

## COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA:

### Um conceito para melhorar a educação

RAMIRO MARQUES\*

Há uma grande confusão terminológica nesta área de estudos. Esta confusão é compreensível, mas tem impedido a coesão e o rigor conceptual nas investigações realizadas. O carácter recente desta área de estudos é uma primeira explicação do problema. Convém lembrar que os primeiros estudos publicados em Portugal sobre "*Escola e Famílias*" surgiram apenas na década de 80. O primeiro estudo, de grande envergadura, publicado em Portugal, sobre esta área de estudos foi o livro "*A Escola e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*" (Livros Horizonte, 1988). Antes disso, eram poucas as publicações científicas portuguesas que acolhiam nas suas páginas artigos dessa natureza. Não havia, também, qualquer disciplina, nos cursos de formação de professores, que desse guarida ao estudo dessa problemática. O assunto era, nessa altura, no mínimo, alvo de contestação geral por parte dos vários interesses corporativos, nomeadamente sindicais e, da parte de muitos professores havia uma desconfiança grande em relação às vantagens de uma aproximação da escola às famílias. A retórica pedagógica desse tempo preferia iludir o problema com frases pomposas do género "*ligar a escola ao meio*". O facto de a maior parte da literatura científica sobre esta área de estudos ser de proveniência norte-ame-

ricana também explica a confusão terminológica. Não tem havido um esforço sério de precisão terminológica e esse esforço tem de partir dos investigadores. Este texto visa contribuir para essa precisão. Procurarei, também, mostrar que a colaboração escola-família constitui uma chave importante para melhorar a educação em Portugal. Nesse sentido, apresentarei conclusões parcelares de um projecto de investigação numa escola do 1º ciclo do ensino básico, onde estão a ser concretizadas intervenções que facilitam a comunicação professores/famílias e o envolvimento das famílias na realização de actividades de aprendizagem em casa.

Pedro Silva (1992), numa recensão publicada no segundo número do Boletim "*Educação Participada*" (numa publicação trimestral do recém-criado Instituto Para a Educação Participada, um centro de estudos sobre "*escola e famílias*", sediado na Escola Superior de Educação de Santarém), faz uma primeira abordagem do problema, inspirando-se nos estudos recentes de Joyce Epstein. Primeira consideração: é preferível empregar a palavra família quando nos referimos ao conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com os alunos no espaço casa. Va-

\* Docente da ESE de Santarém

mos, portanto, deixar de utilizar a palavra pais.

E por duas razões: tem uma conotação sexista e limita a relação aos progenitores biológicos, deixando de fora figuras que continuam a ter um papel preponderante nessa relação: avós, tios e primos. A palavra família possui a globalidade e a generalidade necessárias e suficientes. Inclui tanto a família nuclear como a família alargada e abrange tanto a paternidade biológica como as situações originadas por novos casamentos, adopções e arranjos familiares não tradicionais.

Tenho utilizado, nos meus estudos, por vezes de uma forma pouco rigorosa, expressões do género "*envolvimento dos pais no processo educativo*", "*participação dos pais na escola*", "*ligação da escola aos pais*" e "*colaboração entre a escola e os pais*". Os meus dois últimos livros sobre esta área de estudos ("*A Escola e os Pais*" e "*O Director de Turma*", publicado na Texto Editora) ainda usavam essas expressões (Marques, 1990 e 1991). Joyce Epstein criou uma tipologia que assenta na ideia de que existem áreas e espaços de vida parcialmente sobrepostos, de cuja interacção e colaboração depende a qualidade do desenvolvimento da criança e do adolescente. A escola e a família são dois espaços predominantes no mundo do aluno. Em consonância com essa visão interactiva, Joyce Epstein prefere utilizar a expressão "*school and family partnership*", a qual em português pode traduzir-se simplesmente por "*colaboração escola-família*". Esta expressão é mais compreensiva e rigorosa do que as outras anteriores e possui enormes vantagens tendo em conta um enquadramento teórico e uma visão de escola e de desenvolvimento da criança e do adolescente interactivas e desenvolvimentistas. A "*colaboração escola-família*" inclui as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos. A "*colaboração escola-família*" pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade

educativa onde o processo educativo é fruto da interacção de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude. Esta ideia tem sido amplamente defendida, em Portugal, nos últimos cinco anos, por João Formosinho e ficou expressa tanto na Proposta Global de reforma do Sistema Educativo como na legislação entretanto publicada sobre direcção e administração de escolas. A utilização desta expressão não invalida a necessidade da utilização de expressões como "*participação das famílias na escola*" ou "*envolvimento das famílias no processo Educativo*". Importa, no entanto, utilizar essas expressões com o maior rigor possível. Don Davies (um investigador norte-americano pioneiro nesta área de estudos) prefere usar a expressão "*participação das famílias na escola*" apenas para referir as actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola. A expressão "*envolvimento das famílias no processo educativo*" seria utilizada para referir as actividades relacionadas com a comunicação escola-casa e a ajuda nas actividades de aprendizagem realizadas em casa. Expressões do tipo "*ligação da escola às famílias*" e "*ligação da escola ao meio*" padecem de um fraco rigor conceptual e provocam mais confusão do que esclarecimento. A expressão "*escolha das escolas pelas famílias*" entrou, em força no vocabulário das Ciências da Educação. Esta entrada é recente e presta-se a uma grande confusão. A expressão costuma andar associada à introdução da livre iniciativa e do mercado livre no sistema público de educação e tem sido uma das pedras de toque das políticas educativas norte-americanas e britânicas, nas décadas de 80 e 90. No entanto, associar a livre escolha das escolas pelas famílias a uma política educativa conservadora é um erro, visto que essa expressão é utilizada, com sentidos ligeiramente diferentes, pela esquerda e pela direita. Nos EUA, há investigadores que se têm destacado simultaneamente pela defesa do sistema público de educação e pela defesa da livre escolha das escolas. Entre eles, destaque para David Seeley ou Charles Willie. É igualmente verdade que são muitos os investigadores que defendem

simultaneamente a privatização do sistema de educação e a livre escolha das escolas. Denis Doyle é apenas um dos mais conhecidos. O que é que significa esta expressão? A livre escolha das escolas pelas famílias significa a possibilidade dada às famílias para escolherem, livremente ou de uma forma controlada, a escola onde tencionam inscrever os filhos, independentemente da proximidade geográfica e do local de residência. Alguns autores - como é o caso de Denis Doyle - defendem uma livre escolha sem restrições, escolha essa que inclui tanto as escolas públicas como privadas. Nesse caso, a livre escolha das escolas surge associada à ideia do "cheque-educação" a ser usado quer com escolas públicas quer com as privadas. As políticas educativas norte-americanas e britânica, nos últimos dez anos, têm andado muito próximas desta perspectiva. No fundo, o objectivo é melhorar a qualidade e a eficácia do sistema escolar através da livre iniciativa e da competição originada pela escolha dos consumidores. As escolas incapazes de melhorarem os seus serviços serão, mais tarde ou mais cedo, abandonadas pelos alunos e como qualquer empresa numa economia livre obrigadas a fechar as portas. A reforma educativa e a melhoria da qualidade da educação são, nesta perspectiva, produto da competição imposta pelas leis do mercado. Esta perspectiva tem sido criticada pelos investigadores que apostam no reforço do sistema público de educação. Frank Brown (1991,117), num artigo publicado na revista "Education and Urban Society" afirma: "A competição entre as escolas, com os pais a poderem escolher entre as escolas privadas e as públicas, fará com que apenas um pequeno número de escolas melhore os seus serviços. E, tal e qual como noutras áreas da sociedade, a escolha das escolas resultará numa crescente estratificação social e não numa maior igualdade entre as classes e as raças". E Frank Brown (1991,118) acrescenta: "O modelo da livre empresa não se aplica aos serviços públicos e às instituições não lucrativas". Há, no entanto, autores que, embora apontando os efeitos perversos de uma escolha sem controlo, consideram que há grandes benefícios numa escolha controlada das escolas pelas famílias. Essa é a

posição, por exemplo de Charles Willie e Don Davies. Que tipo de controlo e que vantagens a tirar desse controlo? Estes autores defendem que a livre escolha das escolas pelas famílias não deve pôr em causa a igualdade de oportunidades.

Assim, defendem que as escolas públicas devem reservar uma percentagem de lugares para alunos cultural e economicamente desfavorecidos, de forma a evitar que só os alunos mais ricos tenham acesso às escolas públicas de qualidade. A livre escolha das escolas limitar-se-ia, segundo estes autores, apenas à rede pública, considerando não ser socialmente justo o financiamento estatal, através do cheque-educação, de escolas privadas com fins lucrativos. Da mesma forma que o Estado não financia as outras empresas privadas, também não deve financiar instituições escolares privadas de tipo lucrativo. Charles Willie (1991,205), no artigo "Controlled Choice", publicado na revista Education and Urban Society, volume 23, número 2, caracteriza da seguinte forma a escolha controlada das escolas pelas famílias: "inclui tanto a livre escolha como o controlo, ao reconhecer que quer o controlo total quer a livre escolha sem limites são prejudiciais visto que a primeira é opressiva e a segunda insensível; garante a diversidade social dos alunos, em todas as escolas, ao permitir um acesso proporcional de todos os grupos populacionais, de acordo com um sistema de cotas; conduz a uma melhoria da escola através da escolha; defende a autonomia do estabelecimento escolar ao encorajar a direcção e os professores a conceberem planos para tornar a escola mais atractiva; contribui para a igualdade de oportunidades ao tornar todas as escolas de uma área acessíveis a todos os alunos independentemente da raça ou status sócio-económico". A escolha controlada das escolas pelas famílias introduz no sistema escolar a necessária competitividade para que o sistema se renove sob pressão dos consumidores e permite igualmente assegurar a igualdade de oportunidades educacionais a todos os grupos populacionais, independentemente da raça, cultura e status sócio-económico. Com a escolha controlada, os alunos não são discriminados no acesso à escola com base no local de residência.

As famílias são livres de escolher uma entre várias escolas, independentemente da proximidade do local de residência. Essa escolha pode ser feita com base em vários aspectos: o currículo, a filosofia educacional, o programa extra-curricular, etc. A livre escolha total e sem limites tem provocado uma crescente homogeneização social nas escolas, visto que as escolas de maior qualidade acabam por servir apenas os alunos da classe média, por motivos que têm a ver com a relação entre capacidade de escolha e nível económico. Em contrapartida, aos alunos mais pobres estão reservadas as escolas de menor qualidade, por falta de informação das famílias e dificuldades inerentes ao transporte dos filhos para escolas mais afastadas do local de residência. Vejamos, por último, os casos das expressões "*pais difíceis de envolver*" e "*pais difíceis de alcançar*". Nos meus estudos, tenho utilizado as duas expressões. O livro "*A Escola e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*" (Livros Horizonte, 1988) utiliza apenas a primeira expressão. A preferência pela primeira expressão tem uma explicação. Ao optarmos por uma visão interaccionista do processo educativo que leva em conta a noção da articulação e sobreposição parcial dos espaços que compõem o mundo da criança e da adolescência (na linha de Bronfenbrenner e sobretudo de Joyce Epstein), não poderíamos utilizar o verbo "*alcançar*" visto que estaríamos a sugerir que o espaço escola e o espaço família seriam dois espaços separados apenas ligados por pontes entendidas como circuitos de comunicação. Ora, a comunicação entre a escola e a família é apenas uma das partes da tipologia (ver a tipologia de seis partes de Joyce Epstein). As restantes cinco partes são tão importantes como aquela e exigem, por isso, a utilização de uma expressão mais integradora. O verbo "*envolver*" tem essas particularidades integradoras e foi essa a razão da nossa preferência. Na altura, usámos a expressão "*pais difíceis de envolver*". De agora em diante, é preferível usar a expressão "*famílias difíceis de envolver*", pelas razões apontadas atrás. Contudo, esta expressão tem de ser usada com muito cuidado e muita parcimónia porque tem a desvantagem de "*vitimizar a viti-*

*ma*", dando a entender que a falta de colaboração entre a escola e a família decorre de um qualquer problema intrínseco à família, desculpabilizando a escola desse facto. Embora as responsabilidades devam ser partilhadas, a verdade é que é a escola e não a família que é paga pelo dinheiro dos contribuintes para prestar um serviço à comunidade, pelo que as tarefas de ajustamento têm que ser exigidas em primeiro lugar à escola e só depois à família. Os professores têm de passar a perceber isto. Em países que avançaram com legislação que permite a escolha das escolas pelas famílias, registou-se um sadio aumento da competição no sistema escolar, provocando a necessidade da oferta de serviços escolares verdadeiramente interessantes para as famílias. A introdução de um simples mecanismo de mercado - a escolha da escola pelas famílias - obrigou os estabelecimentos de ensino a ajustarem-se às necessidades das famílias sob pena de serem abandonados pelos alunos em benefício de outros estabelecimentos escolares mais apetecíveis e mais ajustados, ainda que situados mais longe dos locais de residência dos alunos. Os casos da Grã-Bretanha e dos EUA são, a este nível, exemplos a seguir. Tendo em conta esses desajustamentos da escola face às necessidades das famílias, é preferível utilizar a expressão "*escolas difíceis de envolver*". O estudo conduzido em escolas portuguesas por uma equipa de oito investigadores (ver o livro *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidades e Perspectivas*) teve como um dos seus objectivos identificar quem eram as "*famílias difíceis de envolver*" e quais seriam os obstáculos a uma maior colaboração da escola com essas famílias. Nessa altura, Don Davies e a equipa de investigadores portugueses estavam preocupados com a identificação e a caracterização das famílias que se encontram mais afastadas da cultura escolar. Essa identificação e essa caracterização estão feitas, mas as conclusões do estudo apontam para a existência de obstáculos à vida e à organização da escola que a afastam da cultura e das vivências das famílias economicamente mais desfavorecidas. A cultura organizacional da escola parece constituir

um poderoso obstáculo a essa colaboração, sendo necessário produzir mudanças simultaneamente na organização da escola e na formação dos professores. O estudo realizado por mim e publicado no número 1 da Revista ESES (Marques, 1989) chegou a idênticas conclusões e evidenciou a existência de disparidades na frequência da comunicação entre os professores e as famílias, consoante o grau de instrução dos encarregados de educação. Quanto maiores as habilitações literárias dos encarregados de educação mais frequentes os contactos com os professores. Neste último estudo, começa a emergir a noção de parceria, isto é a defesa da partilha de responsabilidades na tomada de decisões entre professores e famílias. O conceito tem sido amplamente desenvolvido por David Seeley (ver "*Education Through Partnership*", American Enterprise Institute, 1985) e tem merecido da minha parte alguma atenção, por considerar que se trata de uma noção central no nosso paradigma. Sem parceria não pode haver uma verdadeira colaboração nos dois sentidos. Só a noção de parceria pode abrir as portas para uma verdadeira autonomia das escolas e a criação de verdadeiras comunidades educativas escolares. Sem a noção de parceria, assistiremos à introdução de novos controlos burocráticos a cargo das autoridades regionais da educação.

Nos últimos dez anos percorremos um longo caminho. Hoje em dia, esta área de estudos ganhou notoriedade e aceitação pública. Algumas Escolas Superiores de Educação introduziram, nos seus planos de estudos, uma cadeira sobre "*Escola e Famílias*". É o caso da Escola Superior de Educação de Santarém. A nova legislação sobre direcção e administração das escolas vem terminar com uma gestão escolar corporativa, passando a conceder voz às famílias nos órgãos de direcção da escola. É um passo em frente com grandes repercussões a médio prazo. Importa, no entanto, realizar um grande esforço na formação dos professores e das famílias, com o fim de desenvolver competências que melhorem a rede comunicacional na escola. Recentemente, foi criado o Instituto para a Educação Participada, um centro de estudos, sem fins lucrativos,

sediado na Escola Superior de Educação de Santarém que tem, entre os seus objectivos, a realização de estudos em escolas onde a colaboração com as famílias constitui uma peça importante do projecto educativo. O IPEP coordena estudos realizados em quatro escolas portuguesas e colabora num estudo internacional conduzido pelo Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning e, recentemente, publicou o primeiro relatório de investigação da série "Cadernos de Educação Participada". É opinião de muitos investigadores, portugueses e estrangeiros, que a chave para a melhoria da qualidade do ensino passa, sobretudo, por um maior envolvimento das famílias no processo educativo. Portugal tem, neste momento, uma legislação sobre direcção e administração escolares digna de um país democrático da Comunidade Europeia. Professores e famílias partilham entre si o poder deliberativo e assumem, em conjunto, responsabilidades nos órgãos de direcção da escola. Importa generalizar, quanto antes, a aplicação dessa legislação a todas as escolas do país, pondo fim a quase duas décadas de ausência de liderança educativa na gestão das escolas, pese embora os esforços pontuais de alguns Conselhos Directivos dedicados e esforçados. Os estudos sobre a eficácia da escola são unânimes em considerarem que a variável "liderança educativa" influencia muito a qualidade do ensino. O declínio da qualidade de ensino em Portugal, nos últimos dezoito anos não pode ser justificado apenas com a massificação e a falta de instalações e equipamentos. Muito provavelmente, a falta de liderança é grandemente responsável por esse declínio. Tenho para mim que as duas mais importantes medidas a tomar na reorganização do sistema educativo e na reforma das escolas são a aplicação da nova legislação sobre direcção escolas e a criação de um sistema de livre escolha das escolas públicas pelas famílias. A introdução destas duas medidas deverá ser acompanhada de um grande esforço na formação de professores e das famílias. A introdução destas duas medidas deverá ser acompanhada de um grande esforço na formação de professores e das famílias. A livre escolha das escolas exige

mais informação e mais responsabilidades e nunca, em caso algum, deve constituir um alibi para o Estado se demitir das suas responsabilidades no financiamento de um sistema público de educação de qualidade.

Vejamos, de seguida, como é que a nova legislação sobre direcção e administração das escolas pode contribuir para a melhoria da eficácia do sistema e da qualidade de ensino. Há dois diplomas que marcam o sentido da mudança da direcção e administração das escolas: o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (o chamado decreto da Autonomia) e o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio (que introduz o novo modelo de direcção e administração das escolas). Num caso e noutro, pretende-se dar cumprimento ao artigo 43º da Lei de Bases do Sistema Educativo que vincula a administração do sistema educativo a quatro princípios: democraticidade, participação de todos os intervenientes no processo educativo, ligação à comunidade e descentralização. No Artigo 3º, sobre princípios organizativos, a Lei de Bases defende os processos participativos na administração e gestão do sistema escolar, com o envolvimento dos alunos, professores e famílias. A Proposta Global de Reforma entende a escola como uma comunidade educativa, inserida num sistema educativo descentralizado, dotado de autonomia, capaz de conceber o seu projecto educativo e separando em termos organizacionais a direcção da escola da gestão da escola. O regime jurídico de autonomia das escolas atribui ao estabelecimento de ensino competências financeiras, administrativas, culturais e pedagógicas que permitem a concretização de um projecto educativo próprio. A autonomia cultural poderá traduzir-se no poder para participar em acções de extensão educativa, educação de adultos, alfabetização, difusão cultural e animação comunitária. A autonomia pedagógica poderá traduzir-se numa gestão autónoma dos currículos, programas e actividades educativas, avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos escolares e formação contínua do pessoal docente. É na área da autonomia

administrativa e financeira que este diploma tem maior alcance, porque corta com uma tradição de dependência das escolas face às burocracias da administração central, permitindo-lhes uma gestão autónoma dos recursos e a procura de fontes complementares de receita. As escolas passam a ter autonomia para alienar bens desnecessários, contratar serviços de limpeza, alugar instalações e contratar empresas exteriores à escola para exploração do bar, cantina e papelaria.

Para além das verbas previstas no Orçamento, constituem receitas da escola as propinas dos alunos, as receitas derivadas da prestação de serviços, da venda de publicações e de rendimentos de bens próprios ou provenientes de juros bancários e doações. O Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio introduz um órgão de gestão escolar unipessoal, a cargo do director e um órgão de direcção colectivo, onde têm assento representantes eleitos dos professores, famílias, autarquia e interesses económicos e culturais da comunidade.

Enquanto o director desempenhará funções de gestão e administração escolar, o conselho de escola chamará a si as funções de direcção. O director será escolhido pelo conselho de escola, mediante concurso público e poderá ser assistido por um ou dois adjuntos, nomeadamente pelo conselho de escola por proposta sua. O conselho de escola será um órgão eleito, constituído por nove representantes de professores, três representantes dos alunos (só nas escolas secundárias), um representante do pessoal não docente, dois representantes das famílias, um representante da Câmara Municipal, um representante dos interesses económicos locais e um representante dos interesses culturais.

O modelo da colaboração escola/famílias produz efeitos extremamente positivos no aproveitamento escolar dos alunos. Há vários projectos de inovação educativa, realizados em Portugal, que o provam. O Projecto DT/SE (Marques et alii, 1992) mos-

trou que é possível reduzir o absentismo estudantil através de duas intervenções: Comunicação formal e informal dos professores com as famílias e comunicação frequente entre os professores da mesma turma. O Projecto foi conduzido por uma equipa de professores da ESE de Santarém, em quatro escolas preparatórias do Distrito de Santarém, durante dois anos lectivos. A amostra era constituída por turmas controlo e turmas experiência, do 7º ano de escolaridade. Os alunos das turmas controlo e das turmas experiência eram provenientes de famílias com idêntico status económico-cultural e o número de alunos repetentes em cada turma era o mesmo. Os directores de turma das turmas experiência beneficiaram de quatro horas de redução semanal, duas delas para reuniões com a turma e reuniões com os restantes professores. Para além dessa redução horária, os directores de turma receberam formação a cargo de professores da ESE de Santarém. Passaram a marcar as reuniões de pais em horário pós-laboral e a usarem o caderno diário e a caderneta do aluno para comunicarem, por escrito, com os encarregados de educação. O atendimento individual dos encarregados de educação foi alvo de uma particular atenção: a hora semanal e atendimento foi marcada para o fim da tarde. Nas turmas experiência houve menos retenções e mais assiduidade. O grau de satisfação dos encarregados de educação, dos alunos e dos professores foi elevado. Os alunos e as famílias afirmaram que os professores se dedicavam aos alunos e tratavam as famílias com mais empenhamento.

O projecto na escola primária "*Rumo ao Futuro*" começou no ano lectivo de 1991/92. A escola recebe alunos a partir do 1º ano de escolaridade e pertence a uma instituição particular de solidariedade social. Para além do director, conta com um professor titular e mais dois professores a meio tempo, responsáveis pela Língua Inglesa, Música e Computadores. A escola possui uma sala de famílias, onde se fazem reuniões e convívios. As reuniões dos professores com as famílias são mensais, em horário

nocturno. Os encarregados de educação podem telefonar, à noite, para casa dos professores para solicitar ou dar informações sobre o educando. Os professores recebem formação a cargo de professores da ESE de Santarém. A formação acentua aspectos relacionados com o envolvimento das famílias no processo educativo condução de reuniões com as famílias e estratégias alternativas de comunicação. No ano lectivo de 1991/92 não houve qualquer retenção. Os questionários aos encarregados de educação - traduzidos e adaptados pelo Instituto Para a Educação Participada - mostram um elevado grau de satisfação das famílias. 71% expõem abertamente as preocupações acerca do aproveitamento escolar do educando; 100% afirmam que trocam ideias e sugestões com os professores para melhorar o aproveitamento escolar; 100% declaram que ajudam os educandos com actividades de aprendizagem em casa; 79% têm oportunidade para tomar decisões, com os professores, acerca da escola e da educação; e 86% participam regularmente em actividades escolares. A escola "*Rumo ao Futuro*" faz parte da League of Schools Reaching Out e a filosofia da escola baseia-se em dois postulados principais: currículo alargado e pluridimensional e colaboração escola/famílias. A formação contínua dos professores, através de seminários, reuniões e informação escrita é uma pedra angular deste projecto.

## BIBLIOGRAFIA

- BROWN, F.** (1991) - *School choice and the politics of decline*. Education and Urban Society, volume 23, nº2, 115-19.
- EPSTEIN, J.** (1992) - *School and family partnerships*. Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. report nº 6.
- DAVIES, D.; BURCH, P. e JOHNSON, V.** (1992) - *A portray of schools reaching out*. Center on families, Communities, Schools and Children's Learning.

**DAVIES, D. et alii** (1988) - *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa. Livros Horizonte.

**MARQUES, R.** (1990) - *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa. Texto Editora.

**MARQUES, R.** (1991) - *O director de turma, o orientador de turma*. Lisboa, Texto Editora.

**MARQUES, R.** (1989) - "Obstáculos ao relacionamento das escolas com os pais". *Revista ESES*, nº1, 43-60.

**MARQUES, R.** (1992) - "Uma terminologia para a área de estudos escola/famílias". *Educação Participada*, nº2.

**MARQUES, R.; BRITO, G.; CHORA, G. e COSTA, F.** (1992) - *Projecto DT/SE-Relatório nº 1. Cadernos de Educação Participada*. Santarém. Escola Superior de Educação

e Instituto Para a Educação Participada.

**MARQUES, R.** (1992) - A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. *Cadernos Escola Cultural 6*. Escola Superior de Educação de Santarém e Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

**SEELEY, D.** (1985) - *Education through partnership*. Washington. American Enterprise Institute.

**SILVA, P.** (1992) - "Escola-Família: relações, colaborações e outras questões...". *Boletim Educação Participada*, nº2.

**WILLIE, Ch.** (1991) - "Controlled choice: An alternative desegregation plan". *Education and Urban Society*, volume 23, nº2, 185-200.

## **PEDRO DE MATOS**

**TUDO O TIPO DE MATERIAL DE ESCRITÓRIO**

Consumíveis p/ computadores - fax-máquinas

eléctricas e electrónicas, das melhores marcas

**GEHA - BOEDER.**

Entregas directas

**CALÇADA DAS NECESSIDADES, 30 - B**

**1300 LISBOA**

**TEL. 3973217**