



Parent'r'us

School parent involvement to increase student achievement

IO1 – Revisão de Literatura sobre modelos de Mentoria para envolver pais em situação de desfavorecimento na educação dos seus filhos

“Mesmo um pai que maltrata quer o melhor para o seu filho”

(Andrea Gruber, Pressley Ridge Hungary)

Projeto número: 2018-1-RO01-KA201-049200

Aviso: “Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. As opiniões expressas nesta publicação são da exclusiva responsabilidade dos autores e não podem, em circunstância alguma, ser interpretadas como uma posição oficial da Comissão Europeia..”

Cofinanciado pelo
Programa Erasmus+
da União Europeia



Índice

Introdução	3
1. Compromisso parental.....	4
Envolvimento parental e compromisso parental	4
Envolvimento.....	4
Compromisso	4
Os benefícios e tipos de compromisso parental com a escola	4
O papel dos professores na promoção do compromisso parental (Goodall, 2018)	7
Trabalhar com pais “difíceis de alcançar”	7
Quebrar mitos relativamente ao impacto do compromisso	8
Oferta de aprendizagem familiar	9
2. Práticas de sucesso sobre o compromisso parental.....	10
Políticas europeias sobre envolvimento parental	10
Práticas Europeias inspiradoras relativamente à inclusão parental	11
3. Mentoria	13
O papel dos Mentores	15
4. Recomendações.....	19
Bibliografia	22

Introdução

Este relatório apresenta o primeiro produto intelectual (IO1) do projeto Parent'rus. O projeto Parent'rus prevê o desenvolvimento de um programa de mentoria para pais, professores e educadores chave da comunidade. O objetivo é capacitar os pais, sobretudo os que têm baixas condições socioeconómicas, de forma a ajudá-los a atingir o seu máximo potencial e reconhecer esse feito. A parceria é constituída por uma organização internacional, organizações da Roménia, Portugal, Hungria e Espanha, e ainda universidades.

O IO1 tem sido produzido em conjunto pelos parceiros do projeto. Sumariza abordagens e exemplos de sucesso a nível do envolvimento/compromisso parental de pais em situação vulnerável para aprenderem mais sobre os seus filhos, engloba uma visão geral de metodologias de sucesso e, ainda, exemplos de programas de mentoria para pessoas em situação de vulnerabilidade. Para tal, foram compilados e analisados recursos bibliográficos e práticas inspiradoras, com o objetivo de:

- 1. Dar uma visão clara do estado de arte relativamente ao envolvimento e compromisso parental**, que irá servir de base teórica para o trabalho a ser desenvolvido pela parceria. A revisão de literatura está focada nos pais que tendem a ser mais difíceis de envolver na escola e/ou que têm dificuldades em dar apoio na educação dos seus filhos.
- 2. Ter por base casos de sucesso relativamente ao envolvimento/compromisso parental**, i.e., os principais projetos a nível nacional ou local, financiados pela União Europeia.
- 3. Explorar alguns casos de envolvimento/compromisso parental de sucesso**, sobretudo projetos financiados pela EU, a nível local ou nacional. O objetivo da pesquisa intensiva destes casos foi a identificação de práticas que conjugam práticas de envolvimento parental com mentoria, de forma a não “reinventar a roda” e ter um ponto de partida válido para outros produtos intelectuais do Parent'rus e, assim, trabalhar em prol da inclusão social e da oferta de oportunidades equitativas para a educação.
- 4. Avaliar e descrever modelos de mentoria** que demonstraram ter sucesso noutros contextos e analisá-los do ponto de vista do projeto, de forma a ter uma base metodológica para o trabalho a ser desenvolvido pela parceira.

Em termos metodológicos, os parceiros fizeram uma pesquisa documental, que engloba uma revisão de literatura e uma análise de práticas inspiradoras que provam ter resultados positivos. A pesquisa documental foi feita enquanto uma pesquisa secundária com base em evidências científicas atuais sobre envolvimento parental, programas e iniciativas relacionados com a problemática em questão, e que demonstram ter resultados positivos com pais vulneráveis, através de metodologias de mentoria disponíveis. O objetivo desta pesquisa documental é servir de base para os restantes produtos intelectuais do projeto Parent'rus, de forma a implementar as práticas e metodologias mais promissoras, assim como evitar repetir erros.

Nas primeiras três secções (1. Compromisso parental, 2. Práticas de sucesso sobre o compromisso parental, 3. Mentoria), os autores elaboraram um relatório com base numa pesquisa documental sobre compromisso parental e mentoria, e na última secção (4. Recomendações), fizeram um resumo das vantagens, desafios e elementos relacionados com a implementação de um modelo de mentoria para o envolvimento dos pais, sobretudo de crianças sem irmãos.

1. Compromisso parental

Envolvimento parental e compromisso parental

Os pais são os principais educadores dos seus filhos. Esta é uma frase com duplo sentido: por um lado, não é necessário existirem estudos que comprovem que os pais são os primeiros a educar os seus filhos desde o nascimento; por outro lado, existem evidências consistentes a concluir que, até aos 11 anos de idade, o principal fator que contribui para os resultados de aprendizagem das crianças são os pais, mesmo daquelas crianças que são mais independentes (Desforges 2003) e que, a partir dessa idade, os grupos de pares passam a assumir este papel. Ainda assim, os pais continuam a ser o segundo grupo com mais impacto no desenvolvimento da criança, pelo que as atitudes dos progenitores são fundamentais para o sucesso escolar e de aprendizagem individual dos seus filhos.

Na próxima secção é feita a referência à pesquisa sobre o envolvimento e compromisso parental, sendo a primeira parte dedicada a algo que já é implementado e uma outra parte que retrata um procedimento de co-elaboração entre parceiros – escola e casa – que reconhecem, mutuamente, tanto o papel e o impacto, como também trabalham em parceria ao nível da aprendizagem. Embora não esteja mencionado nesta revisão, é importante mencionar que na educação moderna que considera os Direitos das crianças, esta é uma questão que só pode ser desenvolvida se as crianças estiverem envolvidas enquanto parceiros competentes (ver a Convenção Europeia sobre os Direitos das Crianças).

As diferenças entre envolvimento e compromisso dos pais podem ser descritas no seguinte quadro:

Envolvimento	Compromisso
Quem	
Pais	Pais e crianças + Família e comunidade
Responsabilidade	
Escola com o Ensino no centro	Escola, pais, aluno com a aprendizagem no centro
Como	
Iniciativas da escola, reuniões formais	Flexibilidade do formato e duração
Comunicação	
Unidirecional – de escola para casa	Bidirecional, utilização de tecnologias

(Salamon, 2017)

Os benefícios e tipos de compromisso parental com a escola

Nos países desenvolvidos, o papel que os pais devem desempenhar na educação dos seus filhos tem vindo a mudar significativamente nos últimos 20-30 anos. Atualmente, os pais são pressionados para estarem envolvidos, agindo como “quase-consumidores e que escolhem os mercados educacionais” e “responsáveis pelo controlo e garantia do envolvimento dos seus filhos com a escola” (Selwyn 2011). As evidências científicas (Harris and Goodall, 2008, Desforges & Abouchar, 2003) demonstram ainda,

de forma clara, que o envolvimento parental leva a melhores resultados para os jovens. Neste sentido, é crucial envolver os pais na educação, pelo que esta abordagem ganhou, de forma geral, uma força política em muitos países europeus.

Ainda assim, continua a existir uma controvérsia relativamente à definição de envolvimento/compromisso parental na educação, aos tipos de interações e métodos que mais beneficiam as crianças, ao papel e responsabilidade dos intervenientes, sobretudo dos pais, professores e diretores das escolas. Políticos, investigadores, escolas, professores e grupos de pais e crianças têm dificuldade em estabelecer definições comuns ou prioridades. Apesar de ser apresentado, na maioria das vezes, como um “conceito unificado”, o envolvimento/compromisso parental “tem uma variedade de interpretações, que são variavelmente aceites ou não aceites pelos diferentes elementos” (Crozier, 1999: 219). Diferentes partes interessadas tendem a utilizar este facto de uma forma que desencadeia conflitos e tensões de poder entre si (ibid 220), e, por vezes, também contribui para um certo “jogo da culpa”. Tal como é demonstrado no estudo de Harris e Goodall (2008) sobre a interação dos pais nas escolas, embora exista uma maior probabilidade de os pais verem o seu envolvimento como um apoio aos filhos, os filhos, por sua vez, veem os pais como “apoio moral”, os professores veem como uma forma de “reforçar o comportamento e o apoio dado à escola” (2008:282). Consequentemente, há uma discrepância entre as expectativas da escola relativamente aos pais, e vice versa.

A classificação de Epstein (1992) é comumente utilizada para estabelecer os tipos de envolvimento parental na escola. Note-se que Epstein vai além da noção de envolvimento ou compromisso na aprendizagem individual da criança ao introduzir a noção de parceria das escolas que é gerida com base na valorização mútua e equilibrada de casa e da escola, a qual tem impacto na implementação de estruturas de liderança participativa. A abordagem de Epstein (1992:6) define 6 tipos de envolvimento:

<i>1. Parentalidade: práticas que promovem um ambiente de aprendizagem positivo em casa</i>	<i>2. Comunicação: comunicação entre pais-escola sobre programas escolares e sobre o progresso dos alunos</i>	<i>3. Voluntariado: participação dos pais e oportunidades de voluntariado na escola</i>
<i>4. Aprendizagem em casa: comunicação entre os pais e a escola sobre atividades de aprendizagem em casa</i>	<i>5. Tomada de decisão: envolvimento parental nas tomadas de decisão e gestão da escola</i>	<i>6. Colaboração com a comunidade: acesso dos pais aos recursos da comunidade que promovem oportunidades de aprendizagem para os alunos</i>

Importa referir que estes tipos de envolvimento não têm nenhuma hierarquia estabelecida, embora sejam, muitas vezes, vistos por escolas e professores enquanto níveis de valorização diferente e que formulam expectativas não fundamentadas relativamente aos pais cuja necessidade de envolvimento é diferente (Hamilton, 2011).

Goodall and Montgomery (2013) defenderam que uma abordagem mais sofisticada que deixa de ter como foco as interações dos pais com a escola de forma generalizada, e passa a ter um foco mais específico – a aprendizagem das crianças. Fazem uma distinção entre envolvimento e compromisso, sugerindo que o último invoca um “sentimento de pertença dessas interações que é mais benéfico do que o simples envolvimento” (2013: 399)” e propõe um continuum desde o envolvimento parental com a escola até ao compromisso dos pais com a educação dos seus filhos. Esta abordagem envolve o reconhecimento de que a educação não é da exclusiva responsabilidade da escola e a relevância de apoiar a aprendizagem das crianças dentro e fora da escola. Esta abordagem pode ser particularmente importante para pais (e também crianças) que pertencem a minorias étnicas, com baixas qualificações académicas (e com experiências pouco positivas relativamente à sua própria educação) ou com dificuldades económicas. De acordo com a literatura (ibid 400), apesar de haver uma maior probabilidade de terem de lidar com problemas ao nível do contexto escolar, têm um forte comprometimento relativamente à aprendizagem dos seus filhos. Esta é, então, uma questão importante a ter em consideração no desenvolvimento de modelos de mentoria para pais no projeto Parent’r’Us.

Goodall (2017) reforça a necessidade de uma mudança de paradigma através de uma parceria com sustentada pelos princípios formulados com base na reformulação do modelo de educação bancária de Freire para a realidade do século XXI.

- 1. A equipa escolar e os pais participam no apoio à aprendizagem da criança.**
- 2. A equipa escolar e os pais valorizam o contributo que cada um traz para a parceria.**
- 3. A equipa escolar e os pais envolvem-se através de um diálogo à volta de e com a aprendizagem da criança**
- 4. A equipa escolar e os pais agem em parceria para dar apoio mútuo e também à aprendizagem da criança**
- 5. A equipa escolar e os pais respeitam a autoridade legítima das funções de cada uma das partes e as contribuições para dar apoio à aprendizagem.**

Segundo Kendall (2018), estas estruturas reconhecem a natureza complexa e dinâmica das relações entre pais, escola e aprendizagem das crianças e proporcionam oportunidades significativas para o diálogo e a renegociação de papéis e responsabilidades que se limitam a questionar o paradigma tradicional das relações casa-escola.

Repensar as relações casa-escola implica ter por base uma reflexão sobre o objetivo da aprendizagem e ir mais além das prioridades das escolas que costumam ser restritas, com base em testes e outras responsabilidades políticas (Grant, 2009:14). Grant reforça que “reformular a vida das crianças e da vida familiar fora do contexto escolar, puramente em termos de um projeto educacional” poderia ter como consequência “o pior cenário possível”, na medida em que as crianças iam ser “continuamente trabalhadas por pais e professores ambiciosos” (Grant, 2009:14). Além disso, o autor sugere que os pais, com base num raciocínio razoável, podem optar por investir no isolamento de limites entre a vida escolar e familiar, e verem “parte do seu papel no que diz respeito à proteção das crianças contra as invasões escolares em casa, e a garantirem que as crianças além de aprenderem, têm momentos para socializar, brincar e relaxar” (ibid).

Neste sentido, quando são projetadas intervenções para o reforço parental, há uma necessidade de explorar motivos para o não envolvimento ou para baixos níveis de envolvimento com a escola

O papel dos professores na promoção do compromisso parental (Goodall, 2018)

1. Muitas vezes, é a equipa escolar que tem de dar o primeiro passo para conseguir um compromisso bem sucedido dos pais.
2. Os professores precisam de garantir aos pais que ambos têm o mesmo objetivo de querer ir ao encontro do superior interesse da criança.
3. Os professores devem evitar julgar e rotular os pais, assim como estarem abertos a compreender a situação como um todo. Todos os pais (e professores) são diferentes, todas as pessoas têm diferentes competências e pontos fortes. Quando os pais são vistos como parceiros e não como problemas, as suas competências podem ser utilizadas e exploradas em prol da aprendizagem da criança.
4. Os professores têm de compreender que muitos dos pais já fazem esforços para ajudar na aprendizagem dos seus filhos, pelo que têm de ser reconhecidos, valorizados e trabalhados. Um dos fatores que pode contribuir como incentivo e motivação para os pais fazerem mais pelos seus filhos é garantir-lhes que os seus esforços têm um forte impacto no desenvolvimento da(s) criança(s).
5. Os professores e a equipa escolar devem estar facilmente acessíveis e disponíveis para diálogos e questões. Os professores devem adaptar a forma como falam de forma a que cada pai compreenda o que está a ser dito. Os termos técnicos podem ser confusos e prejudicar a relação com os pais.
6. Os professores devem incentivar toda uma abordagem escolar; torna-se mais fácil quando todos caminham na mesma direção (L. Ritók, 2017).

Trabalhar com pais “difíceis de alcançar”

A expressão “hard-to-reach” é muitas vezes utilizada para “rotular” pais que são entendidos como pessoas que “não ocupam um lugar na escola, ou na sociedade em geral – que estão em situação de exclusão social e que, aparentemente, precisam de ser “introduzidos” e reintegrados como parte interessada (Crozier and Davis, 2007). Apesar deste rótulo ser discutido e abordado na literatura e práticas da atualidade, continua a ser um conceito que perdura nos discursos sobre práticas e políticas na Europa (Hamilton 2017:301) e tem implicações específicas para o grupo alvo do projeto Parent’r’us. Campbell (2011) define os pais “difíceis de alcançar” como os que: “têm níveis muito baixos de envolvimento com a escola; não participam em reuniões escolares ou não respondem às comunicações feitas; apresentam níveis elevados de resistência em ultrapassar as barreiras à sua participação” (2011:10). Este é um conceito muitas vezes utilizados para fazer referência a pais que não conseguem reproduzir atitudes, valores e comportamentos normativos de uma “classe média branca” supramencionada por Desforges, que, de acordo com Crozier and Davies (2007), sustenta de forma consciente ou inconsciente as expectativas da escola. Esta é uma definição utilizada de forma pejorativa para descrever o défice característico de “não responsivo”, diretamente associado à situação económica, classe e etnia, e que serve para estigmatizar “outros” grupos particulares de pais.

Goodall and Montgomery (2013) discutem a situação dos **pais que são frequentemente “rotulados” como “difíceis de alcançar”, pois a escolar pode não facilitar uma forma adequada ou eficaz de estabelecer uma relação com eles.** Os resultados do Projeto “Engaging Parents in Raising Achievement” (EPRA) indicam que alguns pais que são frequentemente designados de “difíceis de alcançar” veem as escolas, principalmente as escolas secundárias, como um “sistema fechado”, hostil ou desorientador, provavelmente devido à sua própria experiência na relação com a escola ou de outras relações mais amplas que os façam sentir que estão posicionados negativamente face à “autoridade da escola” (Harris and Goodall, 2008).

Goodall and Montgomery consideram importante que seja dada atenção à forma como as questões sociais e culturais posicionam diferentes grupos de pais, no que diz respeito à escolaridade. Ao citarem o trabalho de Reay (2000), reforçam a atenção para a forma como os pais de classe média tendem a aumentar a sua ambição posicional, de forma a garantirem que têm vantagem consoante as ambições educacionais de classes mais baixas aumentam. Os autores argumentam que esta questão faz com que sejam criadas novas barreiras, ao mesmo tempo que outras, como o acesso à educação, são quebradas.

Quebrar mitos relativamente ao impacto do compromisso

A revisão sistemática de Desforges’ (2002) sobre os benefícios do envolvimento parental no desempenho escolar dos seus filhos define o grau de significância desta temática. Concluiu que, apesar de os pais se envolverem em atividades que promovem o progresso educativo dos seus filhos (como a partilha de informações, a participação em eventos e na administração da escola), **o nível de envolvimento parental estava fortemente correlacionado com a classe social e o nível de escolaridade das mães: quanto mais elevadas a classe social e as qualificações académicas da mãe, maior a extensão e o nível de envolvimento.** Além disso, a revisão concluiu que baixos níveis de autoconfiança dos pais, a falta de compreensão relativamente ao “papel” que desempenham na educação, a privação psicossocial e material contribuem, igualmente, para um impacto negativo no nível de participação no contexto escolar, **simplesmente porque alguns pais “adiam o envolvimento devido a memórias da sua própria experiência com a escola ou pelas interações que tiveram com os professores dos seus filhos, ou por uma mistura de ambos”** (2003:87). Em alguns casos, os pais nunca frequentaram a educação formal e não têm qualquer experiência a nível de educação (Ivanova, 2013, Ives & Lee, 2018).

A revisão concluiu que, embora interações de qualidade com a escola (como a partilha de informações, a participação em eventos e na administração da escola) sejam características de um envolvimento parental positivo na educação, o desempenho escolar de uma criança estava mais diretamente ligado a uma interação complexa de um conjunto mais amplo de fatores sociais e culturais como “a boa parentalidade em casa... a provisão de um ambiente seguro e estável, a estimulação intelectual, a discussão entre pais e filhos, bons modelos de valores construtivos a nível social e educacional, e expectativas altas relativamente à realização pessoal e à boa cidadania” (2002:5). **Ao identificar a “boa parentalidade em casa” como fator chave na determinação do desempenho das crianças,** a revisão concluiu que este tipo de envolvimento “trabalha diretamente nos resultados escolares, ao ajudar a criança a construir um autoconceito pro-social e pro-educativo e altas expectativas académicas” (2003:87) e tem mais impacto no desempenho, comparativamente aos efeitos da escola nos primeiros anos do percurso académico em particular. Ao agrupar estes

fatores enquanto “envolvimento parental espontâneo”, o relatório contrastou a correlação positiva com o desempenho das crianças que combinaram, com os efeitos de “intervenções que visam reforçar níveis espontâneos de envolvimento” (ibid 5). Apesar da extensão e variedade de atividades de intervenção, que incluem programas de parentalidade, ligações escola-casa e educação da família e da comunidade, terem sido fundamentais, a revisão não conseguiu concluir uma correlação positiva entre essas atividades e os dados obtidos, pelo que foi sugerido que “serviram para um bônus no desempenho esperado”.

Price-Mitchell destaca uma sobrevalorização da aprendizagem acadêmica como o único objetivo, ou o mais prioritário, da relação casa-escola. Por exemplo, essas escolas oferecerem uma “visão mecanicista” que separa os professores dos pais em vez de aproximá-los, uma vez que “os professores veem-se como os especialistas” na educação das crianças “em vez de se colocarem ao mesmo nível que os pais” (2009:5). De acordo com a autora, este aspeto dá origem a relações hierárquicas e limita a capacidade de compreender e desenvolver parcerias que visam a criação de novo conhecimento (2009:8).

Price-Mitchell alerta para a forma como o capital social circula no contexto escolar e o seu potencial para incluir ou excluir os pais de diferentes classes sociais e culturas. Ao citar Santana & Schneider (2007), a autora sugere que “pais baixos rendimentos e com uma etnia diferente, os quais costumam ter dificuldades no acesso a recursos para os filhos, usufruem muito das redes sociais como forma de obterem benefícios que, de outra forma, não seriam tangíveis” (2009:19). Hamilton argumenta que isto requer que os professores desenvolvam uma “mentalidade aberta” que vá além de “promover a consciencialização dos pais relativamente a regras e expectativas”, e que promova uma exploração profunda e reflexiva da sua própria posição sociocultural enquanto “professores” e representantes de autoridade, de forma a assumirem responsabilidade pela entidade que possuem nos processos e práticas de interações escola-casa.

Oferta de aprendizagem familiar

A oferta educacional da aprendizagem familiar tem sido mencionada na literatura. A definição acordada pela Presidência da União Europeia do Luxemburgo é “O objetivo da Aprendizagem Familiar é desenvolver uma cultura de aprendizagem nas famílias e preparar os pais com as competências necessárias para darem apoio à educação dos seus filhos, ao mesmo tempo que se auto-comprometem a ter educação e formação”.

Tem por base uma abordagem social e humanística para a aprendizagem, com os princípios subjacentes: “os pais enquanto educadores, o reconhecimento de que a linguagem tem poder e assume a posição central do dialogo na educação” (Mackenzie, 2009: 5-6). Tradicionalmente dirigida tanto para famílias como para comunidades vulneráveis que podem ser alvo de pobreza e exclusão social por diversos motivos, a oferta de aprendizagem familiar engloba resultados fracos e difíceis de quantificar. O primeiro baseia-se nas melhorias ao nível de escolaridade, tanto dos pais como das crianças, no que diz respeito à literacia e aritmética, e no desenvolvimento de competências de empregabilidade para os pais, enquanto o segundo foca-se no reforço da confiança e de competências interpessoais, e na melhoria do bem-estar físico e mental.

Apesar disso, as iniciativas de aprendizagem familiar só serão uteis para o grupo alvo do projeto Parents´r´us se o foco for a aprendizagem, e se a escola estiver disposta a mudar em prol das crianças.

Apesar de não terem obrigatoriamente um impacto direto nos resultados de aprendizagem das crianças (ver acima), estas ofertas são ferramentas uteis para dar apoio à aprendizagem a longo prazo dos pais.

2. Práticas de sucesso sobre o compromisso parental

Políticas europeias sobre envolvimento parental

Diversos relatórios e estudos (EC, 2012; OECD, 2006, 2009 and 2012a and Eurostat, 2014, MEMA 2017) afirmam que **continuam a existir barreiras significativas no percurso educativo de crianças emigrantes ou da comunidade cigana nos sistemas educativos dos Estados-Membros da UE**. A maioria dos Estados-Membros da EU desenvolveram, de certa forma, políticas educativas para crianças migrantes e ciganas, mas continuam a existir diferenças significativas na intensidade, extensão e apoio dado a essas medidas (MEMA 2017). A Eurodyce concluiu que há uma grande percentagem de crianças em situação de vulnerabilidade (sobretudo as migrantes e da comunidade cigana) que são vítimas de discriminação no sistema educativo, e que na maioria dos países existe, também, uma clara lacuna no desempenho. Consequentemente, há um aumento da intolerância e xenofobia na maioria dos Estados-Membros da UE.

Ao mesmo tempo, as iniciativas de sucesso, sobretudo a nível local e regional, mostram que existem soluções eficazes para estas questões, que são geridas, de melhor forma, em conjunto. Alguns países implementaram políticas e práticas nacionais eficazes para a inclusão na educação (e.g. Irlanda, Áustria, Noruega), mas nenhum introduziu uma abordagem sistémica para a inclusão de pais em situação de vulnerabilidade.

Em 2011, o Conselho Nacional para a Educação Especial da Irlanda publicou um guia para as escolas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (“Inclusive Education Framework – A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs”). A estrutura deste guia engloba ferramentas que capacitam as escolas de forma a mostrarem aquilo que fazem bem, identifiquem as áreas a melhorar, avaliem os seus níveis de inclusão e implementem planos que abordem as áreas a melhorar.

Na Áustria, a educação inclusiva já integra a formação de professores, contudo está apenas disponível enquanto disciplina optativa. Desde o semestre de inverno de 2016, o Grupo de Escolas do Nordeste (uma cooperação entre a Universidade de Viena e a Faculdade de Formação de Professores em Viena, a Faculdade de Formação de Professores na Baixa Áustria e a Faculdade de Formação de Professores da Igreja Católica de Viena/Krems) oferecerem um novo programa educativo para professores ao nível do ensino secundário. A especialização em educação inclusiva (com foco nas deficiências), que os alunos podem escolher enquanto unidade curricular optativa, foi recentemente estabelecida. Até o presente momento, a oferta está disponível apenas no grau de bacharelato, sendo que está a ser projetado um programa no grau de mestrado.

No seu estudo, Rolf. B. Fasting (2012) analisou o percurso da Noruega relativamente à educação inclusiva e eficaz e concluiu que o conflito entre “a expectativa de aumentar a produtividade de todos os alunos da educação e o desenvolvimento de escolas inclusivas – escolas para todos – onde as diferenças individuais são reconhecidas e respeitadas” continua com lacunas e dá origem a situações controversas e confusas para os professores, alunos e famílias,

Práticas Europeias inspiradoras relativamente à inclusão parental

Todos os projetos e iniciativas na área do envolvimento parental englobam um elemento que ajuda a ultrapassar barreiras linguísticas/de vocabulário e apoiam a inclusão dos próprios pais na sociedade. Contudo, os programas com resultados positivos a nível do envolvimento a longo prazo têm por base a aceitação de diferenças linguísticas e culturais, visíveis nos ambientes escolares.

Um outro programa que é implementado em diversos contextos locais pretende aumentar a consciencialização cultural e promover uma compreensão mútua sobre isso. Uma forma de aumentar a confiança na escola é convidar os pais para o ambiente escolar, de forma a introduzirem as suas culturas. Este é um aspeto particularmente importante no caso de pais que têm baixas qualificações académicas. Muitas das vezes, é necessário que a equipa escolar saia da sua zona de conforto e das instalações da escola para chegarem mais facilmente aos pais migrantes.

Os programas mais sustentáveis e com melhores resultados (e.g. SEAs or Schools as Community Learning Centres) vêem a comunidade como um todo, têm em consideração diferenças linguísticas e culturais mas oferecem uma solução holística.

Existem dois objetivos principais do envolvimento/compromisso parental que foram explorados em práticas inspiradoras e na literatura existente. Um deles é, por um lado, o compromisso dos pais na aprendizagem dos seus próprios filhos para atingirem melhores resultados de aprendizagem; e por outro lado, o envolvimento na escola como forma de fazer parte de uma cidadania ativa. O segundo, uma abordagem mais ampla incluiu necessariamente o primeiro,

There are two main aims of parental involvement/engagement that were explored in inspiring practices and related literature. One is the engagement of parents in the learning of their own children for better learning outcomes, the other is engagement in school life as a form of active citizenship. The second, broader approach necessarily includes the first one, parents engaged in school life also understand the importance of learning and support their own children more. At the same time, it must be mentioned that deeper engagement in your own children's learning can be successful without more engagement in school, especially if the intervention is aiming at parents' understanding of learning processes, their role as primary educators and the fact that school plays only a minor role in the learning of children.

Em alguns casos, as práticas de sucesso focam-se num determinado grupo alvo mais restrito, como pais que têm determinada nacionalidade ou qualificações académicas, enquanto outras têm uma abordagem mais holística e englobam todos os migrantes ou todos os pais que, por norma, são difíceis de alcançar e envolver. As práticas de sucesso recolhidas na fase de avaliação de necessidades mostram que modelos de sucesso são transferíveis de um grupo alvo para outro (e.g. Programas para a comunidade cigana e centrados em migrantes costumam utilizar metodologias muito semelhantes).

As recomendações e os métodos desenvolvidos em projetos anteriores, como o Includ-ED (ver anexo 35) e o FamilyEduNet (ver anexo 17), desenhado com base na metodologia desenvolvida no projeto Includ-ED e na metodologia da parceria da escola, oferecem um recurso universal útil que o Parents'ús pode aproveitar. Apoiar uma abordagem na qual todas as partes interessadas participam no desenvolvimento e implementação de atividades de inclusão. Este recurso aborda os dois lados do compromisso parental – na aprendizagem e na vida escolar.

O [Parent Involvement 3.0](#) é um manual útil para ajudar os professores e os diretores das escolas a compreenderem a importância e algumas ferramentas para o envolvimento parental. Os métodos

sugeridos podem ser implementados pela administração das escolas, mesmo em sistemas cuja autonomia da escola seja baixa.

As escolas enquanto Centros de Comunidades de Aprendizagem são uma iniciativa que vão de encontro com as atuais tendências políticas, mas a sua implementação implica uma total autonomia da escola e de um líder escolar que esteja comprometido à iniciativa. Contudo, os próprios professores devem ser capazes de implementar certos aspetos com base na comunidade local.

Existe uma ferramenta de avaliação simples sobre o envolvimento parental e que foi desenvolvida pelo NPC-p, na Irlanda, e que pode ser utilizada para aumentar a consciencialização, assim como monitorizar o desenvolvimento na prática.

As formações ParentHelp (ver o Anexo nº. 36) mostram que as suas atividades são adequadas tanto para representantes de pais, professores e diretores, de forma a compreenderem mais sobre o envolvimento/compromisso parental, aceitem a diversidade e sejam capazes de gerir desafios.

3. Mentoria

O objetivo desta secção é explorar o que bons mentores e mentorandos podem fazer para alcançarem resultados positivos ao longo do seu percurso de transformação, assim como analisar aspetos concretos de um processo de mentoria eficaz e demonstrar como a mentoria pode facilitar a inclusão social.

Conceito de Mentoria

A mentoria é um processo que tem por base o desenvolvimento de competências que combina processos de orientação, aconselhamento e formação, e tem tido sucesso no que diz respeito à promoção da empregabilidade e inclusão social de grupos socialmente excluídos. A mentoria não se trata de uma relação profissional com um cliente, nem de educação formal. Trata-se de uma relação estabelecida, durante um período de tempo, entre uma pessoa com mais experiência, conhecimentos ou poder, e um mentorando (beneficiário) que está, na maioria das vezes, numa posição de vulnerabilidade, de forma a beneficiar das competências e capacidades do mentor (Tolan et al, 2008).

A mentoria é um processo que envolve a interação entre dois indivíduos, em que o mentorando (aprendiz) beneficia do conhecimento, competência, capacidade ou experiência do mentor. Pode ser realizado de duas formas: pares e não-pares, o que significa que um mentor par é indivíduo que partilha as mesmas características do mentorando: idade, história de vida, experiência (Finnegan et al, 2010). Grande parte dos programas de mentoria focam-se no desenvolvimento de competências transversais, como a autoestima, a resiliência, a autoeficácia, ao mesmo tempo que exige resultados concretos na intervenção – redução da criminalidade, educação, empregabilidade (Colley, 2003a; Colley, 2003b). Uma **das características inovadoras da mentoria é o valor atribuído à componente relacional**, independentemente do tipo de metodologia aplicada na própria mentoria. O desenvolvimento de uma relação mentor-mentorando e as motivações de ambos são importantes para compreender como é desenvolvido o processo de mentoria, além de determinar o cumprimento de resultados (Colley, 2003c).

Resultados de programas anteriores

A mentoria vai integrar o projeto, por ser um método testado e frequentemente utilizado na inclusão social. O projeto Parent'Us teve por base os produtos intelectuais de mentoria que fizeram parte de projetos anteriores desenvolvidos por profissionais da União Europeia, como:

1. MOMIE: Modelos de Mentoria para a Inclusão e Empregabilidade (2009-2011), focado na comparação entre mentoria entre pares e não pares.
2. MEGAN: Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (2012-2014), dedicado ao desenvolvimento de um modelo de mentoria para grupos socialmente excluídos:
3. MPATH: Mentoring Pathways Towards Employment (2015-2017), que se foca em desempregados de longa duração e com baixas qualificações, de forma a promover o acesso e retenção de um posto de trabalho.

Os projetos MOMIE e MEGAN demonstraram que a mentoria tem um impacto positivo nos mentorandos. Estes dois programas obtiveram bons resultados no aumento da autoconfiança, de competências sociais e redes sociais de apoio, e destacaram a pertinência da compatibilidade mentor-mentorando e a capacidade dos mentores em darem apoio extra na resolução de situações problemáticas (Centre for Economic and Social Inclusion, s.d.; Finnegan, et al., 2012). Além disso, uma tese de mestrado desenvolvida com base no trabalho da Aproximar demonstrou que os resultados dos projetos MOMIE e MEGAN duraram pelo menos 2 anos, sendo estas as competências mais valorizadas: autoconfiança e proatividade. Estas duas competências permitiram que os mentorandos tivessem mais controlo nas suas vidas e reforçaram a sua capacidade para lidar com desafios, superar obstáculos e alcançar os seus objetivos de vida (Tese de Mestrado Aproximar, 2016). Além disso, um outro resultado positivo identificado pelo MPATH foi o reforço de competências transversais relacionadas com a motivação (neste caso, para a procura de emprego ou desenvolvimento de desempenho); em Portugal, o MPATH demonstrou que a mentoria permite que os mentorandos se desenvolvam e reforcem as suas competências (MPATH; Relatório Piloto Nacional – Portugal, 2017).

Desenvolvido com base em evidências

A mentoria tem se tornado uma competência chave a ter a consideração no processo de desenvolvimento do adulto a longo prazo, utilizada em diversos contextos para promover o apoio e crescimento interpessoal, para ajudar na aprendizagem; ajudar alunos mais fracos ou com necessidades educativas especiais; desenvolver vínculos comunitários entre os participantes, etc. Neste sentido, é considerada uma estratégia para partilhar recursos intelectuais e emocionais, centrados nas relações dos participantes; é, também, definida com um processo ativo e uma relação transacional que envolve um desenvolvimento profissional mais elevado e uma aprendizagem a longo prazo entre as partes envolvidas: mentor, mentorando, organização.

Além disso, a mentoria diferente consoante o contexto, os recursos e as funções. Pode ser centrada em tarefas, apoio social ou orientação vocacional. Pode ser afetada por variáveis organizacionais, ocupacionais, posicionais e interpessoais. O processo de mentoria deve ser cuidadosamente planeado e implementado; deve ter por base resultados porque é construído consoante os objetivos e investimento das partes envolvidas. A relação de mentoria é fundamental para uma experiência de mentoria de sucesso. Esta relação permite desenvolver competências de comunicação mais eficazes, movimentos em direção à aplicação de conceitos e conhecimentos teóricos, relações saudáveis com os colegas, competências de pensamento crítico e uma compreensão suficiente e profunda sobre a identidade e o papel profissional. Os esquemas de mentoria ajudam as partes envolvidas a olhar para alternativas e opções, a oferecer ajuda e aconselhamento, assim como a obter a perspectiva de outra pessoa sobre o assunto. Assim, uma mentoria eficaz requer a compreensão das necessidades do mentorando.

Uma revisão de literatura feita por KPMG (2013) concluiu que a mentoria pode ter um impacto positivo e prolongado nos jovens. Os resultados desta revisão de literatura sugerem que a mentoria para jovens pode ter benefícios como:

- Efeitos positivos em resultados intermédios, como é o caso da saúde mental, o que leva a um impacto positivo em resultados como a reincidência.
- Melhoria das atitudes e comportamentos dos mentorandos.

- Melhoria das relações interpessoais e da integração na comunidade.
- Reforço da inclusão social
- Reforço das relações com os pares e com os pais.
- Melhoria das condições de saúde, nomeadamente ao nível da saúde mental e redução do consumo de substâncias.
- Diminuição da violência entre jovens.
- Algumas reduções ao nível de reincidências
- Algumas melhorias no sucesso escolar e na integração na educação e formação.

O papel dos Mentores

A revisão de literatura de KPMG (2013) identificou que um dos fatores de sucesso é o facto de os mentores serem pessoas que já passaram por experiências semelhantes. Além disso, foi feita uma avaliação a um programa de mentoria para organização do Reino Unido para jovens de etnia africana e de minorias (em inglês, Black & Minority Ethnic - BME), e os resultados demonstraram que quanto mais tempo uma pessoa desempenhava o papel enquanto mentor, melhores eram os resultados do processo de mentoria, para o mentorandos (Bartlett, 2012).

No livro de Schafer (2009) *The Vanishing Physician-Scientist*, o autor menciona os seis papéis de um mentor que tem a sua atuação enquanto conselheiro, agente, confidente, modelo de referência, padrinho e professor. É enquanto conselheiro que o mentor ajuda o mentorandos a “refinar as ideias e ter um pensamento claro” (Schafer, 2009).

Segundo Cluttebuck (2017:6), “mentores eficazes ajudam os mentorandos a compreenderem melhor o seu mundo interior, ao promoverem a capacidade de se tornarem mais autoconscientes relativamente às suas emoções, forças, fraquezas, valores, ambições, receios, crenças que os limitam, entre outros aspetos”. Por exemplo, os autores do artigo *Nature’s guide for mentors* (Lee, A. et al. 2007), destacaram características comuns de bons mentores, como o entusiasmo, a disponibilidade, o trabalho árduo e ser uma inspiração para os outros. Além disso, referiram características pessoais como o respeito, o altruísmo, a valorização das diferenças individuais e ser uma pessoa prestável. Este artigo também contempla um conjunto de questões uteis de autoavaliação, que têm como objetivo encorajar a reflexão sobre ser mentor de alguém e sobre aspetos a melhorar. Um mentor eficaz deve ser alguém que tem total disponibilidade para dar apoio e orientação ao seu mentorandos, tem que ser uma pessoa firme, criativa e segura do seu trabalho e do feedback que dá, enquanto profissional, dentro e fora da relação de mentoria (Price, 2004). O impacto de um bom mentor vai muito além das suas próprias limitações.

O papel principal de mentores adultos é dar apoio aos jovens no desenvolvimento da sua autoeficácia, descrita como uma crença que temos em nós próprios. Desta forma, os mentores utilizam diversas estratégias como: apoiar e encorajar; ouvir; estabelecer e promover as altas expectativas; demonstrar interesse pelos jovens como pessoas fora de atividades académicas ou cívicas; incentivar a tomar as suas próprias decisões e dar uma outra perspetiva na resolução de problemas (Price-Mitchell, M. 2015). Consequentemente, os adultos tornam-se mentores de referência que ajudam os jovens a crescerem e a se desenvolverem ao adquirirem qualidades específicas que, de forma resumida, são:

- a. “Dar apoio e incentivo, de longe, (...), sobretudo quando os jovens lutam para superar obstáculos e resolver problemas. Quando os jovens se sentem deprimidos, chateados com as suas famílias ou infelizes com a sua vida, os mentores ficam ao seu lado, deixam-nos falar sobre o que quiserem e relembram-lhes do seu valor enquanto seres humanos.” (Price-Mitchell, M. 2015)
- b. “Têm a capacidade de escuta ativa. Os mentores primeiro ouvem, e só depois falam. Muitos jovens referiram que sentem que não são ouvidos pela maioria dos adultos. Muitas vezes, sentem-se inferiores, mesmo quando têm boas ideias. Mas os mentores são diferentes. Os mentores estão sempre dispostos a ouvir, mesmo quando não têm essa obrigação.” (Price-Mitchell, M. 2015)
- c. “São pessoas que fazem a pressão suficiente (...) os jovens gostam de ter expectativas altas para si próprios – a nível académico e pessoal. Valorizam quando os mentores os desafiam além do que imaginariam ser capazes de realizar”. (Price-Mitchell, M. 2015)
- d. “têm interesse genuíno nos jovens enquanto indivíduos (...) os mentores envolvem os jovens, de forma a compreenderem todos os seus interesses e aspetos das suas vidas. Valorizam as ideias dos jovens e respeitam as suas mudanças de humor e de sentimentos” (Price-Mitchell, M. 2015)
- e. “São pessoas nutridoras de auto-decisão; os bons mentores não julgam os jovens nem impõem-lhes as suas próprias crenças. Em vez disso, os jovens dizem que os mentores fazem com que lembrem de quem eles são e ajudam a acreditar que têm ideias para fazer boas escolhas. O facto de saberem que não são julgados, ajuda os jovens a pensarem criticamente nas decisões, analisando os valores mais profundos que mostram os adultos em que se vão tornar.” (Price-Mitchell, M. 2015)
- f. “Fontes de perspetiva. Os mentores adultos fornecem uma perspetiva aos jovens com base na sua experiência de vida. Quando os obstáculos parecem incontornáveis, os mentores ajudam a dar uma outra perspetiva sobre os mesmos. Além disso, ajudam os jovens a ver os dois lados de uma mesma situação, de forma a modelarem as competências de ceticismo positivo” (Price-Mitchell, M. 2015)

Uma revisão de literatura sugere outras características que, idealmente, o mentor deve: “ter capacidade de olhar para o mentorando como uma pessoa especial e estar confortável com a “distância” cultural e socioeconómica; estabelecer padrões elevados e ter capacidade de transferir confiança para objetivos elevados; respeitar a capacidade e o direito que os mentorandos têm relativamente a fazerem as suas próprias escolhas; ser empático e compreender o esforço do mentorando; ver soluções e não apenas problemas; ser flexível e aberto; ser capaz de aceitar e vincular-se a outros valores, culturas e pontos de vista; partilhar recursos, experiências e conhecimentos; mostrar interesse, respeito mútuo e afeto; mostrar entusiasmo por assuntos em partilhar, áreas de interesse e questões morais” (Miller, A.2002:198).

Além disso, uma forma útil de definir comportamentos dos mentores é descrever comportamentos que os mentores devem exibir sempre, às vezes ou nunca. Por exemplo, o mentor deve:

- a. sempre: ouvir com empatia; partilhar experiências; estabelecer uma relação de amizade mútua com o mentorando; desenvolver uma visão com base na reflexão; ser uma “caixa de ressonância”; e incentivar.
- b. às vezes: utilizar comportamentos de coaching; utilizar comportamentos de aconselhamento; desafiar concepções; ser um modelo de referência; ser alguém que “abre muitas portas” ou promotor.
- c. nunca: disciplinar; condenar; avaliar de forma formal; aferir a terceiros; supervisionar” (Miller, A.2002:198)

O espaço para a mentoria

Diversos autores que estudaram a área da mentoria com diferentes perspectivas, discutem o espaço para a mentoria. Este conceito implica o desenvolvimento de uma localização/lugar para a mentoria. Esta localização pode ser informal ou formal, virtual ou presencial, e pode ser estruturada fisicamente pela liderança da organização formada pelos funcionários em ambientes menos formais.

O espaço para a mentoria deve ser um lugar que permita ter uma ideia das necessidades um do outro; um lugar para parar, aprender, refletir, conectar; onde podem ser fortalecidas as relações. Além disso, nestes espaços, o papel do mentor e do mentorando pode mudar, consoante a sua discussão e necessidades. Os espaços de mentoria podem criar grande potencial para os indivíduos e para as suas organizações. Devem tornar-se lugares onde é construída a confiança nos indivíduos e nas organizações; assim, podem reforçar a capacidade geral da organização. Ao mesmo tempo, estas configurações podem ser locais improvisados, considerando as semelhanças de potenciais características dos mentores e dos mentorandos, como fatores socioeconómicos, sexo, etnia, estatuto profissional ou ativismo social. Por um lado, se o espaço para a mentoria for informal, estas semelhanças podem surgir naturalmente entre o mentor e a pessoa que necessita de mentoria, através da simples discussão sobre interesses comuns. Por outro lado, se o espaço para a mentoria for formal, as pessoas que gerem uma organização devem ter consciência e ajudar os funcionários a compreender certos problemas no local de trabalho, como a mentoria entre géneros ou mentoria com diferentes etnias.

Mentoria e parentalidade

A área da parentalidade tem se desenvolvido e sofrido diversas mudanças desde 1990. O apoio parental refere-se a “qualquer intervenção realizada com pais ou cuidadores e que pretende reduzir fatores de risco e/ou promover fatores de proteção relativos ao bem-estar social, físico e emocional das crianças” (Moran, P. et al. 2004: 23). O apoio parental tem por base uma variedade de fontes, como o apoio informal dado pela família, amigos, etc; apoio semiformal, dado, por exemplo, por organizações de base comunitária; e apoio formal, isto é, dado por serviços organizados. Gardner (2003) identifica dois aspetos significativos do apoio parental: “prevenção de danos” e “promoção de forças”. A investigação realizada sobre a relação entre pais e resultados da mentoria sugere que muito do impacto dos programas de mentoria deve-se ao papel desempenhado pelos pais. No seu estudo sobre relações de mentoria, J. Rhodes determinou que a melhoria das relações parentais em jovens que fizeram parte de um processo de mentoria serviu como mediador dos resultados dos jovens: “as relações de mentoria aumentam os níveis de intimidade, comunicação e confiança que os jovens sentem relativamente aos seus pais. Consequentemente, essas melhorias levam a mudanças positivas

em diversas áreas, como o senso de autoestima e o aproveitamento escolar dos adolescentes” (Rhodes, 2002: 40–41).

As comunidades de aprendizagem devem ser vistas como uma parceria entre alunos, escolas e as suas comunidade, uma vez que envolvem os jovens em experiências autênticas no domínio público e consequentemente contribui para resultados de aprendizagem significativos. Com o apoio destes programas, os alunos desenvolvem o incentivo, o conhecimento, a determinação e o compromisso necessários para atingir elevados objetivos educacionais e ocupacionais (James, C.E. 2005). O desenvolvimento de um projeto de mentoria parental requer tempo considerável para planejar, recrutar e formar os mentores, assim como para identificar mentorandos. É necessária uma abordagem flexível e adaptável para implementar um projeto de mentoria para pais.

Como supramencionado, existem famílias, nas nossas comunidades, em risco de maus tratos ou negligência na infância. Estas famílias precisam de orientação para fazerem uma mudança positiva nelas próprias e nas suas famílias. Os programas de mentoria para pais trabalham com famílias de forma a promover mudanças construtivas através do apoio, orientação, instrução e/ou tratamento. Um pai que seja mentor pode ajudar famílias a fazerem o melhor trabalho possível no que diz respeito a cuidarem dos seus filhos. O programa reconhece que a segurança, permanência e o bem-estar são fundamentais para garantir resultados positivos para as crianças. Assim, a transição bem sucedida da criança para a idade adulta é comprometida, caso estes recursos familiares essenciais estejam intactos.

Por exemplo, o principal objetivo de um projeto como “An Integrated Approach Towards Poverty and Social Exclusion on behalf of the Entire Community” (em português, Uma abordagem integrada à Pobreza e Exclusão social em prol de toda a comunidade), desenvolvido na Roménia pelo POCU/18/4.1/101910, é reforçar a participação eficaz no processo de educação através e um conjunto de estratégias e ações que envolvem uma mudança positiva das atitudes dos pais/tutores relativamente à educação; compreensão da importância da educação para os seus filhos; implementação de um programa de apoio parental para famílias vulneráveis e desenvolvimento de atividades de mentoria.

4. Recomendações

Foi introduzido o processo de mentoria, os seus desafios e benefícios, e também um resumo das abordagens e de boas práticas sobre o compromisso parental e sobre o envolvimento de pais em situação de vulnerabilidade na educação dos seus filhos. Tendo por base estes dois pilares, os autores pretendem resumir os benefícios, os desafios e os elementos inerentes à implementação de um modelo de mentoria para o envolvimento dos pais, particularmente em relação à educação dos filhos. O objetivo deste relatório é servir de base para os produtos intelectuais seguintes.

Os programas de mentoria têm demonstrado ser uma ferramenta eficaz para envolver os pais, uma vez que vai de encontro às necessidades individuais de cada família, pois cada uma necessita de ajuda em aspetos diferentes. Este processo considera todas as partes como iguais, que trabalham em prol de um objetivo comum, o bem estar da criança. Os pais podem ter isto em consideração ao falarem com os professores sobre os seus filhos, pois o professor e os pais são parceiros, sendo o principal foco a criança.

O programa de mentoria a ser desenvolvido e implementado pelo projeto necessita de ter em consideração diversos fatores, de forma a ter um modelo que funciona e que é benéfico para todos – sobretudo para as crianças e para os seus pais – mas que, ainda assim, seja adaptado aos diferentes contextos nacionais.

Uma questão primordial e fundamental em qualquer relação de mentoria, que se enquadra neste projeto, é a importância de **os mentores e mentorandos serem tratados de igual forma**. Ambas as partes devem estar abertas e ter como objetivo a aprendizagem ao longo do tempo. Embora o principal foco seja o apoio do mentor ao mentorando, o mentor pode e deve adquirir conhecimentos e experiência durante o processo de mentoria. Embora com diferentes competências e qualidades comparativamente ao mentor, as competências do mentorando devem ser reforçadas e desenvolvidas. Neste caso, os mentores devem reconhecer que os pais são os responsáveis pela educação dos seus filhos. É, ainda, necessário melhorar a relação entre os pais e a escola. Neste sentido, o processo de mentoria deve ir ao encontro destas lacunas, de forma a facilitar a colaboração entre pais e escola, assim como dar apoio a ambas as partes para a mudança de práticas.

Um programa de mentoria só atinge bons resultados **se a escolar não esperar que as famílias apenas assimilem o programa existente, mas sim considere que também estão dispostas a sair da sua zona de conforto e a mudar**. A escola tem de reconhecer que as medidas colocadas em prática poderão ter de ser atualizadas ou, em alguns casos, completamente reformuladas. O que funcionou anteriormente e com alunos diferentes, poderá não ser eficaz atualmente. Não existe uma solução para todos, pelo que a escola tem de manter a flexibilidade em todos os momentos. Os professores e a equipa escolar precisam de mentoria e apoio, de forma a estarem preparados para lidar com os pais enquanto parceiros, e serem capazes de compreender e trabalhar com diferentes famílias.

As escolas precisam ainda de compreender e reconhecer a educação dada pelos pais, em casa, e considerar a aprendizagem não formal das crianças (e.g. participação numa organização de jovens ou em atividades da igreja). Os pais que serão mentorandos no decorrer do projeto devem ser apoiados, de forma a compreenderem que estão a fazer um bom trabalho relativamente à educação dos seus filhos, e que não são obrigados a manter o foco no trabalho feito na escola, uma vez que não

é da sua competência cobrir falhas na educação formal. As escolas e os professores têm de compreender a confiar e desenvolver a educação em casa e ajustar a educação formal.

A escola e os mentores devem procurar ativamente os pais e famílias rotulados como “difíceis de alcançar” (ou aqueles que ainda não arranjam uma estratégia para alcançar (Goodall 2017)), e fornecer um espaço acolhedor para lidarem com experiências menos positivas do passado dos pais. Para tal, é necessário que a escola e os professores tenham uma “mentalidade de envolvimento”, não esperem que sejam as famílias a ir ter consigo, mas sim explorem as razões pelas quais os pais evitam a escola, trabalhando com eles sobre essas questões. Para ir ao encontro das famílias “difíceis de alcançar”, a escola deve ser incentivada a pedir a ajuda de pais que já estão envolvidos, líderes da comunidade, assistentes sociais e outros profissionais.

A base de uma relação de mentoria deve ser a confiança mútua e o respeito entre as duas partes. O mentor é obrigado a manter a confidencialidade entre mentor-mentorando, sendo este um pressuposto que nunca deverá ser colocado em causa. Os mentorandos têm de ter a certeza de que informações delicadas, os seus medos e expectativas não serão usados contra si próprios. Os mentores necessitam de formação, o que implica que as autoridades sejam a última opção, tendo em consideração o superior interesse da criança, e no caso de a sua segurança ser posta em causa, as autoridades necessitam de ser alertadas com a maior brevidade possível. Estas famílias com um nível socioeconómico baixo podem ter problemas mas não partilhá-los com ninguém, com medo que os filhos sejam retirados (L.Ritók, 2017).

Um mentor deve dedicar-se totalmente e dar o melhor apoio possível ao mentorando, independentemente da sua religião, identidade sexual, cultura, nacionalidade, estatuto social, visão política e valores. Durante as conversas, poderão surgir opiniões opostas, mas o mentor nunca deverá incutir as suas crenças ao mentorando e deverá respeitar as diferenças.

É necessário um **acordo prévia sobre em que medida os mentores podem estar envolvidos na relação casa-escola.** Uma vez que se trata de uma relação profissional e de confiança, os mentores devem estar preparados para serem abordados, pelos mentorandos, por razões que podem não estar diretamente relacionadas com o processo de mentoria. A maioria dos professores tem dificuldade em comunicar com pessoas que não são da sua classe social, e no caso dos pais com baixas qualificações académicas, é comum utilizarem uma linguagem que os afaste ainda mais (L. Ritók 2015). Os mentores devem desempenhar um papel facilitador entre casa e escola com base nesta relação de confiança, mas deve ser acordado previamente se estiver estabelecido no processo de mentoria.

O programa de mentoria deve fornecer apoio e soluções, como lidar com barreiras linguísticas/de vocabulário, mas ao mesmo tempo valorizar as diferenças linguísticas e culturais, pelo que as famílias devem ser capacitadas de forma a passarem o seu legado às crianças. No caso das famílias ciganas, a mentoria deve, ainda, promover a aprendizagem dos pais relativamente ao seu próprio legado (L. Ritók 2014). As crianças não devem ter de escolher entre a cultura e língua oficial da sua família ou da escola, mas sim ajudadas a desenvolver práticas de ambas as partes e construírem a sua própria identidade.

Os objetivos do processo de mentoria devem ser o compromisso dos pais na aprendizagem dos seus filhos para que consigam atingir melhores resultados de aprendizagem, e o compromisso na vida escolar como forma de serem cidadãos ativos. Os mentores não devem dizer aos pais como educar os seus filhos nem envergonhá-los pelas suas práticas parentais, mas sim dar-lhes oportunidades, ferramentas e a coragem necessária para participarem ativamente e exercerem confiantemente os seus direitos, escritos na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças. A abordagem relativa ao compromisso (e não ao envolvimento) também significa que tanto pais como as escolas precisam de autonomia para exigir e gerir a mudança.

Para acompanhar o progresso, **os mentores e os mentorandos devem estabelecer objetivos e medidas, que devem ir além do desempenho da crianças em testes e das suas notas.** O programa deve ter a capacidade de ir além da aprendizagem escolar e focar-se mais nas interações significativas entre casa e escola. A avaliação deve ser mútua e construtiva. Os mentorandos devem ser incentivados a expor as suas dúvidas ou repugnância em relação ao mentor e ao processo de mentoria. Os mentorandos devem ser motivados a participar ativamente no processo de mentoria, mas deve ser dada a possibilidade de desistir, caso queiram, sendo que as razões para tal devem ser analisadas cuidadosamente, de forma a evitar futuras desistências (L.Ritók, 2013).

O espaço para a mentoria deve ser um local onde os indivíduos conseguem perceber a necessidade um do outro; um local para parar, aprender, refletir, conectar; onde as relações podem ser reforçadas. Deve acontecer, maioritariamente, fora da escola, de forma a promover um espaço seguro e confortável para os pais que se sentem frustrados ou impotentes no contexto escolar, o que é algo comum nos pais que vêm de um baixo contexto socioeconómico. Os mentores devem estar dispostos e abertos a abdicar do seu próprio conforto e preferir um local que promova a segurança e a capacitação de ambas as partes. Esta poderá ser uma boa oportunidade para o mentorando apresentar o seu ambiente de conforto ao mentor, que poderá compreender melhor o seu estilo de vida.

Bibliografia

1. Bhopal, K. (2004). Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions. *British Journal of Education Studies*, 52 (1), 47-64.
2. Bhopal, K., & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 299-314.
3. Bhopal, K., Gundara, J., Jones, C., & Owen, C. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Aspects of Good Practice*. London: Crown Copyright.
4. Campbell, C. (2011) How to involve hard-to-reach parents: encouraging meaningful parental involvement with schools National College for School Leadership: London
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340369/how-to-involve-hard-to-reach-parents-full-report.pdf, last checked on the 09.02.2018
5. Chapman, T., Bhopal, K. (2013) Countering common-sense understandings of 'good parenting:' women of color advocating for their children, *Race Ethnicity and Education*, 16:4, 562-586.
6. Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Education Research Journal* , 33 (3), 295-313.
7. Cummins, J. (2003). Challenging the construction of difference as deficit: Where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth. *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change*, 41-60.
8. Darder, A. 2006. „Foreword“. In: Olivos, E.M. (Hrsg.): *The Power of Parents. A Critical Perspective of Bicultural Parent Involvement in Public Schools*. New York: Peter Lang Publishing. (Foreword).
9. Department for Children, Schools and Families. (2009). *Moving Forward Together: Raising Gypsy, Roma and Traveller Achievement (Booklet 4)*. London: Crown Copyright.
10. Desforges, C. and A. Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*, Department of Education and Skills.
11. Epstein, J. 1992. "School and Family Partnerships." In *Encyclopedia of Educational Research*, edited by M. Alkin. New York: MacMillan.
12. Epstein, J. 2009. *School, family and community partnerships: Your handbook for Action*. Kalifornien: Corwin Press.
13. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S. Salinas, K.C., et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
14. Fasting, R.B. (2012), *Adapted education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education*. *International Journal of Inclusive Education*. 17. 1-14
15. Field, S., M. Kuczera and B. Pont (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.
16. Goodall J. (2017) *Learning-centred parental engagement: Freire reimaged*, *Educational Review*
17. Goodall, J. (2017) *Narrowing the achievement gap: Parental engagement with children's learning*, Routledge, London and New York
18. Goodall, J. S., (2016) *Technology and school-home communication in International Journal of Pedagogies and Learning Vol 11 no 2 118-131*
19. Goodall, J., Montgomery, C. (2014) *Parental involvement to parental engagement: a continuum*, *Educational Review*, 66:4, 399-410.
20. Goodall, J., Vorhaus, J. (2011) *Review of best practice in parental engagement: Practitioners summary*. London: DfE

21. Goodall, J., Weston, K. (2018) 100 Ideas for primary teachers: Engaging parents. London, Bloomsbury Education
22. Harris, A. & Goodall, J. 2007. Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter? University of Warwick. Online abrufbar auf: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf>
23. Henderson, A. 1987. The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
24. Hoover-Dempsey & Whitaker 2010. The parent involvement process: Implications for literacy. In: Dunsmore, K. & Fisher, D. (Hrsg.): Bringing literacy home. Newark: International Reading Association. S. 53-82.
25. Jasis P.M. & Ordoñez-Jasis, R. 2012. Latino Parent Involvement: Examining Commitment and Empowerment in Schools. In: Urban Education, 47:65, S. 65- 89.
26. Jeynes, W. 2003. A Meta-Analysis. The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. In: Education and Urban Society, 35, S. 202-218. Online abrufbar auf: <http://www.sagepub.com/vaughnstudy/articles/dair/Jeynes.pdf>
27. Jeynes, W.H. (2005), "A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement", Urban Education, Vol. 40, No. 3, pp. 237-269.
28. Jeynes, W.H. (2007), "The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis", Urban Education, Vol. 42, No. 1, pp. 82-110.
29. L. Ritok, N. (2013) 356. Amikor a kozosseg is akarja, A nyomor szele <https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2013/03/18/356-amikor-a-kozoeseg-is-akarja/>
30. L. Ritok, N. (2014) 411. Identitas, gyerekszettel. A nyomor szele <https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2014/03/30/411-identitas-gyerekszettel/>
31. L.Ritok, N. (2017) 600. Az oktatás, vagy valami más?, A nyomor szele <https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2017/10/22/600-az-oktatas-vagy-valami-mas/>
32. L.Ritok, N. (2017) 604. Aktak es gyerekek, A nyomor szele <https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2017/11/18/604-aktak-es-gyerekek/>
33. Matras, Y., Leggio, V., Jones, C., Sutac, M., Constantin, R., & Tanase, L. (2014). Roma pupils at Bright Futures Education Trust (Gorton South, Manchester): Background, preliminary observations, engagement strategy. Manchester: The University of Manchester.
34. National Council for Special Education, Ireland. (2011) Inclusive Education Framework. A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs. https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_InteractiveVersion.pdf
35. OECD. 2010b: Education at a Glance 2010.
36. Ofsted. (2014). Overcoming barriers: ensuring that Roma children are fully engaged and achieving in education. London: Ofsted.
37. Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. The Journal of Educational Research, 94(1), 42-54.
38. Penfold, M. (2015). Improving education outcomes for pupils from the new Roma communities. Leicester: British Council.
39. Price-Mitcell, M. (2015.) Tomorrow's Change Makers: Reclaiming the Power of Citizenship for a New Generation, Eagle Harbour Publishing
40. Salamon, E. (2017) European Achoolnet Teacher Academy
41. Scullion, L., & Brown, P. (2013). 'What's working?': Promoting the inclusion of Roma in and through education. Salford: University of Salford.
42. Universität Wien. Inclusive Education <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/en/fields-of-work/inclusive-education/>

43. DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C. and Cooper H. (2002) Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, No. 2, pp. 157-197.
44. DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N. and Valentine, J.C. (2011) How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 12, No. 2, pp. 57-91.
45. Centre for Economic and Social Inclusion (s.d). Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (MEGAN) European Project - Final Report.
46. Colley, H., 2003a. Engagement mentoring for socially excluded youth: problematising an 'holistic' approach to creating employability through the transformation of habitus. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), pp. 77-100.
47. Colley, H., 2003b. Engagement Mentoring for 'Disaffected' Youth: A new model of mentoring for social inclusion. *British Educational Research Journal*, 29(4), pp. 521-542.
48. Colley, H., 2003c. *Mentoring for Social Inclusion: A Critical Approach to Nurturing Mentor Relationships*. USA: Routledge Palmer.
49. Clutterbuck, D.A. (et al). 2017. *The SAGE Handbook of Mentoring*. SAGE Publications Ltd. 1st Edition.
50. Finnegan, L., Pizani-Williams, L., Small, L., Stewart, M. and Whitehurst, D. (2012). *Models of Mentoring for Inclusion and Employment (MOMIE) - Final project report*.
51. Finnegan, L., Whitehurst, D. and Deaton, S. (2010), *Models of mentoring for inclusion and employment - Thematic review of existing evidence on mentoring and peer mentoring*.
52. Foster, S. and Finnegan, L. (2014), *Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (MEGAN) European Project: Literature Review*.
53. Gardner, R. 2003. *Supporting Families: Child Protection in the Community*. Chichester: John Wiley & Sons.
54. Ivanova, V. 2013. Parenting in the prevention of early school leaving in the Roma community. PREVENT project
https://urbact.eu/sites/default/files/import/Projects/PREVENT/outputs_media/Roma_study_01.pdf
55. Ives, Bob & Lee, Brian. (2018). Roma and non-Roma Parents' Views About Their Children's Learning Difficulties. 29. 39-53.
56. James, C.L. 2005. Constructing Aspirations: The Significance of Community in the Schooling Lives of Children of Immigrants, in Lucinda Pease-Alvarez and Sandra R. Schecter, eds., *Learning, Teaching, and Community*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005: 217–234.
57. KPMG (2013) *Economic Evaluation of the Australian Indigenous Mentoring Experience Program: Final report*. Australian Government Advisory Services.
58. Lee, A., C. Dennis, and P. Campbell. 2007. Nature's Guide for Mentors. *Nature* 447:791–797.
59. Moran, P., Ghate D., van der Merwe, A. 2004. What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence. Policy Research Bureau nr.574. Queen's Printer and Controller of HMSO.
60. Miller, A. 2002. *Mentoring Students and Young People: A Handbook of Effective Practice*. London, UK: Routledge.
61. MPATH, 2017. *Country Pilot Report – Portugal*.
62. Ngara, R., Ngwarai, R. Mentor and mentee conceptions on mentor roles and qualities: A case study of Masvingo teacher training colleges. *International Journal of Social Science and Education*. 2012. 2, 461–473.

63. Price, B. Mentoring: The Key to Clinical Learning. *Nursing Standard*. 2004. 18, 1–2.
64. Price-Mitchell, M. 2015. *Tomorrow's Change Makers; Reclaiming the Power of Citizenship for a New Generation*, Eagle Harbour Publishing.
65. Rhodes, J. E. 2002. *Stand by Me: The Risks and Rewards of mentoring today's Youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
66. Roker, D., & Coleman, J. 2007. *Working with Parents of Young People: Research, Policy and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
67. Schafer, A. L. 2009. *The Vanishing Physician-Scientist* (A. I. Schafer Ed.). Ithaca, NY: Cornell University Press.
68. Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A. 2008. Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems, *Cambell Systematic Reviews* 2008:16
69. Wagh D., Patole S. 2015. Mentoring. In: Patole S. (eds) *Management and Leadership – A Guide for Clinical Professionals*. Springer, Cham.

Outras referências

70. *Going the Distance- A Guide to Building Lasting Relationships in Mentoring Programs*, 2005 by Dr. Susan Weinberger Mentor Consulting Group and Michael Garringer and Patti MacRae NWREL, Published by U. S. Department of Education Mentoring Resource Center, Mentoring Resource Center, ISBN: 0-89354-073-0

https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/going_the_distance.pdf