

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE INSERIDA NA PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Adelina Villas-Boas, Universidade de Lisboa (FPCE),
gepae@oninet.pt

Resumo

Muitos estudos desenvolvidos em vários países do mundo e, também, em Portugal têm demonstrado as vantagens duma colaboração mais estreita entre as escolas, as famílias e a respectiva comunidade.

No entanto, apesar da legislação actual vir favorecer o envolvimento parental, as dificuldades são muitas e as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interacção com as famílias. Parte dessas dificuldades terá a ver com o facto dos professores, que constituem um elemento chave na construção dessas parcerias, não estarem suficientemente preparados para desempenhar esse papel.

Nas duas últimas décadas, a descontinuidade cultural entre a escola e a família tem vindo a ser apontada como um factor relevante do insucesso escolar (Heath, 1982; Ogbu, 1978; Seeley, 1985). Nessa perspectiva, muitos estudos desenvolvidos em vários países do mundo e, também, em Portugal têm demonstrado as vantagens duma colaboração mais estreita com as famílias e as comunidades.

No entanto, apesar da legislação vigente incentivar o envolvimento parental e da problemática ser discutida em várias instâncias da formação contínua de professores, as dificuldades não são ultrapassadas e as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interacção com as famílias. Parte dessas dificuldades é, sem dúvida, inerente ao paradigma educativo existente que visa, essencialmente, a prestação de serviços de profissionais a clientes e não a formação de parcerias para a aprendizagem. Outra parte terá a ver com o facto

dos professores não estarem suficientemente preparados para desempenhar esse papel com total eficiência.

Assim, e na medida em que se considera que os professores constituem um elemento chave na no desenvolvimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade, a formação inicial de professores deve desempenhar, também, um papel crucial não só na sua preparação para colaborar com as aquelas instituições, como na modificação das suas atitudes relativamente ao envolvimento parental.

A actuação dos professores

Vários autores têm verificado que a iniciativa da aproximação à família e à comunidade deve caber à escola por esta estar em melhor posição para o fazer (Harry, 1992; Shen *et al.*, 1994). Com efeito, apesar das referidas dificuldades e na medida em que a literatura nesta área sugere que a relação entre a escola e a família parece crítica para a qualidade das escolas, alguns autores defendem que essa relação pode ser modificada positivamente para benefício de todos (alunos, pais e professores) através da actuação dos próprios educadores.

Nesse sentido, vale a pena citar o estudo que Coleman e Tabin (1992) desenvolveram no Canadá com o objectivo de tentar identificar quais as atitudes facilitadoras da colaboração que influencia positivamente a aprendizagem dos alunos. Os autores consideram que se torna necessário que os professores “permitam” o envolvimento parental porque, caso o não façam, limitam, efectivamente, os efeitos desse envolvimento. O termo utilizado, “permitir”, é operacionalizado através duma série de passos a ser tidos em conta pelos professores ou outros educadores que pretendam facilitar a colaboração com os pais e com os alunos:

- (a) Assumir/compreender que a eficácia dos pais relativamente ao seu envolvimento individual no processo de ensino-aprendizagem depende da iniciativa e do convite dos professores.
- (b) Legitimar a colaboração, lembrando aos pais os seus direitos e responsabilidades, o que, como foi dito por Lareau (1996), não é assumido por todos os pais numa forma universal.
- (c) Facilitar a colaboração, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e professores e facultando aos pais as informações sobre o currículo e sobre a metodologia que eles necessitem de conhecer.
- (d) Encorajar a colaboração, desenvolvendo actividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto, o que significa a aceitação do papel de mediador, mesmo entre os pais e os filhos.
- (e) Reconhecer os resultados da colaboração, fornecendo uma informação atempada e adequada do desempenho dos alunos.

Para os autores citados, estes aspectos constituem papéis vitais do professor, embora os dados recolhidos não tenham evidenciado que os professores realizassem aquele tipo de procedimento de uma forma consistente. As “melhores” salas de aula que encontraram eram caracterizadas por boas relações entre os professores e os alunos, mas de uma maneira geral, não com os pais.

As barreiras dos professores

No entanto, apesar da diversidade da actuação dos professores, dentro do mesmo país e de país para país, todos os autores reconhecem que as práticas de aproximação às famílias têm vindo a aumentar.

De acordo com a diversidade de contactos, Montandon (1993) identifica a existência de quatro tipos de professores: (a) *polivalentes* (47%), ou seja, os que estabelecem contactos formais ou informais com os pais; (b) *minimalistas* (25%), aqueles que se limitam a cumprir a legislação quando se torna estritamente necessário; (c) *informais* (12%), aqueles que preferem manter, apenas, contactos informais com os pais; e (d) *tradicionalistas* (16%), ou seja, aqueles que não gostam de discutir a sua prática pedagógica com os pais, mas que, sistematicamente, convidam os pais para, individualmente, discutirem o progresso do aluno. Esta diversidade de práticas pode ser atribuída, em parte, a factores relacionados com a idade do professor e com a localização da escola em termos geográficos e sociais mas não facilita o envolvimento parental, constituindo antes um factor de preocupação e de perturbação para os pais que, ao longo dos anos e/ou com um ou mais filhos, têm de aprender a lidar com situações muito diferentes.

Reconhecendo, embora, essa diversidade de estilo e de formas de implementação das relações com as famílias e os esforços que os professores fazem para envolverem os pais no processo educativo, Lareau (1987) considera que os professores fazem pedidos muito semelhantes a todos os pais, independentemente da classe social em que estes se inserem. Esta autora, que estudou as relações entre a escola e a família em duas comunidades diferentes concluiu que os professores assumem ainda uma atitude de ambivalência. Por um lado, acreditam e utilizam várias estratégias para encorajarem os pais a participarem e para manterem uma boa comunicação. Por outro, pretendem que os pais actuem apenas sob a sua orientação de especialistas.

Em Portugal, a situação aparenta ser idêntica quanto à diversidade de práticas. Um estudo exploratório levado a cabo no distrito de Lisboa, para conhecer as perspectivas de educadoras e professoras do ensino básico, com idades compreendidas entre os trinta e quarenta anos, relativamente à implementação duma relação mais próxima com as famílias

dos seus alunos, veio confirmar a existência dessas diferenças (Villas-Boas, 1996). Além disso, consideradas as limitações da amostra, parece ser possível identificar algumas circunstâncias que possam contribuir para a diversidade de actuações. Assim, parece existir uma tendência no sentido de se poder considerar que:

- (a) *o contexto parece mais determinante do que a formação inicial ou contínua*, na medida em que nas escolas privadas, nas escolas com um número mais limitado de alunos e nas escolas secundárias em meios quase rurais, o número de contactos aumentava e estes tornavam-se mais informais;
- (b) *a idade dos alunos pode influenciar a prática das docentes*, na medida em que a actuação, tanto das professoras do 3º ciclo como das educadoras, parece revelar a preocupação em ajudar os pais a tornarem o ambiente familiar mais favorável à aprendizagem, embora as primeiras aproveitem, para isso, as oportunidades em que contactam com os pais, e não tomem, geralmente, a iniciativa de procurar os pais ou de solicitar a sua colaboração; *“diferenças nítidas entre as educadoras de infância e os professores dos níveis de ensino seguinte”* (1º e 2º ciclos) tinham sido, anteriormente, verificadas no estudo mais abrangente conduzido por Davies *et al.* (1989: 109).

Por outro lado, em nenhum caso, a actuação das professoras em relação às famílias pareceu ter-se modificado em função da legislação recente que abriu caminho aos pais para participarem na gestão da escola e no processo de avaliação, ou do maior conhecimento sobre a temática que dizem ter adquirido em acções de formação contínua.

Quanto às atitudes prevalecentes dos professores, também se verificam aspectos consensuais embora limitados às características das amostras seleccionadas. Devem, por esse motivo, ser encarados como sugestões a ter em conta numa dinâmica da ultrapassagem de barreiras. Em vários estudos, nomeadamente, os de Montandon (1993) e outros que estudaram

a realidade portuguesa (Afonso, 1994; Davies *et al.*, 1989; Marques, 1989; Silva, 1994; Villas-Boas, 1996) parece ser possível identificar as seguintes atitudes:

1) ***Imagem negativa do papel parental***, tal como ele é exercido na actualidade. Os professores consideram que muitos dos problemas que os alunos enfrentam na escola têm origem no ambiente familiar, que os pais se demitem, frequentemente, do seu papel de educadores. O seu desinteresse leva-os a encarar a escola como um depósito. Entregam os filhos na escola mas não a valorizam, não são capazes de os apoiar nos seus trabalhos escolares nem impor um mínimo de regras necessárias à vida escolar. Não compram livros nem jogos educativos, estão ausentes, deixam os filhos entregues a si próprios ou a ver televisão. Assim, quase todos os professores entrevistados no estudo de Davies *et al.* “responsabilizam a vítima”, atribuindo aos pais a responsabilidade pela ausência de envolvimento, interpretando essa ausência como desinteresse. Acresce que a imagem negativa é, muitas vezes recíproca e a tendência para generalizações também (Montandon, 1991).

2) ***Relutância relativamente à participação dos pais*** na escola. Apesar de também criticarem os pais por não se interessarem pela vida da escola, receiam abrir as portas a “consumidores exigentes”, considerando que a escola está ameaçada simultaneamente pela indiferença de uns e pela presença muito forte de outros. Resultados semelhantes foram obtidos por Afonso (1994) num estudo conduzido com os pais e professores de cerca de 1300 alunos, desde o 1º ano de escolaridade até ao 12º ano. Se os professores não manifestaram uma oposição determinada à participação dos pais, também não deixaram de se manter reservados, de expressar algumas dúvidas quanto ao interesse e preparação dos pais e de manifestar alguns receios quanto a possíveis interferências na sua função profissional.

Também Lareau (1987) verificou o receio de que os pais ensinem coisas erradas. Por esse motivo, e apesar do estudo de Davies *et al.* (1989: 115) ter concluído que os pais “pareciam passivos em relação aos problemas da escola” e dos resultados do estudo de

Afonso indicarem que cerca de metade dos encarregados de educação não tinham recebido qualquer contacto por parte da escola, os professores, dum modo geral, consideram que “*os contactos com os encarregados de educação se fazem com muita frequência*” (Marques, 1989: 49).

Acresce que a maioria dos contactos feitos por iniciativa do professor o são quando surgem problemas de ordem disciplinar ou de falta de aproveitamento, pelo que não contribuem para estimular a participação dos pais que, assim, associam a vinda à escola com uma situação desagradável (Silva, 1994).

3) ***Defesa do estatuto profissional.*** Esta atitude tem a ver com a sua própria identidade, enquanto profissionais, especialistas, por oposição ao estatuto de amadores que atribuem aos pais. Consideram que o seu próprio estatuto de especialistas significa a aceitação dos seus conhecimentos, sem levantar mais questões. No estudo que Marques (1989) realizou com alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, dois terços dos directores de turma do 3º ciclo vêem duma forma negativa a participação dos pais dos alunos nos Conselhos de Turma porque “*facilita pouco ou não facilita nada*” (*op. cit.*, p. 54) a sua integração quer seja na turma, quer seja na escola. Podem, também, inserir-se neste ponto, como expressões talvez inconscientes da defesa do seu estatuto, factores como o uso de uma linguagem profissional que nem sempre é acessível à maioria das famílias e uma utilização do espaço em que se fazem as reuniões que ajuda a manter a distância em relação aos pais, em vez de favorecer a sua aproximação.

4) ***Preferência pelos pais da classe média*** que, além de terem uma competência científica semelhante à sua, são educadores esclarecidos, estão atentos à criança e conhecem a importância dos tempos livres, das leituras e dos jogos. No estudo de Marques, verificou-se que os pais portugueses com um curso médio ou superior contactaram mais vezes os directores de turma do que os outros pais. Estes resultados podem ser explicados pelo facto

de, segundo Silva (1994: 24), que cita Stoer (1992), as escolas portuguesas estarem direccionadas “*para o seu cliente ideal: o aluno (e não a aluna) português, branco, urbano, católico e da classe média*”. Ao estarem dominadas por um modelo de família da classe média, “*não validam o amplo leque de diversidade cultural que encontram nas escolas*” (Davies *et al.*, 1989: 116).

O conhecimento das perspectivas e das representações dos professores torna-se fundamental. Em primeiro lugar, porque estes desempenham um papel crucial no processo tanto de dar como de retirar poder aos pais (Harry, 1992). Em segundo lugar, porque as suas representações, fruto por vezes duma leitura imediatista, nem sempre correspondem à realidade, pelo que é preciso serem conhecidas para, depois, poderem ser corrigidas em função dessa mesma realidade.

Uma forma de ultrapassar estas barreiras que se apoiam, sobretudo, em preconceitos, tem a ver com formação de professores.

Nesse sentido Monnier e Pourtois (1987) desenvolveram um modelo metodológico de formação que foi aplicado, durante um ano lectivo, a alunos de *Ecoles Normales* e a jovens professores no seu ano de indução.

Os resultados dos questionários, em termos de atitudes e opiniões, foram comparados com os resultados obtidos junto do grupo de controlo, constituído também por alunos e por professores experimentados.

Os alunos do grupo experimental mostraram-se mais favoráveis à abertura da escola à família, preferiram encontros entre pais e professores para debater problemas educativos em substituição das tradicionais reuniões de pais e mostraram ter uma visão das famílias mais positiva e menos estereotipada.

Apesar dos professores jovens enfrentarem os problemas derivados da sua inserção na realidade prática, mantiveram as suas convicções positivas relativamente à relação com as famílias e quanto à forma de as concretizarem.

Pelo contrário, os professores experimentados revelaram uma atitude pessimista em relação à cooperação com as famílias, bem como numerosos preconceitos negativos em relação à família actual.

Em Portugal, a formação de professores está a cargo de cerca de quarenta instituições diferentes com uma autonomia relativamente alargada. No entanto, tanto quanto se sabe, a temática da relação escola-família-comunidade continua a constituir um enorme *iceberg* que não deixa de ocultar questões cuja necessidade de investigação parece ser necessária e urgente.

Se a preparação considerada básica para todo o professor deve ser-lhe proporcionada antes de iniciar a sua actividade docente, ao longo dessa actividade ele deve ser estimulado no sentido de se auto-aperfeiçoar continuamente ao mesmo tempo que se lhe deve proporcionar apoio permanente e cursos de actualização em todas as áreas da sua actuação, incluindo a de procurar que a sua acção educativa não divirja da dos pais e, nessa medida, intervindo directamente na própria formação dos pais.

O estudo

Num estudo recente (Villas-Boas *et al.*,2000), conduzido ao longo de três anos, procurou-se, por um lado, compreender os factores que condicionam e dificultam a construção de parcerias entre a escola, a família e a comunidade e, por outro, identificar as estratégias que melhor contribuem para o desenvolvimento dessas parcerias. Não constituiu propriamente uma experiência de formação inicial de professores na medida em que os professores envolvidos já se encontravam a leccionar nas escolas há mais ou menos anos, mas

contribuiu decisivamente para a formação contínua desses professores e não deixou de constituir uma formação inicial na área da relação escola-família-comunidade. Pretendeu-se, com efeito, estimular e apoiar esses professores, de forma prática mas também teórica, a desenvolver parcerias educativas com as famílias dos seus alunos e com a comunidade em que se inseriam.

Metodologia

Primeiramente, foi seleccionada uma amostra representativa de todas as escolas oficiais do 1º ciclo de Portugal continental, constituída por 1195 escolas. Esta amostra respondeu a um questionário cuja análise (Villas-Boas *et al.* 1998), pareceu justificar a necessidade de intervenção.

Para esse efeito foram escolhidas aleatoriamente da amostra inicial 25 escolas que se distribuíram por seis áreas geográficas. Em cada uma destas escolas, o programa de intervenção consistiu, essencialmente e durante dois anos lectivos, na presença de um facilitador que apoiou quatro professores (um por cada ano de escolaridade), tendo sido seguida uma metodologia idêntica. Assim, em todas as escolas começou-se por identificar os problemas e/ou os desafios face ao envolvimento parental para só depois se formularem as hipóteses e seleccionarem as estratégias mais adequadas e de acordo com a tipologia da construção de parcerias de Joyce Epstein *et al.* (1997). Além disso, como já foi referido, tanto os professores como os facilitadores e, em alguns casos, pais e membros da autarquia frequentaram acções de formação que decorreram, pontualmente, ao longo do desenvolvimento do projecto.

Devido, entre outros factores, à mudança de professores, apenas dezanove escolas completaram o período de intervenção previsto.

Para além da avaliação contínua, a avaliação final contemplou quatro fontes de dados: duas de natureza interna e duas de natureza externa. As primeiras consistiram na análise feita

por cada facilitador das actividades e dos resultados da intervenção na respectiva escola e, ainda, na resposta de cada professor a um questionário acerca da evolução e progresso na aprendizagem de cada um dos seus alunos. As segundas visaram comparar as diferenças de atitudes e comportamentos dos professores e as diferenças de aprendizagem dos alunos. Para tal, pediu-se aos professores que respondessem novamente ao questionário apresentado inicialmente às 1195 escolas e pediu-se aos alunos do 4º ano que realizassem testes de Português e de Matemática, validados para a população portuguesa, gentilmente cedidos e acompanhados por técnicos do Instituto de Inovação Educacional.

Em todas as dezanove escolas desenvolveram-se parecerias educativas entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade e, ainda, entre a escola, as famílias e a comunidade.

Quanto à avaliação interna, a análise qualitativa dos relatórios dos facilitadores veio mostrar que estes consideraram que se tinha verificado em todos os intervenientes uma mudança favorável de atitudes: a motivação e empenho dos professores aumentaram, levando-os a preparar mais cuidadosamente as reuniões com os pais e a modificar positivamente as suas práticas de ensino, além de que as suas expectativas negativas pareceram ter diminuído; os membros da comunidade envolveram-se a diversos níveis, incluindo o contributo financeiro; e os alunos melhoraram o seu aproveitamento. Entre as dificuldades mais prementes salientaram a mudança de escola, a falta de tempo e as expectativas negativas dos professores relativamente à participação dos pais. Por outro lado, a análise quantitativa dos questionários respondidos pelos professores permitiu concluir que 93% dos alunos que mais tinham progredido tinham beneficiado do envolvimento parental e que 60% daqueles cuja progressão foi considerada muito reduzida pertenciam a famílias que não se tinham envolvido ou se tinham envolvido muito pouco.

Quanto à avaliação externa, o questionário sobre as perspectivas das escolas, utilizado como pós-teste, veio indicar que a frequência da colaboração tinha aumentado no que diz

respeito (a) às reuniões entre pais e professores, (b) à iniciativa dos pais no contacto com os professores (c) às comunicações aos pais por parte dos professores relativamente ao bom aproveitamento e ao bom comportamento dos alunos. Por sua vez, os resultados dos testes nas áreas do Português e da Matemática indicaram, relativamente à norma nacional, (a) melhores resultados em todos *itens*, (b) um número significativamente inferior de resultados negativos e (c) diferenças positivamente significativas nos *itens* que não dependiam apenas da instrução na escola, mas que estavam relacionados com os contextos sociais e culturais em que as crianças se inserem e que tinham sido, agora, mais favoravelmente influenciados pelo ambiente familiar.

Discussão

O trabalho desenvolvido nas 19 escolas que terminaram o estudo permitiu constatar a melhoria generalizada da situação que inicialmente se verificava nessas escolas. Esta alteração foi possível por se ter iniciado uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem entre os intervenientes do processo educativo: professores, alunos, pais e agências da comunidade. O nosso objectivo era melhorar a qualidade de ensino e os dados vieram indicar que também a qualidade de aprendizagem tinha aumentado. Deste modo, os resultados parecem positivos e vieram mostrar, mais uma vez, os efeitos positivos da diminuição das discontinuidades entre a escola e a família, através do envolvimento parental, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o envolvimento parental individual não se consegue atingir por decreto, mas sim através de formação e através de estratégias que visem a vivência de parcerias que, a pouco e pouco, se vão desenvolvendo intra e inter-escolas.

Nesta perspectiva, três pontos merecem ser salientados. Em primeiro lugar, a presença dos facilitadores e o papel crucial que desempenharam na formação dos professores, como

estrutura de mediação entre a escola e as outras duas instituições e, ainda, na reflexão conjunta que proporcionaram.

Em segundo lugar, há que ter em conta que a construção de parcerias leva tempo e que dificilmente se constrói sem estruturas de mediação.

Por fim, é importante reconhecer a existência de muitos professores que não parecem interessados em envolver-se em relações produtivas de aprendizagem com os pais dos seus alunos ou com a comunidade e consideram que o seu papel limitado ao ensino dos alunos dentro da sala de aula está muito bem como está. Para além das razões apontadas (mudança de escola, falta de tempo, expectativas negativas) talvez tenha sido este *iceberg* que levou ao abandono de seis escolas.

Esta discussão não ficaria terminada se não levantasse, então, a questão sobre o tipo de incentivos que será necessário promover para que, além da formação dos professores, do apoio na construção das parcerias e da legislação, o envolvimento parental e o contributo da comunidade sejam uma constante na vida das nossas escolas.

Referências

- AFONSO**, Natércio - 1994 - As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES*, 5 (Janeiro), 31-51.
- COLEMAN**, P.; **TABIN**, Y. - 1992 - The good teacher: A parent perspective. Comunicação apresentada ao *American Educational Research Association(AERA) Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- DAVIES**, D. *et al.* - 1989- *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DIOGO**, José - 1995 - *Cultura da escola e interação com a família: Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- EPSTEIN**, J. *et al.* - 1997 - *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HARRY**, Beth - 1992 - An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican-American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 471-494.
- HEATH**, S.B. - 1982 - What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language and Society*, 11, (49-77).

- LAREAU**, Annete - 1987 - Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (April), 73-85.
- LAREAU**, Annete - 1996 - Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth; J. Dunn (eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MARQUES**, R. - 1989 - Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, 43-59.
- MARQUES**, R. - 1997 - *Professores, famílias e projecto educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- MONNIER**, R.; **POURTOIS**, J. - 1987 - *Relations école-famille: Formation de maîtres*. Bruxelles: Editions LABOR
- MONTANDON**, Cléopâtre - 1991 - *L'école dans la vie des familles*. Genève: Service de la Recherche Sociologique, Cahier No. 32.
- MONTANDON**, Cléopâtre - 1993 - The role of the child in parent-teacher relations. In F. Smit et al. (eds.), *Parental involvement in education*. Nijmegen (Holanda): ITS.
- OGBU**, John - 1978 - *Minority educational caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- SEELEY**, D. - 1985 - *Education through partnership*. Washington, D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- SHEN**, S. et al. - 1994 - *Home-school co-operation research report*. Hong Kong: Education Department, Committee on Home-School Co-operation.
- SILVA**, Pedro - 1994 **VILLAS-BOAS**, M.A. - 1985 - *The effect of parental involvement on student achievement* (Dissertação de mestrado não publicada). Boston University.
- VILLAS-BOAS**, M.A. - 1993 - The role of the family in emergent literacy: The case of immigrant families. In F. Smit et al. (eds.), *Parental involvement in education*. Nijmegen (Holanda): ITS.
- VILLAS-BOAS**, M.A. - 1996 - Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias. In ADEF e CIE (Org.) *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: CIE - UP.
- VILLAS-BOAS**, M.A. et al. - 1998 - *Uma visão da relação escola/família/comunidade nas escolas do 1º ciclo*. Lisboa: DAPP - ME.
- VILLAS-BOAS**, M.A. et al. - 2000 - *Uma visão prospectiva da relação escola /família./comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPP - ME.
- VILLAS-BOAS**, M.A.. - 2001 - *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.