

UMA OUTRA FACE DA ESCOLA
PAULA CRISTINA FERREIRA RAINHO
Centro de Estudos em Educação e Formação (CEEf), Universidade Lusófona do Porto/
Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief), ULHT

Resumo

Como consequência das acentuadas e rápidas mudanças que se verificaram e verificam na sociedade, as escolas contemporâneas tornaram-se instituições que ultrapassaram a função escolar e passaram a proporcionar serviços e a assumir funções que têm exigido mudanças a vários níveis. O próprio discurso legal sobre a escola passou a ter em crescente consideração o multiculturalismo e a inclusão e, como tal, as envolventes que a afetam. Estas e outras características dão forma a um conceito de escola que permite considerá-la uma organização.

Considerada a escola como uma organização, de entre o leque de variáveis organizacionais que a caracterizam, destacamos a cultura organizacional e a envolvente, nomeadamente a subenvolvente família dos alunos.

Nesta conjuntura, a relação escola-família é um tema pertinente e oportuno. Todavia, na maioria das escolas, continua a apresentar pouca visibilidade e pouco se investe, neste domínio. É, pois, importante e urgente investigar as causas destas incongruências.

A problemática sobre a relação escola-família tem tido abordagens diversificadas, mas sem a devida atenção à cultura de escola, nomeadamente às representações dos professores, as quais, segundo a investigação da especialidade, influenciam significativamente as suas práticas.

Este facto orientou-nos para a investigação neste âmbito, onde temos um estudo em curso, orientado pelo seguinte objetivo: conhecer as representações dos professores sobre a natureza, importância e causas inibitórias da relação escola-família e sobre formas de atuação em prol dessa relação.

O contexto da investigação abrange escolas EB2/3 da região centro de Portugal. Pretende-se trabalhar uma amostra de 500 professores, a lecionarem nas diversas áreas disciplinares.

A metodologia suporta uma investigação quantitativa descritiva. Os instrumentos de recolha de dados assumem a forma de inquérito. Para analisar os resultados recorre-se às estatísticas descritiva e inferencial.

Palavras-chave: escola; organização; representações; relação; escola-família.

Abstract

As a consequence of deep and rapid changes in past and present society, nowadays schools became institutions that go beyond the instructional function and are affording services and assuming functions requiring changes at several levels. Also, the legal discourse about school has developed to growing consideration about multiculturalism and inclusion, and, as such, their influential surroundings. Those and other features shaped the concept of school, which allows consider it as an organisation.

If schools are to be considered as organizations, then it is a natural process to think over the relationship between them and surroundings. We focus on students' families, since to work with and to the families is, today, an organizational function of teaching, on which rely the student, teacher and school successes.

Within this framework, the school-family relationship is an important and pertinent theme. However, in most schools, it has low visible presence and a very poor investment in this area. So, it is important and urgent to investigate the causes behind those incoherences.

The problematic of school-family relationship has been approached in diversified ways, but without the proper attention to the school culture, namely to the teachers' representations, which, according to research findings, deeply influence their practices. This fact, impelled us to research in the field, where we are carrying out a study, guided by the following objective: to know teachers' representations about the nature, importance, and inhibitory reasons for the school-family relationship, and also about ways of acting in favour of that relationship.

The research context is EB2/3' schools, located in the middle of Portugal. The working sample has about 500 teachers of different subject areas.

Quantitative research methods are to be used. Measuring instruments assume the form of questionnaires. Data analysis is achieved through descriptive and inferential statistics.

Key-words: school; organization; representation; relationship; school-family.

Introdução

Se pensarmos no conjunto de ações interdependentes que corporizam um dia de aulas, concluiremos que a escola de hoje não é apenas um lugar onde se ensina e onde se aprende. Tem realmente uma outra face, porventura menos conhecida do grande público, mas que é muito determinante do novo conceito de escola.

Sobretudo, no passado recente e no presente, a escola é das instituições mais fustigadas por pressões de vária ordem, das quais destacamos as seguintes: acentuadas e rápidas mudanças sociais; condições instáveis e eivadas de problemas novos; novos e variados conceitos sobre educação e escola; crescente multiculturalidade; urgência de respostas à inclusão; crescente importância das escolas nas dinâmicas familiares.

Numa tentativa de resposta a essas pressões, a escola tem tentado adaptar-se, do que resulta um acréscimo de fatores a gerir, dos quais salientamos os que nos parecem mais difíceis de conseguir satisfatoriamente, ou seja: as finalidades educativas e da organização escolar; as mudanças frequentes, nem sempre coerentes, no discurso legal; as oportunidades de sucesso para todos os alunos; o desenvolvimento profissional dos seus membros; a(s) cultura(s) de escola; a adaptação aos fatores de contingência da envolvente.

Apesar das dificuldades e de o ritmo de mudança nem sempre ser o mais adequado, é visível que a estrutura global e a estrutura celular das escolas está a mudar. Com efeito, em maior ou menor escala, as mudanças estão em curso e parecem consubstanciar um processo irreversível, embora admitamos que a sua implementação plena e alargada ainda possa demorar algum tempo.

Hoje, constatamos que as escolas são cada vez mais sistemas sociais com uma estrutura complexa, onde se desenvolvem várias funções com um objetivo comum; são cada vez mais sistemas abertos, onde se evidenciam relações entre a envolvente e o seu funcionamento interno; exigem cada vez mais uma coordenação consciente, ou seja, exigem uma gestão formal.

Segundo autores ligados à Teoria Organizacional, entre os quais Bilhim, a escola de hoje é (nós diríamos, tende a ser) uma organização (Bilhim, 2001).

Neste artigo, tecemos algumas considerações sobre a escola, enquanto organização, e sobre as variáveis cultura organizacional e envolvente. Destacamos a subenvolvente família dos alunos, pois consideramos que continua atual a posição de Arends (1999), segundo a qual trabalhar com e para a família é uma função organizacional do ensino, da qual dependem os sucessos do aluno, do professor e da escola. Em sequência, apresentamos um breve esboço de um estudo, em curso, sobre a relação escola-família.

1. A escola como organização

Se, segundo Bilhim (2001 p.38), "as organizações são fenómenos sociais complexos, ambíguos e paradoxais, os quais podem não só serem lidos de diferentes ângulos, como serem efetivamente poliédricos na sua constituição", até que ponto é aceitável a afirmação de que a escola é uma organização? A resposta que se segue é, obviamente, incompleta.

Em primeiro lugar, há a evidenciar que o acréscimo das novas funções e dos novos papéis que são solicitados às escolas, bem como as novas abordagens à organização curricular, tem enfraquecido muitas das ideias tradicionais que as condicionavam e têm esbatido muitas das suas características específicas que não encaixam facilmente no conceito de organização.

Por exemplo, as escolas de hoje não são apenas locais onde os alunos vão aprender, mas também locais onde trabalham adultos e onde se desenvolvem outras funções.

As várias interações que aí decorrem, incluindo as da sala de aula, são moldadas pelo contexto social alargado e a sinergia desenvolvida pelos seus membros, atuando em uníssono, tem consequências importantes para a aprendizagem e educação, não só de alunos e professores, como também da família.

Por outro lado, os membros da escola, tal como os de outra organização, são orientados para a realização de um objetivo comum que, neste caso, consiste em proporcionar, aos alunos, experiências de aprendizagem dirigidas a determinados objetivos educacionais.

Também são aspetos organizacionais constatáveis: a divisão do trabalho e a consequente coordenação de esforços para atingir o mesmo fim ou fins relacionados; a existência de rotinas e de estruturas normativas, criadas para ajudar os membros a desempenharem as suas tarefas, de maneira a facilitar o trabalho dos outros; a existência de história e cultura, ou seja, marcos de referência, sistemas de valores, crenças e expectativas que se foram desenvolvendo ao longo do tempo.

Nas escolas, tal como noutras organizações, as pessoas, para além de tarefas a desempenhar, também têm necessidades psicológicas e interesses a satisfazer. E, tal como acontece no mundo das organizações, as escolas são diferentes em dimensão, objetivos, recursos e até situação concorrencial. Também não é de surpreender que as variáveis explicativas do comportamento das escolas, tal como noutros tipos de organizações, possam ser diversas ou relacionarem-se de forma diferenciada.

Um outro aspeto a evidenciar é a ideia de escola como um sistema aberto, formado por um conjunto de partes interrelacionadas e interdependentes, constituindo um todo, numa determinada envolvente. Efetivamente, hoje, a escola é cada vez mais um sistema aberto na medida em que cada vez mais se evidenciam as relações entre a envolvente e o seu funcionamento interno e, por outro lado, cada vez mais se assume como interligação de subsistemas e reconhece a dinâmica da sua interação com o meio ambiente. O próprio discurso legal sobre a escola passou a ter em grande consideração o meio envolvente e a analisar os diferentes processos de adaptação, numa perspetiva sistémica.

O facto de nem sempre se aceitar esta visão da escola tem provocado, em muitos professores, pais e meios políticos uma certa incompreensão e resistência relativamente às tentativas e esforços para uma melhoria escolar.

Bilhim (2001) considera a escola como uma organização onde atua um vasto leque de variáveis organizacionais que simultaneamente a constituem e a desagregam.

À luz da Teoria Organizacional, essas variáveis distribuem-se por três constructos, aos quais recorreremos para destacar as mais ligadas à linha de investigação que presentemente nos interessa, isto é, à investigação sobre a relação escola-família. Assim, no constructo *sistema organizacional*, destacamos a variável **cultura organizacional**; no constructo *contexto organizacional*, **a envolvente**; no constructo *sistema comportamental*, **a liderança**. Nos parágrafos seguintes teceremos breves considerações sobre as variáveis **cultura organizacional e envolvente**.

1.1 A cultura organizacional

De entre os aspetos do sistema organizacional mais em evidência e mais em estudo, destaca-se a cultura organizacional, que alguns tratam como variável do sistema organizacional e outros preferem situá-la no comportamento organizacional (Bilhim, 2001).

A cultura dominante de uma organização expressa as normas, os valores e as crenças que lhe são essenciais e que são partilhados pela maioria dos seus membros. Ou como diz Schein (cit. por Bilhim, 2001, p.192), a cultura organizacional é algo que a organização "tem". Ora, as escolas têm a sua cultura, as escolas são artefactos culturais e a sua realidade organizacional é "construída, interiorizada, mantida e mudada através de processos de criação cultural" Idem, p.81).

Nesta perspetiva, a organização existe com base na partilha de significado entre os seus membros e a criação de atividade organizacional faz-se através da influência sobre os valores, crenças e normas da organização (Idem, p.84). No que respeita a inovações ou mudanças, para que as mesmas resultem em mais eficiência e produtividade, os membros da comunidade organizacional têm de as incorporar culturalmente. Dado que as organizações são sistemas abertos, dentro de uma envolvente com a qual estabelecem trocas, a cultura é um produto de aprendizagem e da experiência do grupo, das redes de comunicação e dos líderes formais e informais.

A cultura organizacional desempenha várias funções na organização: influencia a definição das suas fronteiras, confere sentido de identidade aos seus membros, favorece a identificação com as metas organizacionais, alarga a estabilidade do sistema social e constitui um mecanismo de controlo que orienta as atitudes e comportamentos dos membros da organização. É ainda de realçar o facto de a cultura, devido ao seu carácter de partilha de compreensão, constituir um poderoso elemento integrador da organização. A cultura é, pois, um fenómeno ativo, através do qual as pessoas criam e recriam os meios em que atuam e constitui uma importante fonte de dados. A cultura organizacional, como fenómeno ativo que cria e recria os meios em que as pessoas atuam, é uma importante fonte de dados para um melhor conhecimento da organização e para a tomada de decisões fundamentadas.

Alguns autores preferem falar de várias culturas numa mesma organização, embora nos pareça ser mais razoável falar de várias subculturas. De entre as tipologias culturais conhecidas, seleccionámos o modelo de Quinn (referido em Bilhim, 2001, p.198) que comporta quatro tipos de cultura organizacional: a *cultura de apoio*, a *cultura de inovação*, a *cultura de regras*, a *cultura de objetivos*.

Nas escolas, são visíveis os quatro tipos de culturas, mas as duas primeiras merecem-nos uma referência especial. Com efeito, o tipo de cultura designado por *cultura de apoio* parece-nos da maior importância, no âmbito da escola, uma vez que enfatiza a faceta interna da organização e o fator flexibilidade. Por outro lado, ao ter por objetivo principal a criação e a manutenção da coesão e empenhamento das pessoas, este tipo de cultura favorece os valores fulcrais que apoiam e incentivam a motivação, ou seja, a participação, a confiança e o sentimento de pertença. Uma vez que, nesta perspetiva, a liderança tende a incentivar e a apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e a estimular o trabalho em equipa, esta cultura pode criar, nas escolas, algumas das

condições essenciais para uma atuação mais eficiente e eficaz dos diferentes agentes da educação, isto é, pode criar as condições essenciais para uma atuação integrada na educação dos jovens.

A *cultura da inovação* é a outra componente indispensável à sobrevivência da escola, uma vez que valoriza a flexibilidade e a mudança, centrando-se na adaptação da escola às exigências da envolvente externa. Neste tipo de cultura, a motivação assenta no desafio, na iniciativa individual, na possibilidade de inovar e na variedade de tarefas, aspetos cruciais para estimular o empenhamento e o bom desempenho de educadores e educandos.

A cultura organizacional tem efeitos a vários níveis, nomeadamente nos processos administrativos (por exemplo, ao nível da motivação, tomada de decisões, comunicação e mudança) e nas estruturas organizacionais (por exemplo, ao nível do sistema de avaliação, do sistema de controle e da seleção de pessoas e atividades).

A tentativa para mudar uma cultura organizacional pode ser frustrante: muitas pessoas resistem à mudança e, quando ela afeta o caráter básico do lugar de trabalho, podem mesmo constituir um obstáculo mais ou menos encoberto. Por isso, quando essa mudança é necessária, convém ter em atenção alguns fatores, nomeadamente compreender a cultura vigente, para saber exatamente em que ponto está a organização; ajudar os membros a encontrar o seu próprio caminho para cumprirem as novas funções; dar tempo; viver a cultura que se pretende instalar, ou seja, mais uma vez as ações falam mais alto do que as palavras.

Como já foi referido, as escolas, tal como outras organizações, têm história e cultura, ou seja, um sistema de valores, crenças e expectativas que se desenvolveram ao longo do tempo. Especificamente, a história de uma escola fornece tradições e uma multidão de rotinas que são aceites como válidas pelos membros da organização. A sua influência, bem como a dos seus líderes, é de tal modo acentuada que, não só se faz sentir em tudo o que se passa na escola, como também determina as expectativas e os papéis a atribuir aos professores principiantes.

Assim, dado que atravessamos tempos de mudanças profundas e decisivas, é oportuno referir a importância de, primeiro, proceder a uma leitura cuidadosa da cultura existente na instituição, nomeadamente identificar os aspetos impeditivos e os aspetos favoráveis dessa cultura. Uma vez recolhidos estes elementos, o líder escolar está em condições de trabalhar para moldar um contexto produtivo, reforçando os elementos culturais que são positivos e modificando os que são negativos e disfuncionais.

O clima organizacional diz respeito à qualidade global do ambiente, dentro de uma organização. Só a confusão entre cultura e clima permite pensar que é mais fácil mudar a cultura de uma organização do que o seu clima. De facto, não é assim; como já referimos, a mudança de cultura corresponde a um processo complexo que pode atingir diversos níveis de profundidade. Ora, uma vez que o clima é apenas uma parte da cultura, ou melhor, o conjunto dos seus aspetos percetivos, então a sua mudança corresponde ao nível mais superficial da mudança da cultura organizacional.

Assinalemos que o estudo da cultura organizacional, tomada na sua aceção plena, é uma importante fonte de dados para um melhor conhecimento da organização e uma base indispensável para a tomada de decisões.

1.2 A envolvente

Uma vez considerada a escola como uma organização, é natural debruçarmo-nos sobre a relação entre esta e a sua envolvente, ou seja, a relação com o contexto dentro do qual funciona.

Considerada em sentido lato, a envolvente da escola é ilimitada, ou seja, abrange tudo o que se encontra no seu exterior. Todavia, Bilhim (2001, p.243), considera que a envolvente inclui apenas aqueles aspetos a que a organização é sensível e aos quais precisa de responder para garantir a sua sobrevivência.

O que importa reter é que a envolvente escolar específica é instável e complexa pois, como se constata, está em permanente e rápida mudança, o que implica sempre uma incerteza elevada. "A incerteza da envolvente específica constitui o principal fator de contingência" (Bilhim, 2001, p.245). A incerteza desta envolvente é um dos temas mais discutidos e estudados no domínio da educação, dadas as dimensões que assume e a importância e o impacto que tem no funcionamento e na "produtividade" da organização escolar. Só perante a conjugação do conhecimento dos fatores da envolvente com os objetivos organizacionais, é possível conceber a estratégia organizacional adequada e, assim, fazer emergir as características internas da organização e pôr em ação todo o seu potencial, incluindo criatividade e capacidade de resposta.

Por outro lado, se o conceito de organização exige a existência de fronteiras, a escola também as tem. Todavia, esta organização tem absoluta necessidade de esbater o impacto dessas fronteiras, fomentando ligações e colaborando com outras organizações - quer do mesmo tipo, quer de tipos diferentes; quer do meio próximo, quer de meios afastados. São aspetos que, naturalmente, contribuem para a complexidade de que falámos anteriormente, mas que contribuem também para a identidade da escola, enquanto organização.

Em termos das relações com outras organizações, Bilhim (2001, p. 256) apresenta-nos quatro abordagens teóricas: *dependência de recursos*, *redes de colaboração*, *ecologia da população* e *institucionalismo*.

Considerando o tipo de organização e a natureza das relações organizacionais, predominantes na escola, a análise destas abordagens permite-nos concluir que as relações entre a escola e as outras organizações da envolvente utilizam as quatro estratégias correspondentes às abordagens teóricas referidas, embora com diferentes graus de incidência. Contudo, parece-nos que predomina a estratégia designada por *redes de colaboração*. Esta estratégia consiste em estabelecer parcerias que se traduzam na partilha de recursos e na cooperação para a resolução de problemas, para a melhoria dos desempenhos e para a conceção e implementação de inovações. É uma relação organizacional de tipo cooperativo.

A quarta abordagem teórica, designada por *institucionalismo*, corresponde à necessidade de as organizações se legitimarem junto da envolvente e, por isso, também merece uma referência. Nesta perspetiva, "a sobrevivência e o sucesso das organizações são frutos da sintonia entre a organização e as expectativas da sua envolvente, nomeadamente os multinteressados" (Idem, p.258). No caso da escola, é crescente o consenso de que a organização deve responder e adaptar-se às expectativas cognitivas e emocionais da sua "audiência", nomeadamente as famílias.

No contexto das relações organizacionais, o nosso destaque vai, pois, para a relação com a subenvolvente constituída pelas famílias dos alunos, ou seja, a relação escola-família.

2. A relação escola-família

Pedro Carneiro refere que não é possível pensar numa política da educação focada só nas escolas ou na sala de aula; as famílias têm de ser trazidas para cena, de forma mais explícita (Carneiro, 2006, p.24).

É também esta a intenção da legislação vigente ao consagrar a importância da implementação da relação escola-família, o que decore da necessidade do sistema educativo dar resposta a uma sociedade cada vez mais instável e multicultural. E também dos resultados de apreciável investigação realizada, nesta área (Davies, 1993; Silva, 2003; Epstein et al., 2002), os quais revelam evidência de muitos benefícios em vários campos da ação educativa. De acordo com os resultados disponíveis, uma implementação eficiente da relação escola-família tem impacto positivo na família, nos alunos, nos professores e na escola.

No âmbito da família, permite aos pais: partilharem da responsabilidade pelo sucesso educativo dos filhos e assumirem um compromisso com os currículos; ganharem mais aptidão para apoiarem os filhos e para selecionarem o tipo de ajuda mais eficaz; adquirirem atitudes mais favoráveis aos professores e suas funções. Por outro lado, permite esbater desigualdades e inibições, ao mesmo tempo que cria laços de confiança entre os intervenientes.

No âmbito dos alunos, destacam-se benefícios, tais como: receberem uma manifestação de interesse por parte dos pais; sentirem-se apoiados por uma frente unida; melhorarem as suas expectativas sobre a escolaridade, a sua autoestima e a sua autoconfiança; melhoram o seu sucesso escolar e o seu desenvolvimento pessoal e social.

Para os professores, os benefícios nem sempre são reconhecidos pelos próprios (Raínho, 2004), mas a investigação (Zenhas, 2006) tem revelado que uma relação escola-família eficiente promove a reflexão sobre as suas práticas e, como consequência, mudanças a este nível e também nas suas conceções e atitudes. Além disso, cria a oportunidade de os professores conhecerem a diversidade das famílias e dos alunos, melhora a relação pais-professores-alunos e permite que as duas partes estabeleçam objetivos comuns, unifiquem critérios de atuação e concretizem uma parceria de poder e de responsabilidade.

Os benefícios para a escola decorrem do impacto nos três campos anteriores. Assim, (Davis, 1993; Henderson, 2002) uma relação escola-família eficiente melhora: a taxa de sucesso escolar; a cultura de escola, nomeadamente a sua componente clima organizacional; incentiva o desenvolvimento profissional dos seus membros; abre a instituição à multiculturalidade; facilita a inclusão; e proporciona recursos.

Todavia, na maioria das escolas, não é tema preferido para debate e reflexão, apresenta pouca visibilidade, tem poucos reflexos no quotidiano escolar, não há evidência de investimento significativo neste campo e, portanto, subvaloriza-se um recurso recomendado por investigação credível. Porquê?

A necessidade e urgência de encontrar uma resposta para esta incongruência desafiou-nos a enveredar pela linha de investigação sobre esta relação. Se nos debruçarmos sobre a literatura da especialidade, constatamos que a problemática desta relação tem tido abordagens diversificadas, mas sem a devida atenção à cultura de escola, nomeadamente às representações dos professores sobre esta temática, sendo conhecido que as mesmas influenciam substancialmente as suas práticas. Esta lacuna motivou-nos a desenvolver um estudo, que está em curso, orientado pelos seguintes objetivos:

A nível geral: estimular a reflexão sobre o tema; sensibilizar para a importância da avaliação da cultura de escola antes de enveredar por mudanças/respostas às solicitações da envolvente ou às intenções da legislação; confrontar resultados de investigação realizados anteriormente, nesta área.

A nível específico: conhecer as representações dos professores sobre a **natureza, importância e causas inibitórias** da relação escola-família e sobre **formas de atuação** em prol dessa relação.

O contexto da investigação são escolas EB2/3 da região centro de Portugal, onde pretendemos trabalhar uma amostra de cerca de 500 professores, a lecionarem nas diversas áreas disciplinares.

A metodologia suporta uma investigação quantitativa descritiva.

Conclusão

Desde os primórdios que a escola é uma instituição formalmente associada à educação do indivíduo. Porém, as mudanças sociais e tecnológicas que caracterizam a vida atual, atingem também a escola, cujo conceito adquiriu características e funções que permitem considerá-la uma organização. Neste sentido, assume especial relevância a sua envolvente na qual destacamos as famílias dos alunos. Todavia, a tríade educação-escola-família há muito que é objeto do senso comum, com o sentido que os teóricos enfatizam e que só uma reflexão cuidada põe a descoberto.

Vejamos a seguinte frase, tão comum em qualquer conversa:

" X é uma *pessoa educada!* *Cresceu no seio* de uma família... *Frequentou a escola Y...* É uma *pessoa do tempo da...* Hoje, *desempenha as funções...*".

A palavra *educada* está associada a maturidade, conhecimentos e competências; a um código de conduta aceite pela sociedade em que se insere; a capacidade de evoluir o que redundou em desenvolvimento integral.

A palavra *família* está nitidamente vinculada à adjetivação *educada*. Refere um espaço social e relacional, restrito, natural, onde se verifica uma ação envolvente e contínua (*no seio...*) e onde predominam traços de personalidade comuns, indicadores de uma origem comum.

A palavra *escola* está obviamente vinculada ao conceito de *educada*. Aparece também como um espaço social e relacional, mas que se frequenta (portanto uma intervenção temporária, descontínua), com características particulares (*a escola Y*), um meio e um recurso para obter educação. Do texto, pode ainda inferir-se que, se as condições familiares apresentaram lacunas, a escola compensou essas fragilidades, de modo a minimizar as consequências daí resultantes.

Por sua vez, a expressão *é do tempo de...* revela também uma ligação entre o sentido de *educada* e a influência da sociedade em que a pessoa esteve inserida.

A expressão *Hoje desempenha as funções...* parece significar o resultado do processo implícito nas frases anteriores, ou seja, destaca a ligação entre *educada* e qualidade do desempenho.

A conclusão emergente deste pensamento circular é que, na educação do indivíduo, todas as dimensões educativas têm um lugar próprio e deixam uma marca própria. O facto de a tríade educação/escola/família constituir a referência para a caracterização de uma pessoa é, por si só, um indicador da elevada importância que se lhe deve atribuir.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lousã: Mcgraw-Hill.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas* (5ªed). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carneiro, P. (2006). Equality of Opportunity and Educational Achievement in Portugal. In *Conferência do Banco de Portugal – Desenvolvimento Económico Português no Espaço Europeu* [Versão eletrónica]. Acedido em 10 de Junho de 2009, em www.bportugal.pt/pt.PT/.../conferencias/.../2006DesenvEcon/sumexec.pdf
- Davies, D. (1993). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Janson, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, Family and Community Partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement* [Versão eletrónica]. National Center for Family & Community Connections with Schools. Acedido em 22 de abril de 2009, em <http://www.sedl.org>
- Keyes, C. (2000). *Parent Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers* [Versão eletrónica]. Acedido em 2 de maio de 2009, em <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/keyes.pdf>
- Lima, L. (Org). (2006). *Compreender a escola: perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, M. (2006). *A relação escola-família: estudo num agrupamento vertical de escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (dissert. de Mestrado policop.).

- Raínho, P. (2004) *Representações de Professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, no âmbito da relação Escola-Família*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. (dissert. de Mestrado policop.).
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.
- Silva, P. (Org.) (2007). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, Lda.
- Stoer, S., & Silva, P. (Orgs.). (2005). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do Diretor de Turma na colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.