



TESIS DOCTORAL

Familia Sistémica en Contexto Educativo

Rafaela Carla Soares de Azevedo

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y ANTROPOLOGIA

2015



TESIS DOCTORAL

Familia Sistémica en Contexto Educativo

Rafaela Carla Soares de Azevedo

Visto Bueno para su defensa.
El Director del trabajo

Fdo. Florencio Vicente Castro

Agradecimentos

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

(Santos, citado por Branco, 2000)

Desenvolver uma tese de Doutoramento é um grande compromisso, intelectual e afectivo, de muitas pessoas connosco, ora incentivando, ora orientando, mas sempre colaborando, sem as quais este trabalho não seria realizado.

OBRIGADA,

Deus, em primeiro lugar, pela fé que depositou no meu coração de cumprir este propósito, e por me fazer acreditar num amor sem fim e amar aqueles que estiveram ao meu lado nesta caminhada.

Mestre Filomena, pelo auxílio na área do estudo e simultaneamente mãe e companheira interessada nesta caminhada.

Bárbara, irmã mais nova, que apesar da idade sempre me apoiou, sentindo-se orgulhosa deste projecto.

Carlos, pai que, ora longe, ora perto, me apoiou e incentivou.

Aos meus avós por todo o apoio a incentivo quer emocional quer financeiro.

Todos os meus amigos e familiares que me incentivaram a percorrer esta caminhada.

OBRIGADA,

Professor Doutor Florencio Vicente Castro orientador desta dissertação, para além da sua competência técnica e profissional, pela pessoa excepcional que demonstrou ser.

Professora Doutora Sara Lopes Borges por se demonstrar sempre acessível e sensível às minhas interrogações.

OBRIGADA,

Profissionais da Faculdade pela ajuda institucional e académica.

A todos os alunos e profissionais que serviram de inspiração a este estudo.

RESUMO

O Elevado número de alunos a abandonar a escolaridade obrigatória exige respostas que promovam mudanças nos pilares do nosso sistema educativo. Esta constatação vem de encontro ao plano para combater o abandono escolar precoce criado pela União Europeia. Este plano tem por objetivo reduzir em 10% a taxa média europeia de abandono escolar até 2020. Posto isto, todos os países pertencentes à UE deverão elaborar políticas que abranjam todos os níveis de escolaridade, de modo a eliminar as causas do abandono escolar. Acreditamos que para atacar este problema social de raiz é fundamental, por parte das escolas, uma intervenção ao nível familiar. Mas, será que temos Técnicos Superiores nas nossas escolas capazes de intervir a este nível?

Partindo desta inquietação pretendemos, com este estudo, aprofundar o conhecimento sobre a formação no que respeita à temática da família dos Técnicos Superiores presentes nas nossas escolas, Portuguesas e Espanholas, e que lidam de perto com os alunos e suas famílias, sendo estes professores e psicólogos. Assim, temos como objetivos concretos determinar a existência de uma componente letiva voltada para a temática da sistémica familiar nos planos curriculares das Licenciaturas em Ensino e Licenciaturas em Psicologia das Instituições de Ensino Superior da Península Ibérica; determinar a preparação dos Professores e Psicólogos presentes nas escolas com relação à temática da sistémica familiar tendo em conta os Créditos (ECTS) atribuídos a estas temáticas no decorrer das suas formações; e comparar os planos curriculares observados das Licenciaturas em Portugal com os observados das Licenciaturas em Espanha.

Podemos constatar, com esta investigação, que em Portugal temos 38,3% de Escolas de Ensino Superior Privado, enquanto em Espanha temos 32,3% de Escolas de Ensino Superior Privado que oferecem formação de base a futuros Professores e/ou Psicólogos; e em Portugal temos 61.7% de Escolas de Ensino Superior Público enquanto em Espanha temos 67.7% de Escolas de Ensino Superior Público que oferecem a mesma formação.

Entre as formações de base para futuros professores e psicólogos, podemos observar que nas instituições de Ensino Portuguesas, 51.7% eram formações de base para futuros professores e 48.3% eram formações de base para futuros psicólogos; enquanto em Espanha 59.1% eram formações de base para futuros professores e 40.9% eram formações de base para futuros psicólogos.

Podemos com este estudo verificar que não é proporcionado aos professores, quer portugueses quer espanhóis, qualquer formação no âmbito da Sistémica. Aos psicólogos, apesar de ser proporcionada, não é ainda relevantemente generalizada. Apesar disto, estes têm maior probabilidade de terem recebido formação nesta temática.

Quanto à temática da família, quando comparamos os resultados obtidos tendo em conta os planos curriculares de Portugal com os resultados da vizinha Espanha, podemos concluir que os professores espanhóis estarão melhor preparados para lidar com a temática da família em ambiente escolar. No que respeita à classe de psicólogos podemos obter uma análise distinta não encontramos diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da família na formação de Psicólogos entre Portugal e Espanha.

ABSTRACT

The High number of students leaving compulsory education requires responses that promote changes in the pillars of our education system. This finding comes against plan to combat early school leaving established by the European Union. This plan aims to reduce by 10 % the EU average rate of early school leavers by 2020. That said, all countries belonging to the EU should develop policies covering all levels of education, in order to eliminate the causes of dropout. We believe that to tackle this social problem is fundamental root, by schools, an intervention at the family level. But do we have Technicians in our schools able to intervene at this level?

From this we aim to fidget with this study provide more insight into the formation with regard to the theme of family Technicians present in our schools and that deal closely with students and their families, with these teachers and psychologists. Thus we have as specific objective to determine the existence of a letiva component focused on the theme of family systemic in the curricula of Degrees in Education and Degrees in Psychology of Higher Education Institutions in the Iberian Peninsula; determine the preparation of teachers and psychologists present in schools in relation to the theme of family systemic taking into account the credits (ECTS) assigned to these issues in the course of their training; and compare the curricula of Undergraduate observed in Portugal with the observed Degrees in Spain.

We can see, with this investigation, which in Portugal have 38.3% of Private Higher Education Schools, while in Spain we have 32.3% of Private

Higher Education Schools that offer basic training for future teachers and / or psychologists; and Portugal have 61.7% Public Colleges while in Spain we have 67.7% of Higher Education Public Schools that offer the same training.

Among the basic training for future teachers and psychologists, we can observe that in the Portuguese education institutions, 51.7% were basic training for future teachers and 48.3% were basic training for future psychologists; while in Spain 59.1% were basic training for future teachers and 40.9% were basic training for future psychologists.

With this study we find that is not provided to teachers, both Portuguese and Spanish, any training under the Systemic. Psychologists, despite being provided, relevantly is not yet widespread. Despite this, they are more likely to have received training in this subject.

Regarding the theme of the family, when we compare the results obtained in view of the curricula of Portugal with Spain neighboring results, we can conclude that the Spanish teachers will be better prepared to deal with the family theme in the school environment. With regard to psychologists class we can get a separate analysis did not find significant differences in the proportion of universities with courses in family topics in the training of psychologists between Portugal and Spain.

RESUMEN

El alto número de estudiantes que abandonan la educación obligatoria requiere respuestas que promuevan cambios en los pilares de nuestro sistema educativo. Este hallazgo viene en contra del plan de lucha contra el abandono escolar prematuro establecido por la Unión Europea. Este plan tiene como objetivo reducir en un 10% la tasa de abandono escolar media europea en 2020. Una vez dicho esto, todos los países de la UE deberían desarrollar políticas que cubran todos los niveles de la educación, para eliminar las causas de la deserción escolar. Creemos que para hacer frente a este problema social de raíz, es fundamental, por las escuelas, una intervención a nivel familiar. Pero ¿tenemos Técnicos en nuestras escuelas capaces de intervenir en este nivel?

De esta preocupación y con este estudio se pretende profundizar en el conocimiento de la formación en relación con el tema de la familia de Técnicos presentes en nuestras escuelas, portuguesas y españolas, y que maestros y psicólogos se ocupen de cerca de los estudiantes y sus familias. Así, tenemos como objetivo específico, determinar la existencia de un componente letivo centrado en el tema de la sistémica en los currículos de Diplomas de Educación y Diplomas de Psicología de Instituciones de Educación Superior en la Península Ibérica; determinar la preparación de los docentes y psicólogos presentes en las escuelas en relación con el tema de la familia; tener en cuenta los créditos (ECTS) asignados a estas cuestiones en el curso de su formación; y comparar los planes de estudios de Pregrado en Portugal con los grados observados en España.

Podemos ver, con esta investigación, que Portugal tiene un 38,3% de Escuelas Privadas Educación Superior, mientras que en España tenemos un 32,3% que ofrecen una formación básica para los profesores y / o futuros psicólogos; y Portugal tiene el 61,7% de Colegios públicos, mientras que en España tenemos un 67,7%.

Entre la formación básica para los profesores y los futuros psicólogos, podemos observar que en las instituciones de educación portuguesa, el 51,7% es formación básica para los futuros maestros y 48.3% es la formación básica de los futuros psicólogos; mientras que en España el 59,1% es formación para futuros maestros y 40.9% es la formación básica de los futuros psicólogos.

Con este estudio vemos que no se proporciona a los maestros, tanto en portugués y español, cualquier formación bajo la sistémica. Los Psicólogos, a pesar de ser proporcionada, no es todavía muy extendida. A pesar de esto, son más propensos a haber recibido capacitación en este tema.

En cuanto al tema de la familia, cuando comparamos los resultados obtenidos en vista de los planes de estudios de Portugal con España vecinos resultados, podemos concluir que los profesores de español estarán mejor preparados para hacer frente al tema de la familia en el entorno escolar. En cuanto a la clase de los psicólogos, al obtener un análisis por separado, no se encuentran diferencias significativas en la proporción de las universidades con cursos en temas de la familia en la formación de psicólogos entre Portugal y España.

RESUMEN EXTENDIDO DE TESIS DOCTORAL

Esta investigación se ocupa de la presencia de contenidos sobre la “Familia Sistémica” en los Contextos Educativos. Creemos que, como se mencionó en el área de la bibliografía, la familia tiene un papel decisivo en la vida escolar de los estudiantes. Sabemos que la Unión Europea antes del crecimiento alarmante de la tasa de deserción escolar, existen países que han creado un plan para combatir el abandono escolar prematuro, que tienen como objetivo reducir en un 10% la tasa media de la UE de abandono escolar prematuro en 2020. Todos los países la Unión Europea deben desarrollar políticas que cubran todos los niveles de la educación, para eliminar las causas de la deserción escolar, atacando los problemas de raíz. Creemos que, para ello, la intervención en el ámbito familiar es de innegable importancia. Pero, ¿estas escuelas tienen a los técnicos capacitados para actuar de manera adecuada y efectiva en sistémica familia?

En general, el cuerpo de técnicos que tenemos en las escuelas se compone de profesores y psicólogos. Involucrados con los estudiantes y mantienen, o al menos deberían mantener un contacto constante con sus familias.

Para relacionar mejor el tema, debemos comentar un conjunto de conceptos y supuestos teóricos que son esenciales para una lectura sistémica de las relaciones humanas, que nos permitan comprender y aclarar la

complejidad interrelacional con muchos juegos, como los procesos de comunicación que participan en la relación familia-escuela.

Algunos de los conceptos más importantes en relación con nuestro tema son: sistema, la interacción y la comunicación, ciclo de vida, la familia y la participación de los padres.

Teniendo en cuenta estos conceptos esbozados en un marco teórico que permita pensar, aplicamos e interpretamos este estudio que tiene como principal objetivo profundizar en el conocimiento sobre el proceso de Formación de Profesorado y Psicólogos Escolares sobre el tema de la familia.

La conciencia reciente y creciente de la importancia de la relación familia-escuela, sus aportes, beneficios y barreras a menudo, han dado lugar a una necesidad urgente de intervenir y promover; pero para ello es necesario más que nunca, un profundo conocimiento de las realidades construidas por los distintos socios participantes: niños, padres, maestros, familias, escuelas, comunidades, etc.

Con los años la familia ha cumplido su función de maneras muy diferentes. Estos variarán según los contextos históricos, culturales y sociales. Estas funciones se relacionan principalmente con la protección y el desarrollo de sus miembros y la interacción y la adaptación a una cultura particular y su transmisión (Minuchin, 1982).

Con la implementación de la enseñanza obligatoria del estado, se sustituye por una responsabilidad cada vez mayor con respecto a la educación y socialización de los niños y, desde entonces, las familias han venido a

compartir con la escuela un papel que hasta entonces se atribuyó casi exclusivamente (Montandon, 2001; Montandon & Troutot, 1991; Pedro, 1999).

Aunque en un principio esta relación familia-escuela se ha entendido de forma rígida en las últimas décadas, se ha visto una creciente conciencia de la importancia de esta relación, tanto por las instituciones educativas, como por los familiares de los estudiantes. Esta toma de conciencia se ha traducido en un incremento de los estudios e investigaciones, planes de intervención, cambio de las políticas educativas y los reglamentos, así como la creación de asociaciones de padres, los cuales han contribuido a la promoción y el desarrollo de la relación familia-escuela (Epstein, 2001; Macbeth et al., 1984; Montandon & Perrenoud, 2001; Perrenoud & Montandon, 1988; Silva, 2007; Stoer & Silva, 2005).

En esta zona, la relación familia-escuela ha llevado a cabo diversos estudios. Si bien, todos ellos tienen diferentes perspectivas teóricas y diferentes objetivos, todos ellos han sido unánimes en cuanto a la importancia de la relación familia-escuela y su influencia en las diferentes áreas y campos del proceso educativo; así como los numerosos actores diferentes, tales como estudiantes, los padres, la familia, los profesores, escuela, comunidad (Benavente, 1999; Davies et al., 1989; Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 1998; Reitz, 1990; Silva, 2003; Villas-Boas, 2001).

Con respecto a nuestro estudio, tenemos los siguientes objetivos: observar y medir la existencia de un componente lectivo centrado en temas familiares, en los currículos de títulos de Educación y títulos de Psicología de Universidades y Escuelas Politécnicas portuguesas; observar y medir la existencia de un componente lectivo centrado en temas de familia, en los planes de estudios de Pregrado Enseñanza y Licenciada en Psicología de las

Universidades Españolas; analizar la preparación de los docentes y psicólogos presentes en las escuelas en relación con el tema de la familia y comparar los planes de estudios de Pregrado observados en Portugal con los de España. Para alcanzar estos objetivos, podemos aplicar una recopilación de datos, Metodología, cuya función principal era reunir información sobre el objeto tomado en consideración de acuerdo a los objetivos de los organizadores. Logramos esto a través de una observación estructurada, específicamente un no - observación participante. En esta nota nos centramos en los aspectos de la situación en que se definen explícitamente y para el cual se proporciona el modo de grabación simple, rápida, que no apelan a la memoria y por lo tanto reducen el riesgo de malentendidos (Rudio, 2003). Con esta observación tenemos la ventaja de la reducción de la influencia del observador, de lo que se observa, ya que contamos con una guía de observación; el hecho de que sistemática, ya que los datos de observación de todos los participantes reciben un tratamiento similar; y la posibilidad de manipulación de datos sencilla, como son bien uniformados, permitiendo el uso de recursos estáticos. Presenta, sin embargo, algunas limitaciones ya que nos pueden enfrentar con una visión parcial, incluso superficial, de la situación, no significa que los datos obtenidos no tengan importancia (Fortin, 1999). Por otra parte, ya que esta investigación tiene carácter pionero sirve como un indicador de nuevos caminos al tema de la familia sistémica en el contexto educativo y no constituyen una limitación preponderante. La muestra se compone de todos los Diplomas de Educación y Diplomas de Psicología y, por tanto, por consiguiente, la formación básica de todos los maestros y psicólogos. La muestra que se seleccionó, es una muestra representativa; todos los planes de estudios de Pregrado Enseñanza y

Licenciaturas en Psicología. Portugal y España serán el objeto de estudio, nos enteramos de que todos los Profesores o psicólogos en las escuelas sean titulares de, al menos, el grado de Licenciatura. También es una muestra estratificada, ya que se divide en dos declaraciones generales, maestros y psicólogos, con la sub-dividido en dos sub-extractos extractos, Educación Primaria y Secundaria en primer lugar.

Con esta investigación trato de profundizar en el conocimiento sobre la formación de profesores y psicólogos con respecto a temas de familia. Más concretamente, para determinar la existencia de un componente letivo centrado en el tema de la sistémica en los currículos de Diplomas de Educación y Diplomas de Psicología de Instituciones de Educación Superior en la Península Ibérica de la familia; determinar la preparación de los docentes y psicólogos presentes en las escuelas en relación con el tema de la familia, se tenga en cuenta los créditos (ECTS) asignados a estas cuestiones en el curso de su formación; y comparar los planes de estudios de los grados observados en Portugal con los grados observados en España.

Para ello, la muestra utilizada está formada por todos los estudios de Educación y de Psicología y, por tanto, por consiguiente, la formación básica de todos los maestros y psicólogos en Portugal y España. Para hacer el estudio nos propusimos elaborar una guía de observación que se manifestó en todas las variables que se deben observar. A través de la página web de la Dirección General de Educación Superior (DGES) y el portal de los estudiantes (Altillo.com), podemos acceder, respectivamente, a todas las instituciones educativas de Portugal y España.

Analizados los datos, se presentan ahora las principales conclusiones de este estudio.

Basado en el primer objetivo específico, determinar la existencia de un componente letiva centrado en el tema de la sistémica familiar, en los planes de estudio de Diplomas de Educación y Diplomas de Psicología de Instituciones de Educación Superior de la Península Ibérica, podemos destacar algunos puntos. En relación con los datos recabados en Portugal se observa que en nuestra muestra, el 61,7% de las instituciones de educación superior que ofrecen grados básicos para los profesores y los futuros psicólogos son públicos y el 38,3% restante son instituciones privadas.

Las formaciones que vemos, el 51,7% se refieren a la formación básica de los futuros docentes y el 48,3% restante se refieren a la formación básica de los futuros psicólogos.

En cuanto a la cuestión de la sistémica, encontramos que hay poca formación en el área de estas dos clases de profesionales y sólo el 10% de los planes de estudio ofrecen esta misma formación. Desde el 20,7% de los títulos en psicología presentan este tema en su programa de estudios, mientras que los maestros no tienen formación en el área a lo largo de su grado. Aún se puede observar que el nivel de crédito dado, van desde 3, 5 y 6 créditos, lo que equivale, respectivamente, al 7,16%, 16,7% y 66,7% de los planes de estudio en esos mismos créditos.

En cuanto al tema de la familia, encontramos también que hay poca formación en la zona, en la formación básica de los profesores y psicólogos, sólo el 18,3% de los planes de estudio proporcionan capacitación en el área. Grados

de maestros sólo el 3,2% ofrece formación en el campo y el 34,5% Grados de psicólogos ofrece capacitación en el área. También podemos ver que el nivel de crédito dado varía entre 3, 4, 5, 6 y 8 créditos, correspondientes, respectivamente, a un 9,1%, 18,2%, 45,5% y 9,1% del plan de estudios con estos mismos unidades de crédito.

En relación con los datos recogidos en España, se observa, que en nuestra muestra, el 67,7% de las instituciones de educación superior que ofrecen grados básicos para los profesores y los futuros psicólogos son públicas y el 32,3% restante son instituciones privadas.

Las formaciones que vemos, el 59,1% se refiere a la formación básica de los futuros docentes y el 40,9% restante se refiere a la formación básica de los futuros psicólogos.

En cuanto a la cuestión de hallazgo sistémica, hay poca formación en el ámbito de estas dos clases de profesionales y sólo el 4,3% de los planes de estudio ofrecen esta misma formación. Desde el 10,5% de los títulos en psicología, presentan este tema en su programa de estudios, mientras que los maestros no tienen formación en el área a lo largo de su grado. Los créditos asignados oscilan entre los 3 y 6 créditos correspondientes a cada una de las distribuciones del 50%.

En cuanto a los temas de la familia encontramos que, el 52,7% de los planes de estudios observados proporcionan capacitación en la zona, mientras que el restante 47,3% no presentará la misma formación. El 58,2% de los docentes ofrece formación en el campo y el 44,7% de los psicólogos ofrece capacitación en el área. Los créditos asignados están en el intervalo de 3, 5, 6,

8, 9, 12, y 15 créditos correspondientes, respectivamente, 6,1%, 4,1%, 59,2%, 2,0%, 4,1%, 22,4% y 2,0%.

Teniendo como piedra angular el segundo objetivo específico, determinamos la preparación de los docentes y psicólogos presentes en las escuelas en relación con el tema de la familia, toma sistémica teniendo en cuenta los créditos (ECTS) asignados a estas cuestiones en el curso de su formación, podemos enumerar algunas conclusiones. Para esto, se realizó una paramétrica t de Student. Los resultados de esta prueba son generalizables a la población portuguesa y española debido a la representatividad de las características de la muestra.

En cuanto a la formación de profesores, en relación con el tema de la sistémica, el estrés que no podemos hacer inferencias ni en Portugal, ni en España, que se ofrece este curso en sus planes de estudio. Con respecto a la formación de profesores y psicólogos como el tema de la familia y luego se realizó la prueba t de Student con el fin de comprobar si hay diferencias significativas en las reclamaciones entre la formación de profesores y psicólogos.

En la muestra general existen diferencias significativas en los préstamos ordinarios, en el tema de la familia entre los maestros y psicólogos basan la Licenciatura en Grados base. Hemos encontrado que los maestros BA tienen un promedio de créditos significativamente mayores. Dando un paso adelante para comparar esta diferencia de créditos, entre las titulaciones que se imparten en las áreas estudiadas en Portugal con los ofrecidos en España, se observa que no existen diferencias significativas en los créditos. Sin embargo, se observa que en España, el tema de la familia de la disciplina, los maestros tienen un promedio de más créditos que los psicólogos. Con estos datos podemos plantear la

pregunta: ¿son los maestros españoles mejor preparados para las relaciones con la familia?

Especificando más, dentro del grupo de formación de docentes, la disciplina en el tema de la familia tiene un promedio de más créditos en España que en Portugal (pero sólo tienen un elemento). Dentro de la formación del grupo de psicólogos, sobre el tema de la disciplina, universidades portuguesas sistémicas tienen una media de siniestralidad superior en las universidades españolas. En la disciplina de los temas de la familia, el promedio de los créditos es mayor en las universidades españolas. Con estos datos podemos plantear otra pregunta: ¿son los profesionales españoles mejor preparados, dada su formación, a los problemas que enfrenta la familia?

Con el fin de comparar los planes de estudios de grado observados en Portugal con los grados observados en España, e implícitamente abordar estas cuestiones planteadas, comprobar así la relevancia o no, con distintos resultados, hemos hecho la prueba de “Qui-Quadado”.

Con esta prueba podemos encontrar diferencias significativas en la proporción de las universidades con cursos en la cuestión sistémica en Portugal y España, entre profesores y psicólogos. Así, el 20,7% de las universidades portuguesas que entrenan psicólogos tienen cursos sobre el tema de la sistémica y ninguna universidad que entrena a los profesores tiene la disciplina de la sistémica. Ya en el país vecino, el 10,5% de las universidades españolas que forman a los psicólogos tienen cursos sobre el tema de la sistémica, y no hay universidad que entrene a los profesores en la disciplina de la sistémica. Por lo tanto, ya podemos ver que no se ofrece a los maestros, tanto en portugués y español, cualquier formación bajo la sistémica. Psicólogos, a pesar de ser

proporcionada, no es todavía muy extendida. A pesar de esto, son más propensos a haber recibido capacitación en este tema.

Después de realizar la prueba “Qui-Quadrado” encontramos también diferencias significativas en la proporción de las universidades con cursos en el tema de la familia en Portugal entre profesores y psicólogos. En Portugal el 34,5% de las universidades que forman a los psicólogos tienen disciplinas en el tema de la familia, y sólo el 3% de las universidades que forman a los profesores tienen la disciplina en el tema de la familia.

De vuelta en España, no existen diferencias significativas entre los profesores y los psicólogos en la proporción de las universidades con cursos en temas de familia, mediante la realización de la prueba de “Qui-Quadrado”. Como señalamos, el 44,7% de las universidades españolas que forman a los psicólogos tienen disciplinas en el tema de la familia, y el 58,2% de las universidades que forman a los profesores tienen la disciplina en el tema de la familia. Esta relación no es significativamente diferente. Tomemos, pues, que a pesar de esta formación no siempre sea obligatoria o generalizada a todos los profesionales, los profesores y los psicólogos, es probable que hayan recibido y estén preparados para hacer frente a los problemas de la familia en el entorno escolar.

Hacer referencia al tercer objetivo específico de comparar los planes de estudios de grados observados en Portugal con los grados observados en España podemos encontrar lo siguiente:

En cuanto al tema de la familia, cuando comparamos los resultados de Portugal con los resultados de España, para llevar a cabo la prueba “Qui-

Quadrado”, encontramos diferencias significativas en la proporción de las universidades con cursos en el tema de la familia en Formación del Profesorado. En España el 58,2% de los maestros tienen disciplinas en el tema de la familia a través de su programa de estudios, mientras que en Portugal, sólo el 3,2% de los maestros son entrenados en el mismo tema a través de su formación básica. Lo que nos lleva a la conclusión de que los profesores españoles estarán mejor preparados para hacer frente al tema de la familia en el entorno escolar.

En cuanto a los psicólogos se puede obtener un análisis distinto. Como llevamos a cabo la prueba de “Qui-Quadrado” no se encuentran diferencias significativas en la proporción de las universidades con cursos en temas de la familia en la formación de psicólogos entre Portugal y España. Desde el 44,7% de los españoles y el 34,5% de los portugueses Psicólogos tienen disciplinas en el tema de la familia. Esta relación no es significativamente diferente, nos lleva a la conclusión de que tanto los psicólogos portugueses como los españoles también se preparan para este tema.

Después de enumerar estas importantes conclusiones podemos mostrar algunas implicaciones prácticas.

Por un lado, podemos decir que se trata de la formación de profesores cruciales, inicial y / o continua, Portugal con respecto a los temas familiares. Sensibilizar, favorecer la comprensión, instando a las relaciones funcionales entre la escuela y la familia es urgente.

La formación en el ámbito de las relaciones de la familia - escuela tiene que ser percibida no sólo como un marco teórico y un conjunto de estrategias, sino también como una manera de desarrollar y mejorar los recursos personales

para pasar de los conocimientos a la práctica a través de personal, social y emocional (Benavente, 1999; Candeias & Nunes, 2007; Esteves, 2009; Franco, 2007).

El papel del experto en la escuela-familia puede ser jugado por los profesores en una perspectiva sistémica, asumir un papel mediador en su propio contexto profesional (Compher, 1982; Curonici e McCulloch, 1999). El lugar central que ocupan los maestros en temas relacionales puede ser visto como un recurso solo en el sistema escolar, en el supuesto de que la reflexión y la intervención sistémica en la escuela puedan aprender, y para ello la formación existe en la zona, no es exclusivo de los psicólogos.

El enfoque sistémico ofrece a los profesores la oportunidad de aprender de las interacciones entre los diversos elementos de las experiencias escolares y familiares. En este sentido, su discurso no se convertiría en un terapeuta, pero ayudaría a fomentar un clima de colaboración entre padres y maestros, a fin de fomentar nuevas interpretaciones de situaciones en las que las habilidades de cada uno podrán ser valoradas y por lo tanto, se encuentran formas creativas de resolución de problemas (Curonici e McCulloch, 1999).

Prestar atención a este hecho, una implicación práctica se ha aplicado en Portugal, en el municipio de Leiria, donde se desarrolló una capacitación continua y pionera de los consejeros docentes / clase, con el fin de capacitar a los maestros - mediadores familiares capaces de intervenir eficazmente en las relaciones entre la escuela y la familia. A lo largo de esta formación, pude ver la diferencia de que en el contexto actual, se sienten existen profesores y su formación necesidades personales a este nivel. Este proyecto resultó ser muy positivo y con necesaria continuidad.

Con el final de una obra de esta naturaleza, reflejamos la cuestión de las limitaciones que ello conlleva, ya sea por opciones o causalidades eventuales.

Con este estudio nos encontramos a nosotros mismos con una vista parcial, incluso superficial, de la situación, no significa que los datos obtenidos no tengan importancia (Fortin, 1999). Por otra parte, ya que esta investigación tiene carácter pionero sirve como un puntero de nuevas formas en el tema de la familia sistémica en el contexto educativo y no constituyen una limitación preponderante.

Otra limitación importante, es el hecho de que nos hemos centrado sólo en la formación básica de los profesores y psicólogos sin explorar las diversas especialidades que se pueden tomar o el entrenamiento en sí que sigue pudiendo disfrutar. En este sentido, el poder habría preparado un cuestionario para cada profesional para responder de una manera más personal. Aunque el empleo es que puede considerarse una limitación, era nuestro objetivo de obtener datos generalizables a la población portuguesa y española y sólo pudimos con el procedimiento que elegimos.

En el futuro, se puede desarrollar la más diversa formación en investigación exploratoria de profesores y psicólogos, o más específicamente, la relación familiar y la escuela. Sería extremadamente interesante, por un lado, extender el estudio comparativo, de este modo, para toda la Unión Europea y por el otro lado, más cerca, estudiar los estudios de campo pequeños para responder a la manera de cuestionarios, para evaluar afectivamente la preparación de profesionales para esta relación familia-escuela. Power también daría más importancia a las variadas especialidades de la zona y, de hecho, los

profesionales presentes en las escuelas se embarcaron por estas especializaciones, reconociendo así la importancia de la familia en el contexto escolar.

Sin lugar a dudas, la presencia de la familia es inevitable en la vida de la escuela y viceversa. Esto nos alerta sobre la importancia de este tipo de estudio. Sólo con estudios como éste nos pueden asistir a la realidad y ser protagonistas del cambio, las acciones que describen e intervenciones pertinentes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	35
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	43
CAPÍTULO 1	
FAMÍLIA E ESCOLA: PERSPECTIVA CO-EVOLUTIVA.....	44
1.1. História da família.....	45
1.2. Ciclo de vida familiar.....	49
1.2.1. Desenvolvimento humano em todo o ciclo de vida familiar.....	49
1.3. Relações entre família e escola.....	51
CAPÍTULO 2	
FAMÍLIA E ESCOLA: PERSPECTIVA SISTÉMICA.....	53
2.1. O sistema: um modelo de compreensão das realidades familiares e escolares.....	54
2.2. Perspetivas sistémicas.....	57
2.2.1. Perspetiva sistémica da família.....	57
2.2.2. Perspetiva sistémica da escola.....	60
2.2.3. Semelhanças e diferenças sistémicas entre família e escola.....	62
CAPÍTULO 3	
FAMÍLIA E ESCOLA: UM ESPAÇO INTERATIVO.....	65
3.1. Comunicação humana.....	66
3.1.1. Pragmática da comunicação humana.....	70

3.2.	Comunicação entre família e escola.....	75
3.3.	Papel da família no desenvolvimento infantil.....	79
3.3.1.	Família e aprendizagem.....	79
3.3.2.	Problemas da criança derivados a problemas da família.....	81
CAPÍTULO 4		
FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS SUPERIORES PRESENTES NAS ESCOLAS.....		
4.1.	Formação de Futuros Professores.....	89
4.2.	Formação de Futuros Psicólogos.....	96
4.3.	Declaração de Bolonha.....	97
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....		99
CAPÍTULO 5		
ENQUADRAMENTO DO ESTUDO.....		100
5.1.	Considerações gerais.....	101
5.2.	Objetivos da investigação.....	104
CAPÍTULO 6		
METODOLOGIA DO ESTUDO.....		105
6.1.	Amostra.....	106

6.2. Variáveis e instrumentos.....	107
6.3. Procedimentos.....	108
CAPÍTULO 7	
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	110
7.1. Apresentação e leitura dos dados.....	111
7.2. Análises inferenciais.....	119
PARTE III – CONCLUSÕES.....	133
CONCLUSÕES PRINCIPAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXOS.....	157
ANEXO 1.....	158
ANEXO 2.....	160
ANEXO 3.....	184

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo tradicional da família	46
Figura 2: Diferentes tipos de família.....	48
Figura 3: Saúde e patologia na família.....	60
Figura 4: quadro comparativo das funções educativas da família e da escola.....	63
Figura 5: processo de comunicação no sistema familiar.....	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 7.1: Instituições de ensino superior que oferecem formação base a futuros Professores e/ou Psicólogos em Portugal e Espanha.....	113
Gráfico 7.2: Formação base para professores e psicólogos oferecida em Portugal e Espanha.....	114
Gráfico 7.3: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da sistémica no seu plano de estudos	115
Gráfico 7.4: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da família no seu plano de estudos.....	117
Gráfico 7.5: Percentagem de formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da sistémica no seu plano de estudos em Portugal.....	124
Gráfico 7.6: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da sistémica no seu plano de estudos em Espanha.....	125
Gráfico 7.7: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da família no seu plano de estudos em Portugal.....	126
Gráfico 7.8: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da família no seu plano de estudos em Espanha.....	128

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 6.1: Medidas descritivas da amostra.....	106
Tabela 7.1: Resultados obtidos em Portugal e Espanha.....	111
Tabela 7.2: Resultados obtidos em Portugal e Espanha na formação de futuros Professores e futuros Psicólogos no que concerne à temática da sistémica....	116
Tabela 7.3: Resultados obtidos em Portugal e Espanha na formação de futuros Professores e futuros Psicólogos no que concerne à temática da família.....	118
Tabela 7.4: Média dos créditos da disciplina da temática da família entre professores e psicólogos para a amostra global.....	120
Tabela 7.5: Média dos créditos da disciplina da temática da família para professores e psicólogos, em cada País.....	121
Tabela 7.6: Média dos créditos da disciplina da temática da sistémica e da família em Portugal e Espanha, para professores e psicólogos.....	122
Tabela 7.7: Teste Qui-Quadrado para a temática da sistémica em Portugal.....	123
Tabela 7.8: Teste Qui-Quadrado para a temática da sistémica em Espanha.....	124
Tabela 7.9: Teste Qui-Quadrado para a temática da família em Portugal.....	126

Tabela 8: Teste Qui-Quadrado para a temática da família em Espanha.....	127
Tabela 8.1: Teste Qui-Quadrado para a formação na temática da sistémica entre Professores Portugueses e Espanhóis e entre Psicólogos Portugueses e Espanhóis.....	129
Tabela 8.2: Teste Qui-Quadrado para a formação na temática da Família entre Professores Portugueses e Espanhóis.....	130
Tabela 8.3: Teste Qui-Quadrado para a amostra global tendo em conta a temática da sistémica entre Portugal e Espanha.....	131
Tabela 8.4: Teste Qui-Quadrado para a amostra global tendo em conta a temática da família entre Portugal e Espanha.....	132

“A experiência da escolaridade não é vivida por todos da mesma forma. Mas, de uma maneira ou de outra, omnipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família.”

(Montandon & Perrenoud, 2001, p. 1)

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Tal como nos refere a diversa bibliografia da área, a Família tem um papel determinante na vida escolar dos alunos.

Sendo um dado conhecido que a União Europeia criou um plano para combater o abandono escolar precoce, que tem por objetivo reduzir em 10% a taxa média europeia de abandono escolar até 2020 e que todos os países da União Europeia deverão elaborar políticas que abranjam todos os níveis de escolaridade, de modo a eliminar as causas do abandono escolar, atacando os problemas de raiz, é por demais evidente que se torna necessário refletir em torno das várias problemáticas suscitadas neste campo.

Acreditamos que, para isto, a intervenção ao nível familiar é de inegável importância. Mas, será que nas escolas dispomos desses técnicos que tenham formação para atuar de forma adequada e efetiva na sistémica familiar?

O projeto que esboçamos assume especial importância porque, no contexto atual, dá-nos a possibilidade de conhecer o que se tem feito na formação de base dos Técnicos Superiores que nas nossas escolas mais estão em contacto com os alunos e as suas famílias.

Deste modo fazer este estudo entre as Instituições de Ensino Superior Portuguesas e Espanholas foi um desafio equacionado por nós, dado que a escolha do tema está relacionada com investimentos feitos, nomeadamente quer

a nível de exercício profissional nos Serviços de Psicologia e Educação Especial de um Colégio Privado e Cooperativo, onde lido diretamente com professores, psicólogos, alunos e suas famílias; quer a nível de projetos pioneiros desenvolvidos em parceria com a Camara Municipal de Leiria nomeadamente no que respeita à formação e coordenação de uma rede de Mediadores Familiares Docentes que integram o corpo docente de escolas do Concelho de Leiria; quer ao nível de investigação pelo interesse no estudo de questões ligadas à Mediação Familiar, à Família Sistémica, à Psicologia da Educação e à Psicopedagogia. Não esquecendo o facto das relações entre a família e a escola assumirem, mais do que nunca, um papel decisivo, cujos benefícios para o aluno se fazem sentir mais particularmente do que em qualquer outro momento da sua vida (Chiland, 1978; Coll, Marchesi & Palacios, 2004; Ferreira & Santos, 1994; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Santos, 1983).

A investigação em torno desta temática pretende fornecer não só uma visão mais holística do quadro conceptual, mas equacionar mudanças que permitam às instituições de ensino superior preparar melhor os seus formandos e às escolas básicas e secundárias dar um suporte mais adequado aos seus alunos.

Ao longo dos anos a família tem desempenhado a sua função de formas muito variadas. Estas vão variando de acordo com os contextos históricos, culturais e sociais. Estas funções dizem respeito basicamente à proteção e desenvolvimento dos seus membros e à interação e adaptação a uma determinada cultura e sua transmissão (Minuchin, 1982).

A família é, tradicionalmente e não raras vezes, definida como um sistema constituído por elementos que estão ligados por laços de sangue. Contudo, a própria Organização Mundial de Saúde tem vindo a diversificar este conceito, incluindo o «afeto» na sua definição. Segundo esta, “o conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum deve ser encarado como uma família” (OMS, 1994).

Qualquer ser humano necessita sentir-se pertencente a um grupo e uma história, razão pela qual o sistema familiar deve não só assegurar a sua função interna (proteção e promoção do desenvolvimento autónomo dos seus elementos), mas, também, permitir que cada um dos elementos se aproprie da história familiar e contribua, em toda a sua dimensão individual (visão, valores e comportamento) para a renovação, partilhada, da herança transgeracional (Alarcão, 2015).

A articulação entre o indivíduo e sua família, quer numa dimensão sincrónica, *do aqui e agora*, quer numa dimensão diacrónica, *do tempo e da história*, constitui um desafio permanente de qualquer sistema familiar. De facto, há períodos em que o sistema familiar deverá estar mais fechado em si próprio, no entanto, para que o mesmo sobreviva, é vital a sua articulação com os demais sistemas envolventes. Como veremos, a qualidade das relações entre os sistemas e a forma como se retroalimentam determina a (dis)funcionalidade das suas comunicações e a forma como se oferecem, entre si, como *fontes de suporte ou de stress* (Alarcão, 2015).

Em qualquer família a *crise* é inevitável, contudo, algumas famílias conseguem canaliza-la para uma *oportunidade de desenvolvimento* individual e

familiar, outras vivem-na como *bloqueio*. A crise sinaliza a necessidade de mudança de segunda ordem, ou qualitativa, uma vez que os recursos e estratégias utilizados até então já não permitem dar uma resposta efetiva às solicitações ou problemas que se colocam (Alarcão, 2006).

A definição do papel de cada elemento da família, as suas regras e rotinas, ajudam os elementos a saber *quem, como e quando* deve assumir que *comportamento* e que *comunicação*. Estes são padrões transacionais que regulam as trocas afetivas, cognitivas e comportamentais dos diferentes elementos da família e que ajudam a clarificar os seus papéis ao longo do ciclo de vida da mesma (Minuchin, 1979).

Na gestão das relações e da comunicação intra e inter sistemas, é a metacomunicação que assume um papel fundamental já que diz respeito à comunicação sobre a comunicação; isto é, permite aos comunicantes perceberem não apenas o que está a ser comunicado, mas também o que pode estar por trás dessa comunicação (Alarcão, 2015).

Não obstante do sistema familiar temos o escolar. A escola é um contexto importante na vida da família, uma vez que é um espaço de formação e desenvolvimento de competências que diversifica a educação que é iniciada na família. Se há, efetivamente, pontos de divergência entre educação familiar e escolar, a sua *complementaridade de ação* deve ser muito mais vincada no que concerne ao processo desenvolvimental de uma criança. Como referiremos ao longo deste corpo teórico, o estatuto de *go-between* da criança – aluno foi sublinhado por Montandon e Perrenoud (1987), aludindo ao seu duplo papel de mensageiro e de mensagem. Deste modo, assume-se como primordial criar estratégias e clarificar uma comunicação que liberte a criança da sua posição

go-between, uma vez que ao ser ela própria a tentar libertar-se pode resultar no aparecimento dos mais diversos sintomas, tais como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, desinteresse escolar e mesmo insucesso académico. A criança exprime e é mesmo o resultado da comunicação entre a família e a escola. O insucesso escolar apresentado pela criança pode ser, então, um sintoma de uma comunicação disfuncional entre a família e a escola.

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

Com a implementação da escolaridade obrigatória o estado passa a ter uma responsabilidade cada vez maior no que diz respeito à educação e socialização das crianças e, desde então, as famílias passaram a partilhar com a escola um papel que até então lhes estava quase exclusivamente atribuído (Montandon, 2001; Montandon & Troutot, 1991; Pedro, 1999).

Apesar de inicialmente esta relação família-escola ter sido entendida de forma rígida, nas últimas décadas tem-se assistido a uma sensibilização crescente para a importância desta relação tanto por parte das instituições de ensino, quanto por parte dos familiares dos alunos. Esta crescente sensibilização tem-se traduzido num acréscimo de estudos e investigações, planos de intervenção, mudança de políticas educativas e regulamentação, assim como a criação das associações de pais, elementos que têm contribuído para a

promoção e o desenvolvimento da relação família-escola (Epstein, 2001; Macbeth et al., 1984; Montandon & Perrenoud, 2001; Perrenoud & Montandon, 1988; Silva, 2007; Stoer & Silva, 2005).

Nesta área de relação família-escola têm sido realizados variados estudos. Embora todos eles tenham diferentes perspectivas teóricas e diferentes objetivos, todos eles têm sido unânimes no que concerne à importância da relação família-escola e da sua influência em diferentes áreas e domínios do processo educativo, assim como para os variadíssimos atores envolvidos, tais como alunos, pais, família, professores, escola, comunidade (Benavente, 1999; Davies et al., 1989; Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 1998; Reitz, 1990; Silva, 2003; Villas-Boas, 2001).

A primeira parte deste trabalho é dedicada ao enquadramento teórico.

No primeiro capítulo, apresentamos uma perspectiva co-evolutiva da família, a sua evolução histórica ao longo dos anos e o seu ciclo de vida, dando ênfase ao desenvolvimento humano e as relações entre a família e a escola.

No segundo capítulo abordamos a família numa perspectiva sistémica, tentando compreender, através desta mesma perspectiva, as realidades familiares e escolares e comparamos estes dois sistemas (familiar e escolar).

No terceiro capítulo debruçamo-nos sobre a temática na comunicação humana, frisando a comunicação entre a família e a escola. Neste capítulo damos abertura a um maior enquadramento no que respeita ao papel da família em todo o desenvolvimento infantil, frisando a aprendizagem e os problemas da criança derivados de problemas da família.

No quarto capítulo abordamos a formação dos técnicos superiores presentes nas escolas, sendo eles professores ou psicólogos, bem como toda a alteração introduzida no nosso sistema de ensino superior com a Declaração de Bolonha.

Na segunda parte deste trabalho é apresentado o estudo empírico desenvolvido, nomeadamente a metodologia utilizada, os procedimentos de aplicação e recolha de dados e a análise e leitura dos resultados.

No quinto capítulo começa-se por fazer uma descrição global de toda a investigação e a explicitação dos objetivos.

No sexto capítulo faz-se a apresentação do plano metodológico., nomeadamente, da amostra; das variáveis e instrumentos; e dos procedimentos.

No sétimo capítulo faz-se a apresentação e leitura dos resultados, bem como as respetivas análises inferenciais e discussão dos mesmos.

A terceira, e última, parte deste trabalho é dedicada às conclusões finais. Como forma a responder à questão/inquietação inicial apresenta-se a interpretação dos resultados mais relevantes e as implicações práticas daí decorrentes.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1
FAMÍLIA E ESCOLA:
PERSPECTIVA CO-EVOLUTIVA

1.1.História da família

Entende-se por família um grupo de pessoas distintas, cada uma com a sua personalidade individual, que se unem por laços sentimentais tais que constituem uma única entidade, um sistema de relações instintivas, sentimentais, emocionais, cognitivas e espirituais, sempre em constante modificação e desenvolvimento (Sousa, A. 2012).

A família não se fez sempre de laços sentimentais. Na Idade Media a família era antes um espaço de entreajuda que tinha por fim a sobrevivência. A criança praticamente não tinha infância (Minuchin, 1990). Os filhos começavam, desde muito pequenos, a participar na agricultura e pecuária doméstica e a aprender um ofício como aprendiz.

De uma família patriarcal e numerosa, pois quantos mais filhos, irmãos, tios e primos houvesse mais seriam os braços de trabalho e melhor a economia familiar, evoluiu-se para uma família cada vez mais reduzida. Só recentemente é que os filhos começaram a ser desejados e objeto de amor familiar (Stanhope, 1999). O número de nascimentos tem vindo a diminuir e a afeição e o amor para com a criança tem vindo a aumentar (Sousa, A., 2012).

A família na história frequentemente seguia o seguinte modelo tradicional:

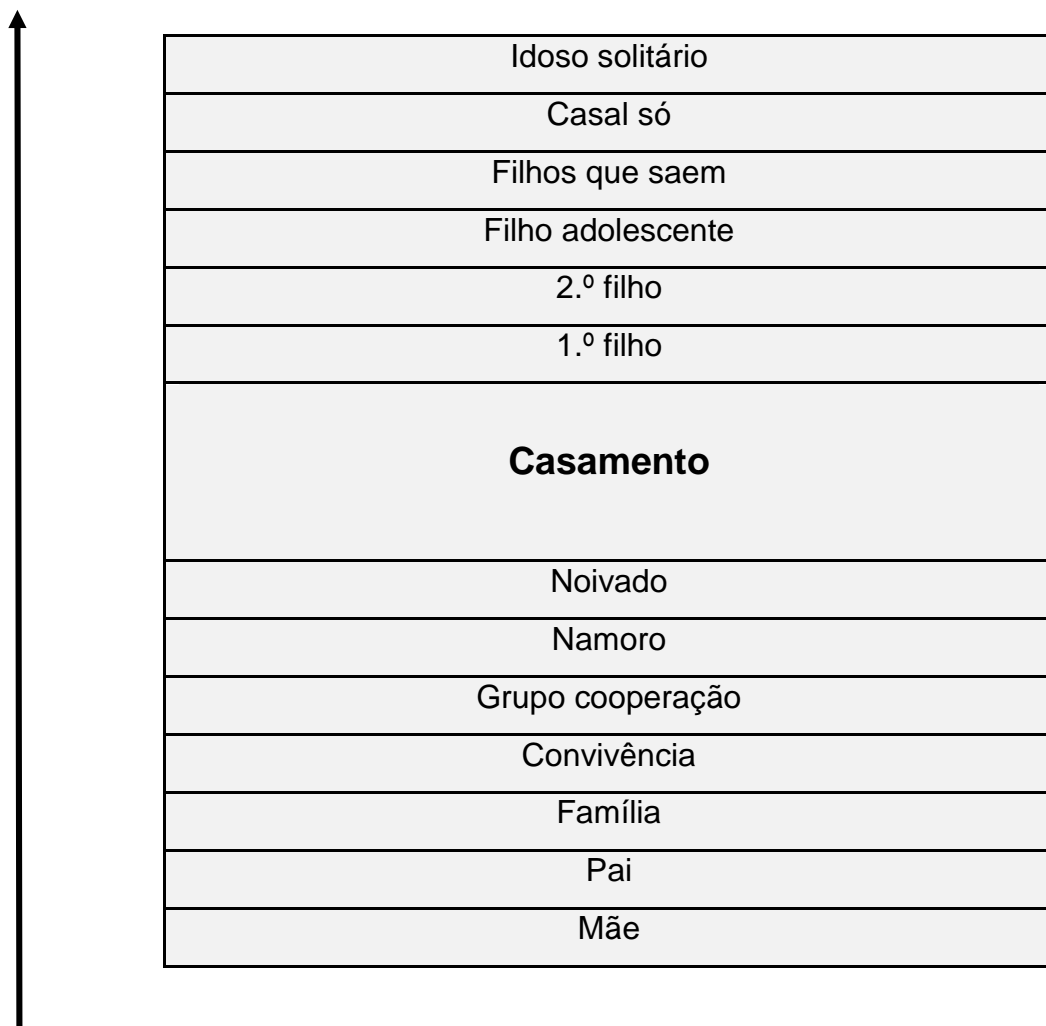


Figura 1: Modelo tradicional da família

Ao longo dos anos a família tem sofrido grandes alterações o que fez com que deixa-se de ter um modelo tradicional prevalente e passasse a ser organizada de uma forma nova tornando-se, este fenómeno, global e complexo (Dias, M. 2000). Embora considerada uma das instituições mais persistentes no tempo, a mudança social reflete-se amplamente na instituição familiar,

arrastando-a desde os processos da industrialização e urbanização para novas realidades às quais tem procurado adaptar-se (Saraceno & Naldini 2003).

Os fatores económicos, políticos, sociais, culturais, demográficos e tecnológicos são responsáveis, de forma decisiva, para as alterações na estrutura e dinâmica familiar. Estes fatores tiveram incidência na organização, nas funções, nas relações, na complexidade e globalidade ao longo do desenvolvimento familiar, refletindo a evolução da época social, vivenciando estados diferentes (Dias, M. 2000; Leandro, M. 2001).

Como já referimos, ao longo do tempo a estrutura e a dinâmica da família, na sua organização interna, foram modificando. Situações como a diminuição do número médio de filhos, diminuição da fecundidade, aumento do número de pessoas sós, diminuição das famílias numerosas, aumento das famílias recompostas, em virtude do aumento do número de divórcios, aumento das uniões de facto e uniões livres e o aparecimento das famílias homossexuais são fenómenos bastante atuais.

Segundo o Fórum Democracia Aberta (2008), podemos assistir que determinados fatores interferem na evolução das famílias originando novas configurações. A figura 2 representa os novos tipos de família que podemos encontrar na nossa sociedade actual.

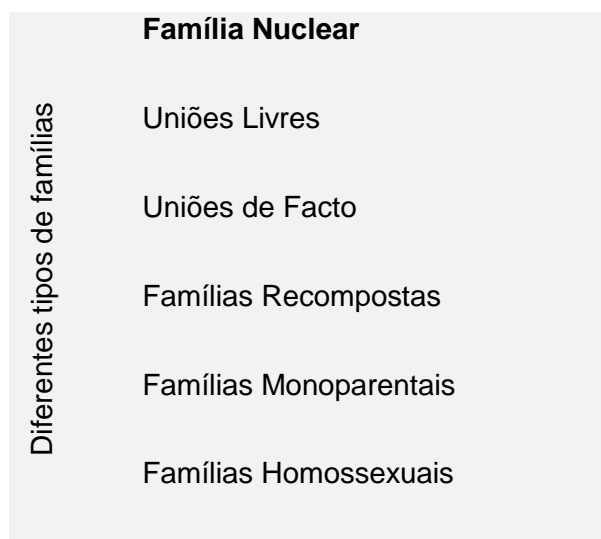


Figura 2: Diferentes tipos de famílias

A família nuclear é constituída por dois adultos de sexo diferente e os respetivos filhos biológicos ou adotados. Este tipo de família, que era o modelo de referência à décadas atrás, já não o é, embora continue a ser o mais presente. Atualmente, encontramos muitos casais unidos por “uniões livres” onde nunca está presente a ideia de formar família com contratos. Semelhante a estas, são as uniões de facto. Esta união é semelhante ao casamento, no entanto, não implica a existência de qualquer contrato escrito. Cada vez mais, nos nossos dias, crescem também o número de famílias recompostas que são constituídas por laços conjugais após o divórcio ou separações, sendo frequente a existência de filhos de casamentos ou ligações diferentes ocasionando meios-irmãos.

Muitas das famílias monoparentais, compostas pela mãe ou pelo pai e os filhos são famílias fruto de divórcio ou viuvez, mas também podem ser devidas à própria opção dos progenitores, mães solteiras, adoção por parte das mulheres

ou dos homens sós e recurso a técnicas de reprodução. O aumento dos divórcios fez aumentar o número deste tipo de famílias já que nesta situação os filhos ficam a viver com um dos progenitores. Na maioria das vezes este progenitor é a mãe, embora já haja alguns homens.

Temos também, e cada vez com maior frequência, as famílias homossexuais que são constituídas por duas pessoas do mesmo sexo com ou sem filhos.

Estas novas formas de estrutura e dinâmica familiar não se desprendem da sua essência: a família como grupo social em que os seus membros coabitam ligados por uma ampla complexidade de relações interpessoais (Dias, M. 2000). Daí a importância que no passado e no presente se tem dado à família e às mudanças que a têm caracterizado na sua estrutura, nas relações dentro e fora dela.

1.2. Ciclo de vida familiar

1.2.1. Desenvolvimento humano em todo o ciclo de vida familiar

Na literatura existente sobre a área da família podemos encontrar, não raras vezes, um uso indiscriminado entre os termos “ciclo vital” ou “desenvolvimento familiar”. No entanto, é de extrema importância não seguir esta linha imprecisa e fazer a distinção entre os dois conceitos.

Tal como nos refere Falicov (1988), que concorda com a pertinência desta distinção, o conceito de ciclo vital diz respeito a acontecimentos da vida familiar que têm a ver com a entrada e saída de alguns elementos da família no sistema familiar. Esta entrada e saída produz mudanças que culminam em

reorganizações no sistema familiar, quer ao nível de papéis, quer ao nível de regras. O ciclo de vida familiar está, então, relacionado com as mudanças na organização decorrentes de alterações no padrão normal de uma determinada composição familiar. Por outro lado, o desenvolvimento familiar é tido como um conceito bastante mais abrangente. Este refere-se aos processos co-evolucionários transacionais relacionados com o crescimento da família. Ou seja, diz respeito a todo o processo de desenvolvimento que decorre de todos os acontecimentos que afetam a família no seu aspeto organizacional, acontecimentos estes que podem ou não estar relacionados com as mudanças decorridas no ciclo vital. (Falicov, 1988).

O ciclo vital teve como modelo o modelo de família comumente encontrado na sociedade ocidental no séc. XX. Este corresponde a pai, mãe e filhos. Atualmente, contudo e tal como vimos no ponto anterior, a noção de família tem vindo a ser transformada por fatores culturais e sociais (Dias, M. 2000). Cada vez mais faz sentido falar de famílias tendo em conta a especificidade das suas formas e diversidade dos seus contextos sociais, culturais, étnicos e religiosos (Nichols & Schwartz, 2006), apesar de podermos afirmar que o percurso de cada família faz-se através de uma sequência possível de etapas que parecem ser invariáveis, mesmo com todas as variações culturais e sub-culturais (Falicov, 1988). Contudo, o mais interessante no ciclo vital não é apenas saber o que é esperado em cada fase, mas, sobretudo, reconhecer que as famílias comumente desenvolvem problemas nas transições do ciclo de vida (Nichols & Schwartz, 2006).

Para compreendermos o desenvolvimento individual necessitamos contextualiza-lo quer no âmbito familiar quer no âmbito cultural. É inserido numa

vasta cultura sócio-política, e à medida que se vai movimentando e desenrolando dentro da matriz do ciclo de vida familiar, que o ciclo vital individual toma forma. Então, cada um dos sistemas – individual, familiar ou cultural – necessita ser posicionado em relação à sua dimensão histórica e desenvolvimental (McGoldrick, Helman & Carter, 1993).

Gregory Bateson (1987) introduz-nos o conceito de co-evolução que veio facilitar a nossa compreensão da relação entre desenvolvimento individual, familiar e do contexto envolvente. Para este autor a co-evolução pode ser explicada como: “um sistema estocástico de alterações evolucionárias em que duas ou mais espécies inter-actuam de maneira a que as alterações na espécie A preparem o caminho para a selecção natural de alterações na espécie B. Por sua vez, as alterações posteriores na espécie B preparam o caminho para a selecção de alterações semelhantes na espécie A” (p. 197).

Nesta co-evolução, além de outras relações, podemos enquadrar a relação entre a família e a escola.

1.3. Relações entre família e escola

As relações entre família e escola vão sofrendo transformações conforme a fase do desenvolvimento em que a criança ou adolescente se encontra. Torna-se, por isso, importante que estas relações se vão redefinindo claramente com relação aos papéis que a cada uma dizem respeito.

Voltando a introduzir o ciclo de vida familiar, podemos delimitar a fase correspondente à presença de filhos, que vai desde o nascimento até à sua saída da casa dos pais, como um ciclo intermédio. Este ciclo intermédio é constituído

por três etapas distintas: família com filhos pequenos, família com filhos na escola e família com filhos adolescentes (Relvas, 2006).

Atualmente, devido ao enquadramento sociopolítico em que se situam a escola e a família, esta última tende a ser colocada numa posição hierarquicamente inferior à da escola (Relvas, 1995).

Com a entrada da criança na escola muita da rotina familiar é alterada e podemos mesmo referir que este acontecimento reflete-se numa crise normativa ante o ceio familiar. Alteram-se hábitos, horários e responsabilidades. Além disto, com a entrada no primeiro ciclo do ensino básico, a família avalia-se quanto ao modo como desempenhou até então as suas funções; tanto internas que dizem respeito a funções de desenvolvimento e proteção, quanto externas que dizem respeito à socialização e adequação cultural (Relvas & Alarcão, 1989).

Como nos refere Relvas (2006) a escola surge como um instrumento social que serve para avaliar o desempenho das funções das famílias, embora que esta mesma avaliação não seja explícita. A escola não deve, nem pode, ser apenas um espaço de aprendizagem escolar, mas tem que ser também um espaço relacional. Este espaço relacional tem que ser partilhado com o espaço relacional entre os elementos da família de determinado aluno, para que família e escola facilitem o equilíbrio entre liberdade, responsabilidade e autonomia.

CAPÍTULO 2
FAMÍLIA E ESCOLA:
PERSPECTIVA SISTÉMICA

2.1. O sistema: um modelo de compreensão das realidades familiares e escolares

O sistema surge-nos como um modelo de compreensão das realidades familiares e escolares sendo, por isso, um dos conceitos centrais da nossa abordagem.

Segundo Von Bertalanffy (1976) um sistema pode ser definido como “um complexo de elementos em interação, interação essa de natureza ordenada” (p. 1). Ou seja, um sistema pode ser descrito como um grupo de elementos em interação entre si, ao longo do tempo, de modo a que os seus padrões circulares de intervenção formam um contexto estável.

Os elementos dentro do sistema são encarados do ponto de vista das suas interações com outros elementos, ou seja, “os atributos pelos quais serão identificados, aqui, são os comportamentos comunicativos (em oposição, por assim dizer, aos atributos intrapsíquicos). Isto é, o objetivo dos sistemas interativos tem a ver com “pessoas-que-comunicam-com-outras-pessoas” (watzlawick et al., 1967, p. 120).

É ainda importante citar Arthur Koestler (1964) quando nos importa discutir a relação existente entre os sistemas e o ambiente. De acordo com o autor “um organismo vivo ou corpo social não é a agregação de partes elementares ou de processos elementares; é uma hierarquia integrada de subconjuntos semiautónomos formados por subsubconjuntos, e assim sucessivamente. Deste modo, as unidades funcionais de cada nível hierárquico

têm uma dupla face: atuam como totalidade quando viradas para baixo, como partes, quando viradas para cima” (p. 287).

Marc e Picard (1984) acrescentam ainda à definição de sistema a noção de que o mesmo é “um conjunto de elementos em interação de modo que uma modificação em qualquer um deles conduz a uma modificação de todos os outros” (p. 21).

Rosnay (1995) e Yatchinovsky (2000) também dão o seu contributo ao definirem sistema como um conjunto de elementos em interação dinâmica e organizados em função de uma mesma finalidade.

Uma definição mais recente, proposta por Ausloos (2007), define sistema como “um conjunto de elementos em interação, organizado em função das suas finalidades e do meio, que evolui no tempo” (p. 1).

Apesar de cada uma destas definições nos trazer algo novo e diferenciado, todas nos traduzem um olhar comum sobre a noção de sistema. Aspetos como interação e globalidade são de ressaltar em todas elas.

Para nos aprofundarmos um pouco mais na noção de sistema importa referir que existem sistemas fechados, que são aqueles em que não se verifica trocas com o contexto circundante; e sistemas abertos, que estão permanentemente em interação com o meio em que se inserem trocando energias, matéria, ou informação com a realidade circundante, podendo, por isso, evoluir para estados de maior complexidade, como é o caso dos sistemas naturais e dos sistemas construídos (Rosnay, 1995).

Quando encaramos um sistema como sendo aberto podemos denotar determinadas características como a de *totalidade*, isto é, inter-relação e

interdependência dos comportamentos de todos os elementos do sistema; a de *não somatividade*, isto é, a propriedade de ser mais do que a soma das partes, o que é extremamente relevante para conceitos como o de padrão interativo supra-individual; a de *feedback*, isto é, a suposição de que um sistema irá reagir à informação dos elementos ou do ambiente com ampliação ou inibição de padrões, de forma a assegurar a sua própria continuidade; a de equifinalidade, isto é, de pontos de partida diferentes podem atingir-se as mesmas metas, uma vez que é mais significativa o processo do sistema do que a sua situação inicial (Benoit et al., 1988; Morin, 1988, 1991; Watzlawick et al., 1972).

Por tudo isto, podemos referir que a abordagem sistémica contrapõe-se a uma abordagem analítica, herdeira do positivismo, que privilegia uma lógica causal e linear. Pelo contrário, a perspetiva sistémica consiste numa abordagem global dos indivíduos e dos seus problemas a partir do jogo de interações que se estabelecem nos sistemas a que pertencem (Morin, 1994; Rosnay, 1995; Santos, 1993; Yatchinovsky, 2000).

A abordagem sistémica, que aqui defendemos, não implica que se tenha que privilegiar o todo em detrimento das partes, e cair num determinismo e reducionismo sistémico, mas, pelo contrário, que o conhecimento implica um duplo percurso, das partes ao todo e do todo às partes (Morin, 1988).

Num primeiro momento a família foi temática central da abordagem sistémica. Em especial na psicologia, o desenvolvimento e a evolução da abordagem e do pensamento sistémico no contexto da interação humana surgem profundamente interligados com o próprio desenvolvimento da terapia familiar sistémica. Esta integra uma epistemologia, um corpo teórico e uma abordagem terapêutica (Benoit et al., 1988). Neste sentido desenvolveram-se

um conjunto de pressupostos teóricos que aplicados no campo da psicoterapia, da psiquiatria e da psicologia em geral, assumiram uma rotura em relação aos modelos desenvolvidos até então centrados no indivíduo como entidade isolada (Relvas, 2000).

Posteriormente a abordagem sistémica foi-se alargando a outros sistemas sociais, além dos familiares, como é o caso, por exemplo, da escola (Relvas, 2002, 2003, 2009).

2.2. Perspetivas sistémicas

2.2.1. Perspetiva sistémica da família

Através da perspetiva sistémica podemos compreender a especificidade e complexidade da família enquanto grupo relacional. Podemos definir família, tendo por base esta perspetiva, como um sistema aberto, social e auto-organizado (Relvas 2000). Uma família constitui, então, um grupo de indivíduos que “desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interações particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia” (Relvas, 2000, p. 24). Para além desta individualidade grupal as famílias definem-se pela forma como atribuem significado às relações interpessoais (Alberto, 2005; Relvas, 2002).

Andolfi (1995) considera a família como um sistema de interação que supera e articula dentro dele mesmo os vários componentes da individualidade de cada elemento.

A família é um sistema com regras bem desenvolvidas, mas que podem ser modificadas com o tempo como resultado de tentativas e erros à medida que

cada elemento que a compõe vai experimentando o que lhe é e não é permitido na relação. Deste modo, a família é um sistema ativo e regulado em que cada mudança ocorrida no seu interior (intrasistémica: nascimento dos filhos, luto, divórcio, ...) ou no seu exterior (intersistémica: mudança de trabalho,...) irá influenciar o sistema de funcionamento familiar exigindo um processo de adaptação constante (Andolfi, 1995).

A família é um sistema entre sistemas essencial para o conhecimento das relações interpessoais e das normas que regulam a vida em grupo. É um sistema aberto em constante interação com outros sistemas sociais (escola, emprego, bairro, etc.). Como nos refere Levi Strauss (1967) a relação do sistema familiar com os demais sistemas sociais não é estática como a parede e os tijolos que a compõe. É antes um processo dinâmico de tensão e oposição com um ponto de equilíbrio extremamente difícil de encontrar, pois a sua localização exata é submetida a infinitas variações que dependem do tempo e da sociedade.

Relação e organização são as palavras-chave do conceito de sistémica familiar. Relação diz respeito às capacidades interativas de circularidade e retroatividade. Esta última age através de um mecanismo de feedback em direção à manutenção da homeostasia, ou seja, a uma retroatividade negativa; ou em direção à mudança, que diz respeito a uma retroatividade positiva. Estas duas funções retroativas têm que estar em constante equilíbrio. Organização diz respeito às capacidades de auto-organização dos sistemas (Andolfi, 1995; Relvas, 2000).

Segundo Alarcão (2000) a família estrutura-se tendo em conta uma determinada hierarquia sistémica. Esta é constituída por diversos subsistemas que se integram numa hierarquia mais vasta tal como a comunidade e a

sociedade. Além dos subsistemas individuais podemos distinguir outros com estrutura relacional e funções próprias dentro do sistema familiar. Alguns dos elementos de uma mesma família pertencem, simultaneamente, a vários subgrupos (i.e. subsistema parental e subsistema conjugal; subsistema filiar e subsistema fraternal).

Fontaine (1989) afirma que, apesar de habitualmente a família ser definida como um sistema aberto, na realidade ela é relativamente aberta e fechada, e é na ultrapassagem destas circunstâncias antitéticas quanto aos limites de abertura e fecho, que se estabelece a saúde das famílias. Segundo o autor, poder-se-á analisar esta questão situando a família em relação ao eixo sincrónico (do espaço e da organização familiar) e o eixo diacrónico (do tempo e evolução da família). Estes dois eixos permitem conhecer a especificidade de cada família. O equilíbrio entre a abertura e fecho no eixo sincrónico permite a diferenciação e coordenação intra e inter-sistémica e o equilíbrio entre a abertura e fecho no eixo diacrónico definirá a capacidade de adaptabilidade e de evolução do sistema (ver figura 3).

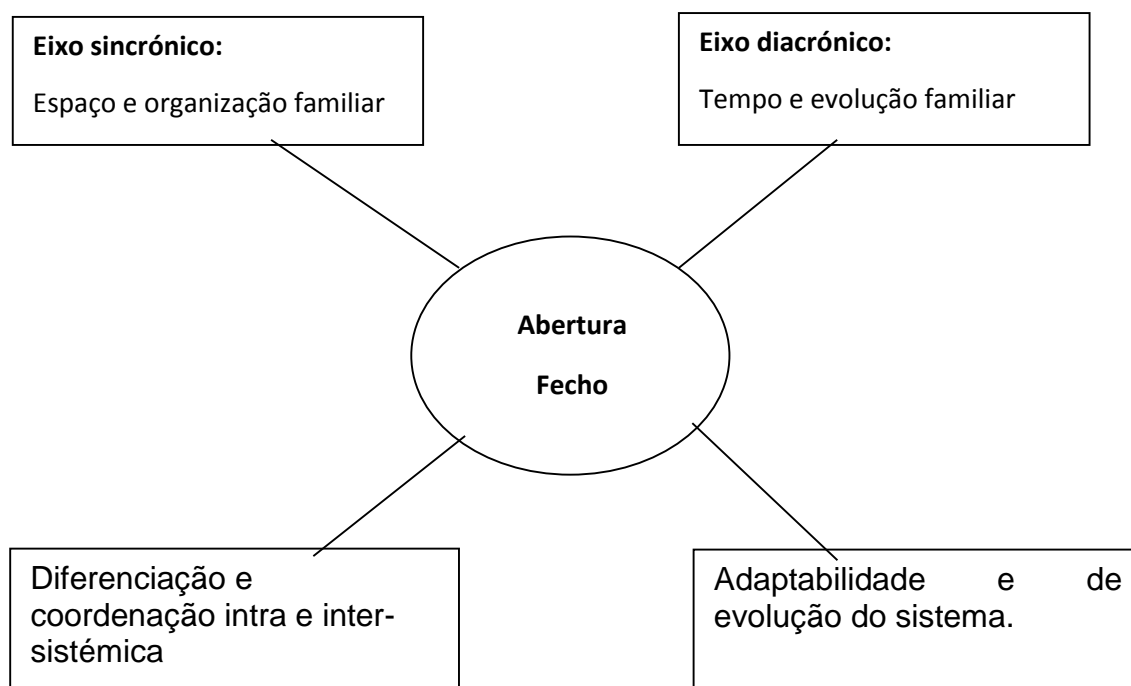


Figura 3: Saúde e patologia na família (adaptação de Fontaine, 1989)

Um sistema familiar nunca é estático, mas um sistema em constante organização, estruturação, funcionamento, equilibração e evolução no tempo (Ausloos, 2007).

2.2.2 Perspetiva sistémica da escola

Segundo Santos “a escola é uma instituição social, uma unidade vivencial, uma estrutura, uma organização, um sistema complexo de comportamentos relacionais” (p. 175). A escola é um amplo sistema social que tem vindo a ser influenciado pela sociedade e cultura em que se insere e a sua existência está ligada à existência da própria família nessa mesma sociedade.

É certo que a perspectiva sistémica se implantou primeiramente na área familiar e só posteriormente na área escolar e educativa, contudo, a análise sistémica da realidade escolar é já hoje objeto de estudo de diversos investigadores por todo o mundo que tem interesse em estudar a escola enquanto organização, o grupo-turma, a compreensão e intervenção a nível das dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar, ou até, tal como nos propomos, estudar a relação entre família e escola (Alarcão, 2002, 2007; Cironici & McCulloch, 1994, 1997; Relvas, 2003; Vieira & Relvas, 2003; Santos 1994, 1999; Sousa, 1998).

A escola constitui um sistema aberto e interativo no qual se articulam diferentes subsistemas que comunicam entre si em contexto escolar. Estes subsistemas dizem respeito à turma, corpo docente, direção e funcionários. O sistema escolar é definido em função das representações mentais que os indivíduos têm da realidade (Santos, 1999). Este sistema está em interação constante com, por exemplo, o sistema familiar que é, aliás, um sistema fundamental à sua existência. O sistema escolar, como qualquer outro sistema, pode ser caracterizado pela equifinalidade, auto-regulação e totalidade; características que conferem individualidade própria ao sistema (Cironici & McCulloch, 1997; Palazzoli et al., 1987).

A função principal da escola é a de transmitir conhecimentos e promover a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito e da sua socialização. A aprendizagem faz parte de um processo de comunicação - a Educação - e apresenta quatro elementos: - comunicador ou emissor (professor) - mensagem (conteúdo educativo) - recetor da mensagem (aluno) - meio ambiente (escolar, familiar, social). Neste sentido, toda a atividade da escola

centra-se na comunicação, conseqüentemente, tudo o que se passa deve ser posto em relação com o contexto, não só o contexto interno à escola, mas também o contexto familiar e social. Deste modo, constitui-se um Sistema Alargado de Comunicação onde se cruzam diferentes histórias e contextos individuais de vida (Benoit et al., 1988; Drouet, 1995; Sousa, 1998; Relvas, 2006).

2.2.3 Semelhanças e diferenças sistémicas entre família e escola

Tanto o sistema familiar como o sistema escolar partilham as mesmas funções como a promoção da autonomia e individualidade dos mais jovens e da sua socialização. Tanto a escola como a família são um sistema social bem organizado e com hierarquias bem estabelecidas, contudo, o sistema escolar é mais vasto e complexo (Alberto, 2005; Relvas 2006).

A escola possui uma estrutura integrada e estável, equipada com dispositivos de auto-regulação sensivelmente autónomos. Contudo, tanto a família como a escola possuem um conjunto de regras ou metas que vão influenciar a sua estrutura e o seu funcionamento e que têm por função assegurar a coesão e a estabilidade dos elementos de interação” (Relvas, 2006).

De acordo com Relvas (2006), pode-se afirmar que, embora família e escola tenham funções similares, cada uma delas desempenha o seu papel específico (figura 4).

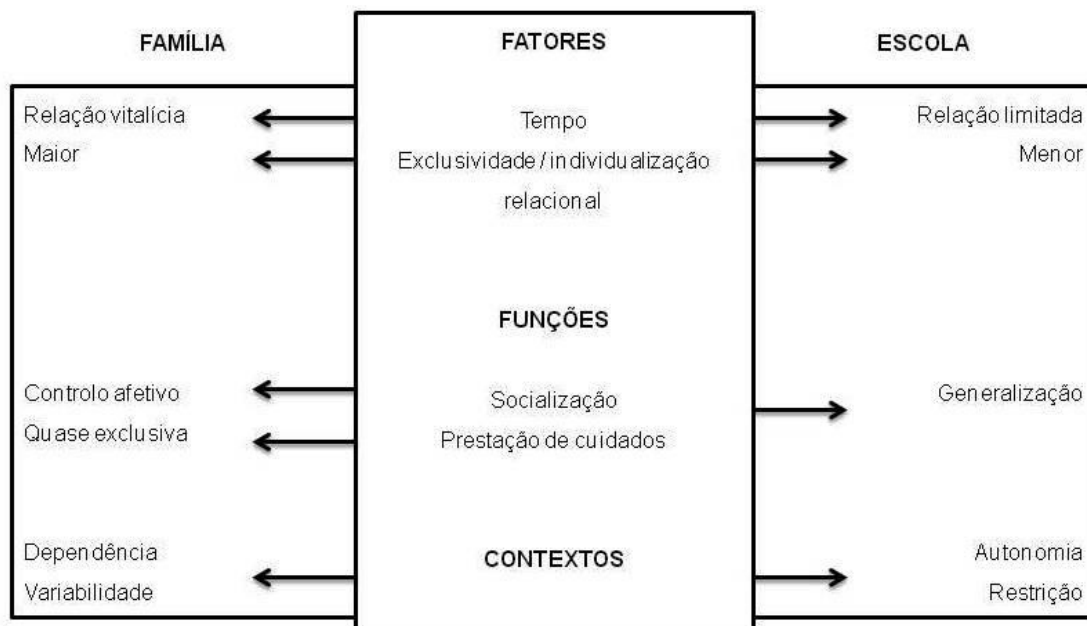


Figura 4: Quadro comparativo das funções educativas da família e da escola
(Relvas, 2006)

Conforme Relvas (2006), no que concerne ao fator tempo, sabe-se que, apesar das crianças passarem muito tempo na escola, a relação com a família sempre será para toda a vida, assumindo um significado especial na constelação relacional de cada indivíduo, enquanto a relação com a escola sempre será limitada pelas idades escolarizáveis. A família também sempre terá maior exclusividade na relação, pois, por muito que os professores tentem dar uma atenção personalizada a cada aluno em sala de aula, a relação entre pais e filhos sempre será muito mais individualizada e exclusiva. E é no seio desta relação exclusiva que se desenvolvem os laços emocionais e relacionais que servirão de suporte básico do desenvolvimento para toda a vida.

Quanto às funções a família assume uma maior responsabilidade no que respeita aos cuidados básicos e coloca-se num papel mais determinante no que respeita ao afetivo e pessoal da criança. Enquanto a escola se situa mais ao nível da generalização das aprendizagens. A escola tem uma variedade de contextos muito mais restrita enquanto os contextos da família são muito mais variados e flexíveis.

Ora, toda a criança pertence, em simultâneo, ao sistema familiar e ao sistema escolar e, por isso, estes são sistemas em permanente interação. Sob este ponto de vista, propõe-se a existência de um supra-sistema educativo em que a família e a escola formam um sistema interdependente onde se torna possível encarar em termos circulares a posição dos diferentes intervenientes (pais, professores, alunos, diretor, ...) e as suas reciprocidades. Deste modo, este supra-sistema permite a compreensão e resolução de problemas e dificuldades que surjam no contexto escolar, na medida em que dá a um e a outro sistema a possibilidade de contribuir, segundo a sua competência, com o desenvolvimento da criança (Evéquoz, 1987, 1988).

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

CAPÍTULO 3
FAMÍLIA E ESCOLA:
UM ESPAÇO INTERATIVO

3.1. Comunicação Humana

Uma vez que a comunicação é parte integrante da interação intra e inter-sistemas, é fundamental, quando estudamos os fenómenos relacionais, sob uma perspetiva sistémica, estudá-la, bem como os seus instrumentos conceptuais. O desenvolvimento destes instrumentos conceptuais deu-se no âmbito das relações familiares, em simultâneo com o surgimento da Terapia Familiar Sistémica. Esta Terapia implica um modelo epistemológico baseado na teoria geral dos sistemas, na cibernética e na teoria ecossistémica da comunicação humana (Benoit et al., 1988).

A Terapia Familiar opta por estudar a relação entre os diversos membros da família através da análise da sua comunicação. É, por isso, fundamental considerar o mecanismo de retorno ao ponto de origem da resposta do destinatário da informação (feedback) o que tem como consequência manter ou alterar o conteúdo da comunicação por parte do emissor (Amado, 2006).

Podemos admitir, não raras vezes, que não existe coincidência entre o conteúdo da comunicação emitido pela fonte da comunicação (mensagem) e a mensagem efetivamente percebida pelo destinatário da comunicação. Este facto é devido às barreiras e obstáculos que constantemente se sobrepõem à comunicação e que, por vezes, devido à dificuldade de compreensão do processo familiar, contribui para a instabilidade e o desequilíbrio do sistema. Estes bloqueios podem, também, ser resultantes das competências comunicadoras do emissor e do recetor. Estas competências referem-se à forma como codificam e descodificam a mensagem e à sua capacidade de raciocinar

sobre os seus conteúdos. A comunicação entre todos os membros da família é fundamental exatamente entre todos os membros da família. Esta torna-se ainda mais crucial na relação cuidador – filho, uma vez que a influência principal que se dá na vida moral dos filhos é essencialmente exercida pelos pais (Weissbourd, 2010).

O termo comunicação, cuja raiz etimológica advém do latim *communicatio*, tem múltiplos significados que se atribuem consoante as mais diversas situações, contextos e áreas.

Na área das Ciências Sociais, o termo comunicação é utilizado quer para um contexto de comunicação mediática e de difusão de informação, quer para a área da comunicação interpessoal (Benoit et al., 1988).

Vários autores, ao longo do século XX, contribuíram para um desenvolvimento mais científico do termo comunicação. No início desse mesmo século, Ferdinand de Saussure propõe um esquema próprio que constitui no fundo um protótipo de posteriores esquemas sobre a comunicação dual. A autora, enquanto linguista, faz corresponder a linguagem a um sistema de signos, socialmente construídos, que são utilizados pelos indivíduos, sobre a forma de palavras para comunicar.

Em meados do século XX, Norbert Wiener apresenta a importância da circulação de informação em retroação (feedback) para controlar uma ação orientada para um determinado fim ou objetivo. Aproximadamente um ano depois, Claude Shannon desenvolveu um modelo de comunicação que pode ser aplicado tanto às comunicações de grandes massas e telecomunicações, como

a uma comunicação mais inter-individual, propondo o esquema de um sistema geral de comunicação (Rosnay, 1995).

Consensualmente a vários autores, o estudo da comunicação humana pode ser dividido em três domínios diferentes, que são interdependentes entre si, como sejam a sintaxe, semântica e pragmática (Marc & Picard, 1984; Watzlawick et al., 1972).

A sintaxe diz respeito aos problemas de transmissão de informação, i.e., problemas de codificação, dos canais de transmissão, da capacidade, do ruído, da redundância e outras propriedades estatísticas da linguagem.

A semântica aborda os aspetos da significação da comunicação, i.e., debruça-se sobre os significados dos símbolos que constituem a mensagem.

A pragmática diz respeito aos efeitos da comunicação sobre o comportamento. Neste âmbito, não são apenas tidas em conta as palavras, mas, também, a linguagem não-verbal, como seja a linguagem corporal. Sob este ponto de vista considera-se que a comunicação é regida por um conjunto de regras que são observadas, no caso de uma boa comunicação, e que são quebradas, no caso de uma comunicação perturbada ou patológica (Relvas, 2002; Relvas, 2003).

A família é um espaço privilegiado de interação e comunicação onde as emoções e os afetos, positivos ou negativos, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos aquela e não a outra família (Relvas, 1996). Deste modo, o processo de comunicação na família depende menos das condições iniciais e mais do processo comunicativo propriamente dito (Figura 5).

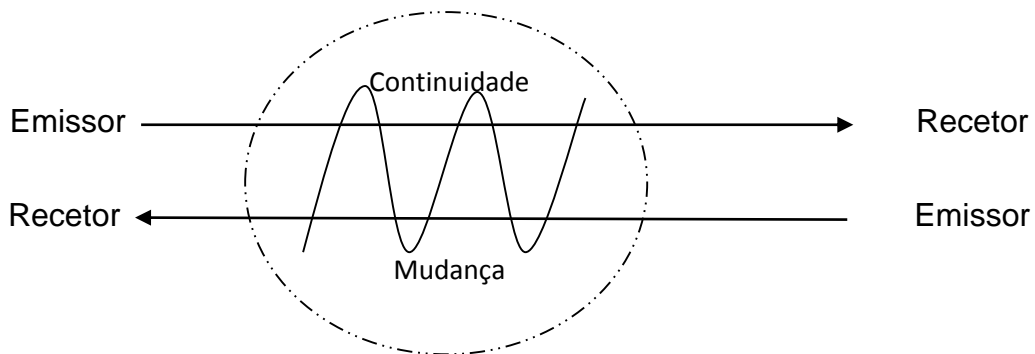


Figura 5: Processo de comunicação no sistema familiar

Durante este processo de comunicação no sistema familiar, há elementos que são contínuos e que dão consistência às relações, mas há também elementos que se transformam e dão origem a mudanças, não havendo ao longo destas interações parceiros unilaterais, sendo as relações sempre bilaterais ou múltiplas.

Como a família é a primeira instituição a facultar as relações, o modo como nela mesma se desenvolvem os processos de comunicação, determinará o maior ou menor sucesso do desenvolvimento social e pessoal de cada um dos seus membros e, como consequência, a integração na sociedade (Dias, 2002).

A pragmática da comunicação insere-se num movimento que durante os anos 50 fez emergir nos Estados Unidos da América um novo paradigma de comunicação interpessoal.

Diversos autores partilham, então, a visão de “modelo orquestral da comunicação”. Este surgiu como oposição do primeiro modelo, mais linear,

designado “modelo telégrafo da comunicação”. Neste, a comunicação é entendida como algo linear entre emissor e receptor. “A comunicação entre dois indivíduos é portanto um ato verbal, consciente e voluntário” (Winkin, 1981, p. 22).

Por seu turno, o modelo orquestral de comunicação tem este nome pois, um indivíduo, “na sua qualidade de membro de uma certa cultura, ele faz parte da comunicação, como o músico faz parte da orquestra” (Winkin, 1981, p. 8). A comunicação diz respeito a um processo permanente de múltiplos canais no qual o indivíduo participa através dos seus gestos, olhares, silêncio, ou mesmo ausência (Benoit et al., 1988; Winkin, 1981).

3.1.1. Pragmática da comunicação humana

Os principais inspiradores da pragmática da comunicação humana são, principalmente, os autores que, nas décadas de 50 e 60, estiveram ligados ao Colégio Invisível. Por Colégio Invisível podemos entender um conjunto de relações estabelecidas entre um grupo de investigadores como Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Edward Hall, Erving Goffman, Don Jackson e Albert Scheflen que desenvolveram estudos em torno do modelo de compreensão da comunicação interpessoal que tiveram implicações não somente em princípios teóricos, mas também em princípios epistemológicos, trazendo uma outra maneira de pensar a comunicação. Para estes investigadores, a comunicação só tem significância enquanto “processo social permanente integrando múltiplos modos de comportamento: a palavra, o gesto, o olhar, a mímica, o espaço inter-individual, etc.” e esta significância só toma forma “no contexto do conjunto dos

modos de comunicação, ele próprio relacionado com o contexto da interação” (Wink, 1981, p. 24).

A grande obra de referência onde emerge esta teoria da comunicação humana é “Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes”, publicada em 1967 e escrita por Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin e Don D. Jackson. Nesta obra os autores debruçam-se sobre os efeitos pragmáticos da comunicação, ou seja, os efeitos da comunicação sobre o comportamento, partindo do princípio de que todo o comportamento é comunicação e toda a comunicação afeta o comportamento.

Neste sentido são definidos alguns axiomas no cálculo da comunicação. Sendo este conceito análogo ao conceito de cálculo matemático, ou seja, o mesmo refere-se a uma representação formal da comunicação humana, constituída por regras (Watzlawick et al., 1972).

Primeiro axioma: não se pode não comunicar. Todo o comportamento tem valor de comunicação, qualquer que seja o modo ou o tipo do mesmo (verbal, postural, etc.) e independentemente de ser consciente ou inconsciente, intencional ou não, bem ou mal sucedido. Qualquer que seja a situação em que dois ou mais participantes estejam envolvidos constitui uma situação interpessoal de comunicação (Watzlawick et al., 1972).

Segundo axioma: toda a comunicação tem um aspeto de conteúdo e um aspeto de relação, tais que o segundo classifica o primeiro e é, portanto, uma metacomunicação (Watzlawick et al., 1972). É uma metacomunicação, pois ao veicular como se deve compreender uma determinada informação ou conteúdo,

acaba por dizer respeito a uma comunicação sobre a comunicação (Alarcão, 2000a).

Terceiro axioma: a natureza de uma relação está na contingência da pontuação das sequências comunicacionais entre comunicantes (Watzlawick et al., 1972). Ou seja, uma interação pode parecer sem princípio nem fim, mas os participantes sentem a necessidade de definir segmentos na comunicação que definem a relação (Marc & Picard, 1984).

Quarto axioma: os seres humanos comunicam digital e analogicamente. A linguagem digital diz respeito a uma sintaxe lógica, extremamente complexa, mas carente da adequada semântica no campo das relações; enquanto a linguagem analógica possui a semântica, no entanto não tem uma sintaxe adequada para a definição não ambígua da natureza das relações (Watzlawick et al., 1972).

Quinto axioma: as permutas comunicacionais são simétricas ou complementares, baseando-se, então, na igualdade ou diferença. Estes dois tipos de interação dizem respeito às mudanças que vão ocorrendo ao longo de uma interação entre indivíduos (Watzlawick et al., 1972). Na interação simétrica os comunicantes tendem a adotar um comportamento em espelho. Isto é, a refletirem o comportamento um do outro para que as suas diferenças diminuam enquanto aumentam as suas semelhanças comunicacionais. Na interação complementar os comunicantes tendem a completar-se como na formação de um todo. A diferença que se maximiza expressa-se no facto de um sujeito ocupar uma posição *one-up* e o outro sujeito uma posição *one-down* (Alarcão, 2000a).

Associada a estes axiomas da comunicação poderão estar, na interação entre alguns indivíduos, ou em determinado momento, distorções e perturbações da comunicação. Ou seja, podemos ter uma comunicação disfuncional. A comunicação poderá ser patológica ou disfuncional quando em vez de contribuir para uma função de ligação positiva entre os comunicantes contribui, antagonicamente, para distancia-los ou estabelecer entre eles incompreensão e ressentimento (Alarcão, 2000a).

Podemos ter uma perturbação da comunicação quando os indivíduos tentam não comunicar. “A tentativa de não comunicar poder-se-á encontrar em todo o contexto onde é necessário evitar o compromisso inerente a toda a comunicação” (Watzlawick et al., 1972, p. 74), contudo, uma vez que é impossível não comunicar, pode verificar-se, por vezes, uma rejeição ou anulação dessa mesma comunicação, mas nunca uma não comunicação (Alarcão, 2000a).

Quando se dá uma confusão entre o aspeto do conteúdo e o aspeto da relação que, por sua vez, pode conduzir a desacordos ou pseudo-desacordos estamos também perante uma perturbação dos níveis de comunicação. Os desacordos podem ser quer a nível do conteúdo quer a nível da relação. Os pseudo-desacordos existem, uma vez que, simultaneamente, existe também um acordo e um desacordo, estando sempre em questão a definição da relação entre os comunicantes (Watzlawick et al., 1972).

Podemos referir-nos a perturbação dos níveis de comunicação, quer não exista distinção entre o nível do conteúdo e o da relação, quer exista incompatibilidades sobre o modo como os comunicantes definem quer a relação quer a imagem de si próprios (Alarcão, 2000a; Marc & Picard, 1984).

Outra perturbação na comunicação pode ser originada em erros de tradução entre o discurso analógico e o digital (Alarcão, 2000). Estes erros podem ser potenciados pelo facto de na comunicação analógica estarem ausentes as funções lógicas de verdade.

Por último, uma relação deve ser simétrica ou complementar, podendo surgir perturbações quando uma ou outra forma de interação é mais rígida, o que conduz a uma escalada simétrica ou a uma cristalização das posições complementares.

Numa relação simétrica disfuncional “assiste-se... a uma espécie de escalada no desejo de se mostrar igual ao outro e de ter face a este o mesmo comportamentos que ele tem perante nós” (Marc & Picard, 1984, p. 60). A rutura numa relação simétrica conduz, não raras vezes, a uma rejeição da definição que o outro dá de si e da relação.

A rigidificação de uma relação complementar é impeditiva de uma evolução e, como consequência, cristalizam-se as posições complementares de *one-up* e *one-down*. Esta cristalização conduz a uma denegação ou desconfirmação do outro.

Remetendo novamente à axiomática da comunicação, proposta por Watzlawick e seus colaboradores, é importante referir que vários investigadores realizaram estudos que atestaram, expandiram, ou alteraram alguns dos axiomas inicialmente propostos (Bavelas, 1992, 1993).

Bavelas (1993) diz-nos, relativamente ao primeiro axioma, que se por um lado nem todo o comportamento é comunicação, por outro lado, também nos

afirma que a maior parte dos comportamentos são mais comunicativos do que inicialmente se poderia ter pensado.

No que concerne ao segundo axioma o mesmo autor acrescenta que existe um nível relacional que está implícito na comunicação (Bavelas, 1993).

Relativamente ao quarto axioma o autor afirma que “a maior parte dos comportamentos comunicativos não-verbais são analogicamente codificados, mas estão codificados como atos e não como simples comportamentos não-verbais” (Bavelas, 1993, p. 37).

Bavelas e os seus colaboradores (Bavelas, 1993; Bavelas & Chovil, 2000; Beyebach, González & Bavelas, 2009) têm aberto o caminho no sentido da comunicação não-verbal passar a ser vista como uma parte complementar e integrante da linguagem e não mais como um canal funcionalmente separado.

3.2. Comunicação entre família e escola

Se, tal como vimos, “é impossível não comunicar quando estamos perante uma situação relacional”, a comunidade educativa é, de facto, um espaço privilegiado de comunicação entre profissionais, crianças, pais, famílias e outros agentes que nela participam (Alarcão, 2000b; Relvas, 2006; Santos, 1999). Podemos ir mais além dizendo que, e em concordância com o afirmado por Benoit et al. (1988), a atividade principal da escola está centrada na comunicação. Esta não diz respeito apenas às diversas relações que se estabelecem entre os diferentes agentes presentes no panorama educativo, mas também ao processo, métodos e conteúdos de ensino e aprendizagem. Assim,

podemos assumir que existe uma inevitável comunicação, quer de conteúdo quer de relação, entre a família e a escola.

Tendo por base Grégoire Evéquoz (1987), podemos distinguir dois níveis existentes na relação família e escola: o do código e o das estratégias.

O nível do código é composto pelo conjunto das regras que determinam a estrutura e o funcionamento de todo o sistema; e têm por função assegurar a coesão e a estabilidade dos elementos em interação. Tendo como referência a relação entre a família e a escola é importante salientar a existência dum desequilíbrio entre os dois códigos. Isto porque é a escola quem define quais as aprendizagens; de que forma, quais as normas e os tempos em que se realizarão; quais as normas que devem nortear a colaboração da família com a escola; competindo à família a obrigatoriedade de colocar os filhos na escola sem ter, aparentemente, a possibilidade de negociar qualquer um dos códigos impostos pela escola (Evéquoz, 1987).

As estratégias encontram-se intimamente ligadas ao código, uma vez que dizem respeito às escolhas que são especificamente utilizadas para o cumprimento das diversas regras do código; sendo, por isso, particulares a cada situação interacional e apresentando um grau de complexidade superior à do código (Evéquoz, 1987).

Apesar do código estar em constante evolução, é ao nível da estratégia que devem incidir primordialmente as tentativas de mudança das relações entre a família e a escola.

Tal como afirma Evéquoz (1987), “aquilo que denominamos comumente como insucesso escolar ou, ao contrário, o sucesso escolar vai ser o reflexo do

que se passa nesta estrutura e não o resultado dos desempenhos de um indivíduo isolado” (p. 357).

Quando falamos da relação entre a família e a escola estamos, na verdade, a falar de um triângulo relacional formado pelos pais, professor e criança. Neste sentido, “a criança, com o seu estatuto de dupla-pertença, desempenha um papel de destaque na relação ao situar-se no vértice do triângulo, caracterizado por uma comunicação predominantemente indireta e não intencional mas eficaz” (Relvas, 2006, p. 128). Contudo, essa mesma criança é colocada numa posição *go-between*, uma vez que as comunicações são feitas através dela. E, tal como nos refere Perrenoud (1995), “a criança *go-between* dirige as suas próprias estratégias; corre riscos, arquiteta projetos; gera conflitos e alianças; discute, negocia, decide, do mesmo modo que qualquer adulto” (p. 112). A criança é, neste sentido, mensageira e mensagem.

Deste modo, assume-se como primordial criar estratégias e clarificar uma comunicação que liberte a criança da sua posição *go-between*, uma vez que ao ser ela própria a tentar libertar-se pode resultar no aparecimento dos mais diversos sintomas, tais como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, desinteresse escolar e mesmo insucesso académico. A criança exprime e é mesmo o resultado da comunicação entre a família e a escola.

O insucesso escolar apresentado pela criança pode ser, então, um sintoma de uma comunicação disfuncional entre a família e a escola. Este insucesso pode ser definido como “uma resposta comportamental global adaptada aos processos interacionais que são vividos pela criança e que constituem um contexto de aprendizagem” (Evéquoz, 1989). Esta resposta comportamental revela como os pais, os professores e as crianças lidam com a

questão da aquisição da individualização do ser criança. As respostas dadas pela escola ao insucesso escolar podem, por vezes e sem intensão, dificultar a aquisição desta individualização.

Tendo como ponto de partida uma compreensão sistémica do insucesso escolar chegou-se a uma intervenção sistémica em contexto escolar, mais concretamente no âmbito da psicologia escolar.

Quando um aluno é enviado ao psicólogo escolar encontra-se, comumente num conflito relacional, ou na família, ou na escola, ou, ainda, entre a família e a escola (Palazzoli et al., 1987).

Como o psicólogo escolar, geralmente, se rege por uma perspetiva clássica de que os problemas e dificuldades de aprendizagem residem na própria criança, não raras vezes, a sua intervenção escolar se torna ineficaz. Estes problemas deverão ser entendidos, pelo contrário, ao nível dos processos de interação e de comunicação entre os diferentes atores do contexto escolar.

Em suma, a comunicação assume uma importância crucial na forma como se processam e desenvolvem as relações entre família e a escola. A comunicação “favorecerá a realização da participação parental. Ela permite uma transmissão adequada de informação entre os protagonistas escolares e vai bem para além duma simples circulação de informação” (Comeau e Salomon, 1994, p. 217). Também na comunicação entre a família e a escola se pode falar de comunicação funcional e disfuncional. Uma comunicação disfuncional poder-se-á refletir em dificuldades de aprendizagem, desinteresse, insucesso escolar e mesmo abandono. Esta compreensão permite nortear e implementar uma intervenção sistémica em contexto escolar ao nível das relações família-escola.

3.3. Papel da família no desenvolvimento infantil

3.3.1. Família e aprendizagem

Mais do que responsáveis pela qualidade de vida, os pais são construtores do aparelho psíquico dos seus filhos. A aprendizagem humana envolve uma relação sujeito-objeto. O sujeito, que nasce como um ser biológico, não tarda em constituir-se como um sujeito psicológico (Bossa, 1998).

Martin & Marchese (1995) conceituam dificuldades de aprendizagem como qualquer dificuldade observável enfrentada pela criança para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas de mesma faixa etária, seja qual for o fator determinante desse atraso. Pode ocorrer tanto no início como durante o período escolar e mesmo antes deste período. Os problemas de distúrbios de aprendizagem, considerados por Romero (1995), seriam causados por variáveis pessoais (hereditariedade ou lesões cerebrais), por variáveis ambientais (ambientes familiares e educacionais pobres) e por uma combinação interativa de ambos.

José & Coelho (1999) também consideram como desencadeantes dos distúrbios de aprendizagem, o tipo de educação familiar, além de fatores orgânicos (saúde física deficiente, falta de integridade neurológica, alimentação inadequada, etc.) e fatores psicológicos (inibição, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição, etc.).

Para Drouet (1995), a aprendizagem faz parte de um processo de comunicação - a Educação - e apresenta quatro elementos: - comunicador ou emissor (professor) – mensagem (conteúdo educativo) - recetor da mensagem

(aluno) - meio ambiente (escolar, familiar, social). Se qualquer um deles falhar, haverá um obstáculo à comunicação, o que poderá causar problemas de aprendizagem.

As primeiras experiências educacionais, geralmente, são proporcionadas pela família. Através das influências familiares vai-se moldando o comportamento da criança, o que acontece, na maioria das vezes, de forma inconsciente. É interessante notar que o que é ensinado inconscientemente tende a permanecer por mais tempo do que aquilo que é ensinado de forma consciente. Para a aprendizagem escolar da criança são determinantes os sentimentos que os pais nutrem pela mesma nos anos anteriores à escola. Estes sentimentos contribuem para o seu autoconceito, o conceito do mundo e do seu lugar no mundo. O autoconceito é a base de toda e qualquer aprendizagem humana, pois se o sujeito se julga capaz de aprender aprenderá muito mais do que se nutrir sentimentos de incapacidade (Piletti, 1984).

A formação do autoconceito é um processo lento que se desenvolve, principalmente, a partir da reação dos pais e está intimamente ligado à necessidade de aprovação e aceitação (Mouly, 1970).

O relacionamento entre pais e filhos depende muito do clima emocional que se estabelece num lar. Para se obter um clima emocional satisfatório é necessária a harmonia entre o casal e um tratamento igualitário entre todos os filhos. A influência da família é de extrema importância para o crescimento emocional da criança. Se as relações estabelecidas com a mesma forem saudáveis, esta terá segurança emocional. As tensões acumuladas na dinâmica das relações familiares certamente se refletirão na escola, sendo este o primeiro universo mais amplo que se segue ao da família. Este reflexo pode dar-se sobre

várias formas como sendo os problemas de aprendizagem, desinteresse, insucesso e mesmo abandono escolar. (Celidonio, 1998; Drouet, 1995; Mussen, 1970).

Importa destacar sumariamente que família tem uma importante contribuição a dar ao nível do desenvolvimento da criança que se irá refletir, inevitavelmente, na sua aprendizagem em contexto escolar.

3.3.2. Problemas da criança derivados a problemas da família

Torna-se cada vez maior a preocupação dos pais em acertar na educação dos filhos. Muitas vezes aqueles perguntam-se onde erraram para que o filho tivesse a dificuldade que hoje tem.

Bossa (1998) ressalta que mais do que responsáveis pela qualidade de vida, os pais são construtores do aparelho psíquico dos seus filhos e, por tanto, os primeiros e mais importantes formadores da sua personalidade.

Moreno & Cubero (1995) atribuem à família garantia de sobrevivência física de seus membros e ressaltam que é dentro dela que se realizam as experiências básicas que serão imprescindíveis para o desenvolvimento autônomo dentro da sociedade (aprendizagem do sistema de valores, da linguagem, do controle de impulsividade, etc.). Referem-se ao modelamento psicológico da criança, citando os meios para tal: recompensas, castigo, observação.

Segundo Alberto Sousa (2012) existem vários problemas no seio familiar que têm origem em dramas familiares como a violência doméstica que levam a

criança a ter dificuldades na escola como: os problemas de relacionamento, podendo ficar mais introvertida ou mais agressiva (negação ou compensação); o absentismo escolar (fuga à escola como fuga ao peso do drama que vive); o fraco rendimento escolar (a tensão emocional bloqueia a ação intelectual); as dificuldades de concentração (porque os seus pensamentos estão em casa); a fobia escolar aparente (na realidade a repulsa da escola é uma projeção do que sente em relação à sua casa).

De acordo com Alberto Sousa (2012) outras consequências devastadoras podem decorrer da toxicodependência do pai ou da mãe, como, o grande e contínuo sofrimento; o não sentimento de reciprocidade do amor filial que necessitam dar ao pai ou à mãe (são carentes de amor paternal ou maternal); a frustração que se pode transformar em quadros psiquiátricos; os problemas de desenvolvimento; os défices cognitivos; e os problemas escolares (Figlie, 2004).

Um outro problema que pode surgir é a depressão infantil que se deve à falta de amor parental; problemas familiares; pai ou mãe (ou ambos) a sofrer de depressão; abuso físico ou sexual; problemas escolares. As dificuldades escolares que derivam desta depressão são, normalmente, desinteresse, falta de atenção, dificuldades de concentração e de raciocínio.

A família constitui o contexto em que os maus-tratos infantis poderão ser mais expressivos (Martins, 2000). É na família que se constrói a infância tal como ela é atualmente percebida, por outro lado, ela também é capaz de prejudicá-la e destruí-la (Sousa, A., 2012). Estes maus-tratos podem atingir proporções gravíssimas. Além de graves lesões físicas e psicológicas, que podem levar à morte ou a graves problemas psicopatológicos, as crianças agredidas

apresentam normalmente atrasos no desenvolvimento, podendo ficar deficientes, em consequência, de lesões cerebrais, que poderão provocar paralisias cerebrais, epilepsia ou insuficiência intelectual (Vesterdal, 1990). Das lesões cerebrais, podem ainda, resultar défices neurológicos irreversíveis, responsáveis por outras sequelas a curto, médio e longo prazo, como distúrbio motores, crises epiléticas, défices visuais ou auditivos que podem levar à cegueira ou à surdez totais (Canhas, 2000).

As principais consequências, a longo prazo, incluem o atraso de crescimento ponderal, estatural e de desenvolvimento, problemas cognitivos, atrasos da linguagem, dificuldades de relacionamento social com crianças e adultos, dificuldades escolares, perturbações da personalidade, comportamentos sociais de risco, baixa autoestima, baixa expectativa pessoal e profissional, aumento da delinquência (Azevedo & Mais, 2006).

O custo mais dramático, refletir-se-á, não só na destruição de um projeto de vida, como também, no desenvolvimento das potencialidades da criança ou jovem, que os impedirá de atingir a idade adulta na plenitude das suas funções e competências, e ainda contribuirá, na perpetuação do ciclo geracional de violência (Canha, 2000).

Segundo Alberto Sousa (2012) a superproteção e a super-preocupação levam a criança, muitas vezes, a desenvolver sentimentos e comportamentos de isolamento emocional; timidez; incapacidade de cuidar-se (higiene pessoal, vestir-se e despir-se, etc.); dificuldades de fala e linguagem pobre; medo de novas relações; raramente vai a lugares públicos, com exceção da escola; isolamento social da criança, tendo poucos ou nenhuns amigos; bom

desempenho acadêmico nos primeiros anos escolares, com posterior decréscimo; agressividade dirigida principalmente (ou apenas) contra pais e/ou outras figuras de autoridade (educadores, professores).

Este último comportamento, de agressividade, mas mais generalizado, pode ser devido também a alcoolismo e drogodependências por parte dos familiares, perversões, sadismo, cólera, ódios, brutalidades e discussões. O desemprego, falta de dinheiro, falta de carácter dos pais, leva a carências de amor, carinho, ternura, atenção e felicidade. Autoritarismos, despotismos, tiranias, escravizações, injustiças, castigos, punições, atitudes e comportamentos agressivos, gritos, ameaças, constrangimentos, proibições, limitações da liberdade, egoísmo, prepotência, criam um ambiente familiar gerador de infelicidade, medo, humilhação e infortúnio. A reação normal da criança a este “clima” frustrante é, naturalmente, um estado de hiperagressividade latente (Sousa, A. 2012).

Uma outra problemática que podemos observar em algumas crianças é a “eterno bebê”. Além das causas estarem ao nível de transtornos psicossomáticos e de doenças infantis, está também associada ao comportamento sentimental da mãe. A mãe super protetora e super amorosa, quer que o seu filho se mantenha bebê durante o maior tempo possível, tratando-o dessa forma e condicionando todas as situações em que a criança possa evoluir. Tratam-se muitas vezes de mães que ficam sem o amor conjugal (viuvez, divórcio) e que tentam compensar-se exagerando no seu amor pelo filho. É uma relação mórbida que apesar de muito pura na superfície em termos de amor maternal e filial, não deixou de resultar de complexos sexuais inconscientes da mãe (Sousa, A., 2012).

Podemos observar, ainda, nas crianças, não raras vezes, casos de desobediência parcial (a criança “insuportável” em casa, mas um “anjo” fora dela) e desobediência global (a criança com desobediências incorrigíveis em todos os locais e situações, mesmo com pessoas que não pertencem à sua família e que nunca conheceu). Apesar de no segundo caso de desobediência a família possa ter sido sempre “correta” e esta situação incorrigível da criança se deva a um carácter de disfunção emocional, necessitando de uma consulta de psicologia clínica, a desobediência parcial, na maioria dos casos, deve-se a erros na família, que passam pelo plano inclinado da proibição, ameaça e castigo. Esta atitude familiar é profundamente errada, criando oposições na criança que reage com mais e mais intensa desobediência (Sousa, A., 2012).

O suicídio é a quinta causa de morte entre crianças de 5 a 14 anos, colocando-se depois dos acidentes, do cancro, das anomalias congénitas e homicídios. Por isto, a intervenção ao nível da família, nestes casos, demonstra-se também fundamental. Uma família que dispensa à criança atenção, doçura, compreensão, amor sem debilidade, firmeza sem opressão, tomar a criança à parte e demonstrar-lhe que não está só são atitudes cruciais para prevenir um possível suicídio infantil (Sousa, A., 2012).

O abandono escolar é uma situação preocupante e que ainda atinge muitos jovens. Entre as causas, podemos destacar os problemas familiares como das mais importantes.

Segundo Sousa (2012) os estudos efetuados sobre as características familiares dos estudantes que abandonam precocemente a escolaridade,

referem quatro tipos de situações, muitas vezes associadas a estilos de vida não convencionais.

Em lares em que há doenças mentais, agressividade latente ou declarada, violência doméstica, alcoolismo ou toxicodependência, não há amor, há depressão e infelicidade e, infeliz, a criança não sente muitas vezes vontade de frequentar a escola.

A estruturas familiares monoparentais. Uma mãe ou um pai, viúvos ou divorciados, vivendo sozinhos com os seus filhos, têm que redobrar os seus esforços profissionais para ganhar mais algum dinheiro, não tendo por isso muito tempo para dedicar aos seus filhos. Vivendo praticamente só, sem proteção, sem apoio e sem amor nem carinhos, a criança sente-se desmotivada e deixa a escola para vadiar ou para se juntar a um gang onde na vida de grupo encontra aquela proteção e solidariedade que não tem na sua família.

As más práticas parentais resultantes da falta de apoio emocional e sentimental da família é um dos grandes fatores que contribuem para as dificuldades no rendimento escolar da criança. Algumas vezes são os próprios pais que desvalorizam a importância dos estudos, entendendo que é uma pura perda de tempo, devendo o jovem estar a trabalhar, para ganhar dinheiro para a família.

Em alguns estudos, a escolaridade dos progenitores aparece correlacionada com o abandono escolar dos filhos. Desvalorizando a escola, a criança também se desinteressa por ela.

Os problemas familiares. Como o emprego precário, o desemprego e a dependência de subsídios familiares são situações terríveis para uma família que

se encontra numa destas situações. A angústia pela sobrevivência diária, a carência de tudo, a pobreza e muitas vezes a fome, são situações trágicas que não deixam qualquer margem para o amor familiar e parental. Sem amor, não há gosto por nada da vida e, portanto, pela escola.

Caberá à escola a responsabilidade de contribuir para mudanças comportamentais que permitam às crianças e jovens o equilíbrio necessário.

CAPÍTULO 4
FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS SUPERIORES
PRESENTES NAS ESCOLAS

4.1. Formação de Professores em Portugal e Espanha

Nas últimas décadas houve diversas transformações na forma como a Educação passou a ser entendida, sendo que a mesma converteu-se quase como num sinónimo de escolarização. O tema central dos discursos pedagógicos parece, ainda hoje, ser a preparação adequada do corpo docente. (Nóvoa, 1986).

Tanto em Portugal como em Espanha, o maior número de técnicos com formação superior que está presente nas escolas diz respeito aos Professores.

Em Portugal, não podemos falar desta classe profissional sem citarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) que enquadra juridicamente, junto com legislação complementar (Decretos-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho; 6/2001, de 18 de Janeiro; 7/2001, de 18 de Janeiro), a qualificação para a docência. A Lei de Bases do Sistema Educativo, ao incidir na formação Docente, refere:

- a) a formação inicial de nível Superior deve proporcionar aos educadores e professores de todos os níveis de ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função;*
- b) os docentes devem enveredar, ao longo da sua carreira, pela imprescindível formação contínua;*
- c) a formação deve ser flexível, de modo a permitir a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;*

- d) a formação deve estar integrada quer no plano de preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;*
- e) a formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;*
- f) a formação deve, em referência à realidade social, estimular uma atitude simultaneamente crítica e atuante;*
- g) a formação deve favorecer e estimular a inovação e a investigação, nomeadamente em relação à atividade educativa;*
- h) a formação deve ser participada de modo a conduzir a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.*

Segundo o Decreto-Lei-43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, os componentes de formação que devem fazer parte da formação dos professores, em Portugal, são:

- a) formação educacional geral;*
- b) didáticas específicas;*
- c) iniciação à prática profissional;*
- d) formação cultural, social e ética;*
- e) formação em metodologias de investigação educacional;*
- f) formação na área de docência.*

Formosinho (1986) distinguiu quatro modelos de formação de Docentes. Assim, o autor propôs o modelo empiricista, teoricista, compartimentado e integrado. O modelo empiricista estrutura-se na conceção de que os conhecimentos, as competências e as atitudes necessárias a um professor provêm, predominantemente, da sua experiência profissional. O modelo

teoricista, por seu turno, estrutura-se na concepção da necessidade de se transmitirem aos futuros docentes todos os conhecimentos que se supõe que lhe vão ser necessários. O modelo compartimentado estrutura-se na ideologia da separação da componente científica da especialidade e a componente de formação profissional, contrariando, assim, o modelo integrado.

Tendo em conta o referenciado por Peterson (2003), um professor deverá ter determinado perfil de entrada, ou seja, um conjunto de capacidades ou comportamentos necessários antes de iniciar uma aprendizagem e um determinado perfil de saída, isto é, um conjunto de capacidades ou comportamentos esperados no final de uma aprendizagem. Estes perfis devem englobar, aquilo que o professor deve *saber, fazer e ser*, no final da sua formação. A formação do perfil do professor é feita em função do quadro político (institucional), das finalidades educativas e do modo de gestão do sistema educativo do país.

Com o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do professor com o objetivo de organizar os cursos de formação inicial, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência. Assim, e segundo o referido Decreto-Lei o professor, a nível profissional, social e ético:

a) assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente;

b) exerce a sua atividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade

específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;

c) fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

d) promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;

e) identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;

f) manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional;

g) assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

No que concerne à participação na escola e à relação com a comunidade, o professor:

a) perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;

b) participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino; c) Integra no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;

d) colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;

e) promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos;

f) valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos;

g) coopera na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Tendo em conta o referido decreto, o professor deve ainda promover aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

Em Espanha, o modelo mais recente é o Modelo de Formação por Competências e um dos requisitos básicos para a formação por competências é o “aprender a aprender”.

Com a adaptação ao Espaço Europeu de Educação Superior foi reorganizada a visão de educação nas universidades espanholas que passaram

de uma educação centrada nos conteúdos a uma educação centrada na aprendizagem de competências e que desemboca num novo modelo de formação. Como refere García Manjón e Pérez López (2008), este novo paradigma educativo situa a visão das competências num ponto central, outorgando a responsabilidade às universidades de formular critérios académicos, competenciais e de qualificação profissional que respondam à demanda do mercado laboral.

O Real Decreto 1393/2007 ressalta a importância da aquisição de competências por parte dos alunos universitários, concedendo grande importância ao desenvolvimento de competências profissionais e mencionando a necessidade de que os estudantes se capacitem e se habilitem para o desempenho de atividades de carácter profissional.

Para um melhor entendimento a respeito é necessário delimitar o termo competência. Apesar de ser ambíguo e da falta de consenso na sua definição, podemos dizer que as competencias integram conhecimentos, destrezas ou habilidades, e atitudes ou valores, que se hão-de desenvolver num determinado contexto, a partir de uma dimensão prática de execução, já que não importa apenas a sua aquisição, mas, também, a sua utilização (Zabalza, 2004; Perrenoud, 2004; Tejada, 2007; Pérez García, 2008).

Ao elaborar um plano de estudos o ponto de partida de uma planificação por competências tenderá a ser o perfil do conjunto de competências académico-profissionais nos documentos oficiais (Livros Brancos – ANECA, BOE, Universidade, Centro e/ou Departamento). Estas competências académico-profissionais são definidas como um conjunto de conhecimentos integrados que permitem um desempenho ótimo dos requisitos profissionais (De la Fuente,

2005). O desenho curricular do plano de estudos de professores deve, assim, explicitar o que o aluno deve saber, o que deve saber fazer, e as atitudes acadêmicas e profissionais que deve conseguir como resultados de aprendizagem.

O livro Branco do Magistério (ANECA, 2004) referencia quais as competências comuns à formação de professores tendo em conta os indicadores: *saber, saber fazer e saber ser*.

As competências referidas são:

- a) *capacidade para compreender a complexidade dos processos educativos em geral e dos processos de ensino-aprendizagem em particular (fins e funções da educação e do sistema educativo, teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, o envolvimento cultural e social e o âmbito institucional e organizativo da escola, o desenho e desenvolvimento do currículo, o rol docente,...)*
- b) *conhecimento dos conteúdos a ensinar, compreendendo a sua singularidade epistemológica e a especificidade da sua didática.*
- c) *Sólida formação científico-cultural e tecnológica.*

As competências específicas são definidas na ORDEM ECI/3857/2007, de 27 de Dezembro e organizam-se em três blocos de conhecimento. O primeiro, de formação básica, diz respeito às competências de aprendizagem e desenvolvimento da personalidade do aluno, aos processos e contextos educativos, e à sociedade, família e escola. O segundo bloco, didático e disciplinar, diz respeito às competências em torno do ensino e aprendizagem das Ciências Experimentais, das Ciências Sociais, da Matemática, das Línguas, da

Educação musical, plástica, visual, e física. O terceiro bloco é o bloco prático, no qual as competências específicas serão as de que o aluno em formação deverá adquirir na realização da prática escolar.

Atualmente, em Portugal e Espanha, verificamos que a educação tem mudado à medida que acontecem mudanças na nossa sociedade. O mundo acadêmico deverá encontrar um caminho que acompanhe todas estas mudanças, com vista a formar docentes de uma forma eficaz para que sejam capazes de enfrentar os novos desafios da sociedade atual.

4.2. Formação de Psicólogos em Portugal e Espanha

Nas escolas Portuguesas e Espanholas, porém, está comumente integrado, além do professor, um outro técnico Superior, o psicólogo.

Em Portugal, podemos observar uma evolução na área da formação superior em Psicologia nas últimas décadas. Os cursos em Psicologia têm-se multiplicado, o que reflete o sucesso e o reconhecimento social da atuação do psicólogo. Contudo, as formações anteriores a Bolonha, onde os cursos eram oferecidos sem a devida regulação, trouxeram um efeito perverso onde o mercado não absorve todos os profissionais da área. As Licenciaturas em Psicologia anteriores a Bolonha eram, na sua grande maioria, generalistas (Psicologia ou Psicologia Aplicada). Desta forma, até ao final de 2007, a grande maioria dos licenciados provinha de uma licenciatura generalista (89%) e apenas uma pequena fratria (4,7%) provinha de licenciaturas específicas, ou da Psicologia Clínica ou da Psicologia das Organizações. Sendo que, atualmente, em Portugal 51,7% dos licenciados em Psicologia se encontram a exercer função na área Clínica. Em Espanha, este número é um pouco superior. A percentagem

de profissionais que afirma exercer funções na área Clínica é de 68,4% (Ochando, S., Temes B., e Hermida, F., 2001).

A segunda área em que maior número de profissionais afirma exercer é a Educacional e Escolar, com 21,6% dos psicólogos. Este valor é bastante superior ao que se passa em Espanha que apresenta 15,3% de profissionais que afirmam exercer nesta área. É importante notar que quase metade dos profissionais (46%) que afirma exercer nesta área se formou depois de 2005 (Ochando, S., Temes B., e Hermida, F., 2001).

4.3. Declaração de Bolonha

Em 1999, foi assinada por vinte e nove estados Europeus, incluindo Portugal e Espanha, a Declaração de Bolonha, com o objetivo de estabelecer, até 2010, um espaço europeu para o Ensino Superior.

Com esta assinatura, os Ministros da Educação da União Europeia, pretenderam encontrar uma forma de tornar “comparáveis” e “inteligíveis” os graus conferidos pelas Universidades Europeias.

Estes dois termos ficaram consignados na Declaração de Praga, em 2001, e não se devem confundir com qualquer tentativa de uniformizar os vários sistemas de ensino dos vários países-membros. O objetivo, pelo contrário, foi o de encontrar um conjunto de convenções que permitam aos mercados empregadores diferenciados, uma interpretação célere dos graus do ensino superior.

A alteração do sistema para as formações de professores e psicólogos, devido à possível mobilidade europeia, obriga a uma reconfiguração para que possa acompanhar o movimento de renovação e clarificação geral. A reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação (1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo) tem em vista aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, dando aos alunos uma maior panóplia de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

5.1. Considerações gerais

Tal como nos refere a diversa bibliografia da área, a Família tem um papel determinante na vida escolar dos alunos. Não é demais frisar novamente, e tal como introduzimos este estudo, que a União Europeia, perante o assustador crescimento da taxa de abandono escolar existente nos seus países criou um plano para combater o abandono escolar precoce, que tem por objetivo reduzir em 10% a taxa média europeia de abandono escolar até 2020. Todos os países da União Europeia deverão elaborar políticas que abranjam todos os níveis de escolaridade, de modo a eliminar as causas do abandono escolar, atacando os problemas de raiz. Acreditamos que, para isto, a intervenção ao nível familiar é de inegável importância. Mas, frisando novamente a nossa inquietação, será que nas escolas dispomos desses técnicos que tenham formação para atuar de forma adequada e efetiva na sistémica familiar?

Sendo um dado conhecido a posição da União Europeia quanto ao abandono escolar e a relação do sucesso e do próprio abandono escolar por parte do aluno com a sua família é por demais evidente que se torna necessário refletir em torno das várias problemáticas suscitadas neste campo.

Deste modo, para que possamos efetuar uma leitura sistémica das relações humanas, nomeadamente em contexto escolar, desenvolveu-se, numa primeira parte deste trabalho, todo um conjunto de conceitos e pressupostos teóricos. Através deste enquadramento podemos compreender e clarificar a complexidade tantos dos jogos interrelacionais como dos processos comunicacionais envolvidos na relação família-escola.

Alguns dos conceitos mais relevantes com relação à nossa temática são: sistema, interação e comunicação, ciclo vital, família e envolvimento parental.

Tendo em conta estes conceitos delineou-se um quadro teórico de referência que permitisse pensar, concretizar e interpretar este estudo que teve como objetivo fundamental aprofundar o conhecimento sobre o processo de formação de Professores e Psicólogos Escolares quanto à temática da família.

A consciencialização recente e crescente da importância da relação família-escola, os seus contributos, benefícios e obstáculos tem conduzido, muitas vezes, a uma urgência em intervir e promover, mas, para tal, torna-se necessário mais do que nunca um conhecimento aprofundado das realidades construídas pelos diferentes parceiros envolvidos: crianças, pais, professores, famílias, escolas, comunidades, etc. Por este motivo, é importante frisar que toda a nossa pesquisa teve como pedra basilar a sustentação teórica com que mais nos identificamos que corresponde à corrente sistémica da família e da escola.

Ao longo dos anos a família tem desempenhado a sua função de formas muito variadas. Estas vão variando de acordo com os contextos históricos, culturais e sociais. Estas funções dizem respeito basicamente à proteção e desenvolvimento dos seus membros e à interação e adaptação a uma determinada cultura e sua transmissão (Minuchin, 1982).

Com a implementação da escolaridade obrigatória o estado passa a ter uma responsabilidade cada vez maior no que diz respeito à educação e socialização das crianças e, desde então, as famílias passaram a partilhar com a escola um papel que até então lhes estava quase exclusivamente atribuído (Montandon, 2001; Montandon & Troutot, 1991; Pedro, 1999).

Apesar de inicialmente esta relação família-escola ter sido entendida de forma rígida, nas últimas décadas tem-se assistido a uma sensibilização crescente para a importância desta relação tanto por parte das instituições de ensino, quanto por parte dos familiares dos alunos. Esta crescente sensibilização tem-se traduzido num acréscimo de estudos e investigações, planos de intervenção, mudança de políticas educativas e regulamentação, assim como a criação das associações de pais, elementos que têm contribuído para a promoção e o desenvolvimento da relação família-escola (Epstein, 2001; Macbeth et al., 1984; Montandon & Perrenoud, 2001; Perrenoud & Montandon, 1988; Silva, 2007; Stoer & Silva, 2005).

Nesta área de relação família-escola têm sido realizados vários estudos. Embora todos eles tenham diferentes perspetivas teóricas e diferentes objetivos, todos têm sido unânimes no que concerne à importância da relação família-escola e da sua influência em diferentes áreas e domínios do processo educativo, assim como para os variadíssimos atores envolvidos, tais como alunos, pais, família, professores, escola e comunidade (Benavente, 1999; Davies et al., 1989; Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 1998; Reitz, 1990; Silva, 2003; Villas-Boas, 2001).

Reforçamos que família sistémica em contexto educacional, assunto que nos propomos trazer às páginas deste trabalho de investigação assume, em nossa opinião, uma importância ímpar, vindo a assumir um crescente interesse entre os investigadores de diferentes áreas científicas, constituindo-se uma matéria de eleição entre os psicólogos e os cientistas da educação.

5.2. Objetivos da investigação

Este projeto trata-se de um projeto de investigação centrado na família sistémica em contexto educacional, enquanto objeto de estudo, e orientado para o modo como os Técnicos Superiores, presentes nas escolas, estão preparados para lidar com o sistema família-escola.

De um modo geral, o corpo de Técnicos Superiores que temos nas escolas é composto por Professores e Psicólogos. Ambos intervêm diretamente com os alunos e mantêm, ou pelo menos devem manter, contacto constante com as suas famílias. Sabendo isto, podemos questionar-nos se de facto a formação destes profissionais tem alguma componente letiva voltada para a família e se, na Península Ibérica, temos seguido a orientação da União Europeia no sentido da eliminação das causas do abandono escolar, sendo o nosso foco de análise as causas voltadas para a família.

Assim, teremos como objetivos concretos os seguintes:

- (i) Determinar a existência de uma componente letiva voltada para a temática da sistémica familiar nos planos curriculares das Licenciaturas em Ensino e Licenciaturas em Psicologia das Instituições de Ensino Superior da Península Ibérica.
- (ii) Determinar a preparação dos Professores e Psicólogos presentes nas escolas com relação à temática da sistémica familiar tendo em conta os Créditos (ECTS) atribuídos a estas temáticas no decorrer das suas formações.
- (iii) Comparar os planos curriculares observados das Licenciaturas em Portugal com os observados das Licenciaturas em Espanha.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIA DO ESTUDO

6.1. Amostra

A amostra é constituída por todas as Licenciaturas em Ensino e Licenciaturas em Psicologia e, por isso, conseqüentemente, a formação de base de todos os Professores e Psicólogos em Portugal e Espanha. O que corresponde a 31 Licenciaturas de base em Ensino em Portugal e 55 Licenciaturas de base em Ensino em Espanha; e 29 Licenciaturas de base em Psicologia em Portugal e 38 Licenciaturas de base em Psicologia em Espanha. Estas Licenciaturas encontram-se distribuídas em 37 Estabelecimentos de Ensino Superior Público e 23 Estabelecimentos de Ensino Superior Privado em Portugal, fazendo um total de 60 Estabelecimentos de Ensino Superior; e 63 Estabelecimentos de Ensino Superior Público e 30 Estabelecimentos de Ensino Superior Privado em Espanha, fazendo um total de 93 Estabelecimentos de Ensino.

Tabela 6.1: Medidas descritivas da amostra

		Portugal	Espanha
		N	N
PÚBLICO/PRIVADO	Privado	23	30
	Público	37	63
FORMAÇÃO BÁSICA	Professores	31	55
	Psicólogos	29	38

A amostra que selecionamos é uma amostra representativa, pois todos os planos curriculares das Licenciaturas em Ensino e das Licenciaturas em Psicologia de Portugal e de Espanha foram objeto de estudo, sabendo nós que todos os professores ou psicólogos presentes nas escolas são detentores, no mínimo, do grau de Licenciado. É também uma amostra estratificada, pois está dividida em dois amplos extratos, Professores e Psicólogos.

6.2. Variáveis e instrumentos

Para conseguirmos atingir os objetivos a que nos propomos, tal como acabamos de descrever, tivemos como variáveis em análise o ensino público e ensino privado; a formação básica de professores e psicólogos; as disciplinas da temática da sistémica e da família; os créditos atribuídos; e o facto de ser disciplina obrigatória ou opcional.

Aplicamos uma Metodologia de Recolha de dados cuja primeira função fosse recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função dos objetivos organizadores. Conseguimo-lo através de uma observação estruturada, mais concretamente de uma observação não – participante. Nesta observação centramo-nos em aspetos da situação que estão explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registo simples, rápidos, que não apelam para a memória e que, por isso, reduzem os riscos de equívoco (Rudio, 2003). Assim, elaboramos uma grelha onde constavam todas as variáveis em observação (ver anexo 1).

Nesta observação temos como vantagem a reduzida influência do observador sobre o que é observado, uma vez que dispomos de um guia de observação; o facto de ser sistemática, já que os dados da observação de todos os participantes recebem um tratamento semelhante; e a possibilidade de tratamento simples dos dados, pois são bem uniformizados, permitindo a utilização de recursos estáticos.

6.3. Procedimentos

Para viabilizar o estudo a que nos propusemos elaborar, como já referimos, formulamos um guia de observação onde constasse todas as variáveis a ser observadas.

Através do sítio da internet da Direção Geral do Ensino Superior – DGES (ver anexo 2) e o portal dos estudantes - Altillo.com (ver anexo 3) podemos ter acesso, respetivamente, a todas as instituições de ensino portuguesas e espanholas.

Nas respetivas instituições de ensino, selecionamos aquelas que disponibilizam de Licenciaturas de Base em Ensino e Psicologia e analisamos os planos curriculares de cada uma delas. Os planos curriculares que, dentro da mesma instituição, mas em polos diferentes, apresentam diferenças, foram contabilizados como se de uma outra instituição se tratasse, em quanto que os semelhantes não o foram.

Algumas das instituições, tanto portuguesas como espanholas, não disponibilizavam eletronicamente, os seus planos curriculares. Nestes casos

procedemos, através de contatos telefónicos com as respetivas instituições e/ou por correio electrónico, ao acesso dos mesmos.

Os programas consultados, para excluirmos a existência de sub-extratos na amostra e nos levar por um caminho de maior rigor e objetividade possível, foram os de Professores do Ensino Básico e Psicologia Geral em Portugal; e os de Magistério em Educação Primária e Psicologia geral ou educacional em Espanha.

Como verificamos que nenhuma das Licenciaturas de base ofereciam a disciplina relacionada, especificamente, com a temática da sistémica familiar, optamos por sub-dividir a nossa disciplina de pesquisa em duas disciplinas, aquelas relacionadas com a sistémica e aquelas relacionadas com a família, sendo sempre, esta última, o nosso foco principal devido aos objetivos a que nos propomos.

As análises estatísticas foram, maioritariamente, realizadas através do programa SPSS (versão 18.0 para Windows). Estas análises tomaram em consideração a natureza mais quantitativa ou qualitativa das medidas das variáveis em presença, tendo-se recorrido a métodos estatísticos de acordo com os objetivos de cada uma das análises efetuadas.

CAPÍTULO 7
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO
DOS RESULTADOS

7.1. Apresentação e leitura dos dados

Tabela 7.1: Resultados obtidos em Portugal e Espanha

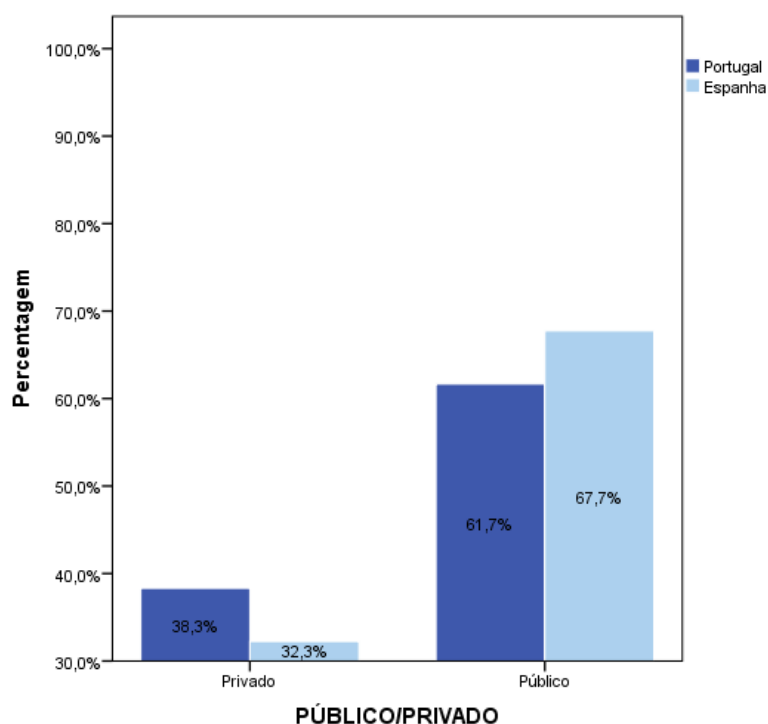
		Portugal		Espanha	
		N	%	N	%
PÚBLICO/PRIVADO	Privado	23	38,3%	30	32,3%
	Público	37	61,7%	63	67,7%
FORMAÇÃO BÁSICA	Professores	31	51,7%	55	59,1%
	Psicólogos	29	48,3%	38	40,9%
DISCIPLINAS:	Não	54	90,0%	89	95,7%
TEMÁTICA DA SISTÉMICA	Sim	6	10,0%	4	4,3%
OBRIGATÓRIA/	Obrigatória	5	83,3%	2	50,0%
OPCIONAL	Opcional	1	16,7%	2	50,0%
CRÉDITOS	3	1	16,7%	2	50,0%
	5	1	16,7%	0	0,0%
	6	4	66,7%	2	50,0%
DISCIPLINAS:	Não	49	81,7%	44	47,3%
TEMÁTICA DA FAMÍLIA	Sim	11	18,3%	49	52,7%
OBRIGATÓRIA/	Obrigatório	5	45,5%	30	61,2%
OPCIONAL	Opcional	6	54,5%	18	36,7%
	Obrigatório e Opcional	0	0,0%	1	2,0%
CRÉDITOS	3	1	9,1%	3	6,1%
	4	2	18,2%	0	0,0%
	5	2	18,2%	2	4,1%
	6	5	45,5%	29	59,2%
	8	1	9,1%	1	2,0%
	9	0	0,0%	2	4,1%
	12	0	0,0%	11	22,4%
	15	0	0,0%	1	2,0%

Tomando em consideração o referido anteriormente, essencialmente no que se refere aos objetivos do estudo e procedimentos metodológicos apresentamos, acima, os resultados obtidos e a sua análise. A par da apresentação dos resultados obtidos é nossa preocupação comentar os valores obtidos.

Ao observar a tabela anterior, com os resultados obtidos em Portugal e Espanha, podemos observar que em Portugal temos 38,3% de Escolas de Ensino Superior Privado, enquanto em Espanha temos 32,3% de Escolas de Ensino Superior Privado que oferecem formação de base a futuros Professores e/ou Psicólogos; e em Portugal temos 61.7% de Escolas de Ensino Superior Público enquanto em Espanha temos 67.7% de Escolas de Ensino Superior Público que oferecem a mesma formação.

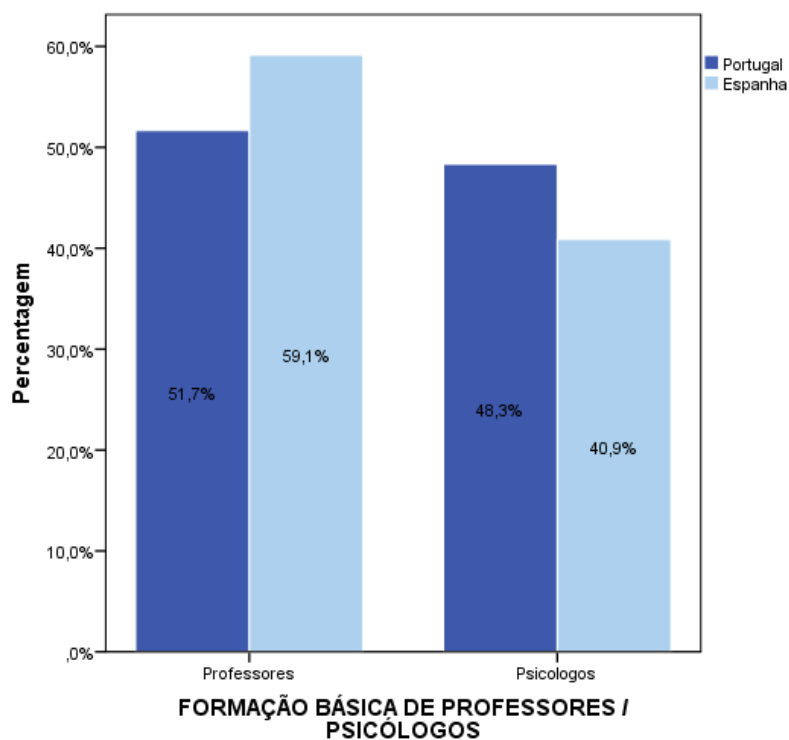
Apresentamos, de seguida, uma representação gráfica do referido anteriormente (cf. gráfico 7.1).

Gráfico 7.1: Instituições de ensino superior que oferecem formação base a futuros Professores e/ou Psicólogos em Portugal e Espanha



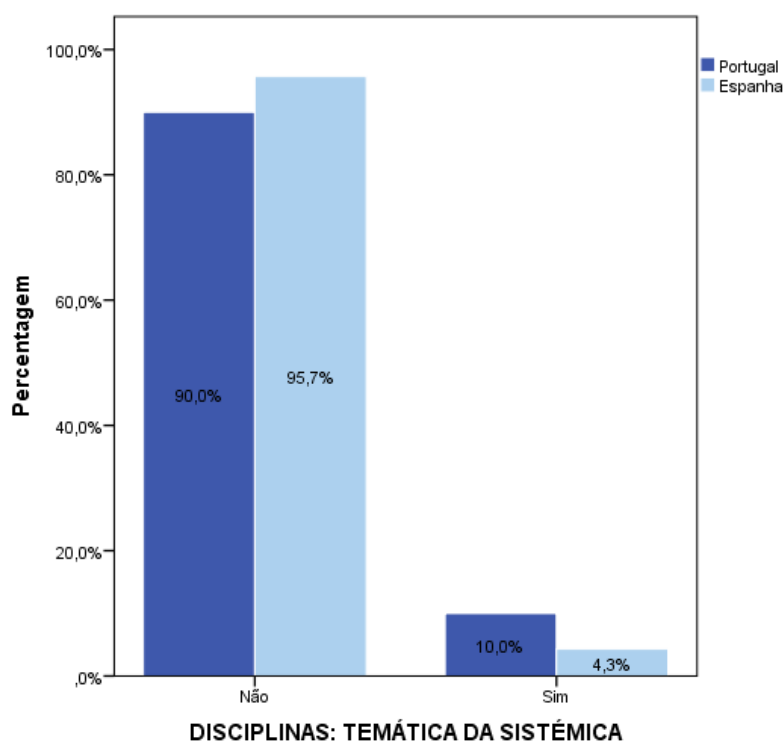
Entre as formações de base para futuros professores e psicólogos, podemos observar que nas instituições de Ensino Portuguesas, 51.7% eram formações de base para futuros professores e 48.3% eram formações de base para futuros psicólogos; enquanto em Espanha 59.1% eram formações de base para futuros professores e 40.9% eram formações de base para futuros psicólogos, conforme se pode observar na apresentação gráfica que apresentamos de seguida (cf. gráfico 7.2).

Gráfico 7.2: Formação base para professores e psicólogos oferecida em Portugal e Espanha



No que respeita às disciplinas diretamente relacionadas com a temática da sistémica, conforme podemos constatar no gráfico 7.3., podemos observar que em Portugal apenas 10% oferecem a formação na área, enquanto em Espanha este valor é ligeiramente inferior, sendo de 4.3%. Sendo que todas as restantes não apresentam a citada formação no seu plano de estudos.

Gráfico 7.3: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da sistémica no seu plano de estudos



Dentro dos que oferecem esta formação em Portugal, 83.3% é formação obrigatória, sendo os restantes 16.7% opcional. Podemos constatar ainda que, a nível de créditos atribuídos, variam entre os 3, 5 e 6 créditos, correspondendo, respetivamente, a 16.7%, 16.7% e 66.7% dos planos curriculares com essas mesmas unidades de crédito. Em Espanha, 50% das disciplinas apresentam-se como obrigatórias e as restantes como opcionais. Os créditos atribuídos variam entre os 3 e 6 créditos, correspondendo, a cada um, também, 50% da distribuição (cf. tabela 7.1).

Minuciando um pouco mais os dados obtidos relativos à temática da sistémica podemos observar o que sintetizamos na tabela 7.2.

Tabela 7.2: Resultados obtidos em Portugal e Espanha na formação de futuros Professores e futuros Psicólogos no que concerne à temática da sistémica.

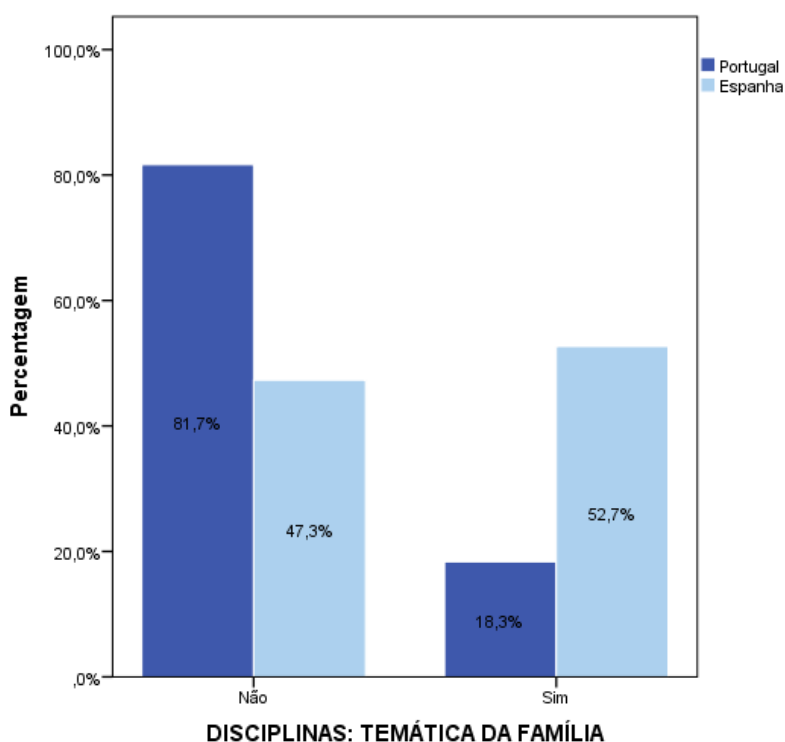
PAÍS				FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES / PSICÓLOGOS		Total
				Professores	Psicólogos	
Portugal	DISCIPLINAS:	Não	N	31	23	54
	TEMÁTICA DA SISTÉMICA		%	100,0%	79,3%	90,0%
		Sim	N	0	6	6
			%	0,0%	20,7%	10,0%
Total			N	31	29	60
			%	100,0%	100,0%	100,0%
Espanha	DISCIPLINAS:	Não	N	55	34	89
	TEMÁTICA DA SISTÉMICA		%	100,0%	89,5%	95,7%
		Sim	N	0	4	4
			%	0,0%	10,5%	4,3%
Total			N	55	38	93
			%	100,0%	100,0%	100,0%

Conforme observamos na tabela anterior quanto à temática da sistémica, podemos constatar que nem em Portugal nem em Espanha é oferecida esta formação nos planos curriculares de futuros professores. Quanto às Licenciaturas para futuros psicólogos, em Portugal, apenas 20.7% das mesmas oferece esta formação no seu plano de estudos, recordando que 83.3% das formações oferecidas são de carácter obrigatório e 16.7% das formações

oferecidas são de caráter opcional (cf. tabela 7.1); enquanto em Espanha apenas 10.5% apresenta a mesma formação no plano de estudos dos futuros psicólogos, recordando, também, que 50% das formações oferecidas são de caráter obrigatório e as restantes 50% são de caráter opcional (cf. Tabela 7.1).

Uma vez que o foco principal do nosso estudo, de acordo com os objetivos a que nos propusemos, está relacionado com a disciplina da família, não poderíamos deixar de fazer uma afincada análise aos resultados obtidos nesta área. Assim, tal como podemos observar no gráfico 7.4., em Portugal 81.7% das formações de base de professores e psicólogos não apresentam disciplinas diretamente relacionadas com a temática da família, sendo que em Espanha apenas 18.3% das referidas Licenciaturas não apresentam formação na área.

Gráfico 7.4: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da família no seu plano de estudos



Dentro dos que oferecem disciplinas relacionadas diretamente com a temática da família, em Portugal, 45.5% é formação obrigatória, sendo os restantes 54.5% opcional. Podemos constatar ainda que, a nível de créditos atribuídos, variam entre os 3, 4, 5, 6 e 8 créditos, correspondendo, respetivamente, a 9.1%, 18.2%, 18.2%, 45.5% e 9.1% dos planos curriculares com essas mesmas unidades de crédito. Em Espanha, 61.2% das disciplinas apresentam-se como obrigatórias e as restantes 36.7% como opcionais. Os créditos atribuídos variam entre os 3, 5, 6, 8, 9, 12 e 15 créditos, correspondendo, respetivamente a 6.1%, 4.1%, 59.2%, 2.0%, 4.1%, 22.4% e 2.0% (cf. tabela 7.1).

Minuciando um pouco mais os dados obtidos relativos à temática da família podemos observar o que sintetizamos na tabela 7.3.

Tabela 7.3: Resultados obtidos em Portugal e Espanha na formação de futuros Professores e futuros Psicólogos no que concerne à temática da família.

PAÍS				FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES / PSICÓLOGOS		Total
				Professores	Psicólogos	
Portugal	DISCIPLINAS:	Não	N	30	19	49
			%	96,8%	65,5%	81,7%
	TEMÁTICA DA FAMÍLIA	Sim	N	1	10	11
			%	3,2%	34,5%	18,3%
	Total		N	31	29	60
			%	100,0%	100,0%	100,0%
Espanha	DISCIPLINAS:	Não	N	23	21	44
			%	41,8%	55,3%	47,3%
	TEMÁTICA DA FAMÍLIA	Sim	N	32	17	49
			%	58,2%	44,7%	52,7%
	Total		N	55	38	93
			%	100,0%	100,0%	100,0%

Conforme podemos observar na tabela anterior quanto à temática da família, constatamos que, no que se refere às Licenciaturas para futuros professores, apenas 3.2% das mesmas oferece esta formação em Portugal; enquanto em Espanha, este número é consideravelmente superior, correspondendo a 58.2%. Quanto às Licenciaturas para futuros psicólogos, em Portugal, 34.2% das mesmas oferece esta formação no seu plano de estudos; enquanto em Espanha 44.7% apresenta a mesma formação no plano de estudos dos futuros psicólogos.

7.2. Análises inferenciais

Com o objetivo de determinar a preparação dos Professores e Psicólogos presentes nas escolas com relação à temática da família e da sistémica tendo em conta os Créditos (ECTS) atribuídos a estas temáticas no decorrer das suas formações foi realizado um teste paramétrico de *t de Student*, sendo este usado quando a amostra tem distribuição normal, ou, como no nosso estudo, é de grande dimensão. Por esta razão, importa referir que os resultados obtidos são generalizáveis para a população portuguesa e espanhola devido, precisamente, às características de representatividade da amostra.

Quanto à formação de professores, no que concerne à temática da sistémica, não podemos fazer quaisquer inferências uma vez que nem em Portugal, nem em Espanha, lhes é oferecida esta disciplina nos seus planos curriculares.

No que respeita à formação de professores e psicólogos quanto à temática da família foi, então, efetuado o teste *t de Student*, para a amostra global, com vista a verificar a existência de diferenças significativas nas médias dos créditos entre a formação de professores e psicólogos (cf. tabela 7.4).

Tabela 7.4: Média dos créditos da disciplina da temática da família entre professores e psicólogos para a amostra global.

	FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES / PSICÓLOGOS	N	Média	Desvio Padrão	p
ECTS família	Professores	33	7,8	3,1	0,022
	Psicólogos	27	6,2	2,2	

Na amostra global existem diferenças significativas na média dos créditos, na temática da família, entre as Licenciaturas de base de professores e Licenciaturas de base de psicólogos. As Licenciaturas de professores têm uma média de créditos significativamente mais elevada (7.8 vs 6.2, $p=0.022 < 0.05$).

Caminhando no sentido de comparar esta diferença de créditos entre as Licenciaturas oferecidas nas áreas estudadas em Portugal com aquelas oferecidas em Espanha, podemos constatar (cf. tabela 7.5.) que não há diferenças significativas nos créditos. No entanto, observa-se que em Espanha, na disciplina da temática da família, os professores têm em média mais créditos do que os psicólogos.

Tabela 7.5: Média dos créditos da disciplina da temática da família para professores e psicólogos, em cada País

FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES / PSICÓLOGOS			N	Média	Desvio Padrão	p
Portugal	ECTS Família	Professores	1	4,0	.	
		Psicólogos	10	5,5	1,4	
Espanha	ECTS Família	Professores	32	7,9	3,1	0,131
		Psicólogos	17	6,6	2,6	

Com a realização do teste *t de Student* podemos constatar que não existem diferenças significativas nos créditos atribuídos, no entanto, observa-se que, dentro do grupo da formação de professores, a disciplina na temática da família tem em média mais créditos em Espanha do que em Portugal (mas, apenas temos 1 elemento). Dentro do grupo da formação de psicólogos, na disciplina da temática da sistémica, as universidades portuguesas têm uma média maior de créditos relativamente às universidades espanholas. Na disciplina da temática da família, a média dos créditos é mais elevada nas universidades espanholas (cf. tabela 7.6).

Tabela 7.6: Média dos créditos da disciplina da temática da sistémica e da família em Portugal e Espanha, para professores e psicólogos

FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES / PSICÓLOGOS		PAÍS	N	Média	Desvio Padrão	p
Professores	ECTS sistémica	Portugal	0 ^a	.	.	
		Espanha	0 ^a	.	.	
	ECTS família	Portugal	1	4,00	.	
		Espanha	32	7,9	3,1	
Psicólogos	ECTS sistémica	Portugal	6	5,3	1,2	0,225
		Espanha	4	4,5	1,7	
	ECTS família	Portugal	10	5,5	1,4	0,393
		Espanha	17	6,6	2,6	

a. t não pode ser calculado porque pelo menos um dos grupos está vazio.

Com o objetivo de comparar os planos curriculares observados das Licenciaturas em Portugal com os observados das Licenciaturas em Espanha efetuamos o teste Qui-Quadrado. Este teste serve para testar se dois ou mais grupos independentes diferem relativamente a uma determinada característica, ou seja, se a frequência com que os elementos do grupo se repartem pelas classes de uma variável nominal categorizada é ou não idêntica. Os dados (contagens) organizam-se em tabelas de contingência. Pretende-se testar: H0 - não existem diferenças entre os grupos relativamente à distribuição nas classes da variável vs H1 - existem diferenças significativas entre os grupos de onde foram extraídas as amostras. Assim, o teste do Qui-Quadrado estuda a relação entre duas variáveis nominais. Este teste pressupõe que $n > 20$, que nenhuma célula da tabela tenha frequência esperada inferior a 1 e que não mais do que

20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades (Ataíde, M., 2005; Maroco, J., 2003; Pestana, D. et al., 2002; Pestana, M. et al., 2003).

Ao realizamos o teste do Qui-Quadrado (cf. tabela 7.7) encontramos diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da sistémica em Portugal entre professores e psicólogos ($X=7.126$, $p=0.009 < 0.05$).

Tabela 7.7: Teste Qui-Quadrado para a temática da sistémica em Portugal

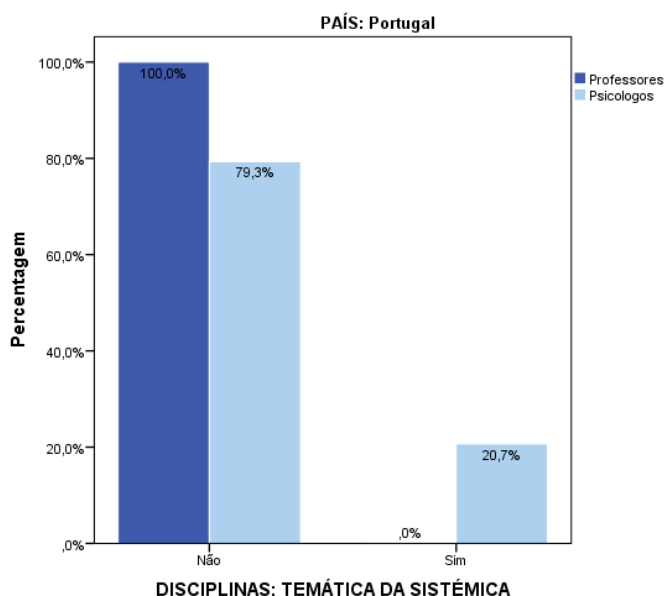
PAÍS		Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Portugal	Qui-quadrado de Pearson	7,126 ^a	1	,008		
	Correção de continuidade ^b	5,013	1	,025		
	Razão de verossimilhança	9,441	1	,002		
	Teste Exato de Fisher				,009	,009
	N de Casos Válidos	60				

a. 2 células (50,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 2,90.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

Assim, 20.7% das universidades portuguesas que formam psicólogos têm disciplinas na temática da sistémica, e nenhuma universidade que forma professores tem a disciplina da sistémica (cf. gráfico 7.5).

Gráfico 7.5: Percentagem de formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da sistémica no seu plano de estudos em Portugal



Realizamos o teste do Qui-Quadrado (cf. tabela 7.8) e encontramos diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da sistémica em Espanha entre Professores e Psicólogos ($X^2=6.05$, $p=0.025 < 0.05$).

Tabela 7.8: Teste Qui-Quadrado para a temática da sistémica em Espanha

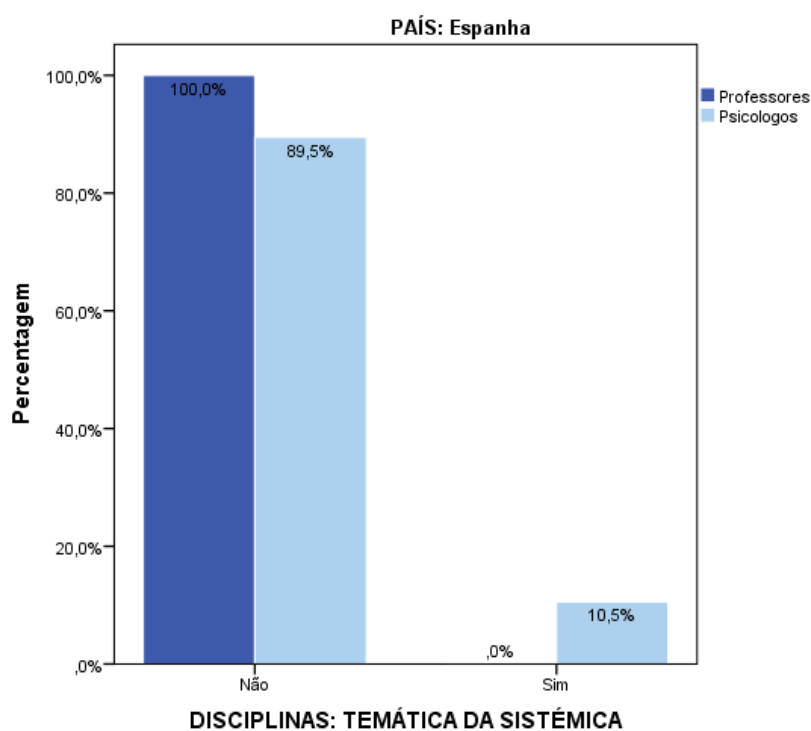
PAÍS		Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Espanha	Qui-quadrado de Pearson	6,050 ^b	1	,014		
	Correção de continuidade ^a	3,763	1	,052		
	Razão de verossimilhança	7,422	1	,006		
	Teste Exato de Fisher				,025	,025
	N de Casos Válidos	93				

a. Computado apenas para uma tabela 2x2

b. 2 células (50,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,63.

Concretamente 10.5% das universidades espanholas que formam psicólogos têm disciplinas na temática da sistémica, e nenhuma universidade que forma professores tem a disciplina da sistémica (cf. gráfico 7.6).

Gráfico 7.6: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da sistémica no seu plano de estudos em Espanha



Após realizarmos o teste do Qui-Quadrado (cf. tabela 7.9) encontramos diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da família em Portugal entre Professores e Psicólogos ($X=9.777$, $p=0.002 < 0.05$).

Tabela 7.9: Teste Qui-Quadrado para a temática da família em Portugal

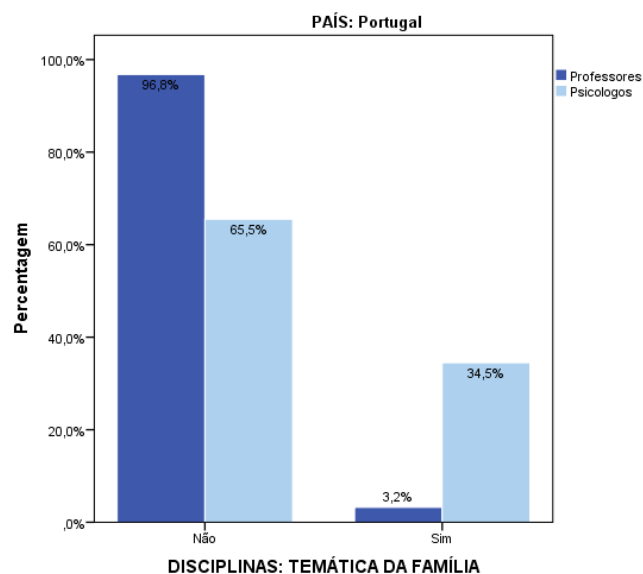
PAÍS		Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Portugal	Qui-quadrado de Pearson	9,777 ^a	1	,002		
	Correção de continuidade ^b	7,801	1	,005		
	Razão de verossimilhança	10,971	1	,001		
	Teste Exato de Fisher				,002	,002
	N de Casos Válidos	60				

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 5,32.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

Em Portugal 34.5% das universidades que formam psicólogos têm disciplinas na temática da família, e apenas 3% das universidades que formam professores têm a disciplina na temática da família (cf. gráfico 7.7).

Gráfico 7.7: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da família no seu plano de estudos em Portugal



Realizamos o teste do Qui-Quadrado (cf. tabela 8) e não encontramos diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da família em Espanha entre Professores e Psicólogos ($X=1.630$, $p=0.202 > 0.05$).

Tabela 8: Teste Qui-Quadrado para a temática da família em Espanha

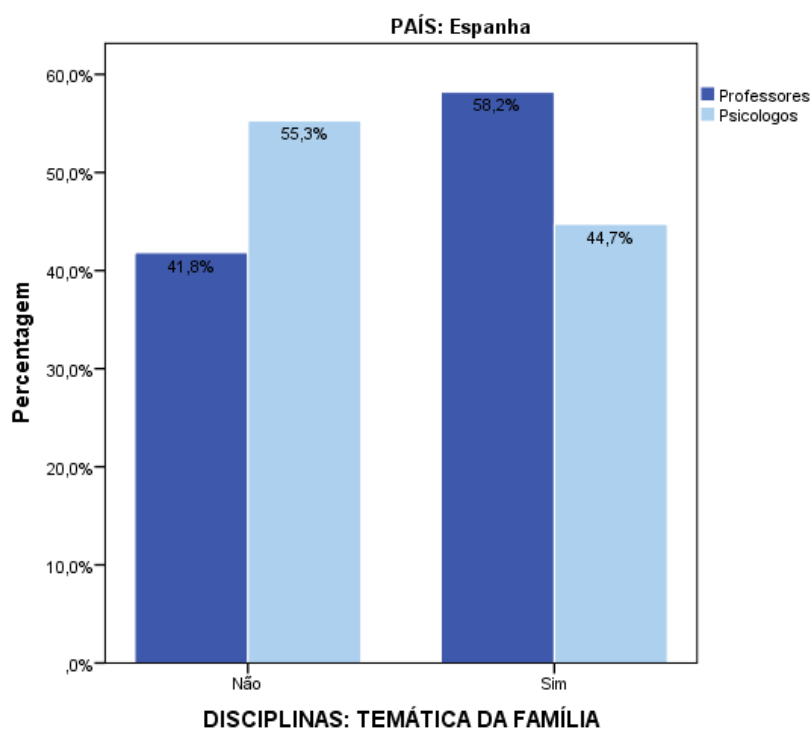
PAÍS		Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Espanha	Qui-quadrado de Pearson	1,630 ^b	1	,202		
	Correção de continuidade ^a	1,135	1	,287		
	Razão de verossimilhança	1,632	1	,201		
	Teste Exato de Fisher				,214	,143
	N de Casos Válidos	93				

a. Computado apenas para uma tabela 2x2

b. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 17,98.

Tal como observamos 44.7% das universidades espanholas que formam psicólogos têm disciplinas na temática da família, e 58.2% das universidades que formam professores têm a disciplina na temática da família. Esta proporção não é significativamente diferente (cf. gráfico 7.8).

Gráfico 7.8: Formações de base que oferecem disciplinas diretamente relacionadas com a temática da família no seu plano de estudos em Espanha



Como já vimos, não temos nem em Portugal nem em Espanha, nenhuma Universidade com formação de professores que apresente, no seu plano de estudos, formação na temática da sistémica.

Ao realizarmos o teste do Qui-Quadrado (cf. tabela 8.1) não encontramos diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da sistémica na formação de Psicólogos entre Portugal e Espanha ($X=1.138$, $p = 0.309 > 0.05$). Cerca de 21% dos Psicólogos portugueses e 11% dos Psicólogos espanhóis têm disciplinas na temática da sistémica. Esta proporção não é significativamente diferente.

Tabela 8.1: Teste Qui-Quadrado para a formação na temática da sistémica entre Professores Portugueses e Espanhóis e entre Psicólogos Portugueses e Espanhóis

FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES / PSICÓLOGOS	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Professores Qui-quadrado de Pearson	. ^a				
N de Casos Válidos	86				
Psicólogos Qui-quadrado de Pearson	1,338 ^b	1	,247		
Correção de continuidade ^c	,657	1	,418		
Razão de verossimilhança	1,326	1	,249		
Teste Exato de Fisher				,309	,208
N de Casos Válidos	67				

a. Nenhuma estatística foi calculada porque DISCIPLINAS: TEMÁTICA DA SISTÉMICA é um constante.

b. 1 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 4,33.

c. Computado apenas para uma tabela 2x2

Entretanto, com relação à temática da família os resultados foram distintos. Assim, ao realizarmos o teste do Qui-Quadrado (cf. tabela 8.2) foram encontradas diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da família na formação de Professores entre Portugal e Espanha ($X=0.719$, $p = 0.397 > 0.05$). Em Espanha 58,2% dos professores têm disciplinas na temática da família ao longo do seu plano de estudos, enquanto em Portugal, apenas 3,2% dos professores têm formação nessa mesma temática ao longo da sua formação de base.

No que respeita à classe de psicólogos podemos obter uma análise distinta. Ao realizarmos o teste do Qui-Quadrado (cf. tabela 8.2) não encontramos

diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da família na formação de Psicólogos entre Portugal e Espanha ($X=1.138$, $p = 0.309 > 0.05$). Uma vez que, 44.7% dos Psicólogos espanhóis e 34.5% dos Psicólogos portugueses têm disciplinas na temática da família. Esta proporção não é significativamente diferente.

Tabela 8.2: Teste Qui-Quadrado para a formação na temática da Família entre Professores Portugueses e Espanhóis

FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES / PSICÓLOGOS		Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Professores	Qui-quadrado de Pearson	25,320 ^a	1	,000		
	Correção de continuidade ^b	23,049	1	,000		
	Razão de verossimilhança	30,925	1	,000		
	Teste Exato de Fisher				,000	,000
	N de Casos Válidos	86				
Psicólogos	Qui-quadrado de Pearson	,719 ^c	1	,397		
	Correção de continuidade ^b	,356	1	,551		
	Razão de verossimilhança	,723	1	,395		
	Teste Exato de Fisher				,457	,276
	N de Casos Válidos	67				

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 11,90.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

c. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 11,69.

Observou-se que, na amostra global da formação de futuros professores e formação de futuros psicólogos, 10% das universidades portuguesas têm disciplinas na temática sistémica, contra apenas 4.3% das universidades espanholas. No entanto, pelo teste do Qui-Quadrado (cf. tabela 8.3), não foram encontradas diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da sistémica entre Portugal e Espanha ($X=1.939$, $p=0.191 > 0.05$).

Tabela 8.3: Teste Qui-Quadrado para a amostra global tendo em conta a temática da sistémica entre Portugal e Espanha

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	1,939 ^a	1	,164		
Correção de continuidade ^b	1,118	1	,290		
Razão de verossimilhança	1,883	1	,170		
Teste Exato de Fisher				,191	,145
N de Casos Válidos	153				

a. 1 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 3,92.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

Ao realizarmos o teste do Qui-Quadrado (cf. tabela 8.4) encontramos diferenças significativas na amostra global no que concerne à proporção de universidades com disciplinas na temática da família entre Portugal e Espanha ($X=18.058$, $p < 0.001$). Uma vez que, 52.7% das universidades espanholas têm

disciplinas na temática da família, contra apenas 18.3% das universidades portuguesas.

Tabela 8.4: Teste Qui-Quadrado para a amostra global tendo em conta a temática da família entre Portugal e Espanha

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	18,058 ^a	1	,000		
Correção de continuidade ^b	16,645	1	,000		
Razão de verossimilhança	19,103	1	,000		
Teste Exato de Fisher				,000	,000
N de Casos Válidos	153				

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 23,53.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

PARTE III

CONCLUSÕES

Conclusões principais

Com esta investigação procurou aprofundar-se o conhecimento no que respeita à formação de professores e psicólogos no tocante à temática da família. Mais especificamente, determinar a existência de uma componente letiva voltada para a temática da sistémica familiar nos planos curriculares das Licenciaturas em Ensino e Licenciaturas em Psicologia das Instituições de Ensino Superior da Península Ibérica; determinar a preparação dos Professores e Psicólogos presentes nas escolas com relação à temática da sistémica familiar tendo em conta os Créditos (ECTS) atribuídos a estas temáticas no decorrer das suas formações; e comparar os planos curriculares observados das Licenciaturas em Portugal com os observados das Licenciaturas em Espanha.

Para isto, a amostra utilizada é constituída por todas as Licenciaturas em Ensino e Licenciaturas em Psicologia e, por isso, conseqüentemente, a formação de base de todos os Professores e Psicólogos em Portugal e Espanha. Para viabilizar o estudo a que nos propusemos elaborar formulamos um guia de observação onde constasse todas as variáveis a ser observadas. Através do sítio da internet da Direção Geral do Ensino Superior (DGES) e o portal dos estudantes (Atillo.com), podemos ter acesso, respetivamente, a todas as instituições de ensino portuguesas e espanholas.

Analisados os dados obtidos, apresentam-se agora as principais conclusões decorrentes deste estudo.

Tendo por base o primeiro objetivo específico, **determinar a existência de uma componente letiva voltada para a temática da sistémica familiar nos planos curriculares das Licenciaturas em Ensino e Licenciaturas em Psicologia das Instituições de Ensino Superior da Península Ibérica**, podemos salientar alguns pontos. Em relação aos dados recolhidos em **Portugal** salienta-se que da nossa amostra, 61.7% das Instituições de Ensino Superior que oferecem Licenciaturas de base para futuros professores ou psicólogos são públicas e as restantes 38.3% são instituições privadas.

Das formações que observamos 51.7% dizem respeito à formação de base para futuros professores e as restantes 48.3% dizem respeito à formação de base para futuros psicólogos.

No que concerne à temática da sistémica verificamos que existe pouca formação na área por parte destas duas classes de profissionais e apenas 10% dos planos curriculares oferecem essa mesma formação. Sendo que 20.7% das licenciaturas em Psicologia apresentam esta temática no seu plano de estudos, enquanto os professores não tem qualquer formação na área ao longo da sua licenciatura. Podemos constatar ainda que, a nível de créditos atribuídos, variam entre os 3, 5 e 6 créditos, correspondendo, respetivamente, a 16.7%, 16.7% e 66.7% dos planos curriculares com essas mesmas unidades de crédito.

Quanto à temática da família verificamos, também, a existência de pouca formação na área, tanto na formação de base de professores como de psicólogos, sendo que apenas 18.3% dos planos curriculares oferecem formação na área. Das Licenciaturas de professores apenas 3.2% oferece formação na área e das Licenciaturas de psicólogos 34.5% oferece formação na área. Podemos constatar ainda que, a nível de créditos atribuídos, variam entre

os 3, 4, 5, 6 e 8 créditos, correspondendo, respetivamente, a 9.1%, 18.2%, 18.2%, 45.5% e 9.1% dos planos curriculares com essas mesmas unidades de crédito.

Em relação aos dados recolhidos em **Espanha** salienta-se que da nossa amostra, 67.7% das Instituições de Ensino Superior que oferecem Licenciaturas de base para futuros professores ou psicólogos são públicas e as restantes 32.3% são instituições privadas.

Das formações que observamos 59.1% dizem respeito à formação de base para futuros professores e as restantes 40.9% dizem respeito à formação de base para futuros psicólogos.

No que concerne à temática da sistémica verificamos que existe pouca formação na área por parte destas duas classes de profissionais e apenas 4.3% dos planos curriculares oferecem essa mesma formação. Sendo que 10.5% das licenciaturas em Psicologia apresentam esta temática no seu plano de estudos, enquanto os professores não tem qualquer formação na área ao longo da sua licenciatura. Os créditos atribuídos variam entre os 3 e 6 créditos, correspondendo, a cada um a 50% da distribuição.

Quanto à temática da família verificamos que 52.7% dos planos curriculares observados oferecem formação na área, enquanto os restantes 47.3% não têm presente essa mesma formação. Das Licenciaturas de professores 58.2% oferece formação na área e das Licenciaturas de psicólogos 44.7% oferece formação na área. Os créditos atribuídos variam entre os 3, 5, 6, 8, 9, 12 e 15 créditos, correspondendo, respetivamente a 6.1%, 4.1%, 59.2%, 2.0%, 4.1%, 22.4% e 2.0%.

Tendo como pedra basilar o segundo objetivo específico, **determinar a preparação dos Professores e Psicólogos presentes nas escolas com relação à temática da sistémica familiar tendo em conta os Créditos (ECTS) atribuídos a estas temáticas no decorrer das suas formações**, podemos enumerar algumas conclusões. Para isto, foi realizado um teste paramétrico de *t de Student*. Os resultados obtidos com este teste são generalizáveis para a população portuguesa e espanhola devido às características de representatividade da amostra.

Quanto à formação de professores, no que concerne à temática da sistémica, importa frisar que não podemos fazer quaisquer inferências uma vez que nem em Portugal, nem em Espanha, lhes é oferecida esta disciplina nos seus planos curriculares. No que respeita à formação de professores e psicólogos quanto à temática da família foi, então, efetuado o teste *t de Student*, com vista a verificar a existência de diferenças significativas nas médias dos créditos entre a formação de professores e psicólogos.

Na amostra global existem diferenças significativas na média dos créditos, na temática da família, entre as Licenciaturas de base de professores e Licenciaturas de base de psicólogos. Verificamos que as Licenciaturas de professores têm uma média de créditos significativamente mais elevada. Caminhando no sentido de comparar esta diferença de créditos entre as Licenciaturas oferecidas nas áreas estudadas em Portugal com aquelas oferecidas em Espanha, podemos constatar que não há diferenças significativas nos créditos. No entanto, observa-se que em Espanha, na disciplina da temática da família, os professores têm em média mais créditos do que os psicólogos.

Podemos com este dado levantar a questão: estarão os professores espanhóis mais preparados para as relações com a família?

Especificando ainda mais, dentro do grupo da formação de professores, a disciplina na temática da família tem em média mais créditos em Espanha do que em Portugal (mas, apenas temos 1 elemento). Dentro do grupo da formação de psicólogos, na disciplina da temática da sistémica, as universidades portuguesas têm uma média maior de créditos relativamente às universidades espanholas. Na disciplina da temática da família, a média dos créditos é mais elevada nas universidades espanholas. Podemos com estes dados levantar uma outra questão: estarão os profissionais espanhóis mais preparados, tendo em conta a sua formação, para as questões voltadas para a família?

Com o objetivo de comparar os planos curriculares observados das Licenciaturas em Portugal com os observados das Licenciaturas em Espanha, e implicitamente responder a estas questões levantadas, verificando, assim, a relevância ou não destes resultados destintos, efetuamos o teste Qui-Quadrado.

Com a realização deste teste podemos encontrar diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da sistémica em Portugal e em Espanha, entre professores e psicólogos. Assim, 20.7% das universidades portuguesas que formam psicólogos têm disciplinas na temática da sistémica e nenhuma universidade que forma professores tem a disciplina da sistémica. Já no país vizinho, 10.5% das universidades espanholas que formam psicólogos têm disciplinas na temática da sistémica, e nenhuma universidade que forma professores tem a disciplina da sistémica. Assim, podemos desde já verificar que não é proporcionado aos professores, quer portugueses quer espanhóis, qualquer formação no âmbito da Sistémica. Aos psicólogos, apesar

de ser proporcionada, não é ainda relevantemente generalizada. Apesar disto, estes têm maior probabilidade de terem recebido formação nesta temática.

Após realizarmos o teste do Qui-Quadrado encontramos, também, diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da família em Portugal entre Professores e Psicólogos. Em Portugal 34.5% das universidades que formam psicólogos têm disciplinas na temática da família, e apenas 3% das universidades que formam professores têm a disciplina na temática da família.

Já em Espanha, não se encontram diferenças significativas, entre Professores e Psicólogos, na proporção de universidades com disciplinas na temática da família, através da realização do teste do Qui-Quadrado. Tal como observamos 44.7% das universidades espanholas que formam psicólogos têm disciplinas na temática da família, e 58.2% das universidades que formam professores têm a disciplina na temática da família. Esta proporção não é significativamente diferente. Podemos referir, então, que apesar de esta formação nem sempre ser obrigatória ou generalizada a todos os profissionais, ambos, professores e psicólogos, têm a probabilidade de a ter recebido e estar preparados para lidar com as questões da família em ambiente escolar.

Tendo como referencial o terceiro objetivo específico, **comparar os planos curriculares observados das Licenciaturas em Portugal com os observados das Licenciaturas em Espanha** podemos elencar o seguinte.

Com relação à temática da família, quando comparamos os resultados obtidos de Portugal com os resultados da vizinha Espanha, ao realizarmos o teste do Qui-Quadrado, encontramos diferenças significativas na proporção de

universidades com disciplinas na temática da família na formação de Professores. Em Espanha 58,2% dos professores têm disciplinas na temática da família ao longo do seu plano de estudos, enquanto em Portugal, apenas 3,2% dos professores têm formação nessa mesma temática ao longo da sua formação de base. O que nos leva a concluir que os professores espanhóis estarão melhor preparados para lidar com a temática da família em ambiente escolar.

No que respeita à classe de psicólogos podemos obter uma análise distinta. Ao realizarmos o teste do Qui-Quadrado não encontramos diferenças significativas na proporção de universidades com disciplinas na temática da família na formação de Psicólogos entre Portugal e Espanha. Uma vez que, 44.7% dos Psicólogos espanhóis e 34.5% dos Psicólogos portugueses têm disciplinas na temática da família. Esta proporção não é significativamente diferente, levando-nos a concluir que tanto os psicólogos portugueses quanto os espanhóis estão igualmente preparados para esta temática.

Após o elencar destas principais conclusões podemos evidenciar algumas implicações práticas.

Por um lado podemos referir que se faz crucial a formação de professores, inicial e/ou contínua, em Portugal no que respeita à temática da família. Sensibilizar, promover a compreensão, incitando as relações funcionais entre escola e família é urgente.

A formação na área das relações família – escola tem que ser percebida não só como um corpo teórico e um conjunto de estratégias, mas, também, como uma forma de desenvolver e potenciar recursos pessoais que permitam passar do conhecimento à prática através de competências pessoais, sociais e

emocionais (Benavente, 1999; Candeias & Nunes, 2007; Esteves, 2009; Franco, 2007).

O papel de especialista na relação escola-família pode ser desempenhado por professores que, numa ótica sistémica, assumam a função de mediadores no seu próprio contexto profissional (Compher, 1982; Curonici e McCulloch, 1999). O lugar central que os professores ocupam nas questões relacionais pode ser visto como um recurso por si só no sistema escolar, no pressuposto que a reflexão e intervenção sistémica na escola se pode aprender, devendo para isso existir formação na área, não sendo exclusiva de psicólogos.

É importante frisar, então, a urgência de formação ao nível da sistémica, tanto em Portugal como em Espanha, uma vez que a abordagem da sistémica oferece ao professor a possibilidade de aprender as interações entre os mais variados elementos do contexto escolar e familiar. Neste sentido, a sua intervenção não o transformaria num terapeuta, mas contribuiria para promover um clima de colaboração entre pais e professores, de forma a favorecer novas leituras das situações em que as competências de cada um pudessem ser valorizadas e, assim, se encontrassem formas criativas de resolução dos problemas (Curonici e McCulloch, 1999).

Atentando para o facto da inexistência de formação para professores, em Portugal, na área da família, uma implicação prática foi já implementada, no concelho de Leiria, onde foi desenvolvida uma formação contínua e pioneira para professores/diretores de turma, no sentido de formar professores – mediadores familiares capazes de intervir com eficácia nas relações entre a escola e a família. Ao longo desta formação, e enquanto formadora, pude constatar a lacuna que, em contexto real, os docentes sentem

existir e as suas necessidades pessoais da formação a este nível. Este projeto demonstrou-se muito positivo e com necessária continuidade.

Com o finalizar de um trabalho desta natureza importa refletir sobre as limitações que comporta quer por opções, eventualidades ou causalidades.

Com este estudo podemos deparar-nos com uma visão parcial, até mesmo superficial, da situação, não querendo isto dizer que os dados obtidos não possuam importância (Fortin, 1999). Aliás, como esta investigação tem cariz pioneiro serve como um apontador de novos caminhos na temática da Família sistémica em contexto Educacional, não se constituindo uma limitação preponderante.

Uma outra limitação relevante será o facto de nos termos focado apenas na formação de base de professores e psicólogos sem explorarmos as mais diversas especializações que poderão ter tirado ou a própria formação continua que poderão ter usufruído. Neste sentido, poder-se-ia ter elaborado um questionário para que cada profissional respondesse de forma mais pessoal. Apesar de este facto poder ser considerado uma limitação era nosso objetivo obter dados generalizáveis à população portuguesa e espanhola e só o conseguiríamos com o procedimento que optamos.

Futuramente, poder-se-ão desenvolver as mais diversas investigações exploratórias da formação de professores e psicólogos ou, mais especificamente, da relação família e escola. Seria extremamente interessante, por um lado, alargar o estudo comparativo, nestes moldes, para toda a união europeia e, por outro lado, estreitar o estudo a pequenos estudos de campo com a resposta a questionários de modo a aferir efetivamente a preparação dos

profissionais para esta relação família-escola. Poder-se-ia também dar uma maior ênfase às mais variadas especializações na área e se, de facto, os profissionais presentes nas escolas enveredaram por essas mesmas especializações, reconhecendo, assim, a importância da família no contexto escolar.

Sem dúvida, é inevitável a presença da família na vida da escola e vice-versa. Este facto alerta-nos para a pertinência deste tipo de estudo. Só com estudos como este podemos atentar-nos para a realidade e ser protagonistas de mudança, delineando ações e intervenções pertinentes. Tal como dizia François Rabelais “Science sans conscience c’est ruine d’âme”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Título de Grado en Magisterio*. (vol. I y II). Madrid: Libro Blanco.

Alarcão, M. (2000a). *(Des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.

Alarcão, M. (2000b). Escola-família: Diálogos e monólogos em torno das dificuldades do aluno/filho. In I. Soares (Ed.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias in(adaptativas) ao longo da vida* (pp. 469-502). Coimbra: Quarteto Editora.

Alarcão, M. (2002). *História de uma escola triste e de um menino perdido...* *Psychologica*, 31, 93-109.

Alarcão, M. (2007). Narrativas e instituições. In L. Fernandes & M. R. Santos (Eds.), *Terapia familiar, redes e poética social* (pp. 75-92). Lisboa: Climepsi Editores.

Alarcão, M., & Relvas, A. P. (1992). *A família e a escola*. *Caesura*, 1, 51-60.

Alberto, I. (2005). *Relatório da disciplina "Psicologia da família"*. Trabalho não publicado realizado no âmbito de provas para professor associado, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Amado, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Andolfi, M. (1995). *A terapia familiar*. Lisboa: Veja Universidade.

Ausloos, G. (2007). *La crise: Accident ou occasion, une vision systémique*. Disponível a 13 de Junho de 2008, em <http://www.sptf.pt/index.php?lg=1&idmenu=26>

Azevedo, M. C. & Maia, A. C. (2006). *Maus-tratos à Criança*. Lisboa: Climepsi.

Bateson, G. (1987). *Natureza e espírito: Uma unidade necessária*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Bavelas, J. B. (1992). *Research into the pragmatics of human communication*. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, 11 (2), 15-29.

Bavelas, J. B. (1993). *Investigación en la pragmática de la comunicación humana*. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 23/24, 31 - 44.

Bavelas, J. B., & Chovil, N. (2000). *Visible acts of meaning: An integrated message model of language in face-to-face dialogue*. *Journal of Language and Social Psychology*, 19 (2), 163-194.

Benavente, A. (1999). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benoit, J.-C., Malarewicz, J.-A., Beaujean, J., Colas, Y., & Kannas, S. (Eds.). (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris: Les Éditions ESF.

Bertalanffy, L. von (1976). *Teoria geral dos sistemas: aplicação à psicologia*. In L. von Bertalanffy, A. Rapoport, J. D. Thompson, W. J. M. Mackenzie & P. K.

Anohin (Eds.), *Teoria dos sistemas* (pp. 1-20). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

Beyebach, M., González, D., & Bavelas, J. B. (2009). *Marc Beyebach e Dolores González entrevistam a Janet Beavin Bavelas*. *Mosaico*, 41, 54-60.

Bossa, N. A. (1998). Do nascimento ao início da Vida Escolar: o que fazer para os filhos darem certo? in *Revista Psicopedagogia*. Vol. 17. São Paulo: Salesianas.

Canhas (2000). *A Criança maltratada. O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospectivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto Editora.

Celidônio, R. F. (1998). Trilogia inevitável: família - aprendizagem – escola. in *Revista Psicopedagogia*. Vol. 17. São Paulo: Salesianas.

Chiland, C. (1978). *L'enfant a la période de latence*. *Psychologie Scolaire*, 23, 16-30.

Coll, C., Marchesi, Á., & Palácios, J. (Eds.). (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 1. Psicologia evolutiva (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed.

Comeau, J., & Salomon, A. (1994). Les relations école-famille: les difficultés d'une coopération. In P. Durning & J.-P. Pourtois (Eds.), *Éducation et famille* (pp. 206-217). Bruxelles: De Boeck Université.

Curonici, C., & McCulloch, P. (1994). *Approche systémique et école: Utilisation des ressources de l'école pour résoudre les difficultés scolaires*. *Thérapie Familiale*, 15(1), 49-62.

Curonici, C., & McCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants: Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris: De Boeck Université.

Davies, D., Fernandes, J. V., Soares, J. C., Lourenço, L., Costa, L., Villas-Boas, M. A., et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Declaração de Bolonha (1999), de 19 de Junho.

Declaração de Praga (2008), de 3 de Junho.

Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho.

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto – Lei 7/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto.

Decreto-Lei-43/2007, de 22 de Fevereiro.

Dias, F.N. (2002). *Sociologia e toxicodependência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Drouet, R. C. (1995). *Distúrbios da Aprendizagem*. São Paulo: Ática.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (1998). *What we learn from international studies of school-family community partnerships*. Childhood Education.

Évéquoz, G. (1987). *Analyse systémique des interactions école-famille: Proposition d'un cadre théorique*. Bulletin de Psychologie, 41 (384), 355-363.

Evéquo, G. (1988). *Le supra-système éducatif: Instauration d'un processus de coopération entre l'école et la famille*. Le Groupe Familiale, 121, 46-54.

Evéquo, G. (1989). *Dimension systémique de l'échec scolaire et méthodologie d'intervention*. Les Sciences de l'Education, 1, 71-85.

Falicov, C. J. (1988). Family sociology and family therapy contributions to the family development framework: A comparative analysis and thoughts on future trends. In C. J. Falicov (Ed.), *Family transitions: Continuity and change over the life cycle* (pp. 3-51). New York: The Guilford Press.

Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Fontaine, P. J. (1989). *Familles saines*. In J.-P. Pourtois (Ed.), *Les thématiques en éducation familiale* (pp. 67-83). Bruxelles: De Boeck Université.

Formosinho, J. (1986). *A Regionalização do Sistema de Ensino*. Cadernos Municipais.

Forum Democracia Aberta (2008). *Evolução das famílias em Portugal*. Disponível em: <http://www.democraciaaberta.com/>.

Fuente, J. de la (2005). Percepción de la construcción de competencias académicas y profesionales en psicólogos *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica* 5-3 (1), 3-34.

García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008). *Espacio Europeo de Educación Superior: Competencias profesionales y empleabilidad*. in *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 46/9, OEI. ISSN: 1681-5653.

José, E. da A. & Coelho, M.T. (1999). *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo, Ática.

Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. Nova Iorque: The Macmillan Company.

Leandro, M. (2001). *Sociologia da família contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.

Macbeth, A., Corner, T., Nisbet, S., Nisbet, A., Ryan, D., & Strachen, D. (1984). *L'enfant entre l'école et sa famille: Rapport sur les relations entre l'école et la famille dans les pays de la Communauté Européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Marc, E., & Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto*. Paris: Retz.

Martín, E. & Marchesi, A. (1995) Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem In *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, Vol. 3. Porto Alegre: Artes médicas.

Martins, P. C. (2000). *Conceito de Maus Tratos à Criança*. Braga: Universidade do Minho.

McGoldrick, M., Heiman, M., & Carter, B. (1993). *The changing family life cycle: A perspective on normalcy*. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (pp. 405-443). New York: The Guilford Press.

Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Minuchin, S. (1990). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Montandon, C. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola: Problemas e perspectivas. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.

Montandon, C., & Perrenoud, P. (Eds.). (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.

Montandon, C., & Troutot, P.-Y. (1991). La division du travail éducatif entre les familles et l'école. In T. Fleiner-Gerster, P. Gilliland & K. Luscher (Eds.), *Familles en Suisse*. Fribourg: Éditions Universitaires.

Moreno, M.C. & Cubero, R. (1995). *Relações sociais nos anos pré-escolares em Desenvolvimento Psicológico e Educação*, Vol. 1. Porto Alegre: artes médicas.

Morin, E. (1988). *Pour une réforme de la pensée*. Cahiers Pédagogiques, 268, 29-32.

Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (1994). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Mouly, G. J. (1979). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Pioneira.

Mussen, P.H. (1970). *O desenvolvimento psicológico da criança*. 5ª Edição. Rio de Janeiro.

Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2006). *Family therapy: Concepts and methods* (7ª ed.). New York: Gardner Press.

Nóvoa, A. (1986). *Do Mestre Escola ao Professor de Ensino Primário*. Lisboa: ISEF.

Ochando, S., Temes, B., Hermida, F. (2001) in *Psis21*. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/newsletters/psis21_n_03_web.pdf.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

Palazzoli, M. S., Cirillo, S., D'Ettorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., et al. (1987). *Le magicien sans magie: Ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école* (3ª ed.). Paris: Les Éditions ESF.

Pedro, I. (1999). *As famílias na comunidade educativa*. Análise Psicológica.

Pérez García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2004). L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences, ponencia presentada en el 3er. *Congrés Internacional sobre Docència Universitària i Innovació*.

Perrenoud, P., & Montandon, C. (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Editions Réalités Sociales.

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). *Relationships between teachers and children*. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology* (pp. 199-234). New Jersey: John Wiley & Sons.

Piletti, N. (1984). *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática.

Reitz, R. J. (1990). *Parent involvement in the schools*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.

Relvas, A. P. (1995). *O que é que a família espera da escola?* Comunicação apresentada nas 1as Jornadas Pedagógicas "Repensar a Escola", Universidade Católica, Pólo de Leiria, Leiria.

Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica*. Porto: Afrontamento.

Relvas, A. P. (2000). *Por detrás do espelho: Da teoria à terapia com a família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Relvas, A. P. (2002). *A terapia familiar em Portugal: O regresso ao futuro*. *Psychologica*, 31, 13-24.

Relvas, A. P. (2003). *Intervenção sistémica em Portugal*. In S. N. Jesus (Ed.), *Psicologia em Portugal: Balanço e perspectivas* (pp. 45-67). Coimbra: Quarteto Editora.

Relvas, A. P. (2006). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Relvas, A. P. (2009). *Um retrato da terapia familiar em Portugal: A Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar*. Mosaico, 41, 110-114.

Relvas, A. P., & Alarcão, M. (1989). *A entrada na escola primária: Significado(s) para a criança e sua família*. Revista Portuguesa de Educação, 2 (1), 99-106.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de Outubro.

Roegiers, X, & Ketele, J. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Romero, J.F. (1995). Os atrasos maturativos e as dificuldades na aprendizagem In *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, Vol. 3. Porto Alegre: Artes médicas.

Rosnay, J. (1995). *O macroscópio: Para uma visão global*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.

Rudio, F. V. (2003). *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petrópolis: Vozes.

Santos, B. S. (1993). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, J. dos (1983). *Ensaio sobre a educação: II. O falar das letras* (Vol. 2). Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. R. (1994). O psicólogo da educação como interventor sistémico. In J. Gameiro (Ed.), *Quem sai aos seus...* Porto: Edições Afrontamento.

Santos, M. R. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. In A. M. Bertão, M. S. Ferreira & M. R. Santos (Eds.),

Pensar a escola sob os olhares da Psicologia (pp. 87-101). Porto: Edições Afrontamento.

Saraceno, Ch. & Naldini, M. (2003). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editora Estampa.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2007). *Escolas, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.

Sousa, A. (2012). *Problemas da Família e da Criança*. Coimbra: Almedina.

Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família: Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Stanhope, M. (1999). *Teorias e desenvolvimento familiar*. Lisboa: Lusociência.

Stoer, S. R., & Silva, P. (2005). *Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Tejada, J. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, Nº. 2.

Vezzulla, J. C. (2001) *Mediação: Guia para Usuários e Profissionais*. São Paulo: IMAB.

Vieira, C. R., & Relvas, A. P. (2003). *A(s) vida(s) do professor: Escola e família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Vilellas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Von Bertalanfy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. Penguin Books, Harmondsworth.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. Nova Iorque: W. W. Norton & Co.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Éditions du Seuil.

Weissbourd, R. (2010). *Os pais que desejamos ser. Como os adultos bem intencionados podem prejudicar o desenvolvimento moral e emocional da criança*. Lisboa: Presença.

Winkin, Y. (Ed.). (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Éditions du Seuil.

Yatchinovsky, A. (2000). *L'approche systémique: Pour gérer l'incertitude et la complexité* (2^a ed.). Paris: Les Éditions ESF.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas*.

Trad. Erinani Rosa. Porto alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1
GRELHA COM VARIÁVEIS A OBSERVAR

UNIVERSIDADES/ INSTITUTOS POLITÉCNICOS PORTUGUESES	PÚBLICO/ PRIVADO	FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES / PSICÓLOGOS	DISCIPLINAS: TEMÁTICA DA SISTÉMICA	OBRIGATÓRIA/ OPCIONAL	CRÉDITOS (ECTS)	DISCIPLINAS: TEMÁTICA DA FAMÍLIA	OBRIGATÓRIA/ OPCIONAL	CRÉDITOS (ECTS)

ANEXO 2
UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Instituição de ensino superior	Telefone	Mail	URL
Lisboa	Público	Universitário	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	21 790 3000	geral@iscte.pt	http://www.iscte.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Aberta	21 391 6300	uabertac@univ-ab.pt; direccao@univ-ab.pt	http://www.univ-ab.pt
Castelo Branco	Público	Universitário	Universidade da Beira Interior	275 319 700	geral@ubi.pt	http://www.ubi.pt
Madeira	Público	Universitário	Universidade da Madeira	291 209 400	gabinetedoreitor@uma.pt	http://www.uma.pt
Aveiro	Público	Universitário	Universidade de Aveiro	234 370 200	reitoria@ua.pt	http://www.ua.pt
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Colégio das Artes	239 857 019	colegiodasartes@colegiodasartes.uc.pt	http://www.uc.pt/colegioartes
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física	239 802 770	gd@fcdef.uc.pt	http://www.uc.pt/fcdef
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Ciências e Tecnologia	239 700 600	fctuc@fct.uc.pt; grexte@fct.uc.pt	http://www.fct.uc.pt
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Direito	239 859 801	fduc@fd.uc.pt	http://www.fd.uc.pt
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Economia	239 790 500	feuc@fe.uc.pt	http://www.fe.uc.pt
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Farmácia	239 859 950	ffuc@ff.uc.pt	http://www.ff.uc.pt
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras	239 859 900	flcd@ci.uc.pt	http://www.fl.uc.pt
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Medicina	239 857 700	secretaria@fmed.uc.pt	http://www.fmed.uc.pt
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia	239 851 450	c.directivo@fpce.uc.pt	http://www.fpce.uc.pt

			e de Ciências da Educação			
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Instituto de Investigação Interdisciplinar	239 723 895	iii@ci.uc.pt	http://www.uc.pt/ii
Évora	Público	Universitário	Universidade de Évora - Escola de Artes	266 760 260	uevora@uevora.pt	http://www.uevora.pt
Évora	Público	Universitário	Universidade de Évora - Escola de Ciências e Tecnologia	266 740 800	gabreit@uevora.pt; garp@uevora.pt	http://www.uevora.pt
Évora	Público	Universitário	Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais	266 740 800	gabreit@uevora.pt; garp@uevora.pt	http://www.uevora.pt
Évora	Público	Universitário	Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada	266 740 800	iifa@uevora.pt	http://www.uevora.pt/index.php/estrutura/unidades_organicas/iifa
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa	21 796 7624	reitoria@reitoria.ul.pt	http://www.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Arquitectura	21 361 5000	d_academica@fa.ulisboa.pt	http://www.fa.ulisboa.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Belas-Artes	21 325 2100	info@fba.ul.pt	http://www.fba.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências	21 750 0000	info.fc.ul@fc.ul.pt	http://www.fc.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Direito	21 798 4600	webmaster@mail.fd.ul.pt	http://www.fd.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Farmácia	21 794 6400	expediente@ff.ul.pt	http://www.ff.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras	21 792 0000	flul.informacoes@mail.fl.ul.pt	http://www.fl.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Medicina	21 797 5160	fml@fm.ul.pt	http://www.fm.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Medicina Dentária	21 792 2600	correio@fmd.ul.pt	http://www.fmd.ul.pt

Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Medicina Veterinária	21 365 2800	secretaria@fmv.ulisboa.pt	http://www.fmv.ulisboa.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana	21 414 9100	servicosacademicos@fmh.ulisboa.pt	http://www.fmh.ulisboa.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia	21 794 3600	cd@fpce.ul.pt	http://www.fpce.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Instituto de Ciências Sociais	217 804 700	instituto.ciencias.sociais@ics.ul.pt	http://www.ics.ul.pt/
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Instituto de Educação	21 794 3633	geral@ie.ul.pt	http://www.ie.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território	21 044 30 00	igot@ul.pt	http://www.igot.ul.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Agronomia	21 365 3100	cgisa@isa.utl.pt	http://www.isa.ulisboa.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	21 361 9430	correio@iscsp.utl.pt	http://www.iscsp.ulisboa.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Economia e Gestão	21 392 5800	seclic@iseg.utl.pt	http://www.iseg.ulisboa.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Instituto Superior Técnico	21 841 7000	nucleo.graduacao@tecnico.ulisboa.pt	http://www.ist.utl.pt/
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Instituto Superior Técnico (Tagus Park)	21 423 3200	nucleo.graduacao@tecnico.ulisboa.pt	http://www.ist.utl.pt/
Vila Real	Público	Universitário	Universidade de Trás-os- Montes e Alto Douro	259 350 000	reitoria@utad.pt	http://www.utad.pt
Vila Real	Público	Universitário	Universidade de Trás-os- Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Agrárias e Veterinárias	259 350 000	reitoria@utad.pt	http://www.utad.pt
Vila Real	Público	Universitário	Universidade de Trás-os- Montes e Alto Douro -	259 350 000	reitoria@utad.pt	http://www.utad.pt

			Escola de Ciências da Vida e do Ambiente			
Vila Real	Público	Universitário	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências e Tecnologia	259 350 000	reitoria@utad.pt	http://www.utad.pt
Vila Real	Público	Universitário	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais	259 350 000	reitoria@utad.pt	http://www.utad.pt
Vila Real	Público	Universitário	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais (Chaves)	276 301 690	sautad@utad.pt	http://www.utad.pt
Faro	Público	Universitário	Universidade do Algarve	289 800 100	reitor@ualg.pt ; info@ualg.pt	http://www.ualg.pt
Faro	Público	Universitário	Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências e Tecnologia	289 800 905	cdfct@ualg.pt	http://www.fct.ualg.pt
Faro	Público	Universitário	Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	289 800 914	info@ualg.pt	http://www.fchs.ualg.pt
Faro	Público	Universitário	Universidade do Algarve - Faculdade de Economia	289 800 915	cdfeua@ualg.pt	http://www.fe.ualg.pt
Braga	Público	Universitário	Universidade do Minho	253 601 109	sec-agr@reitoria.uminho.pt	http://www.uminho.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Arquitectura	22 605 7100	webmaster@fba.up.pt	http://www.fa.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Belas-Artes	22 519 2400	webmaster@fba.up.pt	http://www.fba.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Ciências	22 040 2000	infogeralfc.up.pt	http://www.fc.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação	22 507 4320	webmaster@fcna.pt	http://www.fcna.up.pt

Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Desporto	22 507 4700	expediente@fade.up.pt	http://www.fade.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Direito	22 204 1600	webmaster@fd.up.pt	http://www.fd.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Economia	22 557 1100	webmaster@fep.up.pt	http://www.fep.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Engenharia	22 508 1400	feup@fe.up.pt	http://www.fe.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Farmácia	22 207 8900	ffup@ff.up.pt	http://www.ff.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Letras	22 607 7100	webmaster@letras.up.pt	http://www.letras.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Medicina	22 551 3600	fmup@med.up.pt	http://www.med.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Medicina Dentária	22 090 1100	webmaster@fmd.up.pt	http://www.fmd.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	22 607 9700	webmaster@psi.up.pt	http://www.fpce.up.pt
Porto	Público	Universitário	Universidade do Porto - Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar	22 206 2200	icmota@icbas.up.pt	http://www.icbas.up.pt
Açores	Público	Universitário	Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo	296 650 000	reitor@notes.uac.pt	http://www.uac.pt
Açores	Público	Universitário	Universidade dos Açores - Horta	292 200 400	-	http://www.uac.pt
Açores	Público	Universitário	Universidade dos Açores - Ponta Delgada	296 650 000	-	http://www.uac.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Escola Nacional de Saúde Pública	217 512 100	academicos@ensp.unl.pt	http://www.ensp.unl.pt/ensp
Setúbal	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia	21 294 8300	sec-dir@fct.unl.pt	http://www.fct.unl.pt

Lisboa	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Médicas	21 880 3000	geral@fcm.unl.pt	http://www.fcm.unl.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	21 793 3519	informação indisponível	http://www.fcsh.unl.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Direito	21 384 7400	geral@fd.unl.pt	http://www.fd.unl.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Economia	21 380 1600	infnova@fe.unl.pt	http://www.fe.unl.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Instituto de Higiene e Medicina Tropical	21 365 2600	informacao@ihmt.unl.pt	www.ihmt.unl.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Instituto de Tecnologia Química e Biológica	21 446 9100	info@itqb.unl.pt	http://www.itqb.unl.pt
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação	21 387 0413	info@isegi.unl.pt	http://www.isegi.unl.pt

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Instituição de ensino superior	Telefone	Mail	URL
Coimbra	Público	Politécnico	Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	239 487 200	-	http://www.esenfc.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Escola Superior de Enfermagem de Lisboa	217913400	geral@esel.pt	http://www.esel.pt
Porto	Público	Politécnico	Escola Superior de Enfermagem do Porto	225 073 500	esep@esenf.pt	http://portal.esenf.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	21 004 0700	isabel.sousa@eshte.pt	http://www.eshte.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Escola Superior Náutica Infante D. Henrique	214 460 010	info@enautica.pt	http://www.enautica.pt
Guarda	Público	Politécnico	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Deporto da Guarda	271 220 135	esecd-geral@ipg.pt	http://www.esecd.ipg.pt
Guarda	Público	Politécnico	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Saúde da Guarda	271 205 220	informação indisponível	http://www.ess.ipg.pt
Guarda	Público	Politécnico	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Tecnologia e Gestão da Guarda	271 220 120	estg-geral@ipg.pt	http://www.esth.ipg.pt
Guarda	Público	Politécnico	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Turismo e Hotelaria	238 320 800	esth@ipg.pt	http://www.esth.ipg.pt
Beja	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior Agrária de Beja	284 314 300	esa@esab.ipbeja.pt	http://www.esab.ipbeja.pt
Beja	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação de Beja	284 315 001	eseb@eseb.ipbeja.pt	http://www.eseb.ipbeja.pt
Beja	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Saúde de Beja	284 313 280	esenfbeja@esenf.ipbeja.pt	http://www.essb.ipbeja.pt

Beja	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Beja	284 311 540	estig@estig.ipbeja.pt	http://www.estig.ipbeja.pt
Bragança	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior Agrária de Bragança	273 303 200	sacd@ipb.pt	http://www.esa.ipb.pt
Bragança	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela	278 201 340	esact@ipb.pt	http://www.esact.ipb.pt
Bragança	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	273 330 600	eseb@ipb.pt	http://www.esa.ipb.pt
Bragança	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Saúde de Bragança	273 331 593	essa@ipb.pt	http://www.essa.ipb.pt
Bragança	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Tecnologia e de Gestão de Bragança	273 303 000	gre@ipb.pt	http://www.estig.ipb.pt
Castelo Branco	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior Agrária de Castelo Branco	272 339 900	esa@esa.ipcb.pt	http://www.esa.ipcb.pt
Castelo Branco	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco	272 340 800	esart@esart.ipcb.pt	http://www.esart.ipcb.pt
Castelo Branco	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco	272 339 100	ese@ese.ipcb.pt	http://www.esa.ipcb.pt
Castelo Branco	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola	277 200 220	esg@esg.ipcb.pt	http://www.esg.ipcb.pt

			Superior de Gestão de Idanha-a-Nova			
Castelo Branco	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias	272 340 560	esald@esald.ipcb.pt	http://www.esald.ipcb.pt
Castelo Branco	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Tecnologia de Castelo Branco	272 339 300	est@est.ipcb.pt	http://www.est.ipcb.pt
Coimbra	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior Agrária de Coimbra	239 802 940	gac@mail.esac.pt	http://www.esac.pt
Coimbra	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra	239 793 120	geral@esec.pt	http://www.esec.pt
Coimbra	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra	239 802 430	geral@estescoimbra.pt	http://www.estescoimbra.pt
Coimbra	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital	238 605 170	geral@estgoh.ipc.pt	http://www.estgoh.ipc.pt
Coimbra	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Coimbra - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra	239 802 000	geral@iscac.pt	http://www.iscac.pt
Coimbra	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Coimbra - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra	239 790 200	info@isec.pt	http://www.isec.pt
Leiria	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha	262 830 900	esad@esad.ipleiria.pt	http://www.esad.ipleiria.pt

Leiria	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria	244 829 400	eseecs@eseecs.ipleiria.pt	http://www.eseecs.ipleiria.pt
Leiria	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Saúde de Leiria	244 813 388	esslei.leiria@esslei.ipleiria.pt	http://www.esslei.ipleiria.pt
Leiria	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Leiria	244 820 300	estg@estg.ipleiria.pt	http://www.estg.ipleiria.pt
Leiria	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	262 783 607	estm@estm.ipleiria.pt	http://www.estm.ipleiria.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa	21 711 9000	servicos_academicos@escs.ipl.pt	http://www.escs.ipl.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Dança de Lisboa	21 324 4770	geral@esd.ipl.pt	http://www.esd.ipl.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa	21 711 5500	eselx@eselx.ipl.pt	http://www.eselx.ipl.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música de Lisboa	21 322 4940	esml@esm.ipl.pt	http://www.esm.ipl.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa	21 498 9400	estc@estc.ipl.pt	http://www.estc.ipl.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	21 898 0400	direccao@estesl.pt	http://www.estesl.ipl.pt
Lisboa	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e	21 798 4500	rep_academica@iscal.ipl.pt	http://www.iscal.ipl.pt

			Administração de Lisboa			
Lisboa	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	21 831 7000	isel@isel.pt	http://www.isel.pt
Portalegre	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior Agrária de Elvas	268 628 528	esae@esaelvas.pt	http://www.esaelvas.pt
Portalegre	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação de Portalegre	245 339 400	esep@mail.esep.ipportalegre.pt	http://www.esep.pt
Portalegre	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Saúde de Portalegre	245 300 430	geral@essp.pt	http://www.essp.pt
Portalegre	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Portalegre	245 300 200	estg@estgp.pt	http://www.estgp.pt
Santarém	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior Agrária de Santarém	243 307 300	info@esa.ipsantarem.pt	http://si.esa.ipsantarem.pt
Santarém	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Desporto de Rio Maior	243 999 280	geral@esdrm.pt	http://www.esd.ipsantarem.pt
Santarém	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	243 309 180	geral@ese.ipsantarem.pt	http://si.ese.ipsantarem.pt
Santarém	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Gestão e Tecnologia de Santarém	243 303 200	correio@esg.ipsantarem.pt	http://www.esg.ipsantarem.pt
Santarém	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Santarém - Escola	243 307 200	geral@essaude.ipsantarem.pt	http://si.essaude.ipsantarem.pt

			Superior de Saúde de Santarém			
Setúbal	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal	265 709 300	info@esce.ips.pt	http://www.esce.ips.pt
Setúbal	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação de Setúbal	265 710 800	secretaria@ese.ips.pt	http://www.ese.ips.pt
Setúbal	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Saúde de Setúbal	265 709 378	info.ess@ess.ips.pt	http://www.ess.ips.pt
Setúbal	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Tecnologia de Setúbal	265 790 000	estsetubal@estsetubal.ips.pt	http://www.estsetubal.ips.pt
Setúbal	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Tecnologia do Barreiro	21 206 4660	info@estbarreiro.ips.pt	http://www.estbarreiro.ips.pt
Santarém	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Tomar - Escola Superior de Gestão de Tomar	249 328 100	esgt@ipt.pt	http://www.esgt.ipt.pt
Santarém	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Tomar - Escola Superior de Tecnologia de Abrantes	241 379 500	esta@ipt.pt	http://www.esta.ipt.pt
Santarém	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Tomar - Escola Superior de Tecnologia de Tomar	249 328 100	estt@ipt.pt	http://www.estt.ipt.pt
Viana do Castelo	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior Agrária	258 909 740	geral@esa.ipvc.pt	http://www.esa.ipvc.pt
Viana do Castelo	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Ciências Empresariais	251 800 840	geral@esce.ipvc.pt	http://www.esce.ipvc.pt
Viana do Castelo	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viana do Castelo -	258 809 678	geral@esdl.ipvc.pt	http://portal.ipvc.pt

			Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço			
Viana do Castelo	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação de Viana do Castelo	258 806 200	geral@ese.ipvc.pt	http://www.ese.ipvc.pt
Viana do Castelo	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Saúde de Viana do Castelo	258 809 550	geral@ess.ipvc.pt	http://www.ess.ipvc.pt
Viana do Castelo	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo	258 819 700	geral@estg.ipvc.pt	http://www.estg.ipvc.pt
Viseu	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior Agrária de Viseu	232 480 600	esav@esav.ipv.pt	http://www.esav.ipv.pt
Viseu	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu	232 419 000	esev@esev.ipv.pt	http://www.esev.ipv.pt
Viseu	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Saúde de Viseu	232 419 100	essvgeral@essv.ipv.pt	http://www.essv.ipv.pt
Viseu	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego	232 480 500	estgl@net.sapo.pt	http://www.ipv.pt/estg
Viseu	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu	254 615 391	estv@mail.estv.ipv.pt	http://www.estv.ipv.pt
Braga	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave - Escola Superior de Gestão	253 802 500	esg@ipca.pt	http://www.esg.ipca.pt
Braga	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave -	253 802 260	est@ipca.pt	http://www.est.ipca.pt

			Escola Superior de Tecnologia			
Porto	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação do Porto	22 507 3460	ese@ese.ipp.pt	http://www.ese.ipp.pt
Porto	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão	252 291 700	eseig@eseig.ipp.pt	http://www.eseig.ipp.pt
Porto	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo	22 519 3760	esmae@esmae-ipp.pt	http://www.esmae-ipp.pt
Porto	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto	22 206 10 00	geral@estsp.ipp.pt	http://www.estsp.pt
Porto	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras	255 314 002	correio@estgf.ipp.pt	http://www.estgf.ipp.pt
Porto	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Porto - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	22 905 0000	instituto@iscap.ipp.pt	http://www.iscap.ipp.pt
Porto	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Porto - Instituto Superior de Engenharia do Porto	22 834 0500	isep@ipp.pt	http://www.isep.ipp.pt
Aveiro	Público	Politécnico	Universidade de Aveiro - Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologia de Produção de Aveiro-Norte	256 666 960	aveiro-norte@adm.ua.pt	http://www.aveiro-norte.ua.pt
Aveiro	Público	Politécnico	Universidade de Aveiro - Escola Superior de Saúde de Aveiro	234 401 558	essua.secretaria@ua.pt	http://www.ua.pt/essua
Aveiro	Público	Politécnico	Universidade de Aveiro - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda	234 611 500	estga@estga.ua.pt	http://www.estga.ua.pt

Aveiro	Público	Politécnico	Universidade de Aveiro - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro	234 380 110	isca-geral@isca.ua.pt	http://www.isca.ua.pt
Évora	Público	Politécnico	Universidade de Évora - Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus	266 730 300	esesjd@uevora.pt	http://www.uevora.pt/estrutura/unidades_organicas/escolas/escola_superior_de_enfermagem_sao_joao_de_deus
Vila Real	Público	Politécnico	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola Superior de Enfermagem de Vila Real	259 309 530	esevr@mail.telepac.pt	http://www.esevr.pt
Faro	Público	Politécnico	Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	289 803 561	ese@ualg.pt	http://www.eses.ualg.pt
Faro	Público	Politécnico	Universidade do Algarve - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo	289 800 100	cdesght@ualg.pt	http://www.esght.ualg.pt
Faro	Público	Politécnico	Universidade do Algarve - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (Portimão)	282 417 641	coordenadorptmesght@ualg.pt	http://esght.ualg.pt
Faro	Público	Politécnico	Universidade do Algarve - Escola Superior de Saúde de Faro	289 800 100	diretoressualg@ualg.pt	http://www.essaf.ualg.pt
Faro	Público	Politécnico	Universidade do Algarve - Instituto Superior de Engenharia	289 800 124	cdest@ualg.pt	http://www.essualg.ualg.pt
Braga	Público	Politécnico	Universidade do Minho - Escola Superior de Enfermagem	253 601300	presidencia@ese.uminho.pt	http://www.eses.uminho.pt
Açores	Público	Politécnico	Universidade dos Açores - Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo	295 204 400	esenfah@uac.pt	http://www.esenfah.uac.pt

Açores	Público	Politécnico	Universidade dos Açores - Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada	296 302 280	esepd@uac.pt	http://www.esenfpd.uac.pt
--------	---------	-------------	--	-------------	--------------	---

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Instituição de ensino superior	Telefone	Mail	URL
Porto	Privado	Universitário	Escola Superior Artística do Porto	22 339 2130	geral@esap.pt	http://www.esap.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Escola Superior de Actividades Imobiliárias	21 836 7010	esai@esai.pt	http://www.esai.pt
Viana do Castelo	Privado	Universitário	Escola Superior Gallaecia	251 794 054	esg@esg.pt	http://www.esgallaecia.com
Coimbra	Privado	Universitário	Escola Universitária das Artes de Coimbra	239 497 400	info@arca.pt	http://www.arca.pt
Coimbra	Privado	Universitário	Escola Universitária Vasco da Gama	239 444 444	geral@euvg.net	http://www.euvg.net
Lisboa	Privado	Universitário	Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário	21 393 9600	iade@iade.pt	www.iade.pt
Coimbra	Privado	Universitário	Instituto Superior Bissaya Barreto	239 800 450	isbb@isbb.pt	http://www.isbb.pt
Faro	Privado	Universitário	Instituto Superior D. Afonso III	289 420 480	inuaf@mail.telepac.pt	http://www.inuaf-studia.pt
Porto	Privado	Universitário	Instituto Universitário da Maia	22 986 6000	info@ismai.pt	http://www.ismai.pt
Porto	Privado	Universitário	Instituto Superior de Ciências da Saúde - Norte	22 415 7100	info@cespu.pt	http://www.cespu.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz	21 294 6700	iscsem@egasmoniz.edu.pt	http://www.egasmoniz.edu.pt
Porto	Privado	Universitário	Instituto Superior de Educação e Trabalho	22 507 3890	geral@iset.pt	http://www.iset.pt
Setúbal	Privado	Universitário	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Almada	21 294 6250	info@almada.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org

Bragança	Privado	Universitário	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela	278 200 150	info@mirandela.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Viseu	Privado	Universitário	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Viseu	232 910 100	info@viseu.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Lisboa	Privado	Universitário	Instituto Superior de Gestão	21 751 3700	informacoes@isg.pt	http://www.isg.pt
Bragança	Privado	Universitário	Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança	273 331 434	-	http://www.braganca.cespu.pt
Leiria	Privado	Universitário	Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	244 820 650	info.leiria@unisla.pt	http://www.leiria.unisla.pt
Porto	Privado	Universitário	ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia	22 377 2980	info.gaia@unisla.pt	http://www.gaia.unisla.pt
Porto	Privado	Universitário	Instituto Superior de Serviço Social do Porto	22 957 7210	isspp@isspp.pt	http://www.isspp.pt
Faro	Privado	Universitário	Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	282 450 430	informacoes@ismat.pt	http://www.ismat.pt
Coimbra	Privado	Universitário	Instituto Superior Miguel Torga	239 488 030	ismt@ismt.pt	http://www.ismt.pt
Lisboa	Privado	Universitário	ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	21 881 1700	info@ispa.pt	http://www.ispa.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Atlântica	21 439 8200	geral@uatlantica.pt	http://www.uatlantica.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	21 317 7646	callcenter@universidade-autonoma.pt	http://www.universidade-autonoma.pt
Viseu	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras	232 430 200	info@crb.ucp.pt	http://www.crb.ucp.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Escola das Artes	22 619 6200	artes@porto.ucp.pt	http://www.artes.ucp.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Escola Superior de Biotecnologia	22 558 0001	esb@esb.ucp.pt	http://www.esb.ucp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais	21 721 4000	info@reitoria.ucp.pt	http://www.fcee.lisboa.ucp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas	21 726 5692	direccao@fch[at]fch.lisboa.ucp.pt	http://www.fch.lisboa.ucp.pt
Braga	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Sociais	253 206 100	secretaria.facis@braga.ucp.pt	http://www.facis.braga.ucp.pt

Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Direito	21 721 4000	candidaturas@fd.lisboa.ucp.pt	http://www.fd.lisboa.ucp.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Direito (Porto)	22 619 6200	s.academicos@porto.ucp.pt	http://www.direito.porto.ucp.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Economia e Gestão	22 619 6200	s.academicos@porto.ucp.pt	http://www.feg.porto.ucp.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia	22 619 6200	s.academicos@porto.ucp.pt	http://www.fep.porto.ucp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Engenharia	21 426 9770	info@fe.lisboa.ucp.pt	http://www.fe.lisboa.ucp.pt
Braga	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Filosofia	253 201 200	info@braga.ucp.pt	http://www.facfil.braga.ucp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Teologia	21 721 4000	direccao@ft.lisboa.ucp.pt	http://www.lisboa.ucp.pt
Braga	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Teologia (Braga)	253 206 100	direccao@ft.lisboa.ucp.pt	http://www.facteo.braga.ucp.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Teologia (Porto)	22 619 6271	s.academicos@porto.ucp.pt	https://www.porto.ucp.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Bioética	22 619 62 16	s.academicos@porto.ucp.pt	http://www.bioetica.porto.ucp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Ciências da Saúde	217214147	saude@ics.lisboa.ucp.pt	http://www.ics.lisboa.ucp.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Ciências da Saúde (Porto)	22 558 00 73	s.academicos@porto.ucp.pt	http://www.saude.porto.ucp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Estudos Europeus	217 214 129	secretariado.iep@iep.lisboa.ucp.pt	http://www.iep.lisboa.ucp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Estudos Orientais	214269794	ieo@ieo.lisboa.ucp.pt	http://www.ucp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Estudos Políticos	217 214 129	secretariado.iep@iep.lisboa.ucp.pt	http://www.iep.lisboa.ucp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Europeia	21 030 9900	isla.lisboa@lx.isla.pt	http://www.isla.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Fernando Pessoa	22 507 1300	geral@ufp.edu.pt	http://www.ufp.pt

Viana do Castelo	Privado	Universitário	Universidade Fernando Pessoa (unidade de Ponte de Lima)	258 741 026	geral.plima@ufp.edu.pt	http://www.ufp.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Lusíada	21 361 1500	info@lis.ulusiada.pt	http://www.lis.ulusiada.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Lusíada (Porto)	22 557 0800	info@por.ulusiada.pt	http://www.por.ulusiada.pt
Braga	Privado	Universitário	Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão	252 309 200	info@fam.ulusiada.pt	http://www.fam.ulusiada.pt
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	21 751 5500	informacoes@ulusofona.pt	http://www.ulusofona.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Lusófona do Porto	22 207 3230	informacoes@ulp.pt	www.ulp.pt
Porto	Privado	Universitário	Universidade Portucalense Infante D. Henrique	22 557 2000	upt@upt.pt	http://www.uportu.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Academia Nacional Superior de Orquestra	21 361 7320	metropolitana@metropolitana.pt	http://www.metropolitana.pt
Braga	Privado	Politécnico	CESPU - Instituto Politécnico de Saúde do Norte - Escola Superior de Saúde do Vale do Ave	252 303 600	info.va@ipsn.cespu.pt	http://www.cespu.pt/pt-pt/ensino/ensino_politecnico/escola_saude_vale_ave
Porto	Privado	Politécnico	CESPU - Instituto Politécnico de Saúde do Norte - Escola Superior de Saúde do Vale do Sousa	22 415 7100	info.vs@ipsn.cespu.pt	http://www.cespu.pt/pt-pt/ensino/ensino_politecnico/escola_saude_vale_do_sousa
Porto	Privado	Politécnico	Conservatório Superior de Música de Gaia	22 371 2213	superior@conservatoriodegaia.org	http://www.conservatoriodegaia.org
Braga	Privado	Politécnico	Escola Superior Artística do Porto (Guimarães)	253 410 235	dir@esap-gmr.com	http://www.esap-gmr.com
Lisboa	Privado	Politécnico	Escola Superior de Artes Decorativas	21 881 4696	esad.geral@fress.pt	http://www.fress.pt
Porto	Privado	Politécnico	Escola Superior de Artes e Design	22 957 8750	esad@esad.pt; info@esad.pt	http://www.esad.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	21 886 2042	informacoes@eseag.pt	http://www.eseag.pt
Braga	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educação de Fafe	253 509 000	geral@iesfafe.pt	http://www.iesfafe.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educação de João de Deus	21 396 8154	ese@escolasjoaodeus.pt	http://www.ese-ideus.edu.pt

Porto	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	22 557 3420	secretaria@esepef.pt	http://www.esepef.pt
Santarém	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educação de Torres Novas	249 824 892	esetn@mail.telepac.pt	http://www.esetn.pt
Setúbal	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	21 294 6250	info@almada.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Porto	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo	22 753 7600	info@gaia.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Viseu	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu)	232 910 100	info@viseu.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Bragança	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educação Jean Piaget do Nordeste	278 420 040	info@macedo.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Lisboa	Privado	Politécnico	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	21 392 9560	esei.mu@mail.telepac.pt	http://www.eseimu.pt
Aveiro	Privado	Politécnico	Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis	256 661 430	secretaria@esenfcvpoa.eu	http://www.esenfcvpoa.eu
Madeira	Privado	Politécnico	Escola Superior de Enfermagem de S. José de Cluny	291 743 444	ese.jose.cluny@clix.pt	http://www.esesicluny.pt
Porto	Privado	Politécnico	Escola Superior de Enfermagem de Santa Maria	22 509 8664	geral@esenfsm.pt	http://www.esenfsm.pt
Bragança	Privado	Politécnico	Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado	276 301 690	info@esechaves.pt	http://www.esechaves.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias	21 712 0913	esesfm@esesfm.pt	http://www.enfermagem.edu.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa	21 361 6790	secretaria@esscvp.com	http://www.cruzvermelha.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Escola Superior de Saúde do Alcoitão	21 460 7450	geral@essa.pt	http://www.essa.pt
Setúbal	Privado	Politécnico	Escola Superior de Saúde Egas Moniz	21 294 6700	essem@egasmoniz.edu.pt	http://www.egasmoniz.edu.pt
Faro	Privado	Politécnico	Escola Superior de Saúde Jean Piaget - Algarve	282 440 170	info@silves.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Porto	Privado	Politécnico	Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Vila Nova de Gaia	22 753 6620	info@gaia.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Viseu	Privado	Politécnico	Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu	232 910 100	info@viseu.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org

Bragança	Privado	Politécnico	Escola Superior de Saúde Jean Piaget/Nordeste	278 420 040	info@macedo.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Lisboa	Privado	Politécnico	Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches	21 862 1060	informacoes@erisa.pt	http://www.erisa.pt
Setúbal	Privado	Politécnico	Escola Superior de Tecnologia e Gestão Jean Piaget do Litoral Alentejano	269 708 710	info@standre.ipiaget.org	http://www.ipiaget.org
Braga	Privado	Politécnico	Escola Superior de Tecnologias de Fafe	253 509 000	geral@iesfafe.pt	http://www.iesfafe.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa	21 396 4086	estal@estal.pt	http://www.estal.pt
Porto	Privado	Politécnico	Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais (Porto)	22 753 8800	geral@iesf.pt	http://www.iesf.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Português de Administração de Marketing de Lisboa	21 836 0030	ipam@ipam.pt	http://www.ipam.pt
Porto	Privado	Politécnico	Instituto Português de Administração de Marketing de Matosinhos	22 939 8080	ipam@ipam.pt	http://www.ipam.pt
Aveiro	Privado	Politécnico	Instituto Português de Administração de Marketing de Matosinhos (Aveiro)	234 400 180	ipam@ipam.pt	http://www.ipam.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Superior Autónomo de Estudos Politécnicos	21 861 0360	secretaria@ipa.univ.pt	http://www.ipa.univ.pt
Leiria	Privado	Politécnico	Instituto Superior D. Dinis	244 503 800	informacoes@isdom.pt	http://www.isdom.pt
Porto	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Administração e Gestão	22 030 3200	isag@isag.pt	http://www.isag.pt
Madeira	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Administração e Línguas	291 705 705	isal@isal.pt	http://www.isal.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Ciências da Administração	213 261 440	informacoes@iscad.pt	http://www.iscad.pt
Aveiro	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	234 423 045	info@iscia.edu.pt	http://www.iscia.edu.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Ciências Educativas	21 934 7135	geral@isce.pt	http://www.isce.pt
Porto	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras	255 318 550	isce-felgueiras@pedago.pt	http://www.isce-felgueiras.com
Porto	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo	22 205 3685	iscet@iscet.pt	http://www.iscet.pt

Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Comunicação Empresarial	21 347 4283	regina.moreira@iscem.pt	http://www.iscem.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Educação e Ciências	21 754 1310	info@isec.universitas.pt	http://www.isec.universitas.pt
Aveiro	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Entre Douro e Vouga	256 377 550	secretaria@isvouga.pt	http://www.isvouga.pt
Aveiro	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Espinho	22 732 2624	isesp@isesp.pt	http://www.isesp.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Gestão Bancária	21 791 6210	isgb@isgb.pt	http://www.isgb.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Novas Profissões	21 750 8010	inp@inp.pt	http://www.inp.pt
Aveiro	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Paços de Brandão	22 744 9277	geral@ispab.pt	http://www.ispab.pt
Braga	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Saúde do Alto Ave	253 639 800	geral@isave.pt	http://www.isave.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa	21 843 6670	secretaria@istec.pt	http://www.istec.pt
Porto	Privado	Politécnico	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa (Porto)	22 519 3220	secretaria-porto@istec.pt	http://www.istec.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Instituto Superior Politécnico do Oeste	261 316 104	informacoes@ispo.pt	http://www.ispo.pt
Porto	Privado	Politécnico	Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Ciência e Tecnologia	22 374 5730	info@ispgaya.pt	http://ispgaya.pt
Porto	Privado	Politécnico	Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário	22 374 5730	info@ispgaya.pt	http://ispgaya.pt
Porto	Privado	Politécnico	Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Educação de Santa Maria	22 374 5730	info@ispgaya.pt	http://ispgaya.pt
Santarém	Privado	Politécnico	ISLA - Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém	243 305 880	info@islasantarem.pt	http://www.islasantarem.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Universidade Atlântica - Escola Superior de Saúde Atlântica	21 439 8200	geral@uatlantica.pt	http://www.uatlantica.pt
Lisboa	Privado	Politécnico	Universidade Católica Portuguesa - Escola Superior Politécnica de Saúde (Lisboa)	21 752 1540	saude@ics.lisboa.ucp.pt	http://www.ics.lisboa.ucp.pt
Porto	Privado	Politécnico	Universidade Católica Portuguesa - Escola Superior Politécnica de Saúde (Porto)	22 558 0001	s.academicos@porto.ucp.pt	http://www.saude.porto.ucp.pt

Porto	Privado	Politécnico	Universidade Fernando Pessoa - Escola Superior de Saúde	22 507 4630	geral@ufp.edu.pt	http://www.ufp.pt
Viana do Castelo	Privado	Politécnico	Universidade Fernando Pessoa (unidade de Ponte de Lima - ensino politécnico)	258 741 026	geral.plima@ufp.edu.pt	http://www.ufp.pt

ANEXO 3
UNIVERSIDADES ESPANHOLAS

ANDALUCÍA

Públicas:

Universidad de Almería (UAL) (Almería)

Universidad de Granada (UGR) (Granada)

Universidad de Málaga (UMA) (Málaga)

Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) (Sevilla)

Universidad de Sevilla (US) (Sevilla)

Universidad Pablo de Olavide (UPO) (Sevilla)

Universidad Internac. Menéndez Pelayo (UIMP) (Sevilla - Granada)

Universidad de Cádiz (UCA) (Cádiz)

Universidad de Córdoba (UCO) (Córdoba)

Universidad de Jaén (UJAEN) (Jaén)

Universidad de Huelva (UHU) (Huelva)

Privadas:

Escuela de Organización Industrial (EOI) (Sevilla)

Universidad de Marbella (Málaga)

Esc. Sup. de Gestión Comer. y Marketing (ESIC) (Sevilla)

ETEA Institución Univ. de la Compañía de Jesús (Córdoba)

ARAGÓN

Públicas:

Universidad de Zaragoza (UNIZAR) (Zaragoza)

Privadas:

Universidad San Jorge (USJ) (Zaragoza - Huesca)

Esc. Sup. de Gestión Comer. y Marketing (ESIC) (Zaragoza)

ASTURIAS

Públicas:

Universidad de Oviedo (UNIOVI) (Oviedo)

ISLAS BALEARES (BALEARS)

Públicas:

Universidad de las Islas Baleares (UIB) (Palma de Mallorca)

Escola Superior de Disseny de les Illes Balears (Palma de Mallorca)

CANARIAS

Públicas:

Universidad de la Laguna (ULL) (Santa Cruz de Tenerife)

Universidad Internac. Menéndez Pelayo (UIMP) (Santa Cruz de Tenerife)

Univ. de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) (Las Palmas)

CASTILLA Y LEÓN

Públicas:

Universidad de León (UNILEON) (León)
Universidad de Valladolid (UVA) (Valladolid)
Universidad de Salamanca (USAL) (Salamanca)
Universidad de Burgos (UBU) (Burgos)

Privadas:

Universidad Católica de Ávila (UCAV) (Ávila)
IE University (Segovia)
Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) (Salamanca)
Universidad Europea Miguel de Cervantes (UEMC) (Valladolid)
Universidad Internac. de Castilla y León (UNICYL) (Valladolid)

CANTABRIA

Públicas:

Universidad de Cantabria (UNICAN) (Santander)
Universidad Internac. Menéndez Pelayo (UIMP) (Santander)

CASTILLA - LA MANCHA

Públicas:

Univ. de Castilla la Mancha (UCLM) (Albacete - C. Real - Cuenca - Toledo)
Universidad Internac. Menéndez Pelayo (UIMP) (Cuenca)

EXTREMADURA

Públicas:

Universidad de Extremadura (UNEX) (Badajoz - Cáceres)

GALICIA

Públicas:

Universidade da Coruña (UDC) (La Coruña)
Univ. de Santiago de Compostela (USC) (La Coruña)
Universidad Internac. Menéndez Pelayo (UIMP) (La Coruña)
Universidade de Vigo (UVIGO) (Pontevedra)

CATALUÑA (CATALUNYA) / BARCELONA

Públicas:

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (Barcelona)

Universitat de Barcelona (UB) (Barcelona)

Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) (Barcelona)

Universitat Pompeu Fabra (UPF) (Barcelona)

Universidad Internac. Menéndez Pelayo (UIMP) (Barcelona)

Escola Sup. de Música de Catalunya (ESMUC) (Barcelona)

Universitat de Lleida (UDL) (Lérida)

Universitat de Girona (UDG) (Gerona)

Universitat Rovira i Virgili (URV) (Tarragona)

Privadas:

Universitat Ramon Llull (URL) (Barcelona)

Universitat Internacional de Catalunya (UIC) (Barcelona)

Universitat de VIC (UVIC) (Barcelona)

Universitat Abat Oliba CEU (UAO) (Barcelona)

EAE Business School (Barcelona)

EADA Esc. de Alta Dirección y Administración (Barcelona)

Fundación IQS (Barcelona)

Escola Superior de Disseny (ESDI) (Barcelona)

Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme (CETT) (Barcelona)

Fundació Universitària del Bages (FUB) (Barcelona)

ESADE Law & Business School (Barcelona)

Centro de Estudios Financieros (CEF) (Barcelona)

Escuela Universitaria Politéc. de Mataró (EUPMT) (Barcelona)

Escola Sup. de Comerç Internacional UPF (ESCI) (Barcelona)

UNIVERSIDADES DE MADRID

Públicas:

Universidad de Alcalá de Henares (UAH)
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Universidad Carlos III de Madrid
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)
Universidad Internac. Menéndez Pelayo (UIMP)
Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Privadas:

Universidad Alfonso X El Sabio (UAX)
Universidad Antonio de Nebrija
Universidad Camilo José Cela (UCJC)
Universidad de San Pablo-CEU
Universidad Europea de Madrid (UEM)

Escuela de Organización Industrial (EOI)
Universidad Francisco de Vitoria (UFV)
Universidad Pontificia de Comillas
Universidad de Saint Louis
Centro de Estudios Financieros (CEF)
Esc. Sup. de Gestión Comer. y Marketing (ESIC)
Centro Universitario Villanueva
Centro de Estudios Superiores Felipe II
ESADE Law & Business School
Centro de Estudios de Postgrado de Admin. de Empresas CEPADE
Escuela Europea de Negocios (EEN)
EAE Business School
Escuela Europea de Dirección y Empresa (EUDE)

MURCIA

Públicas:

Universidad de Murcia (UM) (Murcia)
Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT) (Murcia)

Privadas:

Universidad Católica San Antonio (UCAM) (Murcia)

PAÍS VASCO (EUSKADI)

Públicas:

Universidad del País Vasco (Vizcaya)

Privadas:

Mondragon Unibertsitatea (Guipúzcoa)
Universidad de Deusto (Guipúzcoa - Vizcaya)

NAVARRA

Públicas:

[Universidad Pública de Navarra \(UNAVARRA\)](#) (Pamplona - Tudela)

Privadas:

[Universidad de Navarra \(UNAV\)](#) (Pamplona)

[Esc. Sup. de Gestión Comer. y Marketing \(ESIC\)](#) (Pamplona)

LA RIOJA

Públicas:

[Universidad de La Rioja \(UNIRIOJA\)](#) (Logroño)

VALENCIA

Públicas:

[Universidad de Alicante \(UA\)](#) (Alicante)

[Universidad Miguel Hernández de Elche \(UMH\)](#) (Alicante)

[Universitat Jaume I \(UJI\)](#) (Castellón)

[Universitat Politècnica de Valencia \(UPV\)](#) (Valencia)

[Universitat de València \(UV\)](#) (Valencia)

[Universidad Internac. Menéndez Pelayo \(UIMP\)](#) (Valencia)

Privadas:

[Universidad Cardenal Herrera-CEU](#) (Valencia)

[Universidad Cat. de Valencia S. V. Mártir \(UCV\)](#) (Valencia)

[Centro de Estudios Financieros \(CEF\)](#) (Valencia)

[Esc. Sup. de Gestión Comer. y Marketing \(ESIC\)](#) (Valencia)

[Florida Centro de Formación](#) (Valencia)

[View Universities in Spain \(in english\)](#)
[Veja Universidades na Espanha \(em português\)](#)

