

As famílias na comunidade educativa

ISAURA PEDRO (*)

Na comunidade educativa, assume uma importância crescente o domínio das relações interpessoais, nomeadamente na construção de um clima escolar, favorável ao processo de aprendizagem e de formação do aluno. O olhar sobre o relacionamento entre os diversos actores, tem incidido, sobre os elementos mais imediatos do processo de comunicação, professores e alunos, quer na forma como se representam mutuamente, quer nos processos e dinâmicas que são inerentes ao relacionamento na sala de aula.

Mais recentemente, assiste-se a uma crescente atenção e valorização da relação com outros actores do contexto educativo, nomeadamente o dos professores/escola com os pais dos alunos.

Esta interacção, fundamental na construção do processo educativo, caracteriza-se por uma comunicação mais mediada pelo aluno, que directa, tornando-se assim mais complexa. A relação estabelece-se diariamente, através do jovem, que é simultaneamente mensageiro e mensagem (Perrenoud, 1987).

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 cultu-

ral dos países e das diferentes épocas históricas (OECD, 1997).

Com o advento da escolaridade obrigatória, a crescente estatização do ensino, formaliza-se quase inteiramente o processo educativo do jovem, assumindo a escola gradualmente responsabilidades a diferentes níveis de formação do aluno e simultaneamente o estatuto de especialista. Os pais não são encorajados a envolver-se no processo, em muitos casos a sua baixa escolaridade bem como as exigências do mundo do trabalho, leva-os a uma completa demissão.

A evolução ocorrida, no tecido social, com níveis mais elevados de escolaridade, maior centralidade dos filhos no quadro de famílias mais reduzidas, maior disseminação do discurso especializado sobre educação, bem como uma crescente ideologia de participação é acompanhada de mudanças no sistema educativo, que constata a necessidade de uma maior flexibilidade, autonomia e abertura das organizações escolares para fazer face à complexidade da tarefa a que se propõe (Montandon, 1987).

O sistema educativo encontra-se assim, face a novos desafios, com a massificação da informação decorrente das novas tecnologias, públicos culturalmente mais diversificados e problemáticas sociais emergentes de sectores sociais fragilizados.

Na medida em que a escola explicita os objectivos pedagógicos, clarifique os métodos utilizados, dê conta dos progressos dos alunos, abre-se verdadeiramente à comunidade. Ao fazê-

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da UIPCDE.

-lo, os professores, restabelecem o contrato tácito que os liga aos pais dos alunos: o sucesso do jovem. Ora isto só é possível reconhecendo-lhes competência educativa e uma cultura que lhes é própria (Doray & Chauveau, 1989).

A complexidade da tarefa educativa, exige que o aluno na escola não seja apenas disciplinado, mas também que esteja motivado e seja aprendiz activo. Na construção desta dimensão, surge como variável preponderante, desde muito cedo, o papel dos pais, na construção do processo de significação dos saberes, no reconhecimento do esforço da criança nessa descoberta, na funcionalização das aprendizagens efectuadas, como o provam os projectos de envolvimento de mães com crianças de jardim de infância (Smith, 1990).

O contexto familiar, constitui-se assim como um espaço eficaz e diversificado de aprendizagem (Tizard, & Hughes, 1984), na medida em que:

- A família desenvolve um vasto conjunto de actividades ligadas ao contexto social, através da actividade profissional, através das rotinas de quotidiano – compras, lazer, etc.
- A experiência de vida dos pais, permite-lhes ajudar os filhos a dar significado às suas experiências, transformando-as em conhecimento.
- O espaço familiar permite um maior número de oportunidades de atenção individualizada.
- É um contexto de grande significado emocional e prático, potencializando as aprendizagens.
- Enquanto ambiente de maior intimidade, permite à criança uma maior confiança para colocar questões e dúvidas.

Assiste-se assim, ao reconhecimento de que os pais têm um papel preponderante na educação informal, no sentido de viabilizar a tarefa de aprendizagem e socialização do jovem, cabendo à escola um papel importante na sustentação e apoio às famílias neste processo.

Acresce às evidências apontadas pelo discurso científico sobre os benefícios de um relacionamento mais estreito entre professores e pais, no percurso escolar do aluno e no seu desenvolvimento intelectual, emocional e social, um certo consenso político sobre o incentivo necessário ao seu desenvolvimento.

Este consenso opera-se fundamentalmente no que diz respeito ao direito das famílias disporem de mais informação, quer sobre a progressão escolar do aluno, quer sobre o trabalho e projecto pedagógico da escola (Bastiani, 1996).

Urge assim o conhecimento das práticas e das modalidades de interacção que têm vindo a ser estabelecidas por estes actores e que aparecem mais diversificadas e mais frequentes ao nível do jardim de infância, com maior carácter de informalidade, tornando-se posteriormente mais irregulares, menos frequentes, centradas nos processos de avaliação e resolução de problemas e mais formalizadas. (Davies, 1989; Pedro, & Mata, 1998).

Assim, para além da necessidade de apreensão da natureza desta relação, junto de professores, alunos e pais e do seu modo de operacionalização, a abordagem interaccionista, tem vindo a ressaltar a necessidade de uma maior clarificação das significações que cada um destes parceiros atribui às tarefas educativas que partilham. Significações que determinam a definição e negociação de papéis e funções que cada um destes actores, atribui a si próprio e ao outro (Mollo, 1986; Gilly, 1989).

A representação desta interacção assume-se assim enquanto realidade subjectiva, construída e reconstruída pelo sujeito no seu grupo social, permitindo-lhe dispôr de um quadro de descodificação e interpretação da informação recebida, orientando a comunicação e contribuindo para a formação de condutas relacionais (Moscovici, 1984; Jodelet, 1984; Abric, 1987).

Na construção desta subjectividade, assume um papel preponderante o enquadramento institucional e de formação contínua de professores, enquanto suporte securizante de ensaio de novas modalidades de envolvimento das famílias e na gestão construtiva das tensões daí resultantes.

A transformação progressiva da representação do outro, sendo solidária da representação de si e da representação da tarefa (Abric, 1987), implica a reconstrução de categorizações pré-existentes, partilhadas frequentemente por grupos, quer sejam pais, quer professores, habituados a gerir isoladamente a sua tarefa.

Nesta linha e no quadro da investigação que temos vindo a desenvolver, temos procurado apreender a representação que professores, pais e alunos mobilizam em torno dos objectivos e

funções que a relação assume, no entendimento que têm do papel de cada um no processo, no modo como a avaliam e idealizam, bem como na representação dos factores facilitadores ou condicionantes da relação. Assume-se como igualmente relevante, a identificação das dimensões conflituais e de gratificação no quadro da interacção.

Os dados recolhidos, a partir de entrevistas semi-estruturadas, junto de professores de diferentes níveis de escolaridade, permitem-nos equacionar um eixo, em que num dos vértices se situam representações desta relação, ancoradas em modalidades concretas de interacção – reuniões, encontros individuais, animações escolares, enquanto no outro vértice, encontramos uma categorização mais estereotipada, referenciada aos «pais», enquanto entidades abstractas e descontextualizadas, essencialmente com referências a uma participação eventual e ou condicional das famílias, com um leque muito estrito de hipóteses de interacção.

O que diferencia os dois tipos de discurso, é essencialmente a sua referência ao aluno/turma e o grau de especificação face às famílias em causa – características socio-demográficas, interesses culturais, idade dos alunos, estilos educativos, espaços de ocorrência das interacções, bem como a concretização dos objectivos da relação, em função da experiência vivenciada (Pedro, 1991).

A construção destas representações mútuas, situa-se num continuum de uma dimensão de relação interpessoal (professor/pai do aluno), a uma dimensão intergupal (escola/famílias), onde desempenham papel relevante, a formação de impressões e os processos de categorização mútuos.

As investigações no domínio da cognição social, referem-nos que o sujeito social na construção das impressões sobre o outro, faz apelo a duas fontes de informação:

- o conhecimento da pertença do outro a uma determinada categoria social
- os detalhes das suas características individuais.

Assim as impressões sobre o outro, parecem consideravelmente influenciadas, pela pertença a uma dada categoria social, mas em certos casos, a informação sobre as características individuais

sobrepõe-se à primeira. Se num primeiro tempo parece desencadear-se um processo de categorização automático, num segundo tempo, a motivação do sujeito leva-o a desenvolver estratégias de individualização de tratamento do objecto de categorização, sendo avaliada a pertinência pessoal dessa categorização, em função dos seus interesses, necessidades e objectivos do tratamento da informação (Hewstone, Macrae, & Pendry, 1994).

Este processo influencia a informação retida pelo sujeito, a forma como é codificada e bem assim os juízos de inferência social.

Consideramos assim, que na construção da representação do outro, se joga um processo de categorização que tende a ser mais ou menos estereotipado, em função da vivência por parte dos sujeitos de espaços diversificados de interacção e na medida em que estes percepcionem a relação como suficientemente motivante, de modo a possibilitar um tratamento da informação mais diferenciado.

Para além do entendimento de como é que os diferentes parceiros entendem a relação escola/família, do que esperam dela, do papel de cada um nessa tarefa; da natureza mais ou menos estereotipada na categorização que fazem do outro, pensamos que é necessário questionar-mo-nos, sobre como é que ela se pode desenvolver, tornando-se um processo construtivo e evolutivo.

A percepção da desejabilidade da presença do outro na relação, é um factor que desempenha um papel importante no processo de interacção, nomeadamente no que diz respeito à motivação para o estabelecimento de uma relação menos mediada e mais próxima.

Esta consciência, parece construir-se a partir de indicadores recolhidos nas interacções directas – cuidado que é colocado na preparação do encontro, disponibilidade e empatia mobilizados, ênfase colocado na recolha e prestação de informação, estabelecimento de uma dimensão contratual, com avaliação conjunta.

Contudo, esta percepção é em muitos casos inferida, quer a partir dos relatos trazidos pelos jovens, quer a partir dos seus comportamentos, num quadro de sinalização ambíguo, quando não contraditório, levando a uma inibição dos comportamentos de aproximação.

Neste processo de construção de um relacio-

namento, mais próximo e eficaz, joga-se igualmente:

- o reconhecimento das estratégias que a escola/professor desenvolve no sentido de envolver os pais no processo,
- o estabelecimento de um processo de confiança mútua, através do reconhecimento expresso da importância do papel do outro e de que este faz o seu melhor no desempenho desse papel.

Os estudos, tendem a assinalar como uma das variáveis chave para o envolvimento das famílias, a percepção que estes têm das práticas e esforço da escola, na promoção de acções nesse sentido (Epstein, 1995).

Por outro lado, nenhum processo de desenvolvimento e construção de confiança se concretiza, sem a ocorrência de espaços concretos de interacção, sem clarificação de objectivos comuns, sem operacionalização de tarefas com carácter de complementariedade ou suplementariedade na acção.

O reconhecimento das obrigações nos dois sentidos (pais/professores), pode traduzir-se, nomeadamente na negociação e estabelecimento de acordos e contratos escritos. Contudo, tão importante quanto o contrato é o processo que se desenvolve para aí chegar. O debate que se estabelece incentiva as relações com os pais, permite clarificar o que esperam da escola, enfatiza a impossibilidade da escola assumir sózinha o processo educativo do aluno, sensibiliza os pais para a necessidade de desenvolver trabalho com os filhos consonante com os objectivos da escolaridade (OECD, 1997).

Finalmente o reconhecimento de que o outro faz o melhor no desenvolvimento do seu papel, deverá ser equacionado, no quadro específico do contexto familiar em causa, não sendo a presença ou ausência dos pais na escola, um indicador fiável. A forma como os pais desempenham o seu papel, não pode igualmente ser visto como algo estático, mas como um processo de aprendizagem, com etapas e níveis diferenciados.

Concluimos, referenciando que só o fortalecimento e securização de cada um destes parceiros no seu papel, poderá conduzir a uma efectiva cooperação. Este fortalecimento passa pelo ensaio sustentado de modalidades diversificadas de interacção, no quadro de projectos de parceria

reflectidos e apoiados nas experiências de que dispomos quer no nosso país, quer em países em que esta cooperação se operacionaliza há mais tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentation sociales*. Fribourg: Ed. DelVal.
- Alexander, T. (1996). Learning begins at home: implications for a learning society. In J. Bastiani, & S. Wolfendale (Eds.), *Home-school work in Britain* (pp. 15-27). London: David Fulton Publishers.
- Bastiani, J. (1996). Home-school liaison: the mainstreaming of good ideas and effective practice. In J. Bastiani, & S. Wolfendale (Eds.), *Home-school work in Britain* (pp. 58-69). London: David Fulton Publishers.
- Davies, D. et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Doray, M. F., Rogovas-Chauveau, E. (1989). Enseignants et parents: Changement de perspective. In G. Chauveau, & L. Duro-Courdresses (Dir.), *Écoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales* (pp. 79-82). Paris: Ed. L'Harmattan.
- Epstein, J. (1995). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76, 701-712.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris: PUF.
- Hewstone, M., Macrae, N., & Pendry, L. (1994). Réflexions sur autrui: une approche sociocognitive. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale des relations des relations à autrui* (pp. 181-207). Paris: Ed. Nathan.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.
- Mollo-Bouvier, S. (1986). *La sélection implicite à l'école*. Paris: PUF.
- Montandon, C. (1987). L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives. In C. Montandon, & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible?* (pp. 23-47). Berne: Ed. Peter Lang.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr, & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Organisation for economic co-operation and development.

- Pedro, I. (1991). *Les instituteurs et leur représentation des autres adultes intervenant dans le milieu scolaire*. Memoire de D.E.A., Université de Provence.
- Pedro, I., & Mata, L. (1998). Jardim de infância/família, que relação?. In M. Alves Martins (Ed.), *Actas do X Colóquio Psicologia e Educação* (pp. 101-114). Lisboa: ISPA.
- 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?* (pp. 49-87). Berne: Ed. Peter Lang.
- Smith, T. (1990). Parents and pre-school education. In J. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices* (pp. 360-373). London: Routledge.
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young children learning: talking and thinking at home and at school*. London: Fontana.

RESUMO

A importância do domínio das relações interpessoais no contexto educativo, leva-nos a equacionar a natureza do relacionamento estabelecido entre a escola e as famílias, bem como o seu impacto, no processo de escolarização dos jovens.

A abordagem desta interacção faz-se a partir da apreensão das representações e processos de cate-

rização construídos pelos diferentes sujeitos nos seus grupos sociais, enquanto dimensão interpessoal e intergruppal.

Problematiza-se ainda o processo de desenvolvimento e construção desta relação, nomeadamente em função da necessidade de reconhecimento por parte das famílias, das estratégias desenvolvidas pela escola no sentido de os envolver e no estabelecimento de um processo de confiança mútuo.

Palavras-chave: Parceria escola/família, aprendizagem, categorização social.

ABSTRACT

The importance of the interpersonal relationships in educational contexts, leads some questioning about the nature of families and schools relationships, and about its influence in the school achievements of young people.

The approach of this interaction is done through the assessment of the representations and categorization processes, elaborated by the individuals within their different social groups.

We also question the development process of this interaction, namely the need of explicit recognition from the families about the school efforts involving parents and enhancing strong relationships.

Key words: Home-school partnership, learning, social categorization.