

ACADEMIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

**OS PAIS E A APRENDIZAGEM DOS
FILHOS**

por Sam Redding

Tradução de: Doutora Maria Helena Santos Silva

UNESCO

Série Práticas Educativas – 2

A ACADEMIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO

A I.A.E. (*International Academy of Education*) é uma associação científica sem fins lucrativos que promove a investigação educacional, sua disseminação e implementação. Fundada em 1986, a Academia dedica-se ao reforço das contribuições da investigação, à resolução de problemas críticos educacionais mundiais e a fornecer uma melhor comunicação entre políticos, investigadores e práticos.

A sede da Academia situa-se na Academia Real da Ciência, Literatura e Arte em Bruxelas, Bélgica, e o seu centro coordenador na Universidade de Tecnologia Curtin em Perth, Austrália.

O objectivo principal da Academia é procurar a excelência em todas as áreas da educação. Tendo em vista esta finalidade, a Academia oferece sínteses actualizadas de testemunhos baseados na investigação e de importância internacional. A Academia fornece, também, análises críticas de pesquisa, sua base científica e sua aplicação à política.

Os membros actuais da direcção da Academia são:

- Erik De Corte, University of Leuven (*Presidente*)
- Herbert Walberg, University of Illinois at Chicago, Estados Unidos da América (*Vice-Presidente*)
- Barry Fraser, Curtin University of Technology, Austrália (*Director Executivo*)
- Jacques Hallak, UNESCO, Paris, França
- Michael Kirst, Stanford University, Estados Unidos da América
- Ulrich Teichler, University of Kassel, Alemanha
- Margaret Wang, Temple University, Estados Unidos da América

<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>

¹ Tradução por **Maria Helena dos Santos Silva**, professora auxiliar de Metodologia de Ensino das Ciências na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

PREFÁCIO

Este guia trata sobre o que os pais podem fazer para ajudar os seus filhos a terem sucesso escolar. Foi elaborado para ser incluído na Série de Práticas Educativas, desenvolvida pela Academia Internacional de Educação e distribuída pelo Departamento Internacional de Educação e pela Academia. Uma das missões da Academia Internacional de Educação é fomentar a excelência escolar em todos os campos da educação. Como parte desta missão, a academia proporciona, periodicamente, sínteses de investigações realizadas sobre temas educativos de importância internacional. O guia centra-se nos pais – os primeiros e mais influentes professores dos seus filhos. O seu autor é Sam Redding, director executivo do Instituto de Desenvolvimento Académico e editor do *School Community Journal*. A Academia está reconhecida ao Dr. Redding por planificar, redigir e rever este guia. O Dr. Redding agradece a Erik De Corte, Young-Joo Kim e Herbert Walberg pelos seus comentários em relação a esboços anteriores deste guia.

O Dr. Redding é também um investigador de mérito associado ao “Laboratório para o Sucesso dos Alunos” da Universidade de Temple, Filadélfia (USA). As suas publicações versam sobre investigações sobre a família, a escola e a comunidade, bem como sobre aspectos curriculares de tipo prático, a considerar em programas de educação de pais e em manuais de liderança para equipas de administração escolar. Recebeu o prémio Ben Hubbard Leadership Award, da Universidade Estatal de Illinois, onde se doutorou, pelos seus serviços em prole da educação pública.

Os funcionários da Academia Internacional de Educação sabem que este guia é fundamentalmente baseado em investigações realizadas em países economicamente desenvolvidos. Contudo, centra-se em aspectos da aprendizagem que parecem ser universais e em práticas de provável aplicação em todo o mundo. No entanto, os princípios nele apresentados, necessitam de ser analisados e adaptados às condições locais. Em qualquer contexto educacional, os guias para a prática devem ser aplicados com alguma sensibilidade e sensatez e requerem ser continuamente avaliados quanto à sua eficácia.

HERBERT J. WALBERG

Editor, I.A.E – Série Práticas Educativas
Universidade de Illinois, em Chicago

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
1. O CURRÍCULO FAMILIAR.....	6
2. A RELAÇÃO PAIS/FILHOS	8
3. A ROTINA FAMILIAR.....	10
4. EXPECATIVAS FAMILIARES E SUPERVISÃO	11
5. TRABALHOS DE CASA (TPC).....	13
6. COMUNICAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA	15
7. ENVOLVIMENTO DOS PAIS	17
8. FORMAÇÃO DE PAIS	19
9. RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA.....	21
10. FAMÍLIAS E COMUNIDADES	23
Referências bibliográficas	25

Esta publicação foi produzida em 2002 pela I.A.E, Palais des Académies, 1, Rue Ducale, 1000 Brussels, Belgium e pela I.B.E., P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland.

Está disponível livre de encargos e pode ser livremente reproduzida e traduzida noutras línguas. Envie por favor uma cópia de qualquer publicação que reproduza este texto completo ou em parte para a I.A.E. e para a I.B.E. Esta publicação está também disponível na Internet (ver a secção “Publications”, página “Educational Practices Series” em: <http://www.ibe.UNESCO.org>).

O seu autor é responsável pela escolha e apresentação dos factos contidos nesta publicação e pelas opiniões aí expressas, que não são necessariamente as da UNESCO /I.B.E. e não comprometem a organização.

As designações utilizadas e a apresentação do material nesta publicação não implica de forma alguma a expressão de qualquer opinião por parte da UNESCO / I.B.E., no que diz respeito ao estatuto legal de qualquer país, território, cidade ou lugar e suas autoridades, nem tão pouco no que concerne à delimitação das suas fronteiras e limites.

INTRODUÇÃO

Em todo o lado há pressões para que as crianças aprendam cada vez mais na escola. A economia actual exige que os jovens terminem a escola com boas competências para a leitura, escrita, cálculo e apliquem o pensamento lógico na resolução de problemas. Ser cidadão em qualquer sociedade requer compreender a história, sistema de governo e tradições, não só da sociedade em que se está inserido mas também de muitas outras. Cada vez mais a felicidade individual tem de começar com uma consciencialização sobre as mudanças rápidas e complexas que ocorrem no mundo.

Uma vez que as escolas têm sido pressionadas para serem mais eficazes e mais produtivas, as influências externas sobre a aprendizagem escolar têm vindo a intensificar-se. Mesmo onde as horas diárias passadas na escola e o ano escolar têm sido alargadas, o tempo que as crianças passam na escola durante os primeiros dezoito anos de vida é reduzido (talvez 13% das horas de vigília) comparativamente com o tempo passado com a família e a comunidade onde estão inseridas.

Felizmente, a investigação sobre a influência da família na aprendizagem escolar tem uma larga história e podemos basear-nos em alicerces básicos com grande confiança. Embora possamos, com uma certeza razoável, dizer que a pobreza (pertença social à classe baixa) nos pode conduzir a prever estatisticamente um baixo rendimento académico, mesmo assim as famílias que proporcionam um ambiente estimulante e enriquecedor podem desafiar os efeitos das circunstâncias sócio-económicas. Por outras palavras, um “currículo familiar” modificável - que inclui as relações familiares, as práticas e os padrões de vida familiar - é um indicador bem mais poderoso da aprendizagem académica do que propriamente o estatuto familiar. As escolas podem trabalhar com as famílias para melhorar o “currículo familiar”, seja qual for a situação económica da família. Esta é, portanto, uma mensagem de grande esperança.

A investigação sobre as relações que se estabelecem entre as famílias que constituem uma comunidade escolar apoia-se firmemente num importante corpo de literatura da área da sociologia sobre comunidades de todos os tipos. Contudo, recentemente, sobretudo durante a década de 90, uma parte da investigação sociológica fixou-se nas escolas como comunidades e estamos a conseguir um conjunto de conhecimentos que brevemente pode alcançar o estatuto de teoria.

Com respeito ao que as escolas podem fazer para influenciar os comportamentos familiares de modo a que facilitem a aprendizagem das crianças, a investigação é menos extensa e menos conclusiva. É ainda necessário realizar muita experimentação para verificar o que pode levar a um melhor resultado. De facto, algumas iniciativas têm funcionado e podemos descrevê-las, contar com elas, extrair ensinamentos e fazer generalizações a partir delas.

Embora a influência do ambiente familiar sobre a aprendizagem académica seja significativa, a quantidade e a qualidade do ensino bem como as competências cognitivas das crianças têm igual ou maior importância. Torna-se, assim, perigoso dar demasiada ênfase (ou responsabilidade) ao contributo da família na equação da aprendizagem, ignorando as limitações ou pontos fracos da escola. Pela mesma razão, ignorar os benefícios que se podem obter ajudando as famílias a melhorar os aspectos alteráveis do “currículo familiar”, limita a potencial eficácia das escolas em melhorar a aprendizagem das crianças.

1. O CURRÍCULO FAMILIAR

Os modelos identificáveis da vida familiar contribuem para desenvolver a competência da criança para aprender na escola.

Resultados da investigação

A investigação sobre o “currículo familiar” identificou modelos específicos da vida familiar que correspondem ou têm relação com o sucesso académico da criança. Concretamente, os estudos têm relacionado positivamente certas práticas familiares com a aprendizagem da criança. Essas práticas familiares apresentam-se seguidamente organizadas em três temas, os quais serão tratados em secções posteriores deste guia.

A RELAÇÃO PAIS/FILHOS

- Conversas diárias sobre acontecimentos do quotidiano.
- Expressões de afecto.
- Comentários em família sobre livros, notícias de jornal, revistas, programas de televisão.
- Visitas em família a bibliotecas, museus, jardins zoológicos, lugares históricos, actividades culturais.
- Estímulos para utilizar novas palavras e ampliar o vocabulário.

ROTINAS DA VIDA FAMILIAR

- Estabelecer um tempo para estudo em casa.
- Rotinas diárias que incluem tempo para comer, dormir, brincar, trabalhar, estudar e ler.
- Ter um lugar tranquilo para estudar e ler.
- Interesse da família em hobbies, jogos e actividades com valor educativo.

EXPECTATIVAS FAMILIARES E CONTROLO

- Dar prioridade ao trabalho escolar e à leitura em detrimento de ver televisão e de actividades de ócio.
- Expectativas de pontualidade.
- Expectativas dos pais de que os filhos façam as coisas o melhor que possam.
- Preocupação com o uso correcto e apropriado da linguagem.
- Controlo dos pais sobre o grupo de amigos dos filhos.
- Controlo e análise dos programas de televisão com os filhos.
- Conhecimento dos pais sobre os progressos dos filhos na escola e sobre o seu crescimento pessoal.

Aplicação:

Quando a criança chega à escola com atitudes, hábitos e competências para aproveitar ao máximo o que o professor ensina, a eficácia do próprio professor aumenta. Porque sabemos que as crianças aprendem melhor quando o ambiente familiar promove os padrões de vida familiar acima descritos, há que incentivar a escola a ajudar os pais a criar um “currículo familiar” positivo. É encorajador comprovar que as práticas familiares incluídas no “currículo familiar” são possíveis em quase todas as casas, independentemente do nível de instrução dos pais ou do seu estatuto socioeconómico.

Referências Bibliográficas: Applebee, Langer e Mullis (1989); Bloom (1964, 1981); Davé (1963); Dolan (1981); Graue, Weinstein e Walberg (1983); Keeves (1972); Marjoribanks (1979); Walberg (1984); Wang, Haertel e Walberg (1993); Wolf (1964).

2. A RELAÇÃO PAIS/FILHOS

As crianças beneficiam das relações pais-filhos que se caracterizam por uma linguagem rica e que são baseadas no apoio emocional.

Resultados da investigação

O desenvolvimento da linguagem começa no momento do nascimento e é centrado nas interacções que a criança mantém com os seus pais. Existe um conjunto de interacções entre pais e filhos que são importantes para preparar a criança para a aprendizagem na escola: Falar com a criança, escutá-la com atenção, ler-lhe e escutar como lê, conversar sobre o que lêem, contar histórias, falar todos os dias e escrever cartas. Todas estas actividades permitem estabelecer interacções verbais entre pais e filhos. É difícil separar as interacções verbais dos vínculos emocionais e afectivos que as acompanham. Por esta razão, as expressões parentais de afecto são, conjuntamente com as actividades verbais de conversação, consideradas essenciais nas relações que se estabelecem entre pais/filhos. Também é importante a demonstração constante de que a aprendizagem é uma parte natural da vida - alegre por direito próprio, parte da experiência familiar, e especialmente gratificante quando se produz através da descoberta em lugares como museus, jardins zoológicos e lugares históricos.

Aplicação

Será que todas as famílias falam sobre os acontecimentos do dia a dia? Talvez, mas há uma grande variação na qualidade e quantidade com que se produz essa interacção. O tom da interacção é sempre positivo, reforçante? A conversação dá-se em ambas as direcções entre pais e filhos? As duas partes falam e escutam? À medida que os filhos crescem, o tempo que se dedica ao diálogo com os pais pode diminuir. As rotinas diárias de interacção, como o tempo descontraído para jantar, proporcionam oportunidades frequentes para conversar em família.

Um vínculo emocional consistente entre pais e filhos, evidenciado de modo explícito através de demonstrações de afecto, proporciona à criança uma maior bagagem psicológica para enfrentar situações de tensão e mudanças da vida fora do ambiente familiar, especialmente na escola. O afecto é também um lubrificante social para a família, consolidando relações e ajudando a criança a desenvolver atitudes positivas relativamente à escola e à aprendizagem.

Quando a família fala sobre livros, notícias dos jornais, revistas e programas televisivos, a mente das crianças está exposta às delícias do inquérito verbal. O jogo de descobrir acontecimentos, de confrontar diferentes opiniões e a emoção que produz a nova informação, abre as portas aos alunos para a actividade intelectual. A curiosidade é espiciada. Estimular o desejo das crianças pela descoberta, levando-as a pensar a partir de novas situações e da troca de opiniões de forma entusiasta, tudo isto pode ser encorajado através de visitas que a família faz a bibliotecas, museus, jardins zoológicos, lugares históricos e acontecimentos culturais.

O vocabulário é a peça central para a construção do pensamento e da expressão. Todas as crianças pequenas gostam de tentar novas palavras. Em algumas famílias, a exploração através das palavras é encorajada, constituindo uma fonte contínua de prazer para a família.

Contudo, algumas crianças são ridicularizadas quando pronunciam mal ou quando utilizam erradamente uma nova palavra; a sua atracção pelas palavras pode extinguir-se e podem sentir-se forçadas a utilizar um vocabulário limitado.

Os pais podem ser ensinados, através de técnicas de “role playing” (jogo de papéis), a serem uns bons ouvintes com os seus filhos, para converterem os diálogos diários simples em conversas familiares ricas e a utilizar jogos de palavras que promovam o interesse pelo vocabulário. Podem também ser encorajados a visitar museus e outros lugares estimulantes e a implicar os seus filhos em actividades que lhes permitam sentir a emoção da descoberta.

Os pais podem também aprender a importância que têm os contactos afectivos com os seus filhos, especialmente nos momentos em que se sentem inseguros e ansiosos – ao sair de casa pela manhã ou ao regressar à noite, por exemplo.

As famílias muito ocupadas podem descuidar o hábito de conversar diariamente. Pedir aos pais que dediquem pelo menos um minuto diário para conversar deliberadamente com cada filho, escutando com atenção o que a criança tem para dizer sobre o que se passou durante o dia, sem se distrair com outros membros da família ou com a televisão, mostrar-lhes-á como esses momentos podem ser irrepetíveis e preciosos. Partilhar estas experiências com outros pais, em contextos de pequenos grupos, amplia o seu impacto.

Referências bibliográficas: Becher (1984); Kellaghan, et al. (1993); Rutter (1990)

3. A ROTINA FAMILIAR

As crianças são mais bem sucedidas na escola quando os pais lhes proporcionam limites predizíveis para as suas vidas, estimulam o uso produtivo do tempo e proporcionam experiências de aprendizagem como algo habitual na vida familiar.

Resultados da investigação

Os estudos mostram que a rotina familiar, as interações diárias entre pais e filhos, os hobbies e as actividades recreativas de que a família desfruta, todo isto potencia a predisposição das crianças para a aprendizagem escolar. Quando as crianças de famílias com baixos recursos económicos realizam actividades com os seus pais durante o fim-de-semana, jantam em família e se envolvem nos hobbies familiares, compensam algumas das limitações que, de outro modo, poderiam experimentar.

O uso do tempo é um aspecto importante nas casas dos alunos que têm alto rendimento. Quando os pais estimulam a independência destes filhos, fazem-no com uma vigilância contínua sobre a forma como estão a utilizar positivamente a sua liberdade. Elogiam a produtividade e o cumprimento. Entusiasmam continuamente os seus filhos para que usem o tempo com sabedoria. Nestas famílias as crianças estão habituadas aos calendários, à leitura, ao estudo e a jogos que estimulam a mente. Um estudo concluiu que os alunos de alto rendimento utilizavam cerca de 20 horas por semana, fora do horário escolar, em actividades construtivas de aprendizagem, com frequência com o apoio, orientação ou participação dos seus pais. Estas actividades podem ser tarefas escolares que se realizam em casa, actividades musicais, leitura, escrita, visitas a museus e participação em actividades de aprendizagem patrocinadas por organizações juvenis.

Aplicação

Quando a família fixa um tempo diário de estudo para as crianças e não lhes permite que apenas estudem quando os professores o indicam que o façam, as crianças aprendem que o estudo é valorizado pela família. Estudar e aprender converte-se numa parte natural da vida familiar. As crianças têm melhor rendimento quando actuam dentro dos limites estabelecidos pela rotina familiar. Algumas actividades constituem pontos de referência obrigatória da vida familiar porque definem a distribuição do tempo que permitem às crianças realizar actividades consideradas de alta prioridade, tais como estudar, ler e falar com os membros da família. Manter um horário diário fixo todos os dias para comer, dormir, estudar e ler estabelecerá um ritmo produtivo e saudável na vida das crianças. Também necessitam de um lugar tranquilo e bem iluminado para estudar e ler. As crianças beneficiam com o interesse familiar por “hobbies”, jogos e outras actividades que exercitam a mente e lhes possibilitem interagir com outras pessoas. Uma rotina diária que inclua tempo para estudar e ler, um ambiente familiar que proporcione um lugar tranquilo para o estudo e actividades familiares que incluam jogos e “hobbies” que exercitem a mente das crianças e proporcionem interacção com outros membros da família, caracterizam uma família onde as crianças são preparadas para hábitos e valores a aprender na escola.

Referências bibliográficas: Benson, Buckley e Medrich (1980); Clark (1983); Clark (1990).

4. EXPECTATIVAS FAMILIARES E SUPERVISÃO

Os pais estabelecem metas para os seus filhos e essas metas determinam o que as crianças consideram importante.

Resultados da investigação

Os estudos mostram que as crianças alcançam melhores resultados académicos quando os seus pais lhes fixam metas altas mas realistas. Há um conjunto de comportamentos familiares que estão geralmente associadas a altas expectativas de rendimento académico. Os pais de bons alunos também dão grande importância à interacção verbal com os seus filhos; questionam-nos de uma forma frequente, dão-lhe pistas para promover as suas respostas, incentivam-nos a utilizar palavras novas e a falar com precisão. As famílias que têm altas expectativas quanto ao rendimento académico dos seus filhos também lhes proporcionam uma orientação e apoio consistentes com os aspectos escolares. Acompanham os progressos dos seus filhos e têm interesse em conhecer o seu perfil académico. Para além deste conjunto de práticas familiares, que se relacionam com altos níveis de rendimento escolar, os investigadores encontram relação entre o trabalho ético e o êxito académico. É igualmente importante a atitude familiar que faz ver às crianças que os resultados se obtêm do esforço mais do que de competências inatas ou do facto de se “tirar proveito do sistema”. Além disso, as crianças têm benefícios a longo prazo quando os seus pais conhecem tudo sobre elas, quem são os seus amigos, a que programas de televisão assistem e mantêm contacto com os seus professores.

Aplicação

Podem ser utilizados vários exercícios para ajudar os pais a compreender as metas e os objectivos que estão a estabelecer para os seus filhos. Um dos exercícios consiste em fazer um esboço do programa de actividades típicas que o seu filho realiza durante a semana depois do horário escolar. Quando é que a criança habitualmente estuda? Quando lê? Quando brinca com os amigos? Quando vê televisão? Analisar este programa proporciona uma ideia da prioridade relativa que a família concede a cada actividade.

Os pais recorrem, com frequência, aos professores para procurar orientação. A expectativa de que as crianças dediquem uma quantidade mínima de tempo do dia estudando e lendo (talvez dez minutos por cada grau ou nível) pode ser uma dessas orientações. Os perigos da televisão podem exagerar-se, mas quando as crianças a vêem mais do que 90 minutos por dia, o rendimento académico diminui. De algum modo, a quantidade de tempo que se ocupa a ver televisão, não é utilizado em actividades mais produtivas, tais como ler ou estudar.

Por vezes, é necessário lembrar aos pais os benefícios que têm os filhos ao realizarem actividades variadas, incluindo as recreativas e sociais e que o trabalho não escolar tem de as contemplar. Sem dúvida, a leitura e o estudo são prioritários. Os pais podem ajudar os filhos a planificar a sua própria agenda semanal, permitindo-lhes contar com tempo para se divertirem se primeiro dedicaram tempo necessário a estudar.

Talvez a maior dificuldade para um pai seja saber quando a criança está a fazer as suas tarefas o melhor que pode. Não é fácil estabelecer expectativas altas mas realistas. Contudo,

quando se trata do trabalho escolar, uma boa aproximação é ter em conta os hábitos e atitudes da criança perante a escola, mais do que centrar-se unicamente nas classificações que obtém. Isto não significa que as notas não sejam importantes, mas podem ser enganadoras. Algumas crianças obtêm resultados razoavelmente altos com pouco esforço e como consequência não desenvolvem bons hábitos de estudo. Outras crianças trabalham arduamente, mas nunca conseguem as notas mais altas; podem estar a fazer o seu melhor e por isso a sua dedicação à aprendizagem merece reconhecimento. Por isso, estabelecer comparações entre os filhos é muito perigoso.

Uma regra simples para os pais é que saibam sempre *onde* estão os seus filhos, *o que* estão a fazer, e *com* quem estão. Conhecer os seus amigos, saber os seus nomes e a direcção dos pais é um bom pré-requisito para permitir à criança estar com os seus amigos. É igualmente importante manter uma comunicação regular com os professores dos seus filhos.

Referências bibliográficas: Bradley, Caldwell e Elardo (1977); Gordon et al.(1979); Hess e Shipman (1965); Keeves (1975); Stevenson (1990).

5. TRABALHOS DE CASA (TPC)

Os alunos aprendem melhor quando estas tarefas são diárias, classificadas, rapidamente devolvidas e utilizadas fundamentalmente para trabalhar matéria previamente apresentada pelo professor.

Resultados da investigação

Os trabalhos de casa (TPC), utilizados adequadamente pelos professores, produzem um efeito sobre a aprendizagem três vezes superior ao do estatuto socio-económico familiar. São eficazes tanto para que o aluno domine factos e conceitos, como para que desenvolva o pensamento crítico, atitudes e hábitos produtivos. Os trabalhos de casa têm efeitos compensatórios sobre os alunos com dificuldades que podem, incrementando o tempo de estudo em casa, conseguir classificações iguais aos alunos que têm maiores capacidades de aprendizagem. São também um factor significativo no que diz às diferenças de pontuação em testes de rendimento.

Para além dos efeitos positivos sobre o rendimento escolar, os TPC:

- estabelecem o hábito de estudar em casa;
- preparam o aluno para aprender autonomamente;
- podem ser um aspecto central para gerar uma interacção familiar construtiva;
- permitem aos pais saber o que o aluno está a aprender na escola;
- permitem, na maioria das casas, reduzir o tempo utilizado para ver televisão em favor da realização de actividades construtivas;
- ampliam a aprendizagem formal para lá do tempo passado na escola;
- capacitam o aluno para reflectir sobre um tema e familiarizar-se com ele de uma forma mais íntima do que frequentemente é possível no ambiente escolar, que muitas vezes provoca distrações; e
- permitem ao professor um controlo frequente do progresso do aluno.

A investigação ajuda o professor a estabelecer expectativas acerca do uso efectivo dos trabalhos de casa. Um estudo sobre a eficácia dos trabalhos de casa a matemática, por exemplo, concluiu o seguinte:

- o trabalho de casa marcado pelo professor é mais efectivo do que o que o aluno realiza voluntariamente.
- não ter realizado trabalho de casa num determinado nível de ensino afecta negativamente o rendimento do aluno nos níveis subsequentes; e
- o trabalho de casa é mais eficaz quando o professor o devolve de imediato com comentários pertinentes e a classificação.

Outros estudos demonstram a importância da classificação e dos comentários do professor sobre os trabalhos de casa. Marcar trabalhos de casa diariamente produz melhores resultados do que fazê-lo com menos frequência.

Aplicação

Os efeitos do trabalho de casa no rendimento dos alunos não incrementam proporcionalmente com a quantidade, mas mais com a frequência (ou regularidade) com que se marcam, com a sua natureza e com a atenção do professor com o trabalho do aluno. O trabalho de casa é mais eficaz quando é:

- frequente;
- directamente relacionado com o trabalho da aula;
- usado para dominar/consolidar matéria mais do que para introduzir matéria nova;
- classificado e contabilizado como uma parte importante na classificação do aluno;
- e
- rapidamente devolvido ao aluno, acompanhado de comentários particularmente direccionados para o aluno e uma classificação.

As escolas podem facilitar os esforços que os pais, alunos e professores têm de fazer com os trabalhos de casa, estabelecendo normas gerais para aplicação a toda a escola, sobre a quantidade e qualidade do trabalho de casa. Por exemplo, algumas escolas estipulam para o primeiro ano cerca de dez minutos diários para realizar os trabalhos de casa e em cada um dos anos de escolaridade subsequentes, aumentam esse tempo em cerca de dez minutos. Esta é uma boa forma de desenvolver gradual e consistentemente o hábito de realizar trabalhos escolares em casa.

Referências bibliográficas: Austin (1976); Elawar e Corno (1985); Keith (1982); Page e Keith (1981); Walberg (1984).

6. COMUNICAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

As crianças beneficiam quando os seus pais e os seus professores comunicam entre si.

Resultados da investigação

Os alunos têm um melhor desempenho académico quando pais e professores compreendem as suas expectativas e se mantêm em contacto para falar sobre hábitos de aprendizagem, atitudes perante a escola, interações sociais e sobre o seu progresso académico. A escola, através da sua direcção e do seu projecto educativo, pode criar uma atmosfera que conduza à comunicação e proporcione oportunidades para que ela ocorra. Os professores sentem-se mais motivados a comunicar com os pais quando percebem que os seus superiores valorizam essa comunicação, que os seus colegas apoiam o envolvimento dos pais e que os pais parecem apreciar as suas iniciativas. A comunicação entre a escola e a família é mais efectiva quando flui em ambas as direcções, e as escolas deveriam estabelecer a distinção entre esforços que se realizam para informar os pais e os esforços que se fazem para permitir a ocorrência de oportunidades de comunicação com os pais.

Aplicação

Os exemplos seguintes de comunicação escola/família proporcionam uma comunicação adequada e efectiva entre os pais e a escola.

ENTREVISTAS PAIS/PROFESSORES/ALUNOS

Preparar uma agenda de entrevistas para pais/professores/alunos que estimule a participação entre as três partes. Informar antecipadamente os pais. Incluir algumas perguntas como: Como descrevem os pais os hábitos de estudo da criança em casa? A criança lê em casa?

BOLETINS INFORMATIVOS

Os boletins informativos (cadernetas escolares) são habitualmente utilizados pelos professores para informar os pais sobre os progressos da criança na escola. Contudo, estes boletins podem ser usados como meio de comunicação família/escola, incluindo informações dos pais para os professores sobre os progressos da criança em casa, em assuntos relacionados com a escola, como: prontidão para fazer os trabalhos de casa; prazer em ler; controlo do tempo utilizado a ver televisão; e atitude perante a aprendizagem. Os boletins podem igualmente estimular os pais a informar a escola sobre assuntos específicos ou a solicitar entrevistas.

JORNAL DA ESCOLA

Muitas escolas publicam jornais. Para encorajar a comunicação pais-escola, pode pedir-se aos pais que escrevam artigos para o jornal. Que conselhos podem dar os pais para ajudar as crianças a realizar os trabalhos de casa? Que actividades familiares gostariam os pais de partilhar? A família visitou recentemente museus, sítios históricos ou outros locais com valor educativo?

CARTÕES DE FELICITAÇÃO

Imprimir um bloco de cartões de felicitação para que os professores enviem aos pais felicitações por realizações ou comportamentos específicos das crianças. Porque os professores também gostam de receber felicitações, também se podem distribuir blocos de cartões de felicitações entre os pais. Se se imprimirem cartões de felicitações por preencher no jornal da escola, os pais podem recortá-los e enviar notas aos professores.

ENCONTROS DE PORTAS ABERTAS PAIS/ PROFESSORES

Marcar um certo tempo para encontros em que os professores estejam disponíveis para receber os pais. Algumas escolas reservam, para isso, 30 minutos em cada manhã antes do horário lectivo (ou em determinados dias da semana).

QUADRO DE ANÚNCIOS PARA OS PAIS

Colocar um quadro específico de anúncios para os pais na entrada principal da escola, de modo a que estes possam consultar facilmente notas sobre reuniões e outros encontros de pais, sugestões para ajudar os seus filhos a realizar os trabalhos de casa, informações sobre actividades familiares e calendários de actividades importantes.

LIGAÇÕES COM A FAMÍLIA A PARTIR DA AULA

Os pais gostam de saber o que os seus filhos estão a aprender na escola. Para isso, pode ser útil levar para casa um boletim semanal que inclua tópicos trabalhados na aula durante essa semana. O boletim semanal pode também incluir exemplos de actividades relacionadas com o que se está a aprender na escola, para os pais realizarem com os seus filhos.

BLOCO DE ANOTAÇÕES

Um bloco onde os alunos recordem as tarefas diárias (e onde talvez também possam registar as classificações que obtêm) é útil para manter os alunos no bom caminho para o sucesso. Quando é pedido aos pais que revejam, datem e assinem este bloco e quando o professor o examina frequentemente, estabelece-se um bom vínculo de comunicação entre aluno-professor-pais.

Referências bibliográficas: Epstein (1987); Epstein e Dauber (1991); Hauser-Cram (1983); Swap (1993).

7. ENVOLVIMENTO DOS PAIS

O envolvimento dos pais inclui envolvimento com os seus filhos, com pais de outras crianças e com a escola.

Resultados da investigação

“O envolvimento dos pais “ é uma expressão algo imprecisa que inclui todos os aspectos que se relacionam com as práticas dos pais e da criança em casa até à participação dos pais na escola. Nas práticas da criança podem incluir-se os aspectos da actuação dos pais que se relacionam especificamente com os resultados da criança na escola (“currículo da família”), assim como outras práticas mais genéricas como a alimentação e o cuidado com as crianças. Na categoria que inclui a participação dos pais na escola podem incluir-se, desde assistir a competições desportivas até à realização de entrevistas pais-professores e assistir a cursos de formação permanente para pais.

Uma tipologia comumente aceite de actividades de envolvimento dos pais inclui as seguintes categorias:

- cuidados parentais (cuidados e alimentação da criança);
- comunicação (manter informação contínua entre pais e escola);
- voluntariado (ajudar na escola);
- aprendizagem em casa (apoiar e completar a aprendizagem realizada na escola);
- tomar decisões (participar nas estruturas de decisão da escola);
- colaborar com a comunidade (representar a escola em actividades de colaboração com outras organizações).

Os investigadores destacaram as seguintes limitações no envolvimento dos pais:

- Definir de modo muito limitado o envolvimento dos pais, incluindo nessa participação apenas a assistência a reuniões formais e a outras actividades realizadas na escola, atribuindo muito pouca importância às relações que se estabelecem em casa entre pais e filhos.
- Baixas expectativas por parte da escola, assumindo, por exemplo, que as famílias monoparentais ou que as que têm baixos recursos económicos não são capazes de proporcionar o apoio e a orientação que os seus filhos requerem.
- Falta de preparação dos professores para implicar os pais para que facilitem a aprendizagem escolar dos seus filhos.
- Impedimentos laborais que dificultam a disponibilidade dos pais nos horários mais convenientes para os professores.
- Atitudes ou experiências dos pais com a escola que os levam a evitar o contacto com os professores.

Aplicação

Porque a escola pode esperar ter tanto acesso como influência limitada sobre a maioria dos pais, deveria seleccionar cuidadosamente os modos como espera que estes se impliquem. Em geral, a implicação dos pais em actividades com os seus filhos relacionadas com o “currículo familiar” são mais benéficas sobre a aprendizagem académica dos seus filhos do que o envolvimento em actividades da escola. Contudo, as relações que os pais estabelecem com outros pais de colegas dos seus filhos e a comunicação entre pais e professores são importantes para o sucesso académico dos seus filhos. A qualidade da escola pode depender da boa vontade de alguns pais em estar presentes quando se tomam decisões institucionais. A tipologia descrita anteriormente pode proporcionar às escolas um bom exemplo para desenvolver um conjunto de actividades e programas de implicação ou participação dos pais.

Referências bibliográficas: Carr e Wilson (1997); Epstein (1995); Yap e Enoki (1995).

8. FORMAÇÃO DE PAIS

Os programas para ensinar os pais a melhorar o ambiente familiar de forma a beneficiarem a aprendizagem dos seus filhos tomam uma variedade de formas e podem produzir resultados importantes.

Resultados da investigação

As actividades de formação de pais (Escola de pais) incluem visitas ao domicílio por parte dos formadores, sessões de grupo dirigidas por pais previamente treinados, sessões de trabalho e cursos orientados por especialistas. O modelo de visitas ao domicílio é geralmente dirigido a pais de crianças em idade pré-escolar e inclui informações sobre as etapas de desenvolvimento da criança e exemplos de actividades apropriadas que os pais podem realizar com os seus filhos. As sessões em grupo dirigidas por pais treinados permitem-lhes aprender em pequeno grupo, realizar actividades entre sessões com os filhos e partilhar experiências com outros pais. Quando dirigidas por outros pais, em vez de por professores ou especialistas, essas sessões são descontraídas e não inibitórias. As sessões de trabalho e os cursos orientados por especialistas - educadores, psicólogos, pediatras, por exemplo -, têm a vantagem de ter um conteúdo baseado na investigação e de poder aceder ao conhecimento profissional. A investigação mostra que os programas dirigidos a ensinar as mães a melhorar a qualidade da estimulação cognitiva e a interacção verbal produzem efeitos imediatos no desenvolvimento intelectual das crianças. Quando os pais aprendem sistemas de guiar e orientar o tempo dos seus filhos fora da escola, as crianças conseguem melhores resultados escolares. As escolas que ensinam aos pais formas de reforçar em casa a aprendizagem académica dos seus filhos, constataam que os alunos estão mais motivados para aprender e são mais assíduos. Os programas de formação de pais melhoram a comunicação entre pais e professores e as atitudes dos pais perante a escola. Os esforços para estimular actividades de leitura em casa melhoram a competências de leitura das crianças e aumentam o seu interesse pela leitura. Os programas de formação de pais que incluem a participação dos filhos são mais eficazes relativamente aos programas em que só participam os pais. Os programas de visitas ao domicílio são mais eficazes quando combinados com encontros em grupo com outros pais.

Aplicação

É obvio que os professores crêem na eficácia da educação e compreendem o importante papel dos pais no desenvolvimento das competências dos seus filhos e na sua motivação para aprender. Por estas razões, os professores consideram importante a formação dos pais. Contudo, os obstáculos para conseguir que a escola encontre as ajudas necessárias para a formação de pais podem ser desencorajadores. Muitos pais não são receptivos às boas intenções dos organizadores dos programas de formação e encontrar colaboradores para os desenvolver pode ser um processo frustrante e muito moroso. Os professores têm, geralmente, já muito trabalho com os seus alunos; trabalhar com os pais pode significar um grande acréscimo de trabalho. Por isso, o duplo problema da formação de professores é: 1) conseguir quem organize e desenvolva os programas de formação; e 2) motivar os pais a participar.

O modelo de visitas ao domicílio requer um trabalho intensivo e é, por isso, dispendioso. Mas, porque é dirigido a pais de crianças em idade pré-escolar, tem a vantagem

de contar com um público muito receptivo à formação de pais. Como o modelo permite levar o programa às suas casas, torna-o atractivo para os pais, colocando o educador no contexto familiar e permitindo-lhe dedicar-se a uma só família de cada vez.

As sessões em pequenos grupos dirigidas por pais, que previamente receberam formação, são baratas, estimulam a ligação dos pais às escolas e permitem-lhes partilhar experiências e ajudarem-se mutuamente. Por outro lado, motivar os pais a participar em sessões que se oferecem fora do seu domicílio requer muito esforço.

Estratégias para as escolas e para os professores:

- Colaborar com outras organizações que podem influenciar a actuação dos pais com filhos em idade pré-escolar através de visitas ao domicílio ou de outros modos: pediatras, centros de saúde, organizações comunitárias e paróquias, por exemplo.
- Elaborar uma lista das actividades que as escolas querem promover com os pais segundo a idade dos seus filhos e, a partir dela, organizar a formação dos pais.
- Publicar, informar, guiar e apoiar iniciativas para realizar trabalhos escolares em casa.
- Pedir a colaboração dos pais para organizar, contactar e dirigir actividades com outros pais.
- Considerar dados de campo, modelos e currículos já comprovados.
- Centrar-se no “currículo familiar”.

Referências bibliográficas: Clarke-Stewart e Apfel (1978); Becher (1984); Epstein (1987); Gray e Wandersman (1980); Rich (1985); Wallace e Walberg (1992); Walberg e Wallace (1991).

9. RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

Uma vez que as famílias diferem na sua forma de relacionamento com as escolas, estas têm de utilizar diferentes procedimentos para as implicar a todas no processo de aprendizagem dos seus filhos.

Resultados da investigação

As relações família-escola podem ser vistas como correspondendo a três fases históricas do desenvolvimento económico. Na primeira fase, típica das sociedades agrícolas, mas também de algumas famílias em todas as sociedades, as famílias vivem num nível de subsistência e dependem do trabalho dos filhos (ou mais frequentemente nos estados modernos procurando nos filhos apoio emocional). Nesta situação, as famílias podem limitar o potencial educativo dos filhos e o papel da escola é incrementar as potencialidades de desenvolvimento das crianças. Na segunda fase, típica da economia industrial, os objectivos da família e da escola são convergentes e ambas as instituições procuram impulsionar, a longo prazo, o bem-estar económico da criança. Na terceira fase, de influência pós-industrial, os pais consideram que os cuidados que a criação dos filhos exige competem com as actividades da sua vida de adultos. Assim, esperam que a escola preencha esse vazio.

Aplicação

Nas sociedades modernas encontramos todos os tipos de famílias anteriormente descritos. Colocar uma qualquer família numa dessas categorias pode ser injusto para essa família, mas classificar as famílias em grupos para poder ilustrar melhor as diferenças que existem entre elas, em função da relação que estabelecem com a escola que os seus filhos frequentam, pode ser instrutivo.

As generalizações que se seguem, descrevem situações familiares frequentes e estratégias para obter a sua colaboração com as escolas.

Famílias com problemas

Algumas famílias, geralmente aquelas que vivem com níveis de pobreza ou quase pobreza, estão muito pressionadas pelas exigências da vida diária. Frequentemente possuem competências parentais muito limitadas, carecem de contactos sociais e têm pouca possibilidade de acesso a modelos de práticas adequadas de educação de crianças. Podem, por vezes, sentir-se intimidadas com os professores e vêem a escola como um portador de más notícias. Podem perceber que são objecto de discriminação. Para implicar os pais destas famílias com problemas, as escolas têm primeiro que eliminar estes sentimentos relativamente à escola. São, para isso, necessários programas de formação de pais que lhes mostrem como relacionar-se com os seus filhos, mas primeiro necessitam de sentir boa vontade por parte da escola e de outros pais. Precisam que a escola lhes proporcione algumas experiências positivas com os diferentes agentes da escola e com os outros pais. Primeiro, devem ter contactos num contexto social que não lhes provoque constrangimentos, que seja positivo e de apoio. Este contexto é mais frequentemente proporcionado por outros pais do que pelos agentes da escola.

Famílias centradas nas crianças

As famílias centradas nas crianças entendem a escolarização como um meio para melhorar a situação económica dos seus filhos. Estas famílias frequentemente têm receio que a escola não atenda adequadamente às necessidades destes. Estão frustradas devido ao que entendem como influências sociais negativas, podendo projectar uma imagem errada, relativamente a outros pais, sendo estes últimos vistos como negligentes e pouco firmes. Por outro lado, estes pais estão dispostos a trabalhar pela escola dos seus filhos, a actuar como líderes de outros pais e a acompanhar crianças negligenciadas. Participam melhor quando se lhes atribuem papéis construtivos na escola e oportunidades para trabalhar com outros pais. O desafio para a escola é realizar esforços que possibilitem que estes pais se envolvam em actividades que beneficiem o desenvolvimento académico e pessoal dos seus filhos e o de outras crianças. Estes pais são bons líderes nos programas de formação de pais.

Famílias centradas nos pais

A terceira categoria de famílias é aquela em que os pais valorizam a escolarização mas, são profissionais tão ocupados e absorvidos pelos seus interesses profissionais e pessoais que podem descuidar da implicação directa e diária na vida dos seus filhos. Para compensar esta situação, colocam os seus filhos nas melhores escolas, confiando-os a profissionais que consideram como competentes. Utilizam o mesmo procedimento relativamente a outros aspectos da vida dos seus filhos, proporcionando-lhes experiências diversas através de programas e serviços que contratam. Estes pais, talentosos e bem relacionados, possuem recursos económicos, educação, contactos sociais e competências profissionais. Têm de recompensar os filhos através da via emocional. A sua conversação realiza-se através dos afectos. Quando se orientam para uma relação de proximidade com os filhos, podem compreender a satisfação de que se estão a privar ao delegar noutros a responsabilidade de os educar. Pode-se entusiasamá-los a que partilhem as suas capacidades com a comunidade escolar e desta forma sentirem a satisfação pessoal de colaborar com outros.

Referências bibliográficas: Coleman e Husén (1985); Redding (1991); Taylor (1994).

10. FAMÍLIAS E COMUNIDADES

Quando as famílias das crianças de uma escola se relacionam entre si, o capital social é incrementado; as crianças são acompanhadas por um maior número de adultos responsáveis por eles e os pais partilham modelos, normas e experiências relacionadas com a educação das crianças.

Resultados da investigação

Em muitas sociedades, as famílias das crianças que frequentam a mesma escola têm deixado de estabelecer relações com a comunidade. Isto significa que os pais não se relacionam entre si fora da escola e que mesmo os contactos que estabelecem sobre aspectos relacionados com a escola são muito limitados. Como consequência, as crianças passam os dias na escola sentados ao lado uns dos outros influenciando-se mutuamente e os pais não se conhecem uns aos outros. Muitas crianças passam grande parte do tempo fora da escola só ou com outras crianças, sem a supervisão dos adultos que são responsáveis por eles.

As crianças beneficiam quando os adultos com quem se relacionam partilham valores básicos sobre a educação, comunicam entre si e quando lhes proporcionam apoio e orientação consistentes. O capital social, o potencial disponível para as crianças que reside nas relações que mantêm entre si os adultos que as rodeiam, depende das relações pessoais que estes estabelecem.

Uma escola que se perceba a si mesma como uma comunidade formada pelos seus elementos - os diferentes agentes educativos da escola, alunos e famílias dos alunos -, mais do que como uma organização, tem mais possibilidades de estimular as interacções sociais que conduzem à acumulação de capital social.

Aplicação

Uma escola é capaz de formar e manter uma comunidade entre os seus membros - agentes educativos e famílias dos seus alunos. Uma estrutura que permita construir uma comunidade escolar deve incluir modos de articular valores comuns sobre educação, de aproximar os pais entre si e com os professores e de capacitar a escola como uma instituição modelo, capaz de corresponder às exigências educativas das famílias. Os elementos constituintes de um programa que envolva a comunidade na escola devem incluir:

- *Representação*: Os pais integram os grupos de decisão da escola.
- *Valores educativos*: Pais e professores articulam entre si os objectivos e os valores educativos comuns para a escola e as suas expectativas sobre os alunos, professores e pais derivam desses objectivos e valores.
- *Comunicação*: A comunicação recíproca entre famílias e escola pode conseguir-se através de uma variedade de meios, incluindo entrevistas entre pais-professores-alunos, conversas telefónicas, avisos e troca de avisos.
- *Educação*: Os programas educativos para professores e pais destinam-se a que todos possam melhorar as suas competências para ajudar as crianças a ter êxito.
- *Experiência comum*: Todos os alunos e frequentemente os seus pais e professores, participam em actividades colectivas ou se vêem envolvidos em situações de

tensão, relacionadas com os programas educativos, que os levam a unir-se e lhes permitem partilhar experiências educativas.

- *Associação*: A escola oferece oportunidades de associação entre os membros de grupos da comunidade educativa, particularmente no âmbito de temas relacionados com os objectivos da escola. Por exemplo, entre grupos de pais, entre grupos de pais e professores, entre grupos de alunos de diferentes idades e acompanhamento intergeracional entre alunos e adultos voluntários (incluindo os avós).

Quando a escola decide abrir-se à comunidade para obter recursos, é conveniente começar por determinar quais as necessidades que os seus alunos não têm cobertas (satisfeitas) e depois tentar negociar com as instituições da comunidade colaboração para as colmatar. Necessidades dos alunos que não são facilmente cobertas pela escola podem ser: necessidades familiares básicas (roupa, alimentos, casa, cuidados com as crianças); necessidades sanitárias (vacinas, visitas de rotina ao médico, cuidados dentários); terapia comportamental; actividades de recreação; tutoria; aconselhamento psicológico, assessoria; equipamento para deficientes; momentos de descanso que permitam às famílias libertarem-se temporariamente de certas obrigações; oportunidades relativas a talentos ou interesses especiais (científicos, musicais, artísticos, literários). Uma vez identificadas as necessidades dos alunos e identificados os serviços comunitários capazes de lhes dar resposta, os alunos e as suas famílias podem estabelecer uma parceria.

Referências bibliográficas: Coleman (1987, 1990); Etzioni (1993); Redding (1991); Sergionani (1994).

Referências bibliográficas

- Applebee, A. N., Langer, J. A. e Mullis, I. V. S. (1989). *Crossroads in American education: The nation's report card. A summary of findings*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Austin, J. D. (1976). Do comments on mathematics homework affect student achievement? *School Science and Mathematics*, 76, 159-164.
- Becher, R. M. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Benson, C. S., Buckley, S. e Medrich, E. (1980). Families as educators: Time use contributions to school achievement. En: *School finance policy in the 1980's: A decade of conflict*, J. Guthrie (Ed.). Cambridge: Ballinger.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bloom, B. S. (1981). *All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bradley, R., Caldwell, B. M. e Elardo, R. (1977). Home environment, social status, and mental test performance. *Journal of Educational Psychology*, 69, 697-701.
- Carr, A. A. e Wilson, R. (1997). A model of parental participation: A secondary data analysis. *School Community Journal*, 7, 2, 9-25.
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, R. M. (1990). Why disadvantaged students succeed: What happens outside school is critical. *Public Welfare*, (Spring), 17-23.
- Clarke-Stewart, K.A. e Apfel, N. (1978). Evaluating parental effects on child development. *Review of Research in Education*, 6, 47-119.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16 (6), 32-38.
- Coleman, J. S. e Husen, T. (1985). *Becoming adult in a changing society*. Paris: Center for Educational Research and Innovation. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Davé, R. H. (1963). *The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Dolan, L. J. (1981). Home, school and pupil attitudes. *Evaluation in Education*, 4, 265-358.
- Elawar, M. C. e Corno, L. (1985). A factorial experiment in teacher's written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77, 2, 165-173.
- Epstein, J. (1987). Parent involvement: What the research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 119-136.
- Epstein, J. e Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-303.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 9, 701-712.
- Etzioni, A. (1993). *The spirit of community*. New York: Crown.
- Graue, N. E., Weinstein, T. e Walberg, H. J. (1983). School-based home instruction and learning: A quantitative syntheses. *Journal of Educational Research*, 76, 351-360.
- Gray, S. W. e Wandersman, L. P. (1980). The methodology of home-based intervention studies: Problems and promising strategies. *Child Development*, 51, 993-1009. 27

- Gordon, I. J., Olmsted, P., Robin, R. e True, J. (1979). How has follow through promoted parent involvement? *Young Children*, 34, 49-53.
- Hauser-Cram, J. (1983). *A question of balance: Relationships between teachers and parents*. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.
- Hess, R. D. e Shipman, V. C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 36, 869-886.
- Keeves, J. P. (1972). *Educational environment and student attainment*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Keeves, J. P. (1975). The home, the school, and achievement in mathematics and science. *Science Education*, 59, 439-460.
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, (April), 248-253.
- Kellaghan, T.; Sloane, K; Alvarez, B. e Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: An Empirical Analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Page, E. B. (1958). Teacher comments and student performance: A seventy-four classroom experiment in school motivation. *Journal of Educational Psychology*, 49, 173-181.
- Page, E. B. y Keith, T. Z. (1981). The effects of U. S. private schools: A technical analysis of two recent claims. *Educational Researcher*, 7, (Aug.-Sept), 7-17.
- Paschel, R. A., Weinstein, T. e Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 2, 97-104.
- Rich, D. (1985). *The forgotten factor in school success: The family*. Washington, DC: The Home and School Institute.
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En: J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein e S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Sergiovani, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships*. New York: Teachers College Press.
- Taylor, R. D. (1994). Risk and resilience: Contextual influences on the development of African-American adolescents. En: M. C. Wang & E. W. Gordon (eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 119-130). Hillsdale, NY: Erlbaum Associates.
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, 397-400.
- Walberg, H. J. e Wallace, T. (1992). Family programs for academic learning. *School Community Journal*, 2, 1, 12-27.
- Wallace, T. e Walberg, H. J. (1990). Parental relationships for learning. *International Journal of Educational Research*, 14.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. E Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 3, 249-294.
- Wolf, R. M. (1964). *The identification and measurement of environmental process variables related to intelligence*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Yap, K. O. e Enoki, D. Y. (1995). In search of the elusive magic bullet: Parental involvement and student outcomes. *School Community Journal*, 5, 2, 97-106.