

**CONFERÊNCIA**  
**Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade**  
**Educativa**

**Conferencista** – Don Davies



## School-Family-Community Partnerships in the United States

Don Davies\*

I have spent much of the last 40 years thinking about and studying the relationships between schools and the families and communities they serve, mostly focused on the United States, but also in several other countries, often including Portugal. From the start my interest has been rooted in two ideas. First, I believe that one of the core requirements of our democratic society is to give all its citizens the opportunity to influence the decisions that are made by governments and government institutions that affect their lives. This means that parents and concerned community residents have a right and an obligation to be meaningfully involved in the affairs of our public schools. This is a right that comes built in to our kind society, not something bestowed by governments. The underpinning for this idea is classic democratic theory.

I also believe that our very expensive and in some ways very good public educational system in the United States is failing to provide an adequate education to large numbers of low-income, minority, working class, and immigrant children. Many of these children are simply falling through the cracks, many dropping out of school early, many unprepared for work or responsible citizenship, many suffering from underdeveloped social and academic skills. Schools are helping to create a two-tiered society of haves and have nots. I made this assertion 40 years ago, and I do so again today, even though there has been some progress in some places. If social justice and fairness are to prevail the schools serving the have-not's need of drastic reform. Such reform and making progress in children's social and academic development is very unlikely to happen unless teachers and school staffs engage the other the major parts of the child's world – the family and the institutions of the community. This idea is rooted in the sociological theories of scholars such as Urie Bronfenbrenner and Joyce Epstein, which sees the institutional

---

\* Universidade de Boston

connections of the school, family, and community as a set of overlapping spheres of influence on children's learning and development. The three institutions conduct some practices separately and others jointly. There is much research and common sense that shows that when the separate parts of the child's worlds are connected appropriately and in some harmony, the child benefits and so does the school and the community. The word that in the US we are now commonly using to describe this kind of harmony is *partnership* – school-family-community partnership.

I'll use this word several times in my comments today, but the word *partnership* is vague often not well-defined in English. In Portuguese my colleague and friend the late Professor Steve Stoer pointed out that the Portuguese word "*partenaria*" is a formal term relating primarily to relationships between institutions. But the Portuguese term "*parceria*" implies "informal work among persons or entities as part of social roots at the local level. Both terms need to be thought about how build stronger home-school-community relationships or partnerships."

With three colleagues I have seen the publication of our new book which is relevant to my core ideas – democratic participation and partnership. The book is *Beyond then Bake Sale* (Some people think I have written a cookbook!) And I have a couple of copies here to show to anyone interested.

In the book we urge that American schools should seek to practice what they preach about democracy – to be living examples of it and we suggest a few things that the schools can do, such as:

1. Providing workable mechanisms for teachers, parents, and students to take part in decision-making, and to voice their ideas and concerns.
2. Helping families increase their political knowledge and skills.

3. Strengthening families' links with community organizations and resources. And
4. Encouraging teachers and administrators to communicate and collaborate with individual parents about decisions that affect their own children.

The book also offers ideas to school administrators, teachers, and parents about how to make the idea of partnership work in practice, especially to aid the learning and development of low-income and minority children. We point out that many studies show that there is a close link between partnerships and student academic achievement, that partnerships help public schools manage better the many challenges they face; and that teachers benefit from parent and community partnerships.

#### A Bit of History

I want to review very briefly the history of the parent involvement and the partnership idea in the US, hoping that there will be some relevance and parallels in Portugal. I have observed six different phases in the US in the relationships between schools and parents and communities.

#### Phase One

Before World War the main form of parent involvement in our schools was the Parent-Teacher Association, organized at all levels – school, school district, state, and national. PTA's were segregated by race in the South. They were predominantly middle-class in spirit and membership. The main activities of the local groups were typically sponsoring social activities, raising money for the schools, and providing volunteers to help teachers and the schools.

The state and national PTA's were also sometimes important lobbies for support public schools and children's issues such as opposing child labor.

## Phase Two

After World War II for about two decades there emerged across our country hundreds of local citizens committees aimed at supporting more public financial support for the huge expansion of American schools that followed the War. This was largely also middle-class and elite movement, supported by national committees, one of which focused on lobbying for Federal financial support for public schools. But, large scale Federal aid to public schools started only after Sputnik in 1954 and our Cold War worries about the Soviets. The first big general Federal aid program didn't come until the mid-1960's, and with it the first national legislative language encouraging parent involvement.

## Phase Three

The 1960's and through the mid 70's was the era of the Civil Rights movement and massive wide public opposition to the Viet Nam War. There was more citizen activism nationwide than had been seen for several decades.

Schools were often at the center of the unrest and demands for change. Minority parents in many cities sought a bigger voice in educational decision-making and often used aggressive confrontational methods, much to the dismay of the White establishment and in some cases the direct control of one or more public schools by community residents.

What made this school activism controversial was that the activists were mostly low-income and minority people rather than the middle-class and elite citizens who had always dominated school affairs.

In addition, organizations advocating for the equal treatment of handicapped children in public schools became influential with policy-makers and won important legislative victories. The national and local parent teacher associations experienced a significant decline in membership and influence, as they were still often seen as bake sale organizations.

I was in Washington during all of the decade of the 60's and through 1972, first as the director of a reform-minded arm of the National Education Association (our largest teachers union) and then as the Associate and Deputy Commissioner of the Federal education agency.

During this time I was able to initiate some national programs that required significant parent and community roles in decision-making in public schools. These requirements were very controversial politically. But, I saw that many of the participatory efforts were having positive effects on both schools and communities.

This was one reason why I decided to leave the national government in 1973 and begin a private non-profit organization to advocate for and study citizen participation in education – the Institute for Responsive Education (IRE).

For 35 years the organization did many studies and projects and a great deal of advocacy work. Some of our projects were international, including several projects in Portugal.

Two months ago the organization decided it was time to close its doors, partly because there are now many other organizations and agencies working to increase parent and community involvement in the schools.

#### Phase Four

Phase 4 in the 1970's and 80's saw a strong political reaction by local, state, and national governments to the turbulence of the 1960's and what many educators and other observers saw as too much power for parents and other community people.

The government responses took many forms, including:

- a) Many State and local government passed legislation to create advisory committees or school councils at the school district or school level. However, many of these were mostly token activities having little real impact on school policies or programs.
- b) Accountability measures were adopted mandating more open communication to families and the public, such things as allowing the public to attend any or all official meetings, and printing the results of student tests in local newspapers.
- c) The national government started to give financial support to some local grassroots organizations to induce them to change from active protests or criticism of the schools to providing services and training of various kinds to their clients.
- d) Congress enacted important new national laws to increase funding for programs serving low-income children which also required schools to set up advisory committees of various kinds. These mandates were often quite weak and ambiguously worded.
- e) There were new court decisions and then a major new national law requiring public schools to serve all children regardless of physical or mental handicaps and mandating new roles for parents in approving the programs set up for their children.



## Phase Five

In the 1980's and 1990's the focus in parent and community involvement was on making schools better for more students by improving curriculum and teaching. Many studies showed the continuing big gaps in achievement between middle-class students and those from poor and working class families.

Innovative approaches to school organization and curriculum were encouraged by parent and community groups and by philanthropic foundations. Many colleges and universities began to work more actively with public schools. Many Businesses and corporations became concerned about the poor quality of many urban schools and made efforts to help these schools with equipment and technical assistance.

My work in Portugal for the World Bank Project sparked my interest in what we in America could learn from other developed countries about the relationships between schools and parents and communities in Europe and other places. I spent a sabbatical semester in England and Portugal, for example. With Joyce Epstein at Johns Hopkins University and my organization organized a series of annual roundtable conferences in the US for scholars and other from many countries. Then we sponsored the first such Roundtable in Europe in 1989 in Faro and soon after that a European organization was formed, which now holds biennial meetings in various European cities. These activities conferences linked to several bilateral and multinational studies and projects, including some projects in which I was privileged to work with colleagues from Portugal – several of whom are here today.

I think these activities have been a useful approach to increasing international connections and collaboration. And, they have allowed me to think a lot about both the difficulties and possibilities of transferring ideas and practices across cultural and national boundaries.

## Phase 6

This is the present in the US, and I see a very mixed picture. On the positive side I see that parent involvement and partnership have emerged from the sidelines to move into the mainstream of education life. The idea has become more deeply embedded into laws but also into the attitudes, behavior, and language of parents and educators.

The close connections between parent involvement and student achievement are now more widely accepted by teachers and school officials; many parents feel both entitled and obligated to assist and monitor their children's learning and connect with the school. Many schools feel more connected to their own communities and draw on community resources more readily. Decisions about schools are usually made more in the open, many schools feel more directly accountable to parents on what the schools are doing, and the word "partnership" has become part of the language. More universities, including some of the elite ones such as Stanford and Harvard have more involvement in public schools serving poor and minority children.

To brag a little, the Institute for Responsive Education over its 35 years of life was an important part of a movement that made these changes possible. And useful research about partnerships and family involvement in their children's learning has increased in dozens of countries around the world.

On the other side of the ledger there remain important gaps between the good words, intentions, and laws and actual practice in our public schools. Ten years ago I wrote a published article which has been widely quoted and reprinted: *The Tenth School*, in which I asserted that only one American school out of ten was actually taking parent and community partnership seriously in practice, beyond the bake sale. There has been progress in the last decade but there is still a very long way to go.

In this era there is a heavy emphasis on increasing student achievement – measured all the time by standardized tests. Our new national law – *named No Child Left Behind* – was the most important domestic initiative of the new president, George W. Bush in 2003. The law was supported by some key Democratic leaders including Senator Ted Kennedy, and is now being reconsidered and renewed or dropped.

The law includes the strongest Federal requirements ever on parent involvement. It provides several leverage points for parents to advance democratic practices in schools:

1. A school-family compact or agreement developed with and approved by parents.
2. A written parent involvement policy also developed with and approved by parents.
3. A report card on every school made available to the public explaining how the well or poorly the school and the district are performing.
4. Options for parents if their child's school is not making adequate progress in improving student achievement. Parents may request to transfer their children to another school or they may decide to stay, become involved in improving the school, and receive extra services for their children.

These parent involvement requirements are being put into practice very unevenly across the country. And some in Congress and some education organizations are trying to weaken these requirements even n even further as Congress is debating the renewal of the law.

An important development in this period is the growth of choice of schools for families. There has been a big increase in the number of what we call charter schools, which are public schools supported by taxpayers' money, but given more independence from the restrictions of

bureaucratic and union rules. Many of these schools are controlled by Boards composed mostly of parents and other community people, along with teachers and students. Most are small. Some are run by private for-profit companies. Some do very well for the students; some don't. Most involve parents in many aspects of the school life.

Another example of the popularity of choice is the growth of the number of families who choose to do home schooling at least through the primary and intermediate grades. Some of these people are religious conservatives; some are more progressive people on the left who find school bureaucracies stifling for their children.

In addition some urban school districts are offering parents much wider choice among the regular public schools in their district. For example in New York as a few other big cities they have broken up some large secondary schools into three or four smaller disparate schools. These smaller schools have much more connection with parents and draw heavily on community support.

There continues to be a strong push by conservative politicians to offer money to families to use in private schools, what we call *vouchers*. But, there are only three or four examples in the country of this actually happening, because of strong opposition from many educators, teachers' unions, and most Democratic Party politicians.

Diversity is the word that best describes the status of school-family-community-partnership today in my country.

Here very quickly are some more of the kinds of diverse partnership activities that are happening now – mostly from *Beyond the Bake Sale*.

- *Thousands of schools are trying to involve families more directly in children's learning activities. A few typical activities: parent or community-run homework and study centers after school; reading workshops for parents, home learning packets, longer and better parent-*

*teacher conferences about student learning, and more specific information for parents about their student's problems and achievements in academic work.*

- *There has been a big increase of using parent volunteers as tutors to help students with math and language (the two subjects that students are tested on every year in the No Child Left Behind law). In some cases volunteers offer after -school homework assistance and grade papers, some parents came to help students on their lunch hours.*

- *Many schools are hiring parent coordinators to work with both parents and teachers at the school level to encourage more parent involvement and develop programs of parent education and home visiting. Many have rooms set a side as Parent Centers, a friendly meeting place for parents in the school.*

- *Many kinds of technologies are being used to increase communication between the home and the school. These include homework helper programs by telephone or on-line, web sites for each school which give information about curriculum, student progress, homework, and school activities; and providing laptop computers to all students to take home.*

- *Hundreds of schools that are part of a national partnership network have an Action Team composed of parents, teachers, students, and administrators who have the responsibility of planning ways to increase family and community partnerships, and sometimes carry out small research projects.*

- *In many towns schools are facing big changes in population from mostly middle-class white to large numbers of minorities, and many new immigrants, some legal and some not. Some have students from 20 or 30 countries and dozens of languages. Many of the new students need lots of extra help with the academic subjects and their families need help, as well.*

- *Grassroots community activism is happening again in some cities. An example is the Boston Parent Organizing Network (BPON), which is an ambitious and innovative effort to connect more than thirty community organizations in Boston to help their efforts to be effective advocates for improvement in the Boston Public Schools. It represents an important effort to engage and empower parents and other community members for school reform. BPON stresses strategies to improve the academic outcomes for children.*

- *The Ford School in Lynn, Massachusetts, serves almost 900 children in pre-kindergarten through 8<sup>th</sup> grade. About 40 percent of the families are recent immigrants from at least twenty countries. It is in the poorest area of a small city that faces many problems. The school has become a real community center for children's learning, adult education, family and social services, recreation, and community development. Features of the school include:*

- \*A year-round program of community education, including morning parent support groups and evening classes for all ages in English as a Second Language, citizenship, and computer training*

- \*All day kindergarten, as well as after school and summer programs that stress both enrichment and academics*

- \* A local state college offers pre-college prep and college courses at the school*

## Final Words

A theme that has emerged slowly for me over the years is the importance and difficulties of crossing boundaries of tradition, culture, geography, and language. I saw that when parents seek to influence their child's schooling, they cross a boundary into the teacher's professional world and traditional culture. When teachers tell parents how they can

help their children learn better, they cross into the family's domain. When researchers or academics enter schools to study or advise, they move across a seldom crossed boundary. When white people cross into the world of people of color there are boundaries that may not be easy to understand. And, when educator, or experts, researchers from one country seek common ground of theory, methods, or goals, they cross national and cultural boundaries.

I have spent a lot of time and effort in boundary crossing activities, sometimes successfully; sometimes not. I have learned that such efforts are risky, which is why many avoid such efforts. Some are frustrating. And in international and cultural boundary crossing, what is transferred or diffused is not what you might hope for. One anthropologist put it this way” Diffusion does not typically involve the replication in one society of some practice developed elsewhere. Rather what is transposed is the basic idea, possibly a model, or one might say a metaphor which is then applied to the particular circumstances of the receiving society.”<sup>1</sup>

And, that is the spirit in which I have appeared here today. And, I appreciate the opportunity to some time in your space.

---

<sup>1</sup> Renfrew, C. (1976). *Before Civilization*, Hammonsworth, U.K. Penguin. Quoted in Room, G. (1986) *Cross national innovation in social policy: European perspectives on the evaluation of action research*. (p.10) New York: St.Martin's





## O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos

Maria Adelina Villas-Boas\*

Muito bom dia a todos. Gostaria de agradecer ao Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, Professor Júlio Pedrosa, e também à Senhora Conselheira Maria Emília Brederode o convite que muito amavelmente me dirigiram para participar neste Seminário.

Regozijo-me especialmente pelo tema escolhido “Escola, Família, Comunidade”. Com efeito, nada me poderia ser mais agradável do que falar sobre os resultados da investigação que ao longo de mais de vinte anos tenho vindo a realizar nesta área das Ciências da Educação. Em boa verdade, pode dizer-se que esta temática não é de hoje nem de ontem, mas de sempre.

No entanto, ela surge com maior acuidade quando a continuidade cultural, que deve existir entre a Escola, a Família e a Comunidade, diminui ou em certos casos deixa mesmo de existir. Nessas circunstâncias, o desempenho escolar é afectado e aumenta a insatisfação da sociedade com a escola pública. É por esse motivo que a preocupação com as descontinuidades culturais tem sido expressa por diversos autores que vão desde Vygotsky<sup>1</sup> a Shirley Brice Heath<sup>2</sup>, passando pelo inestimável contributo de Bronfenbrenner<sup>3</sup>.

Mais recentemente, David Seeley<sup>4</sup> explicou que a razão do insucesso não está nem na escola, como muitos crêem, nem na família,

---

\* Universidade de Lisboa (FPCE)

<sup>1</sup> 1988 – *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

<sup>2</sup> 1989 – *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: University Press.

<sup>3</sup> 1979 – *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

<sup>4</sup> 1985 – *Education through partnership*. Washington, DC: American Enterprise Institute for Public Policy Research.

mas na inexistência daquilo que ele chama *uma relação produtiva de aprendizagem* entre ambas. E acrescentou: se a sociedade está descontente com o actual paradigma, a que chama de *prestação de serviços*, envolvendo este paradigma uma relação com clientes - se presta serviços temos clientes - que é sempre potencialmente conflituosa, há que substituí-lo por outro a que, logicamente, chama paradigma de *parceria para aprendizagem*.

Contudo, para além desta mudança de paradigmas, de que já ouvimos falar hoje, a procura de soluções é também tarefa da investigação que, nesta área, em Portugal, atingiu já a maioridade, na medida em que o primeiro estudo data de 1985.

Podem ainda identificar-se, nesta investigação, duas correntes principais.

Uma tem-se dedicado ao estudo das perspectivas dos vários intervenientes. A segunda tem procurado através de estudos experimentais e de investigação-acção construir parcerias, as tais parcerias, entre a Escola, a Família e a Comunidade, avaliando os efeitos produzidos na aprendizagem dos alunos e nas atitudes das famílias e dos professores. No seu conjunto, estas duas correntes têm também contribuído para evidenciar algumas contradições. Estou a falar de contradições entre os resultados positivos do contributo dos pais para o desempenho dos alunos e a prática de alguns professores. Contradições entre essa prática e as opiniões que os mesmos professores manifestam. Contradições, ainda, entre o que os professores pensam do interesse dos pais e o que os pais dizem desse mesmo interesse e respectivas atitudes.

É dessa segunda corrente de investigação que vos venho falar hoje, ou seja, dos resultados de estudos que tenho vindo a realizar, envolvendo cerca de quarenta escolas da rede pública, e sempre no sentido de privilegiar a construção de parcerias entre os vários protagonistas educativos. Quanto às intervenções que pretendem melhorar o desempenho dos alunos com o envolvimento parental, elas podem revestir diversas formas entendidas num *continuum* que, segundo a

tipologia de Joyce Epstein<sup>5</sup>, vai desde a família se deixar ajudar pela escola no desempenho das suas funções básicas (Tipo 1), passando pela comunicação com a escola (Tipo 2), voluntariado (Tipo 3) e apoio à aprendizagem em casa (Tipo 4), até à sua participação na tomada de decisões (Tipo 5), como intermediária natural que é entre a Escola e a Comunidade em que também se insere (Tipo 6).

Ora, todos os estudos de que vou falar demonstraram, de forma quantitativa e qualitativa, que a implementação de práticas da referida tipologia melhorou ou resultou na melhoria da inserção social e do desempenho académico em áreas como a Língua Estrangeira, a Leitura e a Escrita e a Matemática.

Além disso, traduziu-se na melhor inserção social dos alunos, aumentou a confiança das famílias no seu papel educativo e no da escola, contribuiu para as escolas e os professores conhecerem melhor as famílias e os seus alunos e facilitou a integração de todos na comunidade.

Assim, no primeiro estudo que realizei com alunos do 6.º ano, logo em 1984/1985, verificou-se que o envolvimento parental no trabalho de casa contribuiu significativamente para o melhor aproveitamento desses alunos na disciplina de Inglês. Tratou-se de um estudo experimental, com duas turmas de controlo, em que as actividades de trabalho de casa eram interactivas e o solicitado e informado contributo dos pais não requeria necessariamente o domínio dessa língua. Uma das turmas de controlo seguiu a sua actividade normal, a segunda fez as mesmas actividades de trabalho de casa interactivas, porém os pais não receberam informações nem lhes foi solicitado qualquer contributo.

Num segundo estudo, realizado no âmbito do *Projecto PLUX: Uma Experiência de Educação Intercultural* que foi coordenado por Albano

---

<sup>5</sup> 1997 – *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Estrela<sup>6</sup>, foi desenvolvida uma intervenção no sentido de ajudar os pais portugueses emigrantes no Luxemburgo a apoiar as actividades de aprendizagem realizadas em casa, mas também a incentivar a sua comunicação com a escola e a melhorar a sua integração na comunidade. Essa intervenção, com famílias portuguesas de alunos do primeiro ciclo, teve resultados muito positivos, não só em relação à melhoria do aproveitamento geral dos alunos, sobretudo nas Línguas e na Matemática, como também à melhor inserção das suas famílias e dos professores portugueses na comunidade luxemburguesa. Além disso, os próprios professores luxemburgueses valorizaram sobremaneira a componente do envolvimento das famílias no desenvolvimento de um projecto que acompanharam e que tinha naturalmente outras dimensões.

Falarei agora em mais quatro estudos cujos resultados indicaram uma melhoria significativa no desempenho da literacia. Nos dois primeiros<sup>7</sup>, procurei investigar de que modo seria possível estimular o processo de aquisição da literacia de crianças imigrantes, desta vez em Portugal, pertencentes a duas culturas minoritárias em Portugal, uma de origem africana, primeiro estudo, e outra de origem indiana, segundo estudo.

O facto dos pais destas crianças serem considerados por muitos professores como *pais de difícil acesso*, uma terminologia usada por Don Davies<sup>8</sup>, coloca um desafio acrescido a qualquer investigador que procure modificar as suas atitudes e práticas, tanto relativamente à escola como relativamente à quantidade e qualidade de ocorrências com o escrito. Com esse objectivo, no entanto, e com o recurso a mediadores, tentei promover o envolvimento desses pais no processo educativo dos filhos a partir do 1.º ano escolar. Comecei pela caracterização da situação

---

<sup>6</sup> 1994 – *Projecto Flux: Uma experiência de educação intercultural*. Lisboa: Flux, FPCE-UL.

<sup>7</sup> 2001 – *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

<sup>8</sup> 1989 – *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

em termos de atitudes e de expectativas dos pais, bem como do desenvolvimento da literacia das crianças, o que permitiu delinear a intervenção que englobou todos os tipos de envolvimento individual com excepção do Tipo 5, que não é individual, contemplados pela já referida tipologia de Epstein.

Mais uma vez, a existência de grupos experimentais e de controlo nos dois estudos permitiu verificar a influência significativa do contributo da intervenção dos pais no desenvolvimento da literacia. Da amostra de origem africana, como se pode ver, o resultado das curvas é ligeiramente desordinal.

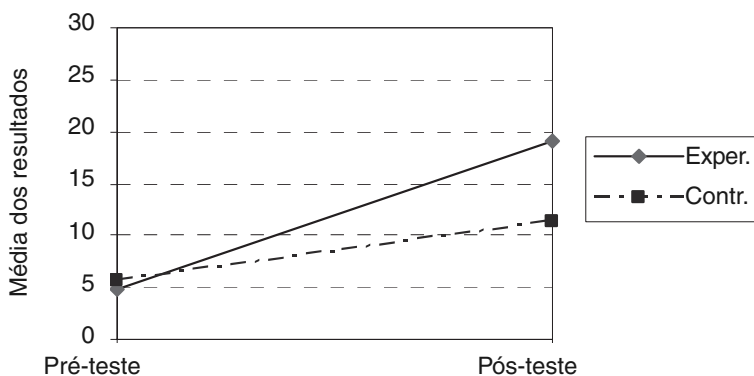


Fig. 1 – Progressão do desempenho da amostra africana

Com os alunos da amostra indiana os resultados são ainda mais desordinais e o avanço, digamos, foi ainda superior.

Obteve-se, assim, com estes dois estudos, uma resposta positiva à questão essencial que consistia em saber como as famílias imigrantes, pertencentes a minorias étnicas podem ter um papel mais activo no processo de aprendizagem dos seus filhos através das relações entre as escolas e as referidas famílias. Com efeito, os pais, sobretudo, as mães, mas também os irmãos mais velhos e os avós, leram histórias às crianças, participaram em agradáveis reuniões de trabalho com as professoras na

escola e acompanharam os filhos em visitas de estudo que contribuíram para o aumento das suas referências culturais.

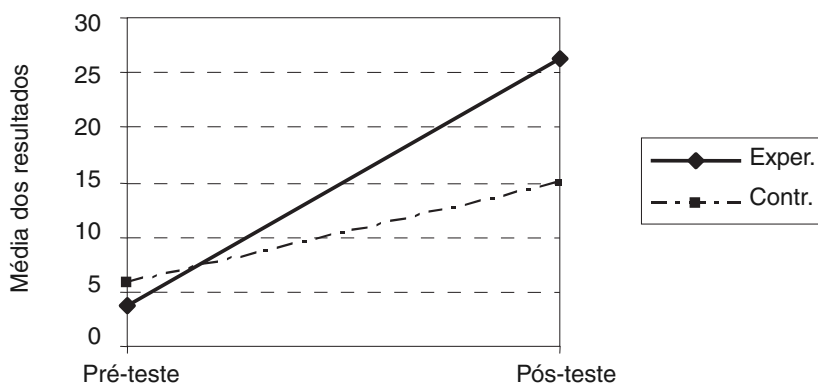


Fig. 2 – Progressão do desempenho da amostra indiana

Gostaria de referir que no que diz respeito ao estudo com a amostra indiana este inseriu-se também num projecto multinacional coordenado por Don Davies, que já ouviram hoje, e por Vivian Johnson<sup>9</sup> que, além de outros investigadores portugueses, nomeadamente Pedro Silva que também está hoje aqui presente, incluiu investigadores da Austrália, do Chile, de Espanha, dos Estados Unidos e da República Checa. Destes vários estudos ressaltou sempre a importância das parcerias entre pais e professores para reduzir as diferenças culturais, diminuindo a tal descontinuidade, o que, por sua vez, contribuiu para a melhoria do desempenho escolar e para a criação de ambientes familiares mais favoráveis à aprendizagem.

<sup>9</sup> 1996 – Crossing boundaries with action-research: A multinational study of family-school-community collaboration. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), 75-105.

Permito-me agora falar do terceiro estudo, muito recente e também incluído num projecto internacional de que sou coordenadora – *Aproximação de gerações através do património Linguístico, Urbano e Cultural*. A questão que se põe neste estudo é investigar até que ponto se poderá melhorar também o desenvolvimento da literacia, desta vez em alunos dos 2.º ou 3.º anos e, simultaneamente, tornar o ambiente familiar mais coeso e mais favorável à aprendizagem.

Ora o conceito de ambiente familiar favorável à aprendizagem foi introduzido por Bloom<sup>10</sup> e definido como um conjunto de factores, que incluem os hábitos de trabalho, o apoio e acompanhamento nas tarefas escolares, o estímulo à exploração e discussão de ideias e acontecimentos, o estímulo à expressão oral e escrita, e as aspirações e expectativas académicas. Estes factores constituem, segundo Bloom, um verdadeiro currículo da família.

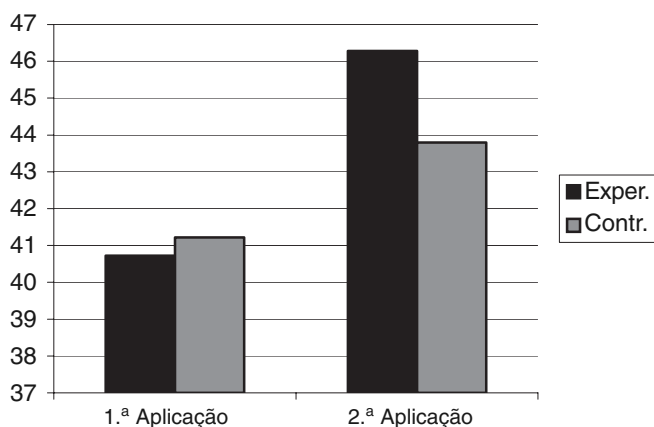


Fig. 3 – O currículo da família antes e depois da intervenção

<sup>10</sup> 1982 – *All our children learning: A primer for parents, teachers and other educators*. New York: McGraw-Hill.

O estudo português, cuja avaliação já foi feita, decorreu numa cidade dos arredores de Lisboa, desta vez com alunos de nível socioeconómico e cultural favorecido e em que os respectivos pais eram considerados muito interessados. Mesmo assim houve melhoria. Na segunda aplicação do teste do desenvolvimento da literacia, os alunos da classe experimental revelaram uma média significativamente superior à dos alunos da classe de controlo, tendo evoluído, portanto, muito mais.

Para além destes resultados com os alunos, parece importante salientar a evolução global positiva do currículo das famílias envolvidas. Além desta melhoria global, como pode ser vista na Figura 3, a análise factor a factor demonstrou que os pais passaram a assinalar aqueles factores que constituem o currículo da família, como importantes e muito importantes, de uma forma mais frequente, o que conduziu a médias significativamente superiores em todos eles. Ou seja, passaram a tomar mais consciência do seu contributo, valorizando-o e, por conseguinte, a não atribuir à escola todas as responsabilidades educativas. É aquilo que poderemos chamar o *efeito parceria*.

Por fim, gostaria de referir ainda um quarto e último estudo: *Uma Visão Prospectiva da Relação Escola/Família/Comunidade: Criando Parcerias para uma Aprendizagem de Sucesso*<sup>11</sup>. Este estudo é mais abrangente, na medida em que envolveu, numa primeira fase, uma amostra representativa de todas as escolas do primeiro ciclo de Portugal continental num total de 1195 e, numa segunda fase, a da intervenção, 25 escolas seleccionadas aleatoriamente a partir da primeira amostra. Tratou-se de um estudo da iniciativa do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação (DAPP), com protocolo com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, conduzido ao longo de três anos e de que fui coordenadora científica, em conjunto com duas coordenadoras do DAPP,

---

<sup>11</sup> 2000 – *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Criando parcerias de aprendizagem para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPP-ME.



além de Ramiro Marques que apenas colaborou durante a primeira fase do estudo.

Factores como a falta de tempo, a mudança de escola e baixas expectativas dos professores levaram cinco escolas a desistir de participar na totalidade da experiência. Nas restantes, a clara identificação dos problemas que mais as preocupavam, a formação específica dos professores, a presença de um mediador, o apoio do director, e a reflexão conjunta entre estes, os professores, os pais e os autarcas contribuíram, segundo a avaliação qualitativa interna e externa, para a melhoria generalizada da situação que inicialmente se verificava nessas escolas. Apresento, de seguida, uma parte da avaliação que foi dada pelas respostas dos professores:

- Aumento da motivação, empenho e auto-estima
- Aprendizagem mútua
- Aumento do relacionamento com os pais dos alunos
- Envolvimento individual dos pais de *difícil-acesso*
- Contributo dos Pais para mudar e melhorar as práticas dos Professores
- Desenvolvimento do TPC interactivo
- Uso de materiais mais motivantes
- Surpresa pela resposta positiva dada pelas Agências Comunitárias

Contudo, os resultados da avaliação quantitativa externa são ainda mais impressionantes. Os 300 alunos que foram avaliados do 4.º ano, foram testados com recurso a testes normalizados, realizados pelo então Instituto de Inovação Educacional, desta vez não só na literacia como também na Matemática. Os resultados indicaram que o nível do

desempenho dos alunos da nossa amostra tinha melhorado, não só em comparação com os respectivos grupos de controlo existentes em cada escola, mas também em comparação com a amostra nacional. Como se pode ver, no teste de expressão escrita tiveram um desempenho superior em todos os *itens* com excepção de um, o cumprimento de instruções. Talvez por este ser um domínio mais dependente apenas da sala de aula.

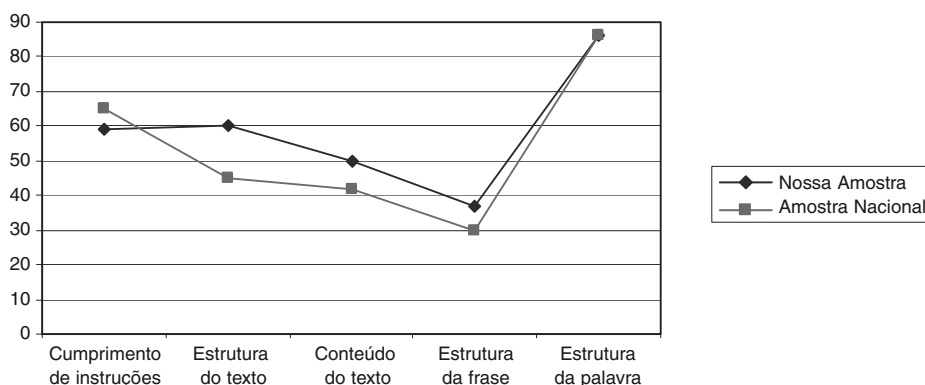


Fig. 4 – Evolução do desempenho da escrita

Quanto ao teste de Matemática, verificou-se que a média (66.6) foi superior à média nacional (63.9). Além disso, só os melhores alunos da amostra nacional tiveram resultados semelhantes aos da nossa amostra. Podemos então concluir que neste estudo todos os intervenientes modificaram positivamente as suas atitudes e práticas, com os alunos a melhorarem o seu desempenho na literacia e na Matemática.

Resta-nos agora, e para terminar, tentar algumas considerações finais. Como conclusão principal ressalta a consistência dos resultados dos seis estudos referidos, com uma variedade de sujeitos de nível socioeconómico e cultural favorecido ou desfavorecido, em situações de imigração em Portugal ou de emigração num país estrangeiro, com alunos do 1.º ano ao 6.º ano de escolaridade, com pais considerados interessados e com pais considerados de difícil acesso. Todos estes

estudos, repito, demonstram o papel que o contributo dos pais pode ter no desempenho dos alunos, nomeadamente em áreas fundamentais como a Leitura, a Escrita e a Matemática.

Outra consideração importante, que não posso deixar de fazer, é de que o envolvimento parental, sobretudo o envolvimento parental individual, não se pode atingir apenas por decreto, mas sim através de estratégias que visem a vivência de parcerias. Gostaria de salientar que a construção de parcerias leva tempo e dificilmente se estabelece sem especialistas de mediação. Há ainda a ter em conta que a ênfase tem de ser posta na confiança, na colaboração e na reciprocidade.

O processo de construção de parcerias, que foi salientado hoje aqui pela Senhora Ministra, deve ser não só reflexivo como desenvolver-se em constante renovação. Além disso, o respeito pelas respectivas esferas de influência revela-se muito importante, uma vez que o objectivo das parcerias é sempre a articulação e nunca a redução da respectiva influência específica.

Finalmente uma palavra de alerta neste fórum privilegiado. Depois de ter falado em tantas semelhanças será pertinente referir algumas diferenças. Ora as grandes diferenças que se verificaram nestes estudos foram entre professores que vivem de costas voltadas para a comunidade e professores que conhecem os recursos dessa comunidade, que os utilizam para enriquecer o currículo e as experiências dos seus alunos, e que ajudam as famílias a conhecê-los e a utilizá-los. Eu agradeço muito a vossa atenção e agradeço também as questões que entretanto me quiserem colocar.



## Debate

**Emídio Queirós Gomes** (Prof. Reformado) – Muito obrigado por esta oportunidade. De facto, há muitos anos que sou um apaixonado por este tema sobre o qual tenho trabalhado bastante. E queria falar um pouco sobre a minha experiência. Sobre este tema há um texto de Birte Ravn, “Parents in Education – European perspectives”, que foi apresentado na European Educational Research Association. Foi a partir deste texto que apresentámos uma proposta de trabalho no Colégio Marista de Carcavelos, proposta essa que foi da iniciativa dos avós. Mas fomos, parece-me, um bocadinho mais longe do que foi aqui enunciado. Porquê? Trouxemos os pais para a sala de aula. Naturalmente que eles tiveram de ser preparados para saber como intervir na sala de aula, qual era o seu papel, eles sabiam exactamente o que é que ia acontecer e devo dizer – as aulas eram de Matemática – que a didáctica tinha de ser totalmente diferente, porque havia que gerir não só as actividades das crianças, mas também a acção dos pais. Os pais o que é que fizeram? Além da formação que tiveram, elaboraram o material didáctico, porque o material didáctico utilizado nas aulas foi feito todo na escola. Enfim, o resultado foi muito positivo.

**António Ponces de Carvalho** (Esc. Superior de Educação João de Deus) – Eu penso que esta questão da relação escola-família é muito interessante. Esta colaboração e esta necessidade de abrir a escola à família é sem dúvida importante. Aliás, o Professor Don Davies já esteve na nossa escola com a Professora Adelina e tivemos oportunidade de trabalharmos juntos nestas matérias. Agora, tenho vindo a preocupar-me com uma nova realidade que apareceu na sociedade, e tem crescido, em relação aos pais ou a alguns pais dos nossos 46 centros educativos.

Ao mesmo tempo que há pais extraordinários com quem se consegue estabelecer essa parceria e construir esse trabalho de equipe, de comunhão de interesses, existem muitos outros, e cada vez mais, que delegam na escola e se demitem dos seus deveres para com os seus filhos. Penso que será altura de equacionar também quais os meios que a

escola tem ou deve ter para ajudar os pais a cumprir os seus deveres e incentivá-los a cumprir esse dever.

Temos vindo a assistir em Portugal ao aumento do abandono escolar, abandono escolar esse no qual os pais têm responsabilidade e não fazem nada, e ninguém na sociedade nem na escola exige aos pais que cumpram os seus deveres. O nosso país parece ser um país só de direitos, mas quando há direitos tem de haver deveres. E temos constatado também, e só para terminar, que os pais são os primeiros a dar os maus exemplos e a incentivar os seus filhos a não cumprirem as regras que estão estabelecidas e a tentar, permitam-me a expressão, “aldrabar” a escola e os professores em relação ao não cumprimento dos deveres que os filhos têm e das regras que estão estabelecidas. Regras essas que são determinadas em parceria com a família. Não são, portanto, regras ditadas pela escola.

Esta é uma situação que, porventura, temos também de começar a debater. Não é só a escola a abrir-se aos pais, mas é a nossa sociedade a exigir que os pais cumpram os seus deveres, enquanto pais e enquanto educadores – e primeiros educadores. Muito obrigado.

**Delfim Azevedo** (Federação das Associações de Pais do Concelho de Gondomar) – Eu acho que foram brilhantes as intervenções dos dois oradores. Falou-se aqui de muitas situações, de muitas práticas que são comuns a todos nós que aqui estamos neste evento. Todos nós desejamos o sucesso, acho que realmente é uma máxima que todos nós comungamos, e eu que estou mais virado para a prática, para trazer os pais para dentro da escola e efectivamente para a conquista, para a parceria, para a cooperação, para a socialização e tantas coisas bonitas que já ouvimos aqui hoje, gostava de solicitar à última oradora, para se referir mais expressamente e para explicar, mais concretamente, sobre esta questão da construção das parcerias que leva tempo e dificilmente se estabelecem sem especialistas de mediação. Gostava que concretizasse mais esta afirmação no sentido de nós podermos aproveitar e depois a aplicarmos na prática. Muito obrigado.

**Maria Adelina Villas-Boas** – Responderei com muito gosto à sua pergunta. O que eu tenho verificado e não foi comprovado só por mim, mas por outros investigadores de outros países, é que muitas vezes a escola precisa de um estímulo exterior para iniciar esse processo de parceria. E, na verdade, a parceria tem de garantir que haja confiança entre os parceiros e que haja a manifestação de uma abertura ao diálogo. Muitas vezes os professores não estão alertados, nunca pensaram nisso, estão mais centrados naquilo que eu chamo os seus limites temporais e espaciais, quer dizer, o seu horário e a sala de aula e esquecem-se um pouco que, de facto, poderão ter uma ajuda preciosa se ultrapassarem esses limites.

É nessa medida que, muitas vezes, precisam de um estímulo exterior, de uma pessoa que tenha alguma experiência, quer venha de uma universidade quer de um professor que já tenha feito outras experiências neste campo. Não estou a limitar quem são os especialistas de mediação. Nestes estudos, colaborei com muitos, e com alguma formação eles conseguiram desempenhar muito bem o seu papel. Não sei se respondi à sua questão.

Mas este processo não se faz sem tempo. Estes estudos deram resultados positivos, mas não quero que pensem “ah, pronto é assim, é como a história da Cinderela, transforma-se a abóbora numa carruagem...” Não, não é assim. Nem é por decretos, quer dizer, os decretos ajudam mas levam tempo porque a tradição é outra. A tradição é a tal do paradigma de prestação de serviços em que de um lado estão os serviços, do outro lado estão os clientes que podem ser, como sabem, muito submissos - o cliente dependente ou muito exigentes – o cliente consumidor e há sempre ali razão para conflito. O que se torna necessário é fazer passar a mensagem e isso faz-se com o contributo dos tais especialistas em mediação. Faz-se com a convicção de que o que é preciso é que se unam os esforços e que se valorize o objectivo comum que no fundo são as crianças, os alunos, os jovens.

É esta mensagem que eu acho que é fácil de fazer passar e a minha experiência diz-me que o pode ser a todos os pais. Aí aproveito para responder ao Dr. Ponces de Carvalho, estes pais não eram em nenhum caso extraordinários e, no caso em que eles eram mais favorecidos, considerados muito interessados, dizia-me a professora: “Como é que eu vou melhorar as práticas deles se eles já são tão interessados?”

O que é certo é que, em conjunto com a escola, eles consciencializaram-se muito mais da potencialidade do seu contributo e as diferenças entre o princípio e o fim do ano foram significativas tanto no desenvolvimento da literacia dos alunos como na melhoria do ambiente familiar. Penso que respondi às duas questões.

**Don Davies** – This is being translated, by the way, for those of you that want to hear this in Portuguese. Our experience supports what Adelina has been talking about, most schools need some help to cross all these boundaries and to do all of these wonderful things we tell them they ought to do.

The help can come in two ways that seem to work. One is to pay for and to hire in the school a person, a parent or two who is a coordinator, who actually works for the school, in the school. They often set up a room, a separate little room or space where the parents can come, in a school where many of the families speak another language than English, often Spanish, you would say. The coordinator is from that background and understands that culture and can speak the language with the parents and they feel much more comfortable talking to her than often to the teachers.

This, in our country can be paid for with special money from the Federal Government from this No Child Left Behind Act that I talked about or other ways. It's a recognition of the reality that the head of the school, which we call a principal or a head master is often very busy, very stressed and can't do all of these things, they don't think they can do all of these things, so they need help.



The second kind of help comes from what Adelina calls a mediator, which is someone from the outside, from a university, for example or from a community agency that works with the teachers and the principal and with the parents to bring them together and to sort of built a bridge. This is particularly important if there is an important cultural or language difficulty.

We have some schools, now many schools in smaller towns that used to be all white, Caucasian, English speaking, that now have children from 20, 25 different countries with 15, 20, 30 different languages, some of them recently come, some of them illegal and afraid of being caught by the authorities, some of them have been there for a long time. These schools, we have many examples that, where the involvement of the parents, directly, by visiting their homes or bringing them into the school, the involvement of the parents is absolutely essential for them to understand what the school is trying to do and why it's doing it and what the courses are, and what the curriculum is; and to break down the cultural barrier that many of them have that they are not suppose to go to the school, that they are not suppose to ask questions, they send their child and that's it.

So the outside mediator or the parent coordinator is a very important thing to actually make this happen and to move from just talk about it, which everybody does, to actually doing something.