (1983). *Aesthetics of change*. New York: The Guilford Press.
- Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), Art. 5. Disponível a 18 Abril de 2006, em <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kelle-e.htm>
- Kellerhals, J., Ferreira, C., & Perrenoud, D. (2002). Linguagens do parentesco: Lógicas de construção identitária. *Análise Social*, 37(163), 545-567.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). Les styles d'éducation dans la famille. In T. Fleiner-Gerster, P. Gilliland & K. Luscher (Eds.), *Familles en Suisse* (pp. 195-207). Fribourg: Éditions Universitaires.
- Kitzinger, J., & Barbour, R. S. (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. In R. S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory, practice* (pp. 1-20). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 419-427.
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, H. (2007). *Family involvement makes a difference: Family involvement in middle and high school students' education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project. Disponível a 1 de Agosto de 2008, em <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-middle-and-high-school-students-education>
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Krueger, R. A. (1998). *Analysing and reporting focus group results*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Laszlo, E. (1993). Préface. In L. von Bertalanffy, *Théorie générale des systèmes* (pp. vii-xii). Paris: Dunod.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York: Ballantine Books.
- Lazar, A., Broderick, P., Mastrilli, T., & Slostad, F. (1999). Educating teachers for parent involvement. *Contemporary Education*, 70(3), 5-10.
- Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *Clearing House*, 72(4), 206-210.
- Le Moigne, J.-L. (1987). Modèles du système et systèmes de modèles. *Thérapie Familiale*, 8(1), 107-119.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général: Théorie de la modélisation* (4<sup>a</sup> ed.). Paris: PUF.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (2007). Inteligência da complexidade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 117-128. Disponível a 20 Março de 2008, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy-Basse, R., & Michard, P. (1988a). La vision systémique de la relation pédagogique. *Le Groupe Familiale*, 121, 19-23.
- Lévy-Basse, R., & Michard, P. (1988b). La vision systémique de la relation pédagogique. *Cahiers Pédagogiques*, 268, 8-9.
- Lewis, M. (2000). Focus group interviews in qualitative research: A review of the literature. *Action Research E-Reports*, 2. Disponível a 29 de Outubro de 2002, em <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/row/rlewis.html>
- Lima, J. Á. (Ed.). (2002). *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.

- Macbeth, A. (1996). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford, UK: Heinemann Educational.
- Macbeth, A., Corner, T., Nisbet, S., Nisbet, A., Ryan, D., & Strachen, D. (1984). *L'enfant entre l'école et sa famille: Rapport sur les relations entre l'école et la famille dans les pays de la Communauté Européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Marc, E., & Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto*. Paris: Retz.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Disponível a 4 Março de 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marchand, H., & Pinto, H. R. (Eds.). (1997). *Família: Contributos da psicologia e das ciências da educação*. Lisboa: Educa.
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais: Como colaborar?* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: Um estudo de caso. *Inovação*, 7(3), 357-375.
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martel, Y.. (2003). *A vida de Pi*. Lisboa. Difel.
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com SPSS: Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Disponível a 14 de Outubro de 2005, em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- McGoldrick, M., & Carter, E. A. (1982). The family life cycle. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (pp. 167-195). New York: The Guilford Press.
- McGoldrick, M., Heiman, M., & Carter, B. (1993). The changing family life cycle: A perspective on normalcy. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (pp. 405-443). New York: The Guilford Press.
- McKenry, P. C., & Price, S., J. (Eds.). (2005). *Families and change: Coping with stressful events and transitions* (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: HarperCollins.
- McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- McWilliam, R. A., Maxwell, K. L., & Sloper, K. M. (1999). Beyond involvement: Are elementary schools ready to be family-centered? *School Psychology Review*, 28(3), 378-394.
- Meirieu, P. (Ed.). (2000). *L'école et les parents: La grande explication*. Paris: Plon.
- Melnick, C. R. (1991). Introduction. *International Journal of Educational Research*, 15, 125-130.
- Menezes, I. (1990). Desenvolvimento no contexto familiar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação dos jovens* (Vol. 2, pp. 51-91). Lisboa: Universidade Aberta.
- Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Minuchin, S. (1988). Family therapy development: A parable. In C. J. Falicov (Ed.), *Family transitions: Continuity and change over the life cycle* (pp. ix-xii). New York: The Guilford Press.

- Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1981). *Family therapy techniques*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Monnier, R., & Pourtois, J.-P. (1987). *Relations école-famille: Formation des maîtres*. Bruxelles: Éditions Labor.
- Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: De quelques causes d'incompréhension mutuelle. In P. Durning & J.-P. Pourtois (Eds.), *Éducation et famille* (pp. 189-205). Bruxelles: De Boeck Université.
- Montandon, C. (2001a). Algumas tendências actuais nas relações famílias-escola. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 153-167). Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C. (2001b). O desenvolvimento das relações família-escola: Problemas e perspectivas. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C. (2001c). Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 113-152). Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C., & Favre, B. (1988). Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois. In P. Perrenoud & C. Montandon (Eds.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (pp. 91-107). Lausanne: Editions Réalités Sociales.
- Montandon, C., Favre, B., Hutmacher, W., Perrenoud, P., & Richiardi, J.-J. (1985). *Le développement des relations entre les familles et l'école. A propos des réunions de parents: points de vue et propositions (DT. 06.85.07)*. Genève: Service de Recherche Sociologique.
- Montandon, C., Favre, B., Hutmacher, W., Perrenoud, P., & Richiardi, J.-J. (1989). Le développement des relations entre les familles et l'école. A propos des réunions de parents: points de vue et propositions. In B. Favre & C. Montandon (Eds.), *Les parents dans l'école... ce qu'en disent les enseignants primaires genevois* (cahier n° 30, pp. 155-180). Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (Eds.). (1987). *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne: Éditions Peter Lang.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (Eds.). (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C., & Troutot, P.-Y. (1991). La division du travail éducatif entre les familles et l'école. In T. Fleiner-Gerster, P. Gilliland & K. Luscher (Eds.), *Familles en Suisse* (pp. 209-223). Fribourg: Éditions Universitaires.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Morin, E. (1988). Pour une réforme de la pensée. *Cahiers Pédagogiques*, 268, 29-32.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Les Éditions ESF.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Morin, E. (1994). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Myers, G. (1998). Displaying opinions: Topics and disagreement in focus groups. *Language in Society*, 27(1), 85-111.
- Neto, L. M. (2005). Para além da análise sistémica: Excepções, soluções e "milagres" na relação família-escola. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Educação e família* (pp. 79-86). Lisboa: Autor.
- Nichols, M. P. (1984). *Family therapy: Concepts and methods*. New York: Gardner Press.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2006). *Family therapy: Concepts and methods* (7ª ed.). New York: Gardner Press.
- Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: Fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, 40(176), 563-578.
- Nóvoa, A. (1999). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)* (2ª ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nóvoa, A. (2000a). Os professores e as histórias das suas vidas. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Ed.). (2000b). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ochoa da Alda, I. (2004). *Enfoques en terapia familiar sistémica* (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- Oliveira, J. B. (1990). Percepção dos professores sobre a família e dos pais a respeito da escola. In L. S. Almeida, R. A. Santiago, P. Silva, L. Oliveira, O. Caetano & J. P. Marques (Eds.), *A acção educativa: Análise psico-social* (pp. 205-222). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria/APPort.
- Oliveira, J. B. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Onnis, L. (1991). Le renouvellement épistémologique de la thérapie systémique: Influences actuelles sur la théorie et sur la pratique. *Thérapie Familiale*, 12(2), 99-109.
- Onnis, L., Bernardini, M., Romano, C., & Veglia, A. (2008). Le double visage de la lune: La crise de l'adolescence selon une perspective systémique. *Cahiers Critiques de Thérapie Familiale et de Pratiques de Réseaux*, 40, 48-58.
- Pais, J. M. (Ed.). (1999). *Traços e riscos de vida: Uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*. Porto: Âmbar.
- Pajak, E., & Blase, J. J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26(2), 283-310.
- Palazzoli, M. S. (1983). La naissance d'une approche systémique globale. *Thérapie Familiale*, 4(1), 5-21.
- Palazzoli, M. S., Anolli, L., Blasio, P. D., Giossi, L., Pisano, I., Ricci, C., et al. (1984). *Dans les coulisses de l'organisation*. Paris: Les Éditions ESF.
- Palazzoli, M. S., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1986). *Paradoxe et contre-paradoxe: Un nouveau mode thérapeutique face aux familles a transaction schizophrénique*. Paris: Les Éditions ESF.

- Palazzoli, M. S., Cirillo, S., D'Ettoire, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., et al. (1987). *Le magicien sans magie: Ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école* (3<sup>a</sup> ed.). Paris: Les Éditions ESF.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Parke, R. D., & Kellam, S. G. (Eds.). (1994). *Exploring family relationships with other social contexts*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Patrício, M. F. (1992). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>a</sup> ed.). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*, 17(1), 111-115.
- Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (5<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between: Entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école* (pp. 49-87). Berne: Éditions Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001a). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: O go-between. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.
- Perrenoud, P. (2001b). O que a escola faz às famílias. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 57-112). Oeiras: Celta Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Disponível a 23 Abril de 2007, em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_04.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_04.html)
- Perrenoud, P., & Montandon, C. (Eds.). (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Editions Réalités Sociales.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (1998). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology* (pp. 199-234). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Pinto, M. T. (1994). *Escola e família em relação: Contributo para a análise do triângulo comunicacional pai-aluno-director de turma*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pourtois, J.-P. (Ed.). (1991). *Innovation en éducation familiale*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988a). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Pierre Mardaga.

- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988b). Tendances actuelles de la recherche en education familiale. In P. Durning (Ed.), *Education familiale: Un panorama des recherches internationales* (pp. 247-278). Paris: Mire/Matrice.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 69-101.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1991a). L'éducation parentale. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 87-112.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1991b). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, 7(3), 289-305.
- Raffaele, L. M., & Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28(3), 448-467.
- Rausch, M. J. (1998). Analyzing and reporting focus groups results. In R. A. Krueger (Ed.), *Analyzing and reporting focus group results* (pp. 94-95). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Reilly, B. J., & Joseph A. DiAngelo, J. (1990). Communication: A cultural system of meaning and value. *Human Relations*, 43(2), 129-140.
- Reis, E. (1997). *Estatística multivariada aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, E., & Moreira, R. (1993). *Pesquisa de mercados*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reitz, R. J. (Ed.). (1990). *Parent involvement in the schools*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.
- Relvas, A. P. (1982). A família: introdução ao seu estudo numa perspectiva sistémica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 307-321.
- Relvas, A. P. (1983). *A terapia familiar centrada nas tarefas*. Relatório não publicado realizado no âmbito de provas de aptidão pedagógica e conhecimento científico, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Relvas, A. P. (1989). Morte e luto na família, uma abordagem sistémica. *Psicologia Clínica*, 1, 49-59.
- Relvas, A. P. (1990). *Relatório da disciplina "Psicologia e Terapia da Família"*. Trabalho não publicado realizado no âmbito de provas para professor associado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Relvas, A. P. (1994). A família do professor. *Actas V Seminário A componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos: A psicologia na formação contínua* (pp. 129-143). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Relvas, A. P. (1995a). *O que é que a família espera da escola?* Comunicação apresentada nas 1<sup>as</sup> Jornadas Pedagógicas "Repensar a Escola", Universidade Católica, Pólo de Leiria, Leiria.
- Relvas, A. P. (1995b). *Relatório da disciplina "Terapias familiares"*. Trabalho não publicado realizado no âmbito do concurso para professor agregado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Relvas, A. P. (1995c). *Textos e contextos educativos familiares*. Comunicação apresentada nas IV Jornadas "Educação e Desenvolvimento", Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Relvas, A. P. (1996a). *A relação escola-família: Uma abordagem sistémica*. Conferência proferida na Universidade da Madeira, Funchal.



- Relvas, A. P. (1996b). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. P. (1997). Family therapy: Foundations and techniques. In P. J. Hawkins & J. N. Nestoros (Eds.), *Psychotherapy: New perspectives on theory, practice, and research* (pp. 387-425). Athens: Ellinika Grammata.
- Relvas, A. P. (1999). *Conversas com famílias: Discursos e perspectivas em terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. P. (2000a). A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: Como poderá ser amanhã? In M. Pinto, J. C. Tedesco, J. M. Pais & A. P. Relvas (Eds.), *As pessoas que moram nos alunos: Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- Relvas, A. P. (2000b). Adolescente(s), família(s) e escola(s). In M. T. Medeiros (Ed.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 48-77). Angra do Heroísmo: Direcção Regional da Educação.
- Relvas, A. P. (2000c). *Por detrás do espelho: Da teoria à terapia com a família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Relvas, A. P. (2000d). Psicopatologia do desenvolvimento e contexto familiar: Perspectiva sistémica. In I. Soares (Ed.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias in(adaptativas) ao longo da vida* (pp. 435-467). Coimbra: Quarteto Editora.
- Relvas, A. P. (2002a). A mulher na família: "Em torno dela". In A. P. Relvas & M. Alarcão (Eds.), *Novas formas de família* (pp. 298-340). Coimbra: Quarteto Editora.
- Relvas, A. P. (2002b). A terapia familiar em Portugal: O regresso ao futuro. *Psicologica*, 31, 13-24.
- Relvas, A. P. (2002c). Nota de abertura. *Psicologica*, 31, 9-11.
- Relvas, A. P. (2003). Intervenção sistémica em Portugal. In S. N. Jesus (Ed.), *Psicologia em Portugal: Balanço e perspectivas* (pp. 45-67). Coimbra: Quarteto Editora.
- Relvas, A. P. (2006). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. P. (2009). Um retrato da terapia familiar em Portugal: A Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar. *Mosaico*, 41, 110-114.
- Relvas, A. P., & Alarcão, M. (1989). A entrada na escola primária: Significado(s) para a criança e sua família. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 99-106.
- Relvas, A. P., & Alarcão, M. (2001). Era uma vez... quatro terapeutas e uma família: Narrativa de uma terapia familiar. In M. M. Gonçalves & Ó. F. Gonçalves (Eds.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp. 265-299). Coimbra: Quarteto Editora.
- Relvas, A. P., & Alarcão, M. (Eds.). (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rey, Y. (1988). Médiateur de la communication: Un nouveau rôle pour le psychologue en milieu scolaire. *Le Groupe Familiale*, 121, 30-35.
- Rey, Y., Burille, P., & Martinez, J.-P. (1987). De la famille aux institutions: Les messages irrécupérables, erreur et créativité. *Thérapie Familiale*, 8(1), 7-18.
- Ribeiro, J. P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Ricci, C. (1984). Au-delà de la dyade: La nature multidimensionnelle de la communication. In M. Palazzoli, L. Anolli, P. D. Blasio, L. Giossi, I. Pisano, C. Ricci, et al. (Eds.), *Dans les coulisses de l'organisation* (pp. 212-224). Paris: Les Éditions ESF.
- Ricci, C., & Palazzoli, M. S. (1984). Interactional complexity and communication. *Family Process*, 23, 169-176.

- Rieber, R. W. (1989a). In search of the impertinent question: An overview of Bateson's theory of communication. In R. W. Rieber (Ed.), *The individual, communication, and society: Essays in memory of Gregory Bateson* (pp. 1-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rieber, R. W. (Ed.). (1989b). *The individual, communication, and society: Essays in memory of Gregory Bateson*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rocco, T. S., Bliss, L. A., Gallagher, S., & Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Rodríguez, A. (2001). La familia post-moderna: Distancia y compromiso. *Redes*, 2(18), 103-115. Disponível a 23 de Setembro de 2008, em [www.revistaredes.es/](http://www.revistaredes.es/)
- Rosário, M. F. M. (1995). *Família, escola e educação: Contributo para o estudo do envolvimento parental em práticas educativas numa perspectiva sistémico-comunicacional*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Rosnay, J. (1995). *O macrosópio: Para uma visão global*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- Roudinesco, É. (2002). *La famille en désordre*. Paris: Fayard.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1998). *Vivemos livres numa prisão*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2004). *Árvore sem voz*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2006). *Lavar o mar: Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). International perspectives on school-family-community partnerships. *Childhood Education*, 74(6), 340-341.
- Santos, B. S. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1993). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, J. dos (1982a). *A caminho de uma utopia... Um instituto da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. dos (1982b). *Ensaio sobre a educação: I. A criança quem é?* (Vol. 1). Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. dos (1983). *Ensaio sobre a educação: II. O falar das letras* (Vol. 2). Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. R. (1992). A formação pessoal e social do aluno e a comunicação no grupo turma: Contributos da abordagem sistémica e do trabalho de projecto. In *Formação pessoal e social* (pp. 117-121). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Santos, M. R. (1994). O psicólogo da educação como interventor sistémico. In J. Gameiro (Ed.), *Quem sai aos seus...* (pp. 175-189). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, M. R. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. In A. M. Bertão, M. S. Ferreira & M. R. Santos (Eds.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia* (pp. 87-101). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de investigação em psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: NEPUE.
- Santos, N. R. (2006). *Nvivo7 na investigação qualitativa*. Documento não publicado.
- Santos, T. (2007). *Entre o defeito e o excesso: Da demissão dos pais ao seu protagonismo na escola*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Funchal.

- Schaeffer, N. C., & Presser, S. (2003). The science of asking questions. *Annual Review of Sociology, 29*, 65-88.
- Schwarz, N., & Sudman, S. (Eds.). (1996). *Answering questions: Methodology for determining cognitive and communicative processes in survey research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sermet, G. (1985). *Ce que les enseignants attendent des parents: Analyse de dix entretiens avec des maîtres primaires* (DT.06.85.25). Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Eds.). (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um balanço. *Inovação, 7*(3), 307-355.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (Ed.). (2007). *Escolas, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.
- Silva, P., & Stoer, S. R. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In S. R. Stoer & P. Silva (Eds.), *Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Simões, A. (1990). A investigação-acção: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 24*, 39-51.
- Skinner, R., & Cleese, J. (1990). *Famílias... e como sobre(viver) com elas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sluzki, C. E. (1980). Epistémologies conflictuelles. *Cahiers Critiques de Therapie Familiale et de Pratiques de Reseaux, 3*, 75-76.
- Sluzki, C. E., & Beavin, J. (1981). Symétrie et complémentarité: Une définition opérationnelle et une typologie des dyades. In P. Watzlawick & J. H. Weakland (Eds.), *Sur l'interaction* (pp. 98 - 117). Paris: Éditions du Seuil.
- Soares, I. (Ed.). (2000). *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias in(adaptativas) ao longo da vida*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa: A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família: Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Souto-Manning, M., & Swick, K., J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement. Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal, 34*(2), 187-193.
- Springate, K. W., & Stegeln, D. A. (1999). *Building school and community partnerships through parent involvement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- SPSS. (1998). *Survey research using SPSS*. Chicago: Autor.
- Stoer, S. R., & Silva, P. (Eds.). (2005). *Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Stuhman, M., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*(2), 148-163.
- Swick, K. J. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal, 30*(4), 275-280.
- Swick, K. J. (2006). Families and educators together: Raising caring and peaceable children. *Early Childhood Education Journal, 33*(4), 279-287.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(1), 61-77.
- Troutot, P.-Y., & Montandon, C. (1988). Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école: Une mise en perspective typologique. In P. Perrenoud & C. Montandon (Eds.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (pp. 133-153). Lausanne: Editions Réalités Sociales.
- Turney, L., & Pocknee, C. (2005). Virtual focus groups: New frontiers in research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(2), Art. 3. Disponível em [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4\\_2/pdf/turney.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_2/pdf/turney.pdf)
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice (maturidade e sabedoria)*. Porto: Edições Asa.
- Varela, F. (1989a). *Autonomie et connaissance: Essai sur le vivant*. Paris: Éditions du Seuil.
- Varela, F. (1989b). Reflections on the circulation of concepts between a biology of cognition and systemic family therapy. *Family Process*, 28, 15-24.
- Varela, F. (s. d.). *Conhecer: As ciências cognitivas, tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Vetere, A., & Gale, A. (Eds.). (1987). *Ecological studies of family life*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Vieira, C. M. C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa*. Relatório não publicado realizado no âmbito de provas de aptidão pedagógica e conhecimento científico. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vieira, C. R., & Relvas, A. P. (2003). *A(s) vida(s) do professor: Escola e família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vieira, M. M. (2007). Em torno da família e da escola: Pertinência científica, invisibilidade social. In P. Silva (Ed.), *Escolas, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares* (pp. 271-282). Porto: Profedições.
- Villas-Boas, M. A. (1993). *Escola e família: Caderno de apoio aos pais*. Lisboa: Plux/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola a família e a comunidade: Reuniões de pais*. Lisboa: Ministério da Educação, DAPP.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Waggoner, K., & Griffith, A. (1998). Parent involvement in education. *Journal for a Just & Caring Education*, 4(1), 65 - 77.
- Wagner, A., & Levandowski, D. C. (2008). Sentir-se bem em família: Um desafio frente à diversidade. *Textos & Contextos*, 7(1), 88-97. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/3940/2984>
- Wall, K. (Ed.). (2005). *Famílias em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Walsh, F. (Ed.). (1993). *Normal family processes*. New York: The Guilford Press.
- Ward, V. M., Bertrand, J. T., & Brown, L. F. (1991). The comparability of focus group and survey results: Three case studies. *Evaluation Review*, 15(2), 266-283.

- Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement: Éléments de communication thérapeutique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P. (Ed.). (1988). *L'invention de la réalité: Contributions au constructivisme*. Paris: Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P. (s. d.). *A realidade é real?* Lisboa: Relógio d'Água.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2004). *Pragmática da comunicação humana* (14ª ed.). São Paulo: Editora Cultrix.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements: Paradoxes et psychothérapie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P., & Weakland, J. H. (Eds.). (1981). *Sur l'interaction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Weiss, H., Caspe, M., & Lopez, M. E. (2006). *Family involvement makes a difference: Family involvement in early childhood education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project. Disponível a 1 de Agosto de 2008, em <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/fine/resources/research/earlychildhood.html>
- Winkin, Y. (Ed.). (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Éditions du Seuil.
- Xavier, M., Gonçalves Pereira, M., Corrêa, B. B., & Caldas de Almeida, J. M. (2002). Questionário de problemas familiares: Desenvolvimento da versão portuguesa de um instrumento de avaliação da sobrecarga familiar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3(2), 165-177.
- Yatchinovsky, A. (2000). *L'approche systémique: Pour gérer l'incertitude et la complexité* (2ª ed.). Paris: Les Éditions ESF.
- Zanten, A. H.-V. (1988). Les familles face à l'école: Rapports institutionnels et relations sociales. In P. Durning (Ed.), *Education familiale: Un panorama des recherches internationales*. Paris: Mire/Matrice.
- Zimmerman, J. L., & Dickerson, V. C. (1995). Les narrations en psychothérapie et le travail de Michael White. In M. Elkaim (Ed.), *Panorama des thérapies familiales* (pp. 533-554). Paris: Éditions du Seuil.

**ANEXOS**

## **Anexo 1**

Carta de autorização de Cléopâtre Montandon,  
PhD, Universidade de Genève

## **Anexo 2**

Questionário “As Relações entre os  
Professores e as Famílias”



## Questionário destinado aos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico do Funchal, RAM

### AS RELAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES E AS FAMÍLIAS

(traduzido e adaptado de Favre & Montandon, 1989)

Este questionário compreende uma primeira série de questões sobre as relações que teve ao longo deste ano escolar com as famílias dos seus alunos, quer a nível individual quer a nível colectivo. As outras questões relacionam-se sobretudo com a sua apreciação destas relações e a suas opiniões sobre este assunto. É possível que, pessoalmente para si, este ano não seja representativo dos contactos que tem habitualmente com os pais. Se este for o caso, poderá mencioná-lo nos comentários. Do mesmo modo, sempre que as questões não lhe pareçam suficientemente claras ou as suas respostas não encontrem lugar nas rubricas previstas, não hesite em indicá-lo.

Cada vez que neste questionário utilizarmos o termo "pais", ele terá de ser entendido num sentido mais vasto: não somente o pai e/ou mãe da criança, mas também qualquer outra pessoa que represente ou substitua os pais da criança.

### INFORMAÇÕES PESSOAIS

*Data de nascimento:* \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

*Sexo:* masculino  feminino

*Tempo de serviço no 1º ciclo do ensino básico:* \_\_\_\_\_

*Ano do 1º ciclo que se encontra actualmente a leccionar:* \_\_\_\_\_

*Número de alunos neste ano lectivo:* \_\_\_\_\_

*Há quanto tempo tem o actual grupo de alunos?*

- pela primeira vez este ano
- pela segunda vez
- pela terceira vez
- pela quarta vez

*Tem actualmente (ou teve) filhos a estudar?* sim  não

## I. ENCONTROS INDIVIDUAIS POR SUA INICIATIVA

Ao longo deste ano lectivo teve provavelmente várias ocasiões de encontrar os pais dos seus alunos ou membros das suas famílias, quer individualmente quer colectivamente.

As questões que se seguem dizem respeito aos **contactos individuais** que teve com as famílias dos seus alunos ao longo deste ano lectivo **por sua iniciativa**.

Torna-se evidentemente difícil indicar um número exacto. Nós gostaríamos somente que nos fosse dada uma estimativa o mais precisa possível.

1. No decurso deste ano lectivo, **tomou a iniciativa de conversar individualmente** (mais do que um simples cumprimento) com os pais dos seus alunos ou com pessoas que os representam? Nomeadamente:

- Conversou com eles aquando dum recreio ou à saída da escola?    sim     não

*Se respondeu sim, com quantos pais?* - 1 vez com os pais de \_\_\_\_ alunos\*

- 2 vezes ou mais com os pais de \_\_\_\_ alunos

- Conversou com eles individualmente por ocasião de uma reunião de pais?    sim     não

*Se respondeu sim, com quantos pais?* - com os pais de \_\_\_\_ alunos

- Marcou um encontro individual com eles ?    sim     não

*Se respondeu sim, com quantos pais?* - 1 vez com os pais de \_\_\_\_ alunos

Esse encontro foi marcado: - antes do natal      
- ao longo do ano      
- no final do ano   

- 2 vezes ou mais com os pais de \_\_\_\_ alunos

O encontro individual foi marcado:      
*(assinalar as formas utilizadas)*  
- por telefone      
- por circular ou convocatória      
- por mensagem transmitida pela criança      
- por carta personalizada      
- na altura de uma reunião de pais      
- outros (*especificar*):.....   
.....

- Foi ao domicílio de alguns pais?    sim     não

*Se respondeu sim, de quantos alunos?* \_\_\_\_\_

Porquê?.....  
.....  
.....  
.....

2. No decurso deste ano escolar, e para além dos contactos face a face com os pais dos seus alunos, **tomou a iniciativa de:**

- telefonar a alguns pais?      sim     não   
    *Se respondeu sim:* - pelo menos 1 vez aos pais de \_\_\_\_ alunos  
                                  - 2 vezes ou mais aos pais de \_\_\_\_ alunos
- enviar a alguns pais cartas personalizadas por correio (não circulares)?      sim     não   
    *Se respondeu sim:* - pelo menos 1 vez aos pais de \_\_\_\_ alunos  
                                  - 2 vezes ou mais aos pais de \_\_\_\_ alunos
- enviar a alguns pais cartas ou mensagens por intermédio da criança ?      sim     não   
    *Se respondeu sim:* - pelo menos 1 vez aos pais de \_\_\_\_ alunos  
                                  - 2 vezes ou mais aos pais de \_\_\_\_ alunos

*Se respondeu sim a uma das questões precedentes (1 e 2), responda agora à questão 4. Se respondeu não a todas essas questões, responda à questão 3.*

3. Existe alguma razão particular para a ausência de contactos individuais por sua iniciativa (por exemplo, ser o segundo ou o terceiro ano com a mesma classe, haver preferência por outro tipo de contactos, etc.)?      *(Especifique e passe em seguida à questão 6.)*

.....  
.....  
.....  
.....

4. Entre os **pais** com os quais tentou entrar em contacto individual durante este ano escolar, houve alguns que se **recusaram** ou **não se apresentaram** ao encontro?      sim     não

*Se respondeu não, responda agora à questão 5.*

*Se respondeu sim, quantos pais? \_\_\_\_\_*

Quais são, na sua opinião, as razões da recusa ou da ausência de resposta dos pais?

.....  
.....  
.....

- Que fez nestes casos?      - nada        
*(assinale as formas utilizadas)*      - enviou uma carta        
  - telefonou        
  - mandou uma mensagem pela criança        
  - recorreu ao director da escola        
  - outros (*especificar*):.....        
  .....

5. De **que falaram** aquando dos diversos contactos individuais?

	na maior parte dos casos	nalguns casos	nunca
- do trabalho da criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- do seu comportamento na classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- do seu comportamento na família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- das suas expectativas em relação aos pais (p. ex. ajuda à criança)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- das expectativas dos pais em relação a si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- da situação familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- do programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- dos métodos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- dos trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- das preocupações dos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- outros ( <i>especificar</i> ).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....			

II. CONTACTOS INDIVIDUAIS POR INICIATIVA DOS PAIS

As questões que se seguem dizem respeito agora aos **contactos individuais** que teve com os pais ou famílias dos seus alunos ao longo deste ano lectivo, por **iniciativa dos pais**.

1. Tem a impressão que, de uma maneira geral, **os pais procuram encontrar-se individualmente** com os professores?

- sim, a maioria dos pais
- sim, uma minoria dos pais
- não

2. Ao longo deste ano escolar, alguns dos **pais** dos seus alunos **tomaram a iniciativa** de conversar consigo:

- Pedindo um encontro?      sim     não

*Se respondeu sim*: - 1 vez, os pais de \_\_\_\_ alunos

- 2 vezes ou mais, os pais de \_\_\_\_ alunos

- Telefonando?      sim     não

*Se respondeu sim*: - 1 vez, os pais de \_\_\_\_ alunos

- 2 vezes ou mais, os pais de \_\_\_\_ alunos

- Escrevendo?      sim     não   
     *Se respondeu sim*: - 1 vez, os pais de \_\_\_\_ alunos  
    - 2 vezes ou mais, os pais de \_\_\_\_ alunos
- Vindo espontaneamente à saída da escola ou ao recreio?    sim     não   
     *Se respondeu sim*: - 1 vez, os pais de \_\_\_\_ alunos  
    - 2 vezes ou mais, os pais de \_\_\_\_ alunos
- Enviando-lhe uma mensagem pela criança?      sim     não   
     *Se respondeu sim*: - 1 vez, os pais de \_\_\_\_ alunos  
    - 2 vezes ou mais, os pais de \_\_\_\_ alunos
- Outros (*especificar*):.....  
     .....  
     .....  
     .....

**3. O que levou os pais dos seus alunos a contactarem consigo?**

	em muitos casos	nalguns casos	nunca
- Notas na ficha de informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Comentários na ficha de informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Mensagens escritas no caderno diário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Problemas de comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Problemas com os trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Problemas de métodos de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Problemas de saúde da criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Problemas familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Faltas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Actividades extra curriculares (desportivas, culturais, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Outros ( <i>especificar</i> ): .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....			

### III. ENCONTROS OCASIONAIS FORA DO TEMPO DE SERVIÇO

1. Durante este ano escolar, teve ocasião de encontrar os pais dos seus alunos fora da escola?

	nunca	por vezes	frequentemente	muitos pais	poucos pais
- em festas no bairro ou na cidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- em manifestações desportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- no supermercado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- na rua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- outros locais ou ocasiões de encontros ( <i>especificar</i> ): .....					

2. Nestes encontros ocasionais conversou com eles sobre assuntos relacionados com a escola ou os alunos?

nunca       algumas vezes       frequentemente

### IV. A SUA OPINIÃO SOBRE OS CONTACTOS INDIVIDUAIS COM OS PAIS

1. Considera que os **contactos individuais** tidos este ano com a maior parte dos pais foram:

raros       suficientes       muito frequentes

E estes foram:

frustrantes       satisfatórios       gratificantes

2. Na sua opinião, **para que deveriam servir** fundamentalmente os diversos contactos individuais com os pais?

*Escolha na lista que se segue as 4 funções que julga serem as mais importantes e assinale a ordem de importância [da mais importante (1) à menos importante (4)]:*

- estabelecer a confiança
- informar os pais sobre o trabalho e o comportamento da criança
- escutar os pais
- levar os pais a modificar as suas atitudes em relação à criança (por exemplo, quanto ao tempo dedicado à televisão, à ajuda nos trabalhos de casa, etc.)
- fazer com que haja uma acção concertada entre pais e professores
- tranquilizar os pais
- responsabilizar os pais quanto ao comportamento do seu filho na escola
- aconselhar os pais
- pedir aos pais que ajudem o filho no seu trabalho
- avaliar e tomar consciência das diferentes concepções pedagógicas entre pais e professores para permitir uma certa adaptação mútua
- conhecer os pais
- conhecer as atitudes educativas dos pais
- conhecer as expectativas dos pais e as suas aspirações
- informar-se sobre a situação da família
- outros (*especificar*): .....

## V. AS REUNIÕES DE PAIS

Os professores têm ocasião de se encontrarem com as famílias dos seus alunos em grupo, colectivamente. Estes encontros podem ter um carácter mais ou menos formal, sendo alguns organizados fora das horas das aulas (reuniões, etc.), e outros durante as horas das aulas (festas, espectáculos, etc.).

1. No decurso deste ano escolar, organizou **reuniões** com os **pais dos seus alunos**?

sim  não

*Se respondeu não, existem razões particulares (por exemplo, ser o segundo ou terceiro ano com a mesma turma, preferência por outros tipos de contactos, etc.)? (Especifique e depois passe à questão 4)* .....

.....  
.....

*Se respondeu sim, indique quantas reuniões:*

	número de famílias presentes	
- no início do ano	_____	_____
- ao longo do ano	_____	_____
- no final do ano	_____	_____

Com que objectivos? .....

.....  
.....

Essas reuniões foram organizadas: só por si?  com colegas?

Estiveram alunos presentes? sim  não

2. Considera que essas experiências de reuniões de pais foram:

- bem sucedidas	sim <input type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>
- gratificantes	sim <input type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>
- úteis	sim <input type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>

3. Quais foram os **temas** que **abordou** nas reuniões de pais? (*assinale as respostas adequadas*)

- organização da escola (condições de passagem de classe, justificação obrigatória das faltas, etc.)
- organização da classe (plano de trabalho, trabalhos de casa, etc.)
- métodos e conteúdos de ensino
- as suas expectativas em relação às crianças
- as expectativas dos pais em relação à escola
- as formas de colaboração que você gostaria de ter com os pais
- outros (*especificar*).....

.....

4. Os pais dos seus alunos foram convocados para **outras reuniões** organizadas na escola (por outros professores ou pelo director(a) da escola)?      sim     não

## VI. OUTROS ENCONTROS COLECTIVOS COM OS PAIS

1. Ao longo deste ano escolar, os **pais** dos seus alunos foram **convidados** para outros **encontros colectivos**, quer a nível da sua classe quer a nível da escola?

		número de famílias dos seus alunos presentes
- para uma festa?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- para um espectáculo?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- para uma exposição?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- para uma actividade desportiva?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- para um piquenique?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- para uma excursão?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- outros? .....		_____
.....		

2. Os **pais** são por vezes convidados a **colaborar** em actividades organizadas pela escola, por exemplo, na organização duma festa, acompanhando uma visita de estudo, etc.

Ao longo do ano lectivo 1995-1996 os **pais dos seus alunos** foram **solicitados**, no âmbito da sua classe ou da escola:

		número de famílias dos seus alunos implicadas na actividade
- a participar na organização de uma festa?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- a colaborar na realização de um espectáculo?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- a acompanhá-los numa actividade desportiva?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- a acompanhá-los numa visita de estudo?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- a colaborar num atelier de tempos livres?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- a preparar uma reunião de pais?	sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	_____
- outros ( <i>especificar</i> ): .....		_____
.....		



## VII. A SUA OPINIÃO SOBRE OS ENCONTROS COLECTIVOS COM OS PAIS

1. De entre os diversos encontros colectivos (reuniões de pais, actividades para as quais foram convidados ou em que os pais colaboraram) que efectivamente foram organizados para os pais dos seus alunos (mencionados nas questões V à VI), quais foram os mais satisfatórios para si?.....

.....

Porquê?.....

.....

2. Quais, na sua opinião, foram mais de encontro às expectativas dos pais? .....

.....

Porquê?.....

.....

## VIII. A SUA OPINIÃO SOBRE AS RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS

1. De entre os diferentes tipos de encontros ou contactos, quer colectivos quer individuais, que teve com os pais ao longo deste ano lectivo, qual (ou quais) foi para si mais satisfatório?

.....

.....

2. Ao longo deste ano escolar, notou alguma mudança nas relações com os **pais dos seus alunos**?      sim     não

*Se respondeu sim, especificar:*

• que mudança da parte dos pais?

.....

• que mudança da sua parte?

.....

3. Considera que, de uma maneira geral, **na sua escola** os contactos com as famílias são:

frequentes  em número limitado  raros

4. Durante este ano lectivo, encontrou **obstáculos ou dificuldades** no que diz respeito às relações com os pais? sim  não

*Se respondeu sim, assinale quais:*

- falta de interesse por parte dos pais
- falta de interesse dos colegas para as relações com os pais
- falta de tempo da parte dos pais
- falta de tempo da sua parte
- falta de tempo e de disponibilidade de ambas as partes
- falta de locais / espaços adaptados a estes encontros
- falta de apoio do director da escola
- falta de apoio das autoridades escolares
- agressividade dos pais em relação a si
- divergências e conflitos entre os pais
- divergências entre si e os pais quanto aos objectivos pedagógicos
- divergências entre si e os pais quanto aos métodos
- falta de formação em animação/condução de reuniões
- falta de segurança pessoal face aos pais
- outros (*especificar*).....
- .....

5. Quais são, na sua opinião, os recursos que poderiam contribuir para melhorar as relações com os pais?

*Marcar nos casos correspondentes:*

- 0** *se isso lhe parecer inútil*
- 1** *se isso lhe parecer útil*
- 2** *se isso lhe parecer indispensável*

- formação em animação de grupos
- formação em condução de entrevistas
- participação numa equipa pedagógica
- experiências práticas de relações com os pais
- experiência pessoal como pai / mãe de alunos
- organização de reuniões na escola
- ajuda dos colegas
- leitura de documentos e brochuras sobre a relação escola-família
- formação na área da relação escola-família
- outros (*especificar*) .....

6. Tem conhecimento de legislação ou regulamentos relativos aos encontros individuais ou colectivos com os pais no ensino primário?      sim     não

*Se respondeu sim, especifique qual:*.....  
.....  
.....

7. Pensa que regulamentação específica sobre este assunto seria útil? sim     não

*Se respondeu sim, especifique porquê:*.....  
.....  
.....

8. Enquanto profissional, que responsabilidades sente ter em relação aos pais dos seus alunos? .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## IX. AQUILO QUE SE DIZ...

Encontrará aqui um certo número de afirmações ou de pontos de vista sobre o assunto das relações entre as famílias e a escola e os respectivos papéis dos professores e dos pais.

**Que pensa destas afirmações?** Não se trata de pesar longamente os prós e os contras, mas de as percorrer rapidamente e de assinalar espontaneamente a sua resposta.

	inteiramente de acordo	bastante de acordo	não muito de acordo	em desacordo
1. Os professores são profissionais da educação e não têm de justificar os seus métodos perante os pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aos professores a instrução, aos pais a educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Não cabe ao professor explicar aos pais as reformas introduzidas na escola, mas sim à autoridade escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As relações com os pais tomam muito tempo e energia para resultados relativamente fracos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sendo a escola um serviço público financiado pelos contribuintes, é normal que os pais peçam contas aos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As associações de pais são essenciais ao funcionamento democrático da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O ponto de vista das associações de pais não deveria ser tomado em conta porque elas só representam uma minoria dos pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. De modo geral, os pais só se interessam com o seu próprio filho e não com o funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os pais deveriam poder escolher o tipo de escola que desejam para o seu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sendo os pais os primeiros responsáveis pela educação do seu filho, deveriam poder participar na vida da sua escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Não serve de nada abrir a escola aos pais porque, de qualquer maneira, os pais que seria importante encontrar não vêm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os pais confiam, muitas vezes, à escola a educação dos seus filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	inteiramente de acordo	bastante de acordo	não muito de acordo	em desacordo
13. Muitos pais estão de tal modo preocupados com o sucesso imediato do seu filho que não é possível conversar seriamente com eles problemas de pedagogia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. A abertura da escola aos pais é ilusória porque só uma minoria dos pais a aproveita verdadeiramente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. A intensificação dos contactos entre pais e professores pode provocar tensões e conflitos difíceis de gerir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Numa sociedade em que os pais têm concepções de educação diferentes, é importante dar-lhes ocasião de discutí-las entre si e com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A escola é um lugar onde a criança adquire uma certa independência em relação à sua família. Relações muito estreitas entre a família e a escola Vão ao encontro deste processo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sendo a escola um serviço público, cabe às autoridades políticas e aos cidadãos controlar o seu bom funcionamento, e não aos pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Nós agradecemos-lhe profundamente a sua disponibilidade e colaboração no preenchimento deste questionário.*

## **Anexo 3**

Estudo psicométrico do Inventário  
sobre as relações escola-família

**Análise Fatorial de Componentes Principais**  
**Solução inicial (18 itens) - não forçada**

**KMO and Bartlett's Test**

	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,670
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	412,657
	df	153
	Sig.	,000

**Communalities**

Communalities		
	Initial	Extraction
afirma	1,000	,685
afirmb	1,000	,662
afirmc	1,000	,739
afird	1,000	,519
afirme	1,000	,722
afirmf	1,000	,731
afirmg	1,000	,712
afirmh	1,000	,677
afirmi	1,000	,442
afirmj	1,000	,580
afirmk	1,000	,669
afirml	1,000	,642
afirmm	1,000	,491
afirmn	1,000	,514
afirmo	1,000	,684
afirmp	1,000	,686
afirmq	1,000	,562
afirmr	1,000	,442

Extraction Method: Principal Component Analysis

## Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,959	21,996	21,996	2,271	12,616	12,616
2	2,009	11,162	33,157	2,251	12,506	25,122
3	1,515	8,418	41,575	1,910	10,611	35,733
4	1,344	7,468	49,043	1,698	9,434	45,167
5	1,195	6,641	55,684	1,544	8,578	53,745
6	1,137	6,316	62,000	1,486	8,255	62,000
7	,983	5,460	67,460			
8	,948	5,265	72,725			
9	,805	4,475	77,199			
10	,680	3,778	80,978			
11	,668	3,713	84,691			
12	,566	3,145	87,836			
13	,480	2,666	90,502			
14	,447	2,481	92,983			
15	,402	2,233	95,216			
16	,347	1,929	97,144			
17	,281	1,562	98,706			
18	,233	1,294	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis

## Component Matrix<sup>a</sup>

	Component					
	1	2	3	4	5	6
afirmk	,741	,284	-,084	-,092	,061	,141
afirmn	,700	,062	-,052	-,098	,048	,076
afirmh	,641	,175	,230	,247	-,338	-,088
afirmc	-,031	,777	-,089	-,038	-,254	,248
afirmb	,217	,762	-,029	-,030	-,056	-,171
afirma	,333	,702	,173	-,210	,065	,062
afirml	,160	,196	,725	-,134	-,120	,142
afirmi	-,069	-,144	,628	,020	,133	-,061
afirmp	-,415	,000	,572	,201	,379	-,050
afirmf	,021	-,056	-,025	,834	,167	-,063
afirmg	,334	,159	,291	-,525	,028	-,463
afirmj	-,334	-,215	,338	,440	,237	-,241
afirmq	,006	-,423	,425	,432	,123	-,026
afirme	,147	-,047	,036	,194	,806	,102
afirmd	,283	,206	-,167	-,048	-,572	,198
afirmo	,048	,162	-,159	-,338	,260	,669
afirmm	,058	,173	,355	,095	-,137	,552
afirmr	,359	-,217	,009	,012	-,115	,503

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

<sup>a</sup>. Rotation converged in 11 iterations.



### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>						
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha	N of Items
afirmk	4,7227	1,863	,384	,525	,589	3
afirmn	5,1261	2,247	,425	,458		
afirmh	5,2437	2,203	,398	,490		
afirmc	6,7652	2,286	,506	,595	,689	3
afirmb	6,4261	2,703	,513	,596		
afirma	6,8261	2,268	,504	,599		
afirml	3,5210	1,557	,222	,442	,451	3
afirmi	3,4202	1,042	,310	,294		
afirmp	3,4790	1,286	,309	,296		
afirmf	6,6239	1,607	,168	-,006 <sup>a</sup>	,175	4
afirmg	5,5872	2,745	-,260	,523		
afirmj	6,8899	1,451	,314	-,249 <sup>a</sup>		
afirmq	6,9908	1,768	,193	-,016 <sup>a</sup>		
afirme	3,4912	,571	,229	. <sup>a</sup>	,371	2
afird	3,3158	,696	,229	. <sup>a</sup>		
afirmo	5,4035	1,570	,252	,266	,394	3
afirmm	6,2544	1,696	,169	,421		
afirmr	5,3772	1,476	,281	,206		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

<sup>a</sup> Rotation converged in 13 iterations.

**Análise Factorial de Componentes Principais**  
**Solução inicial (18 itens) – forçada a 4 factores**

**KMO and Bartlett's Test**

	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,670
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	412,657
	df	153
	Sig.	,000

**Communalities**

Communalities		
	Initial	Extraction
afirma	1,000	,634
afirmb	1,000	,471
afirmc	1,000	,487
afirmd	1,000	,381
afirme	1,000	,345
afirmf	1,000	,393
afirmg	1,000	,458
afirmh	1,000	,650
afirmi	1,000	,383
afirmj	1,000	,547
afirmk	1,000	,587
afirml	1,000	,510
afirmm	1,000	,320
afirmn	1,000	,420
afirmo	1,000	,659
afirmp	1,000	,677
afirmq	1,000	,545
afirmr	1,000	,360
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

Extraction Method: Principal Component Analysis

## Total Variance Explained

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,959	21,996	21,996	3,959	21,996	21,996	2,706	15,033	15,033
2	2,009	11,162	33,157	2,009	11,162	33,157	2,357	13,095	28,128
3	1,515	8,418	41,575	1,515	8,418	41,575	2,310	12,833	40,961
4	1,344	7,468	49,043	1,344	7,468	49,043	1,455	8,082	49,043
5	1,195	6,641	55,684						
6	1,137	6,316	62,000						
7	,983	5,460	67,460						
8	,948	5,265	72,725						
9	,805	4,475	77,199						
10	,680	3,778	80,978						
11	,668	3,713	84,691						
12	,566	3,145	87,836						
13	,480	2,666	90,502						
14	,447	2,481	92,983						
15	,402	2,233	95,216						
16	,347	1,929	97,144						
17	,281	1,562	98,706						
18	,233	1,294	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis

## Component Matrix<sup>a</sup>

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>				
	Component			
	1	2	3	4
afirma	,685	,355	,140	,137
afirmc	,646	,114	-,156	,181
afirmb	,614	,281	-,007	-,121
afirmf	-,565	,148	,226	-,019
afirmq	-,542	,082	,493	-,035
afirmg	,475	,222	,179	-,389
afirmh	,059	,778	,091	-,184
afirmk	,249	,678	-,135	,215
afirmn	,086	,618	-,117	,133
afirmp	-,081	-,352	,738	,042
afirmi	-,050	-,022	,614	-,049
afirml	,349	,282	,551	,073
afirmj	-,406	-,259	,528	-,191
afirmd	,233	,401	-,408	,002
afirmo	,266	-,060	-,178	,744
afirmm	,141	,209	,234	,449
afirmr	-,168	,367	-,130	,424
afirme	-,249	-,012	,354	,396

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 12 iterations.

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>						
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha	N of Items
afirma	13,7383	2,648	,373	-,305 <sup>a</sup>		
afirmc	13,6822	3,087	,203	-,072 <sup>a</sup>	,132	6
afirmb	13,3271	3,090	,372	-,205 <sup>a</sup>		
afirmf	14,8785	4,976	-,251	,363		
afirmq	15,2523	5,285	-,323	,376		
afirmg	13,8411	4,059	,050	,115		
afirmh	5,2437	2,203	,398	,490	,589	3
afirmk	4,7227	1,863	,384	,525		
afirmn	5,1261	2,247	,425	,458		
afirmp	8,7168	2,330	,260	-,016 <sup>a</sup>		
afirmi	8,6106	1,918	,302	-,134 <sup>a</sup>	,193	5
afirml	8,7257	2,558	,202	,059		
afirmj	8,5841	2,281	,192	,037		
afirmd	7,0619	3,809	-,350	,560		
afirmo	8,3578	2,491	,229	,038	,230	4
afirmm	9,1835	2,873	,060	,246		
afirmr	8,3119	2,661	,158	,129		
afirme	8,6055	2,426	,038	,316		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

<sup>a</sup> Rotation converged in 13 iterations.