

02 CADERNOS
DE APOIO
À FORMAÇÃO

**RELAÇÃO
ESCOLA-ALUNO-
-FAMÍLIA**

Educação Intercultural
uma perspectiva
sistémica

Helena de Jesus
Ana Luísa Neves

Jesus, Helena de e outro

Relação escola-aluno-família:educação inter-cultural: uma perspectiva sistémica/Helena de Jesus.
Ana Luísa
Neves.-[Cadernos de apoio à formação:2]
ISBN 972-99316-9-0

I-Neves, Ana Luísa

CDU 37.06

TÍTULO

**Relação Escola – Aluno – Família
Educação Intercultural – Uma Perspectiva Sistémica**

AUTOR

Helena de Jesus

Ana Luísa Neves

EDITOR

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime)

Praça Carlos Alberto, 71, 4050-440 Porto

Telefone: 22 2046110 Fax: 22 2046119

Rua Álvaro Coutinho, 14, 1150-025 Lisboa

Telefone: 21 8106100 Fax: 21 8106117

DESIGN GRÁFICO

Cristina Cascais e Paulo Oliveira

EXECUÇÃO GRÁFICA

Textype, Artes Gráficas, Lda.

TIRAGEM

1000 exemplares

ISBN

972-99316-9-0

DEPÓSITO LEGAL

220 093/04

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 5 |
| TESTEMUNHOS... ESCOLA-ALUNO-FAMÍLIA | 9 |
| RELAÇÃO ESCOLA-ALUNO-FAMÍLIA, COMPREENDIDA À LUZ DO PENSAMENTO SISTÉMICO | 19 |
| A COMUNICAÇÃO ESCOLA - ALUNO - FAMÍLIA | 23 |
| AS NOVAS REALIDADES DA ESCOLA ACTUAL | 27 |
| RESULTADOS DE UM ESTUDO | 33 |
| CONCLUSÃO | 39 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 45 |

INTRODUÇÃO

Este caderno vem na sequência do Módulo de Formação “Cooperação Escola-Família – Guia do Facilitador”, de Maria Helena Noronha e Maria Helena de Jesus, editado em Novembro de 1998 pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Pretendemos que este caderno possa constituir um suporte à reflexão e contribuir para um melhor conhecimento da realidade, através de testemunhos de alunos, pais e professores e da apresentação de experiências em escolas portuguesas. A criação de relações harmoniosas entre a escola, a família e a comunidade assenta antes de mais na capacidade de comunicação e entendimento entre os diversos intervenientes. Só assim será possível iniciar um processo colaborativo, que, reconhecendo e respeitando o papel de cada um na diversidade de valores e perspectivas, crie melhores condições de aprendizagem para todos os alunos.

Abordaremos esta temática numa perspectiva sistémica, sempre com o objectivo máximo de ajudar a avaliar e, se possível, executar formas mais eficazes de integrar as diferentes vivências sócio-culturais.

Assim, sob um olhar sistémico, introduzimos a essência desta corrente de pensamento e sempre nesta perspectiva faremos uma curta abordagem histórica e falaremos da comunicação Escola – aluno - família, pela sua importância e pelas dificuldades que decorrem da complexidade deste processo a que acresce a nova realidade de diversidade sócio-cultural.

Os resultados de um estudo efectuado e as conclusões gerais aparecem para finalizar com forma de pistas e questões que se levantam no longo caminho que, nesta área, ainda temos a percorrer.

**TESTEMUNHOS...
ESCOLA - ALUNO - FAMÍLIA**

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina nos seus princípios, que o sistema deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Artigo 3º).

No entanto, os responsáveis reconhecem que é grande ainda o caminho a percorrer no sentido de fazer com que as estruturas consigam responder eficazmente à diversidade sócio-cultural, que não encontra nas nossas escolas o acolhimento e orientação necessários a uma correcta inserção escolar.

O Ministério da Educação, através do Departamento de Educação Básica, assume uma série de desafios pedagógicos face à Educação Intercultural como uma nova perspectiva educativa.

Através de:

- Elaboração de projectos de turma, com adequada gestão do currículo;
- Criação de trabalhos de projecto, com parcerias nacionais e/ou internacionais;
- Dinamização de Currículos de Formação em contexto profissional;
- Realização de projectos de investigação - acção

Com:

- Com a comunidade educativa
- Com os parceiros sociais locais
- Com os CAE, as DRE, o DEB o Secretariado Entreculturas e outros
- Com escolas de outros países
- Com organismos vocacionados para a Educação Intercultural

Será então possível:

- Conhecer e conviver com a diferença
- Valorizar as capacidades específicas e talentos diversificados
- Preparar para desempenhos múltiplos
- Gerir a resolução de problemas e conflitos, ressaltando os valores e as diferenças culturais
- Promover o conhecimento mútuo, a estima responsável e a cordialidade.

Para melhor perceber na prática como é que tudo isto está a ser vivido e sentido pelos intervenientes do processo educativo, procurámos então mostrar alguns testemunhos que recolhemos recentemente em contextos de trabalhos que visam conhecer melhor a nova realidade educativa e os novos desafios pedagógicos.

Apresentamos aqui excertos desses testemunhos recolhidos em três realidades educativas diferentes:

1ª- Dois alunos do 9º ano de escolaridade da escola onde foi realizado um estudo mais amplo que mais à frente será referido neste trabalho.

- 1.1. “Eu tenho 14 anos e ando no 9º ano. Nasci em Lisboa mas a minha avó, com quem vivo, nasceu em Cabo-Verde. Ela é reformada e não sabe ler nem escrever. Os meus 4 irmãos também vivem aqui. Eu nunca reprovei e também não costumo faltar às aulas. Gosto de ir para a escola para aprender. Eu gosto dos meus professores porque eles explicam bem a matéria e tentam ser compreensivos. Na escola aprendo a ler e a escrever, mas com a minha avó aprendo coisas sobre a família que não vive connosco. A minha avó quando há reuniões tenta ir sempre à escola, e às vezes também vai lá para saber como é que eu estou. A minha avó também acha que a escola e os professores são bons e quer que eu estude para ser alguém na vida. Eu quando crescer gostava de ser advogado. Como eu sou bom aluno não me importo que a minha avó vá à escola porque sei que os professores não vão dizer mal de mim.”
- 1.2. “Eu tenho 16 anos e ando no 9º ano, nasci em Almada e a minha mãe também. Não tenho pai, faleceu quando eu era pequena. Eu vivo com a minha mãe e com os meus 5 irmãos. Todos têm o 9º ano e trabalham. Já reprovei no 8º ano. Às vezes falto à escola mas só quando é mesmo necessário. Eu não gosto muito da escola, mas gosto das amizades que lá faço. Quero continuar a estudar, porque, como dizem, na nossa idade a escola é um mal necessário. Eu gostava de vir a ser educadora de infância. A minha mãe quer que eu continue a estudar. Ela costuma ir à escola quando há reuniões. Eu gosto que ela vá, só não gosto que vá por motivos...assim coisas más...mas é raro. Eu na escola acho que aprendo mais das matérias, das disciplinas e na família aprendemos mais de educação. Eu não gosto dos professores e acho que a minha mãe também não gosta porque eu costumo contar-lhe tudo o que se passa na escola.”

2ª- Uma professora e dois pais de uma escola (Escola EB1, nº1 de Queluz /JI do Monte de Abraão) foram convidados a reflectir sobre o projecto desta escola e sobre a relação escola-família.

Trata-se de uma escola com 843 alunos, distribuídos por 38 turmas, sendo 41 do Jardim-de-infância. Trabalham na escola cerca de 50 professores, 14 auxiliares de acção educativa, 2 funcionárias administrativas e 4 funcionárias de cozinha.

Cerca de um quarto da população escolar é de origem africana: Angola, Cabo-Verde, Guiné e S. Tomé. Existem também alunos do Brasil e da Europa de Leste, num total de 30. Também esta escola aderiu ao projecto Entreculturas em Setembro de 2002, na medida em que pelas suas características os professores demonstraram vontade de aprofundar métodos de trabalho que os ajudasse a tirar partido do facto de terem uma tão grande diversidade de alunos.

2.1. A professora Helena Correia descreve um dos projectos em que esteve envolvida no ano lectivo 2003/2004: (Projecto “Aprender a Conviver”)

“Este projecto, desenvolvido na Escola Eb1/J.I. Nº1 de Queluz, no ano lectivo de 2003/2004, integrou-se num projecto mais abrangente que tinha como grande meta a construção de uma sala de aula cooperativa, assente nos princípios da Aprendizagem Cooperativa, pressupondo o desenvolvimento de determinadas competências sociais.

Durante o 1º período, os professores envolvidos desenvolveram, com as suas turmas, várias actividades lúdicas, explorando áreas diversificadas: a sua identidade, o auto-conhecimento, o conhecimento do outro, a escuta activa, a cooperação.

Já no 2º período a equipa do projecto decidiu apresentar à escola e aos pais algumas das actividades realizadas com os alunos, na área do desenvolvimento de competências sociais.

Após a apresentação da ideia aos alunos, em cada uma das cinco turmas envolvidas, estes dividiram-se em três grupos de trabalho e começaram a planear. E assim nasceu o projecto “Aprender a Conviver”.

Cada grupo ficou responsável pela organização de uma actividade, elaborando um plano detalhado de tudo o que tinham que fazer antes, durante e depois da mesma.

Cada grupo realizou uma das actividades com uma ou duas turmas da escola, tendo sido abrangidas todas as turmas num total de 31.

Posteriormente, um grupo de alunos das cinco turmas organizadoras apresentou todo o trabalho realizado aos Encarregados de educação. Esta sessão foi preparada na sala de aula. Foram feitos os convites, preparou-se a apresentação (os objetivos, as actividades realizadas, os resultados da avaliação).

A avaliação feita pelos alunos envolvidos foi muito positiva, evidenciando que estes gostaram muito e que foram capazes de identificar e reflectir sobre as questões importantes subjacentes às actividades realizadas.

Apresentam-se como mais significativos os seguintes aspectos do desenvolvimento deste projecto:

- Utilização da metodologia de projecto no planeamento e desenvolvimento das actividades
- Integração de competências e saberes das várias áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nomeadamente Comunicação Oral e

Escrita, Matemática, Expressão Plástica; Formação Pessoal e Social (Área de Projecto e Educação Cívica)

- A realização das actividades com todos os alunos e para todos os alunos
- O envolvimento dos Encarregados de Educação

2.2. Dois pais (Dina Isabel e Hernani Mota) desta mesma escola, foram convidados em Junho de 2004, a falar sobre algumas ideias relacionadas com as suas perspectivas e expectativas da relação escola-família.

Segue-se um excerto desses testemunhos:

Mãe - "Sendo uma escola desta dimensão, quase 900 alunos, e estando numa zona complicada nem sempre é fácil a aproximação escola - família. No que diz respeito ao meu filho eu sempre o acompanhei. Tenho confiança suficiente na professora para saber que nas coisas que são importantes nós somos chamados. Há contactos por carta, há actividades que os alunos fazem para as quais os pais são convidados. Existe uma associação de pais que tem feito reuniões a que o meu marido tem estado mais presente do que eu e tem dado conta das dificuldades com que a escola se debate. Tem falta de pessoal, tem meios insuficientes para cobrir as necessidades. Enfim, a falta de apoio que muitas escolas terão também e que acabam por interferir. Por muito bom que seja o pessoal docente e auxiliar, sem essa base acaba por ser complicado.

Mas a associação também precisa ter mais gente envolvida. Normalmente as associações vivem à conta de alguns pais que se disponibilizam com o tempo que têm e não têm e às vezes também se desmotivam face à inércia de outros pais que, desculpe-me a expressão, *se estão a borrifar*, nem às reuniões vêm. Aliás, quando há uma convocatória é fácil ver o número de pais que estão presentes face ao número de alunos na escola.

Por outro lado há aquela velha questão de quem é que educa, não é? Porque todos nós temos uma vida ocupada, mas depois há pais que acham que só a escola é que educa e demitem-se da sua parte que é fundamental. Depois também há por parte de algumas escolas, não esta, que não tem esse tipo de relacionamento, a ideia de que os *paizinhos* é que têm que educar e que a escola está cá para ensinar. É óbvio que a escola está cá para ensinar, mas há uma fronteira. Os pais às vezes só se preocupam quando se apercebem que alguma coisa corre mal.

Houve um projecto que chamou os pais a participar nas brincadeiras e foi uma coisa muito engraçada. Fizemos jogos propostos pelos alunos.

Nestas actividades para além de aprenderem há outras coisas que eles fazem. Aprenderam uma cantiga, fizeram cartolinas, ilustraram textos e nós vamos dando conta que eles fazem mais do que simplesmente aprender, ou seja, têm uma outra forma de aprender. Para mim acabou por ser um bocadinho emocionante, ao mesmo tempo, perceber isso. Nós acabámos por nos relacionar mais nesse dia do que em três anos que cá estivemos.

Hoje de manhã eles tiveram a apresentação musical e o meu marido teve de trocar o dia de folga para pelo menos um de nós estar presente. Ele fazia muita questão e então tive de prometer que o pai filmava para eu ver nessa noite.

Eu penso que é através de alguns projectos e convívios que a aproximação escola-família vai melhorando, embora pense que o primeiro passo dar-se-á sempre no contacto com o professor. Essa é a primeira aproximação. Para além deste convívio tivemos há tempos a feira do livro. Os próprios alunos mostravam a escola e sentimos que da parte dos professores há também algum agrado em que isso aconteça, que nós possamos participar na escola com a porta aberta. Também essa relação se vai estabelecendo. É claro que podemos melhorar seguramente, quer por parte dos pais, quer por parte dos professores, porque cada vez mais os dois se complementam, embora eu ache que há fronteiras que cada um deve deixar por conta de cada um. Como aliás foi referido, há pais que usam e abusam e que querem ensinar ao professor o que ele tem que fazer. Os professores não ficam à vontade para fazer a parte deles”.

Pai - “Em relação à temática escola-família eu penso que a professora faz um enorme esforço para que os pais se aproximem e comuniquem mais com a escola. Tem um caderno de recados que acaba por ser um meio de comunicação. O que é facto é que muitos pais ainda não sentem essa aproximação. Assim como há alguns pais que não têm contacto com a escola, eu acho que há outros que têm contacto excessivo e acabam por ser uma pressão desnecessária e muitas vezes isso também se reflecte na criança. No meu caso tenho absoluta confiança na professora e creio que faz um bom trabalho.

Considero também que muitos pais não se aproximam tanto da escola por razões profissionais. Também tem a ver com a sua educação que foi feita com falta de acompanhamento. É como se fosse um passar de testemunho, achando que não devem ou não têm que acompanhar os seus filhos. Só quando saem as notas é que se lembram que os filhos andam na escola e aí é que actuam. Mas o que pode ser feito para melhorar é através da professora. Ela está sempre em contacto connosco e vai-nos dando conta do que se passa. O aluno também sabe qual tem sido o seu rendimento ao longo do ano e a professora tem tido a preocupação de sensibilizar os E.E. para o desenvolvimento da criança.

Aliás, a criança passa uma parte da sua vida na escola e portanto a confiança é essencial e vai-se reflectir na aprendizagem e na relação com a professora. Se a professora se zangou hoje, nós temos de acreditar que o tenha feito porque a criança mereceu. Isto é do meu tempo de escola. Apanhei muitas palmadas e se chegasse a casa e fosse dizer ainda apanhava mais. Portanto eu acho que temos de dar total liberdade à professora. Acho que se tivermos de dar uma palmada estamos a educar. É melhor agora do que mais tarde. É melhor que a criança se sinta hoje mais controlada ou que tenha sido alvo dessa educação, do que mais tarde.

Ainda em relação à aproximação dos pais à escola eu acho que a referida actividade (aprender a conviver) foi muito boa, mas não tem só que ser na escola. Por exemplo, aos fins-de-semana. Já uma vez as crianças foram vestidas como na época medieval. São iniciativas que obrigam os E.E. a participar e acaba por haver o seu envolvimento com os professores e também entre si. Podiam-se fazer pic - nics com jogos que era uma coisa a que eu acho que os pais iam corresponder.

No entanto acho que é mais fácil os professores terem a iniciativa de actividades que aproximem a escola da família porque é difícil contar com os pais neste sentido”.

3ª- O testemunho da professora Maria das Neves Jesus sobre a Escola EBI (Aves/S. Tomé de Negreiros) - Escola da Ponte onde estagiou.

Trata-se de uma escola Básica Integrada que lecciona apenas o 1º e 2º Ciclo do ensino Básico. A escola situa-se numa zona semi-rural, no centro da vila e tem presentemente 163 alunos a frequentá-la. É um edifício de área aberta tipo P3, constituído por 2 pisos com 2 salas cada um, uma pequena sala de professores, um espaço polivalente, uma cozinha e algumas arrecadações.

Ao longo das décadas, verificaram-se alterações sócio-económicas, uma vez que na década de 70 existiu uma crise na indústria têxtil, levando ao encerramento de muitas unidades fabris que, conseqüentemente, provocou instabilidade profissional e social dos seus habitantes. Ao longo dos anos 90 verificou-se a fixação de residência de quadros médios e superiores, originando uma grande diversidade da origem sócio-económica na população escolar.

Esta escola considera que todos os alunos são especiais e únicos pelo que cada um recebe o apoio que necessita.

A professora Maria das Neves diz a propósito do seu estágio nesta escola (www.apágina.pt, a Página da Educação, 2003):

“Sou uma professora do 1º Ciclo e a primeira vez que ouvi falar desta escola foi através do jornal Juventude Operária do movimento JOC-Juventude Operária Católica. Mais tarde, no meu ano de estágio, tive a oportunidade de realizar lá um estágio de seis meses o qual foi para mim uma bênção. Foi na Escola da Ponte que eu me formei, foi lá que eu aprendi alguma coisa do que é ser professora. Lá aprendi o que eu julgo ser a missão de um professor - fazer crianças felizes.

A partir da experiência da Ponte eu descobri uma escola que se constrói a partir do que cada um, crianças, pais e professores, é capaz de dar. Na Ponte são professores de todos.

A verdade é que neste momento em Portugal o que é pensado e ensinado aos futuros professores nas Universidades não é praticado em contexto escolar.

Na Universidade disseram-me que a criança é o centro do processo pedagógico, que eu devia chegar aos interesses e necessidades de cada criança mas, na prática, ofereciam-me como exemplos de práticas pedagógicas inovadoras, projectos de sala de aula em que tudo era planificado pelo professor, projectos em que as crianças apenas faziam o que tinha sido pensado pelo mesmo.

Na Ponte eu aprendi que cada criança tem uma história de vida diferente, e que por isso tem necessidade de traçar um percurso escolar também diferente. Um percurso em que é a própria criança o protagonista, apesar de poder recorrer ao professor e aos colegas para a apoiarem. A sua caminhada na busca do saber é realizada tendo por base afectos e valores como a solidariedade, o respeito e a responsabilidade.

E aqui estamos a falar das maiores riquezas da Escola da Ponte. Nesta escola não há crianças transformadas em números, cada criança é chamada pelo seu nome, todas as datas de aniversário são lembradas, todas as crianças estão integradas num grupo onde têm a oportunidade de ser ajudadas nas suas maiores dificuldades e têm a oportunidade de se expressar e de participar na construção diária do projecto educativo.

A escola da Ponte é um espaço onde todos têm voz, onde as crianças crescem e, para além de aprenderem as diferentes áreas académicas, aprendem uma das *coisas* que, neste momento, todos dizem que a escola não está a ser capaz de dar resposta – a educação dos valores. Na Ponte os valores não são palavras apenas, são gestos, são vivências... A Ponte é uma escola não só até ao 9º ano mas uma escola para a vida toda.

Na minha opinião era excelente que conseguíssemos olhar para este exemplo e estimular a criação de outros espaços como estes pois, concerteza, teríamos uma melhor escola pública em Portugal.

Na minha humilde opinião só conseguiremos dar uma viravolta ao sistema educativo quando formos capazes de questionar o que hoje é tido como verdade absoluta. Não podemos ter uma escola pública que responda às necessidades da comunidade, enquanto tivermos professores deslocados centenas de quilómetros das suas famílias, professores estes muito pouco motivados para o trabalho que estão a desenvolver. Os professores não podem continuar a ser colocados por um ano numa escola indo no ano seguinte para outra pois isto impede a definição e a concretização de qualquer projecto educativo. Dirão “Os professores não são donos das escolas nem do sistema”, concordo, mas a verdade é que são um parceiro muito importante no que se refere ao sistema educativo e, portanto deveriam ser mais valorizados e ouvidos nestas questões.

Porque é que não se fomenta a criação de equipas de docentes que se responsabilizam pela definição e concretização de projectos educativos em diferentes escolas? A verdade é que, em muitos casos, a escola privada funciona porque há uma equipa de docentes constante e sólida que trabalha para o funcionamento de dado projecto estando, desde modo, motivada para o trabalho que realiza.

Ouço tantas vezes dizer que os professores não são responsáveis, que trabalham pouco e ganham muito! O que muitas vezes não se sabe, são as dificuldades dos mesmos, incluindo o sentimento de desvalorização e de abandono.

Eu sinto que muitas vezes o sonho de ser professor passa a ser um pesadelo. E muitos professores logo nos primeiros anos de trabalho sentem-se desiludidos e tristes no seu dia-a-dia.

Sinto que professores e comunidade em geral têm um papel muito importante na mudança que é preciso operar. É primordial que projectos como a Ponte sejam defendidos porque são exemplo e estímulo para outros professores que, não conseguindo fazer outras *pontes*, vão conseguindo, pelo menos nas suas escolas, desenvolver algumas iniciativas no sentido da educação responsável e solidária que se vive na Ponte”.

**RELAÇÃO
ESCOLA-ALUNO-FAMÍLIA,
COMPREENDIDA À LUZ
DO PENSAMENTO SISTÊMICO**

É verdade que nos últimos vinte anos se tem assistido a um crescer de investigações que, de forma unânime, consideram importante uma aproximação da relação da escola com a família, permitindo aos alunos maior sucesso educativo.

Todavia, este tem sido um percurso longo e doloroso, expressando-se por vezes de forma até paradoxal. Os educadores continuam, no seu discurso teórico, a exprimir a necessidade dos pais na escola, mas as representações e a concretização dessa relação no quotidiano continuam a ser muito difíceis levando muitas vezes à ruptura.

Sendo esta uma abordagem sistémica, a escola, o aluno e a família têm de ser vistos como sistemas abertos sendo que, as trocas entre si e o sucesso das mesmas, dependem irremediavelmente da relação dinâmica que estabelecem.

Para que o comportamento individual tenha sentido, quer no contexto familiar quer no escolar, é necessário que os sistemas se aproximem, tentando entender-se e clarificar os papéis de uns e outros, tendo no entanto consciência que a família ocupa um lugar para toda a vida, enquanto a escola é limitada no tempo. A forma de comunicação que se estabelece quer na família, quer na escola, quer entre elas, parece ser o ponto fulcral da questão. Ensinar é comunicar, receber ensino também. Tudo o que se passa, quer no plano analógico quer no digital, tem de ser posto em relação com a totalidade do contexto, não somente no interior dos subsistemas família-escola e escola-sociedade.

Com o surgimento dos novos tipos de famílias, bem como com as escolas repletas de alunos oriundos de diferentes estratos económicos, sociais e culturais, a comunicação que se estabelece entre os diferentes intervenientes exige uma maior compreensão e aceitação por parte de todos.

Pensar sistemicamente significa ter em atenção o contexto em que o individuo se insere. É com Von Bertalanffy, nos anos 50, que surge a Teoria Geral dos Sistemas, alterando assim o paradigma linear. De uma forma de pensamento analítico-dualista passa-se para uma forma de pensamento holístico ou ecológico, onde a concepção do mundo é encarada de uma forma global. Enquanto o paradigma linear assenta em pressupostos de certezas absolutas e racionalistas, o paradigma sistémico olha para a realidade como algo que se vai construindo, transformando e redefinindo, sendo assim um processo em constante mudança.

A teoria de Bertalanffy (1973, cit. In Gutern, 1982) teve como objectivo analisar os sistemas psíquicos, biológicos, psico-biológicos, sócio-biológicos e sócio-culturais, bem como os seus campos de aplicações nas diferentes disciplinas, procurando-se assim a unificação das ciências.

A noção de sistema tem sofrido alterações ao longo do tempo. Para Bertalanffy (1973, p. 37) um sistema é um conjunto de elementos em interacção. Hall e

Fagen (cit. In Watzlawick e tal, 1994 p. 109) definem sistema como um conjunto de objectos, em que os objectos se relacionam com os atributos. Os objectos são os componentes ou partes do sistema e os atributos são as propriedades dos objectos. Estas relações dão coesão ao próprio sistema.

A vida de um sistema é resultado da relação entre os seus constituintes e a sua interacção está em permanente mudança, ou seja a interacção entre dois constituintes hoje será sempre diferente da interacção de amanhã.

Cada sistema é um conjunto activo, estruturado e evolutivo e define-se precisamente na relação que mantém no contexto em que vive.

Nos sistemas sociais a capacidade de mudança é bastante mais rápida do que noutros sistemas vivos. Esta mudança é influenciada pelo meio exterior e pelas relações que mantém com os outros sistemas, mas também pela sua capacidade auto-organizativa.

Com a evolução do pensamento sistémico podemos realçar três ideias essenciais para a noção de sistema. São elas:

1. A de um conjunto em relação recíproca com o ambiente, possuindo uma certa autonomia assegurada pelas trocas com o exterior;
2. A de um conjunto formado por subsistemas em interacção, com uma certa coerência assegurada por essa interdependência;
3. A de um conjunto que experimenta modificações mais profundas no tempo, conservando uma certa permanência (Matutana e Varela, 1980; Ausloos, 1996).

Como dissemos anteriormente, um dos conceitos básicos da Teoria Geral dos Sistemas é o do **contexto** em que o fenómeno ocorre, mas existem outros conceitos de suma importância. O conceito de **homeostase** foi referido pela primeira vez por Cannon (1939) que o definia como "conjunto dos processos orgânicos que agem para manter o estado estacionário do organismo na sua morfologia e nas suas condições interiores, apesar das perturbações exteriores" (cit. In Gameiro, 1992, p. 14). Embora este conceito tivesse sido útil para a compreensão dos fenómenos sociais, ele é limitativo, pois o sistema não só tende ao equilíbrio, mas também tem potencialidades evolutivas em direcções imprevisíveis, já que o seu equilíbrio não é estático. Isto conduz-nos a outros conceitos como o da **informação** e de **feed-back**, indicando que, num sistema aberto, as trocas estão intimamente relacionadas numa relação dinâmica dupla, existindo uma circularidade permanente que é assegurada pela retroacção negativa. O conceito de **causalidade circular** contrapõe a ideia do fenómeno linear (causa – efeito) preferindo entender não tanto o porquê mas como ocorre o fenómeno. "Esta metodologia de circulação de informação contribui para a organização do sistema aumentando-lhe a sua entropia negativa" (Gameiro, 1994, p. 71).

A COMUNICAÇÃO ESCOLA - ALUNO - FAMÍLIA

“ Uma das profissões mas difíceis é de ser pai, e é a única para a qual não há formação” (cit. In Ausloos, 1996, p.153). A família nuclear da cidade actual, sofre muitas vezes com o isolamento social e relacional a que está sujeita. Esta situação origina que os futuros pais tenham poucas possibilidades de fazerem qualquer tipo de aprendizagem, sendo por isso frequente que alguns pais se *recusem* a desempenhar este papel. Assim, desresponsabilizam-se mais facilmente pelas dificuldades e pelos insucessos dos seus educandos. A culpabilidade pelos erros dos filhos é um sentimento que atravessa a história, tendo sido agravado no século XX com a corrente psychologizante. A base do sistema educativo na civilização judaico-cristã é feita através da culpabilização, quer na família, quer na escola. Para Ausloos (1996) é então necessário “passar deste modelo ao modelo sistémico e procurar as competências, as capacidades, o que cada um sabe fazer. Mais do que insistir nas faltas, nas dificuldades ou nos fracassos, é fazer circular a informação, que permitirá as inovações”.

A responsabilização, ao contrário da culpabilização, torna os sistemas competentes e vai condicionar a comunicação/informação. Depois, importa fazer circular a informação e procurar nos sistemas (escola – família) qual a informação pertinente, ou seja, aquela que vem do próprio sistema e que retorna a ele para o informar do seu funcionamento. Estes dois sistemas têm funções idênticas, mas papéis diferenciados. Na família pontua-se a aprendizagem da gestão afectivo-emocional, enquanto na escola se canaliza o processo no sentido de adquirir competências específicas, com conteúdo intelectualizado.

Estas diferenças de papéis têm de ser respeitadas e as intervenções de cada um dos subsistemas devem ser complementares. Todavia, assiste-se ainda a uma assimetria de poderes, que dificulta o diálogo e a comunicação directa entre a família e a escola, deixando ao aluno o papel de interlocutor entre os dois sistemas (comunicação indirecta).

Partindo do pressuposto que a escola e a família têm funções complementares junto do aluno, não devendo nenhuma delas sobrepor-se, mas antes interagir e complementar-se na desigualdade, só é possível que a comunicação aconteça de forma harmoniosa se em cada um dos sistemas existir internamente uma maturidade, para que os problemas equacionados tenham solução, ou seja, se os dois sistemas por si mesmos tiverem essa competência. Para tal é necessário que exista em cada sistema um respeito cada vez maior pelos diferentes subsistemas, com flexibilidade intra-sistémica para negociar papéis, alterar regras, discutir normas estabelecidas, conduzindo a uma progressiva autonomização dos seus elementos entre si, com a conseqüente responsabilização e co-responsabilização necessárias à transformação num sistema aberto, mas também íntegro e com identidade própria. Se atingisse este nível de competência intra-sistémica, concerteza que toda a comunidade em geral onde os sistemas se movem seria afectada positivamente.

No entanto, a comunicação escola-família ainda está longe de atingir este estágio. Mantém-se por vezes uma comunicação directa com alguns paradoxos, ambiguidades, não ditos, com alguma competição e alguma desconfiança mútua, onde os dois sistemas se vigiam e se controlam continuamente. Por vezes os sistemas não reflectem internamente sobre a sua própria comunicação, sendo por isso difícil definirem os seus papéis e o seu desempenho na comunicação directa entre eles, mostrando frequentemente incapacidade de aceitar e promover troca directa de mensagens.

Posto isto, resta a troca indirecta da comunicação entre os dois sistemas através da triangulação, ou seja, fica o aluno muitas vezes refém daqueles conflitos relacionais, incapaz de articular os dois universos a que pertence, preso num conflito de lealdades.

O conceito *Go-between* é aquele que define o aluno através do qual estes dois sistemas se comunicam. O *Go-between* é o árbitro das relações entre os pais e os professores. Pode tornar possível ou esvaziar o sentido das comunicações directas” (Perrenoud e Montadon, 1994 p.46).

O *Go-between* como figura sociológica “é um actor consciente de ser objecto e engendra mudanças entre professores e pais e está resolvido a controlar a comunicação tirando vantagens para si” (1994, p.48).

Não se pode tentar trabalhar a comunicação directa ignorando o papel diário da criança, como mensageiro e mensagem, funcionando esta como um satélite do grupo familiar e da organização escolar.

Os contactos directos entre pais e professores são parcialmente controlados pela criança, mesmo quando ela está ausente de casa, o *Go-between* exerce uma certa influência, não perdendo todo o controle da comunicação. Ao mesmo tempo dá-lhe uma margem de manobra, permitindo-lhe evitar as alianças muito estreitas com e entre os adultos dos quais depende mais.

“A criança nem sempre tem consciência do seu poder, não se servindo sempre da sua vantagem” (1994, p.73). Da mesma maneira o facto de possuir estratégias, não quer dizer que sejam boas estratégias.

Todavia, para não se lesar, só lhe resta muitas vezes corresponder a este duplo papel e aproveitar este poder individual, permitindo-se, ao gerir esta relação, desenvolver estratégias e formas de se defender. Muitas vezes entende-se que o próprio insucesso escolar poderá ser a única forma que o aluno encontra de chamar a atenção sobre si. Importa então reflectir para melhorar e recriar diferentes maneiras de interagir, mais saudáveis, num modelo sistémico de interacção comunicacional.

AS NOVAS REALIDADES DA ESCOLA ACTUAL

Para além de todas as dificuldades já referidas e que, por si só, exigiriam todo um trabalho continuado e exaustivo, acresce também nas escolas o reflexo da complexidade existente na sociedade actual. A diversidade dos alunos provenientes de meios sócio-económico-culturais distintos, é uma realidade com que a escola se confronta diariamente.

Portugal é um país com larga tradição de emigração. Desde o século XV que se descobrem e ocupam territórios, sendo que a partir da descoberta do Brasil, o Novo Continente, para além dos países Africanos, passa a ser o destino de eleição até meados do século XX. É, de facto, nos anos 60, sobretudo pela devastação provocada na Europa pela 2ª grande guerra mundial, que o movimento migratório passa a ser maioritariamente para o centro da Europa.

Só muito recentemente começam a surgir também no nosso país comunidades de imigrantes com significado numérico, nomeadamente as provenientes de países africanos, que após a descolonização procuram melhores condições de vida. Mais recentemente ainda, assistimos também aos movimentos de imigração vindos dos países de Leste. O desenraizamento destas populações é muito grande, têm de fazer a aprendizagem de uma nova cultura e de um nova língua. Têm de se adaptar a condições de vida por vezes degradantes e suportar os piores trabalhos pelos valores mais baixos. Os filhos destes imigrantes, além de sofrerem as mesmas consequências, crescem-lhes ainda as dificuldades na entrada para a escola.

Estas comunidades encontram-se espalhadas um pouco por todo o país, embora as grandes cidades e a sua periferia sejam os locais onde maioritariamente se concentram, o que faz com que existam escolas que vivem esta problemática com maior intensidade, chegando mesmo a representar a maioria da população escolar.

A escola que desempenharia um papel insubstituível na integração social destes alunos, não se encontra preparada para esta realidade. Muito frequentemente, estes alunos passam a ser os alunos-problema, com dificuldades que vão desde a aprendizagem até aos comportamentos desadequados e às condutas anti-sociais.

A preocupação com os problemas destes alunos não é tão recente como se possa pensar. Já em 1905 Hewett atribuía os problemas educativos dos emigrantes, índios americanos e nativos da Filipinas, ao facto das escolas os terem forçado a aprender a mais alta cultura anglo-americana. Recomendava já na altura que as escolas deveriam conhecer as características da cultura destes alunos e providenciar uma educação multicultural (cit in Ogbu, 1985, p. 277). Outros autores rejeitavam que as diferenças verificadas no rendimento escolar, tivessem origem em diferenças biológicas, mas sim em diferenças culturais e na não integração da nova cultura.

Com a 2ª Guerra Mundial e o aumento do fluxo migratório para a Europa, aumenta também o interesse por estas questões ligadas às minorias étnicas e à aculturação. Todavia, enquanto para alguns autores a etnicidade devia ser uma parte importante do currículo escolar, outros levantavam a preocupação de que se poderia correr o risco de uma polarização étnica e as orientações teóricas nem sempre foram convergentes.

O Conselho da Europa procurou desde o princípio (1970) acompanhar esta questão, mantendo como uma das suas prioridades culturais o reconhecimento das minorias. Os estados membros são convidados a promover a integração das crianças emigrantes no sistema educativo do país hospedeiro e a manter ligações culturais e linguísticas com o país de origem. Nas conferências dos anos seguintes abordaram-se sempre os problemas ligados à educação de emigrantes e suas famílias. Em 1982, a recomendação 956 referia-se às mulheres emigrantes e no ano seguinte em Dublin, é sublinhada a importância de uma dimensão intercultural na educação. Já a recomendação N.ºR (84) 18 refere-se à formação de professores na educação para a compreensão intercultural num contexto de emigração.

Destas últimas recomendações desaparece o termo multicultural e opta-se definitivamente pelo termo intercultural, que traduz uma evolução no entendimento da problemática, ou seja, em vez de um acumulado de vivências culturais (multicultural), propõe-se uma interacção entre os grupos.

As principais linhas da educação intercultural requerem, para a sua implementação, suportes oficiais efectivos e um envolvimento de todos os membros da comunidade educativa. São elas:

1. O reconhecimento mútuo das culturas e das suas interacções
2. O reconhecimento do valor das diferentes culturas de um modo que não esconda relações de dominância, mas realce o estatuto das culturas dos emigrantes
3. A educação intercultural como um princípio fundamental que sustenta toda a actividade escolar e alarga os interesses da escola
4. A necessidade de mudar os critérios de avaliação, socialmente influenciados e etnocêntricos, e repensar os padrões aceites
5. A introdução da aproximação intercultural em todas as áreas da organização e da vida da escola
6. A capacidade de todos os alunos experimentarem a comunicação uns com os outros de um modo real e positivo, repartirem a mesma experiência e sentirem-se igualmente aceites
7. A presença simbólica das línguas-mãe na escola
8. Uma aproximação pluralista à aquisição do conhecimento
9. A arte, utilizada como meio de apreciação de diferentes culturas
10. A comunicação efectiva entre escola/família/ meio social

11. O reconhecimento de que a educação intercultural reforça a solidariedade entre países com diferentes níveis de recursos
12. A necessidade de formar os professores como elemento-chave para o interculturalismo. Em suma, reconhecer a igualdade de direitos a todas as culturas de modo a que, através desta interacção, a sociedade e todos os seus membros saiam mais completos e enriquecidos. (www.multiculturas.com, Educação e Minorias, 2004)).

Posto isto, parece haver finalmente uma tomada de consciência colectiva acerca da complexidade deste processo e da impossibilidade da escola se continuar a ver como um elemento passivo no desenrolar de uma crise de contestação generalizada e de crescentes assimetrias nos percursos escolares dos jovens e nas condições de acesso à vida activa. Isto significa que, para além dos suportes oficiais, a escola tem de aceitar ser o centro do seu próprio desenvolvimento, conceber-se como sistema autónomo e, como tal, responsável pela execução e pelos efeitos das suas opções. Implica repensar-se, pôr-se em causa, mudar estratégias e gerir resistências desencadeadas no próprio processo de auto-conhecimento. É no seu interior que deve encontrar, não só as respostas, como as formas diferenciadas de lidar com as situações-problema. É também no seu interior que se constroem os instrumentos estratégicos de resolução dos problemas reais e particulares com que se confrontam, encontrando, ou não, a força mobilizadora da acção e a capacidade criativa para a sua transformação.

Para além disto, a vantagem da educação intercultural ser entendida de uma forma sistémica, é a possibilidade de responsabilizar todos os cidadãos pelo desenvolvimento de uma sociedade mais livre de preconceitos e ideias pré-formadas. É a nosso ver, mais que um comportamento ou uma atitude, uma forma de estar e de viver. De acordo com Banks (1984) a educação intercultural destina-se a todos os alunos, todas as escolas e todas as famílias. É assim uma educação para a liberdade, visto que deve ajudar os alunos a desenvolver o conhecimento, as atitudes e as capacidades necessárias a uma participação plena numa sociedade livre e democrática. Ajuda também os indivíduos a ter uma maior compreensão de si próprios, olhando-se sob as perspectivas de outras culturas.

E se a educação é uma tarefa eminentemente social, nela reside também a responsabilidade de criar cidadãos intelectualmente válidos, mas nem por isso acríticos às noções de justiça social e de respeito pelos valores fundamentais de uma sociedade democrática. Só a aposta e o reforço nas capacidades dos indivíduos, nas noções de cooperação e de solidariedade poderão combater as desigualdades. A escola necessita mesmo de encontrar alternativas para que os seus alunos nela se possam sentir e viver bem e não terem que passivamente se acomodar a um sistema que repetidamente afirma que quer diferenciar, mas que na prática continua a gerar um vasto número de desadaptados e posteriormente de excluídos. Os alunos devem ser capazes de se adaptar rapidamente

às mudanças sociais, tecnológicas e profissionais, que certamente terão de enfrentar durante toda a sua vida.

Embora nada disto seja fácil, já se começa a assistir a um esforço para colocar em prática os recursos que as entidades competentes nesta matéria colocam à disposição. Felizmente algumas escolas reclamam as suas dificuldades e não têm receio de ensaiar outras formas de funcionar, com o objectivo máximo de otimizar o bem-estar de todos os intervenientes no processo educativo. Os pontos que se seguem pretendem reflectir uma pequena parte desse esforço, estando, no entanto, cientes que muitas situações semelhantes ocorrem em muitos outros locais.

RESULTADOS DE UM ESTUDO

Foi efectuado um estudo sobre “Características e Importância da Relação Escola-Família: Sob o Olhar dos Jovens, das Famílias e dos Professores” (Jesus, H. 2000), do qual apresentaremos aqui os resultados e conclusões.

O estudo foi efectuado numa escola Básica, da margem Sul, que engloba 664 alunos, sendo 409 alunos lusos e 255 o total de alunos não lusos. O pessoal docente é composto por 74 professores e 23 auxiliares de educação. Esta é uma escola que aderiu ao projecto Entreculturas, na medida em que era uma escola que, pelas suas características tinha interesses em conhecer e organizar o seu trabalho de forma a otimizar os seus resultados.

A escola situa-se numa zona urbana da periferia em que grande parte da população adulta está deslocada das suas terras de origem, o que em termos de relacionamento social produz uma fraca identidade comunitária, isto é, não experimentam fortes sentimentos de pertença ao grupo, ou então expressam essa pertença com um sentimento negativo. Isto tem por vezes consequências no desenvolvimento sócio-afectivo e intelectual das crianças.

A amostra deste estudo inclui oito professores do 9º. ano de escolaridade, sete alunos do 9º. ano e respectivas famílias (7) que entrevistamos e 66 alunos do 9º. ano, (que é a totalidade destes), a quem aplicámos questionários.

Optou-se por utilizar uma metodologia mista, usando para a recolha de dados, instrumentos oriundos dos paradigmas qualitativo (usando a entrevista semi-directiva a professores, famílias e alunos do 9º ano de escolaridade) e quantitativo (questionários a alunos).

O objectivo geral deste estudo foi tentar perceber como é que os jovens entendiam, utilizavam e valorizavam as competências e as lógicas da escola e da família e em simultâneo como é que as famílias e os professores entendiam as suas funções e as suas relações. Assim tentámos :

- Perceber que tipo de alianças é estabelecido na triangulação entre alunos, pais e professores.
- Verificar se os alunos entendem as diferentes funções atribuídas à escola e à família.
- Entender a relevância atribuída à relação escola/família, quer do ponto de vista das famílias, quer do ponto de vista dos professores.
- Compreender a imagem que a escola tem da família e a família da escola.

Resultados:

Todos os actores desta amostra (professores, alunos e famílias) são unânimes em considerar a relação escola-família como algo fundamental. No entanto sobressai que as famílias, embora em número reduzido, avançam com hipó-

teses de melhoramento dessa mesma relação, o que não se verifica nem com os professores, nem com os alunos. É interessante que sejam os actores mais distanciados que conseguem propor coisas concretas.

Outro aspecto que deve ser realçado neste estudo, prende-se com a imagem e expectativa que os diferentes grupos têm entre si. Os professores têm, de modo geral, uma imagem negativa das famílias; as famílias têm uma imagem positiva da escola, mas mais negativa dos professores. Os alunos têm uma imagem maioritariamente positiva dos professores, mas acreditam que as famílias não têm uma boa imagem da escola. Há ainda a referir que os professores, na sua maioria, antecipam que os alunos pensam bem de si. As famílias acreditam que os professores dizem bem dos seus educandos, e os alunos consideram que os professores dirão bem ou mal deles, de acordo com o comportamento que tenham tido na altura.

Segundo constatámos, o único grupo que conhece os outros dois são os alunos. Quer os professores, quer as famílias, não têm um conhecimento directo entre si. Claramente que tudo se passa ao nível das representações sociais que os sujeitos constroem com base em ideias pré-formadas, e que ao longo do tempo se incorporam parecendo reais.

Parafraseando Santiago (1996, p.27) «O campo de significações construído por aqueles actores, mediador da sua relação com os dados objectivos da situação, fixa uma determinada realidade que é diferente para cada indivíduo ou grupo, tendo em conta os fenómenos ligados às experiências subjectivas nos contextos escolar e extra-escolar e as circunstâncias sócio-institucionais que influenciam as percepções e os comportamentos».

Um outro dado significativo prende-se com o tipo de alianças que é estabelecido pelos alunos, quer com a escola quer com a família. Tratando-se de alunos adolescentes, que lutam pela autonomia, (Fleming, 93; Relvas 96) seria nossa expectativa que em caso de conflito mantivessem uma relação mais neutra do que podemos constatar neste estudo.

Assim, verificou-se que a maioria se coloca do lado da família, mas nenhum aluno se posicionou do lado da escola.

O sentimento de confiança está mais perto do sistema familiar, tendo os jovens afirmado que falam mais com a família sobre o que se passa na escola, do que vice-versa. O interlocutor privilegiado continua a ser a mãe.

Verificamos que não existem diferenças entre rapazes e raparigas em termos de excelência escolar, o que contraria alguns estudos (Silva, 95) que afirmam que as raparigas são melhores alunas do que os seus colegas rapazes. Na nossa investigação as diferenças entre rapazes e raparigas encontram-se ao nível das relações, ou seja, as raparigas gostam mais que as famílias vão à

escola do que os rapazes, falam mais em casa do que se passa na escola do que eles e acham, comparativamente com os rapazes, que as famílias, quando vão à escola, vêm mais satisfeitas.

Quisemos também perceber se havia diferenças entre os jovens cujos pais são portugueses ou africanos, e verificámos que os estudantes de origem africana pensam que a proximidade da relação escola-família é mais importante do que para os outros. Em geral, a escola tem desvalorizado o papel das famílias na educação dos alunos, em especial no que se refere a famílias imigrantes que se encontram mais perto do paradigma familiar tradicional. Essa vivência de família alargada não tem sido percebida pelos professores como uma vantagem. Pelo contrário, continua-se a olhar para estas famílias numa perspectiva de *déficit*, diagnosticando as suas fragilidades, sobretudo económicas, em vez de procurar as suas potencialidades estruturais, os seus pontos fortes.

Por outro lado, constatámos que os alunos cujos pais são africanos têm um desempenho escolar semelhante aos seus colegas cujos pais nasceram em Portugal. No entanto, os primeiros avaliam-se a si mesmos como piores alunos do que os segundos.

Se a escola tem imagem de que os alunos de etnias minoritárias, em particular africanas, têm mais dificuldades, pode acontecer que, inadvertidamente, espelhem para esses alunos uma imagem de insuficiência ou incapacidade comparativa, com os alunos de etnias maioritárias.

Dada a diversidade sócio-cultural da população-alvo do nosso estudo, pensamos que seria de alguma utilidade entender se os professores diferenciavam de alguma forma os conteúdos e estratégias pedagógicas que utilizam e verificámos que na sua maioria os professores desta escola o fazem.

Quisemos ainda saber a posição dos jovens em relação às diferentes funções atribuídas à escola e à família, e concluímos que na sua maioria eles pensam que a função da escola é de preparar para uma profissão, enquanto a família desempenha um papel de educar para crescerem felizes. Embora exista sobreposição e interligação entre as funções da escola e da família, é consistente a ideia que estes dois sistemas têm que ter funções idênticas para papéis diferenciados. Segundo Relvas (1996, p. 141) "Em regra, as tarefas respeitantes ao cumprimento das funções da família são desempenhadas a partir de situações de carácter não muito sistematizado, em que a aprendizagem tem como referente de maior peso a gestão afectivo-emocional. A escola cumprirá as mesmas funções (...), colocando a ênfase na aquisição de competências específicas relacionadas com a aprendizagem de conteúdos mais intelectualizados, baseados no conhecimento sistemático da realidade em termos de carácter científico".

CONCLUSÃO

Neste trabalho tentamos sistematizar a problemática da relação Escola-Aluno-Família na nova realidade intercultural, numa perspectiva sistémica, ou seja, entendendo a escola e as diferentes famílias como sistemas abertos em que as trocas dependem inevitavelmente da relação que estabelecem entre si.

Entendidos como sistemas ou subsistemas de outros sistemas mais amplos, têm funções que se complementam para o equilíbrio geral, com papéis diferentes a desempenhar.

Esta perspectiva exige uma atenção permanente ao contexto mais vasto onde nos inserimos, *obriga-nos* a descentralizar-nos e a olhar para a realidade como um processo em permanente mudança do qual somos também responsáveis. E a responsabilização exige necessariamente a procura de capacidades e competências, obriga a actuar e a procurar novas formas de adaptação. Dá-nos, então, a possibilidade de responsabilizar todos pelo desenvolvimento de uma sociedade mais livre e menos preconceituosa, no sentido de percorrer este, ainda longo caminho da inserção social e escolar em particular.

Já diversas entidades tomam a seu cargo iniciativas em função desta nova realidade, no sentido de promover aquisições de competências específicas para lidar com as situações menos favoráveis que decorrem desta diversidade sócio-cultural e que torna o processo comunicacional ainda mais complexo. Como referimos também, já várias escolas procuram e desenvolvem as suas actividades de acordo com estas aquisições, fazendo elas próprias o levantamento das suas dificuldades e necessidades específicas, desenvolvendo projectos nesta área.

Do estudo que efectuamos percebemos que os vários *actores* deste processo (escola, família, alunos) tem posições diferentes face à mesma realidade, na medida em que também têm representações e expectativas diferentes, sendo que o único grupo que conhece bem os outros dois é o dos alunos. Sugere-nos a necessidade de ajustar as ideias pré-formadas à realidade, através da promoção do conhecimento mútuo.

Embora sejam os *actores* mais distanciados do processo, as famílias mostram uma maior capacidade de avançar com sugestões de melhoramento da relação, embora todos considerem esta relação fundamental.

Em situação de conflito os alunos colocam-se habitualmente do lado da família e revelam-nos que esta continua a ser o seu *porto seguro*, não sendo a escola sentida como tal.

Curiosamente também, os alunos cujos pais são africanos, dão mais importância à proximidade da família à escola do que os outros alunos e percebem-se como piores alunos, embora os resultados não o confirmem. Como dão mais importância a estes factores, a imagem que têm de si e da relação com os

outros é mais negativa, pelo que o trabalho aqui deve passar pela valorização das competências e a desvalorização destas representações.

Dos testemunhos que recolhemos na segunda realidade educativa numa escola que também se debate com esta diversidade cultural, percebemos ainda que é possível organizar formas alternativas de funcionar pensando em todos. Através do testemunho de uma professora conhecemos um projecto real e que foi concretizado, promovendo uso de uma metodologia activa, a integração de competências e saberes, feito com os alunos (por eles e para eles) e envolvendo os encarregados de educação.

Os pais consideram que os professores se esforçam, que muitas vezes os encarregados de educação também se desresponsabilizam, mas que a própria dimensão da escola também não é facilitadora duma relação mais próxima.

Estes consideram ainda que a escola tem o privilégio de conhecer um grupo de pais e de os poder juntar, enquanto que os mesmos pais na comunidade não se conhecem, mesmo quando moram perto. Neste sentido pensam que as iniciativas propostas pela escola têm sempre mais hipóteses de serem bem sucedidas. Mais uma vez reforçam a confiança como a base de qualquer relação, que consideram que é tanto melhor quanto maior é a confiança que depositam no professor.

O testemunho da terceira realidade educativa que escolhemos para ilustrar o nosso trabalho, reflecte de alguma forma, a vantagem de viver e concretizar de maneira diferente alguns dos aspectos que atrás foram referidos como dificuldades.

Assim temos uma escola relativamente pequena, onde o trabalho é pensado e desenvolvido em função de todos os intervenientes, sendo que todos são parte activa do processo, não se podendo desresponsabilizar do mesmo. Não se valorizam as representações e expectativas de cada um, mas as suas competências, sendo este o próprio instrumento de trabalho.

Finalmente, o facto de serem equipas estáveis que se organizam e se responsabilizam pelo trabalho de forma continuada permite gerar a tal noção e sentimento de espaço acolhedor e de confiança que os testemunhos anteriores reclamavam.

Seria importante que as escolas no seu todo tomassem em consideração as reais dificuldades com que se debatem diariamente e reunissem esforços no sentido de as colmatar, contrariamente ao que ainda se verifica na prática, que passa, muitas vezes, por ajudar a crescer um largo número de desadaptados e socialmente excluídos.

Estes são alguns exemplos que escolhemos como representativos e que realçam a importância de pensar sistemicamente, onde se valoriza o *como fazer* em detrimento de tentar saber os *porquês*. Significa que, mais importante que saber porque é que as situações acontecem, importa saber como vamos resolvê-las e quais as estratégias a utilizar.

Cada um dos elementos dos sistemas deveria ser levado a fazer um levantamento das representações que tem de si e do outro, o que espera do outro e o que pensa que cada um deles poderia mudar no sentido de melhorar o processo relacional. Não nos podemos esquecer que as representações e os preconceitos são os principais determinantes da forma como nos relacionamos e interagimos.

Quaisquer que sejam as funções de cada um dos sistemas, a relação entre a escola e a família é sempre inevitável, mas mais do que isso, é sempre desejável, e é no domínio dos afectos que os alunos, de permeio entre estes dois sistemas, pontuam o seu lugar e se aproximam ou distanciam deles. Cada subsistema tem que entender o papel central que desempenha na vida do jovem aluno e, mais do que esperar que seja este a manobrar as respectivas relações, deve assumir as suas próprias responsabilidades e avançar com estratégias positivas que os aproximem, sem perder as suas especificidades.

Só nesta proximidade professores, alunos e famílias poderão deixar de se relacionar com uma imagem não concreta que têm do outro, para se conhecerem, respeitarem e deitarem abaixo as barreiras comunicacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausloos, G. (1996).** A Competência das Famílias - Tempo, Caos, Processo. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Banks, J. (1984).** An Introduction to Multicultural Education, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Bateson, G. (1979).** Mind and Nature. New York: Bantam Books.
- Bénoite, J, et al. (1988).** Dictionnaire Clinic des thérapies familiales systémiques. Paris : ESF.
- Bertalanffy, L. (1973).** Théorie Général des Systèmes. Paris : Dunod.
- Fleming, M. (1993).** Adolescência e Autonomia – O Desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais. Porto: Edições Afrontamento.
- Gameiro, J. (1992).** Voando sobre a Psiquiatria. Lisboa : Edições Afrontamento
- Gameiro, J. (1994).** Quem Sai aos Seus. Porto: Porto Editora
- Guntern, G. (1982).** La revolution Copernicienne en psychothérapie: Le tuornant du Paradigme Psycho. au P. Systémique. T.F. Geneve 82V03N, P021, Geneve.
- Jesus, H. (2000).** Características e Importância da Relação Escola – Família: Sob o Olhar dos Jovens, das Famílias e dos Professores. Tese de Mestrado. Lisboa.
- Maturana, H., e Varela, F. (1980).** Autopoiesis and Cognition. Bóston: Reidel Publishing Company.
- Perrrenoud, P., e Montandom, C. (1994).** Entre Parents et Enseignants. Un Dialogue Impossible. Paris : Peter Lang S. A.
- Relvas, A. (1996).** O CicloVital da Família-Perspectiva Sistémica. Porto: Afontamento.
- Santiago, R. (1996).** A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores. Aveiro: Univ. de Aveiro.
- Silva, G. (1995).** Jovens, Percursos e Aspirações Escolares e Profissionais – Um Estudo Sobre Alunos do 10º Ano do Concelho de Setúbal. Dissertação de Mestrado. Lisboa.
- Ogbu, J.U. (1985).** Anthropology of Education. The International Encycolpedia of Education 1. Oxford: Pergamon Press.

