

AS TRANSFORMAÇÕES NA ESTRUTURA DA

FAMÍLIA: a resposta da escola cultural

RAMIRO MARQUES *

Este artigo visa dois objectivos: reflectir sobre as transformações registadas na estrutura da família nas últimas duas décadas e relacionar os problemas decorrentes dessas transformações com o modelo da educação pluridimensional e da escola cultural. Essa reflexão e essa discussão terão como referencial o paradigma da colaboração escola-família e como exemplo o Projecto Internacional sobre Escola-Família, conduzido pelo Institute for Responsive Education e pelo Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

As escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário têm de responder a novos desafios originados pelas mudanças demográficas e pelas transformações na estrutura familiar. Essas mudanças começaram a fazer-se sentir, em Portugal, na década de 70 e atingiram o seu ponto culminante na década de 90, coincidindo com o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos e o aumento continuado da oferta no ensino básico, no ensino secundário e no ensino supe-

rior. Em conformidade, as taxas de escolarização duplicaram em poucos anos e o ensino básico de 9 anos tornou-se tendencialmente universal, abrangendo populações cada vez mais heterogéneas social e culturalmente. Na década de 90, a escola básica e a escola secundária de massas tornaram-se uma realidade propulsora de novos problemas, tanto mais difíceis de resolver quanto mais variados se apresentaram os modelos familiares e quanto maior a fragilidade das estruturas familiares de apoio às crianças e aos adolescentes. A composição social e cultural dos alunos das escolas públicas do Ensino Básico e do Ensino Secundário é muito diferente, na década de 90, da composição a que os professores se habituaram, nas décadas de 60 e 70. Embora se continuem a verificar taxas de abandono escolar elevadas para os padrões europeus, é fácil constatar que o espectacular aumento da oferta através da criação de uma rede nacional de escolas públicas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, acompanhado de um aumento das expectativas educacionais das

* Docente na E.S.E. de Santarém

famílias, possibilitaram a duplicação das taxas de escolarização no Ensino Básico, no Ensino Secundário e no Ensino Superior, no curto espaço de duas décadas. Em 1983/84, a população escolar a frequentar o Ensino Politécnico era de apenas 16.7 milhares de alunos. Em 1990/91, foi de 51.7 milhares, tendo-se registado um crescimento de 3.1 vezes em sete anos. No Ensino Universitário, para o mesmo período, passa-se de 78.8 para 128.7 milhares de alunos. Por outro lado, a taxa de escolarização do ensino superior, para o grupo etário dos 20 aos 24 anos subiu, no mesmo período, de 12% para 21.4% (Lloyd Braga, 1993). Essa duplicação deveu-se, sobretudo, a três factores:

- *melhoria geral das condições de vida das populações;*
- *aumento das expectativas educacionais;*
- *aumento da oferta.*

Na década de 70, assistimos à criação da escola básica de massas e nas décadas de 80 e 90 à criação do ensino secundário e do ensino superior de massas. A escola pública, típica dos nossos dias, inclui uma população estudantil heterogénea, onde é possível encontrar alunos oriundos de famílias da classe média ao lado de alunos oriundos de famílias carenciadas, constituindo um mosaico que, embora culturalmente enriquecedor, suscita novos problemas aos professores e exige uma maior criatividade e novas soluções. Em simultâneo, nas escolas públicas das grandes cidades do litoral, em particular Lisboa, Porto, Setúbal e Leiria, verifica-se um aumento generalizado de alunos pertencentes a mi-

norias étnicas, com particular destaque para os alunos de origem cabo-verdiana e, em menor número, de origem angolana. A distribuição dos alunos pertencentes a minorias culturais e étnicas pelos diferentes níveis de ensino é a seguinte: 41 679 alunos no 1º ciclo para uma população geral de 530 520 alunos; 19 840 alunos no 2º ciclo para uma população geral de 259 072; 27 784 alunos no 3º ciclo para uma população geral de 367 017 alunos (Base de Dados Entre-culturas, 1993). Os números globais para todo o Ensino Básico obrigam-nos a alguma reflexão. Ao todo, temos 89 303 alunos pertencentes a minorias étnicas e culturais a frequentarem os primeiros nove anos de escolaridade, isto é uma percentagem de 7.7%.

A incidência do fenómeno revela uma distribuição geográfica desigual, com uma excessiva concentração nos distritos de Lisboa, Porto, Setúbal e Leiria. O fenómeno é inexpressivo nos distritos do interior. Esse aumento intensificou-se a partir do final da década de 80 e teve origem em dois factores: por um lado, a crescente vaga de imigração de populações oriundas dos países africanos de língua oficial portuguesa e, por outro lado, o aumento das ofertas educacionais que possibilitou a inclusão dessas populações no sistema público de ensino. A fixação das populações oriundas dos países africanos de língua oficial portuguesa em zonas urbanas do litoral fez aumentar a amplitude dos problemas. Com efeito, essas populações concentram-se sobretudo nos arredores de Lisboa, Almada, Seixal e Setúbal e as escolas públicas dessas zonas não têm recursos humanos e materiais adequados para dar resposta aos graves problemas de degradação co-

munitária e ambiental, violência urbana e juvenil, abuso de drogas e sobrelotação dos espaços. Nos distritos de Lisboa e Setúbal, as percentagens de alunos pertencentes a minorias étnicas e culturais nas escolas do 1º ciclo são respectivamente 15.8% e 14.1%, havendo inúmeras escolas em que essas populações são maioritárias. Se comparamos a estrutura da família, na década de 90, com a estrutura a que nos habituámos vinte anos antes, verificamos algumas diferenças:

1) as famílias monoparentais aumentaram de tal forma que uma em cada cinco crianças em idade escolar, residentes nas principais cidades do litoral vivem em lares com a presença de um único progenitor;

2) a família alargada, composta por pais, filhos e avós, fragmentou-se e constitui, hoje em dia, uma excepção;

3) há cada vez mais crianças privadas do convívio diário e continuado com os avós;

4) os pais passam cada vez menos tempo com os filhos;

5) a percentagem de filhos nascidos fora do matrimónio, em Portugal, em 1992, foi de 16.1%, ou seja 7% mais do que em 1980, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística de Agosto do corrente ano;

6) as mulheres portuguesas têm o seu primeiro filho cada vez mais tarde - em 1992, a média foi aos 25 anos de idade e em 1980 era aos 23.6 anos de idade;

7) a crescente afirmação profissional das mulheres portuguesas pode explicar, em parte, o decréscimo da taxa de natalidade, visto que a taxa das mulheres profissionais sem filhos é 26% superior às que têm filhos, na faixa etária dos 20 aos 39 anos de idade.

Se acrescentarmos a isto, a fragmentação das relações de vizinhança, fácil é verificar que as redes naturais de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem não existem mais para a maioria das crianças das grandes cidades. A ausência dessas redes naturais de apoio cria exigências acrescidas à escola, ou seja exige da escola a prossecução de novos objectivos. A escola pública dos nossos dias não pode limitar-se à função de ensinar. Exige-se-lhe, cada vez mais, a função de animação cultural, a função da ocupação educativa dos tempos livres e a função da socialização. O modelo da educação pluridimensional tem respostas para estes problemas. Uma escola integral e pluridimensional é incompatível com uma escola por turnos, como acontece ainda em muitas escolas do 1º ciclo das zonas suburbanas das grandes cidades. Uma educação pluridimensional é incompatível com a ausência de espaços e equipamentos para a prática desportiva. Ora, são precisamente as escolas das zonas suburbanas das grandes cidades do litoral - onde se concentram as minorias étnicas e culturais - que mais carenciadas estão destes espaços e equipamentos.

A escola de massas é, hoje, uma realidade em Portugal e o nosso país está a enfrentar problemas que são comuns aos problemas que outros países desenvolvidos enfrentam de há 20 anos para cá. Alguns desses problemas relacionam-

-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos. Essa diversidade pode, no entanto, ser encarada não apenas como um problema, mas também como uma força de que o sistema se pode valer. Será encarado como uma força caso o currículo deixe de ser hegemónico e passe a dar espaço e voz às culturas minoritárias. Incluo na expressão culturas minoritárias não apenas as culturas populares e regionais, mas também as expressões culturais das minorias étnicas, tais como as comunidades de origem africana radicadas em Portugal. Há duas maneiras de olhar para esta questão: ou se ignora a força e a vitalidade das culturas minoritárias obrigando esses alunos a uma integração forçada e rápida na cultura escolar hegemónica ou se cria um currículo intercultural que, sem menosprezar a cultura nacional, dê voz às expressões das culturas minoritárias. Essa abertura do currículo visa facilitar a adaptação da escola a populações heterogéneas - contribuindo para melhorar o sucesso educativo para todos - e visa, igualmente, proporcionar o acesso de todos ao contacto e à compreensão da cultura maioritária no país de acolhimento. Na verdade, o que se pretende é tornar os alunos oriundos das minorias étnicas verdadeiramente bi-culturais, fazendo com que tenham orgulho da sua cultura de origem e sejam fluentes na cultura do país de acolhimento. O modelo da educação pluridimensional e da escola cultural opta pelo currículo intercultural, aponta para a defesa do homem cultural, capaz de fruir e de criar cultura, de uma forma autónoma e auto-programática, sem dirigismos totalitários nem exigências centralistas.

O modelo não esquece, porém, que a escola visa potenciar o desenvolvimento máximo de todos, em ordem a capacitar para o exercício da cidadania,

uma ocupação, o aprender a aprender e a realização da felicidade e bem estar pessoais. Ora, o exercício da cidadania e a capacidade para ganhar a vida pressupõem a fluência na cultura do país de acolhimento, isto é, um bom domínio da língua, da história, da literatura, da arte e da criação científica e tecnológica do país. Daí, a exigência de um currículo pluridimensional ou, dito de outra forma, das dimensões lectiva, extra-lectiva e interactiva, porque só um currículo desse tipo contribui para a educação integral da pessoa humana, no respeito pela sua especificidade como pessoa, sem esquecer que cada pessoa faz parte de uma família com a sua história específica, mas também faz parte de um grupo social mais alargado, com as suas tradições culturais próprias. Em última análise, cada pessoa tem laços, também, com uma comunidade nacional, seja porque partilha traços culturais comuns ou porque partilha um conjunto de deveres e obrigações decorrentes da nacionalidade ou simplesmente da sua permanência prolongada num país. Decorre daqui que o sistema público de educação tem enormes responsabilidades na educação não só dos alunos que nasceram em Portugal, filhos de portugueses e bem identificados com a cultura portuguesa, mas também com os que nasceram noutros países e aqui se radicaram com as suas famílias, possuam ou não nacionalidade portuguesa. Quero com isto dizer que a educação intercultural é uma exigência para todos e um dever do Estado. É uma exigência não apenas para os alunos oriundos de minorias étnicas ou culturais, mas também para os alunos nascidos em Portugal e identificados com a cultura portuguesa. É um dever do Estado porque uns e outros precisam de se compreender e de

respeitar e o conhecimento é o primeiro passo para o respeito e a compreensão. Se quisermos evitar os "guetos" sociais e culturais, a xenofobia, a violência tribal e o racismo, teremos de acentuar a vertente intercultural do currículo.

O modelo da educação pluridimensional e da escola cultural tem respostas para isso e essas respostas encontram-se, sobretudo, nas dimensões extra-lectiva e interactiva do currículo, dado o seu carácter autoprogmático e livre. Com o modelo da escola cultural evita-se quer uma excessiva fragmentação do currículo quer o seu carácter hegemónico. Por um lado, garante-se a defesa da identidade nacional e o acesso de todos à cultura portuguesa, através da dimensão lectiva, a qual tem objectivos e conteúdos idênticos para todas as escolas do país. Por outro lado, incentiva-se a criação cultural pelos alunos, feita a partir das vivências e interesses dos próprios alunos, em espaços e tempos próprios, nas actividades de complemento curricular e nas actividades de interacção. O modelo da escola cultural é, de facto, o que melhor se ajusta à necessidade de aproximação curricular, pedagógica e vivencial da escola às famílias, porque a escola cultural é uma escola produtora de culturas, baseada na autonomia do estabelecimento escolar e na noção de parceria, ou seja, chama a si a ideia de que o sucesso educativo para todos só é possível com a colaboração de todos.

A complexidade do mundo actual, manifesta nas rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, com reflexos enormes nas estruturas familiares e sociais, obriga-nos a considerar a escola como um sistema que necessita da

colaboração de outros sistemas. Esses sistemas constituem o mundo ecológico da criança e do adolescente e incluem a família, o bairro e as instituições comunitárias, as quais constituem uma rede de apoio ao desenvolvimento do aluno. Quando esses sistemas estão articulados, essa rede de apoio funciona. Quando estão de costas voltadas, não funcionam como rede de apoio. O que acontece na maior parte das escolas que servem populações minoritárias é que esses sistemas ou não existem ou se existem não estão articulados.

Muitos alunos estão privados do apoio da família, quer porque vivem em lares com falta de estrutura (por exemplo, sem a presença física dos pais biológicos ou na ausência de outros adultos significativos) quer porque os pais biológicos ou adoptivos travam uma dura luta pela sobrevivência económica e não têm condições para oferecer aos filhos um ambiente facilitador do desenvolvimento e da educação. Em muitos casos, a premência da sobrevivência económica torna a educação um luxo e um bem caro a que se é obrigado a renunciar. Muitos alunos vivem em bairros social e culturalmente degradados, onde impera a cultura da droga e da violência. Os adultos significativos são, em muitos destes bairros, pequenos e grandes delinquentes que controlam grupos unidos por interesses económicos à margem da lei e dos bons costumes. Esses adultos significativos constituem, muitas vezes, poderosos agentes de socialização, bem mais influentes que os professores.

O modelo da escola cultural tem respostas para a ausência de redes familiares e comunitárias de apoio às crianças

e aos jovens. A solução apontada é a da escola integral e pluridimensional, uma escola a tempo inteiro, que ofereça actividades lectivas, extra-lectivas e interactivas, as duas últimas de carácter livre e utilizando metodologias informais e inteiramente participativas e de cogestão que levem à envolvimento total da escola, encarada como comunidade educativa, em estreita ligação com as famílias e as instituições comunitárias. De certa forma, o que a escola cultural preconiza é a criação de espaços e de tempos escolares para a criação e a fruição culturais, colocando ao dispor de todos os alunos - e não só dos mais ricos - o acesso aos bens da cultura e a ocupação educativa dos tempos livres. Ao fim e ao cabo é generalizar o princípio "a melhor escola para os mais aptos é a melhor escola para todos" (Adler, 1989). Todos os alunos, ricos ou pobres, não importa a cor da sua pele ou a sua origem social e cultural, têm direito a uma escola de qualidade. As Estatísticas da Educação em Portugal obrigam-nos a fazer uma leitura que desmente aquele enunciado. Vejamos: a taxa de aprovação global dos alunos de minorias étnicas ou culturais no Ensino Básico posicionava-se, em Junho de 1991, dez pontos percentuais abaixo da média geral (65.4% versus 75.4%); a diferença do aproveitamento escolar entre a 1ª e a 2ª fases era, para os alunos das minorias étnicas e culturais, de 16.8 pontos, enquanto que para a globalidade dos alunos era de 10 pontos percentuais; as culturas cujo desempenho escolar se posicionava, em termos de resultados escolares, ao nível da média global eram as de Macau, Índia, Paquistão e Timor; as minorias étnicas africanas revelaram o mais baixo desempenho; os alunos de etnias orientais ultrapassam, em termos de sucesso escolar, todas as outras; de entre os gru-

pos culturais de origem africana, são os Moçambicanos e Angolanos que têm índices de sucesso mais próximos da média (75% versus 77%); os alunos oriundos da minoria étnica cigana são os que têm resultados mais baixos (38% de aprovação).

Em primeiro lugar, há os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares mais tempo na escola, oferecendo-lhes uma escola integral, a tempo inteiro e pluridimensional. Para além de outras razões, as escolas precisam de chamar a si funções tradicionalmente desempenhadas pelas famílias, nomeadamente funções relacionadas com a socialização, a educação cívica e a ocupação dos tempos livres. Em segundo lugar, há que criar na escola as redes de apoio que não existem no mundo ecológico desses alunos. Essas redes de apoio podem passar pela criação de clubes escolares e contam, sobretudo, com a acção pedagógica dos professores e dos restantes intervenientes no processo de animação cultural e educativa possibilitado pelos clubes com as actividades de complemento curricular. As Bases para a Organização Institucional da Escola Cultural (Patrício, 1991) facilitam a criação dessas redes de apoio centradas nos clubes. Repare-se no ponto 4 da Base VIII: "o clube escolar pode ter a colaboração pedagógica ou técnica de mais de um professor e também de elementos da comunidade considerados competentes para o efeito pelos órgãos de direcção e gestão pedagógica da escola". Ao abrir explicitamente as portas aos membros da comunidade, o modelo da escola cultural recusa a noção tradicional de escola como comunidade de professores e de alunos, alargando-a à noção de comunidade educativa, onde têm lugar agentes

formais e informais de educação. Os pais são, nesta perspectiva, os agentes educativos não profissionais a privilegiar quer pelos clubes escolares quer no âmbito da componente lectiva.

As escolas, na década de 90, têm de responder a novos desafios originados pelas mudanças na estrutura familiar e na demografia. Regista-se um envelhecimento acentuado da população em todos os países da Comunidade Europeia. Note-se que Portugal e Espanha estão entre os países da Comunidade Europeia com taxas de natalidade mais baixas: respectivamente 1.36 e 1.43. Só a Itália tem uma taxa de natalidade mais baixa: 1.31. A situação em Portugal é ainda agravada pela taxa de mortalidade infantil que continua ainda elevada, em termos europeus, apesar dos elevados progressos dos últimos anos: 11.0% por 1000 nascimentos. Em Espanha, por exemplo, a taxa de mortalidade infantil é de apenas 7.6. Assistimos, portanto, ao aumento da desertificação das regiões rurais do interior, agravada pela crescente migração para o litoral e, em particular, para as cidades de Lisboa, Setúbal, Braga, Porto, Leiria, Aveiro e Faro, havendo cada vez mais escolas do 1º ciclo do interior sem alunos, enquanto se regista sobrelotação nas escolas suburbanas dos Distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Uma das respostas mais eficazes para o isolamento das escolas do 1º ciclo é a criação das escolas básicas integradas. O movimento da escola cultural tem apostado na integração curricular de todo o Ensino Básico, considerando essa integração como um dos aspectos mais inovadores da reforma educativa, porque permite a optimização dos recursos humanos e materiais e quebra o isolamento

dos professores do 1º ciclo. A existência no mesmo estabelecimento de ensino de professores com diferentes especializações científicas e pedagógicas potencia a realização de actividades de complemento curricular e, portanto, é um factor de enriquecimento curricular com enormes vantagens para os alunos.

Acresce, ainda, que a crescente heterogeneidade dos alunos tem sido acompanhada por uma quebra na qualidade dos ambientes comunitários e das redes de apoio. Essa quebra manifesta-se, por exemplo, no decréscimo da qualidade e da quantidade das interações pais/filhos, no acréscimo do tempo que as crianças e adolescentes passam a ver televisão, na presença cada vez menor dos pais em casa, na fragmentação das relações de vizinhança e no aumento do consumo de drogas nas escolas. Nos Estados Unidos da América, os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, vêem 16000 horas de televisão e passam apenas 13000 horas na escola e calcula-se que, nesse período, tenham assistido a 18000 assassinatos e a 350000 anúncios comerciais. As crianças portuguesas vêem uma média de 30 horas de televisão por semana. Mais de metade das mães de crianças em idade escolar exercem uma profissão fora de casa. Como os pais portugueses continuam a ajudar muito pouco em casa e a deixar inteiramente às mães os cuidados com a educação dos filhos, é fácil concluir que as mães são obrigadas a ter pelo menos duas profissões a tempo inteiro, a de donas de casa e mães e a profissão remunerada. Se acrescentarmos a isto a fraca percentagem de crianças que frequentam a educação pré-escolar (40%), é fácil verificar a dimensão

do problema. Não admira, por isso, que os relatórios da Comunidade Europeia concluam que as mulheres portuguesas são as que mais horas trabalham por dia. Acrescente-se a isto, o cada vez maior número de mães adolescentes. Nos Estados Unidos da América, 96 em cada mil raparigas com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos são mães. É evidente que se isolarmos as populações minoritárias encontraremos números ainda mais preocupantes.

A razão principal pela qual a escola se vê obrigada a desempenhar novas funções é a falta de tempo, disponibilidade e saber de muitas famílias, sobrecarregadas com horários de trabalho extensos e obrigadas a perder muitas horas por dia para se transportarem para o emprego. As famílias da classe média solucionam o problema recorrendo a escolas privadas ou contratando explicadores. As famílias mais carenciadas estão impedidas de recorrer a esta solução. Só a escola pode resolver o problema destas famílias e essa solução passa pelas actividades de complemento curricular.

Tendo em conta o enquadramento legal do nosso sistema educativo, podemos dizer que estão criadas as condições legislativas para a participação das famílias na vida das escolas. Contudo, há muitas famílias que não têm condições materiais para poderem participar: falta-lhes tempo, saber, interesse e a escola nem sempre está organizada para suscitar essa participação. Para além disso, o clima e a cultura da escola nem sempre favorecem o envolvimento. São necessários, portanto, projectos de inovação educativa dirigidos às famílias difíceis de envolver. O Projecto Internacional sobre

Escola e Famílias tem essa finalidade. Participam nesse projecto cinco escolas portuguesas. Vejamos as principais intervenções...

A Escola Preparatória Teixeira Lopes está localizada em Vila Nova de Gaia e tem 1.337 alunos, a maior parte dos quais com pais sem a escolaridade obrigatória. Com a ajuda de uma equipa de investigação constituída por uma professora da ESE do Porto, o Presidente do Conselho Directivo e alguns directores de turma, a escola pôs em prática formas alternativas de comunicação com as famílias, tais como educação de pais, atendimento dos pais ao fim da tarde, reuniões à noite e linha telefónica aberta para os pais comunicarem com os professores. Para além disso, a escola proporciona aos alunos actividades de complemento curricular. A equipa de investigação está a estudar os efeitos que estas formas alternativas de comunicação têm nas relações entre professores e famílias.

A Escola Primária de Sismaria da Gândara localiza-se nos arredores de Leiria e serve uma comunidade heterogénea, embora com predominância de trabalhadores fabris. A principal intervenção do projecto são actividades de complemento curricular, a cargo de pais, professores e alunos. Estas actividades são livres e facultativas e desenrolam-se num horário que vai das duas às seis da tarde. A equipa de investigação está a estudar o impacto das actividades de complemento curricular nas relações entre os professores e os pais. Outra investigação foi a criação de uma sala de pais, gerida por encarregados de educação e onde se realizam reuniões e sessões de formação.

A Escola Primária Rumo ao Futuro localiza-se no Entroncamento e serve uma população escolar heterogénea. A intervenção principal é o programa de actividades de complemento curricular. Este programa desenrola-se todos os dias ao fim da tarde e é de frequência livre. Outras intervenções: linha telefónica aberta para os pais, reuniões com os pais à noite e boletim para as famílias.

A Escola Primária nº 5 da Amora serve 167 alunos maioritariamente oriundos de famílias carenciadas, dos quais 61% são de origem africana. A intervenção principal é a implementação de um programa de educação multicultural que inclui actividades de complemento curricular e integração no currículo das culturas minoritárias.

A Escola Primária nº 101 de Lisboa serve uma população maioritariamente constituída por alunos de origem indiana e africana. A intervenção principal são as visitas domiciliárias com o objectivo de fazer educação de pais e ajudar os alunos no estudo.

Em quatro das cinco escolas se dá uma importância relevante às actividades de complemento curricular e se procura integrar as famílias na equipa educativa. Os resultados estão a ser avaliados com o recurso a questionários e entrevistas e é possível, desde já, apontar algumas conclusões:

1. A satisfação dos professores, alunos e famílias é elevada;

2. Os contactos entre os professores e os encarregados de educação aumentaram;

3. Os alunos que beneficiam destas intervenções melhoraram o seu aproveitamento escolar.

São raros os países que estão satisfeitos com os seus sistemas educativos e, em todos eles, a reforma educativa está na ordem do dia. Há problemas comuns em todos eles. É possível concluir que a melhoria da educação passa pelo aumento dos investimentos na educação, mas também pela criação de estruturas que facilitem a criação de redes de apoio às crianças e adolescentes. Essas redes de apoio incluem as famílias, as instituições comunitárias de apoio aos jovens e as escolas. As funções das escolas passaram a incluir a suplência da família em muitos aspectos da vida do aluno. Essa suplência é particularmente necessária na ocupação educativa dos tempos livres. As actividades de complemento curricular são um excelente instrumento para assegurar essa suplência. Um instrumento que tem sido agarrado pelos professores e alunos apesar dos escassos apoios oficiais.

REFERÊNCIAS

ADLER, M. (1989). *The Paideia Program*. Nova Iorque. Macmillan

Base de Dados Entreculturas I, (1993). Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural

BRAGA, L. (1993). *Vinte anos de Ensino Superior Politécnico*. Comunicação apresentada no 2º Congresso do Ensino Politécnico. Castelo Branco

DAVIES, D., MARQUES, R. e SILVA, P. (1993). *Os professores e as famílias - colaboração possível*. Lisboa. Livros Horizonte

MARQUES, R. (1994). "Colaboração Escola-Família: um conceito para melhorar a educação". *Revista ESES*, nº 5

MARQUES, R. (1992). "Setting the tone". *Unidad. Report of the International Network of Scholars*, nº 2, 1-5

MARTINEZ, R., MARQUES, R. e SOUTA, L. (1993). "Expectations about parents in Education in Portugal and Spain". capítulo de um livro a publicar por Alistar Macbeth intitulado *Parents in Education in Europe*.

PATRÍCIO, M. F. (1991). *Escola cultural: horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa. Texto Editora

COMO COLABORAR COM **LER EDUCAÇÃO**

LER EDUCAÇÃO está aberta a todos os que nela queiram participar, bastando para o efeito enviarem-nos artigos, críticas ou opiniões relacionadas com educação ou sobre temas que de alguma forma ajudem a divulgar a cultura do Baixo Alentejo.

Os originais deverão ser dactilografados em folhas A4, a dois espaços, e sempre que contenham gravuras, esquemas ou outros elementos gráficos, estes deverão ser de boa qualidade, e acompanhados das respectivas legendas e indicações referentes à sua inserção no texto.

A direcção desta revista reserva-se o direito de selecção dos artigos a publicar.

Toda a correspondência deverá ser enviada à direcção da revista **LER EDUCAÇÃO**