

PROGRAMAS EDUCATIVOS ADEQUADOS ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS E DAS FAMÍLIAS: *UMA EXPERIÊNCIA EM QUATRO ESCOLAS PORTUGUESAS*

RAMIRO MARQUES*

A construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias tornou-se uma questão central nas reformas educativas dos anos 90. Após o desencanto provocado pela falta de resultados das reformas educativas impostas de cima para baixo, com base na construção de um edifício legislativo tipo pronto a vestir, a atenção dos reformadores, decisores e educadores voltou-se para as pequenas reestruturações locais, tendo em vista a resolução de problemas concretos e a melhoria dos programas educativos. É neste contexto que surgem os programas educativos adequados, os quais partem da ideia de que a organização deve dar resposta às necessidades dos utentes do sis-

tema. Na escola, os utentes são os alunos e as famílias. A organização deve tomar em consideração os *inputs* que estes grupos emitem, dado que os *inputs* representam fluxos informacionais que contêm os anseios, as necessidades, as reivindicações, os apoios e os desacordos dos utentes. Tradicionalmente, as escolas públicas têm dado pouca importância aos *inputs* dos utentes, dado que a cultura escolar dominante não tem sido propícia a dar voz e poder aos utentes. Com os programas educativos adequados pretende-se inverter esta situação.

Os programas educativos adequados têm uma forte componente de aproximação e envolvimento das famílias, tanto no processo educativo em

* Docente na ESE de Santarém

casa como na vida da escola. Um grupo de dez investigadores portugueses concretizou, nos anos de 1992 a 1995, um projecto desse tipo, em quatro escolas do 1º ciclo. A coordenação do projecto esteve a cargo de Pedro Silva e Ricardo Vieira da Escola Superior de Educação de Leiria, Luís Souta da Escola Superior de Educação de Setúbal, Ramiro Marques da Escola Superior de Educação de Santarém e Adelina Villas-Boas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, os quais foram responsáveis respectivamente pelos projectos nas escolas do 1º ciclo de Sismaria da Gândara, nº 5 da Amora, Rumo ao Futuro do Entroncamento e nº 101 de Lisboa. Para além deste pequeno grupo de investigadores, o projecto contou com a colaboração dos directores das escolas, grupos de pais, professores e contou ainda com a assessoria científica de Stephen Stoer, Professor da Universidade do Porto. O projecto teve o apoio do Institute for Responsive Education (Boston) e do Center on Families, Communities Schools and Children's Learning. Na verdade, estas quatro escolas portuguesas fizeram parte de um grupo de algumas dezenas de escolas dos EUA, Austrália, Chile, Espanha e República Checa que se constitui no Estudo Multi-Nacional sobre Colaboração Escola-Famílias.

Neste artigo, faz-se uma revisão da literatura sobre os programas

educativos adequados, dão-se exemplos de programas desse tipo, caracterizam-se as quatro escolas portuguesas, faz-se uma descrição da metodologia e intervenções, dá-se conta dos resultados alcançados e tecem-se algumas recomendações. As opiniões incluídas neste artigo apenas vinculam o seu autor.

A construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias de fracos rendimentos surgiu, na década de 90, como uma das questões mais importantes das políticas educativas, nomeadamente das que dizem respeito ao financiamento e organização das escolas. Essa necessidade surge associada às transformações na estrutura da família e às profundas mutações económicas, sociais e culturais, ocorridas nos últimos trinta anos. O aumento da taxa de divórcios, com o conseqüente elevado número de crianças a viver com um único progenitor, a fragmentação da família alargada, com a ausência dos avós e de outros adultos significantes, o número crescente de famílias monoparentais, a destruição das relações de vizinhança nas zonas urbanas, o afastamento geográfico do lar e do local de trabalho e o crescente número de mulheres a trabalhar fora de casa fizeram com que a escola assumisse novas responsabilidades educativas de suplência da família. A Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu

artigo 48º, mostrou-se atenta a este fenómeno. Contudo, passada uma década de reformas e mudanças do sistema educativo, há ainda muito a fazer para tornar a ocupação educativa dos tempos livres dos alunos uma realidade acessível a todos e levar a escola a assumir funções de suplência da família. Consciente deste fenómeno, o modelo da escola cultural (Patrício 1990 e Marques, 1994 e 1995) trouxe importantes contributos teóricos - tanto ao nível da organização pedagógica da escola como ao nível das estratégias e das actividades - para a construção de uma solução pedagogicamente eficaz e socialmente útil.

As quatro escolas portuguesas foram seleccionadas pelos cinco investigadores portugueses com base em três critérios: serem escolas do 1º ciclo do ensino básico, estarem próximas da Escola Superior de Educação ou Faculdade onde os investigadores trabalham e servirem uma percentagem elevada de alunos de fracos rendimentos.

As escolas foram admitidas na League of Schools Reaching Out - uma associação de escolas criada pelo Institute for Responsive Education com o fim de participarem num estudo internacional sobre escola e família - em 1992, tendo-se iniciado nessa data a concretização dos projec-

tos que passaram por um conjunto de intervenções: sala de pais, reuniões com os pais à noite, boletins para os pais, visitas domiciliárias, programas de ocupação educativa dos tempos livres e participação dos pais em actividades escolares e lectivas. O processo de admissão das escolas na League of Schools Reaching Out consistiu numa carta de intenções assinada pelo director da escola, após a concordância da Associação de Pais.

A escola primária 101 fica situada na cidade de Lisboa e serve uma população de 400 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade, 40% dos quais imigrantes. Cada turma dos quatro anos de escolaridade existentes tem cerca de 20 alunos. Metade dos alunos são provenientes de uma zona de edifícios modernos e os restantes vivem em pequenas casas degradadas. De acordo com informação da directora, os primeiros são alunos de médios rendimentos e os segundos de fracos rendimentos. A escola tem 25 professores, dois dos quais são o director e o vice-director. Como a escola só tem quinze salas de aulas, alguns professores dão aulas de manhã e os outros dão aulas de tarde. Cada sala de aula tem um pequeno jardim. O edifício é relativamente moderno, tendo sido construído há trinta anos e inclui dois espaçosos recreios ao ar livre.

A escola primária "Rumo ao Futuro" fica situada no Entroncamento, uma cidade de 18000 habitantes a 130 quilómetros a nordeste de Lisboa, no distrito de Santarém. A escola serve 120 alunos que se distribuem pelos quatro anos de escolaridade com o apoio de seis professores, dois dos quais a desempenham funções de director e de director pedagógico. A escola pertence à Igreja Católica local e serve uma população maioritariamente de classe média, com uma percentagem de 20% de alunos de fracos rendimentos. O programa educativo decorre desde as 9 horas até às 17 horas, mas os alunos cujos pais chegam a casa mais tarde podem estar na escola até às 19 horas, envolvidos em actividades de complemento curricular. A escola serve alunos de todas as zonas da cidade e existe um autocarro escolar que os vai buscar de manhã e levar a casa ao fim da tarde. O edifício é moderno e possui um espaçoso recreio ao ar livre. A escola tem seis salas de aula, uma sala de pais e salas oficinais com ateliers para o ensino das artes.

A escola primária de nº 5 da Amora fica situada no concelho de Seixal, distrito de Setúbal. é uma escola de intervenção prioritária inserida num meio sócio-económico culturalmente diversificado e muito carenciado. Um estudo feito pela directora sobre a estrutura da família dos alunos revelou que 61 crianças têm

uma família nuclear constituída por pai, mãe e irmãos a viver na mesma casa, 50 têm uma família alargada, isto é com a presença de avós, 34 crianças vivem apenas com a mãe, 17 crianças vivem com outros familiares e 6 crianças vivem com pessoas que não são da família. A população escolar é de 136 alunos, 33 dos quais de origem portuguesa (lusos), 68 de Cabo Verde, 5 de S. Tomé, 11 de Angola, 5 de Moçambique, 12 de origem cigana e 2 refugiados de Angola, não se sabendo bem qual a nacionalidade. O corpo docente é constituído por 11 professoras para 8 turmas, contando a escola com 3 auxiliares de acção educativa e 3 funcionários contratadas para o serviço de refeitório. As repetências são muito superiores à média nacional: 41% no final do 2º ano de escolaridade e 24% no final do 4º ano (dados referentes ao início do projecto).

A escola primária de Sismaria da Gândara fica situada nos arredores da cidade de Leiria e serve uma população estudantil com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos de idade, oriunda na sua maioria de meios economicamente carenciados. A escola tem 74 alunos e 4 professores. A criação da Associação de Pais - a qual teve um papel de relevo na concretização do projecto - constitui um dos objectivos do projecto. A intervenção principal consistiu na criação de um programa de ocupação educa-

tiva dos tempos livres, gerido por um grupo de pais.

Até há pouco tempo, colocava-se o acento tónico na igualdade de oportunidades educativas, entendida como a concretização de políticas que colocavam ao dispor de todos os mesmos recursos educativos. Recentemente, autores como Clune (1994) chamaram a atenção para a necessidades de se falar menos em igualdade de oportunidades e mais em programas educativos adequados, os quais podem ser definidos da seguinte forma: a) o custo de produzir resultados educativos em alunos de fracos rendimentos (*afr*) que se habilitem a integrar-se bem na sociedade em conjunto com b) os sistemas de financiamento, governo, organização e de práticas educacionais necessárias a garantir que estes resultados sejam atingidos. Estamos perante uma nova equação: alunos de fracos rendimentos (*afr*) mais programas educativos adequados (*pea*) igual a resultados educacionais mínimos elevados (*reme*). Definido que está o conceito de programas educativos adequados, definirei, de seguida, os conceitos alunos de fracos rendimentos (*afr*) e resultados educacionais mínimos elevados (*reme*). Entende-se por *afr* os alunos cujas famílias possuem rendimentos anuais iguais ou inferiores ao limiar de pobreza. Nos Estados Unidos da América, a estimativa de *afr* é de um para quatro alunos (Zigler e Finn-

Stevenson, 1994). Em Portugal, na falta de números fiáveis, podemos aceitar como válido uma estimativa idêntica. Os alunos *afr* concentram-se paradoxalmente nas regiões que produzem mais riqueza, mostrando, sem margem para dúvidas, um mapa de desigual distribuição da riqueza no nosso país: distritos de Lisboa, Porto, Setúbal e Braga. Quer isto dizer que as áreas educativas onde há mais alunos *afr* são os que servem distritos marcadamente urbanizados e do litoral. Explicações para este fenómeno podem encontrar-se na maior percentagem de famílias fragmentadas nessas zonas (motivadas sobretudo por divórcio e nascimentos fora do matrimónio), destruição das relações de vizinhança (as relações de vizinhança funcionam nas pequenas comunidades como sistemas de apoio às crianças) e desaparecimento da noção de família alargada (com a ausência dos avós, tios, primos, etc.). Se juntarmos a isso tudo, a sobrelocação de algumas escolas secundárias situadas nessas zonas, a elevada taxa de desemprego (a taxa de quase 7% em 1994 atinge sobretudo aqueles distritos), o escandaloso aumento da oferta de droga, a inoperância generalizada na repressão aos grandes e pequenos traficantes e a degradação das condições habitacionais, ficamos com um retrato algo fiel da dimensão do problema. Esse retrato leva-nos a concluir que não basta criar programas educativos adequados para os

alunos *afr* e que é preciso conjuntamente criar serviços de apoio às famílias e aos alunos, num esforço de cooperação com as escolas. Neste caso, trata-se de reconstruir ambientes educativos, seguros e estimulantes, na escola, na família e nos bairros, capazes de proporcionarem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens *afr*. Numa época marcada pela escassez de recursos financeiros, a pergunta que muitos fazem é se o dinheiro gasto na criação de pea não será mais rentável na criação de condições que facilitem a vida das famílias, uma vez que está suficientemente provado que uma das variáveis que mais influencia a aprendizagem e o sucesso educativo é o ambiente familiar, o qual se pode definir como o conjunto de variáveis que condicionam o desempenho das funções de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. O Estado pode facilitar a vida às famílias concedendo-lhes incentivos fiscais em troca de maiores responsabilidades com a educação dos filhos. Por exemplo, deduzindo, na totalidade, no IRS, as despesas com a educação. Uma outra forma de o fazer é aumentando o abono de família e criando incentivos à aquisição de habitação própria condigna. Há muitos autores que defendem a criação de incentivos à constituição e manutenção das famílias tradicionais, dado que o modelo tradicional proporciona ambientes educativos mais seguros e uma maior pre-

sença dos adultos (mãe, pai e avós) na vida das crianças e dos adolescentes. Os apoios à constituição de famílias tradicionais visariam não apenas a criação de ambientes educativos saudáveis mas também o combate a situações potencialmente prejudiciais ao desenvolvimento da criança, nomeadamente a gravidez precoce e os nascimentos fora do casamento. A pergunta que se pode fazer é onde se vai buscar o dinheiro para pagar estes programas e para criar estes incentivos, ou dito de outra forma, quem é que vai pagar a conta? Antes de respondermos a esta questão, convém referir que a ausência destes programas custa muito caro ao país, na construção e manutenção de prisões, na manutenção de sistemas de segurança, apoio e reintegração social e no pagamento de subsídios de desemprego. Não agir, desde já, é contribuir para a criação de uma sub-classe de não cidadãos, sem direitos nem deveres, à margem da convivência social e potencialmente ameaçadora da ordem e bem-estar sociais. Convém, no entanto, ter presente o binómio custo/benefício, para que se escolham os instrumentos mais eficazes e rentáveis, evitando o desperdício de dinheiros públicos.

Vejamos, de seguida, o que entendo por resultados educacionais mínimos elevados (*reme*). Habitualmente, costuma-se dividir os resultados educacionais em mínimos e eleva-

dos. Esta divisão baseia-se, sobretudo, nos trabalhos de Benjamim Bloom, publicados nos anos 60, os quais levaram a grandes alterações nos sistemas de planificação do ensino e aprendizagem, marcando bastante o panorama pedagógico dos anos 70 e parte dos anos 80. O ensino para a mestria é um, entre outros, modelo de ensino que teve e ainda tem grandes repercussões nas práticas educacionais dos professores. Grande parte dos sistemas de avaliação aceitou esta divisão e os professores têm-se preocupado em fazer alcançar, por todos os alunos e em especial pelos *afr*, os objectivos mínimos. Infelizmente, os objectivos mínimos têm sido entendidos como os que permitem ao aluno realizar tarefas e operações mentais de fraco nível cognitivo: na tipologia de Bloom, trata-se de operações mentais dos níveis conhecimento, compreensão e aplicação. Os instrumentos de avaliação - vulgo testes - têm, também, incidido sobre o que poderemos considerar resultados educacionais mínimos. Evidentemente, que o fosso entre os alunos *afr* e os alunos de médios e altos rendimentos (*amr* e *aar*) tem-se acentuado. Com o conceito de resultados educacionais mínimos elevados (*reme*) pretende-se reduzir esse fosso, acentuando o domínio de um conjunto de tarefas e de operações mentais de alto nível cognitivo para todos os alunos, incluindo os alunos *afr*: na tipologia de Bloom, operações dos níveis análise, síntese e avaliação.

Um programa educativo adequado (*pea*) é o que for capaz de fazer alcançar por todos os alunos um conjunto mínimo de objectivos de alto nível cognitivo. A criação de *pea* exige o seguinte: i) uma distribuição adequada de recursos pelas escolas, sem esquecer as que se situam em áreas predominantemente habitadas por alunos *afr*; ii) múltiplas fontes de financiamento das escolas, isto é, um orçamento das escolas que tenha a sua fonte não só no Orçamento de Estado (OE), mas também nos orçamentos dos municípios (em Portugal, o orçamento das escolas está totalmente dependente do OE e seria bom que se caminhasse para uma dependência do OE apenas para pagamento de despesas com o pessoal, ficando as despesas de funcionamento a cargo dos orçamentos dos municípios; iii) materiais curriculares de alto nível, incidindo sobre os resultados educacionais mínimos elevados; iv) instrumentos de avaliação que meçam os *reme* e não apenas os objectivos mínimos (assim sendo, é de evitar a utilização de instrumentos de avaliação baseados em itens de escolha múltipla, ou de resposta sim ou não, recorrendo-se, ao invés, a instrumentos de meçam os *reme*, como, por exemplo, portfolios, diários, composições e relatórios; v) preparação dos professores, através de programas de desenvolvimento profissional com parcerias de escolas básicas e secundárias e escolas

superiores, capazes de os habilitarem para o ensino dos reme.

É hoje pacífico entre os investigadores educacionais que a criação de *pea* deverá ser acompanhada de intervenções escolares e não escolares que permitam a reconstrução de sistemas de apoio aos *afr*. A criação desses sistemas de apoio visa a construção de ambientes educativos proporcionadores do desenvolvimento e da aprendizagem. A escola tem sido entendida como o espaço mais adequado para servir de interface aos sistemas de apoio. O director de turma, a par dos conselheiros vocacionais, psicólogos e assistentes sociais, poderão formar equipas que coordenem esses interfaces. A criação de programas educativos de ocupação dos tempos livres - de forma a realizarmos uma escola a tempo inteiro - constitui um importante componente dos sistemas de apoio, provado que está (Zigler e Finn-Stenvenson, 1994) a existência de uma correlação entre o consumo de substâncias abusivas pelos adolescentes e a permanência não supervisionada nos arredores das escolas, nos períodos não preenchidos pelo programa educativo escolar. Significa isto que os alunos que são deixados pelos pais à porta da escola uma ou duas horas antes das aulas começarem e que deixam as aulas algumas horas antes dos pais chegarem a casa, após um dia de trabalho, estão mais sujeitos a iniciarem o

consumo de substâncias abusivas. Dado que, a tendência é para que cada vez mais os pais e mães trabalhem fora de casa e cheguem a casa a horas cada vez mais tardias, a única maneira de minorar o problema é aumentar o número de horas do programa educativo escolar - a escola a tempo inteiro - com a criação de programas educativos de ocupação dos tempos livres, tal como vem consagrado no artigo 48º da LBSE. Em Portugal, há uma longa e proveitosa experiência na criação de projectos de complemento curricular, tornados operacionais através dos clubes escolares, de frequência livre e facultativa, numa perspectiva descentralizada, autónoma e verdadeiramente auto-programática, por oposição à dimensão lectiva que é, por imperativos legais, heteroprogramática e obrigatória. O trabalho desenvolvido pelos clubes escolares, um pouco por todo o País, poderá servir de exemplo para a criação de programas educativos adequados, dado que a dimensão de complemento curricular contribui para a integração escolar dos alunos, para o aumento da sua auto-estima e do seu gosto pela escola.

O dia-a-dia de muitos alunos *afr* pode descrever-se da seguinte maneira: os pais saem para o trabalho às 7 horas da manhã, deixando-os sozinhos em casa; vão para a escola sozinhos, a pé, de autocarro ou de comboio e permanecem na escola até

às 16 horas; como os pais só chegam a casa por volta das 20 horas, vagueiam pelos arredores da escola durante 3 a 4 horas diárias; os locais mais procurados pelos alunos *afr* nesse período são as salas de vídeo-jogos, bares e cafés, locais esses bastante frequentados pelos traficantes de drogas. Em resumo, esses alunos são deixados entregues a si próprios durante cerca de 6 horas por dia (as 2 horas de intervalo para almoço e o período do fim da tarde).

Vejam agora o dia-a-dia de um aluno *afr* há trinta nos: o pai saía para o trabalho por volta das 7 horas da manhã; a mãe ou avó - no caso da mãe trabalhar fora de casa, estava presente a avó - acordava o aluno às 8 horas e preparava-lhe o pequeno almoço; por mais pobre que fosse a família, muito dificilmente o aluno ia para a escola sem tomar o pequeno almoço; se o aluno tivesse menos de 10 anos de idade, era provável que fosse acompanhado à escola por um adulto; em qualquer dos casos, o caminho para a escola era feito em grupo, se não com adultos, pelos menos com outras crianças ou adolescentes; às 12 horas, o aluno vinha para casa, onde a mãe, a avó ou uma vizinha o esperava para lhe dar o almoço; às 14 horas voltava para a escola e regressava a casa por volta das 16 horas; a mãe ou avó dava-lhe o lanche e, de seguida ia brincar com os amigos, na rua ou no quintal: às 18

horas recolhia a casa para fazer os trabalhos da escola; depois de jantar, brincava com os irmãos até às 22 horas.

No primeiro caso, o aluno *afr* passa a maior parte do tempo sem o acompanhamento dos adultos, sozinho em casa, ou fora de casa, acompanhado pelos colegas e amigos. A socialização faz-se, sobretudo, através dos "média" - com destaque para a televisão, os jogos de vídeo e os jogos de computador - e dos grupos de amigos ou conhecidos. A presença dos adultos é muito fraca e quando existe raramente o adulto é olhado como modelo. O aluno vê-se privado de dois tradicionais sistemas de apoio: família e vizinhos. No segundo caso, o aluno *afr* goza do apoio sistemático da família e dos vizinhos; raramente está sozinho em casa; o bairro é um local seguro para brincar com os amigos. A diferença fundamental reside no apoio dos sistemas tradicionais: família alargada e vizinhança. Esses sistemas tradicionais de apoio não só asseguravam aos alunos *afr* o afecto, a segurança, a alimentação, o vestuário e a habitação, mas também a transmissão dos valores tradicionais, o controlo social dos comportamentos e a modelação do carácter, os quais constituem três variáveis fundamentais na promoção da integração escolar e do sucesso educativo. A presença dos "média" - nomeadamente da televisão - era fraca e a presença dos adultos

muito forte. Os adultos estavam presentes como modelos de identificação, em múltiplos cenários da vida da criança e do adolescente: em casa, na escola, na Igreja, na catequese e na vizinhança.

Os alunos que não beneficiam destes sistemas tradicionais de apoio estão mais sujeitos a manifestarem comportamentos anti-sociais. Zigler e Finn-Stevenson (1994) referem que os alunos que ficam muito tempo sozinhos, antes ou depois da escola, têm mais probabilidades de consumirem drogas do que os alunos que beneficiam de programas educativos extra-escolares. Na ausência de sistemas tradicionais de apoio, urge criar programas de ocupação educativa de tempos livres. A legislação portuguesa prevê a sua criação. Repare-se no artigo 48º da LBSE, onde se faz uma referência explícita à ocupação educativa de tempos livres dos alunos, através de programas culturais e desportivos na escola. Zigler e Finn-Stevenson (1994) caracterizam, da seguinte forma, as componentes presentes nos programas educativos adequados para alunos *afr*: a) escola a tempo inteiro, de manhã e de tarde, de forma a cobrir as horas de trabalho dos pais dos alunos; b) ligações frequentes às famílias através de visitas domiciliárias, linhas telefónicas abertas e programas de educação de pais; serviços de apoio ao aluno, centrado na escola, tais como, cantina, apoio mé-

dico e psicológico. O financiamento destes serviços pode ser obtido a partir de várias fontes: as famílias dos alunos, as Câmaras Municipais e os orçamentos das escolas.

Nos EUA, há vários exemplos de programas educativos adequados para alunos *afr*. Vejamos, muito sumariamente, apenas quatro: *a escola do século 21, sucesso para todos, escolas aceleradas e escola ao alcance das famílias*.

A escola do século 21 é uma iniciativa de Edward Zigler, um conhecido professor da Universidade de Yale, que tem vindo a generalizar este *pea* em distritos escolares dos Estados de Missouri, Arkansas, Colorado, Wyoming, Kansas, Pennsylvania, Arizona e Mississippi. O financiamento dos programas é assegurado através de uma mensalidade paga pelos pais e subsídios do Estado. O programa foi concebido para responder às necessidades das crianças e das famílias de uma forma contínua, desde o nascimento até aos 12 anos de idade. Foi concebido para proporcionar apoios à criança e à família em todos os aspectos da vida humana, incluindo a alimentação, o afecto e o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. As componentes comuns são as seguintes: escola a tempo inteiro, programas educativos de ocupação de tempos livres, educação de pais através de visitas domiciliárias, informação permanente para as famílias acer-

ca da escola e dos serviços de apoio, serviços de saúde e de apoio social centrados na escola e acessíveis a todos. Um programa destes é caro. Daí que o seu financiamento tenha que ser assegurado através do pagamento de mensalidades pelas famílias. *A escola do século XXI* não é vista como um edifício onde se faz a educação formal num determinado número de horas por dia. Em vez disso, a escola é um lugar onde se concentram serviços de educação, serviços de apoio e serviços de saúde abertos das 6 horas da manhã até às 6 horas da tarde, durante 12 meses por ano. Cada serviço específico tem a coordenação de um técnico que superintende o trabalho de equipas multidisciplinares compostas por visitantes familiares, educadores de pais, educadores de infância e assistentes sociais. Os coordenadores dos serviços específicos prestam contas ao director da escola, o qual é o verdadeiro líder educacional e responsável por todas as actividades que a escola proporciona.

As Escolas Aceleradas são uma iniciativa de Henry Levin, um professor da Stanford University responsável pela criação, em escolas do Estado da Califórnia, de *pea* com as seguintes componentes comuns: ensino tutorial, enfoque no ensino de *reme*, participação das famílias na tomada de decisões escolares, educação de pais e envolvimento dos pais

em actividades de aprendizagem realizadas em casa (Levin, 1994). Pretende-se com este programa um envolvimento máximo dos pais na educação dos filhos, manifesto a dois níveis: na tomada de decisões escolares e no processo de aprendizagem que se desenrola em casa. Ao contrário dos programas de remediação da aprendizagem, o programa de Henry Levin acentua a aprendizagem das operações mentais de alto nível cognitivo, através de estratégias de aceleração da aprendizagem muito baseadas no ensino tutorial em pequenos grupos. Os processos de avaliação servem para medir os *reme* e fazem uso de instrumentos do tipo portefólios e relatórios em vez dos tradicionais testes de escolha múltipla.

O programa *Sucesso Para Todos*, criado por Slavin (1994), um professor da Johns Hopkins University, baseia-se nas seguintes ideias: a) todas as crianças podem aprender; b) a direcção da escola e os professores devem escolher um programa educativo eficaz; c) as mudanças na sala de aula e na escola devem começar por ser pequenas e devem expandir-se rapidamente; d) a avaliação do programa, em termos de procedimentos e de resultados de aprendizagem deve ser feita por uma agência exterior à escola. O programa faz uso das seguintes estratégias: ensino tutorial, sobretudo nas áreas das Línguas e Matemáticas, escolas de Verão, ocupação educativa

dos tempos livres, ensino cooperativo em todas as áreas curriculares e apoio à família tendo em consideração a satisfação das suas necessidades. O programa está a ser usado em 59 distritos escolares em 20 Estados dos EUA e em alguns deles por ordem expressa dos tribunais como resposta à necessidade de melhorar os recursos educacionais disponíveis às escolas mais pobres e isoladas. De acordo com o programa de Slavin, não basta que as escolas se preocupem apenas com os resultados de aprendizagem dos alunos. Os alunos de fracos rendimentos têm muitas vezes necessidade de serviços de saúde e de serviços sociais adicionais, sendo preciso criar esses serviços dentro da escola ou coordenar os que existem.

O programa *escolas ao alcance das famílias* foi criado, em 1990, por Don Davies, após a realização de um estudo internacional sobre colaboração escola-família com escolas da cidade de Boston, escolas do Reino Unido e escolas de Portugal, no qual se concluiu que o maior obstáculo à aproximação das escolas às famílias reside no facto de a maior parte das escolas serem difíceis de alcançar pelas famílias, isto é, estão organizadas de uma forma que as afasta das famílias e têm uma cultura que as impede de responderem às necessidades das famílias. Este programa assume a ideia de *que para educar uma criança é preciso toda a aldeia*, ou seja, a

educação não é apenas um assunto da escola e dos professores, mas também um assunto que diz respeito à família, às relações de vizinhança, às agências da comunidade com vocação para o trabalho com os jovens, aos serviços sociais e aos serviços de saúde. Partindo da teoria do desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner e da tipologia de colaboração escola-família, traçada por Joyce Epstein (Davies, Marques e Silva, 1993), o programa visa a reconstrução de ambientes educativos para as crianças e os jovens através da concretização das seguintes actividades: visitas domiciliárias, educação de pais, criação de centros de pais nas escolas, ocupação educativa dos tempos livres, escolas de Verão, participação dos pais na tomada de decisões escolares, linhas telefónicas abertas para os pais e criação de equipas de investigação-acção com professores, pais e investigadores externos à escola. As quatro escolas portuguesas que participaram no Estudo Multinacional Sobre Escola e Família concretizaram um programa semelhante.

O que une estes programas é a ideia de que o financiamento das escolas deve centrar-se, não nos inputs mas nos out-puts, isto é, nos resultados educacionais. Todos os programas partilham a ideia de que as transformações na estrutura da família levaram a escola a assumir funções de suplência da família e que se torna necessário reconstruir os

ambientes educativos favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento. A escola é vista como o centro comunitário por excelência capaz de proporcionar esses ambientes educativos, concentrando nas suas instalações serviços comunitários de apoio ao aluno e à família. Partindo do pressuposto que as necessidades dos alunos diferem e que são precisamente os alunos *afr* que necessitam de maiores recursos para atingirem o *reme*, estes programas opõem-se ao modelo de financiamento das escolas que se baseia no custo médio por aluno e propõem um modelo que permita cobrir os custos necessários para que todos os alunos atinjam o *reme*. Evidentemente que um modelo destes irá aumentar muito os gastos com a educação, provocando na opinião pública reacções contraditórias: os sectores mais tradicionalistas não acreditam que haja uma relação directa entre aumento dos gastos com a educação e melhoria do ensino (Hanuschek, 1994) e os sectores transformistas encaram esse modelo como uma verdadeira panaceia para os males da educação (Slavin, 1994, Levin, 1994, Clune, 1994). Na verdade, estamos perante um debate eterno e provavelmente a razão estará nos dois lados. Hanuschek (1994) provou que, nos últimos 24 anos, nos EUA, quanto mais se gastou com a educação mais baixos foram os resultados educacionais alcançados: em 1967, o custo médio do aluno era

de 2.500 USD e em 1991 foi de 5.500 USD e os resultados de aprendizagem (expressos através dos SAT score) foram respectivamente de 960 e 900, tendo descido 60 pontos. Provavelmente podemos dizer que o decréscimo dos resultados educacionais, nos últimos 24 anos, acompanhou o decréscimo do modelo tradicional de família. A generalização dos programas educativos como os de Slavin e Levin tem encontrado enormes dificuldades, dado que as variáveis que mais contribuem para o seu sucesso são a liderança e a motivação e dado serem muito dispendiosos. Uma estimativa feita por Clune (1994) concluiu que seria necessário duplicar os gastos com a educação dos alunos *afr* para que eles consigam atingir o *reme*. A pergunta que se pode fazer é se as classes médias estão dispostas a pagar a factura que a duplicação dos gastos com os alunos de fracos rendimentos implica. Tudo indica que não, já que a tributação sobre as classes médias atingiu níveis de tal forma elevados que não é possível qualquer acréscimo. Os autores tradicionalistas consideram que a chave do problema reside não no contínuo aumento dos gastos com a educação mas numa maior protecção à família, devolvendo-lhe as condições que lhe permitam voltar a desempenhar as funções de socialização e de educação que tradicionalmente lhe pertenciam. Essa protecção à família passaria pelo aumento das deduções em sede de

IRS referentes a despesas com a educação dos filhos, aumento dos abonos de família para quem tiver mais do que um filho e a adopção de programas de livre escolha das escolas com a entrega de cheques-educação às famílias que queiram optar por pagar as mensalidades das escolas privadas. A solução passaria por 1) dar maiores responsabilidades às famílias na educação dos filhos, 2) criação de um mercado de educação e 3) recompensas às famílias que queiram assumir mais responsabilidades com a educação dos filhos. Em vez, do modelo de financiamento da educação, tendo como referência os resultados educacionais, aqueles autores propõem um modelo baseado nos incentivos às famílias que assumem as suas responsabilidades educacionais e às escolas que estão a trabalhar bem no pressuposto de que a melhoria da escolas se faz recompensando as que estão a trabalhar bem e penalizando as que estão a trabalhar mal. O problema inerente a um modelo deste tipo reside no facto de não assegurar a igualdade de oportunidades, dado que a penalização das escolas que estão a funcionar mal irá agravar ainda mais as condições de aprendizagem dos alunos *aftr* já que são estes que as frequentam em maior número. Se é certo que a criação de incentivos e recompensas às escolas que estão a trabalhar bem pode constituir uma forma de levar outras a

fazerem o mesmo, adaptando e pondo em prática medidas idênticas, também é verdade que a penalização das escolas que teimam em funcionar mal irá agravar as desigualdades e as assimetrias. Parece não haver dúvidas, no entanto, que a criação de incentivos às iniciativas locais constitui uma metodologia eficaz de melhoria das escolas. O recém-criado sistema de incentivo à qualidade da educação, através de um conjunto de medidas de apoio a projectos de escolas, numa iniciativa coordenada pelo Instituto de Inovação Educacional, constitui um bem exemplo do que pode ser feito.

Tenho para mim que os dois modelos não são incompatíveis: é possível associar sistemas de incentivos às famílias e às escolas com a criação de programas educativos adequados aos alunos de baixos rendimentos.

As transformações na estrutura das famílias, ocorridas em Portugal, nos últimos 30 anos, são de tal monta que, em muitos casos, dificilmente há condições para a assunção de maiores responsabilidades educativas. A par do modelo tradicional de família - maioritário fora das grandes cidades do litoral - surgiram modelos de família pouco adequados para que essa assunção de responsabilidades educativas seja assegurada. São sobretudo as famílias constituídas pelos filhos e apenas um progenitor que

tomam terreno em cidades como Lisboa, Porto, Leiria, Setúbal, Braga, Coimbra e Aveiro, onde se concentra uma grande parte da população portuguesa. Contudo, os valores tradicionais continuam presentes na maior parte das famílias, como prova o "Relatório Situação Actual da Família Portuguesa", publicado pela Comissão para o Ano Internacional da Família, em 1994, num estudo coordenado pelo Prof. Manuel Nazareth. vejamos alguns resultados das entrevistas efectuadas a uma amostra proporcional de 2190 indivíduos representativos de um universo constituído pelos indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e os 74 anos de idade residentes em Portugal Continental e Ilhas, segundo as Estimativas da População Residente em 31/12/89 do INE. Os inquiridos colocam a paz como o primeiro valor a defender, seguido da luta contra a pobreza e a protecção do meio ambiente. Entre os factores mais importantes para o bom entendimento do casal, os inquiridos colocaram em primeiro lugar a compreensão, tolerância e respeito, logo seguida pela fidelidade, a cooperação na educação dos filhos e a satisfação sexual. 52% dos inquiridos acha que a mulher deve trabalhar fora de casa, mas 67% considera que só deve trabalhar a meio tempo e 78% acha que a mulher deve ficar em casa quando os filhos são pequenos. 50% dos inquiridos acha correcta a atitude de viver

juntos, sem casar e 43% acha essa atitude incorrecta. 34% dos inquiridos acham que o casamento pela Igreja contribui para a felicidade do casal. Embora o casamento continue a ser muito popular, 76% dos inquiridos consideram que o divórcio é aceitável quando os casais se dão mal e apenas 20% acham que o divórcio não devia existir.

Zigler e Finn-Stenvenson (1994) têm razão quando afirmam ser necessário criar uma escola a tempo inteiro, com serviços de apoio social e educativo capazes de fazer o que a família está impedida de conseguir: reconstruir ambientes educativos. Chubb e Moe (1990) têm razão quando afirmam que i) a livre escolha das escolas pressiona as escolas de fraca qualidade a melhorarem os seus programas sob pena de serem abandonadas pelas famílias e ii) a criação de incentivos e recompensas para as escolas melhores ajuda a melhorar o ensino e pressiona as piores no sentido de construírem programas semelhantes às primeiras.

Hanuschek (1994) está certo quando confirma a existência de uma relação muito fraca entre mais dinheiro e mais qualidade de ensino. Estes autores confirmam que é necessário criar *pea* em simultâneo com mais incentivos fiscais para as famílias que assumam mais responsabilidades com a educação dos filhos e a aprovação

de medidas que recompensem o modelo tradicional de família e contribuam para facilitar a vida das famílias. Portugal gasta com a educação 5.5% das despesas públicas. É uma percentagem semelhante à média dos países da OCDE. No entanto, a necessidade de aumentar a oferta educacional, no pré-escolar, no secundário e no superior, pressupõe um aumento gradual dessa percentagem até ao fim da década de 90. Os gastos com a educação - quando bem aplicados - têm um taxa de retorno altamente significativa. Hanuschek (1994) estima em mais de 30% a taxa de retorno no investimento com o ensino superior. Isto significa que os indivíduos que recebam mais educação podem esperar maiores recompensas ao longo das suas vidas: salários mais elevados e ocupações mais gratificantes. A sociedade ganha não apenas em aumento de produtividade - há uma relação entre produtividade e qualificação dos recursos humanos -, mas também nas melhorias do funcionamento do sistema democrático e diminuição da criminalidade, dado estar provado que os indivíduos com mais anos de escolaridade têm menos probabilidades de serem presos e de cair no desemprego. Havendo unanimidade nas vantagens que os indivíduos e as sociedades tiram do aumento da escolaridade e da educação, a controvérsia gira em torno dos modelos de financiamento dos programas educativos.

As opiniões são de dois tipos: de um lado os que defendem que todas as escolas devem possuir um conjunto mínimo de recurso materiais, financeiros, informacionais e humanos, determinado em função daquilo que os cidadãos, em cada momento, estão dispostos a suportar, através dos seus impostos. Do outro lado estão os que defendem que cada escola deve ter os recursos necessários para que todos os alunos atinjam um conjunto mínimo de resultados educacionais elevados, pressupondo que umas recebam mais do que outras, com o objectivo de igualizar os resultados educacionais. A diferença está em que os primeiros têm como referência os in-puts e os segundos os out-puts. Considero desejável uma aproximação dos resultados das mais pobres aos resultados das escolas com melhores e mais recursos e reconheço que para isso acontecer as primeiras necessitam de financiamentos suplementares. A pergunta que se coloca, de novo, é a seguinte: quem vai pagar a conta? O Orçamento de Estado (OE), isto é, todos os contribuintes do país? O Orçamento do Município (OM) onde se situa a escola? As famílias dos alunos? Defendo um modelo misto: o OE paga as despesas com o pessoal; o OM paga as despesas de funcionamento; as famílias contribuem, de acordo com os seus rendimentos, para custear os programas de apoio social e educativo aos alunos que deles necessitam, como por exemplo, escolas de

educativo aos alunos que deles necessitam, como por exemplo, escolas de Verão e ensino tutorial extra-curricular. Este modelo exige um contrato entre o poder central e o poder local que defina a repartição das competências de um e de outro e conceda as respectivas dotações orçamentais de forma a que haja cobertura financeira para as novas responsabilidades assumidas pelas Autarquias. O conceito de escola a tempo inteiro, oferecendo um programa educativo pluridimensional - sem esquecer a componente de complemento curricular - tem o seu enquadramento legal no artigo 48º da Lei de Bases do Sistema Educativo (ocupação educativa dos tempos livres) e a sua justificação social dadas as transformações ocorridas na estrutura da família portuguesa. No Inquérito promovido pela Comissão para o Ano Internacional da Família (Nazareth, 1994) foi possível concluir que i) apenas 43% dos inquiridos afirmam que os filhos pequenos ficam em casa com a mãe; ii) 23% indicam que não dedicam aos filhos o tempo suficiente; iii) apenas 43% dizem ajudar os filhos nas tarefas escolares; iv) 91% dizem que a principal medida a tomar pelos poderes públicos para melhorar a qualidade de vida das famílias seria "facilitar aos pais o acompanhamento dos filhos pequenos" e 82% afirmam "aumentar o número de creches". Inquiridos sobre os factores que influenciam a decisão de não ter muitos filhos, 56% optaram

pela "falta de soluções para deixar os filhos", 51% pelo factor "trabalho das mães fora de casa" e 77% pelo factor "incerteza quanto ao futuro em termos económicos". Inquiridos sobre o número de filhos que gostariam de ter, 54% afirmam que gostariam de ter 2 filhos, 29% afirmam que gostariam de ter mais de 2 filhos e apenas 13% que gostariam de ter menos. No mesmo Inquérito, verifica-se que 58% das mulheres afirmam que é bom para a vida do casal o trabalhar fora de casa, mas confrontadas com a necessidade de dar protecção aos filhos pequenos, 74% são de opinião que as mulheres deveriam ficar em casa para tomar conta dos filhos pequenos. Estes dados mostram-nos que a reduzida taxa de natalidade se deve a razões de ordem económica e, sobretudo, à falta de condições oferecidas pelos poderes públicos para que os pais deixem os filhos pequenos, enquanto estão a trabalhar. Mais de metade das mulheres portuguesas com filhos pequenos exerce uma profissão fora de casa e a tendência é para esse número aumentar, estando fora de causa um retorno ao passado, não só por razões de ordem económica, mas também por razões de ordem cultural e educacional. Repare-se que as mulheres jovens portuguesas têm mais elevados níveis educacionais do que os rapazes e que uma das razões que explicam as suas elevadas expectativas educacionais é a conquista de uma profissão bem remunerada. Re-

família e que o exercício dessas funções pressupõe a criação de actividades de complemento curricular que assegurem a ocupação educativa dos tempos livres dos alunos, tal como vem sendo preconizado pelo modelo da escola cultural de há dez anos a esta parte (Patrício, 1990).

O facto de ser impossível e, provavelmente, não desejável, o regresso ao passado leva-nos a concluir que é preciso agir em dois contextos: organização pedagógica da escola e estrutura da família. No primeiro contexto, urge criar programas de ocupação educativa dos tempos livres, de forma a que a escola assegure as funções de suplência da família. Não nos parece viável a ampliação da dimensão lectiva do currículo, dado o elevado número de disciplinas e áreas disciplinares existentes na estrutura curricular lectiva do ensino básico e do ensino secundário. A rigidez e a uniformidade curriculares são um obstáculo à criação de *pea*. Note-se que é cada vez maior a diversidade cultural e étnica dos alunos portugueses, não fazendo sentido a manutenção desta rigidez curricular. Aumentar a carga horária semanal dos alunos é algo que está completamente fora de causa. A assunção pela escola das funções de suplência da família deve fazer-se na dimensão de complemento curricular, isto é, na dimensão não lectiva, a qual por ser autónoma, autoprogamática, livre e

facultativa nunca representará uma sobrecarga para os alunos e será sempre vista como uma componente lúdica onde a livre expressão criadora dos alunos se pode concretizar sem restrições ou imposições. Esses programas podem incluir não só actividades culturais, desportivas, cívicas e recreativas no âmbito de clubes escolares, mas também o ensino totorial no âmbito do apoio e complemento educativo para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Convém referir que bastante tem sido feito, nos últimos três anos, no que diz respeito aos apoios e complementos educativos, mas que muito pouco tem sido feito no âmbito das actividades culturais, desportivas e recreativas. No segundo contexto, urge criar incentivos (fiscais e outros) às famílias que queiram assumir mais responsabilidades educativas. A par dos incentivos às famílias, faz falta programas de educação de pais - seminários e campanhas na televisão - com o objectivo de levar as famílias a exercerem funções educativas, tais como: i) supervisão do estudo e do trabalho de casa; ii) reforço da motivação e da disciplina; iii) criação de hábitos e rotinas de estudo; iv) criação de condições básicas para os alunos do domínio da alimentação, vestuário, afecto, habitação e segurança.

As escolas portuguesas envolvidas no Projecto Multi-Nacional sobre Escola e Famílias foram quatro: a

escola do 1º ciclo "Rumo ao Futuro", no Entroncamento, a escola do 1º ciclo nº 5 da Amora, a escola do 1º ciclo nº 101, em Lisboa e a escola do 1º ciclo de Sismaria da Gândara. As escolas foram admitidas na League of Schools Reaching Out em 1992. Foram envolvidas na investigação dez pessoas, entre as quais os facilitadores externos pertencentes às Escolas Superiores de Educação de Setúbal, Leiria e Santarém e à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Cada escola do 1º ciclo estabeleceu ligações com uma escola superior e recebeu pequenas quantidades de dinheiro da League of Schools Reaching Out, com o objectivo de concretizar as intervenções: sala de pais, boletins de pais, visitas domiciliárias, linhas telefónicas abertas e actividades de ocupação dos tempos livres. O grupo de investigadores fez uso de uma metodologia de investigação-acção, de forma a juntar em equipas os facilitadores externos, os directores das escolas, os professores e, se possível, os pais. Apesar disso, nenhuma escola foi capaz de atrair os pais para a equipa de investigação-acção. Contudo, todas as escolas foram capazes de concretizar algumas actividades dos tipos 1, 2 e 3 de categorização formulada por Joyce Epstein. Convém lembrar, ainda que de forma muito breve, a tipologia de Joyce Epstein, a qual serviu de enquadramento conceptual a este projecto. Tipo 1 - *obrigações básicas da família* - refere-se a todas as

actividades que correspondem a responsabilidades da família por assegurar as condições básicas da existência humana, nomeadamente a saúde, a alimentação, o vestuário, a habitação, o afecto, a segurança e o conforto. Estas condições básicas são essenciais para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorram. Quando a família não tem possibilidade de assegurar estas condições básicas, é preciso recorrer aos serviços sociais e de saúde. A escola tem um papel fundamental a desempenhar na coordenação destes serviços, de forma a colocá-los ao serviço de quem precisa deles. O tipo 2 - *obrigações básicas da escola* - refere-se às actividades de comunicação escola-casa, ou seja, acerca da forma como a escola vai informando a família das actividades, das dificuldades e dos progressos do aluno. As reuniões de pais, a edição de boletins de pais, a criação de salas de pais e de linhas telefónicas abertas são actividades deste tipo, bastante acentuadas pelas quatro escolas portuguesas. O tipo 3 - *envolvimento da família na escola* - refere-se às actividades de voluntariado dos pais que se oferecem para ajudar os professores na preparação de festas, comemorações, visitas de estudo e de actividades de ocupação educativa dos tempos livres. As quatro escolas portuguesas acentuaram bastante as actividades de tipo 3. O tipo 4 - *envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa* -

refere-se à ajuda em casa em actividades de aprendizagem da criança relacionada com a escola e a educação em geral e que podem ser da iniciativa dos pais, do professor ou da criança. Estão entre estas actividades, a criação de rotinas e hábitos de estudo, a supervisão do trabalho de casa e a leitura de livros às crianças mais pequenas. Uma das quatro escolas - a escola "Rumo ao Futuro" deu grande ênfase às actividades de tipo 4. Repare-se que estas actividades são comuns nas famílias de médios rendimentos e índices educacionais elevados. *fazer* com que as famílias de baixos rendimentos exerçam estas actividades constitui um problema de difícil resolução. A escola n.º101, em Lisboa, tentou resolver este problema recorrendo às visitas domiciliárias. O tipo 5 - *envolvimento da família no governo das escolas* - refere-se à tomada de decisões por parte da família através de organizações próprias (Associações de Pais) ou em órgãos escolares (Conselho de Escola e Conselho Pedagógico). Uma das escolas portuguesas - a escola de Sismaria da Gândara - acentuou actividades de tipo 5, através da dinamização da Associação de Pais que se tornou muita activa durante os dois anos de duração do projecto.

As actividades mais comuns nas quatro escola forma as actividades de comunicação escola-família (Tipo 2 - *obrigações básicas da escola*), tendo

havido tentativas bem sucedidas para promover estratégias informais e alternativas de comunicação: reuniões com os pais à noite, linhas telefónicas abertas, visitas domiciliárias e boletins para os pais. O projecto recorreu a dois níveis de recolha de dados: em cada escola foram aplicados questionários aos pais e aos professores e foi feita uma recolha de observações através da observação directa; a nível nacional, houve dois seminários que juntaram todos os investigadores envolvidos nos projectos das escolas e houve, ainda, oportunidade para mais dois encontros internacionais que juntaram, em Portugal, investigadores dos EUA, Espanha, República Checa e Áustria participantes no Estudo Multi-Nacional. Os questionários foram concebidos pelo Center of Families, Communities, Schools and Children's Learning e traduzidos para português. Os questionários foram aplicados no início e no final de cada ano lectivo. Em todos os casos, há a registar melhorias na frequência e na diversidade das comunicações entre os pais e os professores, bem como um elevado grau de satisfação dos pais face às actividades que as escolas desenvolveram. Não foi possível concluir, com segurança, que as estratégias de comunicação e de envolvimento tiveram resultados positivos no aproveitamento escolar dos alunos. Contudo, é possível afirmar, com segurança, que os pais são de opinião que as estratégias de comunicação e

de envolvimento concretizadas nas quatro escolas contribuíram 1) para melhorar o programa educativo e 2) para melhorar a imagem que os pais e os alunos têm da escola.

Na escola nº 5 da Amora, foram concretizadas as seguintes intervenções: boletim de pais, ocupação educativa dos tempos livres, participação dos pais - sobretudo mães - na preparação de visitas de estudo e festas escolares e educação de pais, através de ligações entre a escola e os serviços locais de saúde. O boletim de pais saiu três vezes por ano e contou com a participação activa de um grupo de mães. O conteúdo do boletim de pais procurou reflectir a riqueza multicultural da escola, dando espaço às culturas das várias etnias que compõem a escola. As festas escolares contaram com uma enorme e diversificada participação das mães e visaram, também, reflectir a diversidade multicultural da comunidade. A ligação aos serviços locais de saúde visou a concretização de um programa de educação de pais no domínio da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Na escola de Sismaria da Gândara, foram concretizadas as seguintes intervenções: actividades de ocupação dos tempos livres, participação dos pais na tomada de decisões e reuniões regulares com as famílias. A ocupação educativa dos tempos livres

contou com a participação de grupos de mães e de irmãos mais velhos que coordenaram o programa ao longo de todo o ano. A participação na tomada de decisões foi feita sobretudo através da criação da Associação de Pais e de Encarregados de Educação, a qual se tornou um parceiro dos professores e da direcção da escola na tomada de decisões educativas.

Na escola nº 101, foram concretizadas as seguintes intervenções: visitas domiciliárias e educação de pais. As visitas domiciliárias foram realizadas, de uma forma regular - de quinze em quinze dias - ao longo dos dois anos e contaram com a participação de um grupo de psicólogas e de recém-formadas em Ciências da Educação. Essas visitas visaram não apenas fazer educação de pais sobre hábitos de estudo, nutrição e desenvolvimento da criança, mas também ensinar as mães a lerem livros às crianças e a fazerem uso crítico dos programas de televisão.

Em conclusão, a criação de programas educativos adequados a alunos e a famílias de baixos rendimentos é um instrumento fundamental de uma política educativa preocupada com a igualdade de oportunidades. As transformações na estrutura da família provocaram a necessidade de a escola assumir funções de suplência da família. Dada a sobrecarga da dimensão lectiva do

tunidades. As transformações na estrutura da família provocaram a necessidade de a escola assumir funções de suplência da família. Dada a sobrecarga da dimensão lectiva do currículo, não parece viável que a assunção das funções de suplência da família seja feita na componente lectiva. O seu carácter heteroprogramático e obrigatório - isto é, imposto a todas as escolas pelo Ministério da Educação - associa a dimensão lectiva a uma rigidez pouco propícia a responder às necessidades dos alunos. O carácter autoprogramático, livre e facultativo da dimensão de complemento curricular torna as actividades de ocupação educativa, operacionalizadas através dos clubes escolares, como as mais propícias à assunção da escola das funções de suplência da família.

Referências

- CHUBB, J. e MOE, T., *Politics, Markets and America's Schools*, Washington DC., Brookings Institution, 1990.
- CLUNE, W., "The cost and management of program adequacy: an emerging issue in educational policy and finance", *Educational Policy*, vol. 8,4, p.365-376., 1994.
- CLUNE, W., "The shift equity to adequacy in school finance", *Educational Policy*, vol. 8,4, p.376-396, 1994.
- DAVIES, D., MARQUES, R. e SILVA, P., *Os professores e as famílias: colaboração possível*, Lisboa, Livros Horizonte, 1993.
- HANUSHEK, E., "A jaundiced view of adequacy in school finance reform", *Educational Policy*, vol. 8,4, p.460-471.
- LEVIN, H., "Little things mean a lot", *Education Policy*, vol.8,4, p.396-404.
- MACBETH, A. e RAVN, B., *Expectations about parents in Education: european perspectives*, Glasgow University, 1994.
- MARQUES, R., "Schools, families and communities: a portuguese experience", *Comunicação ao Congresso da AERA*, Atlanta, 16 de Abril, 1993.
- MARQUES, R., "Escola cultural e livre escolha das escolas: igualdade e diferença na educação", III Congresso da AEPEC, Évora (publicar nas Actas do III Congresso da AEPEC), 1994.
- MARQUES, R. "As transformações na estrutura da família - resposta da escola cultural", *Revista ESES*, nº6, 1995.
- MARQUES, R., "Escola cultural e educação pública", *Boletim da AEPEC*, nº 19, Janeiro/Março, 1995.
- MARQUES, R., "Escolas Básicas Integradas", *Boletim da AEPEC*, nº 19, Janeiro/Março, 1995.
- MAREQUES, R., "Teorias de Aprendizagem - implicações para a sala de aula", *Revista ESES*, nº6, 1995.
- MARQUES, R., "Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso", *Inovação*, Lisboa,

Instituto de Inovação Educacional, 1995.

MARQUES, R., Schools and families partnerships in four portuguese schools, Relatório de investigação a publicar num livro de Don Davies, pelo Center on Families Communities, Schools and Children's Learning, 1995.

MARTINEZ, R.; MARQUES, R. e SOUTA, L., "Expectations about parents in education: european perspectives, Glasgow Univerity.

NAZARETH, M., Inquérito situação actual da família portuguesa, Lisboa, Comissão para o Ano Internacional da Família, 1994.

PATRÍCIO, M., Escola cultural-horizonte decisivo da reforma educativa, Lisboa, Texto Editora, 1990.

SLAVIN, R., "Statewide finance reform: ensuring educational adequacy for highpoverty schools", *Educational Policy*, vol. 8,4, p.425-436, 1994.

ZIGLER, E. e FINN-STEVENSO, M., "Schools'role in the provision of support services for children and families: a critical aspect of program equity", *Educational Policy*, vol. 8,4, p-591-608.



DISALEX, S.A.

DISTRIBUIDORA DE CONSUMÍVEIS GRÁFICOS
DO ALENTEJO E EXTREMADUA

Rua Projectada à Raposeira, Lt. 54

7350 ELVAS Portugal - Telef. (068) 621825 - Fax 621824



Computadores



Elídio Ferreira

Centro Comercial do Carmo

7800

Beja



SOEIRO & FILHAS, LDA.

- *Comercialização de consumíveis na Área Administrativa e Higiene e Limpeza*
- *Comercialização de Mobiliário*

Bairro da Conceição, 59 - Telef. (084) 329818 - 7800 BEJA