

Seis Lições Globais

sobre Como o Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário Pode Transformar a Educação

Por **Emily Markovich Morris** e **Laura Nóra**

Com **Richaa Hoysala, Max Lieblich, Sophie Partington, e Rebecca Winthrop**

Junho de 2024



Seis Lições Globais

sobre Como o Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário Pode Transformar a Educação

Por **Emily Markovich Morris** e **Laura Nóra**

Com **Richaa Hoysala, Max Lieblich, Sophie Partington, e Rebecca Winthrop**

Junho de 2024

Citação Sugerida: Morris, E.M. e Nóra, L. (2024). *Seis Lições Globais sobre Como o Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário Pode Transformar a Educação* [Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education]. Brookings Institution.

©The Brookings Institution, 2024. Todos os direitos reservados.

Índice

Termos Importantes	1
Visão Geral	3
Evidências da Construção de Parcerias Mais Fortes	10
Sobre as Ferramentas para Iniciar Conversas	12
A Abordagem Participativa	16
Locais de Pesquisa	21
Dados Demográficos	29
Seis Lições Globais	37
Lição Global 1: Comece pelas crenças	40
Lição Global 2: As famílias já são parceiras	81
Lição Global 3: Supere os desafios coletivamente	94
Lição Global 4: Construir confiança exige tempo	107
Lição Global 5: Torne o engajamento familiar, escolar e comunitário uma prioridade	123
Lição Global 6: Modifique as dinâmicas de poder garantindo a participação de toda a comunidade	142
Conclusão	163
Referências	166
Agradecimentos	186
Anexo I. Sobre as organizações colaboradoras	188
Anexo II. Revisão de Literatura	192

Termos Importantes

Educação básica	As séries e atividades obrigatórias determinadas por cada sistema e política educacional. A educação básica inclui “a gama completa de atividades educacionais, que ocorrem em diversas configurações, com a intenção de atender as necessidades básicas de aprendizagem como definido na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, n.d.). Ainda que a educação básica inclua uma vasta gama de atividades educativas (formais, não formais e informais), no contexto deste estudo ela é usada para retratar o requisito político mínimo para a escolaridade formal determinado pelos países colaboradores.
Comunidade	Indivíduos, grupos, organizações e outras entidades públicas e privadas que apoiam escolas, estudantes e/ou famílias.
Equipe das Ferramentas para Iniciar Conversas (Equipe CST)	Famílias, educadores e educadoras e membros da comunidade trabalham juntos para usar as Ferramentas para Iniciar Conversas (CSTs) e promover as parcerias de engajamento familiar, escolar e comunitário.
Educadores(as)	No caso deste relatório, nós estamos nos referindo aos educadores e educadoras escolares. Toda a equipe que trabalha na escola ou instituição de ensino (inclusive em configurações não formais), ajudando as crianças a aprenderem, incluindo professores e professoras, assistentes de professores e professoras, a administração, a equipe técnica e os especialistas. Apesar de os familiares também serem educadores(as), neste relatório esse termo é específico para aqueles que têm um cargo especializado em uma escola ou instituição de ensino, para fins de tradução e simplificação. Professores e professoras são os indivíduos cuja vocação é instruir e orientar as crianças nas salas de aula ou centros de ensino. Líderes educacionais são os indivíduos responsáveis pelo bem-estar e os aspectos operacionais da escola, incluindo: diretores e diretoras, coordenadores e coordenadoras pedagógicos, reitores e administradores de escolas.
Sistemas Educacionais	Estrutura de governança, recursos, informações e tecnologia da comunicação e outros componentes que orientam as instituições de ensino e as oportunidades em dado país ou contexto (World Bank, n.d.; Barton et al., 2021). Sistemas educacionais são compostos por um amplo ecossistema de atores do governo, sociedade civil, setor privado e esferas da família e da comunidade engajados em um contexto específico para apoiar um caminho de aprendizagem intencional para crianças e jovens (Robinson & Winthrop, 2016). Um sistema educacional pode ser nacional ou subnacional, uma rede de escolas ou uma sala de aula (Faul & Savage, 2023; Robinson & Winthrop, 2016) e inclui crenças, valores e perspectivas de atores de diferentes ecossistemas (Midgley, 2006).

Transformação dos sistemas educacionais	Uma abordagem às mudanças no sistema educacional que vai além de buscar alterar os elementos concretos ou visíveis de um sistema educacional (por exemplo, orçamento, equipe, currículo, programações), também buscando uma mudança nos elementos invisíveis, tais como: mentalidades, valores e crenças que o guiam (Meadows, 2008; Munro et al., 2002; Winthrop et al., 2021b). Essa abordagem é diferente de uma abordagem que fortalece o sistema educacional, que busca melhorar os sistemas existentes. Uma abordagem transformadora dos sistemas educacionais busca refletir sobre tais elementos como propósito e objetivos do sistema. Esse deve ser um processo que envolve uma vasta gama de vozes, especialmente aquelas dentro do sistema em si, de famílias e comunidades a educadores(as) e estudantes (Fuller & Kim, 2022; Meadows, 2008; Sengeh & Winthrop, 2022).
Famílias	Indivíduos que desempenham um papel de liderança e educam suas crianças, inclusive responsáveis, tutores e outros membros da família – incluindo avós e avôs, tias, tios ou primos. A família inclui aqueles que participam da criação de uma criança para além dos relacionamentos biológicos.
Participação familiar	As diferentes maneiras nas quais as famílias participam da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, como por meio de atividades escolares ou comunicação com a escola. Diferente do engajamento familiar, a participação da família não se concentra necessariamente no desenvolvimento de parcerias sustentadas entre famílias, escolas e comunidades e geralmente é iniciada pela escola, como com o compartilhamento de informações com as famílias.
Engajamento familiar, escolar e comunitário	As muitas maneiras nas quais as famílias, educadores(as) e grupos comunitários trabalham juntos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes e apoiar as escolas para que elas prosperem. O engajamento familiar, escolar e comunitário varia de acordo com o contexto, mas a intenção é apoiar maiores colaborações e parcerias que assegurem que o ensino e a aprendizagem sejam igualitários, inclusivos, de alta qualidade e relevantes.
Escolas	Ambientes estruturados de ensino e aprendizagem. O termo “escola” é utilizado no decorrer deste documento como sinônimo para instituições de ensino, tanto formais quanto não formais. Em diferentes jurisdições pelo mundo, os termos usados para instituições ensino variam.
Estudantes	Crianças, jovens e/ou adultos aprendizes de todos os níveis e idades que estão estudando em escolas ou instituições de ensino.

Visão Geral

“As escolas não se mantêm de pé sozinhas. Elas pertencem à comunidade; elas são a comunidade.”

Foday Kalokoh, Pesquisador-Líder da EducAid, Serra Leoa

Seis Lições Globais sobre Como o Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário Pode Transformar a Educação (“Seis Lições Globais”) é o resultado da participação de centenas de estudantes, famílias, educadores(as) escolares e pesquisadores(as) que dedicaram seu tempo e energia à análise do papel crucial desempenhado pelas famílias e comunidades na garantia de que estudantes e escolas possam prosperar. É a culminância de mais de dois anos de pesquisa colaborativa e centenas de conversas em seis continentes. Ainda que tenhamos tido achados singulares em cada escola, distrito e país, seis poderosas lições se destacaram entre geografias e contextos. Esse relatório de pesquisa se aprofunda nessas lições e em como construir maiores parcerias familiares, escolares e comunitárias segundo as famílias, educadores(as) e estudantes que compartilharam suas crenças, experiências e confiança nas escolas.

Depois de se aventurar em escolas públicas de distritos rurais e urbanos de Serra Leoa para facilitar conversas com famílias e comunidades, um dos pesquisadores, Foday Kalokoh, notou que existe um relacionamento crucial e simbiótico entre escolas, famílias e comunidades que é frequentemente negligenciado. As escolas são tanto um reflexo de nossas comunidades quanto um pilar fundamental para o desenvolvimento delas (Dewey, 1953; Freire, 1974; Perry, 2020; Serpell, 1993; Strike, 2004) – um fio condutor desse relatório de pesquisa. Um aprendizado da pandemia global de COVID-19 e das contínuas crises em todo o mundo para o setor de educação é que as escolas, famílias e comunidades dependem umas das outras no apoio à aprendizagem e bem-estar de estudantes, e que a transformação dos sistemas educacionais deve envolver as famílias. O propósito dessa pesquisa voltada à comunidade é promover evidências globais do engajamento familiar, escolar e comunitário com a intenção de apoiar maiores colaborações e parcerias para garantir que estudantes recebam uma educação igualitária, inclusiva, de alta qualidade e relevante. O público-alvo é composto pelos líderes em educação, formuladores de políticas, educadores(as), família e organizações comunitárias, pesquisadores(as) e outras pessoas interessadas em apoiar a transformação dos sistemas educacionais.

A ligação entre famílias e comunidades e a transformação dos sistemas educacionais

O engajamento familiar, escolar e comunitário inclui as diversas maneiras nas quais as famílias, educadores(as) e grupos comunitários trabalham juntos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes e apoiar as escolas para que elas prosperem. Ainda que os tipos de engajamento dos pais/responsáveis variem a depender do contexto, as famílias apoiam com o cuidado e aprendizagem em casa, se comunicam com as escolas e educadores(as), participam das atividades escolares e auxiliam a tomada de decisões, entre outros exemplos (Epstein et al., 2018). Parcerias mais fortes entre famílias, escolas e comunidades ajudam a garantir que a confiança no relacionamento seja fundamental para as escolas, e que todos os atores possam trabalhar juntos em direção a uma visão compartilhada da educação em suas comunidades.

O engajamento familiar, escolar e comunitário é crucial para a transformação dos sistemas educacionais, já que as famílias são atores essenciais nos sistemas de educação – dos níveis escolar e distrital até os níveis regionais, estaduais e nacionais. A transformação dos sistemas educacionais inclui todas as maneiras nas quais os principais atores – incluindo as famílias, estudantes, professores(as), líderes educacionais, tomadores de decisões e entidades comunitárias – podem trabalhar juntos para construir uma visão compartilhada do propósito da educação e utilizar todos os componentes em um sistema educacional em apoio a essa visão (Sengeh & Winthrop, 2022). Alguns componentes dos sistemas educacionais são visíveis para todos os atores, como os currículos oficiais da escola usados para facilitar a aprendizagem, mas também há componentes menos visíveis, como o apoio à aprendizagem que ocorre em casa. Componentes altamente visíveis podem ser mais fáceis de modificar, como a alteração nos recursos de orçamentos, mudanças na equipe e práticas de contratação e a adoção de novas maneiras de medir o progresso. Os componentes menos visíveis geralmente são mais difíceis de serem modificados e, quando não são endereçados intencionalmente, podem adiar ou inibir tentativas de mudança do sistema educacional. Esses componentes menos visíveis variam de acordo com o contexto, mas incluem as diferentes crenças e valores dos atores do sistema, suas respectivas visões e a definição do propósito da escola, além de mentalidades predominantes em relação ao que deve mudar nos sistemas educacionais (Gersick, 1991; Heracleous & Barrett, 2001; Munro et al., 2002). Dessa forma, esse relatório de pesquisa explora em profundidade o trabalho das famílias no apoio à educação, que é geralmente menos visível, ainda que essencial, para a transformação dos sistemas educacionais. Também é essencial explorar e mapear intencionalmente as crenças sobre a educação no processo de determinar o que é necessário mudar em um sistema. O mapeamento de crenças e a visibilização das contribuições das famílias é outro fio comum no decorrer deste relatório de pesquisa.

A necessidade de transformação nos sistemas educacionais é urgente. As escolas devem responder às demandas da sociedade e preparar estudantes para seus futuros em um mundo em constante evolução. Elas também estão se esforçando para acompanhar a infinidade de choques e desafios que as comunidades estão

enfrentando, desde os impactos da mudança do clima e dos desastres naturais até o conflito humano, o aumento da migração e das desigualdades econômicas. Esses choques e desafios estão impactando os(as) estudantes e suas famílias e afetando sua aprendizagem e seu bem-estar (Burns & Köster, 2016). Estudantes e jovens estão pedindo por uma transformação nos sistemas educacionais – assim como fizeram na *Youth Declaration* na Cúpula sobre a Transformação da Educação da ONU em 2022 – exigindo que a educação seja mais relevante para suas vidas e ecossistemas em constante mudança (United Nations, 2022). Uma pesquisa global sobre perspectivas de jovens em 150 países demonstrou que, quando estudantes têm as habilidades e o espaço necessários para contribuir para a melhoria de seus sistemas educacionais, eles desenvolvem um maior senso de agência ao realizarem mudanças em suas escolas (World's Largest Lesson, 2023). Como um jovem envolvido nesta pesquisa da África do Sul percebeu, o propósito da escola é “manter as habilidades necessárias para acompanhar as mudanças que estão ocorrendo no mundo.”

Seis Lições Globais responde a esse chamado e a essa urgência e ajuda a questionar se os sistemas educacionais estão cumprindo com os propósitos e a visão pretendidos para as escolas e estão satisfazendo as necessidades de estudantes e escolas em toda a sua amplitude e profundidade. Mais especificamente, este relatório de pesquisa observa como as famílias e comunidades devem estar no centro e não às margens da construção e implementação de uma visão compartilhada da transformação nos sistemas educacionais; suas contribuições devem ser tanto visíveis quanto intencionais. O desenvolvimento de uma visão compartilhada possibilita a criação de passos comuns em direção à mudança e à transformação educacional e transfere o poder de tomar decisões apenas dos(as) líderes educacionais para um coletivo maior de educadores(as), famílias e estudantes. A pesquisa *Seis Lições Globais* mostra que a intenção, o compromisso e os recursos investidos nas parcerias com a família, escola e comunidade ajudam estudantes e escolas a crescerem e se transformarem. Esta pesquisa também contribui para os esforços do Center for Universal Education (CUE) que atribui às famílias e comunidades um papel intencional na concepção da transformação dos sistemas educacionais (Sengeh & Winthrop, 2022; Winthrop et al., 2021a).

Fundamentos da Parceria entre Famílias, Escolas e a Comunidades

Além de se concentrar na participação das famílias nas iniciativas de transformação dos sistemas educacionais, as *Seis Lições Globais* divulgam conhecimentos e aprendizados sobre os elementos críticos para a construção de parcerias familiares, escolares e comunitárias para apoiar estudantes em sua jornada de aprendizagem. Para que sejam desenvolvidas e sustentadas fortes parcerias familiares, escolares e comunitárias, existem diversos fundamentos críticos, que são descritos nesse relatório como os quatro Cs: coerência, coesão, cuidado (confiança relacional) e contato (retirado de Strike, 2004). **Coerência** trata-se da visão e linguagem compartilhadas sobre o projeto educacional em sentido mais amplo; é um entendimento comum do papel e propósito da escola, mesmo quando as crenças e as experiências com a educação são divergentes. Por exemplo, uma comunidade escolar pode ter uma

visão compartilhada de que o principal propósito da escola é preparar jovens para prosperarem socialmente e emocionalmente, enquanto também reconhece e valoriza o papel da escola na construção de membros ativos da comunidade. **Coesão** é o senso de comunidade desenvolvido quando as famílias, educadores(as) e estudantes buscam uma visão compartilhada, e a maneira com a qual ela se reflete em diferentes atividades e práticas nas quais eles se engajam no processo. Isso inclui não apenas o currículo e as orientações na sala de aula, mas também atividades dentro e fora da escola. A coesão é construída por meio do **cuidado**, que é um componente da confiança relacional nessa pesquisa. A confiança relacional envolve a consideração e o respeito pelas outras pessoas na comunidade escolar, demonstrados por meio de um tratamento inclusivo e íntegro, reconhecendo todos como membros competentes e igualmente importantes do coletivo (a inclusão da confiança relacional nessa estrutura vem de Bryk & Schneider, 2002). A comunidade também é facilitada por meio do **contato**, interações e comunicação diárias entre famílias, estudantes e educadores(as) enquanto se engajam uns com os outros e desenvolvem parcerias.

Figura 1

Os Quatro Cs das Parcerias Familiares, Escolares e Comunitárias



Nota. Adaptado de Strike (2004).

Apesar dos avanços para incluir o engajamento familiar, escolar e comunitário na agenda global de pesquisas e formulação de políticas, o desenvolvimento e a manutenção de uma visão compartilhada para parcerias continuam sendo um desafio significativo e uma necessidade urgente. Geralmente, as escolas não têm **dados**, **diálogos** e **estratégias** suficientes para implementar práticas e políticas de engajamento familiar, escolar e comunitário responsivas, inclusivas e focadas na equidade. As Ferramentas para Iniciar Conversas (CST) e essa pesquisa que as acompanha respondem a essa necessidade.

A [metodologia para Iniciar Conversas \(CST\)](#) é uma abordagem participativa criada para ser usada em escolas e organizações comunitárias para entender crenças sobre educação, identificar tipos de engajamento familiar, escolar e comunitário, bem como seus desafios, e medir a confiança relacional entre as famílias, educadores(as) e estudantes (Morris et al., 2024b). Por meio de questionários e conversas, escolas e comunidades examinam os Quatro Cs na prática. Superando discordâncias e tensões e encontrando pontos de alinhamento, é possível desenvolver uma linguagem coerente e uma visão compartilhada do propósito da escola.

Os Objetivos da Pesquisa

Há três objetivos principais das *Seis Lições Globais*:

1. **Promover mais pesquisas.** Ampliar dados e pesquisas com famílias, escolas e comunidades que enfrentam as maiores desigualdades e onde há uma falta de pesquisa abrangente, especialmente no Sul Global¹, que exige mais recursos para pesquisa e atenção.
2. **Informar a prática.** Apresentar e discutir as principais lições que apoiam líderes educacionais, educadores(as), famílias e grupos e organizações comunitários, instituições internacionais e formuladores de políticas no desenvolvimento de mais estratégias de engajamento familiar, escolar e comunitário focadas na equidade.
3. **Melhorar as perspectivas e estratégias da comunidade.** Demonstrar como centralizar as perspectivas das famílias, educadores(as) de escolas e estudantes sobre educação e melhorar as estratégias e soluções por meio de uma abordagem de pesquisa participativa orientada para as comunidades.

O desenvolvimento de mais pesquisas responsivas e orientadas para a comunidade ajuda a melhorar o engajamento familiar, escolar e comunitário e fomenta uma maior colaboração e aprendizagem em todos os sistemas educacionais e comunidades. Pesquisas mais equitativas e inclusivas sobre o engajamento familiar, escolar e comunitário também garantem que as escolas, organizações da sociedade civil e órgãos tomadores de decisões tenham acesso a evidências que promovem seus esforços e aprofundam a confiança relacional e as parcerias entre as famílias e as escolas.

¹ “Sul Global” e “Norte Global” são termos que denotam estruturas globais de poder e a distribuição desigual de comércio, riqueza e recursos, e não localizações geográficas (Dados & Connell, 2012; Dicken, 2007; Randall, 2004). Sul Global se refere a locais e pessoas que enfrentaram a colonização e que, atualmente, sofrem um impacto desproporcional dos processos e desafios globais (Clarke, 2018).

A Pesquisa das Ferramentas para Iniciar Conversas

No início de 2022, um grupo diverso de equipes escolares, comunitárias e governamentais em 16 países – Austrália, Bangladesh, Brasil, Colômbia, Gana, Índia (Maharashtra e Tripura), Hungria, Cazaquistão, Quênia, Holanda, Serra Leoa, África do Sul, Tanzânia (Zanzibar), Uganda, Reino Unido (Inglaterra) e Estados Unidos (Califórnia) – embarcaram em uma missão para desenvolver junto com o CUE uma abordagem de pesquisa dialógica e participativa, um conjunto de ferramentas chamados Ferramentas para Iniciar Conversas (CSTs). As CSTs representam um processo de pesquisa conduzido pela comunidade onde a equipe CST lidera os trabalhos de pesquisa em colaboração com escolas e organizações comunitárias.

A abordagem CST integra **dados**, **diálogos** e **estratégias** de como apoiar parcerias mais fortes entre famílias, escolas e comunidades. Os **dados** sobre as crenças e experiências das famílias, educadores(as) e estudantes em suas comunidades são reunidos por meio de pesquisas exploratórias sem foco em testes e notas acadêmicas. Os dados das pesquisas não são utilizados para generalizar ou tirar conclusões, mas para servirem como ponto de partida para diálogos sobre crenças e experiências. Os **diálogos** não só constroem confiança entre as famílias, educadores(as) e estudantes, mas também servem como uma oportunidade crucial para gerar estratégias e novas **estratégias** para apoiar melhor o engajamento familiar, escolar e comunitário.

Entre 2022 e 2024, as equipes CST reuniram os pontos de vista de 9.473 famílias, 2.726 educadores(as) e 9.963 estudantes em 235 escolas em relação às suas crenças e sua experiência com a escola e a confiança relacional. Por meio desses dados e diálogos entre as comunidades escolares, surgiram seis lições globais acompanhadas por comentários críticos.

Organização das Seis Lições Globais

Este relatório se inicia com uma visão geral das evidências da construção de parcerias mais fortes, acompanhada por uma descrição dos esforços iniciais de engajamento familiar e escolar do CUE que levaram até essa pesquisa e a uma discussão da abordagem CST. Em seguida, são discutidos em detalhes os locais de pesquisa e os dados demográficos dos participantes e, posteriormente, são apresentadas as *Seis Lições Globais* com as principais conclusões extraídas dos dados da pesquisa e das conversas. Em seguida, temos os estudos de caso, revelando como os países e as equipes de organizações da sociedade civil, também conhecidas como equipes CST, fizeram uso do processo para melhorar seu trabalho em relação ao engajamento familiar, escolar e comunitário. Chegamos, então, à conclusão desse relatório com uma discussão sobre futuras direções para a pesquisa.

As Seis Lições Globais

**1**

Comece pelas crenças. Famílias, educadores(as) e estudantes muitas vezes possuem diferentes crenças sobre o propósito da escola, sobre o que constitui uma educação de qualidade e quais as melhores metodologias de ensino e aprendizagem. Compreender as crenças e experiências das famílias, educadores(as) e estudantes é fundamental para construir uma visão compartilhada sobre a educação.

**2**

As famílias já são parceiras. As famílias se consideram envolvidas e empenhadas na aprendizagem dos seus filhos(as) de diversas maneiras; no entanto, esta participação não é visível para os(as) educadores(as). A grande maioria das famílias apoia a aprendizagem em casa, mas os educadores tendem a definir a participação familiar como o nível de participação das famílias em eventos escolares, conselhos e outras atividades que ocorrem na escola.

**3**

Supere os desafios coletivamente. Famílias, educadores(as) e estudantes concordam que existem muitas barreiras estruturais e situacionais que impedem parcerias mais fortes. No entanto, os(as) educadores(as) tendem a presumir que os pais/responsáveis não têm interesse em se envolver na escola, sem reconhecer alguns dos desafios enfrentados pelas famílias.

**4**

Construir confiança exige tempo. Educadores(as) relatam níveis mais baixos de confiança com as famílias do que a confiança das famílias e estudantes com os(as) educadores(as). Famílias, educadores(as) e estudantes concordam que níveis mais altos de confiança promovem melhores resultados e o sucesso dos(as) estudantes e da escola, mas sabe-se que construir confiança exige tempo. Compreender as crenças e experiências das famílias, educadores(as) e estudantes na educação é fundamental para construir confiança relacional e desenvolver estratégias responsivas.

**5**

Torne o engajamento familiar, escolar e comunitário uma prioridade. Muitos marcos regulatórios da educação* definem um papel limitado para as famílias. O financiamento consistente e sustentável de atividades de engajamento familiar, escolar e comunitário é fundamental para a construção de parcerias mais sólidas.

**6**

Modifique as dinâmicas de poder garantindo a participação de toda a comunidade. Pesquisas participativas e orientadas para a comunidade escolar são uma forma poderosa de construir confiança relacional entre famílias e escolas. Por meio de pesquisas participativas, famílias, educadores e estudantes podem desenvolver estratégias coerentes para responder às necessidades das suas comunidades.

* Nota. Por “marco regulatório” estamos nos referindo a atos normativos, planos estratégicos, leis etc. ligados à educação no país em questão

Evidências da Construção de Parcerias Mais Fortes

O engajamento familiar, escolar e comunitário é diferente em cada contexto, porque as necessidades das crianças, famílias e comunidades são amplamente moldadas por fatores socioculturais e históricos (Bronfenbrenner, 1979; Mapp et al., 2022; Meadows, 1999). O engajamento familiar é construído com base nos pontos fortes das comunidades e famílias e seus valores compartilhados (González et al., 2006). É importante entender como as famílias e escolas ao redor do mundo definem, interpretam e desenvolvem seus próprios significados e práticas de engajamento familiar, escolar e comunitário.

De acordo com a literatura existente, o engajamento familiar, escolar e comunitário é o processo no qual pais/responsáveis, educadores(as) e grupos comunitários se reúnem como parceiros e assumem a responsabilidade compartilhada e igualitária de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes nas instituições de ensino (Caspé & Hernandez, 2023; Epstein et al., 2018; Mapp et al., 2022; Winthrop et al., 2021a)². Uma das definições mais proeminentes de engajamento familiar, escolar e comunitário é “uma parceria plena, igualitária e equitativa entre as famílias, educadores(as) e parceiros da comunidade para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, do nascimento até a faculdade e no decorrer de suas carreiras” (Mapp et al., 2022, p. 16).

Engajamento familiar, escolar e comunitário é diferente de participação. A participação implica em uma **comunicação unidirecional** na qual as escolas **dizem** às famílias como elas podem contribuir, por exemplo, enviando recados por escrito para casa (Ferland, 2011). O objetivo do engajamento é forjar e sustentar parcerias que encorajem educadores(as) a criar oportunidades de **escutar** as famílias por meio da **comunicação bidirecional** e participar ativamente da tomada de decisões compartilhada em relação à educação e ao desenvolvimento das crianças (Ferland, 2011). O engajamento familiar pode ocorrer em uma infinidade de configurações como: escolas, lares, centros comunitários, entre outros (Caspé & Hernandez, 2023). Com mais frequência, as estratégias de engajamento familiar incluem a colaboração e a comunicação bidirecional em relação às responsabilidades de cuidado, apoio à aprendizagem na escola e em casa, decisões compartilhadas sobre governança escolar, incidência política/defesa de direitos e colaboração com programas e serviços comunitários (Epstein et al., 2018).

² Mais informações sobre os tipos de engajamento familiar, escolar e comunitário e suas barreiras estão detalhadas no Anexo II.

Parcerias eficazes entre famílias, escolas e comunidades são forjadas por meio de respeito mútuo e confiança relacional (Bryk et al., 2010). *Confiança relacional* inclui o cuidado, a consideração e o respeito mútuos e a integridade (manter as próprias palavras) e competência (acreditar nas habilidades e conhecimento do outro) (Bryk & Schneider, 2002). A confiança relacional é construída por meio de interações sociais e relacionamentos. É uma força poderosa que une as pessoas para que trabalhem com coesão em direção à mudança e é fundamental para parcerias igualitárias (Bryk et al., 2010; Mapp & Bergman, 2019). Educadores(as) nas escolas podem construir confiança nas famílias escutando-as ativamente, buscando opiniões, se comunicando regularmente e criando um ambiente acolhedor (Caspé & Hernandez, 2023). A utilização de práticas baseadas em ativos, colaborativa e culturalmente responsivas e sustentáveis – como enxergar os pais/responsáveis como especialistas nas experiências vividas por seus filhos –, a comunicação no idioma de preferência da família, a afirmação das identidades dos outros e a integração de práticas e recursos baseados na cultura ao processo de aprendizagem podem resultar em conexões emocionais e relacionamentos autênticos (Caspé & Hernandez, 2023; Mapp & Bergman, 2019; Ritblatt et al., 2023).

A definição global de engajamento familiar, escolar e comunitário usada nesse relatório foi informada pelos pontos de vista coletados nas escolas pelas equipes CST, bem como pela literatura, que reconhece os diversos propósitos da educação, mas trabalha por um objetivo comum baseado no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 das Nações Unidas: *Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.*

Engajamento familiar, escolar e comunitário

As diversas maneiras com as quais famílias, educadores(as) e comunidades trabalham juntos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes e para apoiar o sucesso das escolas. O engajamento familiar, escolar e comunitário varia a depender do contexto, mas a intenção é incentivar colaborações que garantam que o ensino e a aprendizagem sejam equitativos, inclusivos, de alta qualidade e relevantes.

Sobre as Ferramentas para Iniciar Conversas

Contexto

Em 2018, o Center for Universal Education (CUE) da Brookings Institution iniciou a missão de expandir a base de evidências para a construção de parcerias mais fortes entre família, escola e comunidade e desenvolver uma rede dedicada a esse objetivo. Na publicação de referência, [Colaborando para Transformar e Melhorar os Sistemas de Educação: Um Manual para o Compromisso Família-Escola](#) (“o Manual”), foi apresentada uma pesquisa global em conjunto com estratégias inovadoras para construir parcerias mais fortes em diversas escolas e comunidades ao redor do mundo (Winthrop et al., 2021a). O objetivo do Manual era fornecer aos/às líderes do sistema educacional e das escolas estratégias de pesquisa para apoiar seus esforços na transformação da educação e das escolas, de modo a servir melhor os estudantes, as famílias e os(as) educadores(as). A publicação foi desenvolvida em colaboração com a Global Family Engagement in Education Network (Rede Global de Engajamento Familiar na Educação), uma comunidade de prática de aprendizagem entre pares reunida pelo CUE que inclui representantes da sociedade civil e organizações comunitárias, governo e líderes educacionais, além de instituições de pesquisa e ensino superior de seis continentes. O Manual gerou dois anos de oficinas colaborativas com centenas de escolas, líderes governamentais, grupos comunitários e de educação, entidades do setor privado e muitos outros atores interessados em aproveitar a pesquisa sobre engajamento familiar, escolar e comunitário para melhorar suas práticas e políticas. Durante essas oficinas e reuniões, foi identificada a necessidade de um conjunto abrangente de ferramentas participativas e de acesso livre para guiar as escolas, distritos e organizações da sociedade civil em suas próprias pesquisas orientadas para a comunidade e processos de desenvolvimento de estratégias. O Manual introduziu uma versão incipiente dos questionários de pesquisa com o objetivo de entender as crenças das famílias e educadores(as) sobre a escola e serviu como fundação para a construção do que agora chamamos de CSTs. Uma nova versão da abordagem CST foi compartilhada publicamente em 2024 como resultado desta pesquisa colaborativa (Morris et al., 2024b).

O que são as CSTs? Para quem elas são?

CSTs são um conjunto de questionários, guias de conversa (discussões em grupos focais) e outros protocolos que podem ser usados pelas escolas, distritos e/ou organizações comunitárias para conduzir a pesquisa participativa e orientada para a comunidade com as escolas. O processo CST orienta as equipes das escolas/comunidades na identificação das crenças dos(as) educadores(as), famílias e estudantes sobre educação, confiança relacional e tipos de participação familiar e suas

barreiras. Ainda que haja diversas pesquisas sobre famílias e educadores(as) para capturar o clima escolar e as práticas de engajamento familiar, escolar e comunitário, o processo CST é único porque ele começa com um mapeamento das crenças sobre educação e a garantia de que os dados serão utilizados para fomentar diálogos e fornecer novas estratégias e orientações para fortalecer parcerias.

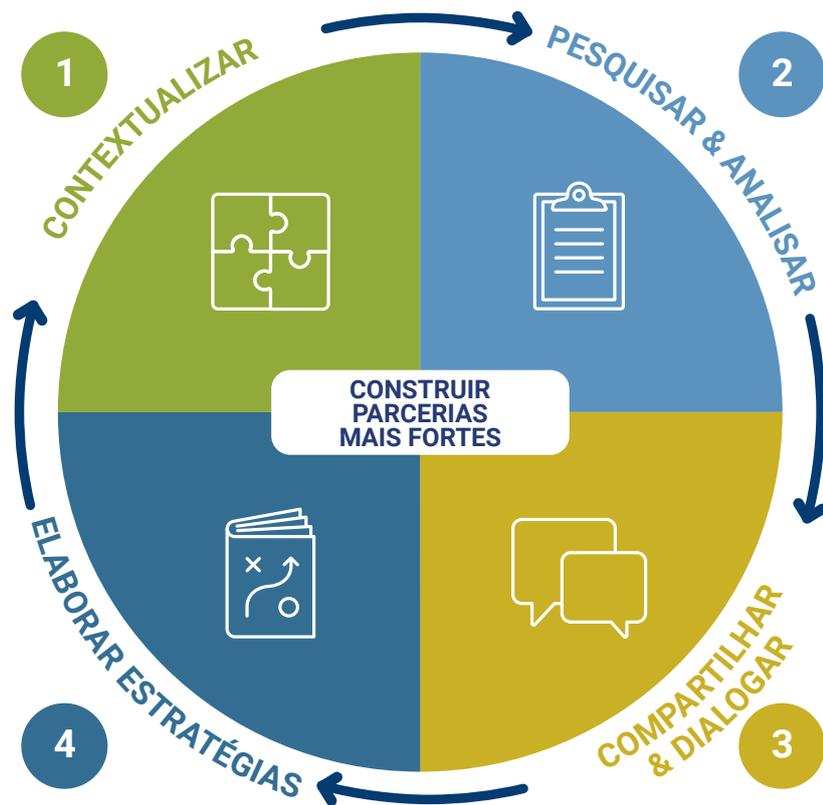
Como as CSTs São Implementadas?

As equipes CST usam questionários para construir conhecimento e conscientização entre famílias, equipe escolar e estudantes sobre suas crenças e experiências com o engajamento familiar e escolar. Os dados dos questionários são usados para gerar e orientar conversas sobre crenças, desafios e oportunidades de engajamento; essas conversas fomentam a confiança relacional entre as famílias e as escolas e ajudam a gerar uma visão compartilhada e estratégias responsivas que as escolas podem usar para construir práticas e políticas de engajamento familiar, escolar e comunitário.

O processo CST segue os quatro principais passos demonstrados na Figura 2.

Figura 2

O Processo das Ferramentas para Iniciar Conversas (CST)



- 1. Contextualizar:** pense no porquê as equipes estão conduzindo esta pesquisa orientada à comunidade (objetivos), no desenho que usarão (desenho da pesquisa), em quem irá participar (amostra e dados demográficos), e nas considerações de planejamento (logística).
- 2. Pesquisar e Analisar:** administre questionários com famílias, educadores(as) e estudantes, pessoalmente ou remotamente. Analise e visualize os dados em formatos simples para serem usados nas escolas.
- 3. Compartilhar e Dialogar:** organize conversas intencionais entre famílias, educadores(as) e estudantes para compartilhar, refletir e discutir os achados. Use as conversas para construir confiança relacional.
- 4. Elaborar estratégias:** com base em dados dos questionários e das conversas, identifique estratégias contextualmente relevantes que resultem em parcerias familiares, escolares e comunitárias mais fortes.

Quais são os conteúdos das CSTs?

As CSTs incluem sete ferramentas a serem adaptadas com base no contexto, objetivos e dados demográficos de cada equipe CST.

Tabela 1: Conteúdos das Ferramentas para Iniciar Conversas (CSTs)

Passo	Ferramenta	Descrição
1. Contextualizar 	Ferramenta 1: Lista de Verificação para contextualização	Orienta o desenvolvimento da pesquisa e adapta as ferramentas de pesquisa ao contexto relevante.
2. Pesquisar e Analisar 	Ferramenta 2: Questionários	<p><i>Questionário para Famílias</i> para pais/responsáveis, tutores(as) e outras pessoas responsáveis pelo cuidado e bem-estar das crianças.</p> <p><i>Questionário para Educadores(as)</i> para professores(as), assistentes de ensino, administradores(as), funcionários(as) e especialistas, líderes escolares e outras pessoas que trabalham nas escolas, instituições de aprendizagem, redes de ensino, etc.</p> <p><i>Questionário para Estudantes</i> para estudantes a partir de 14 anos de idade que estão em escolas ou instituições de ensino não formais, ou recentemente fora da escola.</p>
	Ferramenta 3: Lista de verificação para teste de campo	Orienta o teste dos questionários para garantir que as perguntas e respostas são compreensíveis, relevantes, apropriadas textualmente e precisas.
	Ferramenta 4: Lista de verificação para análise e visualização de dados	Orienta a preparação, limpeza, análise e visualização dos dados da pesquisa.
	Orientação Adicional: Treinamento para coleta de dados e criação do panorama de dados da pesquisa	
3. Compartilhar e Dialogar 	Ferramenta 5: Guia de Conversa	Orienta o planejamento, facilitação e documentação das conversas intencionais com os participantes da pesquisa.
	Ferramenta 6: Rubricas Globais	Orienta a identificação e avaliação das práticas e políticas de engajamento familiar, escolar e comunitário.
4. Elaborar Estratégias 	Ferramenta 7: Guia de Estratégia	Orienta a utilização dos achados dos questionários e das conversas para identificar e desenvolver estratégias implementáveis e contextualmente relevantes.

A Abordagem Participativa



A Colaboração na Pesquisa

Esse estudo foi liderado por 15 organizações comunitárias ou da sociedade civil, que conduziram sua pesquisa participativa em colaboração com líderes educacionais e educadores(as), famílias e estudantes. Além dessas organizações, a GeoPoll aplicou questionários representativos aos jovens de Gana (nacionalmente), Índia (estados de Maharashtra e Himachal Pradesh), e África do Sul (nacionalmente) para informar o desenvolvimento dos questionários dos estudantes. Além dos estudantes, famílias e educadores(as), representantes de órgãos do governo, organizações da sociedade civil e instituições de pesquisa foram parceiros cruciais no decorrer do processo. Todas as ferramentas foram testadas em campo com amostras de famílias, educadores(as) e estudantes durante o processo de desenvolvimento. Em muitos países, pesquisadores(as) estudantes fizeram parte das equipes de coleta de dados.

Tabela 2: Organizações Colaboradoras³

Organização	Países	Organização	Países
Aga Khan Foundation	Quênia, Uganda	Milele Zanzibar Foundation	Tanzânia (Zanzibar)
Alianza Educativa	Colômbia	Parents International	Hungria, Cazaquistão, Holanda
Australian Schools Plus	Austrália	Red PaPaz	Colômbia
Community Schools Learning Exchange	Estados Unidos (Califórnia)	Rising Academies	Serra Leoa
Education & Cultural Society	Bangladesh	Social Ventures Australia	Austrália
EducAid	Serra Leoa	Vozes da Educação	Brasil
Leadership for Equity	Índia (Maharashtra e Tripura)	Whole Education	Reino Unido (Inglaterra)
Mikhulu Child Development Trust	África do Sul		

Nota. No Anexo I, pode ser encontrada uma descrição da missão e trabalho de cada organização.

A Abordagem Participativa Orientada para a Comunidade

Em uma pesquisa participativa baseada na comunidade, os grupos participantes trabalham juntos para determinar os objetivos, projeto, análise e usos da pesquisa (Hacker, 2013). Os participantes também confrontam conscientemente as diferenças de status e poder entre os grupos e, na medida do possível, tentam assegurar que a colaboração seja igualitária e democrática e que todas as perspectivas sejam valorizadas nos resultados e aplicações da pesquisa (Patton, 2014; Patton & Campbell-Patton, 2021). A pesquisa que também é orientada pela comunidade pretende valorizar as comunidades no decorrer do processo de pesquisa participativa (Perry, 2020). No estudo *Seis Lições Globais*, cada organização colaboradora se concentrou em conduzir uma pesquisa que apoiava positivamente seus esforços no suporte a escolas, famílias e estudantes e revelou estratégias para construir parcerias mais fortes. Ainda que o CUE tenha utilizado os dados da pesquisa para validar as questões e desenvolver a metodologia de pesquisa participativa, o principal objetivo era criar um conjunto de ferramentas de livre acesso para orientar as escolas e comunidades na condução de pesquisas em suas comunidades. Outro objetivo era expandir a pesquisa em comunidades que enfrentam as maiores desigualdades, particularmente no Sul Global.

³ A rede Parents as Allies, gerida pela Kidsburgh, conduziu uma pesquisa CST com as escolas no sudoeste da Pennsylvania durante a primeira fase desta pesquisa. Alguns de seus achados em desenvolvimento foram integrados ao relatório.

As CSTs foram desenvolvidas para que organizações e instituições possam customizá-las e adaptá-las às suas configurações e necessidades particulares. Todas as organizações colaboradoras aderiram à pesquisa porque elas tinham um objetivo ou necessidade particular que a pesquisa as ajudou a entender. Na Colômbia, a rede de pais, Red PaPaz, buscou dados de suas comunidades para melhorar suas iniciativas de parceria entre família e escola enquanto, ao mesmo tempo, incidia politicamente por melhores estratégias nacionais relacionadas ao engajamento familiar, escolar e comunitário. Em Serra Leoa, um parceiro do governo, o Ministério do Ensino Fundamental e Médio (MBSSE), se uniu ao estudo para gerar dados que poderiam informar a formulação de políticas e programas nacionais. Em Bangladesh, a organização da sociedade civil, Education & Cultural Society, usou a pesquisa para informar como eles apoiam as escolas e a educação pública e como eles trabalham com educadores(as) de escolas e famílias para desenvolver práticas sustentáveis de engajamento familiar. Os objetivos detalhados de cada país e cada equipe CST serão discutidos na seção Estudos de Caso ao final do relatório.

Os Fundamentos Teóricos

A base teórica e metodológica da pesquisa participativa baseada na comunidade e das CSTs é a prática educacional dialógica de Paulo Freire (1974), na qual a reflexão e a ação são cruciais para a transformação humana. Os questionários representam uma oportunidade para que educadores(as), pais/responsáveis e estudantes identifiquem e reflitam sobre suas crenças individuais e coletivas sobre a educação e identifiquem tipos de engajamento e suas barreiras. Os importantes **diálogos** sobre os **dados** da pesquisa permitem que os participantes discutam as diferenças entre as crenças e o alinhamento entre essas crenças e suas perspectivas, e identifiquem ações estratégicas que podem levar à transformação e novas **estratégias** (Freire, 1974). Além de proporcionar um processo no qual as equipes escolares e comunitárias constroem uma visão coletiva das parcerias familiares, escolares e comunitárias, as conversas intencionais ajudam a confrontar a dinâmica de poder entre escolas, famílias e estudantes e fornecem uma oportunidade de construir confiança relacional (Bryk & Schneider, 2002; Winthrop et al., 2021a).

Como mostra a pesquisa, o tempo reservado para captar e discutir crenças e perspectivas promove uma participação inclusiva e igualitária das famílias, educadores(as) e estudantes, especialmente para aquelas pessoas marginalizadas ou excluídas por causa de sua etnia, raça, idioma, escolaridade, status socioeconômico, identidade de gênero, deficiência e outros marcadores identitários. Ainda que tenha sido desenvolvida primeiramente no Brasil na década de 1950 como resposta à opressão sistêmica que Freire sofreu como educador, a prática dialógica segue sendo uma maneira poderosa de superar as barreiras ao engajamento na educação hoje em dia (Bartlett, 2005; Gadotti & Torres, 2009). De acordo com a prática educacional dialógica, sem as conversas é difícil seguir na direção de uma transformação significativa e sustentável dos sistemas educativos. Uma mudança duradoura nos sistemas educacionais requer a abordagem de crenças e valores profundamente arraigados de grupos e indivíduos que fazem parte desses sistemas (Meadows, 1999, 2008; Munro et al., 2002; Sengeh & Winthrop, 2022). Ainda que as pesquisas não revelem a profundidade das crenças e experiências de cada um em relação à educação, eles são uma importante porta de entrada e ponto de partida para a condução de conversas intencionais.

Integração das Perspectivas dos(as) Estudantes

Nas pesquisas e questionários iniciais do Manual, somente as perspectivas das famílias e do(as) educadores(as) foram retratadas. No entanto, esse estudo CST usou uma abordagem intergeracional expandida, na qual a voz de estudantes é crucial para o processo e análise. As perspectivas dos(as) estudantes foram coletadas por meio de questionários e conversas intencionais. Foram incluídos apenas estudantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, aproximadamente com 13 a 14 anos ou mais, já que essa foi considerada a faixa etária apropriada para responder aos questionários durante o processo de teste de campo. Essas perspectivas dos(as) estudantes foram analisadas juntamente com as perspectivas dos adultos coletadas de seus pais/responsáveis e educadores(as) nas escolas, em uma abordagem chamada pesquisa intergeracional. A pesquisa intergeracional engaja diferentes pontos de vista geracionais e aumenta a diversidade entre gerações para criar uma pesquisa mais relevante, inclusiva e igualitária (Canedo- García et al., 2017). O aumento das perspectivas intergeracionais na pesquisa educacional ajuda a garantir que os achados sejam traduzidos em programas, práticas e políticas, porque os(as) pesquisadores(as) jovens sabem como aplicar esses achados às suas próprias vidas e pesquisadores(as) não jovens “podem ajudar a abrir portas, facilitar introduções, compartilhar o conhecimento histórico e institucional, detalhar o trabalho em projetos menores e mais estruturados, fornecer financiamento e incidir politicamente para que os(as) estudantes sejam ouvidos” (KnowledgeWorks, 2023, p.7). Como demonstrado na Figura 3, quando as perspectivas dos jovens são centrais para a pesquisa, e é atribuído a eles o papel de parceiros e atores, há um maior potencial de construção de coerência, coesão, cuidado e contato como comunidades (Naeem & Morris, 2023).

Figura 3 Centralização dos Jovens na Pesquisa



Nota. Todos os direitos reservados. 2023 por Emily Markovich Morris e Emily Marko. A imagem foi inspirada nos princípios da Youth Participatory Action Research e foi citada pela primeira vez por Naeem & Morris, 2023.

No total, 9.963 jovens responderam aos questionários CST. Foram realizadas conversas lideradas por estudantes nas escolas de Bangladesh, Cazaquistão e Tanzânia (Zanzibar). Na Tanzânia (Zanzibar) e no Cazaquistão, os(as) pesquisadores(as) jovens lideraram essas conversas com os estudantes. Como apontou um dos líderes dos(as) pesquisadores(as) jovens da equipe CST da Tanzânia (Zanzibar), é importante incluir uma liderança compartilhada com os jovens por quatro razões principais (adaptado de Morris & Naeem, 2023):

1. Os(as) estudantes que participaram não sentem que existe uma resposta certa ou errada e podem se sentir mais confiantes ao participarem de outras conversas ou responderem questionários liderados pela juventude.
2. As nuances geracionais são vistas e ouvidas e as recomendações são mais responsivas às necessidades dos estudantes e seus contextos quando centralizamos os jovens na coleta, análise e interpretação dos dados.
3. Os achados se baseiam nas realidades da juventude e têm credibilidade entre os jovens.
4. É criado um espaço para que os jovens cresçam e aprendam como líderes em ascensão, o que ajuda a disseminar o otimismo, a energia e o ativismo que a educação precisa.

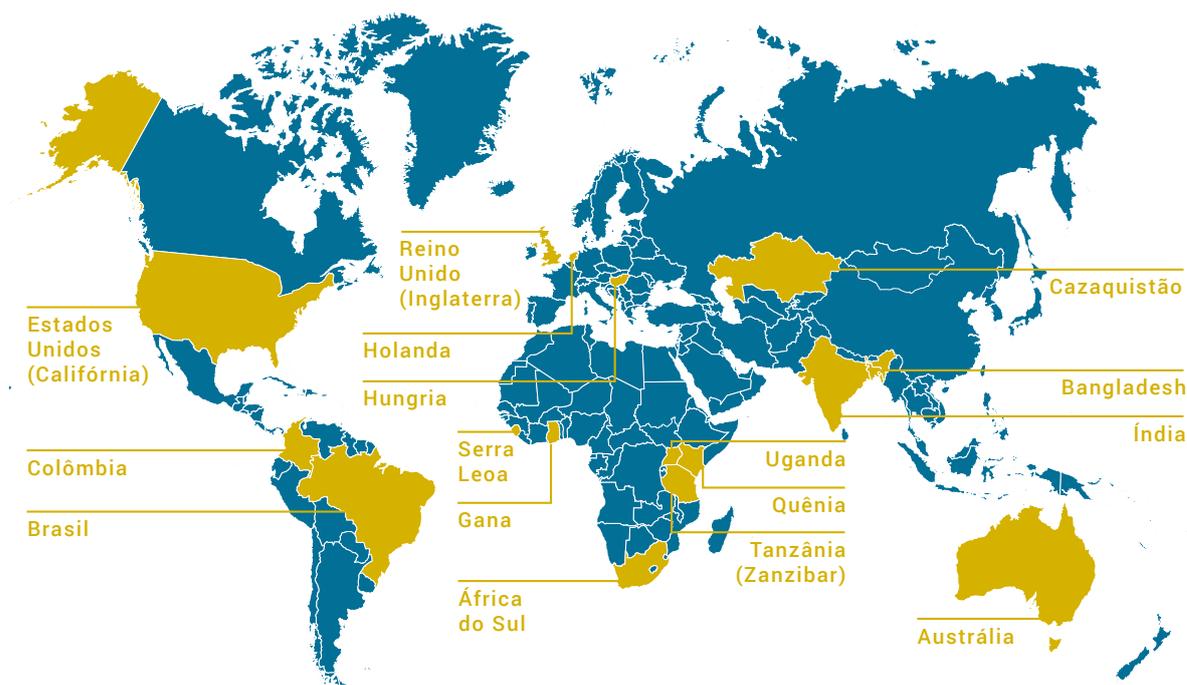
Ainda que a voz do estudante seja crucial para a análise e os achados CST, existe mais a ser feito para garantir que os(as) jovens pesquisadores(as) assumam um papel central no processo, incluindo o engajamento da juventude como copesquisadores(as) para que construam e liderem conjuntamente o projeto e a implementação da pesquisa com pesquisadores(as) não jovens, como demonstrados na Figura 3. Como são os(as) estudantes que mais têm a ganhar com o engajamento e as parcerias familiares, escolares e comunitárias, suas percepções são cruciais para identificar e construir estratégias significativas.

Locais de Pesquisa

Amostra de Países

Os questionários CST foram aplicados entre junho de 2022 e dezembro de 2023 com famílias, educadores(as) de escolas e/ou estudantes de 16 países⁴ dos seis continentes como indicado na Figura 4. Na primeira fase da pesquisa, entre maio de 2020 e março de 2022, foram coletados dados das famílias e educadores(as) de escolas de sete países⁵ e dados de famílias de cinco países⁶; Foram publicados subconjuntos desses dados no Manual.

Figura 4 Mapa dos Locais de Pesquisa



- 4 As equipes do Egito, Ilhas Maurício e México estavam prontas para participar do estudo, mas enfrentaram desafios em nível nacional à época do lançamento da pesquisa. Organizações colaboradoras na África Ocidental Francófona e nos Estados do Golfo não conseguiram participar dessa fase da pesquisa por causa de outras prioridades em suas respectivas organizações. Em uma futura pesquisa, os Estados do Golfo, o Norte da África e a África Ocidental serão intencionalmente consideradas áreas prioritárias.
- 5 Os dados de professores(as) e famílias foram coletados durante a primeira fase de pesquisa do Manual entre 2020 e 2022 na Austrália (Sul da Austrália), Canadá (Colúmbia Britânica), Colômbia, Gana, Índia (Maharashtra), Malásia, Estados Unidos (Pennsylvania, Indiana, Califórnia) e em uma rede global de escolas particulares.
- 6 Os dados das famílias também foram coletados durante a primeira fase na Argentina, Brasil, Botsuana, África do Sul e Reino Unido (Inglaterra).

A abordagem CST em sua integridade — uma combinação de métodos mistos que envolvem questionários (quantitativos) e conversas (qualitativas) com famílias, educadores(as) de escolas e estudantes — foi utilizada em todos os países, exceto em Gana, que participou apenas dos questionários nacionalmente representativos aplicados aos jovens. Ainda que os dados extraídos dos questionários tenham sido coletados em todos os 16 países, foram estabelecidos critérios para definir se os dados dos questionários poderiam ser usados para análises quantitativas e classificados como amostra de métodos mistos. Na Tabela 3, os países nos quais os dados de questionários e conversas informaram as *Seis Lições Globais* são indicados como amostras de métodos mistos. Os países nos quais os dados das conversas informaram os achados são indicados como amostras qualitativas. Dados dos questionários aplicados aos jovens também foram coletados pela GeoPoll por meio da aplicação de questionários nacionalmente representativos a jovens de 14 a 22 anos de idade em Gana, Índia (estados de Maharashtra e Himachal Pradesh) e África do Sul e foram usados para informar os achados quantitativos sobre os pontos de vista dos jovens.

Tabela 3: Grupos Participantes

Tipo de Amostra	Famílias, Educadores(as), Estudantes	Apenas Famílias e Educadores(as)	Apenas Estudantes
Amostra de Métodos Mistos	Bangladesh, Colômbia, Cazaquistão, Tanzânia (Zanzibar), Estados Unidos (Califórnia)	Brasil, Quênia, Serra Leoa, África do Sul, Uganda	
Amostra Qualitativa	Índia (Maharashtra, Tripura), Reino Unido (Inglaterra)	Austrália, Hungria, Holanda	
Amostra Quantitativa (Representativa)			Gana, Índia (estados de Maharashtra e Himachal Pradesh), África do Sul

Nota. Em quatro países, o estado ou região está indicado entre parênteses. Na Índia, no Reino Unido e nos Estados Unidos, isso acontece porque o sistema educacional do país é altamente descentralizado e controlado pelo estado ou região. Zanzibar é um arquipélago semiautônomo com uma população muito particular e um sistema de educação básica independente da porção continental da Tanzânia.

Os critérios para determinar se os dados dos questionários informariam os achados quantitativos se baseiam no tamanho total da amostra dos grupos participantes, assim como a proporção de famílias alcançada nas séries-alvo para garantir que a maior quantidade possível de famílias fosse incluída e reduzir o viés de seleção. Nos cinco países classificados como amostra qualitativa, as conversas ajudaram a informar os seis achados abrangentes e houve muitos aprendizados no decorrer do processo de pesquisa, ainda que os dados finais dos questionários não tenham sido agregados aos diferentes números.

Amostras de Escolas e Participantes

Como um dos principais objetivos da pesquisa CST é apoiar as organizações colaboradoras no fortalecimento de suas práticas e parcerias de engajamento familiar, escolar e comunitário, as equipes conduziram a pesquisa CST em escolas com as quais elas já trabalham em estreita colaboração. O número de escolas pesquisadas em cada país variou de cinco a 66 escolas, dependendo dos recursos das equipes CST e da capacidade humana de desenvolver a pesquisa, bem como do tamanho dos sistemas educacionais e do alcance e da jurisdição das organizações colaboradoras em suas respectivas comunidades. Por exemplo, a organização parceira colaboradora de Zanzibar – Milele Zanzibar Foundation – contactou 16 escolas em 11 dos 12 distritos para que eles pudessem entender as tendências em todo o arquipélago. Na Colômbia, a rede de pais e escolas que conduziu a pesquisa CST – Red PaPaz e Alianza Educativa – aplicou questionários a famílias, educadores(as) e estudantes em 66 escolas dos anos finais do fundamental e ensino médio em 13 das 32 regiões nas quais trabalham. Em comunidades como Quênia e Uganda, com uma população considerável de pais/responsáveis que nunca frequentaram a escola ou frequentaram apenas a primeira etapa do ensino fundamental, as equipes CST se concentraram nos distritos economicamente e socialmente marginalizados. Por exemplo, pesquisadores(as) da Aga Khan Foundation, em Uganda, se concentraram em quatro distritos do Nilo Ocidental que têm uma população considerável de famílias deslocadas da República Democrática do Congo e do Sudão do Sul.

A pesquisa CST foi conduzida entre diferentes níveis de escolaridade e séries, como indicado na Tabela 4. Como a intenção dessa pesquisa não foi usar os questionários para generalizar a população, as amostras não tinham a intenção de ser representativas da população escolar e do distrito mais amplamente, mas de permitir a análise de dados demográficos e tendências dos grupos participantes e entre eles. Em cada escola, todos os(as) líderes educacionais, especialistas, equipes pedagógicas e outros(as) funcionários(as) da escola foram convidados a responder ao questionário para garantir que todos(as) os(as) educadores(as) se sentissem incluídos(as) e engajados(as) na pesquisa. Estudantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio também responderam ao questionário. A amostra ideal para cada escola e grupo participante era de 50 a 75 estudantes e os 50 a 75 membros correspondentes de suas famílias. Foram selecionadas famílias de estudantes em séries específicas, em vez de a escola toda, para garantir a participação no maior número possível de familiares de determinadas séries escolares. Por exemplo, em uma escola do ensino médio com 200 estudantes e uma média de 40 estudantes por turma, um total de 80 estudantes de duas turmas foram convidados para responder aos questionários juntamente com um de seus pais/responsáveis. Para reduzir o viés de seleção, o contato direcionado com pais/responsáveis ajudou a garantir que o maior número possível de famílias participasse. Isso incluiu o fornecimento de contatos e garantias especiais (por exemplo, opções de questionários orais, traduções, acomodações para pessoas com deficiência etc.) para garantir que os níveis de alfabetização e idioma escrito/falado pela família, além da familiaridade com questionários e outros fatores, não representassem um desafio para a aplicação dos questionários. As famílias e estudantes entrevistados moravam no mesmo domicílio.

Tabela 4: Amostra de Questionários por Número de Escolas e Participantes

País	Etapa Escolar	Número de Escolas	Número de Famílias	Número de Educadores(as)	Número de Estudantes	Total
Amostra de Métodos Mistos						
Bangladesh	Médio	14	535	225	973	1.733
Brasil	Fundamental	12	734	267	n/a	1.001
Colômbia	Médio	66	1.280	659	2.478	4.417
Cazaquistão	Médio	5	329	114	209	652
Quênia	Fundamental	12	692	62	n/a	754
Serra Leoa	Fundamental	25	1.767	211	n/a	1.978
África do Sul	Infantil	10	484	74	n/a	558
Tanzânia (Zanzibar)	Médio	16	954	210	1.139	2.303
Uganda	Fundamental	21	1.173	191	n/a	1.364
EUA (Califórnia)	Anos Finais/ Médio	8	230	132	1.463	1.825
Amostra Qualitativa						
Austrália	Fundamental	4	194	112	n/a	306
Hungria	Médio	5	94	72	182	348
Índia (Maharashtra)	Fundamental	6	186	31	n/a	217
Índia (Tripura)	Médio	17	216	186	196	598
Holanda	Médio	5	110	60	159	329
RU (Inglaterra)	Fundamental	6	217	69	n/a	286
RU (Inglaterra)	Médio	3	278	51	187	516
Amostra Quantitativa (Representativa)						
Gana	Jovens	n/a	n/a	n/a	609	609
Índia	Jovens	n/a	n/a	n/a	474	474
África do Sul	Jovens	n/a	n/a	n/a	1.894	1.894
Total		235	9.473	2.726	9.963	

Nota. A amostra de jovens da GeoPoll (14–22 anos) na África do Sul foi notavelmente maior do que em Gana e na Índia, porque a África do Sul só aplicou uma versão do questionário (versão CST atual). Gana e Índia aplicaram duas versões (versão anterior e versão atual do questionário) para aferir quaisquer diferenças no texto das perguntas e respostas. Mais detalhes sobre essa comparação são encontrados no *Relatório Técnico: Seis Lições Globais sobre Como o Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário Pode Transformar a Educação*.

Em média, entre as dez escolas com amostras de métodos mistos, aproximadamente 45% das famílias selecionadas foram entrevistadas por meio dos questionários, variando de 10% no Cazaquistão, onde a equipe CST utilizou *links* para acessar o questionário por causa do fechamento de escolas, até 66% na Tanzânia (Zanzibar), onde a equipe CST realizou uma mobilização notável para tentar entrevistar todas as famílias nas séries designadas. Nas escolas selecionadas, uma média de 78% de todos(as) os(as) educadores(as) foram entrevistados(as), enquanto uma média de 62% dos(as) estudantes responderam ao questionário, variando de 11% a 100%, dependendo da escola. Foram fornecidos maiores detalhes da amostragem no *Relatório Técnico: Seis Lições Globais sobre Como o Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário Pode Transformar a Educação* (o “Relatório Técnico”).

Em Bangladesh, Colômbia e África do Sul, foram incluídas escolas particulares⁷ como parte da amostra. Em outros países, foram selecionadas escolas públicas. Em Bangladesh, 94% dos(as) estudantes do ensino médio estudam em escolas particulares, já que há uma falta de infraestrutura pública nesse nível escolar (World Bank, 2017). Entre as 14 escolas da amostra de Bangladesh, 86% eram particulares, enquanto as escolas públicas foram intencionalmente selecionadas e incluídas na pesquisa. A Colômbia também tem uma rede notável de escolas particulares, com aproximadamente 30% de escolas do ensino médio particulares em todo país (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2023). Na Colômbia, das 66 escolas do ensino médio da amostra, 40% eram particulares. Na África do Sul, todos os centros de educação infantil eram centros comunitários particulares, porque quase todo o setor de educação infantil do país é privatizado.

Foram encorajadas conversas sobre os dados do questionário em todas as escolas participantes. Na maioria das escolas, essas conversas incluíram um misto de famílias e educadores(as), exceto no Quênia. A equipe CST no Quênia decidiu que conseguiria uma maior participação dos pais/responsáveis se realizasse conversas separadas. As equipes CST também descobriram que conversas apenas com estudantes permitiriam que os jovens falassem mais livremente e, em muitos locais, essas conversas aconteceram durante uma aula selecionada. Em alguns países, como Bangladesh, Colômbia, Holanda e Tanzânia (Zanzibar), também foram facilitadas conversas intergeracionais envolvendo famílias, educadores(as) e estudantes. Em média, a maioria das conversas teve a duração de 60 minutos. As conversas eram conduzidas por um membro neutro, mas confiável, da comunidade, que entendia esses dados e encorajava a participação de todos os níveis educacionais, gêneros, status socioeconômicos e outras demografias. As conversas foram conduzidas no idioma principal falado pela maioria das famílias, e foram recrutados tradutores quando necessário. Por exemplo, na Tanzânia (Zanzibar), as conversas foram realizadas em suaíli, apesar de o idioma utilizado nos anos finais do fundamental e ensino médio ser o inglês. No Quênia, as conversas ocorreram em uma mistura de suaíli e inglês e, em Uganda, devido ao alto nível de diversidade linguística entre as famílias, tradutores de quatro diferentes idiomas étnicos (Aringati, Madi, Gimara/Kakwa, Lugbarati) ajudaram a traduzir as respostas para os facilitadores, que lideravam a conversa em inglês. A Holanda foi o único país em que

⁷ Na Holanda, todas as escolas são operadas por entidades privadas e totalmente financiadas pelo governo.

as conversas não foram realizadas no idioma nacional ou no principal idioma falado, e sim em inglês, para tornar mais fácil o acesso de famílias que não eram proficientes em holandês. A proficiência em inglês entre famílias que falam holandês é muito alta, então esse fator não foi uma preocupação.

Tabela 5: Conversas por Número de Escolas e Participantes

País	Etapa Escolar	Número de Escolas	Número de Conversas	Número de Famílias	Número de Educadores(as)	Número de Estudantes
Amostra de Métodos Mistos						
Bangladesh	Médio	14	16	44	55	125
Brasil	Fundamental	12	12	70	91	n/a
Colômbia	Médio	66	6	34	46	8
Cazaquistão	Médio	5	2	9	10	0
Quênia	Fundamental	12	24	140	127	n/a
Serra Leoa	Fundamental	25	20	135	116	n/a
África do Sul	Infantil	10	10	84	16	n/a
Tanzânia (Zanzibar)	Médio	16	48	185	48	197
Uganda	Fundamental	21	6	50	44	n/a
EUA (Califórnia)	Anos Finais/ Médio	8	8	32	26	7
Amostra Qualitativa						
Austrália	Fundamental	4	0	0	0	n/a
Hungria	Médio	5	6	20	22	20
Índia (Maharashtra)	Fundamental	6	0	0	0	n/a
Índia (Tripura)	Médio	17	2	16	7	0
Holanda	Médio	5	5	25	28	25
RU (Inglaterra)	Fundamental	6	0	0	0	n/a
RU (Inglaterra)	Médio	3	0	0	0	0
Total		235	165	844	636	382

Nota. Zero indica que havia a intenção de realizar reuniões, mas elas não aconteceram. N/a significa que não é aplicável, pois não estava previsto no projeto; por exemplo, estudantes de educação infantil não foram entrevistados nem fizeram parte das conversas, devido à sua idade e estágio de desenvolvimento.

Não foram realizadas conversas com a amostra representativa de jovens entrevistados em Gana, na Índia (estados de Maharashtra e Himachal Pradesh) e na África do Sul, pois esses jovens não estavam trabalhando diretamente com uma das organizações colaboradoras. Na Austrália, na Índia e no Reino Unido (Inglaterra), as conversas foram planejadas, mas não foram realizadas. Isso se deveu, em grande parte, aos conflitos de agenda relatados e às demandas de tempo dos(as) administradores(as) e funcionários(as) da escola encarregados(as) de conduzir as conversas. Nos casos em que a equipe CST que liderou a pesquisa era uma organização da sociedade civil, as conversas foram realizadas com sucesso na maioria das escolas, quando as condições assim permitiram. Nos locais onde as equipes CST não conseguiram contactar todos as escolas participantes por causa de fechamentos escolares, eleições nacionais ou outras restrições, elas compartilharam os dados com os(as) líderes das escolas virtualmente, como foi o caso em algumas escolas em uma região remota de Serra Leoa e algumas escolas no Cazaquistão. Na Índia (Maharashtra), a equipe CST não foi autorizada pelas autoridades do governo a conduzir nenhuma conversa nas escolas como parte de uma proibição geral para todas as organizações não-governamentais e, na Índia (Tripura), a conclusão de um acordo colaborativo com o governo impediu que a equipe visitasse todas as escolas.

Análises

Os questionários foram analisados em nível nacional, escolar, distrital e regional para entender os padrões das crenças, da confiança relacional e dos tipos de engajamento e suas barreiras. As respostas também foram analisadas com base em dados demográficos, incluindo o nível de escolaridade, gênero, idiomas falados em casa, status socioeconômicos, deficiências e outros fatores relevantes para o contexto – incluindo raça, etnia e tempo na comunidade, entre outros. Os dados dos questionários foram compartilhados com as escolas, e as equipes CST lideraram conversas sobre os achados, facilitando o processo de identificação de estratégias contextualmente relevantes. Foram conduzidas meta-análises entre os 16 países para observar tendências e diferenças relevantes⁸ nas respostas de diferentes grupos demográficos. Foram realizados testes de validade na escala de confiança relacional para medir a relação entre os componentes da escala. Inicialmente, foi construída uma escala de confiança relacional com cinco a seis perguntas.⁹ A confiabilidade da escala foi analisada com dados de famílias e educadores(as) de sete países. Foram calculados coeficientes alfa de Cronbach utilizando seis perguntas retiradas do questionário das famílias e cinco perguntas do questionário dos(as) educadores(as), e a confiabilidade variou de 0,66 a 0,97 (confiabilidade moderada a alta). A confiabilidade das seis perguntas dos questionários de estudantes aplicados em quatro países variou de 0,73 a 0,81 (alta) usando o alfa de Cronbach. Maiores detalhes foram incluídos no *Relatório Técnico*. As conversas ou discussões em grupos focais realizadas nas escolas foram analisadas indutivamente para identificar temas recorrentes que surgiram nas diferentes escolas, distritos ou regiões e países.

⁸ A significância foi determinada em um intervalo de confiança de 95% em todo o artigo, a menos que indicado de outra forma.

⁹ A escala final de confiança relacional tem sete perguntas. Durante o processo piloto, uma pergunta original foi dividida em duas perguntas distintas.

Nesta pesquisa, a abordagem é participativa e exploratória, os dados dos questionários não devem generalizar ou tirar conclusões sobre o que as famílias, educadores(as) e estudantes pensam e enfrentam, e sim fornecer uma noção e um panorama das crenças, perspectivas e engajamento nas respectivas comunidades. Os questionários não fornecem um critério comparativo de onde as escolas e comunidades deveriam estar em termos de crenças, confiança relacional ou engajamento, eles fornecem dados importantes para ajudar as escolas a entenderem suas comunidades e criarem uma visão compartilhada sobre as estratégias para a construção de parcerias mais fortes. O CUE ajudou a desenvolver ferramentas adicionais, como a [Ferramenta de Rubricas Globais de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário](#) (CUE, 2024), para ajudar as equipes a mapear onde elas se encontram em relação às práticas e políticas de engajamento familiar e onde querem chegar.

Dados Demográficos

Durante o processo de contextualização, as equipes CST formularam perguntas demográficas com base na precedência em seus países e fatores importantes para quando fossem contar suas histórias sobre engajamento familiar, escolar e comunitário. Consequentemente, alguns dados demográficos coletados como raça, etnia e número de anos na comunidade não foram analisados em todos os 16 países, mas podem ser encontrados juntamente com todos os dados demográficos nos apêndices do *Relatório Técnico*.

Escolaridade e Status Socioeconômico

O status socioeconômico e níveis de escolaridade dos pais/responsáveis impactam o contato da família com as escolas e sua participação na vida escolar. Pesquisas ao redor do mundo descobriram que pais/responsáveis com status socioeconômicos mais altos têm uma tendência maior de participar da escolaridade de seus filhos e conseguem fornecer recursos adicionais para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos filhos (Cashman et al., 2021; Jeynes, 2011; Malone, 2017; Tan et al., 2020). Famílias com status socioeconômicos mais baixos reportaram que, muitas vezes, desejam participar das atividades nas escolas de seus filhos, mas não conseguem fazê-lo devido à falta de tempo e de recursos financeiros para apoiar a aprendizagem (Malone, 2017; Tan et al., 2020). Da mesma forma, pais/responsáveis com nível mais alto de escolaridade se sentem mais confiantes em relação à sua participação na aprendizagem dos filhos e têm uma tendência maior de serem abordados pelas escolas e terem uma experiência positiva ao se engajar com educadores(as) devido à sua familiaridade com o sistema (Park & Holloway, 2013; Walker et al., 2011; Whitaker & Hoover-Dempsey, 2013).

Foram sintetizados os níveis de escolaridade em diferentes países para obter uma imagem relativa do acesso dos pais/responsáveis à educação. A categoria “ensino fundamental” inclui nenhum nível de escolaridade até a conclusão das primeiras séries do ensino fundamental. A categoria “ensino médio” inclui, parcialmente ou totalmente, os anos finais do ensino fundamental nos Estados Unidos e, parcialmente ou totalmente, os anos iniciais e finais do ensino médio em países com uma estrutura de educação historicamente britânica (Quênia, Índia, Serra Leoa, África do Sul, Uganda, Tanzânia). A categoria “educação pós-ensino médio” inclui: universidade, faculdade, ensino superior em geral, cursos técnicos, entre outros.

Para medir o status socioeconômico, as famílias foram entrevistadas utilizando a escala de quatro pontos de Likert em relação à frequência com a qual elas conseguiam “custear as despesas básicas de alimentação e sobrevivência.” Quando uma família responde “nunca” ou “às vezes” em relação a custear suas despesas mais básicas de alimentação e sobrevivência, considera-se que ela se encontra em uma situação de pobreza ou extrema pobreza, e a resposta “na maior parte do tempo” indica pobreza relativa. Essa pergunta foi testada em outros contextos, conforme a descrição em maiores

detalhes no *Relatório Técnico*. A maioria das famílias nos quatro países africanos e na Índia (Tripura) estava vivendo na pobreza ou extrema pobreza, quando comparadas à maioria das famílias em Bangladesh, Brasil, Colômbia, Hungria, Índia (Maharashtra), Cazaquistão, Holanda e Estados Unidos (Califórnia), que conseguiam, na maior parte do tempo, custear suas necessidades básicas. É importante notar, no entanto, que quase um quarto das famílias na Colômbia e nos Estados Unidos (Califórnia) notaram que estavam vivendo na pobreza ou extrema pobreza. Em Bangladesh, metade das famílias dessa amostra estavam vivendo na pobreza relativa, ainda que apenas 12,9% tenham reportado que viviam na extrema pobreza. Nessa pesquisa, como é comum nessa área de trabalho mais amplamente, quase oito das 10 famílias (84,1% de $n = 2.716$) que reportaram que sempre conseguem custear suas necessidades básicas e despesas de sobrevivência tinham um nível mais alto de escolaridade, com ensino médio completo ou mais.

Tabela 6: Níveis de Escolaridade e Status Socioeconômico Domiciliar dos Pais/Responsáveis

País	Número de famílias	Nível de escolaridade (porcentagem)			Status Socioeconômico (porcentagem de custeio de necessidades básicas)		
		Fundamental ou inferior	Médio	Pós-Ensino Médio	Nunca ou às vezes	Na maior parte do tempo	Sempre
Amostras de Métodos Mistos							
Bangladesh	535	7,5%	54,7%	37,8%	12,9%	34,9%	52,2%
Brasil	734	17,6%	44,1%	38,3%	7,5%	24%	68,5%
Colômbia	1.280	6,8%	36,6%	56,6%	26,3%	26,1%	47,6%
Cazaquistão	329	0,9%	6,2%	92,9%	7,6%	24,8%	67,6%
Quênia	692	76,7%	14,9%	8,4%	53,6%	25,2%	21,2%
Serra Leoa	1.767	44,1%	47,3%	8,6%	58,2%	25,1%	16,7%
África do Sul	484	2,1%	70,3%	27,6%	47,8%	16,6%	35,6%
Tanzânia (Zanzibar)	954	11,7%	79,6%	8,7%	57,9%	18,1%	24%
Uganda	1.173	64,2%	26,1%	9,7%	48,2%	33,4%	18,4%
EUA (Califórnia)	230	1,4%	43,7%	54,9%	24,3%	29%	46,7%

País	Número de famílias	Nível de escolaridade (porcentagem)			Status Socioeconômico (porcentagem de custeio de necessidades básicas)		
		Fundamental ou inferior	Médio	Pós-Ensino Médio	Nunca ou às vezes	Na maior parte do tempo	Sempre
Amostra Qualitativa							
Austrália	306	3,8%	37,8%	58,4%	n/a	n/a	n/a
Hungria	94	0%	19,7%	80,3%	10,2%	50,8%	39%
Índia (Maharashtra)	186	0%	47,3%	52,7%	25,2%	19,7%	55,1%
Índia (Tripura)	216	11,1%	75,9%	13%	42,3%	25,1%	32,6%
Holanda	110	0%	50,9%	49,1%	0%	30,8%	69,2%
RU (Inglaterra Fundamental)	217	1%	24,7%	74,3%	n/a	n/a	n/a
RU (Inglaterra Médio)	278	0%	28,6%	71,4%	n/a	n/a	n/a
Amostra Quantitativa (Representativa)							
Gana	609	32,2%	25,5%	42,3%	33,2%	20,4%	46,4%
Índia	477	25,8%	18,7%	55,5%	24,6%	8,6%	66,8%
África do Sul	1.894	16%	27,3%	56,7%	27,2%	31,1%	41,7%

Nota. As porcentagens mais altas de cada categoria demográfica estão em cinza. Os dados para as amostras de métodos mistos e as amostras qualitativas foram reportados pelas famílias, já que as famílias não foram entrevistadas na amostra nacionalmente representativa o nível de escolaridade dos pais/responsáveis e o status socioeconômico familiar foi reportado pelos jovens.

Gênero

O gênero dos pais/responsáveis pode impactar o engajamento e, por isso, ele foi analisado nos países e entre eles. De acordo com a literatura, existem diferenças principais entre a participação de responsáveis do gênero masculino e feminino, provavelmente decorrentes dos papéis de gênero da paternidade e da maternidade nas comunidades e países (Jeynes, 2015; Kim & Hill, 2015; Kim, 2018). Em um estudo no contexto dos Estados Unidos, os pesquisadores descobriram que, nos domicílios liderados por uma mãe e um pai, a participação de ambos os pais têm um efeito positivo no sucesso acadêmico dos filhos; no entanto, as mães tendem a ter um impacto positivo maior (Kim & Hill, 2015). Em uma revisão sistemática de 66 artigos, a participação das mães foi um indicador mais forte do que a participação dos pais nos Estados Unidos (Kim, 2018). Isso pode ser resultado das diferentes maneiras nas quais responsáveis do gênero masculino e feminino tendem a se engajar na educação de seus filhos. Na literatura global, mães e responsáveis do gênero feminino tendem a apoiar regularmente

a aprendizagem em casa de maneiras apropriadas para o desenvolvimento, enquanto o apoio dos pais e responsáveis do gênero masculino pode ser mais esporádico e mais severo em sua abordagem (Kim & Fong, 2014; Kim & Hill, 2015). São necessárias mais pesquisas sobre as famílias cujos domicílios não contam com dois adultos responsáveis, um pai e uma mãe, incluindo famílias adotivas, lares com apenas um adulto responsável e famílias LGBTQIA+.

Todas as respostas do questionário foram analisadas levando em consideração o gênero para ver se houve alguma diferença relevante nas crenças em relação à educação ou experiências com o engajamento familiar, escolar e comunitário. Em quase todos os países, a maioria dos membros da família que responderam ao questionário se identificaram como mulheres. No Cazaquistão, Tanzânia (Zanzibar) e Uganda, aproximadamente metade dos pais/responsáveis que responderam se identificaram como mulheres e a outra metade como homens. No Brasil, Colômbia e Quênia, mais de quatro em cada cinco pais/responsáveis se identificaram como mulheres. O gênero dos(as) estudantes e educadores(as) também foi coletado para assegurar a maior inclusão de gênero possível na participação nos questionários. Entre os(as) estudantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que participaram, aproximadamente metade se identificou como sendo do gênero feminino, com uma proporção um pouco mais alta em Bangladesh e na Tanzânia (Zanzibar), onde mais mulheres concluem o ensino médio do que homens (World Bank, 2020; World Bank, 2022a).

A composição de gênero dos(as) educadores(as) variou em diferentes países. Em escolas da primeira etapa do ensino fundamental no Quênia, Serra Leoa e Uganda, os(as) educadores(as) de escolas da primeira etapa do ensino fundamental eram aproximadamente metade mulheres e metade homens. Em Bangladesh, a maioria dos(as) educadores(as) do ensino médio (dois terços) indicaram o gênero masculino, já nas escolas da mesma etapa na Colômbia e na Tanzânia (Zanzibar) as proporções de educadores homens e mulheres foi aproximadamente igual. No Cazaquistão, quatro em cada cinco educadores de escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio eram mulheres. Educadores eram predominantemente mulheres nos centros de educação infantil da África do Sul e nas escolas da primeira etapa do ensino fundamental do Brasil. Esses números estão geralmente alinhados às tendências nacionais. No Brasil, nacionalmente, 88 por cento dos professores são mulheres (World Bank, 2021). Na África do Sul, nacionalmente, 76 por cento dos educadores são mulheres (World Bank, 2002).

Tabela 7: Status de Gênero e Deficiência de Estudantes nos Grupos Participantes

País	Famílias			Educadores(as)		Estudantes		
	Número	Porcentagem feminina	Porcentagem PCD ^a	Número	Porcentagem feminina	Número	Porcentagem feminina	Porcentagem PCD ^a
Amostra de Métodos Mistos								
Bangladesh	535	69,3%	1,9%	225	33,8%	973	61,9%	1,4%
Brasil	734	87,0%	4,7%	267	94,3%	n/a	n/a	n/a
Colômbia	1.280	85,7%	2,2%	659	52,5%	2.478	54,9%	4,8%
Cazaquistão	329	48,1%	1,2%	114	79,3%	209	55,8%	2,5%
Quênia	692	83,4%	3,9%	62	65,6%	n/a	n/a	n/a
Serra Leoa	1.767	72,2%	5,0%	211	45,5%	n/a	n/a	n/a
África do Sul	484	78,9%	2,7%	74	93,2%	n/a	n/a	n/a
Tanzânia (Zanzibar)	954	54,2%	5,3%	210	47,6%	1.139	64,3%	7,9%
Uganda	1.173	55,7%	11,1%	191	41,9%	n/a	n/a	n/a
EUA (Califórnia)	230	n/a	5,5%	132	n/a	1.463	n/a	4,7%
Amostra Qualitativa								
Austrália	306	91,6%	7,0%	112	92,8%	n/a	n/a	n/a
Hungria	94	61,7%	1,1%	72	68,1%	182	50,9%	1,7%
Índia (Maharashtra)	186	41,8%	18,0%	31	37,9%	n/a	n/a	n/a
Índia (Tripura)	216	82,8%	12,6%	186	53,5%	196	46,9%	4,1%
Holanda	110	67,9%	11,1%	60	66,70%	159	47,4%	9,0%
RU (Inglaterra Fundamental)	217	83,9%	8,1%	69	86,6%	n/a	n/a	n/a
RU (Inglaterra Médio)	278	85,2%	8,9%	51	71,4%	187	58,2%	6,5%
Amostra Quantitativa (Representativa)								
Gana	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	609	51,9%	4,0%
Índia	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	477	50,1%	0,2%
África do Sul	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1.894	49,6%	3,3%

^a A sigla PCD indica pessoas com deficiência.

Idiomas Falados em Casa

Os idiomas podem representar uma ponte para conectar as famílias e as escolas, criando oportunidades significativas de relacionamentos direcionados por conexões emocionais, compreensão e confiança, aumentando assim o engajamento familiar (Ritblatt et al., 2023; Yohani et al., 2019). As famílias que falam, ouvem, leem e escrevem no idioma de ensino podem se comunicar mais fluentemente com educadores(as) e com a escola, acompanhar as notícias da escola e participar dos eventos. Escolas linguisticamente inclusivas permitem que todas as famílias construam o capital social necessário para se sentirem empoderadas a fazer perguntas, compartilhar perspectivas e participar das tomadas de decisões (Araujo, 2009; Barrueco et al., 2015; Lawson & Alameda-Lawson, 2012). Um estudo realizado nos *websites* de escolas na Austrália descobriu que a comunicação monolíngue pode isolar famílias, já que elas não conseguem acessar as informações necessárias para participar ativamente das experiências de aprendizagem de seus filhos (Piller et al., 2023). O aumento das habilidades das famílias de se engajarem na comunicação formal e informal com as escolas pode ajudar a mitigar falhas de comunicação e mal-entendidos, além de eliminar as suposições dos(as) educadores(as) e das escolas em relação à falta de interesse ou falta habilidade das famílias de apoiar o desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos (Barrueco et al., 2015; Ladky & Peterson, 2008).

Os questionários foram conduzidos nos idiomas de ensino usados na escola e falados frequentemente em casa (como indicado em negrito na Tabela 8). Em sete dos 10 países, o idioma mais frequentemente falado em casa também era o idioma de ensino. Por exemplo, em Bangladesh todas as famílias reportaram que falavam bangla em casa, que também era o idioma usado na escola; a equipe CST se ajustou às nuances dialéticas ao aplicar os questionários. Em Serra Leoa e na Tanzânia (Zanzibar), o idioma de ensino não era o mais comumente usado em casa. Na Tanzânia (Zanzibar), o idioma falado é o suaíli, mas o idioma usado no ensino médio é o inglês, uma política instituída durante a era colonial britânica da década de 1920 em diante, que contribuiu para os altos números de estudantes que não são aprovados nos exames de ensino médio em inglês (Vavrus et al., 2013). Em Serra Leoa, mais de 40% das famílias reportaram que falam krio em casa, que é um idioma crioulo baseado no inglês falado em toda Serra Leoa. Mais de 35% falam temne, um dos muitos idiomas indígenas de Serra Leoa. Apesar de o idioma de ensino oficial ser o inglês padrão, na realidade uma mistura de inglês padrão e krio é falada em muitas aulas da primeira etapa do ensino fundamental.

O Cazaquistão foi o único país em que o idioma de ensino, anteriormente, era o russo, antes da constituição de 1995, e o cazaque foi designado posteriormente como o idioma nacional (Smagulova, 2016). Algumas das escolas nessa pesquisa utilizavam apenas o cazaque e outras, duplamente, cazaque e russo. Aproximadamente um terço das famílias do país falam russo em casa (AllahMorad & Mackie, 2021). Os Estados Unidos (Califórnia) foram o único país do estudo em que foi utilizado um sistema duplo de idiomas. Em escolas com dois idiomas, os(as) estudantes falavam tanto inglês quanto espanhol, uma tendência que vem crescendo nos Estados Unidos e especialmente em comunidades que têm uma grande proporção de famílias que falam espanhol em casa (Gomez et al., 2005). Apesar de a Política Nacional de Educação da Índia promover diversos idiomas na educação, na prática, os estados têm diferentes políticas em

relação ao idioma de ensino (Ministry of Human Resource Development, Government of India, 2020, 2020; Mahapatra & Anderson, 2023).

Entre os cinco países que participaram da pesquisa qualitativa, o idioma de ensino e o idioma falado em casa variavam amplamente. Na Austrália, dois terços das famílias falavam inglês em casa, que também é o idioma de ensino. Nas escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Inglaterra, 88% das famílias falavam inglês em casa e, na Hungria, todas as famílias falavam húngaro em casa, que também é o idioma de ensino e o idioma usado nos questionários e conversas. A maior parte das famílias da Holanda falava holandês em casa, seguido de árabe e polonês; as conversas foram realizadas em inglês para permitir que todas as famílias participassem. Na Índia (Maharashtra), onde a pesquisa de métodos mistos foi conduzida pela equipe CST, marathi foi o idioma utilizado nos questionários, já que é falado por aproximadamente 70% da população do estado e é o idioma de ensino obrigatório nas escolas públicas (Government of India, 2011; Mahapatra & Anderson, 2023). Na Índia (Tripura), onde a equipe CST também conduziu a pesquisa de métodos mistos, o bengali foi o principal idioma usado para os questionários e conversas e o idioma de ensino e mais amplamente utilizado em casa, seguido do kokborok. Também houve uma amostra representativa (quantitativa) de jovens entrevistados na Índia (estados de Maharashtra e Himachal Pradesh) em hindi, inglês e marathi.

Tabela 8: Idiomas de Ensino e Idiomas Falados em Casa pelas Famílias

País	Idioma de Ensino (LOI)	Número de Famílias	Uso do LOI em Casa (Porcentagem)	Frequência de Outros Idiomas Falados em Casa ^a
Amostra de Métodos Mistos				
Bangladesh	Bangla	535	100%	n/a
Brasil	Português	734	99,7%	Espanhol (0,3%)
Colômbia	Espanhol	1.280	99,8%	Inglês (0,2%)
Cazaquistão	Cazaque ^b Russo	329	82,0% 29,6%	Outros (0,6%)
Quênia	Inglês Suaíli	692	10,3% 84,0%	Bajuni (21,0%), Somali (3,6%), Luo (3,0%), Árabe (2,2%), Luhya (1,0%), Kikuyu (0,6%), Outro (17,1%)
Sierra Leone	Inglês (Padrão)	1.767	0,2%	Krio (42,6%) , Temne (35,7%), Kono (9,3%), Limba (4,6%), Mende (3,6%), Fula (1,7%), Susu (0,7%), Madingo (0,6%), Loko (0,4%), Kissi (0,3%), Sherbo (0,2%), Koranko (0,1%)

País	Idioma de Ensino (LOI)	Número de Famílias	Uso do LOI em Casa (Porcentagem)	Frequência de Outros Idiomas Falados em Casa ^a
África do Sul	Xhosa	484	91,1%	Inglês (2,5%) , Sotho (2,3%), Zulu (2,1%), Outro (1,8%), Afrikaans (0,2%)
Uganda	Inglês	1.173	14,8%	Lugbarati (34,4%), Aringati (28,9%), Madi (33%), Gimara/Kakwa (11,8%) , Outro (6%), Kuku (5,8%), Árabe Juba (4,9%), Bari (1%)
EUA (Califórnia)	Inglês ^c Espanhol	230	47,8% 56,1%	Vietnamita (13,9%) , Outro (0,4%)
Tanzânia (Zanzibar)	Inglês	954	0,0%	Suaíli (100%)
Amostra Qualitativa				
Austrália	Inglês	306	60,8%	Árabe (12%) , Persa (Dari e Farsi) (9%), Hindi (5,8%), Turco (2,6%), Vietnamita (1,6%), Punjabi (0,5%), Chinês (0,5%) , Outro (7,2%)
Hungria	Húngaro	94	100%	n/a
Índia (Maharashtra)	Marathi	186	94,6% 3,8%	Outro (1,6%)
Índia (Tripura)	Bangla	216	97,2%	Kokborok (0,5%), Outro (2,3%)
Holanda	Holandês	110	91,3%	Árabe (2,9%), Polonês (1,9%), Outro (3,9%)
RU (Inglaterra Fundamental)	Inglês	217	78,4%	Romeno (3,4%), Urdu (3,4%), Bengali (1,9%), Francês (1,4%), Gujarati (1,4%), Hindi (1,4%), Outro (8,7%)
RU (Inglaterra Médio)	Inglês	278	95,2%	Polonês (1,5%), Romeno (1,1%), Outro (2,2%)
Amostra Quantitativa (Representativa)				
Gana	n/a	n/a	n/a	Os idiomas falados em casa não foram reportados. O inglês foi o único idioma usado nos questionários ^d
Índia	n/a	n/a	n/a	Hindi (95,0%), Marathi (5,0%), Inglês (0%)
África do Sul	n/a	n/a	n/a	Inglês (99,8%), Isizulu (0,2%), Afrikaans (0%), Xhosa (0%)

^a Os questionários foram oferecidos nos idiomas em negrito, além do idioma de ensino. No Cazaquistão, Quênia, Uganda e Estados Unidos, as perguntas foram oferecidas no formato de múltipla escolha em vez de uma única escolha de resposta e, por isso, as respostas não totalizam 100%.

^b No Cazaquistão, três das cinco escolas usavam cazaque como o idioma de ensino e duas escolas usavam russo e cazaque como idioma de ensino.

^c Nos Estados Unidos (Califórnia), seis das oito escolas usavam inglês como idioma de ensino e duas escolas usavam espanhol e inglês como idiomas de ensino.

^d Os questionários aplicados aos jovens pela GeoPoll foram conduzidos nos idiomas utilizados em exercícios de pesquisa anteriores, que foram verificados pelos jovens durante a testagem dos questionários como os principais idiomas nos quais eles se sentiam confortáveis para responder ao questionário.

As Seis Lições Globais



1 Comece pelas crenças



4 Construir confiança exige tempo



2 As famílias já são parceiras



5 Torne o engajamento familiar, escolar e comunitário uma prioridade



3 Supere os desafios coletivamente



6 Modifique as dinâmicas de poder garantindo a participação de toda a comunidade

As práticas e políticas de engajamento familiar, escolar e comunitário variaram nas escolas e entre elas, assim como em diferentes distritos, regiões e países do estudo. Os dados obtidos por meio dos questionários e conversas revelaram crenças diversas sobre educação, uma vasta gama de diferentes tipos de engajamento e suas barreiras, e diferentes experiências com a confiança relacional. Ainda assim, entre diferentes geografias e grupos demográficos, surgiram fios condutores de uma história. Alguns temas consistentes foram a necessidade de posicionar as famílias como parceiras e trabalhar lentamente e autenticamente na construção da confiança relacional, assim como a necessidade de reservar tempo para entender as crenças e dar espaço para ouvir os pontos de vista dos outros.

Como destaque nos achados, o entendimento e mapeamento das crenças e pontos de vista são cruciais para a construção de uma visão compartilhada e **coerente** de como devem ser as parcerias entre família, escola e comunidade nas escolas e a promoção da confiança relacional entre os grupos para transformar as visões em ação. Organizar conversas sobre essas crenças ajudou a promover a **coesão** e um senso de comunidade entre as famílias, educadores(as) e estudantes em busca de uma visão compartilhada. As conversas também ajudaram a reconhecer não só desafios para a construção da coesão, como também estratégias inovadoras que as escolas e famílias utilizavam para se engajar umas com as outras. Uma contribuição singular e digna de nota que esta pesquisa acrescenta ao campo mais amplo da educação é que medir e desvendar a confiança relacional é fundamental para a construção da coesão. Por meio

desta pesquisa, foi desenvolvida e testada uma escala para medir não só o **cuidado** e a consideração mútua pelas pessoas da comunidade escolar, como também se as palavras estavam sendo traduzidas em ações e se havia uma cultura de escuta ativa subjacente às interações entre famílias e escolas. Finalmente, o trabalho incansável das equipes CST para construir o **contato** e a comunicação entre famílias, estudantes e educadores(as) inspirou soluções e recomendações orientadas para a comunidade que se entrelaçam nas *Seis Lições Globais*.

Cada uma das seções das seis lições globais começa com uma descrição de como cada um dos achados foi medido, seguida de análises comparativas entre diferentes países e diversos grupos participantes em diferentes demografias. Os achados quantitativos foram informados pelos dados de uma subseção dos 16 países, enquanto os achados qualitativos de todos os países foram integrados a cada uma das diferentes conclusões.

Antes de nos aprofundar nas lições, vamos começar apresentando uma síntese no Quadro 1 de como o engajamento familiar, escolar e comunitário foi explicado e definido por diferentes comunidades escolares, o que influenciou profundamente a própria linguagem e terminologia do CUE.

Quadro 1: Qual é o Significado de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário nos Diferentes Países

Em centenas de diferentes escolas e comunidades que conduziram essa pesquisa, as famílias, os(as) educadores(as) e os(as) estudantes discutiram como eles definiam o engajamento familiar, escolar e comunitário. Um argumento comum era que o engajamento incorpora a **colaboração** entre o lar e a escola, assim como com grupos e atores comunitários, em apoio aos estudantes. A colaboração inclui parceria e trabalho conjunto, construindo relacionamentos e fomentando a comunicação e a participação mútua em direção ao objetivo comum de garantir o sucesso dos estudantes.

O sucesso dos estudantes foi frequentemente expressado como a obtenção de resultados de aprendizagem e objetivos educacionais e benchmarks definidos por sistemas educacionais e escolas. O sucesso dos estudantes também significa seu desenvolvimento holístico, que inclui o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, bem como um amor pela aprendizagem e um compromisso para com o desenvolvimento da comunidade. Famílias no Reino Unido (Inglaterra) enfatizaram que a escola representa o desenvolvimento de “uma alegria de aprender” e que o engajamento familiar, escolar e comunitário deve ajudar a cultivar essa alegria. A aprendizagem holística entre famílias e educadores(as) de educação infantil na África do Sul significa um trabalho conjunto para garantir que uma criança possa navegar pelos obstáculos que ela encontra na escola e na vida, sejam eles problemas de saúde, pobreza, deficiências de aprendizagem, entre outros fatores. Para estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em programas vocacionais na Holanda e na Hungria, o acesso dos estudantes inclui a colaboração com comércios e entidades comunitários para apoiar os estudantes na conquista de oportunidades de trabalho e subsistência que eles precisam para se sustentar economicamente. Como notou um pai/responsável da Holanda, “Para mim, se trata de alinhar a aprendizagem na escola com a aprendizagem em outros locais, como na casa ou no trabalho do estudante.”

Outro objetivo do engajamento familiar, escolar e comunitário foi o de assegurar que as escolas eram **seguras e acolhedoras**. Em algumas comunidades como no Brasil, África do Sul e Estados Unidos (Califórnia), famílias, educadores(as) e estudantes mencionaram explicitamente a segurança de ameaças físicas e violência na comunidade mais amplamente. Em Serra Leoa, as conversas sugeriram que o engajamento ajudou a criar sociedades pacíficas e união entre diferentes grupos sociais e étnicos, mitigando e prevenindo maiores divisões advindas de alguns conflitos históricos que dividiram a sociedade.

Outro tema comum entre os países foi a importância do engajamento familiar, escolar e comunitário na **promoção de equidade e inclusão** de todas as crianças na conquista de uma educação de qualidade. Esse propósito se conecta com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a educação: *garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Para estudantes, em particular, o engajamento familiar, escolar e comunitário deve se concentrar na remoção de barreiras estruturais e situacionais que os jovens enfrentam na sua educação, garantindo que eles possam alcançar o propósito da escola prometido a eles pela sociedade. Em uma conversa na África do Sul com famílias e educadores(as), um participante notou, “[O engajamento familiar, escolar e comunitário] inclui o trabalho com educadores(as) para levantar o moral das crianças da comunidade e identificar questões logo no início para que nós possamos abordar qualquer problema que nossas crianças encontrem e impedir que elas sofram os efeitos negativos mais tarde.”

Essas perspectivas enriqueceram a definição de engajamento familiar, escolar e comunitário usado pelo CUE e nesse relatório.



Lição Global 1

Comece pelas crenças

Famílias, educadores(as) e estudantes muitas vezes possuem diferentes crenças sobre o propósito da escola, sobre o que constitui uma educação de qualidade e quais as melhores metodologias de ensino e aprendizagem. Compreender as crenças e experiências das famílias, dos(as) educadores(as) e dos estudantes é fundamental para construir uma visão compartilhada sobre a educação.

Como visto na pesquisa do Manual, famílias e educadores(as) em cada país e local do estudo tinham um conjunto diferentes de crenças e expectativas sobre o propósito da escola, mesmo que eles não estivessem sempre conscientes dessas crenças. Nas *Seis Lições Globais*, as crenças dos(as) estudantes sobre a educação foram analisadas e foi feita uma distinção maior entre crenças extrínsecas e intrínsecas. Descobriu-se que as crenças sobre a educação são tanto intrínsecas, no caso de conhecimento pessoal ou coletivo e construção de habilidades, quanto extrínsecas, no caso de ganhos econômicos e apoio ao desenvolvimento da sociedade de um país (Rabb, 2017; Robeyns, 2006; Shelton, 2023). As crenças intrínsecas são consideradas quando as famílias, educadores(as) e estudantes estão mais satisfeitos pessoalmente com a educação, enquanto as crenças extrínsecas situam o papel da educação na sociedade. No entanto, as crenças intrínsecas também podem ser reflexos do sistema educacional mais amplo e como a aprendizagem do estudante é valorizada na prática — tais como o uso de testes de nivelamento e notas como marcadores do sucesso de estudantes. Por exemplo, no geral as famílias revelaram nas conversas que escolheram sua pedagogia de preferência com base no que elas acharam que fosse preparar seus filhos com mais eficácia para seu objetivo escolar de preferência. Nós intencionalmente tentamos capturar as crenças intrínsecas e extrínsecas nesse estudo por meio dos questionários e conversas intencionais como discutido em detalhes a seguir.

Um dos achados que essa pesquisa confirmou desde o estudo inicial do Manual é que as crenças são geralmente informadas pelas experiências dos próprios participantes com a educação, juntamente com como o propósito da escola se enquadra em suas famílias e comunidades vizinhas. Conversas nacionais e globais sobre o papel da educação no desenvolvimento econômico, social, cultural e político e como os sistemas e políticas educacionais são estruturados atualmente e historicamente podem

influenciar e influenciam essas crenças (Qargha & Morris, 2023; Shelton, 2023). Por exemplo, educadores(as) e famílias na Tanzânia (Zanzibar) e Brasil repetiram as palavras e os conceitos de líderes políticos e educacionais revolucionários. Na Tanzânia, a noção da educação como algo que desenvolve “kujitegema” ou “autossuficiência” se reflete nas políticas educacionais do Presidente Julius K. Nyerere que argumentam que a educação não é apenas essencial para promover meios de subsistência e desenvolvimento econômico, mas também para o desenvolvimento de uma identidade nacional livre de vestígios coloniais (Nyerere, 1968). No Brasil, muitos(as) educadores(as) mencionam a “escola cidadã,” um conceito criado por Paulo Freire (1974) que vê a educação como forma de libertação, onde educadores(as) e estudantes ensinam uns aos outros valores e fundamentos de coexistência e democracia.

Conforme discutido na pesquisa do Manual, às vezes as diferenças nas crenças levam a tensões e, outras vezes, elas são simplesmente uma oportunidade perdida de construir um visão coerente de como famílias e educadores(as) podem trabalhar juntos para apoiar o sucesso de estudantes e escolas. Crenças sobre o propósito da escola, a satisfação com a qualidade da educação em suas escolas e os tipos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas aulas – ou a pedagogia – influenciam os relacionamentos das famílias, estudantes e educadores(as) com as escolas e foram analisadas em detalhes a seguir.



PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO (Famílias, Educadores(as) e Estudantes)

O que você acredita ser o principal objetivo da escola? [Selecione a opção principal]

- Preparar os estudantes para o ensino superior (por exemplo, universidade, escola profissionalizante, escola técnica)
- Desenvolver habilidades para o mundo do trabalho
- Formar cidadãos e membros da comunidade ativos
- Obter autoconhecimento, desenvolver habilidades sociais ou valores
- Outros (especifique)
- Não sabe/Prefere não responder



PERGUNTA DA CONVERSA

Por que você acha que as famílias estão focadas em ... em oposição a outros objetivos? Como você decidiu qual propósito da escola escolher?

Nota. Todas as perguntas da conversa foram adaptadas para incorporar os dados dos questionários dos(as) educadores(as) e estudantes antes que os diálogos fossem realizados.

Propósito da Escola

Nos questionários CST, os propósitos da escola foram categorizados em quatro opções de escolha — *aprendizagem acadêmica, econômica, cidadã, e socioemocional* — ainda que essas diferentes categorias tenham intersecções e influenciem uma à outra na prática.

O questionário intencionalmente pedia que os participantes identificassem o principal **propósito da escola** em vez do **propósito da educação**, já que a pesquisa observou especificamente o que estava acontecendo nos sistemas de educação básica; conduzir a pesquisa em centros não formais de aprendizagem adulta exigiria um conjunto levemente diferente de perguntas e abordagem. A razão de sugerir que os participantes selecionassem apenas uma das opções de resposta nos questionários era capturar e comparar os impulsos iniciais e analisar padrões que surgiram nos grupos participantes e entre eles. Quando lhes foi dada a oportunidade durante o teste de campo e nas fases iniciais da pesquisa, a maioria dos participantes selecionou todos os propósitos, o que resultou em uma variação menor entre as respostas. As conversas sobre o propósito da escola foram diversificadas e ricas quando os participantes tiveram que escolher com base em seu primeiro impulso.

Os quatro propósitos da escola mencionados no questionário foram descritos com base nas motivações e aspirações das famílias ao matricularem seus filhos na escola e em como os currículos, a pedagogia e a aprendizagem são estruturados nos sistemas de educação básica, ao contrário do uso de categorias mais acadêmicas e tipologias para os propósitos. Os participantes receberam a oportunidade de definir seus próprios propósitos da escola por meio de uma opção de resposta aberta. Em alguns países, como o Reino Unido (Inglaterra), cerca de 7% dos participantes escreveram suas próprias respostas, enquanto em outros países como Bangladesh, menos de 1% descreveram outros propósitos. O raciocínio por trás das quatro categorias foi elaborado no Quadro 2.

Quadro 2: Propósitos da Escola

Os questionários da metodologia CST se baseiam nos quatro principais propósitos da escola, com a redação original da pesquisa entre parênteses. Não foram capturados outros propósitos no questionário, conforme explicado abaixo.

Aprendizagem acadêmica (preparar os estudantes para o ensino superior). O ensino superior abrange a continuação da educação, incluindo: universidade, programas vocacionais, escola técnica, dentre outros.

Aprendizagem econômica (desenvolver habilidades para o mundo do trabalho). O trabalho inclui tanto o emprego formal como o trabalho informal.

Aprendizagem cidadã (formar cidadãos e membros da comunidade ativos). A educação cidadã abrange a preparação dos estudantes para a cidadania global e a participação política, juntamente com o desenvolvimento de outros conhecimentos, competências e atitudes relevantes para formar indivíduos ativos na comunidade e na sociedade.

Aprendizagem socioemocional (obter autoconhecimento, desenvolver habilidades sociais ou valores). Esta categoria inclui o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais e cognitivas, além de ética e valores.

Os propósitos acadêmicos e econômicos se alinham com a ‘educação para o desenvolvimento econômico,’ a ideia de que estudantes usam a educação para conseguirem, um dia, emprego e renda ou melhorar suas condições de trabalho (Aslam & Rawal, 2015; Berman, 2022; Shelton, 2023). A aprendizagem cidadã inclui a ‘educação para a construção de identidades nacionais e engajamento cívico’ e é um importante veículo para a promoção da identidade nacional, de outras identidades e da cidadania global (Akkari & Maleq, 2020; Verger et al., 2016). ‘Aprendizagem socioemocional’ se refere às habilidades e aos comportamentos associados à autoconsciência, administração das próprias emoções, manutenção de relacionamentos positivos com os outros e tomada de decisões responsável (Denham & Brown, 2010; Ma et al., 2023).

Outros propósitos que não foram contemplados nos questionários são: ‘educação para o bem-estar e desenvolvimento’ (Nussbaum, 2011; Sen, 1999); ‘educação como libertação e conscientização crítica contra diferentes formas de opressão estrutural’ (Freire, 1974; hooks, 1994; Mellor, 2013); e ‘educação como apoio cultural e espiritual’ (Ladson-Billings, 1995; Paris, 2012; Tuhiwai Smith, 2012). Esses propósitos mais abstratos não foram incluídos nos questionários porque, durante as fases iniciais da pesquisa, as famílias e os(as) estudantes expressaram que suas motivações e aspirações diárias para fazer parte do ensino formal eram mais pragmáticas e as opções de resposta precisavam ser altamente tangíveis. É importante pesquisar sobre esses objetivos, mas eles requerem um processo qualitativo mais profundo (Morris & Qargha, 2023; Morris et al., 2023).

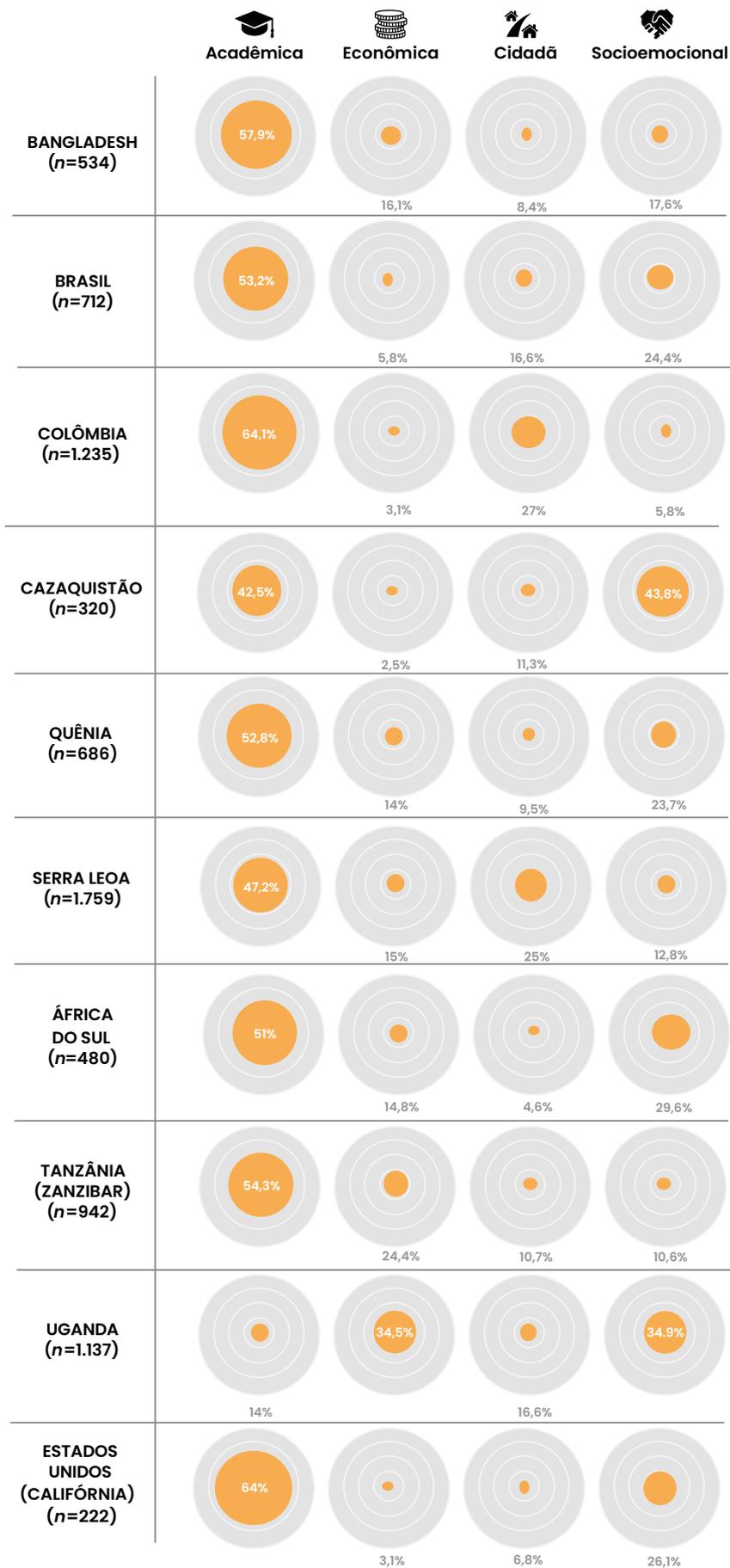


ACHADO: As famílias e os(as) estudantes visualizaram o principal papel e propósito da escola como um lugar que prepara os estudantes para o ensino superior, mas esse propósito estava muito conectado com a obtenção de habilidades para o mundo do trabalho.

Em nove dos 10 países, as famílias acreditavam que o principal propósito da escola era preparar os estudantes para o ensino superior, ou o que é classificado como *aprendizagem acadêmica*. No geral, 48,1% das famílias escolheram a *aprendizagem acadêmica* (*preparar os estudantes para o ensino superior*) como seu principal objetivo. O mesmo pôde ser observado nas crenças dos estudantes, já que os jovens em seis de oito países consideraram a *aprendizagem acadêmica* como seu principal propósito, somando 48,3% de todos os(as) estudantes entrevistados. Somente as famílias da primeira etapa do ensino fundamental na Uganda e as famílias dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio do Cazaquistão escolheram outro propósito que não a *aprendizagem acadêmica*. Em Uganda, as famílias se dividiram entre preferir a *aprendizagem econômica* (*desenvolver habilidades para o mundo do trabalho*) e a *aprendizagem socioemocional* (*obter autoconhecimento, desenvolver habilidades sociais ou valores*), enquanto no Cazaquistão as famílias dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio se dividiram entre *aprendizagem acadêmica* e *aprendizagem socioemocional*. Nos 10 países, 15,4% das famílias, 12,3% dos(as) educadores(as), e 19,6% dos(as) estudantes elegeram a *aprendizagem econômica* como o principal propósito da escola.

Figura 5

Crenças das Famílias sobre o Propósito da Escola (n = 8.027 em 10 países)



Os propósitos *acadêmicos* e *econômicos* estavam conectados, já que a educação era vista como um meio crucial para o aumento da independência econômica e financeira, para a construção de um futuro seguro e para a promoção de mobilidade social. Como um pai/responsável da primeira etapa do ensino fundamental no Brasil comentou: “Desde que éramos pequenos, nós ouvíamos de nossos pais que devemos ir à escola para arrumar um emprego.” A mobilidade social é definida como o movimento de grupos e indivíduos entre diferentes níveis socioeconômicos e em direção a melhores resultados e circunstâncias de vida (Vaid, 2016). Níveis socioeconômicos são uma interseção de classe, gênero, raça, etnia, casta, deficiência ou residência urbana ou rural, entre outros marcadores identitários. Tanto as famílias quanto os(as) estudantes frequentemente posicionaram a educação como uma maneira de sair da pobreza e/ou melhorar o bem-estar econômico e social de suas famílias.

Essa crença profunda sobre a educação como uma porta de entrada, chave ou caminho para sair da pobreza e em direção a uma vida boa foi um fio condutor em quase todas as conversas. A ideia de uma “vida boa” está arraigada na prosperidade econômica, mas também nas ideias de bem-estar, comunidade, valores familiares e, às vezes, ética religiosa (Morris, 2021). Com um(a) educador(a) no Quênia apontou, “Os pais acreditam que aqueles que têm um bom desempenho acadêmico vivem uma vida boa.” Um pai/responsável no Quênia adicionou, “A educação é a chave do sucesso.” Em uma conversa entre famílias e educadores(as) em Serra Leoa, um participante resumiu esse relacionamento cíclico da seguinte forma: “Se você se dedicar aos estudos, você entra na universidade e consegue um bom emprego. Senão, você não consegue um bom emprego... A educação contínua vai fazer [ajudar] você conseguir um emprego que vai lhe dar mais dinheiro. Interromper sua carreira educacional não vai ajudá-lo a conseguir um emprego com salário melhor.”

Entre representantes das famílias que responderam aos questionários nos dez países, os pais/responsáveis de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio priorizaram a *aprendizagem acadêmica* em proporções significativamente mais altas (56,2% de $n = 3.197$) do que as famílias de crianças mais novas na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental (42,8% de $n = 4.830$). As famílias de crianças mais novas indicaram a *aprendizagem socioemocional* como uma prioridade maior (23,0% de $n = 4.830$) do que estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (14,2% de $n = 3.197$). Como pudemos perceber nas conversas, as famílias dos(as) estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio estavam particularmente preocupadas com a *aprendizagem acadêmica* de seus filhos e com a possibilidade de seus filhos obterem educação superior para que pudessem garantir um trabalho bem remunerado, em comparação com os pais/responsáveis de estudantes em séries mais iniciais, que geralmente se concentravam mais em garantir que seus filhos estivessem adquirindo uma *aprendizagem socioemocional*, já que estavam mais distantes do mundo do trabalho.

As crenças sobre o propósito da escola também variaram de acordo com o nível de escolaridade e a situação socioeconômica das famílias. Os pais/responsáveis com ensino fundamental completo ou incompleto relataram que a *aprendizagem econômica* é o principal propósito da escola em proporções maiores (21,2% de $n = 2.391$) do que as famílias com ensino médio completo ou ensino superior (12,9% de $n = 5.571$). Por outro lado, mais da metade das famílias com níveis de escolaridade e status socioeconômico

mais alto (50,6% de $n = 5.571$), que sempre conseguiam atender às suas necessidades básicas, citaram a *aprendizagem acadêmica* em proporções significativamente maiores em comparação às famílias que tinham apenas o ensino fundamental completo ou incompleto e status socioeconômico mais baixo (42,2% de $n = 2.391$). Embora não tenhamos investigado nas conversas o motivo pelo qual as famílias de escolaridade e nível socioeconômico mais baixos se concentraram em maior grau na *aprendizagem econômica* e em menor grau na *aprendizagem acadêmica*, talvez seja porque essas famílias que vivem em situação de pobreza ou extrema pobreza estejam preocupadas com o fato de seus filhos adquirirem habilidades para gerar renda e sustentar a si mesmos e suas famílias. Um estudante dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na Tanzânia (Zanzibar) mencionou: “Em nossa comunidade, o aumento dos níveis de pobreza é enorme, e a educação serve como solução.” Da mesma forma, em uma reunião central sobre esses dados, o Ministério da Educação e Treinamento Vocacional da Tanzânia (Zanzibar) discutiu como as famílias estão vivendo em uma economia turística e, embora possam não ter concluído o ensino médio e, como pais/responsáveis, estejam trabalhando na economia informal, eles esperavam que seus filhos pudessem conseguir um trabalho mais formal e seguro no futuro.

Ao analisar o gênero dos pais/responsáveis, uma proporção significativamente maior de mulheres (49,9% de $n = 5.555$) indicou a *aprendizagem acadêmica* como seu principal propósito, em comparação com os homens (42,1% de $n = 2.232$). Nas conversas, não ficou claro o motivo dessa diferença de gênero ter sido observada, exceto pelo fato de que as mulheres geralmente estão mais envolvidas nos esforços diários para garantir que seus filhos frequentem a escola e concluam sua aprendizagem. Embora a amostra de pais/responsáveis com filhos com deficiência seja relativamente pequena ($n = 383$), a *aprendizagem acadêmica* foi a menos privilegiada como propósito entre as famílias de estudantes com deficiência (41,8% de $n = 383$ com $p < 0,01$) do que as famílias de estudantes sem deficiência conhecida (48,4% de $n = 7.614$). Em vez disso, a *aprendizagem econômica* foi ligeiramente mais escolhida entre as famílias com uma criança com deficiência (20,9% de $n = 383$) em comparação com as famílias que não têm crianças com deficiência (15,1% de $n = 7.614$). Da mesma forma, não ficou claro nas conversas o motivo para a ligeira diferença nas crenças das famílias de crianças com deficiência, mas é possível que a grande preocupação das famílias em garantir que seus filhos possam contribuir para suas famílias tenha influenciado suas respostas.

Embora os impulsos das famílias e dos jovens possam ter sido de selecionar primeiramente a *aprendizagem acadêmica*, durante as conversas houve diálogos profundos sobre como os sistemas educacionais geralmente se concentram em fazer com que as crianças tenham acesso à educação, mas que os propósitos intrínsecos de serem felizes, se sentirem realizados e serem saudáveis eram cruciais para suas esperanças e crenças. Na Hungria, no Cazaquistão e na Holanda, onde o processo qualitativo foi realizado pela organização da sociedade civil Parents International, as famílias discutiram ainda mais como a educação não estava apenas ajudando os jovens a conseguirem um emprego, mas um “emprego que eles queiram”, e observaram a importância de os jovens se sentirem felizes e realizados. Como observou um educador do Cazaquistão, “os pais escolheram os aspectos acadêmicos como o principal propósito da escola, mas depois indicaram como é importante para eles o aspecto socioemocional. Certamente, primeiro eles querem que seus filhos tenham sucesso acadêmico, mas, no final das contas, ficarão mais felizes se virem que seus filhos estão

felizes e podem ser emocionalmente saudáveis, não importa o que aconteça.” No Quênia e em Uganda, os pais/responsáveis e educadores(as) da primeira etapa do ensino fundamental também identificaram a importância da escola para a mobilidade social e consideraram a educação como fundamental para ajudar as crianças a se tornarem boas pessoas e membros produtivos de suas comunidades. No Quênia, um pai/responsável observou que “a criança pode não apenas ajudar seu povo, como também toda a sociedade e, possivelmente, até mesmo o país como um todo”. Um educador de Uganda explicou: “A educação abre nossos olhos e também ajuda a desenvolver a autoconfiança. Quando você recebe educação, pode ajudar outras pessoas a abrirem suas mentes e seus olhos”.



ACHADO: Os(as) estudantes enfatizaram a importância de seguirem estudando, mas também ressaltaram a importância do autoconhecimento e de adquirir habilidades sociais ou valores.

As crenças dos(as) estudantes refletiram, em grande parte, as crenças de seus pais/responsáveis, já que os(as) estudantes mencionaram que o principal propósito da escola seria a *aprendizagem acadêmica* em seis dos oito países. Um estudante da Tanzânia (Zanzibar) observou que isso provavelmente se deve ao fato de que famílias e estudantes compartilhavam crenças e éticas semelhantes sobre a aprendizagem. Os estudantes, assim como seus pais/responsáveis, também priorizaram a *aprendizagem socioemocional* e o bem-estar. De modo geral, apenas 18,8% dos(as) estudantes em oito países e 19,5% das famílias em todos os 10 países escolheram a *aprendizagem socioemocional* como principal propósito da escola. Os(as) estudantes de Gana e do Cazaquistão escolheram a *aprendizagem socioemocional* como sua principal opção. Conforme descrito por um estudante de Gana, a educação é importante para ajudar os jovens a “viverem de forma significativa na sociedade”.

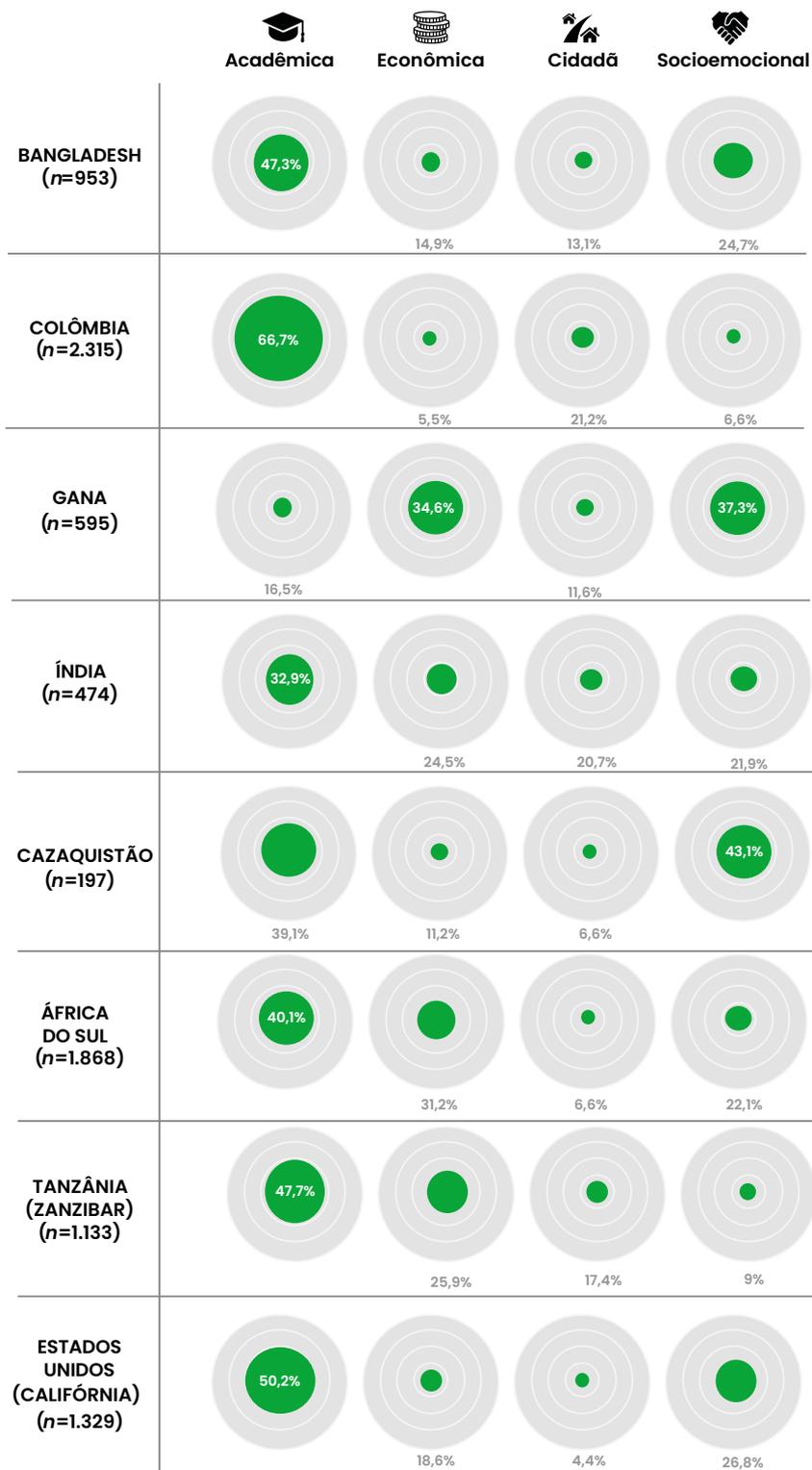
No Cazaquistão, os(as) educadores(as) e as famílias discutiram como o foco nacional das escolas públicas mudou da *aprendizagem acadêmica* para a *aprendizagem socioemocional* ao longo do tempo, pois atualmente há uma consciência muito maior da necessidade de intervenções socioemocionais do que no passado. Uma professora do Cazaquistão lembrou:

Como pais, fomos ensinados em nossa infância que o desempenho acadêmico é o mais importante e não entendíamos [sob o regime soviético] o que era bem-estar socioemocional e como isso era importante. Tínhamos apenas que ser estudantes bons e bem-comportados. Mas como professores no mundo contemporâneo, entendemos que, ao nos concentrarmos na condição socioemocional dos estudantes, podemos, até certo ponto, garantir seu sucesso nos estudos e na vida.

A principal pesquisadora jovem do Cazaquistão também percebeu que as redes sociais estavam desempenhando um papel na priorização da *aprendizagem socioemocional* pelos estudantes; os(as) estudantes estavam “realmente sendo influenciados pela maneira com que as pessoas [nas redes sociais] estão promovendo modos de vida saudáveis”.

Figura 6

Crenças de Estudantes sobre o Propósito da Escola ($n = 8,864$ em oito países)



Embora os(as) estudantes tenham apresentado diversas justificativas para as escolhas de seus propósitos durante as conversas, um tema comum foi a noção de que a educação deve proporcionar aos jovens as habilidades relevantes de que precisam para a realidade de suas vidas. Muitos jovens disseram que havia uma desconexão entre o que estavam aprendendo e o que precisavam para suas vidas. No Reino Unido (Inglaterra), um estudante observou: “[O propósito da escola é] aprender coisas inúteis que a maioria dos adultos esquece antes dos 30 anos.” Na Holanda, os(as) estudantes discutiram como suas comunidades estavam se tornando mais diversificadas em termos raciais e étnicos, e como são fundamentais as habilidades que ensinam os(as) estudantes a coexistirem. Como observou uma estudante holandesa: “Em nossa área, tradicionalmente temos diversidade, muitas pessoas vivem aqui vindas de antigas colônias, mas ultimamente temos muitas pessoas recém-chegadas que não falam holandês e têm valores e tradições diferentes, precisamos aprender a conviver com elas como uma comunidade”.

Durante as conversas na Hungria e na Holanda, vários(as) estudantes enfatizaram a conexão entre a *aprendizagem socioemocional* e seu bem-estar geral, destacando a importância da autoconsciência, do desenvolvimento pessoal e da resiliência. Por exemplo, uma estudante da Holanda elucidou a importância da *aprendizagem socioemocional* e sua conexão com o bem-estar, afirmando que “hoje em dia, o conhecimento acadêmico pode ser adquirido por conta própria on-line, mas precisamos da comunidade escolar para adquirir habilidades para viver em comunidade e também para encontrar nosso próprio caminho”.

Houve pouca variação observável entre os dados demográficos dos estudantes, embora os estudantes do gênero masculino tendessem a priorizar a *aprendizagem econômica* em proporções significativamente mais altas (21,3% de $n = 3.312$) do que as estudantes do gênero feminino (18,8% de $n = 4.151$). Da mesma forma, os(as) estudantes de status socioeconômico mais baixo (23,3% de $n = 4.056$), que disseram que nunca, às vezes ou na maior parte do tempo atendiam às suas necessidades básicas, priorizaram com mais frequência a *aprendizagem econômica* em comparação com os(as) estudantes que sempre atendiam às suas necessidades básicas (14,9% de $n = 3.808$).



ACHADO: Os(as) educadores(as) identificam diferentes propósitos para a escola em cada país pesquisado, mas deram maior ênfase à formação de cidadãos e membros da comunidade, bem como a obtenção de autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais ou valores.

Em contraste com as famílias e estudantes que escolheram, em grande parte, a *aprendizagem acadêmica*, o propósito principal da escola escolhido pelos(as) educadores(as) variou de acordo com o local. Em três países, os(as) educadores(as) se dividiram entre dois propósitos – Bangladesh, Tanzânia (Zanzibar) e Estados Unidos (Califórnia). Educadores(as) em três países – África do Sul, Serra Leoa e Estados Unidos (Califórnia) – priorizaram a *aprendizagem acadêmica* como o principal propósito da escola, com 22,4% do total de educadores(as) nos 10 países que selecionaram a *aprendizagem acadêmica*. No Brasil, um pai/responsável explicou essa diferença entre

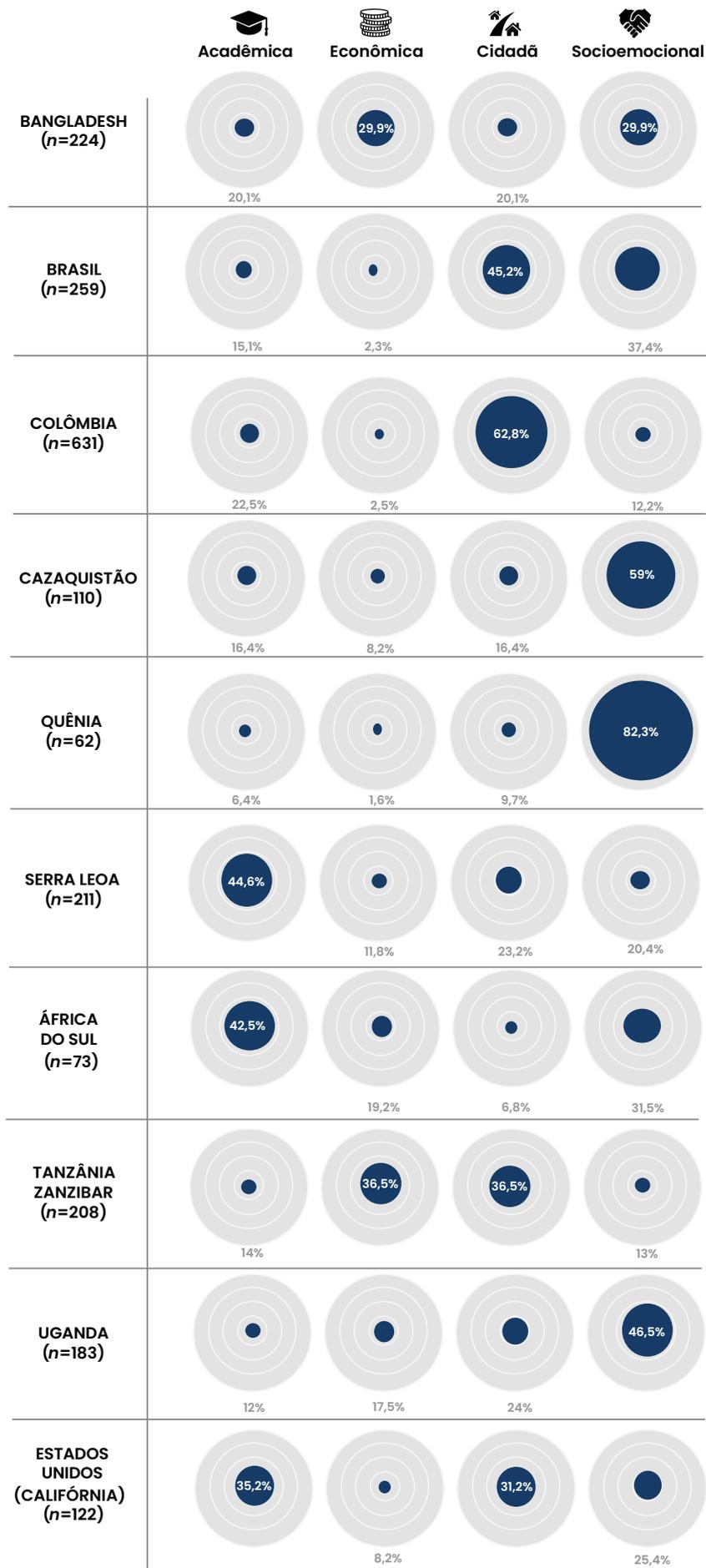
as crenças das famílias e dos(as) educadores(as) da seguinte forma: “O sonho de todo pai é ver um filho com diploma universitário. Os professores veem a educação de forma mais ampla.”

Educadores(as) de quatro países priorizaram a *aprendizagem cidadã* (*formar cidadãos e membros da comunidade ativos*) como o principal propósito da escola. No geral, 38,1% dos(as) educadores(as) escolheram a *aprendizagem cidadã* como o principal propósito da escola, em comparação a 17,0% dos pais/responsáveis e 13,3% dos estudantes. A *aprendizagem cidadã* foi o propósito principal dos(as) educadores(as) no Brasil, na Colômbia, nos Estados Unidos (Califórnia) e na Tanzânia (Zanzibar), onde houve debates nacionais sobre educação cívica. Como observou um educador no Brasil: “Acho que, se você formar um cidadão, uma pessoa consciente, uma pessoa capaz de correr atrás dos seus objetivos, uma pessoa ativa na comunidade em que vive, ele será uma pessoa capaz de buscar formação técnica, algo que faça sentido para ele. Hoje em dia, a escola vai além de apenas preparar os(as) estudantes para o ensino superior.” Na Tanzânia (Zanzibar), educadores(as) e famílias observaram que as escolas desempenhavam um papel fundamental ensinando os jovens a serem bons cidadãos, o que incluía profundos comportamentos éticos e morais, como a resistência à corrupção, bem como a incorporação de valores culturais e religiosos na comunidade. Essas crenças cívicas se sobrepunham a valores e perspectivas religiosas. Como explicou um pai/responsável dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na Tanzânia (Zanzibar): “O principal propósito de uma escola é educar uma criança de acordo com todas as morais e valores que são aceitos na sociedade, incluindo proporcionar-lhes educação, encorajando-os com bom comportamento e respeito.” Nos Estados Unidos (Califórnia), a *aprendizagem cidadã* é ensinada nos currículos do ensino fundamental e médio, o que pode ter influenciado as crenças dos(as) educadores(as) quanto à sua importância.

A *aprendizagem socioemocional* foi considerada o propósito mais importante pelos(as) educadores(as) em quatro entre 10 países; 27,2% do total de educadores(as) escolheram a *aprendizagem socioemocional* como propósito principal. A *aprendizagem socioemocional* foi o propósito mais proeminente entre educadores(as) em Bangladesh, Cazaquistão, Quênia e Uganda. A *aprendizagem econômica* foi o propósito mais importante em Bangladesh e na Tanzânia (Zanzibar), mas dividiu sua importância com outro propósito; no geral, 12,3% dos(as) educadores(as) priorizaram a *aprendizagem econômica*.

Figura 7

**Crenças dos(as)
Educadores(as)
sobre o Propósito
da Escola
(n = 2.083 em
10 países)**



Entre os(as) educadores(as) dos 10 países, uma maior proporção de educadores(as) de crianças mais jovens da educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental elegeu a *aprendizagem acadêmica* e a *aprendizagem socioemocional* (25,6% e 36,3%, respectivamente, de $n = 910$) como propósitos principais em comparação com os(as) educadores(as) de crianças mais velhas (19,9% e 20,1%, respectivamente, de $n = 1.173$). Por outro lado, educadores(as) de crianças mais velhas escolheram a *aprendizagem cidadã* e a *aprendizagem econômica* em proporções ligeiramente mais elevadas (45,6% e 14,3%, respectivamente, de $n = 1.173$) do que educadores(as) de crianças mais novas (28,5% e 9,7%, respectivamente, de $n = 910$). Durante conversas no Quênia, educadores(as) da educação infantil reiteraram que a *aprendizagem socioemocional* era vital para que as crianças tivessem um bom desempenho escolar. As conversas em muitos países revelaram que a *aprendizagem econômica* repercutiu mais com educadores(as) dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio cujos(as) estudantes estavam mais próximos do mercado de trabalho do que educadores(as) da primeira etapa do ensino fundamental e da educação infantil. Educadores(as) dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio parecem compartilhar preocupações semelhantes às das famílias, pois os pais/responsáveis de estudantes nestas etapas querem que seus filhos consigam empregos bem remunerados, enquanto pais/responsáveis de estudantes mais jovens têm prioridades diferentes, pois seus filhos estão mais distantes do mercado de trabalho. Como explicou um educador dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na Colômbia, a *aprendizagem acadêmica* ajuda os(as) estudantes a "desenvolverem habilidades que lhes permitem obter os melhores resultados possíveis e ingressar na universidade e, mais tarde, arrumar um emprego".

Embora não tenha havido muitas diferenças de gênero nas crenças dos(as) educadores(as), uma porcentagem ligeiramente maior de educadores do gênero masculino (14,7% de $n = 832$) priorizou a *aprendizagem econômica* em comparação às educadoras do gênero feminino (11,0% de $n = 1.115$).

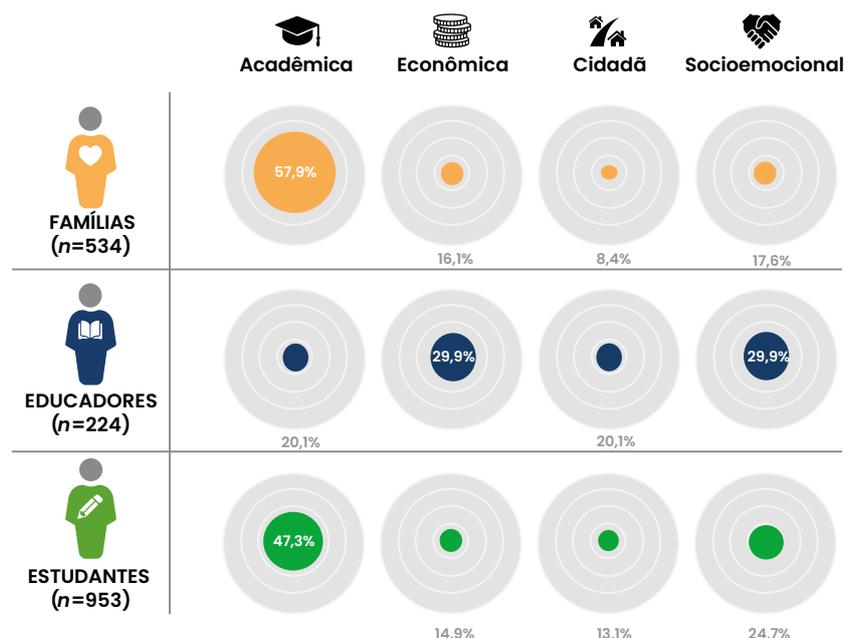
Panorama de Bangladesh: Propósito da Escola

O mapeamento das diferenças entre as crenças das famílias, dos(as) estudantes e dos(as) educadores(as) sobre a escola é um importante ponto de partida para as conversas e ajuda os grupos a entenderem em quais pontos essas crenças se alinham ou diferem. Desvendar as crenças é uma etapa importante na construção de uma visão compartilhada. Em uma pesquisa conduzida pela organização da sociedade civil Education & Cultural Society com 14 escolas do ensino médio em Bangladesh, as famílias e os(as) estudantes enfatizaram a *aprendizagem acadêmica* como o principal propósito da escola, enquanto os(as) educadores(as) enfatizaram a *aprendizagem econômica* e a *aprendizagem socioemocional* como o principal propósito (veja a Figura 8).

Durante as conversas, as famílias descreveram como escolheram a *aprendizagem acadêmica* para promover a mobilidade social de seus filhos e que as qualificações escolares eram essenciais para garantir meios de subsistência formais e bem remunerados. Como observou uma educadora de uma escola rural, “As famílias de nossa comunidade geralmente têm muitos filhos, mas uma renda limitada. Consequentemente, elas priorizam a *aprendizagem acadêmica* para garantir que seus filhos consigam emprego rapidamente.” Os pais/responsáveis também expressaram que poderiam ensinar o aspecto socioemocional em casa, como foi dito pelas famílias na Colômbia e em vários outros países, mas que dependiam dos(as) educadores(as) para a *aprendizagem acadêmica* (consulte Morris e Winthrop, 2023, para uma discussão mais aprofundada). “A *aprendizagem acadêmica* é considerada a principal prioridade da escola porque os pais e a sociedade podem transmitir o comportamento social e as atitudes emocionais, mas a *aprendizagem acadêmica* e a preparação para exames exigem o foco dedicado da escola”, de acordo com um pai de uma escola urbana de Bangladesh.

Figura 8

Mapa de Crenças sobre o Propósito da Escola em Bangladesh (n = 14 escolas do ensino médio)



Os(as) educadores(as) de Bangladesh entendiam o desejo das famílias de focarem na *aprendizagem acadêmica*, mas acreditavam que a educação deveria oferecer mais. Nos últimos anos, os(as) educadores(as) tiveram que enfrentar não apenas desafios políticos e ambientais, mas também o fechamento de escolas e as desigualdades que foram exacerbadas durante a pandemia de COVID-19. Os(as) educadores(as) insistiram que a *aprendizagem socioemocional* era importante, bem como a *aprendizagem econômica*, embora muitas vezes enfatizem a *aprendizagem acadêmica* nas escolas. Um educador de uma escola rural em Bangladesh descreveu por que a *aprendizagem socioemocional* era importante:

Nossa escola está localizada em uma área extremamente remota e nossos estudantes têm acesso limitado às instalações. Seguimos um currículo comum que é bastante avançado e desafiador para nossos alunos, dadas as suas condições socioeconômicas. Além disso, devido à pandemia, muitos desses alunos sofreram um retrocesso significativo em sua educação, principalmente na 6ª e 7ª séries. Agora, eles estão enfrentando uma grande lacuna de aprendizagem. Embora priorizemos a aprendizagem acadêmica, como professor, acredito que o propósito da educação vai além de passar em testes ou garantir um emprego fixo. A educação tem um valor e uma visão mais amplos, e é por isso que enfatizamos a aprendizagem socioemocional.



RESUMO

Em resumo, as crenças sobre o propósito da escola variaram entre os grupos de participantes e as demografias, mas algumas tendências gerais se destacaram entre os países. Em primeiro lugar, o propósito da escola era frequentemente visto como uma crença extrínseca sobre o papel da educação na sociedade. As famílias e os(as) estudantes tendiam a priorizar a *aprendizagem acadêmica*, acreditando que o papel da educação é cumprir as promessas de mobilidade social e que a escola tem a intenção de abrir uma porta para maiores oportunidades econômicas. Essa crença reflete as perspectivas econômicas sobre a educação, que enfatizam o vínculo entre a escola e a aptidão para o trabalho e a preparação dos jovens para serem economicamente independentes.

Os(as) educadores(as) foram mais diversificados(as) em relação às suas crenças sobre o propósito da escola. Em todas as séries, os(as) educadores(as) reconheceram a importância da *aprendizagem socioemocional* como um catalisador para todas as outras formas de aprendizagem. Quando perguntados durante as conversas, os(as) educadores(as) frequentemente descreviam o que estavam vendo em suas salas de aula – incluindo preocupações com a saúde mental e emocional – e desejavam apoiar o bem-estar de seus estudantes. Em muitos países, os(as) educadores(as) também posicionaram a escola como sendo importante para ajudar os(as) estudantes a “serem cidadãos ativos e membros da comunidade” e como sendo crucial para a construção de sociedades pacíficas e coerentes. Embora os(as) estudantes tenham escolhido, em grande parte, a *aprendizagem acadêmica* como seu principal propósito, eles frequentemente questionavam ou desafiavam a atribuição da educação a uma função econômica na sociedade. Por exemplo, quando perguntado sobre o propósito da escola, um estudante dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio do Reino Unido (Inglaterra) escreveu na opção de resposta aberta: “fazer uma lavagem cerebral para que você se torne um trabalhador”.

O mapeamento dessas crenças ajudou os(as) líderes dos sistemas educacionais e os(as) educadores(as) desta pesquisa a refletir sobre as aspirações que as famílias, os(as) estudantes e os(as) educadores(as) têm em relação à educação e a discutir como essas percepções podem variar. Compreender essas crenças é fundamental para criar estratégias educacionais coerentes e trabalhar em conjunto para desenvolver uma visão compartilhada do propósito da escola que reflita diferentes experiências e perspectivas sobre a educação.

Lacunas de percepção sobre o propósito da escola



ACHADO: As famílias na maioria dos países não percebiam com precisão as crenças dos(as) educadores sobre o propósito da escola e frequentemente achavam que os(as) educadores(as) compartilhavam suas crenças. No geral, os(as) educadores(as) percebiam corretamente que as famílias estavam focadas em promover a educação.

Além de descreverem suas próprias crenças sobre o propósito da escola, as famílias, estudantes e educadores(as) também foram convidados(as) a dizer o que achavam que outros grupos de participantes responderiam. Quando um grupo percebe as crenças de outros com precisão, isso é interpretado como um alinhamento. Por outro lado, quando um grupo não percebe corretamente as crenças do outro grupo, existe uma lacuna de percepção. Na maioria dos países, os(as) educadores(as) perceberam com precisão as crenças das famílias, mas as famílias e os(as) estudantes raramente perceberam corretamente as crenças dos(as) educadores(as) sobre o propósito da escola.



PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO (Famílias)

O que você acha que os professores de seu filho(a) acreditam ser o principal objetivo da escola?
[Escolha a sua opção preferida]

- Preparar os estudantes para o ensino superior (por exemplo, universidade, escola profissionalizante, escola técnica)
- Desenvolver habilidades para o mundo do trabalho
- Formar cidadãos e membros da comunidade ativos
- Obter autoconhecimento, desenvolver habilidades sociais ou valores
- Outros (especifique)
- Não sabe/Prefere não responder



PERGUNTA DA CONVERSA

Você poderia falar um pouco sobre por que acha que o(a) professor(a) de seu/sua filho(a) prioriza esse propósito?

Nota. Todas as perguntas da conversa foram adaptadas para incorporar os dados da pesquisa dos(as) educadores(as) e dos(as) estudantes antes da realização dos diálogos.

Em sete dos 10 países, como mostra a Figura 9, houve uma lacuna de percepção na qual tanto as famílias quanto os(as) estudantes perceberam incorretamente o que os(as) educadores(as) acreditavam ser o propósito mais importante da escola. Na maioria dos casos, as famílias e os(as) estudantes achavam que os(as) educadores(as) estavam priorizando a *aprendizagem acadêmica* como eles(as).

Figura 9

Lacuna de Percepção das Crenças dos(as) Educadores(as)

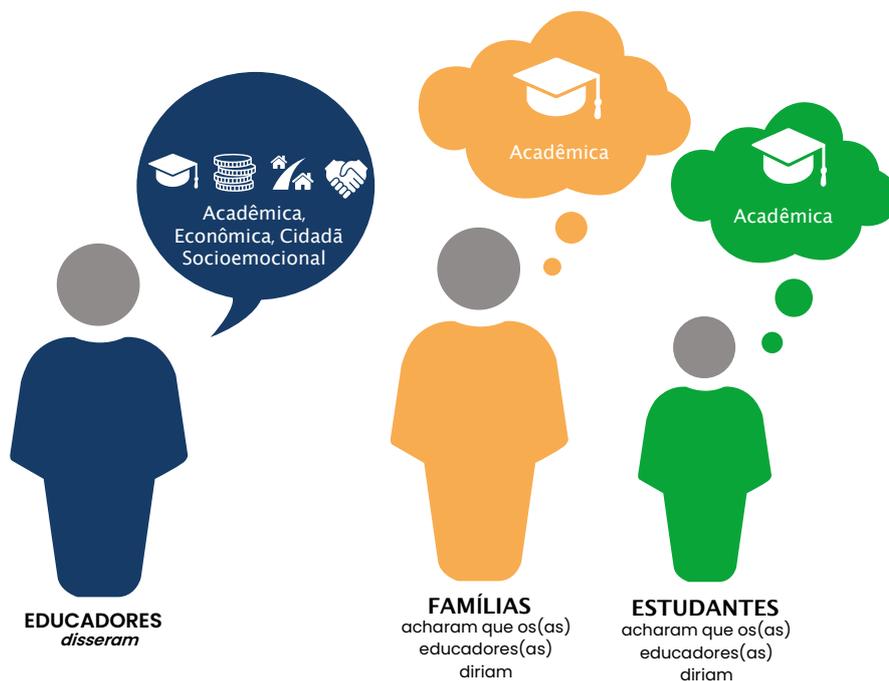
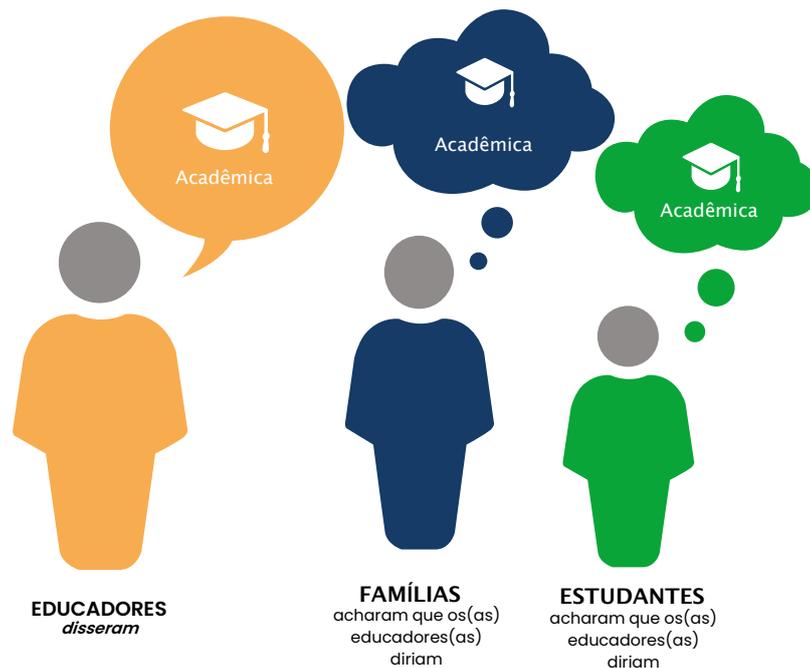


Figura 10

Percepção do Alinhamento das Crenças das Famílias



Entre estudantes e educadores(as), como mostra a Figura 10, houve um alinhamento de percepção em que eles perceberam corretamente que as famílias priorizavam a *aprendizagem acadêmica*. Em todos os cinco países que coletaram as percepções dos(as) estudantes (Bangladesh, Colômbia, Cazaquistão, Estados Unidos e Tanzânia), os jovens perceberam corretamente que seus pais/responsáveis priorizavam a *aprendizagem acadêmica*. Educadores(as) de oito dos 10 países (exceto o Quênia e a Tanzânia) perceberam com precisão as crenças das famílias sobre o propósito da escola. Os(as) educadores(as) do Quênia achavam que os pais/responsáveis priorizariam a *aprendizagem socioemocional*, mas na verdade eles priorizavam a *aprendizagem acadêmica*. Na Tanzânia (Zanzibar), os(as) educadores(as) achavam que as famílias priorizariam a *aprendizagem econômica*, quando, na verdade, priorizavam a *aprendizagem acadêmica*. Entretanto, como a *aprendizagem acadêmica* e *econômica* estão altamente conectadas, os(as) educadores(as) da Tanzânia não estavam muito errados. Os(as) educadores(as) que trabalham com famílias com níveis de escolaridade muito baixos muitas vezes questionavam até que ponto os pais/responsáveis conseguiram citar um propósito da escola, o que provavelmente influenciava suas percepções sobre as crenças dos pais/responsáveis. Como disse um(a) educador(a) no Brasil: “Acho que a maioria das pessoas pensa em um futuro melhor para seus filhos, um futuro econômico, uma condição de vida melhor. Tenho minhas dúvidas se os pais acham que o ensino superior é o objetivo da escola”.

Satisfação com a Educação



ACHADO: As famílias e os(as) educadores(as), muitas vezes, identificaram a satisfação com a educação como algo diferente do propósito da escola. Enquanto o propósito da escola foi interpretado como o papel da educação na sociedade (crenças extrínsecas), a satisfação foi influenciada pelas experiências diretas das famílias, dos educadores e dos(as) estudantes com a educação/escola (crenças intrínsecas).

Além de discutirem as crenças sobre o principal propósito da escola, os participantes também foram perguntados sobre em que momento se sentiam mais satisfeitos com a educação que recebiam ou que seus filhos recebiam. As respostas foram, novamente, codificadas em quatro categorias – *aprendizagem acadêmica, econômica, cidadã e socioemocional*.



PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO (Famílias)

Com relação à educação do(a) seu/sua filho(a), você fica mais satisfeito(a) quando ele(a) está...
[Escolha a sua opção preferida]

- Adquirindo habilidades para autoconhecimento, habilidades sociais ou valores
- Participando de ações/atividades comunitárias
- Adquirindo habilidades para o mundo do trabalho
- Tirando boas notas em disciplinas/provas
- Outros (especifique)
- Não sabe/Prefere não responder



PERGUNTA DA CONVERSA

As famílias disseram que estavam mais satisfeitas com o aprendizado de seus estudantes quando ...
Por que você acha que esse é o caso?

Nota. Todas as perguntas da conversa foram adaptadas para incorporar os dados da pesquisa dos(as) educadores(as) e dos(as) estudantes antes da realização dos diálogos.

Durante as conversas, a satisfação remeteu às experiências das famílias, dos(as) estudantes e dos(as) educadores(as) com a educação. Para as famílias, a satisfação estava ligada às suas próprias experiências prévias na escola, enquanto o propósito da escola estava ligado ao papel da escola na sociedade, além de sua própria experiência pessoal. Um pai/responsável de um(a) estudante da educação infantil no Brasil esclareceu essa nuance entre propósito e satisfação: “O propósito mais importante da escola é tentar entender o principal propósito da escola — o que a escola tem e o que quer desenvolver nos estudantes. No entanto, ao perguntar sobre satisfação, você está

se referindo a quando eu me sinto bem em relação à educação do meu filho.” Comparar e entender propósito e satisfação ajuda a revelar sinergias e críticas que as famílias, educadores(as) e estudantes podem ter em relação ao papel da educação na sociedade e como eles traduzem essas crenças em suas próprias experiências com a escola.

Para educadores(as), as crenças sobre satisfação foram influenciadas por suas experiências em sala de aula e pelo que eles(as) achavam que os(as) estudantes mais precisavam, que em muitos casos era adquirir *aprendizagem socioemocional* após a pandemia de COVID-19, um período em que habilidades interpessoais e saúde mental eram uma preocupação notável em todos os países. A satisfação com a educação também estava ligada, às vezes, à forma como os(as) educadores(as) eram avaliados(as) dentro de seus sistemas educacionais, especialmente em culturas focadas em testes e notas acadêmicas. Tanto o propósito quanto a satisfação são importantes para entender as crenças sobre educação, pois ajudam a descobrir narrativas que os participantes estão ouvindo e pensando em relação a um certo nível social, bem como em suas próprias casas e escolas.

Na Holanda, famílias, educadores(as) e estudantes, em média, ficaram mais satisfeitos(as) quando os(as) estudantes estavam adquirindo *aprendizagem socioemocional*, embora a satisfação em torno da *aprendizagem econômica* também fosse alta. As notas não são enfatizadas na Holanda e, portanto, os participantes enfatizaram outros aspectos da satisfação. Como observou um estudante, “Não há notas nas escolas holandesas, e o que esperamos é que nossos filhos passem no exame final. Esta escola tem uma alta taxa de aprovação, mas ninguém se importa se [a nota] é 6 ou acima disso.” Todos os grupos participantes reiteraram a importância do desenvolvimento pessoal e da autoconsciência dos estudantes, e a agência para fazer escolhas sobre suas futuras carreiras e se adaptar a locais de trabalho dinâmicos. O Governo da Holanda enfatizou a autoconsciência e a agência em seu Programa Escola Saudável focado em melhorar a saúde mental dos estudantes, e o bem-estar foi discutido nas conversas (Government of the Netherlands, 2022). Como um professor reiterou: “O bem-estar é muito importante na agenda política, e vemos que, para serem bem-sucedidos em sua vocação, nossos estudantes também precisam estar satisfeitos, ser resilientes, sentir-se bem, mesmo que haja desafios”.



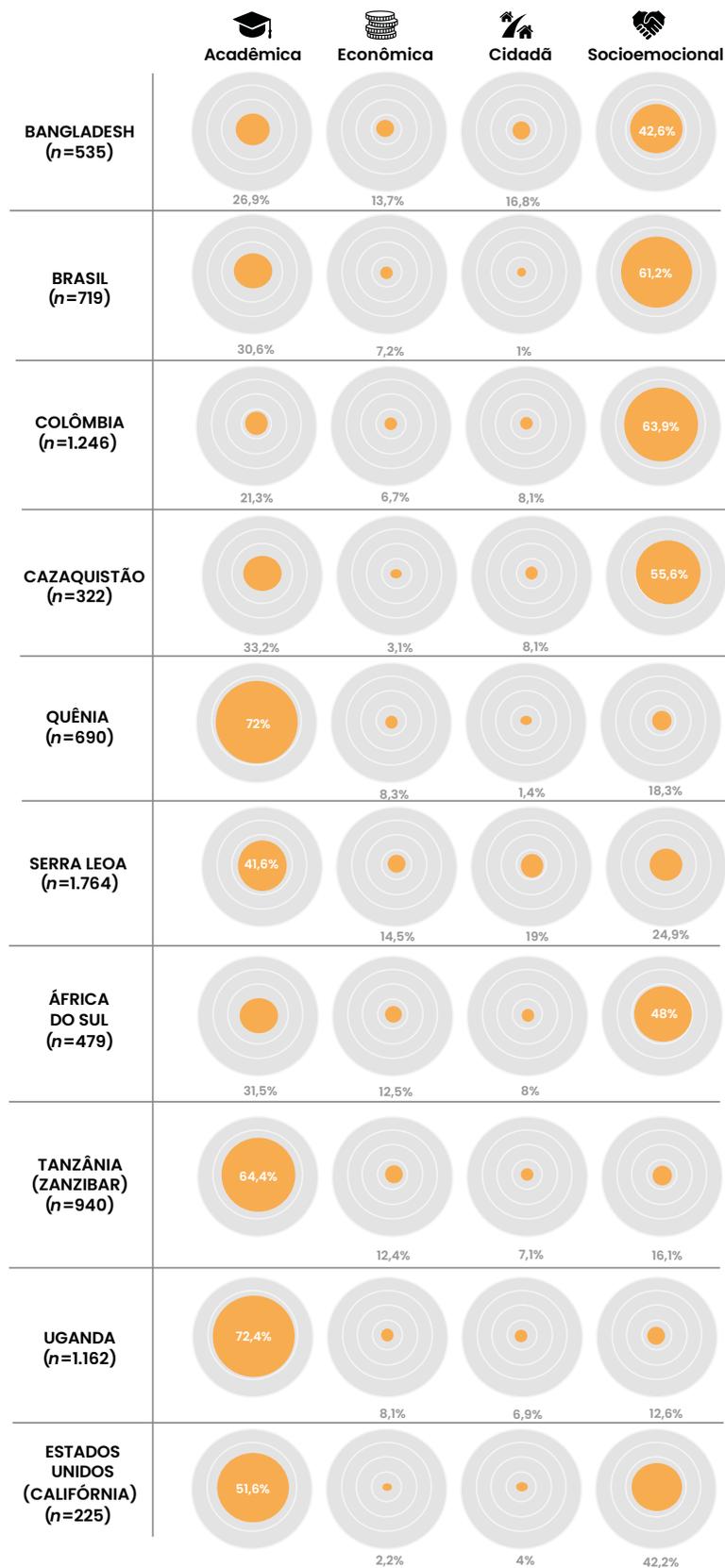
ACHADO: Embora as famílias, na maioria dos países, afirmassem que o objetivo da escola era promover a *aprendizagem acadêmica*, elas se revelam mais satisfeitas quando seus filhos recebem *aprendizagem socioemocional*.

Em metade dos 10 países que realizaram pesquisas com métodos mistos, as famílias disseram que estavam mais satisfeitas com a educação de seus filhos quando eles adquiriam *aprendizagem socioemocional*. A outra metade se sentia mais satisfeita quando seus filhos estavam “tirando boas notas em matérias/testes”, ou adquirindo *aprendizagem acadêmica*. Em todos os 10 países, a maior proporção (45,5%) se sentia mais satisfeita com a *aprendizagem acadêmica*, mas uma proporção maior de famílias disse que estava satisfeita quando seus filhos estavam desenvolvendo a *aprendizagem socioemocional* (35,0%) em comparação com as famílias que escolheram a *aprendizagem socioemocional* como principal propósito da escola (19,5%). Em todos

os países, com exceção do Quênia e de Uganda, a proporção de famílias que escolheram a *aprendizagem socioemocional* como motivo de satisfação aumentou em comparação com as que escolheram esse como o principal propósito da escola.

Figura 11

Satisfação das Famílias com a Educação (n = 8.082 em 10 países)



Em quatro dos cinco países em que as famílias se sentiam mais satisfeitas quando seus filhos “tiravam boas notas nas matérias/testes” – Quênia, Serra Leoa, Tanzânia e Uganda –, as famílias tinham, em média, níveis de escolaridade mais baixos do que em outros países e não haviam concluído o ensino médio e superior. Durante as conversas, muitos pais/responsáveis expressaram o desejo de que seus filhos continuassem estudando porque eles próprios não tiveram essa oportunidade quando jovens. Não é de se surpreender que essas famílias tenham sido motivadas por notas e pontuações em testes, já que são testes muito focados em notas acadêmicas que determinam se seus filhos conseguem passar da primeira etapa do ensino fundamental para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e obter um certificado de conclusão do ensino médio nesses sistemas educacionais.

Por outro lado, as famílias de Bangladesh, Brasil, Colômbia, Cazaquistão e África do Sul deixaram de considerar a *aprendizagem acadêmica* como o principal propósito da escola e passaram a considerar a *aprendizagem socioemocional* como a principal medida de satisfação com a educação de seus filhos. Em uma conversa na Colômbia sobre o motivo pelo qual as famílias podem ter mudado seu pensamento, um(a) educador(a) sugeriu que isso se deve ao fato de as famílias verem seus filhos sofrendo ansiedade e pressão em relação aos exames do ensino médio que determinam os caminhos para a educação superior, e estão preocupadas com o fato de os(as) estudantes estarem muito concentrados nos testes e não o suficiente em suas aspirações para além dos resultados escolares.

Nos 10 países da amostra de métodos mistos, as famílias de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (42,8% de $n = 3.209$) estavam mais satisfeitas quando seus filhos estavam adquirindo *aprendizagem socioemocional* do que as famílias de estudantes de educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental (29,9% de $n = 4.873$). Uma proporção maior de famílias com níveis de escolaridade mais altos (41,6% de $n = 5.594$) também relatou estar mais satisfeita com a *aprendizagem socioemocional* do que as famílias com níveis mais baixos de escolaridade (20,0% de $n = 2.421$). As famílias do Quênia, Serra Leoa e Uganda, que constituíam a maior proporção de famílias com níveis de escolaridade mais baixos na amostra geral, disseram que se sentiam mais satisfeitas com a aprendizagem de seus filhos quando eles estavam adquirindo *aprendizagem acadêmica*.

A análise de gênero dos pais/responsáveis revelou que uma proporção significativamente maior de mulheres (36,9% de $n = 5.586$) indicou a *aprendizagem socioemocional* como a principal medida de satisfação com a educação de seus filhos, em comparação com os homens (29,5% de $n = 2.254$). Os homens relataram que a satisfação com a educação está ligada à *aprendizagem acadêmica* e à *aprendizagem cidadã* (48,9% e 10,7%, respectivamente, de $n = 2.254$).

Pais/responsáveis de estudantes com deficiência relataram satisfação quando seus filhos(as) estavam adquirindo *aprendizagem acadêmica* em maior extensão (55,2% de $n = 391$) do que pais/responsáveis que não relataram ter um(a) filho(a) com deficiência (45,1% de $n = 7.659$). Pesquisas aprofundadas sobre as crenças e os diferentes gêneros são necessárias, bem como sobre diferenças entre famílias com crianças com deficiência.



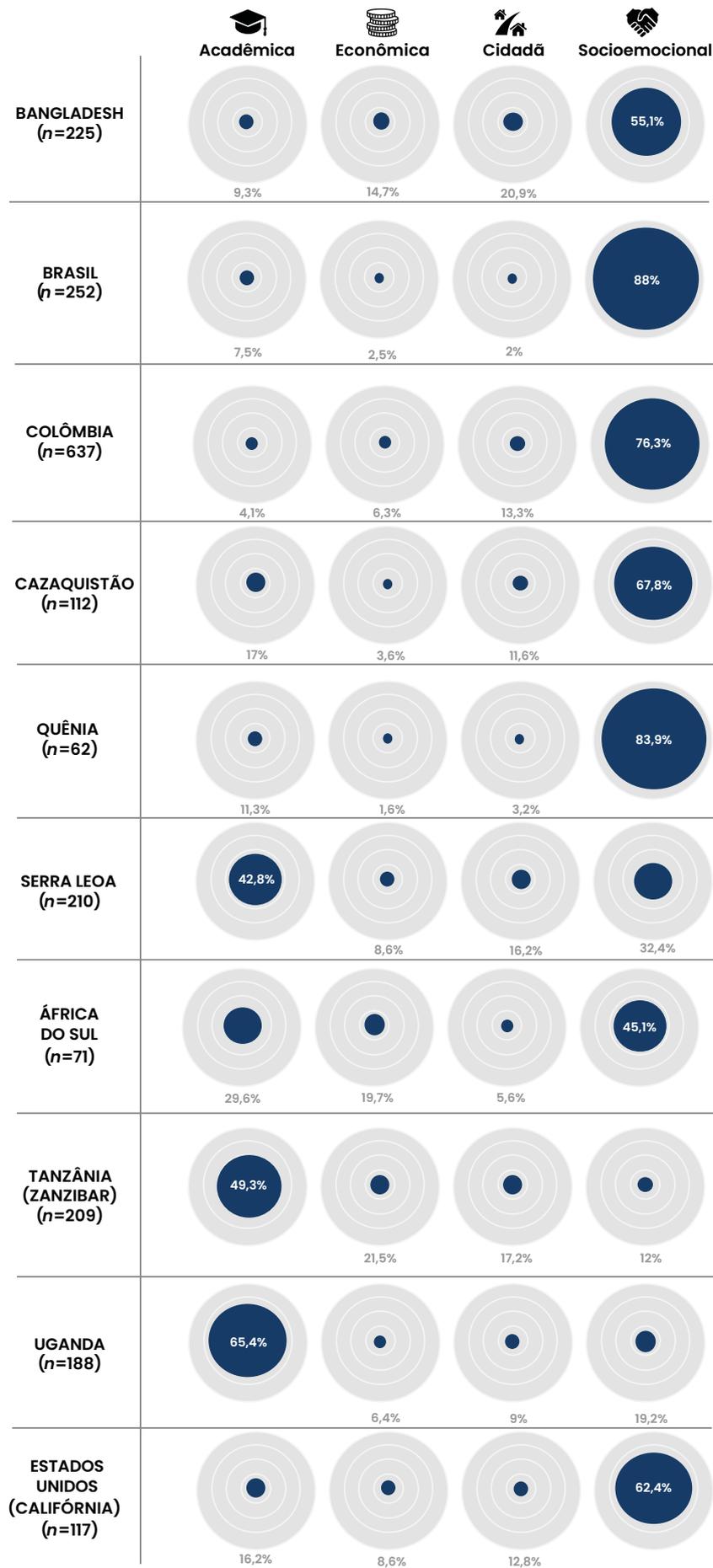
ACHADO: Embora os educadores tenham respondido de maneira variada à pergunta sobre o propósito da escola, quando perguntados sobre sua satisfação com a aprendizagem dos estudantes, eles disseram ficar mais satisfeitos quando os(as) estudantes(as) desenvolvem habilidades sociais, autoconhecimento ou valores.

Em sete dos 10 países, os(as) educadores(as) relataram que estavam mais satisfeitos(as) com a aprendizagem de seus estudantes quando eles estavam adquirindo *aprendizagem socioemocional*. De modo geral, 57,3% dos(as) educadores(as) escolheram a *aprendizagem socioemocional* dos(as) estudantes como sua principal medida de satisfação com a educação, em comparação com 27,2% que apontaram a *aprendizagem socioemocional* como o principal propósito da escola.

Os(as) educadores(as) do Brasil, Colômbia, África do Sul e Estados Unidos (Califórnia) deixaram de escolher o propósito da escola como *aprendizagem acadêmica ou cidadã* para eleger a satisfação com a aprendizagem de seus alunos quando eles demonstravam *aprendizagem socioemocional*. Os(as) educadores(as) de Serra Leoa se mantiveram firmes em suas crenças de que a *aprendizagem acadêmica* era tanto o propósito da escola quanto a principal medida de satisfação com a educação de seus alunos. Isso provavelmente se deve ao fato de Serra Leoa ainda ter dificuldades com o acesso à escola, retenção e taxas de conclusão em seu sistema de educação básica.

Figura 12

Satisfação dos(as)
Educadores(as)
com a Educação
(*n* = 2.083 em
10 países)



Os(as) educadores(as) de crianças mais novas (31,0% de $n = 900$) e os(as) que trabalham em escolas públicas (25,6% de $n = 1.564$) se sentiram mais satisfeitos(as) quando seus alunos estavam adquirindo *aprendizagem acadêmica* do que os(as) educadores(as) de crianças mais velhas (14,3% de $n = 1.183$) e aqueles(as) que trabalham em escolas particulares (9,2% de $n = 512$). Isso provavelmente se deve ao fato de os(as) educadores(as) de escolas públicas da primeira etapa do ensino fundamental em Serra Leoa e Uganda representarem quase um quinto de todos os(as) educadores(as). Os(as) educadores(as) que trabalham em escolas particulares (62,9% de $n = 512$) se sentiam mais satisfeitos(as) quando os alunos estavam adquirindo *aprendizagem socioemocional* em comparação com os(as) educadores(as) que lecionam em escolas públicas (55,3% de $n = 1.564$).

Quando perguntados por que educadores(as) de escolas do ensino fundamental em Uganda tendiam a escolher a *aprendizagem acadêmica*, eles(as) disseram que a educação é fundamental para se tornarem autossuficientes, conseguirem empregos e saírem da pobreza. Eles(as) também destacaram como as pessoas instruídas são respeitadas na sociedade. Como disse um(a) professor(a) de Uganda, “A educação abre nossos olhos e também ajuda a desenvolver a autoconfiança. Quando você tem instrução, pode ajudar outras pessoas a abrirem suas mentes e seus olhos”.



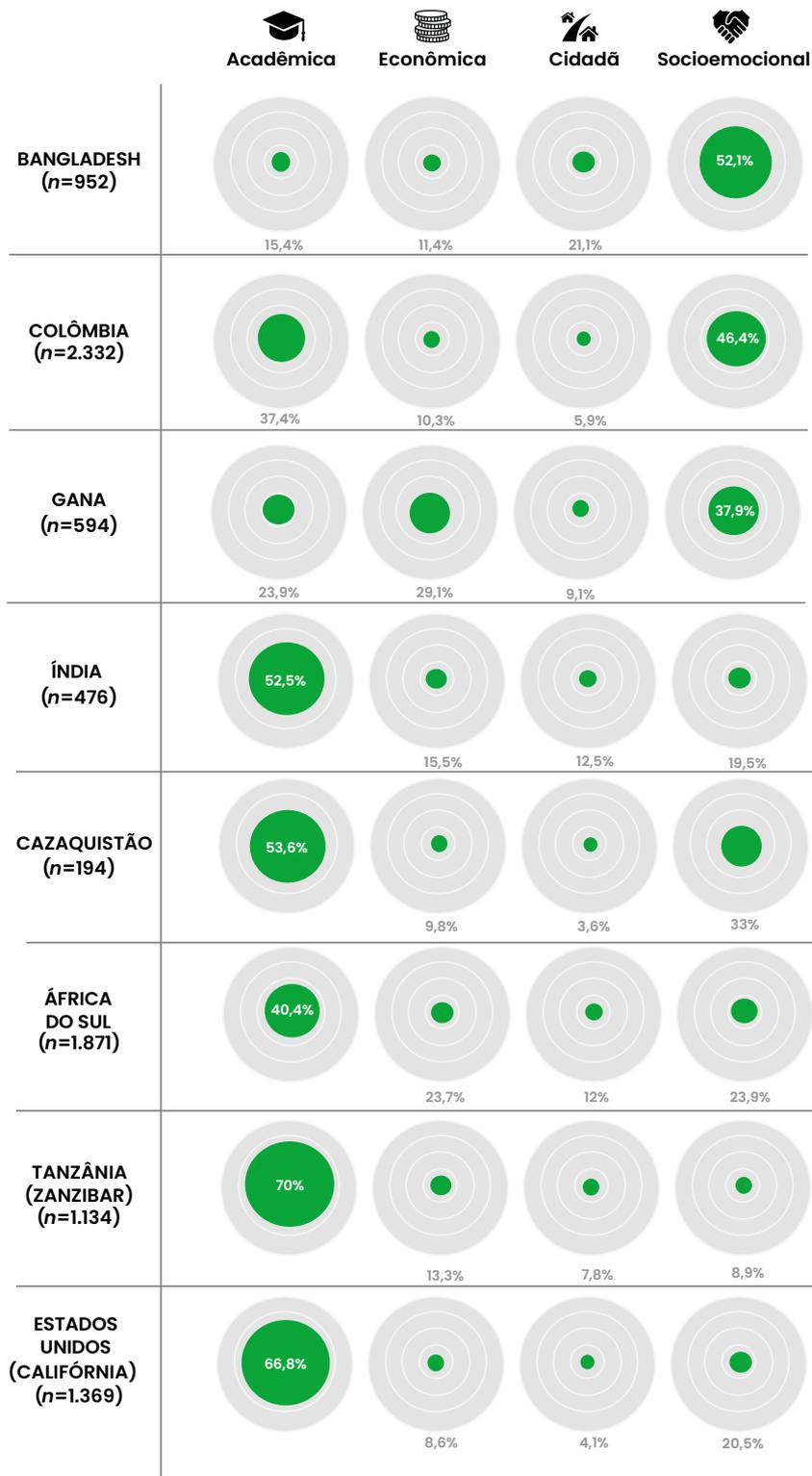
ACHADO: A satisfação dos(as) estudantes com a educação está alinhada com a forma como eles(as) veem o propósito da escola. Por exemplo: nos países em que estudantes selecionaram a *aprendizagem socioemocional* como o propósito da escola, eles(as) também se mostraram mais satisfeitos quando desenvolvem habilidades sociais, autoconhecimento ou aprendem sobre valores.

Em seis dos oito países, a resposta que os(as) estudantes deram para a satisfação com a educação coincidiu com a resposta que deram para o propósito da escola. No geral, 40,3% dos(as) estudantes escolheram a *aprendizagem acadêmica* como principal medida de satisfação com a educação, em comparação a 48,3% que selecionaram a *aprendizagem acadêmica* como principal propósito da escola. Em Bangladesh e na Colômbia, os(as) estudantes disseram que a *aprendizagem acadêmica* era o principal propósito da escola, mas que estavam satisfeitos com a educação quando adquiriam habilidades socioemocionais. Embora a ênfase na *aprendizagem acadêmica* tenha permanecido razoavelmente consistente em relação ao propósito e à satisfação com a escola, a proporção total de estudantes que selecionaram a *aprendizagem socioemocional* aumentou de 18,8% (propósito da escola) para 35,5% (satisfação com a escola).

Para os estudantes, a *aprendizagem socioemocional* geralmente anda de mãos dadas com a *aprendizagem cidadã* e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho e a vida. Como observou um estudante dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na Colômbia, “[a *aprendizagem socioemocional*] nos prepara, antes de tudo, para sermos boas pessoas e seres humanos e nos dá conhecimento sobre como seguir em frente no futuro”. Outro estudante dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na Colômbia explicou: “[Fico satisfeito] quando sinto que estou adquirindo novos conhecimentos que me servirão para a vida e para me desenvolver no futuro em minha carreira profissional.”

Figura 13

Satisfação de Estudantes com a Educação (n = 8.922 em oito países)



Uma proporção maior de estudantes do gênero feminino (38,7% de $n = 4.152$) relatou estar mais satisfeita com a *aprendizagem acadêmica* em comparação a estudantes do gênero masculino (31,4% de $n = 3.325$). Os(as) estudantes de nível socioeconômico mais alto, que disseram que suas famílias sempre puderam atender às suas necessidades básicas, também relataram estar mais satisfeitos ao “tirar boas notas nas matérias/testes” (47,3% de $n = 3.819$) em comparação com estudantes cujas famílias não atendiam às suas necessidades básicas (35,5% de $n = 4.098$). Uma proporção um pouco maior, porém significativa, de estudantes do gênero masculino e de níveis socioeconômicos mais baixos se sentia satisfeita quando se dedicava à *aprendizagem econômica*. Isso provavelmente se deve ao fato de que, em muitos países, os homens jovens que vivem na pobreza geralmente sofrem maior pressão para assumir o papel de provedores mais cedo do que as meninas (Mains, 2011; Morris, 2021). É interessante notar que as alunas relataram estar satisfeitas com a *aprendizagem cidadã* em proporções um pouco maiores do que seus colegas do gênero masculino. Não houve diferenças significativas entre os(as) estudantes com deficiências.

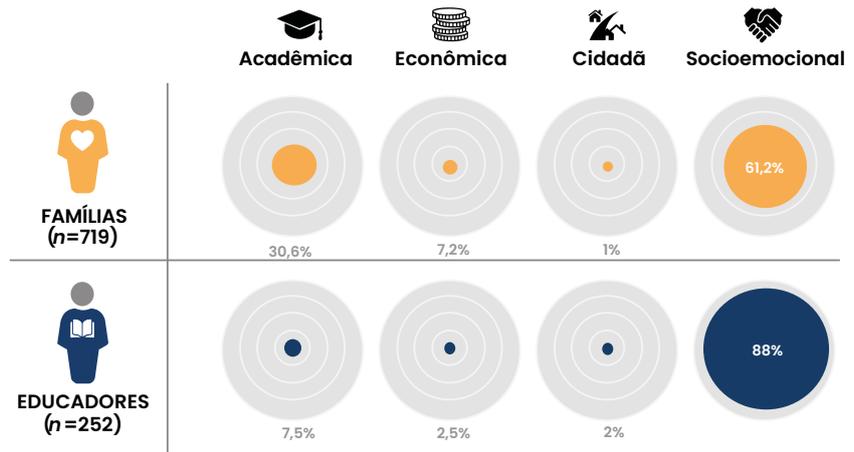
Panorama do Brasil: Satisfação com as Escolas

Comparar e justapor crenças sobre o propósito da escola e a satisfação com a educação é um passo importante para reconhecer crenças extrínsecas e intrínsecas e para criar confiança e colaboração entre famílias, escolas e comunidades. Na pesquisa conduzida pela equipe CST, Vozes da Educação, com 12 escolas do ensino fundamental no Brasil, as famílias priorizaram a *aprendizagem acadêmica* como propósito da escola, enquanto os(as) educadores(as) mencionaram a *aprendizagem cidadã*, mas a satisfação com a educação estava enraizada na *aprendizagem socioemocional*. Aproximadamente nove em cada 10 educadores(as) e seis em cada 10 pais/responsáveis expressaram que estavam mais satisfeitos quando os(as) estudantes adquiriam *aprendizagem socioemocional*. Como observou um(a) educador(a) no Brasil, “Não treinamos os estudantes para uma finalidade específica, nós os treinamos para a vida; atualmente, muito trabalho está sendo feito em relação à saúde mental e às questões sociais, e em todos os requisitos para a vida em sociedade. Ajudar os estudantes a entenderem seus direitos e deveres”.

Embora as famílias e os(as) educadores(as) tenham crenças diferentes sobre o propósito da escola no Brasil, eles estavam em sintonia quando se tratava de satisfação e queriam ver direções semelhantes na educação. Essa coerência é um elemento fundamental para a construção de relacionamentos de confiança.

Figura 14

Mapa de Crenças sobre Satisfação com a Educação no Brasil ($n = 12$ escolas de ensino fundamental)



RESUMO

Em resumo, houve um aumento geral na proporção de famílias, educadores(as) e estudantes que relataram estar satisfeitos(as) com a educação quando os(as) estudantes estavam adquirindo *aprendizagem socioemocional*, em comparação com a pergunta sobre o propósito. Nas conversas, as famílias, os(as) educadores(as) e os(as) estudantes apontaram que, para que os(as) estudantes continuassem a estudar, eles(as) precisavam de habilidades socioemocionais e bem-estar para seguir em frente e ter sucesso em seus estudos. Essas mudanças nas crenças sobre o propósito da escola e a satisfação com a educação, que foram observadas em todos os países e demografias, reiteraram que os pais/responsáveis, estudantes e educadores(as) frequentemente viam a função extrínseca da escola na sociedade como sendo diferente de suas respostas intrínsecas e emocionais à educação. São necessárias mais pesquisas e investigações em relação a como as famílias, os(as) educadores(as) e os(as) estudantes enxergam sua satisfação com a educação para entender como criar maior coesão e coerência nos sistemas educacionais.

Preferência Pedagógicas



ACHADO: As preferências pedagógicas variaram muito por país, grupos de participantes, faixa etária e grupos de estudantes, mas, em geral, houve ênfase nas *pedagogias centrada em estudantes, na aprendizagem experimental e na instrução baseada em tecnologia*.

As crenças sobre as pedagogias preferidas, ou que tipo de práticas de ensino e aprendizagem os participantes gostariam de ver em sala de aula como estudantes, pais/responsáveis ou educadores(as), também foram captadas pelas pesquisas. Assim como o propósito da escola, a pedagogia é moldada pelo contexto social, cultural, histórico

e político em que ocorre, bem como pelos valores e crenças dos atores e pelas estruturas do ecossistema (Qargha & Dyl, 2024; Tabulawa, 2013). As tentativas de reforma dos sistemas educacionais geralmente incluem mudanças no currículo e na pedagogia.

Nos questionários, solicitamos que as famílias, os(as) educadores(as) e os(as) estudantes escolhessem uma sala de aula da qual gostariam de fazer parte com base nas suas preferências pedagógicas.



PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO (Famílias)

Suponha que você está visitando diferentes escolas para escolher onde quer que seu(sua) filho(a) estude. Quais práticas de ensino e aprendizagem são determinantes para a sua escolha? [Escolha a sua opção preferida]

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> O professor conduz todas as aulas | <input type="checkbox"/> O idioma e as culturas de origem são centrais na aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> A participação do aluno é central na aprendizagem | <input type="checkbox"/> Jogos são centrais na aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> Experiências e projetos são centrais na aprendizagem | <input type="checkbox"/> Outros (especifique) |
| <input type="checkbox"/> Tecnologia é central na aprendizagem | <input type="checkbox"/> Não sabe/Prefere não responder |



PERGUNTA DA CONVERSA

As famílias disseram que preferiam quando o ensino e o aprendizado eram focados em ... Quais são alguns exemplos de ... e por que você acha que esta foi a principal resposta?

Nota. Todas as perguntas da conversa foram adaptadas para incorporar os dados da pesquisa dos(as) educadores(as) e estudantes antes da realização dos diálogos.

Essas preferências se baseiam na literatura e nas iniciativas de reforma do currículo e da pedagogia em nível global, conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3: Preferências Pedagógicas

Os seis tipos de pedagogias incluídos no questionário da metodologia CST estão descritos abaixo com breves definições. A redação original da pesquisa está entre parênteses.

- **Pedagogias centradas no professor (o professor conduz todo o ensino).** Mais bem descrita como a abordagem do “sábio no palco”, os professores são a única fonte de conhecimento e estabelecem regras, explicam conceitos e modelam os objetivos de aprendizagem, enquanto os alunos são receptores passivos do conhecimento (Freire, 1973; Instance & Paniagua, 2019; Mascolo, 2009). Outras terminologias usadas para descrever essa abordagem incluem: ensino rotineiro, ensino didático e “giz e conversa” (chalk-and-talk teaching) (Bartlett & Mogusu, 2013).
- **Pedagogias centradas no aluno (a participação do aluno é fundamental para a aprendizagem).** Em contraste com a pedagogia centrada no professor, a pedagogia centrada no aluno prioriza o estudante e a aprendizagem é desenvolvida com base nas necessidades, habilidades e interesses do aluno. Em vez de o professor transmitir conhecimento, o conhecimento é construído conjuntamente por professores e estudantes na sala de aula. Essa abordagem de ensino promove a participação ativa, a escolha, a autonomia, a autorreflexão e a avaliação (Bremner, 2021; Garrett, 2008; Vavrus et al., 2013).
- **Aprendizagem experimental (as experiências e os projetos são fundamentais para a aprendizagem).** Concentrando a aprendizagem nas experiências humanas, essa abordagem permite que os alunos se envolvam diretamente com o que está sendo estudado, promovendo a investigação e a reflexão sobre contextos autênticos e da vida real. Essa abordagem é frequentemente descrita como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem pela prática, aprendizagem prática e aprendizagem de serviços, que pode ser vinculada à educação cívica, meios de subsistência dos jovens e educação para o empreendedorismo e atividades de desenvolvimento comunitário (Instance & Paniagua, 2019; Paniagua & Instance, 2018).
- **Instrução baseada na tecnologia (a tecnologia é fundamental para a aprendizagem).** Na interseção da educação e da tecnologia, há uma ampla gama de abordagens pedagógicas que utilizam a tecnologia para complementar e suplementar o ensino em sala de aula (Morris & Farrell, 2020; Qargha & Dyl, 2024). Essas abordagens podem ser categorizadas em termos gerais como: (a) tecnologia como ferramenta de aprendizagem (por exemplo, laptops e acesso à Internet); (b) tecnologia para proporcionar aprendizagem (por exemplo, aprendizagem on-line, remota, por rádio e televisão); e tecnologia para apoiar a aprendizagem (por exemplo, conteúdo digital como MOOCs e livros didáticos de acesso livre) (Burns, 2021).
- **Abordagem de fundos de conhecimento ou identidade (as culturas e os idiomas de origem são fundamentais para a aprendizagem).** Os fundos de conhecimento incluem as histórias familiares e culturais dos estudantes, o conhecimento e as redes que moldam suas identidades e interesses (Esteban-Guitart & Moll, 2014; González et al., 2006). Nessa abordagem, a aprendizagem está enraizada e é derivada das culturas, identidades e experiências dos estudantes (Moll, 2019). Isso inclui o ensino da língua materna e também esforços plurais e de multiletramento.
- **Aprendizagem baseada em brincadeiras (a brincadeira é fundamental para a aprendizagem).** Essa abordagem pedagógica inclui elementos de brincadeiras acompanhados de orientações dadas por adultos que variam em grau e tipo (Weisberg et al., 2013). A aprendizagem baseada em brincadeiras pode variar de brincadeiras dirigidas pela criança ou brincadeiras livres, brincadeiras dirigidas de forma colaborativa com adultos e brincadeiras dirigidas principalmente pelo professor (Pyle & Danniels, 2017; Taylor & Boyer, 2020). A aprendizagem por meio de brincadeiras desenvolve competências socioemocionais, incluindo a resolução de conflitos e o apoio ao bem-estar emocional dos outros (Danniels & Pyle, 2018).

Embora tenhamos criado uma categoria de pedagogia centrada no aluno, já que essa linguagem tem sido usada em iniciativas de reforma como as da Tanzânia (Vavrus et al., 2013), a aprendizagem experimental, a instrução baseada em tecnologia, os fundos de conhecimento e identidade e a aprendizagem baseada em brincadeiras incorporam graus variados de instrução e personalização centradas no aluno. Com exceção da pedagogia centrada no professor, as outras pedagogias são frequentemente chamadas de pedagogias inovadoras e são caracterizadas como baseadas em pesquisas. Istance e Paniagua (2019) fornecem seis grupos de abordagens pedagógicas inovadoras — incluindo aprendizagem combinada, pensamento computacional, aprendizagem experimental, aprendizagem incorporada, multiletramentos e gamificação — que podem variar de país para país e entre faixas etárias de estudantes. Há muitas sobreposições entre elas, pois a gamificação e a instrução baseada em tecnologia podem incluir elementos lúdicos. Na prática, os(as) educadores(as) raramente empregam abordagens pedagógicas distintas, eles(as) geralmente usam uma combinação de estratégias para oferecer aulas eficazes e específicas ao contexto com base nas necessidades dos estudantes (Qargha & Dyl, 2024).

Uma categoria que não foi incluída é a aprendizagem baseada em artes, que pode ser categorizada como aprendizagem incorporada, em que as artes são fundamentais para o ensino (Wright & Leong, 2017). Ela não foi incluída na pesquisa porque as iniciativas de educação artística variam muito de país para país, e as artes são frequentemente integradas à aprendizagem baseada em jogos, aprendizagem baseada em projetos, fundos de conhecimento e identidade, entre muitas outras.



ACHADO: Embora as famílias, os(as) educadores(as) e os(as) estudantes tenham selecionado uma série de pedagogias centradas no aluno, uma pequena proporção de cada grupo escolheu a *aprendizagem baseada em brincadeiras* e fundos de conhecimento como suas pedagogias de preferência.

Solicitamos que as famílias, os(as) educadores(as) e os(as) estudantes imaginassem que tipo de abordagens pedagógicas gostariam de ver em uma sala de aula que estivessem escolhendo para seus filhos ou para si mesmos, respectivamente. Em muitos países, as famílias tiveram dificuldade de responder essa pergunta, principalmente os pais/responsáveis que tinham baixo nível de escolaridade e pouca exposição a diferentes abordagens de ensino e aprendizagem. Embora as equipes CST tenham feito esforços consideráveis para contextualizar e explicar essas nuances durante a aplicação dos questionários, as respostas das famílias foram confusas. Elas não tinham muita clareza sobre o que era, na prática, a *aprendizagem experimental* e a *aprendizagem baseada em brincadeiras*, apesar de ouvirem com frequência esses termos sendo usados em novas políticas e programas introduzidos em suas comunidades. Embora os dados da pesquisa tenham refletido as variações no entendimento das famílias sobre as abordagens pedagógicas, as conversas foram um importante ponto de partida para ajudar os pais/responsáveis a entender essas abordagens e sentir que poderiam contribuir para os diálogos sobre ensino e aprendizagem.

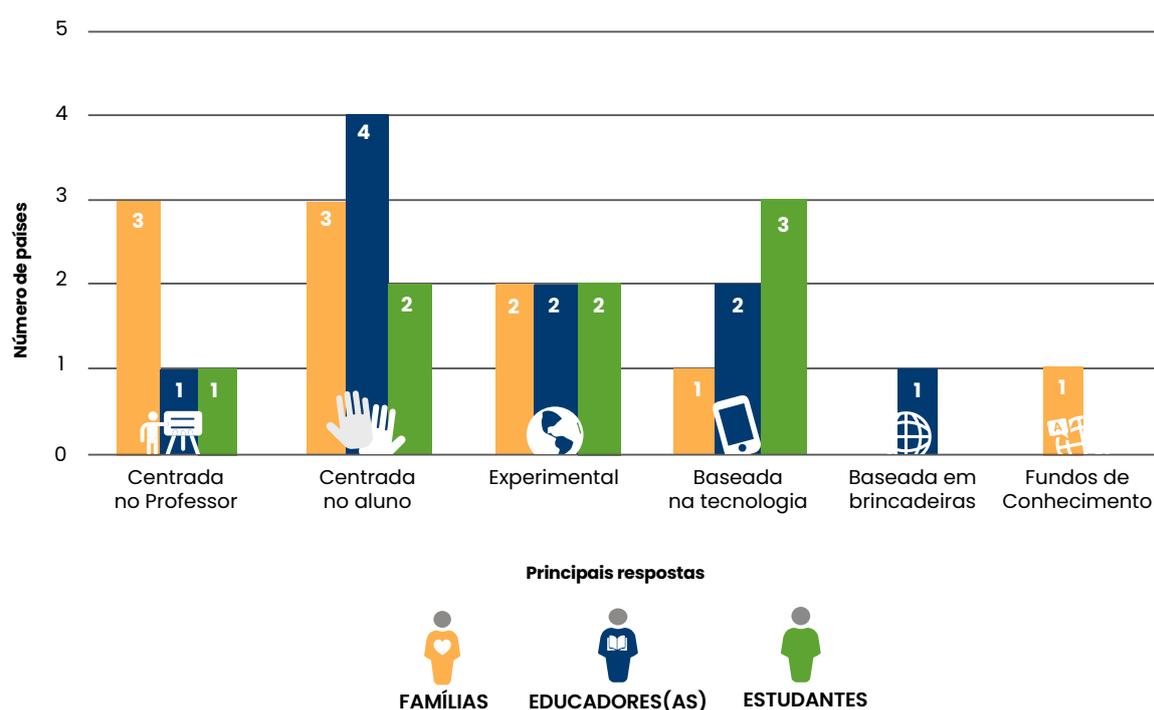
As respostas das famílias, dos(as) educadores(as) e de estudantes variaram de acordo com o país, como pode ser visto na Figura 15 e na Tabela 9, e entre os diferentes níveis de escolaridade, sem padrões claros relacionados às idades das crianças. A *pedagogia centrada no professor* foi a abordagem preferida entre as famílias no Quênia, na África do Sul e nos Estados Unidos (Califórnia), bem como entre os(as) educadores(as) na

África do Sul e os(as) estudantes nos Estados Unidos (Califórnia). A *pedagogia centrada no aluno* foi a resposta mais popular entre os(as) educadores(as). A maioria dos(as) educadores(as) e das famílias da Colômbia, Serra Leoa e Uganda escolheu salas de aula com *pedagogias centradas no aluno*. Os(as) educadores(as) dos Estados Unidos (Califórnia) também priorizaram a pedagogia centrada no aluno, assim como os(as) estudantes da Colômbia e da Tanzânia (Zanzibar).

A *aprendizagem experimental* foi a preferida das famílias e educadores(as) no Brasil e na Tanzânia (Zanzibar) e dos(as) estudantes em Bangladesh e no Cazaquistão. A *instrução baseada na tecnologia* foi comum nos anos que se seguiram à pandemia da COVID-19, com famílias e educadores(as) em Bangladesh que escolheram essa abordagem, juntamente com educadores(as) no Cazaquistão e as amostras representativas de estudantes em território nacional em Gana, Índia e África do Sul. A *aprendizagem baseada em brincadeiras* teve uma proporção muito pequena em todos os países, exceto no Quênia, onde foi a abordagem pedagógica preferida dos(as) educadores(as), o que provavelmente se deve à forte ênfase na *aprendizagem baseada em brincadeiras* nas mudanças curriculares desse país. Os *fundos de conhecimento* foram a abordagem pedagógica preferida entre as famílias no Cazaquistão, pelos motivos descritos em detalhes abaixo.

Em sete dos 10 países, com exceção do Cazaquistão, Quênia e Estados Unidos, as famílias e os(as) educadores(as) compartilhavam crenças sobre as práticas de ensino e aprendizagem que gostariam de ver em sua sala de aula ideal. De acordo com um(a) dos(as) educadores(as) e líder da equipe CST em Serra Leoa, isso provavelmente ocorreu porque as famílias e os(as) educadores(as) vêm das mesmas comunidades e têm crenças e expectativas semelhantes. A seguir, apresentaremos uma discussão detalhada sobre as crenças pedagógicas entre famílias, educadores(as) e estudantes.

Figura 15 Preferências Pedagógicas entre Grupos Participantes (n = 10 países)



Pedagogias centradas no Professor

Uma proporção maior de famílias tendeu a escolher *pedagogias centradas no professor* em comparação com os(as) educadores(as), o que pode se dever ao fato de que essa é a pedagogia que as famílias conhecem melhor. Uma exceção foi a África do Sul, onde tanto os(as) educadores(as) quanto as famílias da educação infantil escolheram *pedagogias centradas no professor* como sua abordagem de preferência. A equipe CST na África do Sul – liderada pela organização da sociedade civil Mikhulu Child Development Trust (também chamada de “Mikhulu Trust” ao longo do relatório) – ficou surpresa com o fato de os(as) educadores(as) e as famílias não priorizarem mais as brincadeiras, dada a grande ênfase nas brincadeiras no setor da primeira infância do país e os esforços dos doadores para promover esse tipo de pedagogia. Como as famílias na África do Sul explicaram, elas priorizaram *pedagogias centradas no professor* porque os pais/responsáveis não sentiam que tinham a formação ou as habilidades para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico de seus filhos da mesma forma que os(as) educadores(as) qualificado(as) o fazem e, portanto, as famílias queriam que os(as) professores(as) dirigissem a aprendizagem. Como disse um dos pais/responsáveis: “Prefiro que os instrutores conduzam as aulas porque é o trabalho deles e eles são qualificados para isso”. Outro acrescentou: “Eu não tenho formação, então me sentirei inferior se ensinar algo errado aos meus filhos, o que demonstrará baixa autoestima da minha parte como pai”. As famílias não haviam compreendido totalmente como as brincadeiras apoiavam a aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos. As famílias das escolas primárias no Quênia também preferiam *pedagogias centradas no professor* em comparação com outras abordagens; assim como os pais/responsáveis na África do Sul, elas viam os professores como especialistas. Os Estados Unidos (Califórnia) foi o único país em que a maioria dos(as) estudantes da primeira etapa do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio preferiu a pedagogia centrada no professor, mas os motivos dessa escolha não ficaram claros nas conversas e são um ponto de investigação adicional para os(as) líderes escolares.

Pedagogias centradas no aluno

As *pedagogias centradas no aluno* foram amplamente escolhidas em geral, com famílias na Colômbia, Serra Leoa e Uganda preferindo essa abordagem. Famílias em Uganda notaram que envolver os(as) estudantes na aprendizagem ajudou a aumentar a confiança, curiosidade, liderança e titularidade dos(as) estudantes em relação à sua aprendizagem, bem como encorajou os(as) estudantes a colaborarem e aprenderem com seus colegas. Da mesma forma, na Tanzânia (Zanzibar), mais da metade dos(as) educadores(as) priorizou *pedagogias centradas no aluno*, que têm sido um foco das políticas do país nas últimas décadas (Vavrus et al., 2013).

Na Colômbia e na Tanzânia (Zanzibar), os(as) estudantes também preferiram *pedagogias centradas no aluno*. Como os(as) estudantes da Tanzânia (Zanzibar) notaram durante suas conversas, quando eles estão envolvidos no planejamento e na colaboração, as aulas se tornam mais interessantes, e os(as) estudantes têm a oportunidade de aprender novas habilidades e construir seu próprio engajamento com o conteúdo da matéria. Durante essas conversas, muitos(as) estudantes fizeram um *brainstorming* discutindo detalhes de como envolver os(as) estudantes no planejamento

e na liderança das aulas – fornecendo maneiras de os professores colaborarem com os estudantes. Vários(as) educadores(as) na Tanzânia (Zanzibar) também expressaram que queriam que seus/suas estudantes tivessem mais agência na sala de aula. As famílias estavam um pouco mais céticas, no entanto, explicando que centralizar os(as) estudantes na aprendizagem pode funcionar para algumas disciplinas – como educação cívica ou história – mas que seria uma mudança substancial das *pedagogias centradas no professor* às quais estavam acostumadas. Os(as) estudantes estavam muito entusiasmados(as) com suas crenças de que mais agência na sala de aula apoiaria sua aprendizagem.

Aprendizagem Experimental

No Brasil e na Tanzânia (Zanzibar), os dois países onde os participantes tiveram a opção de selecionar todas as respostas, famílias e educadores(as) escolheram a *aprendizagem experimental* como sua principal resposta, seguida pela instrução baseada na tecnologia na Tanzânia e a *aprendizagem baseada em brincadeiras* para os(as) educadores(as) do Brasil. Pedagogias de *aprendizagem experimental* geralmente permitem que os(as) estudantes conectem a aprendizagem com suas vidas reais e dão espaço para exploração e investigação, com benefícios que incluem maior engajamento, relacionamentos positivos com colegas e professores(as) e aprendizagem cognitiva e socioemocional (Parker & Thomsen, 2019; Schenck & Cruickshank, 2015).

Famílias e estudantes da Tanzânia (Zanzibar) falaram sobre como a *aprendizagem experimental*, assim como as *pedagogias centradas no aluno*, ajudaram a garantir que, apesar da variedade de especializações e qualidades de ensino, os(as) estudantes pudessem obter as habilidades práticas das quais precisavam e que essas habilidades práticas os ajudariam a estar mais bem equipados para testes. Eles também discutiram como a *aprendizagem experimental* constrói confiança, criatividade e pensamento crítico, as mesmas coisas que eles criticaram como ausentes nas pedagogias centradas no professor. No entanto, tanto no Brasil quanto na Tanzânia (Zanzibar), os entrevistados reconheceram que, embora famílias e educadores(as) possam preferir o que parece ser uma pedagogia mais nova ou inovadora, como a *aprendizagem experimental*, na realidade, ela pode ser difícil de implementar. Como quase uma dúzia de educadores(as) notaram na Tanzânia (Zanzibar), embora a *aprendizagem experimental* ajude a tornar a aprendizagem relevante e "memorável", encontrar os meios, equipamentos, infraestrutura e tempo para preparar aulas com turmas grandes não era viável. Essa crença se repetiu nas respostas de famílias e estudantes. Um(a) professor(a) rural chegou a dizer que isso exigia que os professores mudassem suas mentalidades e formas de trabalhar, coisas nas quais muitos(as) educadores(as) não estavam dispostos(as) a investir tempo e energia. Embora famílias, educadores(as) e estudantes no Brasil e na Tanzânia (Zanzibar) estivessem entusiasmados(as) com o aumento no uso de *pedagogias centradas no estudante* e *aprendizagem experimental*, na prática, 20% a 30% dos(as) educadores(as) e 44% a 57% das famílias no Brasil e na Tanzânia (Zanzibar), respectivamente, ainda valorizavam *pedagogias centradas no professor*, sinalizando que avançar em direção a uma pedagogia diferente exigiria mobilização, treinamento e recursos substanciais.

Instrução baseada na Tecnologia

Em oito países, as abordagens de ensino e aprendizagem preferidas dos(as) estudantes se dividiram entre *instrução baseada na tecnologia* e *pedagogias centradas no aluno*. Entre as amostras representativas de jovens em Gana (nacional), Índia (estados de Maharashtra e Himachal Pradesh) e África do Sul (nacional), entre 68% e 84% dos jovens escolheram a *instrução baseada na tecnologia* como sua pedagogia de preferência. Esses questionários foram conduzidos em junho de 2022, quando as escolas ainda estavam em transição de volta para a educação presencial, o que provavelmente contribuiu com suas preferências.

Em Bangladesh, a *instrução baseada na tecnologia* também foi a principal escolha de famílias e educadores(as), enquanto os(as) estudantes preferiram a *aprendizagem experimental*. Os(as) educadores(as) especularam que a *instrução baseada na tecnologia* foi priorizada em Bangladesh porque, durante a COVID-19, escolas e famílias tiveram muito pouco acesso à tecnologia, e as aulas foram amplamente interrompidas. Mudanças recentes no currículo que enfatizaram a *instrução baseada na tecnologia* e as habilidades do século XXI também podem ter sido um fator contribuinte. Conforme observado por um(a) dos(as) educadores(as) da equipe CST de Bangladesh, "pais e professores concordam que a tecnologia criou uma divisão entre comunidades com alta tecnologia, baixa tecnologia e sem tecnologia. Como não podemos fornecer aos nossos filhos laptops, tablets ou celulares, eles enfrentam barreiras para atingir seus objetivos educacionais e mostrar seus talentos". A falta de acesso à tecnologia também foi apontada como uma barreira para a participação da família, conforme discutido na seção subsequente.

Aprendizagem baseada em Brincadeiras

No Brasil, metade dos(as) educadores(as) do ensino fundamental priorizou a *aprendizagem baseada em brincadeiras*, além da *aprendizagem experimental*. O Quênia foi o único outro país onde os(as) educadores(as) enfatizaram a *aprendizagem baseada em brincadeiras*, o que talvez se deva ao foco nessa pedagogia na Base Curricular da Educação Básica do Quênia (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019a). A Aga Khan Foundation, parceira que lidera a pesquisa CST no Quênia, também implementou vários projetos que apoiam a *aprendizagem baseada em brincadeiras* em Lamu e Mombasa.

Nos 10 países, a *aprendizagem baseada em brincadeiras* foi pouco escolhida entre as famílias, variando de 1% a 15% das famílias que escolheram a brincadeira como sua abordagem pedagógica de preferência. Embora a opção *aprendizagem baseada em brincadeiras* não tenha sido amplamente selecionada pelas famílias, educadores(as) e estudantes em todos os países, as comunidades escolares notaram durante as conversas que isso provavelmente se deve à falta de conscientização em torno do conceito de *aprendizagem lúdica*. Educadores(as) na África do Sul acreditam que os pais/responsáveis não têm clareza sobre o que é a *aprendizagem lúdica* e como ela beneficia as crianças. Como um(a) educador(a) da primeira infância na África do Sul declarou: "Acho que os pais ficam um pouco confusos em relação ao motivo pelo qual as crianças aprendem por meio de brincadeiras. Elas aprendem por meio de brincadeiras, movimentos e exploração. Elas aprendem melhor quando se divertem. As crianças gostam de experimentar tudo; ao fazer isso, elas estão aprendendo, e quando brincam com bonecas, bolas etc., elas desenvolvem habilidades motoras grossas, habilidades motoras finas e conexão emocional."

Fundos de Conhecimento e Identidade

O Cazaquistão foi o único país onde as famílias escolheram como abordagem pedagógica os *fundos de conhecimento ou identidade* nos quais as “culturas e idiomas de origem são centrais para o aprendizado”. A forte ênfase das famílias em culturas e idiomas de origem pode ter ocorrido em resposta aos esforços para promover o uso da língua cazaque em todo o país. Antes da independência da União Soviética, o idioma de ensino no Cazaquistão era o russo. A partir de 1995, o cazaque foi oficialmente reconhecido como idioma oficial na constituição nacional e, posteriormente, tornou-se o principal idioma de ensino no Cazaquistão, deixando as escolas decidirem se ensinariam em cazaque ou russo. O ensino em cazaque aumentou ao longo das décadas, com a maioria das escolas da primeira etapa do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio agora ensinando em cazaque (Smagulova, 2016). Embora quase 30% das famílias na amostra tenham relatado ainda falar russo em casa, o apoio ao uso da língua e cultura cazaque nas escolas foi notável nos dados. Como a equipe CST do Cazaquistão observou, há uma ênfase de muitos(as) educadores(as), famílias e estudantes em “voltar às nossas raízes”, que continuou após a invasão da Ucrânia pela Rússia. A equipe elaborou ainda mais: “Se um estudante vai desenvolver seu futuro neste país... ele ou ela deve ter uma educação [em cazaque] que seja relevante para a mentalidade do nosso país”.

Houve conversas em nível de políticas em alguns países, como a Holanda e os Estados Unidos, sobre a importância dos *fundos de conhecimento ou identidade* como abordagem pedagógica. No entanto, de acordo com esta pesquisa, ainda há uma falta de compreensão e ímpeto entre famílias, educadores(as) e estudantes em relação ao que essa pedagogia significa e como ela pode apoiar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Tabela 9: Pedagogias de Preferência entre os Grupos Participantes, em Porcentagens (n = 10 países)

País	Grupo	Centrada no Professor	Centrada no Estudante	Experimental	Baseada na tecnologia	Baseada em brincadeiras	Fundos de Conhecimento	Total
Amostra de Métodos Mistos								
Bangladesh	Famílias	14,8%	17,5%	25,0%	26,8%	8,8%	7,1%	100%
	Educadores	13,5%	19,3%	20,6%	33,6%	5,4%	7,6%	100%
	Estudantes	21,7%	18,3%	25,1%	20,7%	7,7%	7,1%	100%
Brasil	Famílias	44,1%	35,3%	49,9%	34,2%	23,6%	14,3%	n/a
	Educadores	19,1%	26,2%	64%	47,9%	50,9%	7,1%	n/a
Colômbia	Famílias	26,3%	29,4%	10,6%	10,2%	4,0%	19,5%	100%
	Educadores	3,8%	31,9%	20,2%	17,4%	12,3%	14,4%	100%
	Estudantes	14,5%	25,5%	19,6%	18,0%	11%	11,5%	100%

País	Grupo	Centrada no Professor	Centrada no Estudante	Experimental	Baseada na tecnologia	Baseada em brincadeiras	Fundos de Conhecimento	Total
Cazaquistão	Famílias	20,7%	10,7%	13,3%	17,7%	13,6%	24%	100%
	Educadores	15,7%	13,0%	11,1%	34,3%	14,8%	11,1%	100%
	Estudantes	19,6%	17,3%	25,1%	17,3%	15,1%	5,6%	100%
Quênia	Famílias	48,0%	17,7%	7,2%	15,1%	8,5%	3,5%	100%
	Educadores	6,5%	22,6%	8,1%	24,2%	33,9%	4,8%	100%
Serra Leoa	Famílias	32,7%	48,6%	7,7%	8,3%	0,8%	1,9%	100%
	Educadores	19,4%	64,0%	4,7%	8,1%	0,9%	2,8%	100%
África do Sul	Famílias	36,8%	25,7%	6,9%	13,0%	12,6%	5,0%	100%
	Educadores	30,1%	23,3%	9,6%	6,8%	26%	4,1%	100%
Tanzânia (Zanzibar)	Famílias	57,7%	59,4%	72,9%	60%	10%	16,5%	n/a
	Educadores	30%	57,1%	72,9%	61,4%	16,7%	17,6%	n/a
	Estudantes	62,7%	74,7%	64,7%	35,4%	19%	29,1%	n/a
Uganda	Famílias	35,5%	38,7%	8,3%	4,9%	7,3%	5,3%	100%
	Educadores	17,7%	61,3%	7%	5,4%	5,9%	2,7%	100%
EUA (Califórnia)	Famílias	41,2%	21,6%	10,8%	7,8%	4,9%	13,7%	100%
	Educadores	22,9%	24,8%	21%	16,2%	7,6%	7,6%	100%
	Estudantes	30,0%	14,9%	16,6%	13,6%	19%	6,0%	100%
Amostra Quantitativa (Representativa)								
Gana	Estudantes	29,7%	53,0%	51,9%	84,2%	16,3%	30,9%	n/a
Índia	Estudantes	37,1%	23,3%	42,3%	67,5%	44,7%	52,2%	n/a
África do Sul	Estudantes	35,2%	45,5%	48,7%	72,3%	24,7%	38,5%	n/a

Houve poucas diferenças notáveis nas preferências pedagógicas entre diferentes dados demográficos de famílias, educadores(as) e estudantes. No entanto, em média, pais/responsáveis com níveis mais baixos de escolaridade escolheram a *pedagogia centrada no professor* com mais frequência (41,6% de $n = 2.386$) do que aqueles com níveis mais altos de escolaridade (33,9% de $n = 5.495$). O mesmo ocorreu para famílias de crianças mais novas na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental, que escolheram a *pedagogia centrada no professor* em proporções mais altas do que as famílias de crianças mais velhas.

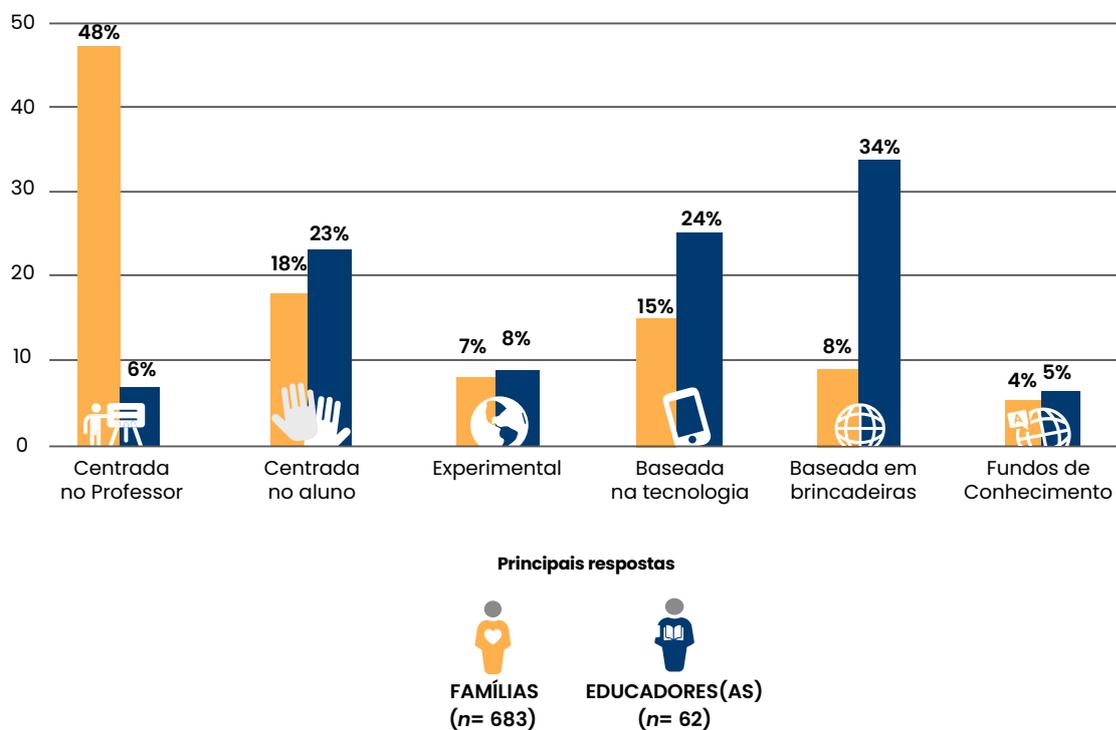
Nas amostras qualitativas (não listadas na Tabela 9) da Hungria, Índia (Maharashtra, Tripura) e Holanda, famílias, estudantes e educadores(as) tenderam a escolher a *aprendizagem experimental*, a *pedagogia centrada no estudante* e a *instrução baseada na tecnologia*. A *pedagogia centrada no professor* foi a preferência das famílias das escolas da primeira etapa do ensino fundamental da Austrália e nas escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio do Reino Unido (Inglaterra).

Panorama do Quênia: Preferências Pedagógicas

No Quênia, as diferenças nas preferências pedagógicas foram bastante pronunciadas, com a maioria das famílias (48%) preferindo a *pedagogia centrada* no professor em comparação à maioria dos(as) educadores(as) (33,9%), que preferiam a *aprendizagem baseada em brincadeiras*. Pais/responsáveis revelaram durante as conversas que estavam cientes apenas da *pedagogia centrada no professor*, dado seu conhecimento limitado sobre ensino e aprendizagem. Eles também eram céticos em relação a pedagogias mais experimentais e inovadoras em salas de aula e ambientes escolares superdimensionados e com poucos recursos. Como um pai/responsável observou, "Os pais não entendem as diferentes maneiras de aprender [por exemplo, aprender por meio de brincadeiras] por causa do nosso [acesso] precário à infraestrutura [escolar]. Se tivermos [obtivermos uma] boa infraestrutura, incluiremos diferentes tipos de aprendizagem."

Ao discutir com educadores(as) no Quênia o motivo da preferência deles pela *aprendizagem baseada em brincadeiras*, eles(as) explicaram que essa abordagem aumenta o interesse e o engajamento dos(as) estudantes no conteúdo acadêmico e ajuda as crianças a se expressarem. Um(a) educador(a) relatou: "Aprender por meio de brincadeiras é a melhor [abordagem], quebra a monotonia da aula. Torna mais fácil que uma criança entenda o conteúdo." Durante as reuniões de balanço com a equipe CST – liderada pela Aga Khan Foundation no Quênia – eles notaram que o desenvolvimento profissional de professores em relação à *aprendizagem baseada em brincadeiras* tem recebido ênfase nas suas iniciativas programáticas e, portanto, não é surpresa que essa tenha sido a abordagem pedagógica mais popular entre os(as) educadores(as). Embora algumas famílias tenham notado que estavam cientes da atual ênfase na *aprendizagem baseada em brincadeiras*, elas ainda acreditavam que a *pedagogia centrada no professor* deveria ser a abordagem central nas escolas. Como um pai/responsável de uma escola da primeira etapa do ensino fundamental observou: "Os estudantes entendem bem quando é utilizada a aprendizagem por meio de brincadeiras, mas deve haver um educador para liderá-los."

Durante suas conversas, famílias e educadores(as) também mencionaram que, em 2017, Uganda estava utilizando o Currículo Baseado em Competências (CBC) – como foi o caso no Quênia e na Tanzânia (Zanzibar) – mas poucas famílias realmente entenderam as intenções dessa mudança curricular. Como um pai/responsável no Quênia descreveu, "Os pais não entenderam a estrutura do CBC, é por isso que eles ainda não o adotaram". As conversas revelaram que é necessário um maior entendimento e adesão das famílias às implementações do CBC, se ele for usado com sucesso para dar suporte aos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Figura 16 Preferências Pedagógicas entre os Grupos Participantes do Quênia (n = 12 escolas de ensino fundamental)



RESUMO

Em resumo, as pedagogias de preferência variaram entre diferentes países e grupos de participantes. Entre famílias e comunidades com baixos níveis de escolaridade, pais/responsáveis frequentemente reforçavam a ideia de que os(as) educadores(as) são os(as) especialistas educacionais mais qualificados, e que eles queriam ver abordagens de ensino e aprendizagem, seja a *pedagogia centrada no professor* ou outras abordagens, que preparariam seus filhos para seus exames de qualificação. Embora os(as) estudantes tenham expressado entusiasmo pela *instrução baseada na tecnologia*, a *aprendizagem experimental* e as *pedagogias centradas no estudante*, suas famílias foram frequentemente menos otimistas em relação a essas pedagogias ou listavam obstáculos e desafios para implementá-las na prática.

As crenças dos(as) educadores(as) também variaram entre os países, de 3,8% a 30,1%, mas, no geral, eles(as) eram menos propensos(as) do que as famílias e os(as) estudantes a escolher a *pedagogia centrada no professor*, que variou de 14,8% a 62,7% em ambos os grupos. Entre as famílias e os estudantes, embora houvesse entusiasmo pelo que eram consideradas "pedagogias inovadoras" e abordagens que produziram "habilidades do século XXI" e levariam ao sucesso do aluno, uma porcentagem substancial ainda escolheu a *pedagogia centrada no professor*. As conversas revelaram que as crenças foram frequentemente influenciadas por fatores contextuais, incluindo tendências globais, reformas curriculares nacionais e esforços de implementação por organizações não governamentais e outros grupos que trabalham com escolas. As conversas revelaram ainda que a integração de novas abordagens pedagógicas na sala de aula exigia treinamento, equipamentos e infraestrutura consideráveis, bem como condições favoráveis, como a adesão dos(as) educadores(as), estudantes e famílias, e não apenas formuladores de políticas. No entanto, promover essa adesão e visão compartilhada sobre as crenças pedagógicas ajudou as famílias, educadores(as) e estudantes a trabalharem de forma mais colaborativa no apoio à aprendizagem.

Diferenças nas crenças sobre abordagens pedagógicas dentro das comunidades escolares são conhecidas por influenciar a implementação de políticas (Qargha & Dyl, 2024). Por exemplo, durante os esforços políticos para a universalização da educação infantil na Tanzânia (Zanzibar) a partir de 2006, famílias e membros da comunidade demonstraram resistência à *aprendizagem baseada em brincadeiras* até que entendessem sua intenção e seus benefícios por meio de mobilização comunitária (Education Development Center, 2009). É necessária uma investigação maior das ligações entre as crenças sobre o propósito da escola, a satisfação com a educação e as abordagens pedagógicas, mas esta pesquisa preliminar fornece apoio a pesquisas que sugerem que ter uma visão coerente e compartilhada é fundamental para desenvolver coesão e construir um senso de comunidade entre famílias, educadores(as) e estudantes.



Lição Global 2

As famílias já são parceiras

As famílias se veem envolvidas e engajadas na aprendizagem de seus filhos de várias maneiras; no entanto, essa participação não é muito visível para os(as) educadores(as). A grande maioria das famílias apoia a aprendizagem em casa, mas os(as) educadores(as) geralmente definem o engajamento familiar como o nível de participação das famílias em eventos, conselhos e atividades escolares que acontecem na escola.

Pedimos que os participantes indicassem todas as diferentes maneiras nas quais as famílias participavam e se engajavam na educação de seus filhos. De forma intencional, perguntamos sobre os tipos de participação e engajamento antes de perguntar sobre as barreiras, para encorajar os participantes a pensarem a partir de uma mentalidade baseada em ativos antes de se aprofundarem nos desafios. Embora os tipos de participação e engajamento variassem entre os países e culturas escolares, as equipes CST trabalharam indutivamente por meio de um processo de teste de campo para identificar os principais tipos refletidos em cada uma das diferentes comunidades, conforme indicado nas perguntas do questionário abaixo.



PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO (Famílias)

Como você participa da aprendizagem ou na escola de seu/sua filho(a)? [Selecione todas as opções aplicáveis]

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Não está envolvido(a) | <input type="checkbox"/> Realiza voluntariado em atividades escolares |
| <input type="checkbox"/> Apoia ou monitora a aprendizagem do estudante | <input type="checkbox"/> Fornece devolutivas/comentários sobre as decisões escolares (por exemplo, políticas) |
| <input type="checkbox"/> Mantém comunicação com professores e funcionários da escola | <input type="checkbox"/> Atua como liderança em uma associação de pais/responsáveis |
| <input type="checkbox"/> Acompanha as notícias da escola | <input type="checkbox"/> Outros (especifique) |
| <input type="checkbox"/> Realiza contribuições financeiras | <input type="checkbox"/> Não sabe/Prefere não responder |
| <input type="checkbox"/> Participa de eventos escolares | |



PERGUNTA DA CONVERSA

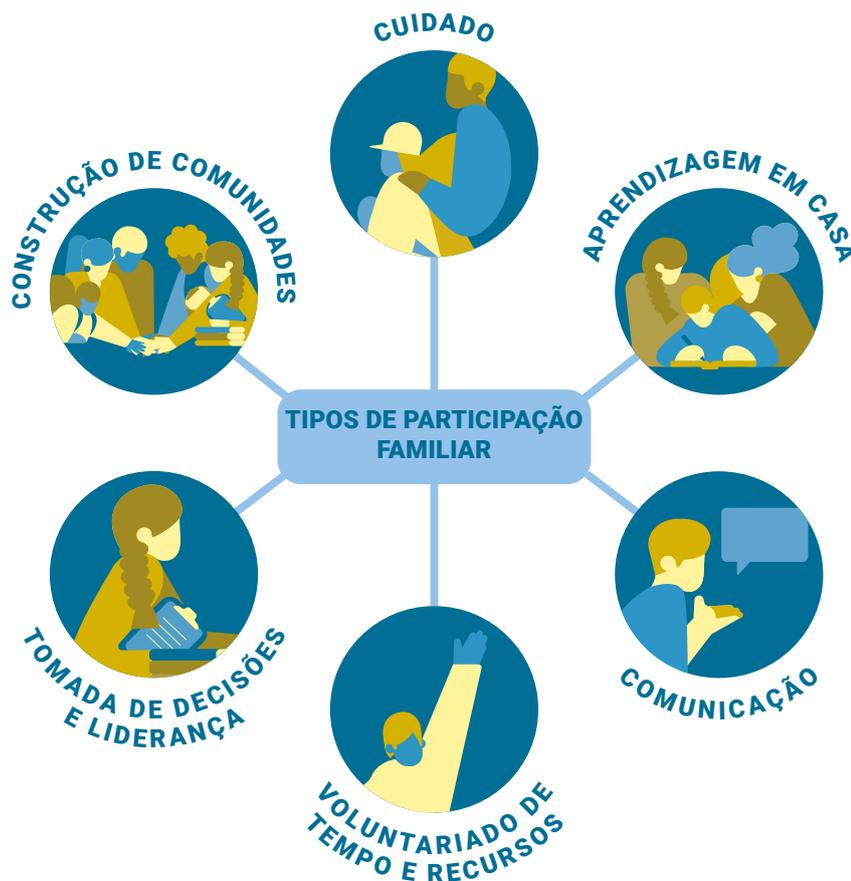
Nas pesquisas, as famílias relataram ... como seu principal tipo de participação familiar em comparação com ... para educadores(as) e ... para estudantes. Quais são alguns exemplos desses tipos de participação que você observou/ouviu falar em sua escola ou comunidade?

Nota. Todas as perguntas da conversa foram adaptadas para incorporar os dados da pesquisa dos(as) educadores(as) e estudantes antes da realização dos diálogos.

A lista coletiva de tipos de participação e engajamento elaborada pelas equipes CST durante o processo de teste de campo foi então alinhada com a *Framework of Six Types of Involvement for Comprehensive Programs of Partnership* [Estrutura de Seis Tipos de Participação para Programas Abrangentes de Parceria] de Epstein (Epstein et al., 2018) para garantir que as opções de resposta refletissem as pesquisas e literatura existentes. Os seis tipos de participação de Epstein incluem *cuidado, aprendizagem em casa, comunicação, voluntariado (tempo e recursos), tomada de decisões e liderança e construção de comunidades* e foram mapeados para as respostas do questionário na Figura 17. Esses seis tipos de participação e suas opções de resposta correspondentes são explicados mais detalhadamente no Quadro 4.

Figura 17

Tipos de Participação e Engajamento Familiar



Cada opção de resposta pode ser considerada um exemplo de participação ou engajamento, dependendo de como é colocada em prática. A participação geralmente se refere às interações unidirecionais, onde os representantes da escola **dizem** aos pais/responsáveis o que eles precisam saber e fornecem diretrizes de como eles devem participar da educação de seus filhos (Ferlazzo, 2011). O engajamento abrange interações bidirecionais que representam oportunidades autênticas para as escolas **ouvirem** as famílias e pensarem nelas como parceiras na aprendizagem de seus filhos. Essa distinção foi desenvolvida anteriormente em uma imagem criada pelo CUE e Kidsburgh, com base na pesquisa de Ferlazzo e Hammond (2009) e Ferlazzo (2011), compartilhada na Figura 18. A intenção de distinguir entre participação e engajamento não é criar uma hierarquia entre os dois, pois ambos são essenciais para a construção de relacionamentos fortes entre família, escola e comunidade, mas sim ajudar as escolas a pensarem em como podem aprofundar o engajamento. Por exemplo, se as escolas estão pensando em estratégias para que as famílias participem mais da aprendizagem, elas podem fornecer serviços para *apoiar a aprendizagem em casa*, como aplicativos, planilhas ou serviços gratuitos de tutoria para as famílias. No entanto, as escolas também podem participar e criar parcerias com as famílias para *apoiar a aprendizagem em casa*, desenvolvendo estratégias e atividades de aprendizagem adaptadas às necessidades e contextos das famílias e de seus filhos.

Figura 18

Comparação de Participação e Engajamento Familiar



Fonte: Center for Universal Education, Brookings Institution & Kidsburgh.

Baseado em: Ferlazzo, L., & Hammond, L. A. (2009). *Building parent engagement in schools*. Linworth Books/Libraries Unlimited.

Quadro 4: Tipos de Participação e Engajamento Familiar

O questionário da metodologia CST incluiu oito opções de resposta diferentes para os tipos de participação e engajamento familiar. Elas foram intencionalmente chamadas na pesquisa de tipos de participação, pois nem todas constituem exemplos de engajamento, como discutido anteriormente. Os participantes também tiveram a opção de selecionar “Outro” e escrever sua própria resposta. Eles também poderiam ter escolhido a opção “Não participo”. As opções de resposta estão vinculadas a cada um dos seis tipos de participação de Epstein. Nos títulos em que as opções de resposta foram encurtadas na análise para manter a brevidade, a redação original da pesquisa está entre parênteses.

Tipo 1: Cuidado e Tipo 2: Aprendizagem em casa

- **Apoio à aprendizagem em casa (apoio ou monitoramento da aprendizagem do estudante)** inclui todas as maneiras pelas quais as famílias apoiam as crianças na aprendizagem, desde ajudá-las com conteúdo acadêmico até apoiar a aprendizagem socioemocional. As famílias também descreveram as respostas às necessidades materiais e básicas das crianças como apoio à aprendizagem em casa.

Tipo 3: Comunicação

- **Comunicação com professores e funcionários da escola** inclui comunicação direta por meio de bilhetes escritos, e-mails, mensagens de texto, plataformas de mensagens, telefonemas e reuniões presenciais.
- **Acompanhamento das notícias escolares** inclui manter-se informado(a) por meio de grupos e plataformas de mídia social, e-mails, boletins informativos, boca-a-boca e cartas de comunicação.

Tipo 4: Voluntariado (tempo e recursos)

- **Voluntariado (voluntariado em atividades escolares)** inclui ajudar no planejamento ou execução de eventos e outras atividades escolares.
- **Doações (contribuições financeiras)** incluem doações e/ou presentes para a escola ou sala de aula, o que pode incluir despesas associadas à educação (como mensalidades escolares, materiais didáticos, uniformes e aulas particulares).

Tipo 5: Tomada de decisões e liderança

- **Fornecer devolutivas sobre as decisões escolares** inclui fornecer devolutivas sobre políticas, práticas, regras e regulamentos escolares, currículos e outros instrumentos normativos da escola.
- **Liderança em uma associação de pais/responsáveis** inclui servir como representante em uma associação de pais, comitê de gestão escolar ou outro conselho administrativo.

Tipo 6: Construção de comunidades

- **Participação em eventos escolares** inclui participar de eventos sociais, reuniões de associações de pais, conferências de pais e professores, iniciativas de serviço comunitário ou outros eventos promovidos pela escola/comunidade.

O termos usados para a descrição dos tipos de participação nos questionários variaram ligeiramente em relação à tipologia de Epstein, que foi desenvolvida no contexto dos Estados Unidos (Epstein et al., 2018). Por exemplo, o cuidado e o apoio à aprendizagem em casa foram combinados em uma única categoria, pois as famílias tinham níveis variados de escolaridade e diferentes habilidades para apoiar a aprendizagem acadêmica. Embora alguns pais/responsáveis talvez não pudessem ajudar seus filhos a ler, por exemplo, eles poderiam apoiar o desenvolvimento da alfabetização de seus filhos de outras maneiras, como, por exemplo, garantindo o acesso a materiais impressos, alocando tempo e espaço para estudar e aprender, contando histórias e utilizando outras estratégias que também se enquadram na categoria "cuidado". A expressão "colaboração com a comunidade" de Epstein foi modificada para "construção de comunidades" no questionário, pois os recursos e as parcerias da comunidade variam muito de acordo com o país. Por fim, o termo "voluntariado" na tipologia de Epstein foi ampliado para "oferta de tempo e recursos" no questionário, o que incluiu fazer "doações". Como as escolas de muitos países dependem das contribuições financeiras das famílias para a compra de livros e materiais de ensino e aprendizagem, entre outros recursos, as famílias queriam ser reconhecidas por esses esforços.

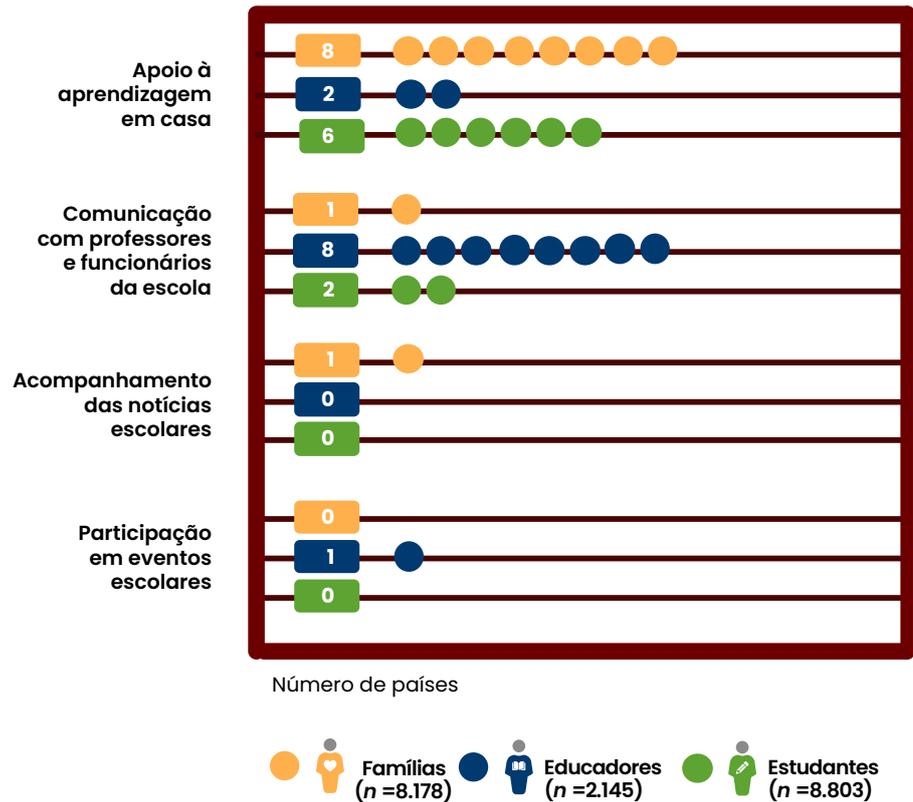


ACHADO: De acordo com famílias, educadores(as) e estudantes, apenas uma pequena proporção de famílias participou efetivamente das atividades de tomada de decisões na escola, incluindo a participação e/ou liderança em uma associação de pais/responsáveis. Embora essas sejam formas relevantes de engajamento familiar, pois garantem que os pais/responsáveis tenham voz nas decisões escolares, é importante definir o engajamento familiar, escolar e comunitário de maneira mais abrangente, com práticas que sejam mais inclusivas e representem uma vasta gama de famílias.

Em oito dos 10 países, as famílias disseram que a principal forma de participação na educação dos filhos era o *apoio à aprendizagem em casa*. A *comunicação com professores e funcionários da escola* e o *acompanhamento das notícias escolares* foram mencionados em dois outros países. Os(as) estudantes repetiram as respostas de suas famílias — em seis países, eles apontaram o *apoio à aprendizagem em casa* como o principal tipo de participação. Em dois outros países, a *comunicação com professores e funcionários da escola* foi reconhecida como um tipo comum de participação. Educadores(as) em oito dos 10 países apontaram a *comunicação com professores e funcionários da escola* como a forma número um de participação familiar. O *apoio à aprendizagem em casa* e o *participação em eventos escolares* foram os tipos de participação mais frequentemente mencionados em três outros países.

Figura 19

Principais Tipos de Participação entre os Países (n = 10 países)



Nota. Os dados dos(as) estudantes são de oito países. Os(as) educadores(as) nos Estados Unidos selecionaram dois tipos principais de participação: comunicar-se com professores e equipe escolar (43,90%) e comparecer a eventos escolares (43,20%).

Cuidado e Aprendizagem em Casa

Em todos os 10 países, 76,5% dos pais/responsáveis apontaram o *apoio à aprendizagem em casa* como uma de suas principais formas de participação. Ao discutir o que eles queriam dizer com *apoio à aprendizagem em casa* e por que esse era seu principal tipo de participação, um pai/responsável explicou como as famílias ativamente desenvolvem atividades criativas de aprendizagem em casa (por exemplo, desenhar, cantar, ler livros de histórias etc.), além de oferecer suporte aos deveres de casa e monitorar a aprendizagem e o progresso de seus filhos na escola. Este pai/responsável da África do Sul explicou: "Compramos equipamentos para usar em casa durante a COVID. Eu ainda os uso para ensinar meu filho. Eu mantenho [recortes] em diferentes formas pela casa para que eu possa ensinar meus filhos sobre formas e contagem."

Os(as) estudantes tenderam a repetir as respostas das famílias, selecionando o *apoio à aprendizagem em casa* como o tipo de participação mais comumente relatado, seguido pela *comunicação com professores e funcionários da escola*. Em todos os oito países, 62,2% dos(as) estudantes também selecionaram o *apoio à aprendizagem em casa*. Como explicou um estudante de um curso vocacional da Hungria, os pais/responsáveis monitoravam frequentemente seu progresso na escola e ofereciam ajuda com deveres de casa e projetos. Este estudante observou: "Meus pais geralmente me perguntam sobre os testes que fazemos, sobre minhas notas e oferecem ajuda se eu tiver dificuldade com alguma coisa."

Estudantes de status socioeconômico mais alto, que sempre têm suas necessidades básicas atendidas, relataram que seus pais/responsáveis forneciam *apoio à aprendizagem em casa* (64,5% de $n = 3.907$) mais do que os(as) estudantes de status socioeconômico mais baixo (59,5% de $n = 4.111$). Da mesma forma, estudantes de status socioeconômico mais alto notaram que suas famílias *se comunicavam mais com professores e funcionários da escola* (41,7% de $n = 3.850$) do que as famílias de status socioeconômico mais baixo (26,7% de $n = 4.036$). Uma proporção maior de estudantes sem nenhuma deficiência (63,5% de $n = 6.113$) também relatou que seus pais/responsáveis forneciam *apoio à aprendizagem em casa* em comparação com estudantes com deficiência (58,1% de $n = 365$), embora o tamanho da amostra fosse pequeno.

Mais da metade (53,7%) dos(as) educadores(as) listaram o *apoio à aprendizagem em casa* como a forma principal de participação. Em Serra Leoa e Uganda, os(as) educadores(as) reconheceram o *apoio à aprendizagem em casa* como a principal forma de participação das famílias. Em Serra Leoa, isso geralmente significava que as famílias ajudavam com o dever de casa, seja fornecendo orientação direta ou dando aos filhos tempo e espaço para que eles pudessem estudar.

Comunicação

Os(as) educadores(as) tendem a notar que a forma mais comum de participação das famílias nas escolas é desenvolvendo uma *comunicação com professores e funcionários da escola*. Aproximadamente 61,1% dos(as) educadores(as) selecionaram essa opção em todos os 10 países. Nos Estados Unidos (Califórnia), os(as) educadores(as) citaram tanto a *comunicação com professores e funcionários da escola* quanto a *participação em eventos escolares* como as principais formas de participação, enfatizando sua expectativa de que as famílias façam seu melhor para comparecer em eventos escolares, construir comunidades e facilitar a comunicação. Apenas os(as) estudantes de Bangladesh e da Índia (amostra representativa dos estados de Maharashtra e Himachal Pradesh) também relataram que a maneira mais comum de seus pais/responsáveis participarem da escola é *se comunicando com professores e funcionários da escola*. No geral, 32,7% dos(as) estudantes de todos os países selecionaram essa opção. A África do Sul foi o único país onde as famílias disseram que seu principal tipo de participação era a *comunicação com professores e funcionários da escola*. No entanto, essa opção ficou em segundo lugar em cinco países.

Famílias com níveis de escolaridade mais baixos (ensino fundamental completo ou incompleto) foram menos propensas a escolher a *comunicação com professores e funcionários da escola* (56,2% de $n = 2.438$) do que famílias com níveis de escolaridade mais altos (60,5% de $n = 5.668$). Isso sugere que pais/responsáveis com níveis de escolaridade mais altos (ensino médio ou superior) se sentiam mais confortáveis ao se comunicar com educadores(as), o que também se refletiu nos dados de estudantes.

Em Bangladesh, as famílias disseram que o *acompanhamento das notícias escolares* era sua principal forma de participação. As famílias de Bangladesh explicaram que isso significava usar grupos de mídia social (por exemplo, WhatsApp) e mensagens SMS para promover a comunicação entre pais/responsáveis e educadores(as), além de obterem as informações diretamente de seus filhos. Essa opção também incluía conversar com outros membros da comunidade em suas vizinhanças.

Tomada de Decisões

Em apenas quatro países (Bangladesh, Quênia, África do Sul e Tanzânia), 20% a 30% das famílias selecionaram *fornecer devolutivas sobre as decisões escolares*. Entre os outros seis países, a participação nas decisões escolares foi ainda menor (15% ou menos). Da mesma forma, apenas 3% a 14% das famílias relataram *participação ou liderança em uma associação de pais/responsáveis*. Apesar de apenas uma pequena proporção de pais/responsáveis relatar que participavam da liderança e da tomada de decisões, foi dessa forma que as autoridades educacionais definiram a participação dos pais/responsáveis em muitos documentos políticos. Em Serra Leoa, por exemplo, apenas 5% das famílias relataram participar das atividades escolares por meio da *liderança de uma associação de pais/responsáveis*, como um comitê de gestão escolar. Embora esses comitês e suas reuniões fossem abertos às famílias, além dos pais/responsáveis que atuavam nas equipes de liderança, soubemos por meio das conversas com as equipes CST que essas reuniões não eram muito frequentadas e raramente incluíam as famílias mais marginalizadas, inclusive as famílias com mães jovens, crianças com deficiências e crianças de famílias de baixa renda. As equipes CST de Serra Leoa e da Tanzânia (Zanzibar) fizeram recomendações aos formuladores de políticas, dizendo que os marcos regulatórios da educação não deveriam considerar os conselhos de gestão escolar como a principal forma de engajamento familiar, escolar e comunitário, mas apenas uma das formas de engajamento. Além disso, eles recomendaram que precisavam ser feitas mudanças na composição desses conselhos — para garantir que famílias marginalizadas, estudantes e educadores(as) fossem autenticamente representados(as) e não apenas recrutados(as) para preencher cotas — a fim de torná-los um mecanismo de tomada de decisão eficaz e inclusivo.

Os(as) estudantes compartilharam uma perspectiva semelhante em relação à participação de seus pais/responsáveis na tomada de decisões das escolas. Em apenas três países (Bangladesh, Gana e Tanzânia), mais de 30% dos(as) estudantes disseram que seus pais/responsáveis participavam *fornecendo devolutivas sobre as decisões escolares*. Entre os outros cinco países, a taxa de resposta foi de 20% ou menos. Quando questionados sobre participação ou *liderança em uma associação de pais/responsáveis*, os(as) estudantes relataram níveis ainda mais baixos de participação familiar; apenas 5% a 22% dos(as) estudantes relataram que seus pais participavam da tomada de decisões de sua escola.



ACHADO: As famílias de estudantes mais jovens relataram níveis mais elevados de engajamento com as escolas e reportaram estar mais empenhadas no *apoio à aprendizagem em casa* do que as famílias de crianças mais velhas.

Em geral, famílias de crianças mais novas relataram níveis mais altos de participação na escola de seus filhos em uma escala de 4 pontos do que famílias de crianças mais velhas (3,43 de 4 para $n = 4.873$; 3,31 de 4 para $n = 3.194$). Embora a proporção média seja modesta, ela é significativa.

Pais/responsáveis de crianças mais novas da educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental nos 10 países foram mais propensos a relatar *apoio à aprendizagem dos estudantes em casa* (80,9% de $n = 4.910$). Como explicou um(a) educador(a) no Cazaquistão, embora alguns pais/responsáveis passem mais tempo *apoando a aprendizagem em casa* quando seus filhos são pequenos, isso também pode variar de acordo com a família e as necessidades da criança:

Como pai/mãe de um(a) aluno(a) do 5º ano, tenho que ajudar meu/minha filho(a) com o dever de casa e é assim que demonstro minha participação nos estudos dele(a). Mas, como professora de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, posso dizer que não é o caso e que eles podem não precisar realmente da participação de suas famílias em suas tarefas de casa/ aulas. Em geral, eu mesma encontrei pais/responsáveis (de alunos do 11º ano, especificamente) que eram muito engajados e preocupados com os eventos da escola ou com a formatura e, em geral, com os assuntos da escola.

Da mesma forma, pais/responsáveis de crianças mais novas escolheram a *comunicação com professores e funcionários da escola* (65,3% de $n = 4.910$) como uma das principais formas de participação mais frequentemente do que as famílias de crianças com idade para estarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (70,0% e 49,9%, respectivamente, de $n = 3.268$). Na África do Sul, famílias de crianças da educação infantil disseram que estavam se *comunicando com professores e funcionários da escola* com mais frequência do que com os professores de seus filhos mais velhos devido à necessidade de conduzir conversas sobre sono, alimentação, habilidade de usar o banheiro e outros estágios de desenvolvimento. Entre pais/responsáveis de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, eles descreveram frequentemente uma diminuição da sua participação na educação de seus filhos e menos comunicação direta com educadores(as) porque seus filhos estavam se tornando mais independentes e maduros. Como um pai/responsável da Hungria observou: "Nossos filhos são maduros o suficiente para negociar seu caminho, estaremos em casa quando eles precisarem de ajuda ou ideias."

Assim como as famílias, os(as) educadores(as) da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental eram mais propensos(as) a citar o *apoio à aprendizagem em casa* como uma das principais formas de participação dos pais/responsáveis (62,9% de $n = 937$) em comparação aos(às) educadores(as) de crianças mais velhas (46,5% de $n = 1.208$). De acordo com um(a) educador(a) na Colômbia, "Na educação infantil...

os pais fazem o dever de casa do estudante para que ele não seja reprovado, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio o aluno é deixado sozinho.” Não houve diferenças notáveis ou significativas entre os gêneros dos(as) educadores(as) nos tipos de participação de pais/responsáveis relatados.

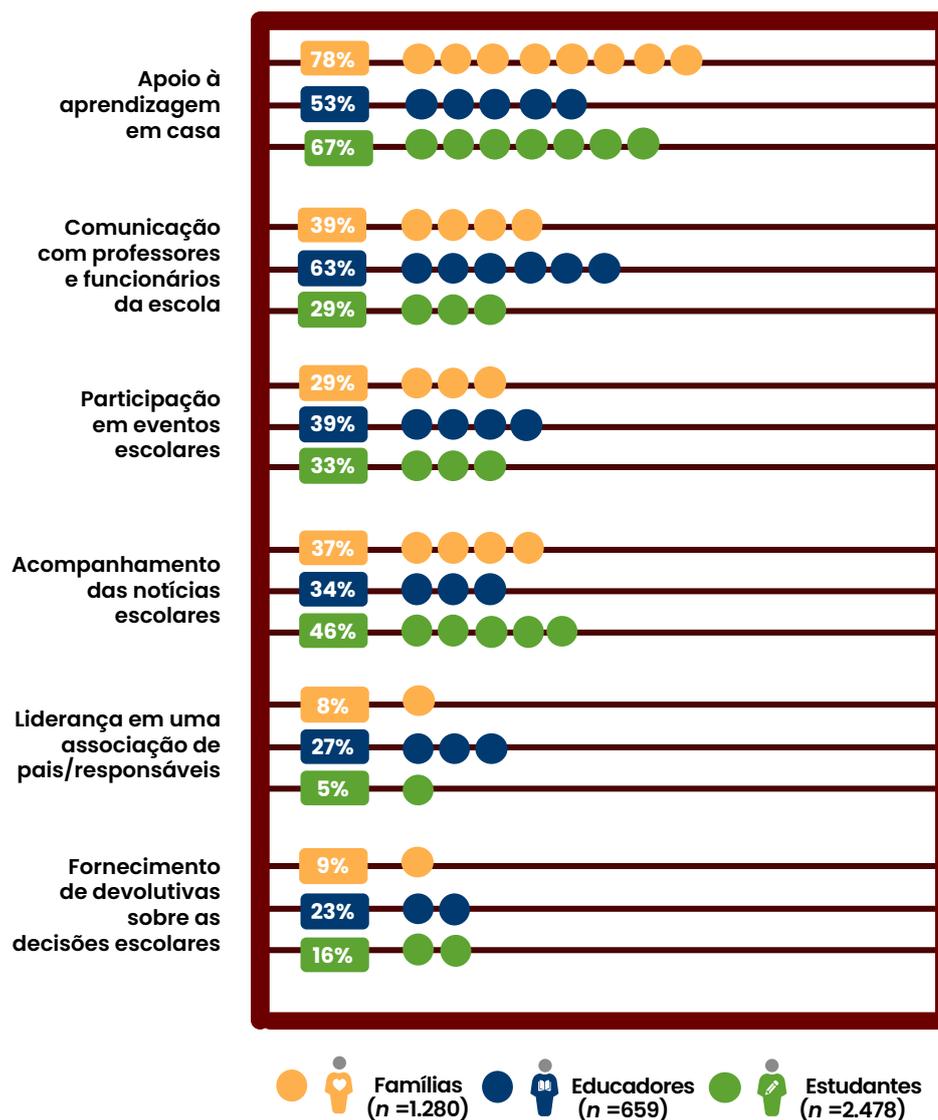
Panorama da Colômbia: Tipos de Participação

Na pesquisa conduzida pela comunidade e liderada pela Red PaPaz e pela Alianza Educativa na Colômbia, famílias e estudantes reconheceram que o principal tipo de participação dos pais/responsáveis era o *apoio à aprendizagem em casa*, conforme demonstrado na Figura 20. Embora os(as) educadores(as) também reconhecessem este como um dos principais tipos de participação, eles citaram a *comunicação com professores e funcionários da escola* em proporções ligeiramente mais altas. Essa visão de engajamento familiar, escolar e comunitário como colaboração, cuidado e contato entre famílias e escolas foi reiterada durante as conversas. Educadores(as) e famílias queriam mais comunicação entre si. Para os(as) educadores(as), mais comunicação significava a agregação de mais meios formais e informais de comunicação entre famílias e equipes escolares, seja por meio da tecnologia ou com interações presenciais, para garantir que as mensagens das escolas e dos(as) educadores(as) cheguem às famílias. Quando investigados, no entanto, os exemplos de comunicação dos(as) educadores(as) eram frequentemente unidirecionais, **dizendo** às famílias o que eles(as) achavam que elas precisavam ouvir ou criando canais como universidades de pais/responsáveis que educavam as famílias sobre sua participação. Voltando ao argumento de Ferlazzo (2011) sobre comunicação bidirecional, o engajamento se trata de criar oportunidades de **escutar** as famílias e ter canais apropriados para um diálogo produtivo. As famílias foram menos claras em relação ao que desejavam por meio da comunicação, mas criticaram as atuais reuniões obrigatórias (*escuelas de padres, madres y cuidadores*) como sendo uma forma de comunicação unidirecional que penaliza as famílias que podem comparecer a essas reuniões.

Outra preocupação que surgiu nas conversas foi usar os(as) estudantes como um canal para a *comunicação com professores e funcionários da escola*. Embora os(as) estudantes fossem reconhecidos(as) como elos importantes para a comunicação entre o lar e a escola, confiar nos(as) estudantes como mensageiros não contribui para uma maior colaboração entre família e escola e frequentemente coloca os(as) estudantes em uma posição embaraçosa. Confiar nos(as) estudantes para *se comunicar com professores e funcionários da escola* também significa que as famílias recebem uma comunicação assimétrica, que depende de a criança transmitir a mensagem aos seus pais/responsáveis.

Figura 20

Principais Formas de Participação da Família na Colômbia (n = 66 escolas de ensino médio)



Nota. As casas decimais na figura foram arredondadas para cima ou para baixo para chegar ao número inteiro mais próximo visando a simplificação.

Os dados da Colômbia também demonstraram que os(as) educadores(as) identificaram tipos de participação escolar, como: *comunicação com professores e funcionários da escola, participação nos eventos escolares, fornecimento de devolutivas sobre as decisões da escola e liderança em uma associação de pais/responsáveis*, com mais frequência que as famílias. Por outro lado, as famílias deram mais ênfase no *apoio à aprendizagem em casa*. Durante as conversas, os(as) educadores(as) expressaram que esperavam que as famílias fossem à escola para reuniões obrigatórias, independente da situação do pai/responsável ou das circunstâncias em casa. Conforme elaborado nos Estudos de Caso, isso representa desafios para famílias que vivem na pobreza e sobrevivem com rendas diárias precárias – que constituem mais de um quarto das famílias na amostra – bem como para famílias com um único adulto. Consequentemente, as conversas revelaram que as famílias frequentemente se sentiam julgadas e incompreendidas, e que suas lutas reais contra a pobreza e dificuldades de

participação eram negligenciadas. Os(as) educadores(as) também compartilharam que sentiam que os pais/responsáveis não participavam o suficiente e não eram acessíveis, então se sentiam sozinhos e frustrados ao tentar se engajar com as famílias.

Será importante, daqui para frente, que as equipes escolares da Colômbia continuem a definir o que querem dizer com engajamento familiar, escolar e comunitário, e os diferentes papéis e responsabilidades de todas as partes. Porém, também é importante promover uma maior comunicação bidirecional para ajudar a entender diferentes tensões e desafios enfrentados pelas famílias. Como um(a) participante de uma conversa na Colômbia observou, "É importante que todos reconheçam sua parcela de responsabilidade e trabalhem juntos para fornecer apoio total aos estudantes". A colaboração inclui papéis e responsabilidades decididos mutuamente que sejam realistas para todas as partes e que contemplem as complexas situações de pobreza nas quais as famílias vivem diariamente.



RESUMO

Em resumo, seja participando da escola ou se engajando com ela, as famílias são parceiras e aliadas importantes dos(as) educadores(as). Uma parte crucial do engajamento familiar, escolar e comunitário é o que acontece em casa, não apenas o que acontece na escola. A grande maioria das famílias relatou o *apoio à aprendizagem em casa*, de acordo com pais/responsáveis e estudantes. No entanto, as conversas revelaram que as famílias precisavam de mais orientação para apoiar seus filhos — especialmente pais/responsáveis que não concluíram a educação básica e/ou não tiveram experiências positivas com a escola.

Os(as) educadores(as) viam a *comunicação com professores e funcionários da escola* e a *participação em eventos escolares* como formas importantes de engajamento, mas notaram durante as conversas que, às vezes, negligenciavam o trabalho que as famílias faziam em casa para apoiar seus filhos. A participação por meio do *fornecimento de devolutivas sobre as decisões da escola* e da *liderança em uma associação de pais/responsáveis* não eram as formas mais comuns de engajamento familiar, escolar e comunitário entre as famílias, embora fossem frequentemente as atividades mais enfatizadas pelas escolas e marcos regulatórios da educação.

Dados coletados nas escolas revelaram que, embora famílias e educadores(as) possam ter diferentes definições de engajamento familiar, escolar e comunitário e do que constitui os principais tipos de participação, eles(as) geralmente concordam que a comunicação bidirecional é essencial e que cada escola e comunidade pode fazer mais para fortalecer a comunicação e o contato. Isso não significa adicionar mais eventos ao calendário escolar — que é geralmente a iniciativa das escolas ao tentar aumentar a participação familiar — mas, em vez disso, desenvolver soluções mais profundas e autênticas para os desafios de comunicação e criar escolas mais acolhedoras.



Lição Global 3

Supere os desafios coletivamente

Famílias, educadores(as) e estudantes frequentemente concordam que há muitas barreiras estruturais e situacionais impedindo parcerias fortes. No entanto, os(as) educadores(as) tendem a culpar os pais/responsáveis pela baixa participação familiar sem reconhecer totalmente os desafios que eles enfrentam ao tentar se engajar com as escolas.

Além de identificarem diferentes formas de participação familiar, os participantes também constataram as dez principais barreiras que as famílias enfrentaram ao tentar participar nas escolas. Pais/responsáveis mencionaram suas próprias barreiras à participação nas escolas. Essas barreiras foram identificadas indutivamente durante a fase inicial dos testes de campo da pesquisa e informadas pela literatura (veja a seção sobre barreiras na Revisão de Literatura no Anexo II).



PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO (Famílias)

Quais são os desafios que você enfrenta ao se envolver no aprendizado ou na escola de seu/sua filho/a? [selecione todas as opções aplicáveis]

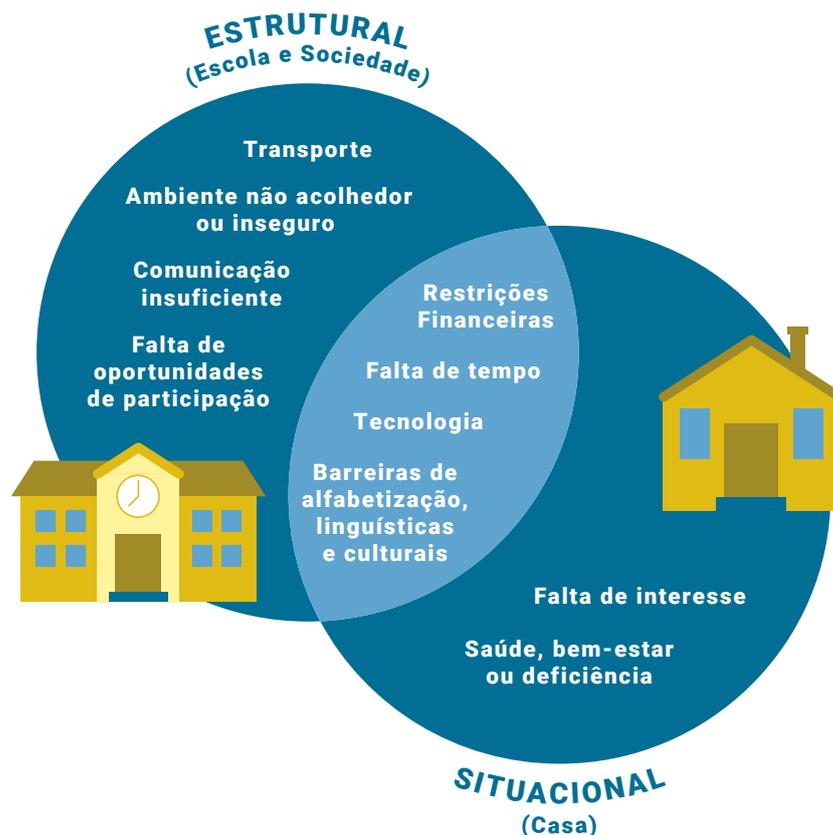
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Falta de tempo | <input type="checkbox"/> Alfabetização, escolarização, idioma ou barreiras culturais |
| <input type="checkbox"/> Restrições financeiras | <input type="checkbox"/> Ambiente não acolhedor ou de pouca segurança |
| <input type="checkbox"/> Transporte | <input type="checkbox"/> Questões de saúde, bem-estar ou deficiências |
| <input type="checkbox"/> Falta de tecnologia | <input type="checkbox"/> Não existem desafios |
| <input type="checkbox"/> Comunicação insuficiente | <input type="checkbox"/> Outros (especifique) |
| <input type="checkbox"/> Falta de oportunidades de participação | <input type="checkbox"/> Não sabe/Prefere não responder |
| <input type="checkbox"/> Falta de interesse | |



PERGUNTA DA CONVERSA

Nas pesquisas, as famílias relataram ... como suas principais barreiras à participação em comparação com ... para educadores(as) e ... para estudantes. Quais são alguns exemplos dessas barreiras que você observou/ouviu falar em sua escola ou comunidade?

Algumas barreiras eram **estruturais** por natureza e perpetuadas por escolas e sistemas educacionais, como a falta de oportunidades para as famílias participarem das escolas. Outras barreiras eram **situacionais** para as famílias, como problemas de saúde do pai/responsável que o(a) impedia de se engajar com os(as) professores(as) e funcionários(as) da escola de seus filhos ou de comparecer em eventos e atividades escolares. A maioria das barreiras, no entanto, se enquadrava em estruturais e situacionais, como *restrições financeiras* e *falta de tempo*, conforme demonstrado na Figura 21. Uma análise de todas as barreiras, incluindo exemplos de conversas com equipes ao redor do mundo, é detalhada no Quadro 5 e elaborada por meio da discussão subsequente de dados.

Figura 21**Barreiras à Participação e ao Engajamento Familiar****Quadro 5: Barreiras à Participação e ao Engajamento Familiar**

Pedimos que os participantes selecionassem mais de uma das 10 barreiras listadas nos questionários da metodologia CST. Os participantes também tiveram a opção de selecionar a opção “não existem desafios” ou escrever sua própria resposta. Embora as barreiras estruturais e situacionais se sobreponham, listá-las como opções de resposta distintas ajudou as equipes a avaliarem intencionalmente os exemplos durante as conversas. A redação original da pesquisa está em itálico.

Estruturais

- ***Transporte*** inclui falta de transporte para as escolas, grandes distâncias entre as escolas e residências ou altos custos associados ao deslocamento de/para as escolas.
- ***Ambiente não acolhedor ou inseguro*** inclui perigos físicos (como riscos climáticos, ameaças de violência armada ou outras formas de violência), bem como ausência de cultura e prática escolar inclusivas para todas as famílias.
- ***Comunicação insuficiente*** inclui a falta de contato entre famílias, educadores(as) e estudantes e/ou pouca informação sobre como as famílias podem participar das escolas.
- ***Falta de oportunidades de participação*** inclui a ausência de oportunidades estruturadas ou programadas de participação, bem como decisões intencionais por parte de escolas e estudantes que afastam as famílias.

Situacionais

- **Falta de interesse** inclui pais/responsáveis que não demonstram interesse em se engajar nas equipes e atividades escolares ou na aprendizagem dos seus filhos.
- **Questões de saúde, bem-estar ou deficiência** inclui deficiências, doenças crônicas dos pais/responsáveis, do estudante ou de outros membros da família.

Estruturais e Situacionais

- **Restrições financeiras** incluem os altos custos associados à escolaridade (como mensalidades escolares, materiais didáticos, uniformes e necessidade de aulas particulares) e a incapacidade das famílias de tirarem folgas no trabalho. As doações sugeridas ou opcionais também foram consideradas restrições financeiras, pois as famílias frequentemente se sentiam obrigadas e pressionadas a fazer contribuições.
- **Falta de tempo** inclui a escassez de tempo para a participação das famílias, bem como escolas que programam eventos e atividades em horários de difícil acesso para as famílias.
- **Falta de tecnologia** inclui falta de acesso a dispositivos e softwares e de conhecimento sobre como usar a tecnologia, seja para se comunicar com educadores(as), ou monitorar a aprendizagem dos(as) estudantes em casa.
- **Barreiras de alfabetização, linguísticas e culturais** incluem os baixos níveis de alfabetização dos pais/responsáveis e a comunicação por parte das escolas em idiomas que as famílias não dominam. Essa barreira também inclui diferenças culturais nas formas como as famílias e os(as) educadores(as) interagem e se comunicam.

Essa lista não inclui explicitamente barreiras sistêmicas como: racismo, preconceitos de gênero, capacitismo e outras formas de discriminação, que influenciam o acolhimento a segurança da escola para as famílias. Ameaças de violência ou desastres ambientais também influenciam na segurança escolar.

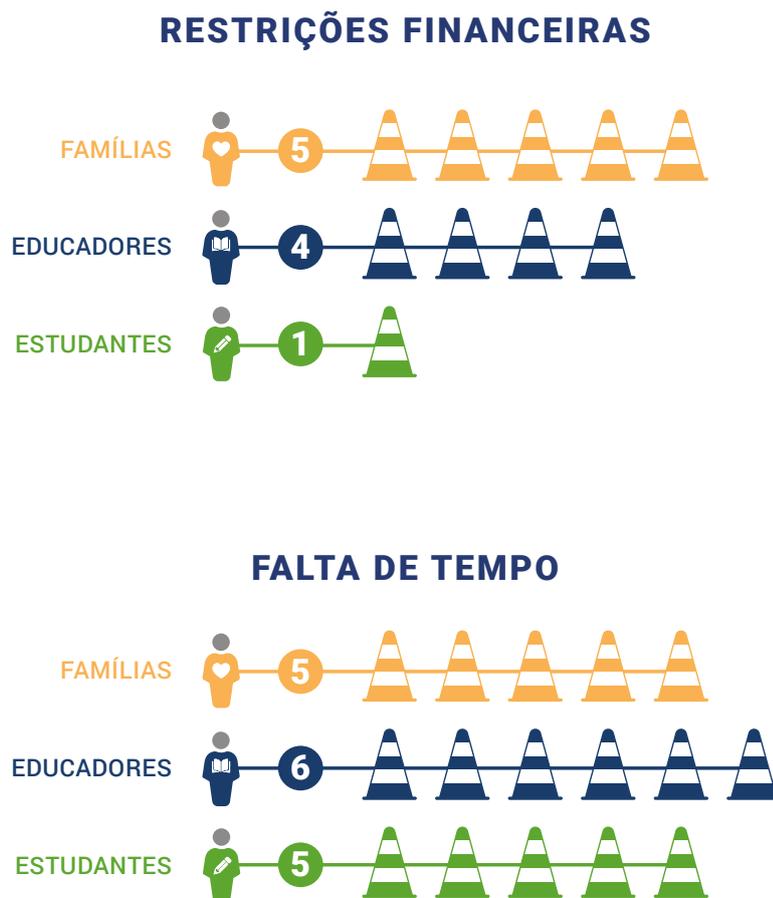


ACHADO: As principais barreiras ao engajamento familiar, escolar e comunitário foram barreiras estruturais e situacionais sobrepostas, por exemplo: restrições financeiras e falta de tempo.

Famílias e educadores(as) mencionaram *restrições financeiras* e *falta de tempo* como as principais barreiras. Entre os mais de 8.000 familiares entrevistados em 10 países, as principais respostas às barreiras à participação e ao engajamento foram *restrições financeiras* (47,3%), *falta de tempo* (35,2%) e a opção “*não existem desafios*” (24,2%). Assim como as famílias, os(as) educadores(as) identificaram a *falta de tempo* (61,6%) e as *restrições financeiras* (49,6%) como as principais barreiras. Os(as) estudantes também reconheceram a *falta de tempo* como uma grande barreira para seus pais/responsáveis e, em menor grau, as *restrições financeiras*. Na maioria dos países, famílias, educadores(as) e estudantes relataram as mesmas barreiras principais. Por exemplo, a maior parte das famílias, educadores(as) e estudantes da Colômbia escolheu a *falta de tempo* como principal barreira. As outras barreiras principais foram *transporte* e *falta de interesse*.

Figura 22

Principais Barreiras à Participação nos Países (n = 10 países)



Nota. As respostas dos(as) estudantes foram reportadas para Colômbia, Cazaquistão, Tanzânia (Zanzibar) e Estados Unidos (Califórnia). A pergunta sobre barreiras à participação familiar não foi incluída nos questionários dos jovens aplicados pela GeoPoll ou em Bangladesh. Entre os(as) estudantes na Tanzânia (Zanzibar), houve duas opções principais: *falta de tempo* (40,4%) e *restrições financeiras* (40,9%).

Restrições financeiras e falta de tempo são barreiras estruturais e situacionais.

Estruturalmente, a expectativa de que pais/responsáveis se comuniquem e participem de atividades durante o dia na escola e tirem folga do trabalho por um período para ir à escola cria uma situação difícil para pais/responsáveis que têm vários empregos e ocupam cargos nos quais não têm flexibilidade de horário e condições de trabalho. Se pais/responsáveis que enfrentam restrições financeiras em casa faltassem ao trabalho para ir à escola se reunir com educadores(as) ou participar de eventos, seus/suas filhos(as) correriam o risco de não ter suas necessidades básicas atendidas naquele dia. Como as famílias em muitos países mencionaram, o problema era relacional e cíclico. Famílias que tinham dificuldades para atender às suas necessidades básicas diárias tiveram mais dificuldade de interagir e participar das escolas de acordo com o cronograma e as estruturas definidas pelas escolas. Encontrar horários convenientes para famílias trabalhadoras e criar formatos híbridos em que pais/cuidadores possam participar virtualmente dos eventos escolares, muitas vezes significava que os(as) educadores(as) tinham que se engajar com as famílias à noite e nos fins de semana – o que não era o ideal para suas próprias famílias, mas essencial para promover uma maior inclusão das famílias na comunidade escolar. Uma análise aprofundada dessas barreiras, bem como das outras barreiras principais, é detalhada nas seções a seguir.

Restrições financeiras

Em metade dos 10 países da amostra de métodos mistos – Bangladesh, Quênia, Serra Leoa, Tanzânia (Zanzibar) e Uganda – as *restrições financeiras* foram a principal barreira escolhida pela maioria das famílias. Embora a primeira etapa do ensino fundamental seja oficialmente gratuitas e universal em cada um desses cinco países, as famílias relataram que havia muitos custos não oficiais, incluindo uniformes, materiais de aprendizagem, transporte e taxas para testes e mensalidades, entre outras despesas. Por exemplo, em Uganda, esses pagamentos representam 56% das despesas familiares com a educação para os(as) estudantes da primeira etapa do ensino fundamental e 38% para os(as) estudantes do anos finais do ensino fundamental e ensino médio (UNESCO, 2016).

Em Bangladesh, Quênia, Serra Leoa, Tanzânia (Zanzibar) e Uganda, as famílias descreveram como tinham dificuldade de pagar as taxas e despesas escolares e ficavam apreensivas em se engajar com as escolas por medo de serem penalizadas ou envergonhadas. Como um estudante dos ensino médio de Bangladesh explicou: “Meus pais faleceram e meus avós estão se esforçando para que eu continue meus estudos. Crianças como eu enfrentam dificuldades para buscar educação e obter seus meios de subsistência. Embora nossa escola ofereça mensalidades gratuitas, há outros custos educacionais ocultos que são desafiadores.” Um(a) educador(a) em Uganda reconheceu a hesitação dos pais/responsáveis em se comunicar e interagir com as escolas por medo de pedirem que eles façam contribuições financeiras, mas argumentou que os professores frequentemente recorriam às famílias para questões além das contribuições financeiras. Este(a) educador(a) disse: “Os pais têm a mentalidade errada de que, sempre que os(as) professores os chamam para a escola, é para gritar com eles, porque os estudantes fizeram algo errado ou para aumentar as taxas.”

As conversas em Serra Leoa também revelaram que, os eventos que promovem engajamento familiar, escolar e comunitário, como assembleias e reuniões familiares, houve pedidos de doações para a escola. Alguns pais/responsáveis descreveram como evitavam esses eventos porque não queriam correr o risco de receber solicitações de contribuições financeiras. Como observou um pai/responsável em Serra Leoa: “Não é que não queiramos investir na educação de nossos filhos, mas a situação econômica não nos permite cumprir com nossas responsabilidades como pais”. Uma das recomendações do resumo de recomendações políticas de Serra Leoa, desenvolvido juntamente com as equipes CST – EducAid e Rising Academies – foi “dissociar as iniciativas de engajamento a familiar, escolar e comunitário dos pedidos financeiros e tornar mais transparente o uso das doações das famílias por parte da escola” para incentivar que todas as famílias se sintam à vontade para comparecer e participar das atividades e eventos escolares (Morris et al., 2024a).

Outra resposta que muitas vezes teve interseção com as restrições financeiras foi o transporte. Em todos os 10 países, um quinto das famílias (19,4%) mencionou a *falta de transporte* como a principal barreira ao engajamento familiar, escolar e comunitário. Mais da metade dos(as) educadores(as) em Serra Leoa e nos Estados Unidos (Califórnia) disseram que o *transporte* era uma barreira. Durante as conversas com educadores(as) e famílias, um pai/responsável em Serra Leoa disse: “O custo do *transporte* para ir à escola e participar das reuniões é alto, então, às vezes, decidimos

enviar uma pessoa [um pai/responsável] para nos representar nas reuniões." Essa questão foi reiterada por um pai/responsável no Quênia, que disse: "Os pais que moram longe da escola geralmente precisam de *transporte* para ter acesso à escola de seus filhos. Alguns são pobres e não podem pagar, o que os impede de participar da educação de seus filhos." Os(as) estudantes da Tanzânia (Zanzibar) também disseram que o transporte era uma barreira para o engajamento familiar pelos mesmos motivos.

A *falta de tecnologia* foi outra barreira que demonstrou uma interseção com as *restrições financeiras*. O problema era particularmente grave nos países africanos, onde entre um quarto e metade dos(as) educadores(as) e pais/responsáveis no Quênia, Serra Leoa, África do Sul, Uganda e Tanzânia (Zanzibar) citaram a *falta de tecnologia* como uma das principais barreiras. Mais da metade dos(as) educadores(as) de Bangladesh e dos Estados Unidos (Califórnia) também citaram a *falta de tecnologia* como uma barreira importante ao engajamento familiar. Nas conversas, algumas famílias relataram não ter telefone celular, computador, tablet ou outros dispositivos necessários para se comunicar com educadores(as) e escolas, ou para acessar notícias escolares e materiais educacionais. Em alguns casos, a barreira era a tecnologia e o letramento digital, como usar dispositivos e plataformas de aprendizagem. Além disso, um pai/responsável no Quênia observou: "A comunicação com os professores requer tempo on-line ou acesso à internet, que alguns pais não podem custear."

Falta de tempo

A *falta de tempo* foi a principal barreira escolhida pelas famílias na outra metade dos 10 países da amostra de métodos mistos – Brasil, Colômbia, Cazaquistão, África do Sul e Estados Unidos (Califórnia). Na amostra qualitativa, as famílias da Austrália, Hungria e Reino Unido (Inglaterra) também identificaram a *falta de tempo* como a barreira mais notável. Essa foi uma das principais barreiras por diversos motivos. Em primeiro lugar, os pais/responsáveis tiveram dificuldade de reservar um período de seus dias por causa do trabalho e das obrigações familiares, conforme já observado. De acordo com a pesquisa conduzida pela Leadership for Equity na Índia (Maharashtra), um pai/responsável observou: "É estressante equilibrar trabalho e escola". Em segundo lugar, muitas famílias tinham vários filhos em escolas diferentes e, às vezes, apenas um dos pais para conciliar os compromissos. De acordo com a pesquisa realizada pela Whole Education no Reino Unido (Inglaterra), as escolas geralmente esperavam que os pais/responsáveis participassem das atividades, sem reconhecer que as famílias têm filhos em várias escolas e estão tentando atender às demandas de cada escola. Como observou um pai/responsável: "Tenho três filhos em três escolas/creches diferentes, por isso é difícil estar presente em todas as três". Em terceiro lugar, as escolas geralmente não planejam atividades de participação e engajamento levando em consideração as famílias com apenas um pai/responsável e as famílias adotivas. Em especial, as famílias com apenas um pai/responsável enfrentam o desafio extra de lidar sozinhas com todas as interações e expectativas da escola, muitas vezes enfrentando restrições financeiras em casa. Como observou uma mãe solo em Serra Leoa:

Sou mãe solo e tenho nove filhos para cuidar, portanto, preciso de qualquer tipo de ajuda para que meus filhos tenham acesso à educação. No momento, não posso nem mesmo pagar um bom abrigo ou fornecer alimentos para minha família diariamente.

Não existem desafios

As famílias de três países, Cazaquistão, África do Sul e Tanzânia (Zanzibar), selecionaram a opção "não existem desafios", seguida de *falta de tempo* (Cazaquistão, África do Sul) ou *restrições financeiras* (Tanzânia). Durante as conversas e investigações do motivo pelo qual as famílias selecionaram a opção "não existem desafios", na Tanzânia (Zanzibar), observou-se que isso se devia, em grande parte, ao fato de as famílias não saberem o que era, na prática, o engajamento familiar, escolar e comunitário. Muitos pais/responsáveis não haviam frequentado os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e não sabiam quais eram as expectativas da escola ou por que o engajamento é importante para a educação de seus filhos. Na África do Sul, um pai/responsável explicou que selecionou a opção "não existem desafios" porque faz todo o possível para superar suas barreiras diárias: "Eu ainda digo que não existem barreiras quando se trata da educação dos meus filhos. Como pai, você precisa se sacrificar pelo seu filho, não importa o que aconteça." Uma proporção significativamente maior de famílias que selecionou "não existem desafios" continha pais/responsáveis com níveis de escolaridade mais altos em comparação àqueles com níveis de escolaridade mais baixo (29,9% de $n = 5.668$ em comparação a 11,0% de $n = 2.438$), e pais/responsáveis com filhos mais velhos no ensino médio ou superior em comparação com os que tinham estudantes mais novos (37,4% de $n = 3.268$ em comparação a 15,4% de $n = 4.910$). Uma baixa proporção de educadores(as), de 0% a 14%, escolheu a opção "não existem desafios". A única exceção foi o Cazaquistão, onde 22% dos(as) educadores(as) escolheram a opção "não existem desafios" depois da "falta de tempo".

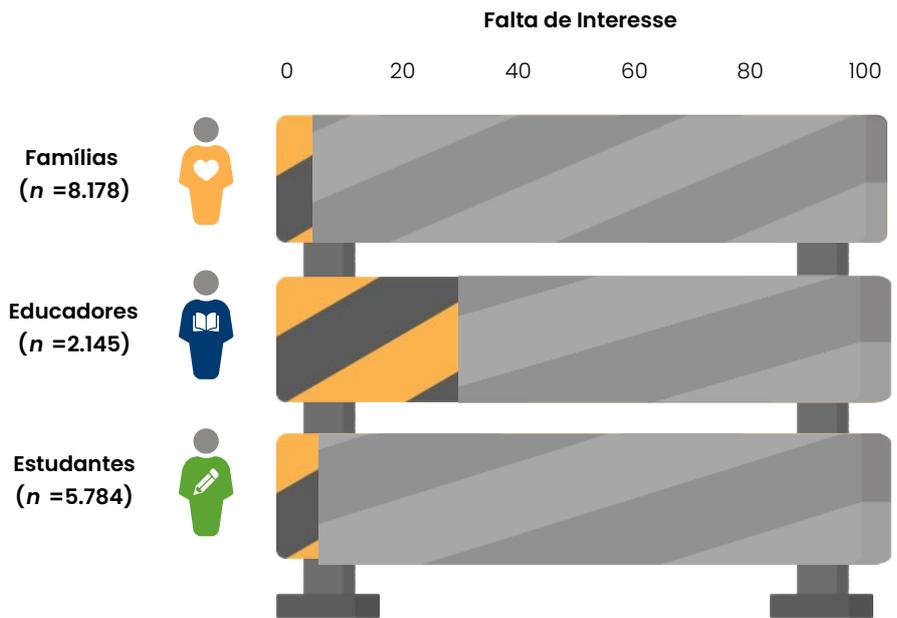


ACHADO: Acabar com a prática de "apontar culpados", que pressupõe a *falta de interesse* das famílias na educação de seus filhos é fundamental para construir uma maior confiança relacional e desenvolver estratégias efetivas de engajamento familiar, escolar e comunitário.

Em todos os 10 países da amostra de métodos mistos, um terço (34,9%) dos(as) educadores(as) citou a *falta de interesse* como uma barreira. Entre um quinto e a metade dos(as) educadores(as) de cinco desses 10 países — Bangladesh, Brasil, Colômbia, Cazaquistão e Uganda — apontaram a *falta de interesse* das famílias como uma das três principais barreiras para o engajamento familiar. Na amostra qualitativa, entre os(as) educadores(as) da Austrália, Hungria, Holanda e Reino Unido (Inglaterra), 50% a 90% dos(as) educadores(as) disseram que a *falta de interesse* das famílias era a principal barreira para o engajamento familiar. A *falta de interesse* das famílias não foi a principal barreira identificada pelos pais/responsáveis ou pelos(as) estudantes em nenhum país; apenas uma proporção muito pequena de famílias (4,3%) de todos os países mencionou a *falta de interesse* como barreira. Essa noção de que o interesse e a motivação das famílias são barreiras para o engajamento e a participação familiar é tanto uma lacuna de percepção quanto uma perspectiva de déficit e contribui para a prática de "apontar culpados", na qual os(as) educadores(as) culpam as famílias por não serem mais engajadas.

Figura 23

Falta de Interesse como Barreira para a Participação nos Países (n = 10 países)



Ao explicar por que os(as) educadores(as) culpavam as famílias pela *falta de interesse* durante as conversas, um(a) educador(a) do Brasil observou: "A escola faz tantas coisas, mas os pais não têm interesse. Nós ligamos, entramos em contato, mas não recebemos resposta dos pais. Eles não têm vontade". No entanto, um pai/responsável de um estudante da primeira etapa do ensino fundamental no Brasil rebateu essa ideia e disse que o engajamento familiar, escolar e comunitário era mais difícil para as famílias da classe trabalhadora que não tinham flexibilidade para participar de eventos e atividades. Como esse pai/responsável observou: "Acredito que a nossa sociedade foi construída para que as famílias [trabalhadoras] não possam participar da escola. Se um trabalhador pede uma folga do trabalho para visitar a escola de seu filho, seu salário é descontado." Da mesma forma, na Hungria, um(a) professor(a) levantou a seguinte questão: "Se eu não vejo os pais dos meus alunos há anos, como posso saber que eles estão interessados?" Por outro lado, um pai/responsável de um estudante dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na Hungria observou que os(as) educadores(as) geralmente julgam o engajamento pelo nível de comunicação com os(as) educadores(as), mas isso não significa que as famílias não tenham interesse: "Acho que os professores só julgam nosso interesse pelo contato regular com eles. Nossos filhos são adolescentes, nós os apoiamos, mas tentamos fazê-los negociar seu próprio caminho como parte de seu crescimento."

Durante reuniões de balanço na Austrália e no Reino Unido (Inglaterra) com escolas da primeira etapa do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio que participaram da pesquisa liderada pelas equipes CST Australian Schools Plus, Social Ventures Australia e Whole Education (Reino Unido), os(as) líderes educacionais ficaram surpresos com a tendência de seus(as) educadores(as) de culpar as famílias pelo que viam como baixo engajamento familiar, escolar e comunitário. Os(as) líderes educacionais concordaram entre si que precisavam trabalhar com seus(as) educadores(as) para mudar a narrativa de "apontar culpados" e passaram a discutir estratégias para implementar essa transformação, como desenvolvimento profissional,

conversas e outras abordagens. A *falta de interesse* foi a barreira menos citada pelos(as) educadores(as) da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental em Serra Leoa e na África do Sul, com apenas 7% e 14% dos(as) educadores(as), respectivamente, escolhendo essa opção. Quando questionadas sobre a razão da baixa incidência da prática de “apontar culpados” nesses países em comparação com outros, as equipes CST destacaram que famílias e educadores(as) vinham das mesmas comunidades, viviam próximos uns dos outros e se comunicavam regularmente. Por isso, os(as) educadores(as) estavam plenamente conscientes dos desafios estruturais e situacionais enfrentados pelas famílias de estudantes.

Entre os(as) educadores(as) que identificaram a *falta de interesse* como uma barreira importante, a proporção que ensinava crianças mais velhas era maior do que a daqueles que ensinavam crianças mais novas (39,7% de $n = 1.208$ em comparação com 28,8% de $n = 937$). Os(as) educadores(as) observaram que a forma de comunicação com as famílias de estudantes mais velhos frequentemente difere da comunicação com as famílias de estudantes mais jovens, um ponto também destacado pelas famílias. Como um pai na Hungria comentou, “no início do ensino fundamental, éramos informados e até consultados, mas isso não acontece nos anos finais do fundamental e no ensino médio”. Essa observação é corroborada pela pesquisa sobre engajamento familiar, escolar e comunitário, que indica que os tipos de engajamento e as barreiras ao engajamento mudam conforme a idade dos(as) estudantes (Avvisati et al., 2010; Catsambis, 2001; Deslandes & Bertrand, 2005; Hill & Tyson, 2009; Skaliotis, 2013). Um diretor de uma escola rural dos anos finais do ensino fundamental na Pensilvânia, Estados Unidos, que participou da primeira fase da pesquisa do Manual, destacou em uma conversa com equipes da Global Family Engagement in Education Network (Rede Global de Engajamento Familiar na Educação) do CUE que, à medida que os jovens se tornam adolescentes, o engajamento familiar passa a envolver não apenas uma conversa entre famílias e educadores(as), mas também requer a mediação dos(as) próprios(as) estudantes.

Se um(a) estudante decidir que deseja que seus pais/responsáveis se envolvam, ele(a) apoiará e estimulará o engajamento familiar. Por outro lado, se o(a) estudante não quiser esse engajamento, poderá tentar bloqueá-lo. No entanto, nem todos(as) os(as) estudantes procuram impedir que seus pais/responsáveis se engajem com seus(as) educadores(as) e escolas. A equipe CST na Hungria descobriu que o desejo dos(as) estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de que suas famílias se envolvessem mais em sua formação era maior do que o esperado, uma constatação que também foi observada entre os(as) estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em Zanzibar, na Tanzânia.

Independentemente de os(as) estudantes desejarem mais ou menos engajamento de seus pais/responsáveis com seus(as) professores(as) e escolas, muitos(as) se opunham à ideia de que seus pais/responsáveis não tinham interesse em sua educação. Uma proporção maior de estudantes de famílias de nível socioeconômico mais baixo, que *nunca, às vezes, ou na maioria das vezes* conseguiam atender às necessidades básicas em casa, relatou que seus pais/responsáveis tinham dificuldades com a falta de tempo para se envolverem com sua educação (50,8% de $n = 1.659$) em comparação com estudantes de nível socioeconômico mais elevado, cujas famílias sempre atendiam às suas necessidades básicas (45% de $n = 3.148$). Estudantes de famílias de nível socioeconômico mais baixo também destacaram que seus pais/

responsáveis enfrentavam mais barreiras estruturais do que aqueles(as) de famílias de nível socioeconômico mais alto. Como explicou um estudante dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de uma escola rural em Bangladesh:

Tenho que ir para a escola de bicicleta porque minha casa fica a 2 quilômetros de distância. É impossível para a minha mãe vir à minha escola, e o meu pai trabalha como motorista na capital, Daca. Isso faz com que a escola possa pensar que meus pais não se interessam pelos meus estudos, mas, na verdade, eles têm a disposição de participar, mas enfrentam limitações e barreiras que dificultam essa participação.

A prática de “apontar culpados” pode ocorrer na direção oposta, em que as famílias culpam os(as) educadores(as) pelo baixo engajamento e criticam as escolas pela *comunicação insuficiente* ou por serem ambientes *não acolhedores ou inseguros*. No entanto, essas questões não estavam entre as três principais barreiras apontadas pelas famílias, com variações de 2,6% (*ambiente não acolhedor ou inseguro*) a 6,3% (*comunicação insuficiente*). Críticas das famílias às escolas e experiências negativas com educadores(as) surgiram em algumas conversas no Quênia, Hungria, África do Sul e Uganda. Um pai/responsável na África do Sul expressou sua insatisfação ao dizer: “Não nos comunicamos nem nos envolvemos em assuntos escolares. Só ouvimos falar da escola quando nos pedem dinheiro”. Um pai/responsável de Uganda comentou: “Os professores não gostam quando os pais falam a verdade sobre o comportamento deles quando fazem algo errado”. Na Hungria, um(a) estudante descreveu como sua mãe se sentiu insegura e desrespeitada ao interagir com os(as) professores(as): “Minha mãe foi à primeira reunião de pais e professores e foi ridicularizada por seu sotaque. Depois disso, nunca mais voltou”. Em alguns países, a retórica pública das famílias culpa abertamente os(as) educadores(as) pela comunicação deficiente e por não criarem um ambiente acolhedor ou seguro. É importante explorar mais a fundo essa retórica pública e entender como ela afeta as relações entre educadores(as) e famílias nas escolas.

Panorama da Uganda: Barreiras à Participação

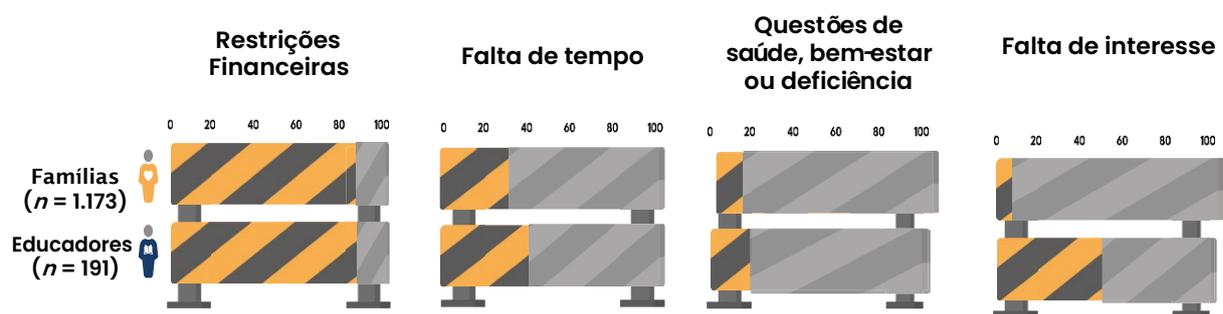
Na pesquisa conduzida pela Aga Khan Foundation no distrito do Nilo Ocidental, em Uganda, as *restrições financeiras* foram claramente identificadas como a principal barreira, tanto pelas famílias quanto pelos(as) educadores(as). As famílias enfrentavam dificuldades de encontrar atividades geradoras de renda para sua subsistência. Também foi alta a incidência de *falta de tempo* e tentativas de comparecer às reuniões com escolas e educadores(as) em meio a *restrições financeiras* em casa. No Nilo Ocidental, as famílias lutam contra a extrema pobreza, especialmente porque muitas delas migraram da República Democrática do Congo e do Sudão do Sul, sofrendo com o deslocamento e a perda de recursos e bens econômicos. As famílias pesquisadas relataram um histórico de acesso limitado à educação, com 52% tendo concluído a primeira etapa do ensino fundamental e 12% nunca tendo frequentado a escola. Quase metade (48,2%) vivia em extrema pobreza, sem condições de atender às necessidades básicas de alimentação e moradia.

A maioria das famílias que responderam ao questionário afirmou que vivia na região há vários anos, mas que estabelecer atividades estáveis de geração de renda era difícil

devido à pobreza e à falta de acesso à terra e a outros recursos necessários para se engajar em atividades agrícolas e de empreendedorismo (Avalos Cortez, 2024). As famílias também identificaram *questões de saúde, bem-estar e deficiências* como a terceira barreira mais comum, uma vez que a falta de serviços de saúde era um grande desafio. Quando uma criança ou outro membro da família ficava doente, os pais ou responsáveis enfrentavam dificuldades para participar das atividades escolares. Além disso, seus filhos não recebiam a orientação e o aconselhamento necessários para continuar os estudos e superar as barreiras enfrentadas.

Os(as) educadores(as) apontaram a *falta de interesse* como a principal barreira para o engajamento familiar, escolar e comunitário. Do ponto de vista dos(as) educadores(as), as famílias participavam pouco (2,8 de 4 para $n = 191$), o que atribuíram, em parte, ao fato de que muitas famílias não frequentaram a escola e não conheciam o valor da educação. Outro fator citado nas conversas foi a grande pressão familiar e social para que os meninos começassem a trabalhar ainda jovens, a fim de ajudar financeiramente suas famílias. No caso das meninas, os(as) educadores(as) observaram que muitas delas eram retiradas da escola para se casarem cedo, já que as famílias não podiam sustentá-las adequadamente. As famílias se preocupavam particularmente com o bem-estar de suas filhas caso permanecessem solteiras e precisassem se sustentar, temendo que fossem recrutadas para atividades de exploração e trabalho sexual. Esse ato de tirar os filhos da escola, seja para trabalhar e gerar renda ou para se casar, foi frequentemente interpretado pelos(as) educadores(as) como falta de comprometimento das famílias com a educação. No entanto, as pressões para entrar no mercado de trabalho ou se casar cedo estiveram diretamente relacionadas às condições econômicas precárias das famílias, conforme destacado na literatura (Jones et al., 2020; Schaffnit & Lawson, 2021).

Figura 24 Principais Barreiras à Participação Familiar em Uganda ($n = 21$ escolas)





RESUMO

Em resumo, famílias, educadores(as) e estudantes relataram uma combinação de barreiras estruturais e situacionais que dificultam a participação familiar, com destaque maior para *restrições financeiras* e *falta de tempo*. Famílias que lutam para sobreviver financeiramente, assim como as famílias monoparentais, enfrentam o desafio adicional de equilibrar a sobrevivência econômica com as expectativas escolares. Em todos os países e demografias, houve um forte consenso de que as famílias desejavam se envolver mais na aprendizagem de seus filhos. No entanto, os(as) educadores(as) frequentemente presumiam que as famílias não tinham interesse em se engajar. Embora em alguns contextos os(as) educadores(as) estivessem profundamente conscientes das barreiras enfrentadas pelas famílias, em muitos locais os(as) educadores(as) faziam suposições e julgamentos sobre o nível de engajamento dos pais/responsáveis sem realmente compreender ou ouvir as dificuldades que as famílias enfrentavam.

É importante que as famílias, educadores(as) e estudantes sejam aliados na superação das barreiras e evitem a prática de “apontar culpados”, atribuindo a culpa uns aos outros em vez de reconhecerem as circunstâncias estruturais que dificultam a colaboração. O fato de tantas famílias estarem lutando para suprir necessidades básicas é uma preocupação real na tentativa de desenvolver parcerias sustentáveis e eficazes entre família, escola e comunidade. É fundamental buscar estratégias que considerem as múltiplas barreiras ao engajamento e à participação familiar.



Lição Global 4

Construir Confiança Exige Tempo

Os(as) educadores(as) relatam níveis mais baixos de confiança com as famílias do que as famílias e estudantes com os(as) educadores(as). Famílias, educadores(as) e estudantes concordam que níveis mais altos de confiança promovem melhores resultados e o sucesso dos(as) estudantes e da escola, mas sabe-se que construir confiança exige tempo. Compreender as crenças e experiências de famílias, educadores(as) e estudantes na educação é fundamental para construir confiança relacional e desenvolver estratégias responsivas.

O objetivo de fortalecer parcerias mais sólidas entre família, escola e comunidade é garantir que estudantes e escolas tenham as condições necessárias para prosperar e transformar os sistemas educacionais, atendendo melhor aos jovens, suas famílias e a sociedade. Para ajudar as escolas a alcançarem esse objetivo, é fundamental que famílias, estudantes e educadores(as) se sintam ouvidos(as), conectados(as) e unidos(as) na construção de uma visão compartilhada (Strike, 2004; Winthrop et al., 2021a). Durante as conversas, os(as) educadores(as) frequentemente expressaram que lutam contra a ansiedade ao se comunicarem com as famílias, mencionando que muitas vezes precisam lidar com o uso de uma linguagem negativa e acusatória por parte das famílias. Por outro lado, as famílias também relataram apreensão ao interagir com os(as) professores(as), especialmente quando sentiam falta de respeito ou falta de reconhecimento de seus esforços como pais. Conversas intencionais sobre crenças educacionais ajudam a criar compreensão mútua entre famílias e escolas, promovendo coerência e a uma visão compartilhada baseada em confiança relacional e colaboração (Bryk & Schneider, 2002; Freire, 1974; Morris & Winthrop, 2023; Rabb, 2017). Esses relacionamentos e parcerias exigem tempo e dedicação para serem construídos.

O superintendente Dr. Thomas Washington, da Pensilvânia, Estados Unidos, cujo distrito escolar participou das conversas sobre o propósito da escola e as barreiras ao engajamento em uma oficina sobre os achados preliminares das *Seis Lições Globais*, observou que as relações entre famílias, escolas e comunidades são "construídas na velocidade da confiança", adaptando o mantra de Stephen Covey em seu livro *A Velocidade da Confiança* (2006). Com base em sua experiência na liderança escolar

e em conversas com famílias sobre como reconstruir a confiança após o fechamento das escolas devido à COVID-19, o Superintendente Washington observou: "Para que haja mudanças significativas no engajamento familiar, a base deve ser construída sobre a confiança. A mudança (...) só pode acontecer na velocidade da confiança". Esse argumento se refletiu em todos os dados e se tornou a base para esta lição global.

Uma das principais contribuições das CSTs e das *Seis Lições Globais* para o campo do engajamento familiar, escolar e comunitário é a criação de uma escala de confiança relacional que pode ser utilizada globalmente. Essa escala permite que as equipes CST meçam a confiança entre famílias e educadores(as), educadores(as) e famílias, e estudantes e educadores(as) em cada comunidade. Composta por um subconjunto de sete perguntas dos questionários CST, a escala fornece uma ferramenta para as equipes escolares explorem os diferentes elementos e níveis de confiança relacional, visando promover alianças mais profundas entre famílias, educadores(as) e estudantes.



PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO (Famílias)

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo plenamente (4)	Não sabe/ prefere não responder
Os professores do(a) meu/ minha filho(a) compartilham minhas crenças sobre o que constitui uma boa educação.					
Os professores do(a) meu/ minha filho(a) buscam e valorizam minhas contribuições e sugestões.					
Os professores do(a) meu/ minha filho(a) me respeitam.					
Os professores do(a) meu/ minha filho(a) cumprem os compromissos ou promessas que eles fazem.					
Os professores do(a) meu/ minha filho(a) se preocupam com meu/ minha filho(a) e nossa família.					
Estou satisfeito(a) com o ensino e aprendizagem na escola do meu/ minha filho(a).					
Estou muito envolvido(a) na escola do(a) meu/minha filho(a).					



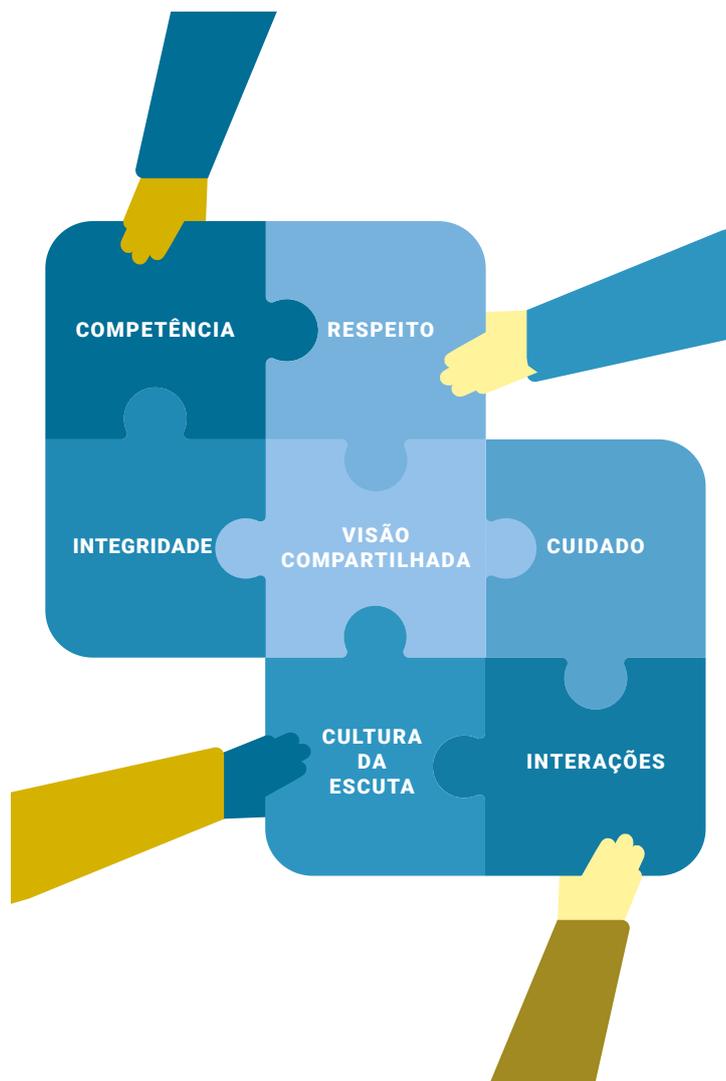
PERGUNTA DA CONVERSA

Quais estratégias você acha que sua escola poderia usar para construir maior confiança relacional entre as famílias, a escola e a comunidades e para construir parcerias mais fortes?

Essa escala foi desenvolvida ao longo de dois anos, passando por várias iterações¹⁰. Ela é baseada em pesquisas e na *Teacher-Parent Trust Scale* desenvolvida por Bryk e Schneider (2002), além da *5 Essentials Survey* (Sebring et al., 2006) da Universidade de Chicago. Os diferentes elementos avaliados pela escala estão detalhados no Quadro 6.

Figura 25

Elementos de Confiança Relacional



10 Por exemplo, no Brasil, em Serra Leoa e na Tanzânia (Zanzibar), foi utilizada uma escala de cinco elementos para famílias e estudantes, enquanto uma escala de quatro elementos foi aplicada aos/às educadores(as). Mais detalhes sobre a confiabilidade dessas escalas estão disponíveis no *Relatório Técnico*.

Quadro 6: Escala Global de Confiança Relacional

A confiança relacional é, ao mesmo tempo, a base e o resultado do engajamento familiar, escolar e comunitário. A confiança relacional nas escolas é construída por meio de trocas e interações sociais dentro das comunidades e em diversos ambientes escolares. Adaptado de Bryk e Schneider (2002), essa confiança é motivada por quatro elementos principais e interrelacionados. São eles: **respeito** (consideração mútua), **integridade** (discurso e ação), **cuidado** (consideração pessoal pelos outros) e **competência** (reconhecimento das habilidades e competências dos outros em suas diferentes funções). Esses quatro elementos de confiança relacional são medidos na escala global de confiança relacional. Três elementos adicionais foram adicionados durante os pilotos da pesquisa: **visão compartilhada**, **cultura de escuta** e **interações** entre famílias, educadores(as) e estudantes. A visão compartilhada examina o grau em que famílias, educadores(as) e estudantes percebem alinhamento nas suas crenças. A cultura de escuta avalia se há oportunidades para compartilhar contribuições e sugestões nas escolas, o que se constatou variar muito entre diferentes contextos. Por fim, o nível de interações mede o grau de contato entre as famílias e os(as) educadores(as).

Os sete elementos são detalhados abaixo, assim como seus respectivos vínculos com os 4 Cs da comunidade: coerência, coesão, cuidado e comunicação (Strike, 2004). Cada elemento é medido em uma escala de 1 a 4 (de 1-discordo totalmente a 4-concordo plenamente), sendo a pontuação 1 traduzida como *confiança muito baixa*, 2 como *confiança baixa*, 3 como *confiante* e 4 como *confiança alta*. A redação original usada no questionário está entre parênteses e varia ligeiramente, dependendo se o questionário está sendo respondido pela família, pelo(a) educador(a) ou pelo(a) estudante.

1. **Visão compartilhada (compartilham minhas crenças sobre o que constitui uma boa educação)**. Ter uma visão e uma linguagem compartilhadas sobre a educação é fundamental para criar coerência nas comunidades escolares e estabelecer estratégias claras para transformar os sistemas educacionais para melhor atender estudantes, famílias e escolas. O desenvolvimento de uma visão compartilhada é um dos resultados do processo CST, no qual famílias, educadores(as) e estudantes dedicam tempo para entender e discutir suas diversas crenças, experiências e perspectivas sobre educação.
2. **Cultura de escuta (buscam e valorizam minhas contribuições e sugestões)**. Uma cultura de escuta e valorização da contribuição das famílias, educadores(as) e estudantes indica coesão na comunidade escolar e promove um sentimento de acolhimento e pertencimento. Essa cultura de escuta é medida em maior profundidade com a [Ferramenta de Rubricas Globais de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário](#) (CUE, 2024).
3. **Respeito (respeitam-me)**. Tratar uns aos outros com dignidade e consideração, valorizando e incluindo pessoas e grupos de forma equitativa, independentemente de suas diversas demografias e identidades, é fundamental para cultivar o respeito. Embora esteja relacionado ao cuidado, o respeito vai além, ao enxergar e valorizar as diferentes identidades e características dos membros da comunidade escolar.
4. **Integridade (cumprem os compromissos ou promessas que fazem)**. Cumprir os compromissos por meio de ações, ou 'dizer o que você quer dizer', é fundamental para a confiança relacional e para demonstrar integridade e comprometimento mútuos.
5. **Cuidado (preocupam-se comigo e com a minha família)**. O cuidado reflete a consideração pessoal e a preocupação com o bem-estar de famílias, educadores(as) e estudantes, o que é fundamental para estabelecer conexões e vínculos fortes dentro das comunidades escolares.

6. **Competência (satisfeito(a) com o ensino e aprendizagem [na escola ou em casa]).** Competência envolve o reconhecimento das famílias como cuidadoras capazes e das habilidades e competências dos(as) educadores(as) como professores(as). Na escala de confiança relacional, a competência é medida pela satisfação das famílias e estudantes com o ensino e a aprendizagem na escola, e pela satisfação dos(as) educadores(as) com o apoio que as famílias oferecem aos seus filhos em casa.
7. **Interações (envolvido(a) nas atividades da minha/nossa escola).** O grau de contato e comunicação entre famílias, educadores(as) e estudantes é fundamental para construir confiança relacional; quanto mais interação, mais oportunidades para desenvolver essa confiança (Bryk et al., 2010; Mapp et al., 2022). Fatores socioeconômicos e culturais também podem influenciar as interações das famílias com as escolas, suas percepções sobre o engajamento familiar e a maneira como essas interações com as famílias são percebidas pelos(as) educadores(as) (Lareau, 2000). A escala de confiança relacional inclui uma pergunta que pede às famílias e estudantes que avaliem o seu engajamento na escola, o que serve como um indicador das interações e do contato que eles têm com professores(as) e funcionários(as). Perguntamos aos/às educadores(as) sobre o grau de participação das famílias dos(as) estudantes. Os tipos específicos de participação e engajamento são medidos separadamente da escala.

A confiança é um componente central na práxis e na abordagem dialógica de Freire, em que a confiança é construída por meio de um diálogo eficaz, sendo tanto um requisito quanto um resultado desse diálogo. A falta de confiança indica uma ruptura no processo dialógico. Para Freire, a confiança exige honestidade, integridade e a coerência entre palavras e ações. *"A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser um estímulo à confiança"* (Freire, 1973, p. 96).



ACHADO: Os(as) educadores(as) relataram níveis mais baixos de confiança com as famílias do que as famílias e estudantes relataram com os(as) educadores(as).

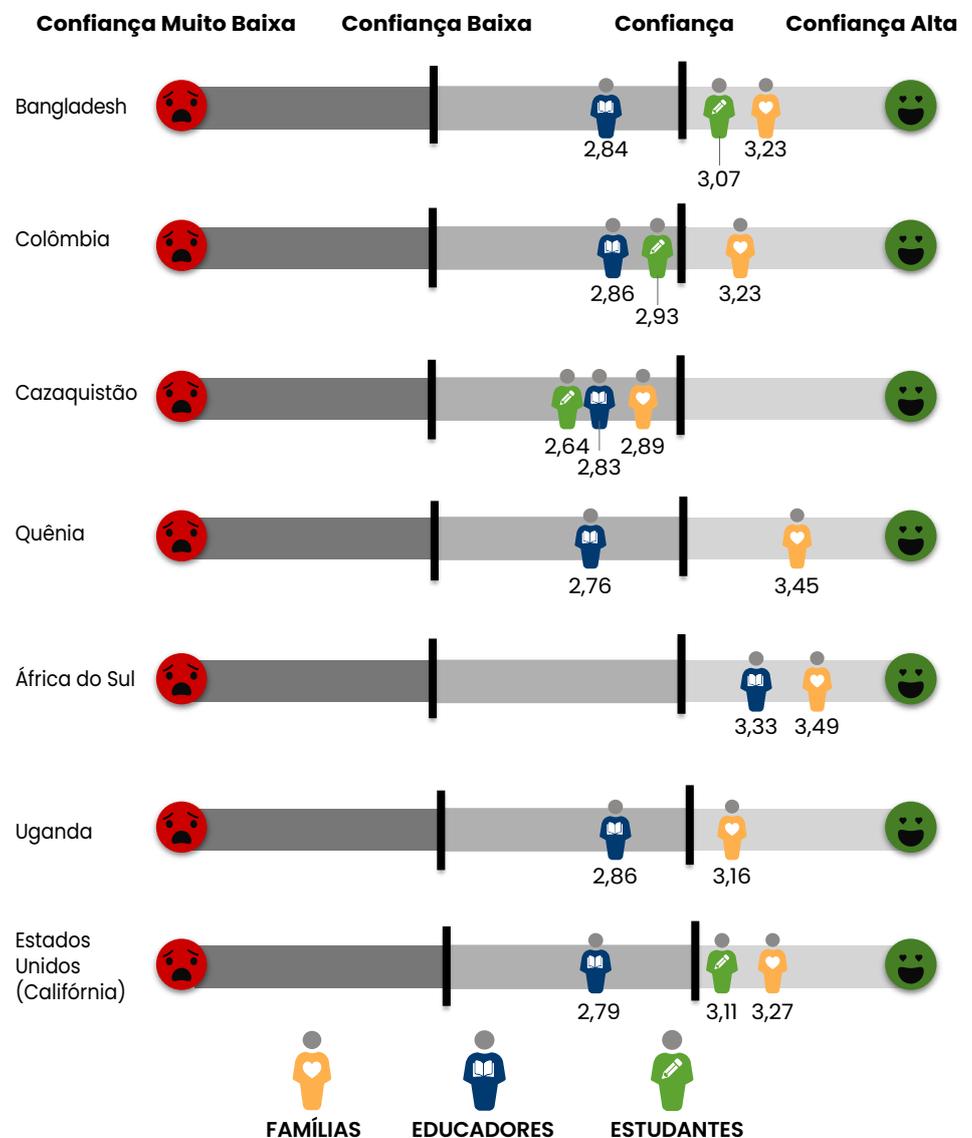
Nos sete países em que a confiança relacional foi medida, as famílias e estudantes, em média, relataram maior confiança nos(as) educadores(as) do que os(as) educadores(as) relataram ter nas famílias. Em seis dos sete países, as famílias indicaram um nível de confiança entre moderado e alto em relação aos/às educadores(as), em uma escala de quatro pontos. Apenas no Cazaquistão a confiança das famílias nos(as) educadores(as) foi um pouco menor, ficando entre baixa e moderada.

Embora a escala final incluía sete elementos, nessa fase da pesquisa foram medidos apenas seis, pois dois deles (respeito e cultura de escuta) foram combinados durante a coleta de dados. Entre os seis elementos de confiança relacional avaliados, as famílias atribuíram a maior pontuação às *suas interações*, com 3,38 de um total de 4, indicando que consideravam seus níveis de participação na escola relativamente altos. O elemento com a classificação mais baixa foi o *cuidado* que, em média, recebeu das famílias dos sete países uma pontuação de 3,14 de 4, ainda assim um valor consideravelmente alto.

A escala de confiança relacional foi aplicada a estudantes de quatro países: Bangladesh, Colômbia, Cazaquistão e Estados Unidos (Califórnia). Em média, estudantes de Bangladesh e dos Estados Unidos (Califórnia) relataram um nível de confiança em educadores(as) entre moderado e alto, enquanto estudantes da Colômbia e do Cazaquistão relataram níveis de confiança entre baixo e moderado. Em todos os países, os(as) estudantes atribuíram notas mais baixas para *cuidado* e *integridade*, com o *cuidado* recebendo a menor pontuação (2,85 de 4). Os elementos mais bem avaliados pelos(as) estudantes foram *competência* (3,13 de 4) e *respeito* e *cultura de escuta* (3,12 de 4). Embora a escala completa de confiança não tenha sido administrada na Tanzânia (Zanzibar), os(as) estudantes que responderam a um subconjunto de perguntas atribuíram uma pontuação alta, com *visão compartilhada* recebendo a maior nota (3,66 de 4), e *respeito* e *cultura de escuta* a mais baixa (3,47 de 4).

Figura 26

Escala Relacional de Confiança em Todos os Países (n = 7 países)



Nota. A escala aplicada aos/às educadores(as) abrangeu apenas cinco dos sete elementos, pois *respeito* e *cultura de escuta* foram combinados em uma única pergunta, e *competência* não foi medida. A escala de confiança relacional para estudantes e famílias incluiu apenas seis dos sete elementos, já que *respeito* e *cultura de escuta* foram combinados em uma única pergunta.

A confiança relacional sob a perspectiva dos(as) educadores(as) foi consideravelmente menor do que a das famílias. Em todos os países, exceto na África do Sul, o nível de confiança relacional dos(as) educadores(as) com relação às famílias variou entre baixo e moderado. Essa baixa confiança pode tornar os(as) educadores(as) menos inclinados(as) a buscar estratégias e oportunidades para se engajar com as famílias (Bryk et al., 2010). Na África do Sul, a confiança dos(as) educadores(as) da primeira infância nas famílias foi um pouco maior. De acordo com a equipe CST da Mikhulu Trust, isso provavelmente se deve ao fato de os(as) educadores(as) pertencerem às mesmas comunidades que as famílias e à pouca idade das crianças. Como foi observado, os(as) educadores(as) da primeira infância têm mais interações com as famílias devido ao estágio de desenvolvimento dos(as) estudantes (Avvisati et al., 2010). Outro fator relevante é que os centros de educação infantil na África do Sul são instituições comunitárias de gestão privada que dependem das mensalidades pagas pelos pais/responsáveis, o que cria um incentivo maior para manter contato com as famílias. Dos sete elementos, os(as) educadores(as) atribuíram notas mais altas para *respeito e cultura de escuta* (em média, 3,15 de 4), enquanto *cuidado e integridade* receberam as notas mais baixas, especialmente em relação à confiança de que as famílias cumpririam suas promessas (em média, 2,75 e 2,72, respectivamente, de 4).



ACHADO: A confiança diminui entre as famílias e educadores(as) à medida que as crianças avançam na escola. Os esforços intencionais para construir confiança entre famílias e educadores(as) de estudantes nos anos finais do ensino fundamental e médio são importantes para apoiar o bem-estar e os resultados de aprendizagem dos(as) estudantes.

Em todos os sete países onde a escala foi utilizada, entre as famílias de estudantes mais jovens e mais velhos houve diferenças significativas nos níveis de confiança nos(as) educadores(as), mas não houve diferenças significativas com base no gênero dos pais/responsáveis, na condição socioeconômica ou na condição de deficiência da criança. Em todos os seis elementos da escala de confiança relacional, as classificações médias diminuíram à medida que o nível de escolaridade da criança aumentava. Famílias de crianças na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental relataram níveis mais elevados de confiança em educadores(as) em todos os elementos da escala (3,31 de 4 para $n = 2.218$) em comparação com as famílias de estudantes mais velhos(as) (3,15 de 4 para $n = 1.940$). Isso provavelmente ocorre porque, em média, as famílias de crianças mais novas têm mais contato com educadores(as) do que as famílias de estudantes mais velhos(as), como observado anteriormente no exemplo da África do Sul. Além disso, as escolas de educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental geralmente estão mais próximas das famílias do que as escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Isso é especialmente relevante em países onde o acesso aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio é limitado e as escolas estão mais distantes das residências dos(as) estudantes (Motala et al., 2009).

Figura 27

A Confiança Relacional Diminui à Medida que as Crianças Avançam na Escola



Quando perguntadas sobre o nível de participação na educação de seus filhos, as famílias relataram uma diminuição na participação à medida que os filhos avançavam nas séries. Famílias de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio indicaram um nível de participação menor em comparação com as famílias de crianças mais novas. Como mencionado na seção de barreiras, os(as) estudantes mais velhos(as) muitas vezes servem como ponto de entrada para a construção de confiança com as famílias. Um diretor de uma escola rural nos Estados Unidos (Pensilvânia), que participou da primeira fase da pesquisa do Manual¹¹, observou que é essencial que os(as) educadores(as) se engajem de maneira autêntica com os(as) estudantes diariamente para entender suas ideias e aspirações quanto ao engajamento familiar. Quando os(as) estudantes constroem confiança com educadores(as), isso também pode levar os pais e responsáveis a confiarem mais nos(as) educadores(as) (comunicação pessoal, 14 de abril de 2023).

A confiança relacional foi bastante consistente em toda a demografia de educadores(as), sem diferenças significativas por gênero. Os(as) educadores(as) que lecionavam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio relataram, em média, menor confiança relacional com as famílias (2,84 de 4 para $n = 792$) em toda a escala do que os(as) educadores(as) de séries de crianças mais novas (2,91 de 4 para $n = 388$). Embora essa diferença seja modesta, ela foi significativa dentro de um intervalo de confiança de 90%. Educadores(as) de crianças mais velhas atribuíram a pontuação mais alta ao *respeito* e à *cultura de escuta* (3,14 de 4) e mais baixa ao *cuidado* (2,65 de 4). Como educadores(as) de estudantes mais velhos(as) tendem a ensinar para

¹¹ Esse educador faz parte da rede de escolas Parents as Allies no sudoeste da Pensilvânia, administrada pela Kidsburgh. O CUE realizou uma pesquisa com a Parents as Allies como parte da primeira fase desta pesquisa CST.

um número maior de estudantes e a ter menos contato individual com cada estudante e suas famílias, essa diferença não foi surpreendente (Roorda et al., 2019). No entanto, à medida que os(as) estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio passam por rápidas mudanças fisiológicas e psicológicas com a puberdade e o desenvolvimento cerebral, e ao mesmo tempo desenvolvem seu senso de identidade e autonomia, a participação e o apoio dos pais/responsáveis continuam a ser importantes (Erikson, 1968; Hill & Tyson, 2009; Wang et al., 2014).

Embora as pontuações de confiança relacional não tenham variado entre as famílias com base no gênero, deficiência ou status socioeconômico da criança, a confiança relacional entre estudantes e educadores(as) apresentou variações de acordo com certos dados demográficos. Estudantes do gênero feminino relataram uma confiança relacional significativamente maior nos(as) educadores(as) do que os estudantes do gênero masculino (3,07 de 4 para $n = 1.445$ versus 2,95 de 4 para $n = 1.110$, respectivamente). Estudantes com deficiência, embora em uma amostra menor ($n = 136$), também relataram níveis mais baixos de confiança nos(as) educadores(as) do que estudantes sem deficiência ($n = 3.185$) (2,84 de 4 versus 3,04 de 4, respectivamente). Além disso, estudantes com um nível socioeconômico mais baixo relataram um nível significativamente menor de confiança nos(as) educadores(as) (2,99 de 4 para $n = 1.140$) em comparação com estudantes de condições socioeconômicas mais elevadas (3,07 de 4 para $n = 2.189$).



ACHADO: A confiança variou de acordo com o nível de escolaridade das famílias.

A confiança relacional também variou significativamente conforme o nível de escolaridade das famílias. Pais/responsáveis com níveis mais baixos de escolaridade (até a primeira etapa do ensino fundamental) relataram uma confiança relacional significativamente maior nos(as) educadores(as) (3,26 de 4 para $n = 1.311$) em comparação aos responsáveis com níveis mais altos de escolaridade (ensino fundamental completo ou acima) (3,22 de 4 para $n = 2.814$). Embora isso possa parecer contraintuitivo, é provável que ocorra porque os pais/responsáveis que tiveram menos acesso à educação dependem mais dos(as) educadores(as) para apoiar seus filhos. Nessa amostra, a maioria das famílias (51% de todos os 10 países e 40% do subconjunto de 7 países) tinha concluído a primeira etapa do ensino fundamental ou menos, um nível de escolaridade consideravelmente inferior ao da média das famílias na pesquisa do Manual. Além disso, em muitos países, os(as) professores(as) desempenham um papel muito respeitado no desenvolvimento de estudantes e na sociedade, sendo considerados(as) especialistas em educação. Como observou um pai de uma criança na educação infantil na África do Sul: "Os professores são treinados para cuidar das crianças. Eu confio neles porque são capacitados para isso e podem perceber quando algo está errado com a criança." Esse sentimento foi compartilhado por famílias no Quênia, Serra Leoa, Tanzânia (Zanzibar) e Uganda, que explicaram que, devido aos seus níveis educacionais limitados, confiavam nos(as) educadores(as) para determinar as melhores abordagens pedagógicas e currículos e, em última análise, para ajudar a implementar o propósito da escola para que seus filhos tivessem sucesso na vida.



ACHADO: A confiança variou de acordo com o país, e foi influenciada pela comunicação e pelas interações entre famílias, estudantes e educadores(as) e outros fatores estruturais e situacionais.

Um dos achados mais marcantes foi que a cultura de confiança e as crenças sobre expectativas entre famílias e educadores(as) variam muito de acordo com o país. Essas crenças geralmente estão enraizadas na história da escolarização e em como as instituições educacionais foram estabelecidas e disseminadas, muitas vezes como parte de legados coloniais, além de serem influenciadas por eventos globais e nacionais da atualidade (Qargha & Morris, 2023). Em uma conversa no Quênia, um pai/responsável comentou: "Os pais confiam nos professores porque os professores são educados e bem treinados." Esse sentimento de que os(as) professores(as) são especialistas foi comum nas conversas no Quênia, África do Sul, Tanzânia (Zanzibar) e Uganda.

Um detalhamento completo das classificações das famílias, educadores(as) e estudantes sobre os elementos da escala de confiança relacional está listado na Tabela 10.

Tabela 10: Classificações da Escala de Confiança Relacional por Elemento e País

Elemento	País	Classificação		
		Famílias	Educadores(as)	Estudantes
Visão Compartilhada	Bangladesh	3,10	2,91	3,19
	Colômbia	3,18	3,02	2,86
	Cazaquistão	2,86	2,92	2,61
	Quênia	3,45	2,82	n/a
	África do Sul	3,33	3,29	n/a
	Uganda	3,07	2,92	n/a
	EUA (Califórnia)	3,19	2,97	3,06
Respeito e Cultura de Escuta	Bangladesh	3,15	3,07	3,30
	Colômbia	3,18	3,15	3,00
	Cazaquistão	2,89	3,13	2,64
	Quênia	3,48	2,98	n/a
	África do Sul	3,50	3,38	n/a
	Uganda	3,15	3,12	n/a
	EUA (Califórnia)	3,25	3,29	3,19

Elemento	País	Classificação		
		Famílias	Educadores(as)	Estudantes
Cuidado	Bangladesh	2,63	2,88	3,18
	Colômbia	3,13	2,55	2,62
	Cazaquistão	2,85	2,68	2,32
	Quênia	3,49	2,70	n/a
	África do Sul	3,57	3,46	n/a
	Uganda	3,05	2,83	n/a
	EUA (Califórnia)	3,22	2,88	3,10
Competência^a	Bangladesh	3,13		3,11
	Colômbia	3,29		3,09
	Cazaquistão	2,88		2,72
	Quênia	3,24		n/a
	África do Sul	3,53		n/a
	Uganda	3,22		n/a
	EUA (Califórnia)	3,15		3,10
Integridade	Bangladesh	3,17	2,67	3,28
	Colômbia	3,11	2,70	2,83
	Cazaquistão	2,96	2,76	2,76
	Quênia	3,39	2,75	n/a
	África do Sul	3,52	3,21	n/a
	Uganda	3,05	2,59	n/a
	EUA (Califórnia)	3,23	2,58	3,06
Interações	Bangladesh	3,20	2,66	3,12
	Colômbia	3,30	2,73	3,07
	Cazaquistão	2,80	2,64	2,84
	Quênia	3,54	2,73	n/a
	África do Sul	3,52	3,34	n/a
	Uganda	3,38	2,84	n/a
	EUA (Califórnia)	3,24	2,24	2,99
Escala Total	Bangladesh	3,07 (n=501)	2,84 (n=196)	3,23 (n=764)
	Colômbia	3,23 (n=1.067)	2,86 (n=511)	2,93 (n=1.736)
	Cazaquistão	2,89 (n=228)	2,83 (n=85)	2,64 (n=112)
	Quênia	3,45 (n=642)	2,76 (n=54)	n/a
	África do Sul	3,49 (n=463)	3,33 (n=68)	n/a
	Uganda	3,16 (n=1.091)	2,86 (n=188)	n/a
	EUA (Califórnia)	3,27 (n=166)	2,79 (n=78)	3,11 (n=859)

^a Nessa fase da pesquisa, os(as) educadores(as) não foram questionados(as) sobre como percebiam a competência das famílias de seus/suas estudantes, mas sobre suas próprias crenças em relação à escola. Por isso, as respostas dos(as) educadores(as) não foram diretamente comparáveis às perguntas feitas às famílias e estudantes para esse elemento.

As famílias na Hungria também destacaram a confiança relacional como uma questão sistêmica, apontando que historicamente havia pouco engajamento familiar, escolar e comunitário, especialmente nos cursos vocacionais onde essa pesquisa foi realizada. Em questionários aplicados a 66 famílias na Hungria, a classificação média da escala de confiança das famílias em relação aos/às educadores(as) foi de 2,88 de um total de 4, significativamente mais baixa do que a classificação de 3,06 de 4 que 40 educadores(as) atribuíram às famílias de seus/suas estudantes. Um dos pais/responsáveis comentou: “A escola não mudou muito desde o meu tempo de estudante. Você tem que sobreviver a ela para conseguir um diploma que permita começar a aprender sua profissão. Na minha opinião, ninguém estava interessado. Nem como estudante, nem como pai”.

Em todos os países, os(as) educadores(as) frequentemente mencionavam os desafios que enfrentavam no desempenho de suas funções, tais como: baixa remuneração, falta de recursos suficientes para a sala de aula e apoio limitado à saúde mental. Esses fatores afetavam sua moral e sua confiança nas famílias. De acordo com os(as) educadores(as), a confiança também era influenciada pelo cumprimento ou não dos compromissos por parte das famílias. Na África do Sul, alguns/algumas educadores(as) da educação infantil observaram que os pais/responsáveis nem sempre cumpriam seus compromissos, o que gerava desconfiança e frequentemente alimentava uma dinâmica de “apontar culpados”. Em Uganda, os(as) educadores(as) também tendiam a culpar as famílias pela falta de integridade, destacando que pedidos financeiros e de outra natureza feitos aos pais/responsáveis eram frequentemente frustrados ou ignorados, o que levava os(as) educadores(as) a questionar a integridade das famílias. Embora os(as) educadores(as) reconhecessem que a falta de integridade – ou seja, palavras que não foram acompanhadas por ações – muitas vezes se devia à pobreza e às circunstâncias familiares, a consequência ainda era uma diminuição na confiança. São necessárias mais pesquisas para entender como apoiar a confiança dos(as) educadores(as) nas famílias, não apenas para melhorar a retenção de professores(as) e garantir seu bem-estar, mas também para assegurar que eles(as) possam ajudar estudantes e famílias a prosperarem.

As conversas indicaram que a comunicação foi o principal fator que influenciou os níveis de confiança relacional entre famílias e escolas. Em todos os países, famílias, educadores(as) e estudantes atribuíram a baixa confiança à falta de comunicação entre educadores(as) e famílias. “Não temos um relacionamento com os professores; como pode haver confiança?” questionou um pai/responsável na Hungria. Embora em muitos países a erosão da confiança entre famílias e educadores(as) tenha sido, em parte, atribuída à pandemia de COVID-19 e a outros debates políticos (Stelmach, 2020; Winthrop, 2023; Woo & Diliberti, 2023), esta pesquisa sugere que a tendência de erosão devido à COVID-19 não foi universal. Os debates políticos, no entanto, conforme observado pelas equipes CST no Brasil, Inglaterra, Hungria e Estados Unidos (Califórnia), estavam impactando negativamente os níveis de confiança relacional. Por exemplo, as recentes greves de professores na Hungria teriam prejudicado a confiança das famílias. Embora algumas famílias e estudantes apoiassem as greves, outros se sentiam frustrados, percebendo que os(as) educadores(as) estavam priorizando o ativismo em detrimento da aprendizagem dos(as) estudantes. Além disso, a falta de comunicação e transparência por parte de educadores(as) e de escolas sobre as interrupções na aprendizagem em determinados dias contribuiu para essa desconfiança.

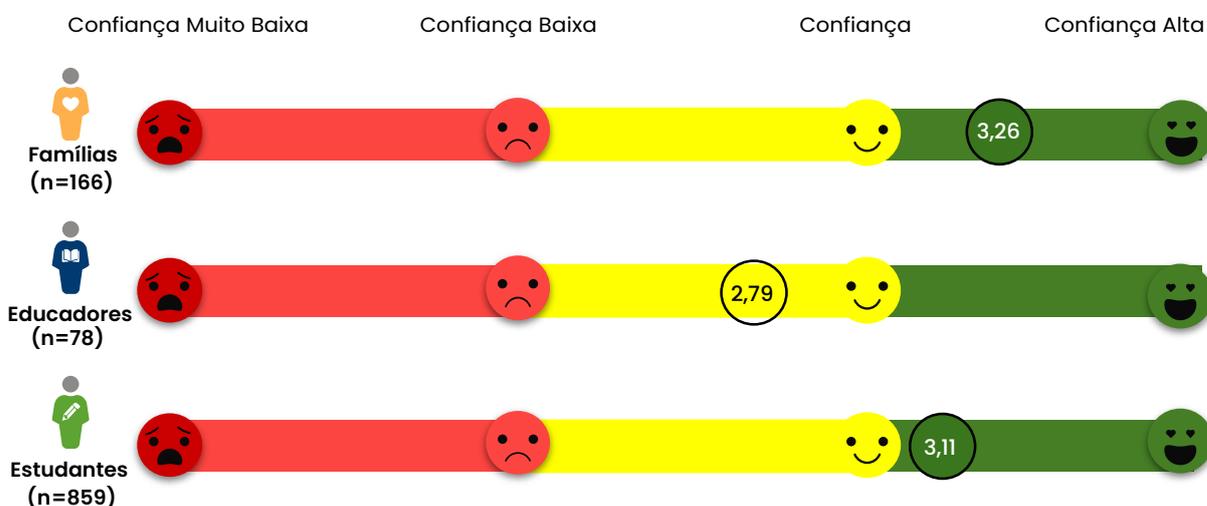
Debates semelhantes sobre greves de professores ocorreram nos Estados Unidos, como nos estados de Portland e Califórnia em 2023, onde a baixa confiança relacional entre professores(as), líderes educacionais e formuladores de políticas afetou o moral dos(as) professores(as) e suas demandas (Will, 2023). Entender como a confiança relacional evolui ao longo do tempo e como varia entre os países é uma área de pesquisa essencial para o futuro.

Panorama dos EUA (Califórnia): Confiança Relacional

Em uma pesquisa conduzida pela Community Schools Learning Exchange com oito escolas na Califórnia, EUA, famílias e estudantes relataram altos níveis de confiança nos(as) educadores(as). Dos seis elementos de confiança relacional avaliados, *respeito* e *cultura de escuta* receberam as notas mais altas das famílias e estudantes (3,25 e 3,19, respectivamente, em uma escala de 4,0). *Cuidado* e *competência* também foram bem avaliados por famílias e estudantes. Como comentou um dos pais/responsáveis na Califórnia: "Sabemos que todos os professores [da escola] se preocupam com nossos filhos. Eles querem o melhor para eles."

Por outro lado, os(as) educadores(as) relataram níveis mais baixos de confiança em relação às famílias. Dos sete elementos avaliados, os(as) educadores(as) atribuíram as notas mais altas para *respeito* e *cultura de escuta* (em média, 3,29 de um total de 4) e as notas mais baixas a *interações* e *integridade* (2,24 e 2,58, respectivamente, de um total de 4,0). Um(a) educador(a) explicou por que deram notas mais baixas para as interações das famílias: "No geral, sei que os pais dizem ter um grande desejo de fornecer educação aos filhos, mas não acho que isso se traduza em apoio ou participação reais." Outro(a) educador(a) também mencionou que as famílias nem sempre cumprem os compromissos ou promessas que fazem: "Muitos pais comparecem às reuniões sobre seus filhos, mas o acompanhamento em casa é raro."

Figura 28 Escala Relacional de Confiança dos Grupos de Participantes nos Estados Unidos (Califórnia) ($n = 8$ escolas)



As conversas na Califórnia ressaltaram ainda mais a importância da comunicação e das interações entre famílias, estudantes e educadores(as) para promover a confiança relacional. De acordo com a equipe CST nos Estados Unidos (Califórnia), grande parte da comunicação iniciada por educadores(as) com famílias tendia a ser unidirecional, focada principalmente em obter devolutivas, sem criar oportunidades para um diálogo bilateral significativo e uma colaboração sólida. Essa falta de engajamento autêntico se torna uma barreira para o desenvolvimento de uma confiança mais forte nas famílias, pois os(as) educadores(as) não têm muitas chances de conhecer os diferentes contextos e experiências das famílias.

Por outro lado, as famílias relataram um contato próximo com os(as) funcionários(as) da secretaria, inclusive com os(as) representantes das famílias, que compartilhavam um histórico demográfico semelhante e falavam espanhol. Essas experiências compartilhadas entre funcionários(as) da escola e famílias contribuíram significativamente para os altos níveis de confiança observados. Um dos pais/responsáveis comentou: "Na maior parte das vezes, nos sentimos muito à vontade para nos comunicarmos com a equipe da secretaria porque sabemos que eles estão aqui para nos ajudar."



RESUMO

Em resumo, as famílias e estudantes em todos os países demonstraram, em média, um nível mais alto de confiança nos(as) educadores(as) do que os(as) educadores(as) demonstraram em relação às famílias. Os motivos mencionados durante as conversas foram, em geral, desafios estruturais em nível global e nacional (macro), entre distritos escolares ou tipos de escola (meso) e dentro das comunidades escolares (micro). Em todos os países, a falta de remuneração adequada e de apoio público à profissão docente afetou a confiança entre os(as) educadores(as). Esse sentimento nacional e global se refletiu nos níveis meso e micro, onde as famílias e estudantes mantinham muitas expectativas e julgamentos preconcebidos sobre o papel dos(as) educadores(as) na sociedade.

A confiança também parecia depender da história e da reputação das escolas e dos distritos, assim como das dinâmicas de poder presentes nos sistemas educacionais. Por exemplo, na Hungria, as escolas vocacionais de ensino médio – como em outras partes do mundo – foram designadas como um caminho para estudantes não qualificados para a universidade. Isso gerou a estigmatização dessas escolas como sendo de qualidade inferior, o que afetou negativamente o moral, a motivação e a comunicação entre educadores(as), estudantes e suas famílias. Em muitos países, como Bangladesh, Brasil, Colômbia, Quênia, Holanda, Serra Leoa, África do Sul, Tanzânia (Zanzibar) e Uganda, os(as) educadores(as) ocupavam um papel respeitado na sociedade e eram considerados(as) especialistas altamente competentes em ensino e aprendizagem, o que resultava em um alto nível de confiança. No entanto, essa não era a realidade no Cazaquistão, no Reino Unido (Inglaterra) e nos Estados Unidos (Califórnia), onde os(as) educadores(as) sentiam-se publicamente atacados(as) e tinham sua expertise questionada.

Nos níveis de distrito escolar (meso) e de escola e sala de aula (micro), a comunicação deficiente e a falta de interações significativas entre famílias e escolas foram identificadas como principais fatores que contribuem para a baixa confiança. Em algumas escolas, os(as) professores(as) não tinham permissão para se comunicar diretamente com as famílias, o que afetava negativamente os níveis de confiança. Por exemplo, nos centros privados de educação infantil na África do Sul, o nível de confiança variava de acordo com o(a) diretor(a) da escola e suas políticas de comunicação entre funcionários(as) e famílias. No nível micro, famílias, educadores(as) e estudantes relataram que os níveis de comunicação entre educadores(as) e estudantes e suas famílias dependiam de uma combinação de fatores, como o tamanho da turma, o acesso das famílias à tecnologia, a fluência no idioma de ensino, o nível de escolaridade dos pais/responsáveis e o conforto dos(as) educadores(as) em manter contato com as famílias.

A confiança relacional também estava relacionada ao nível de escolaridade e à idade dos(as) estudantes, pois os(as) educadores(as) de estudantes mais velhos tendiam a ter menos interações com as famílias devido ao maior número de alunos por turma e à maior independência dos(as) estudantes. É necessário realizar mais pesquisas para entender como a confiança relacional varia entre séries e tipos de escolas, com ênfase especial nas escolas de comunidades econômica e socialmente marginalizadas. Compreender as práticas e estratégias eficazes de engajamento nessas escolas é de suma importância. Algumas dessas práticas e estratégias promissoras estão destacadas no Quadro 7. A pesquisa de estratégias para criar maior confiança relacional será o foco dos esforços futuros do CUE.

Quadro 7: Práticas e Estratégias Promissoras para a Construção de Parcerias Mais Fortes

Durante as conversas, famílias, educadores(as) e estudantes identificaram várias estratégias para fortalecer o engajamento familiar, escolar e comunitário – a maioria sendo esforços para fortalecer a comunicação. No entanto, muitas estratégias propostas reforçavam uma comunicação unidirecional com as famílias, além de sugerirem a orientação ou treinamento dos pais/responsáveis sobre como se engajar com as escolas. Em muitos países, os(as) educadores(as) e as famílias recomendaram a criação de mais eventos em que proporcionassem oportunidades para interações diretas entre eles. Em alguns países, barreiras estruturais – como a falta de transporte para reuniões escolares – foram resolvidas.

Embora essas estratégias tenham sido planejadas para desenvolver a comunicação e as interações, a pesquisa indica que elas também têm o potencial de reproduzir barreiras ao engajamento familiar, escolar e comunitário. Por exemplo, a criação de mais eventos para engajar as famílias exige ainda mais tempo de famílias que já estão sobrecarregadas (Mapp et al., 2022). O que realmente é necessário são estratégias que promovam uma comunicação bidirecional entre famílias e escolas, criando oportunidades para entender as perspectivas e os desafios para o engajamento de cada lado. Isso permitiria trabalhar na construção tanto de coerência (visão compartilhada) quanto de coesão (confiança relacional e senso de comunidade).

Como resultado desta pesquisa, o CUE expandirá o Localizador de Estratégias, adicionando novas estratégias focadas em desenvolver coerência e coesão entre famílias e comunidades. Isso incluirá estratégias intencionais para desenvolver a confiança relacional. Algumas estratégias existentes na versão atual do [Localizador de Estratégias](#) são descritas abaixo (Winthrop et al., 2021a).

1. **Visitas domiciliares:** Uma estratégia usada em todo o mundo, em que educadores(as) visitam as famílias em suas casas para promover a comunicação, o relacionamento e a colaboração. Essas visitas permitem que os(as) educadores(as) vivenciem os contextos e as culturas das casas de seus/suas estudantes e se engajem fora das escolas em um espaço confortável para famílias e estudantes.
2. **Cafés da manhã com família e escola e círculos de escuta:** Oportunidades informais para que famílias e educadores(as) se reúnam, seja em um café da manhã ou em um círculo de diálogo, onde os(as) educadores(as) podem ouvir as famílias e construir confiança.
3. **Voluntários para o engajamento de pais/responsáveis:** Usar líderes de pais/responsáveis para se reunir com outras famílias e discutir questões relacionadas à escolaridade. Atuando como intermediários entre as escolas e as famílias, esses(as) líderes ajudam a fortalecer os relacionamentos e a construir confiança.
4. **Simulações para Promover Empatia com a Pobreza:** Uma estratégia destinada a ajudar educadores(as) e líderes educacionais a compreenderem as experiências das famílias que vivem na pobreza e os desafios que enfrentam para se envolver com as escolas. O objetivo é que, por meio dessa compreensão, educadores possam construir relacionamentos mais fortes e confiáveis com essas famílias.

O Localizador de Estratégias será atualizado continuamente e priorizará estratégias para engajar diferentes famílias e comunidades.



Lição Global 5

Torne o Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário uma Prioridade

Muitos atos normativos e instrumentos legais sobre a educação definem um papel limitado para as famílias. O financiamento consistente e sustentável de atividades de engajamento familiar, escolar e comunitário é fundamental para a construção de parcerias sólidas.

Foram examinados 33 documentos de importância nacional ligados à educação (marcos regulatórios da educação), desenvolvidos em 13 dos 16 países, para mapear a forma como os respectivos governos definem os papéis e responsabilidades das famílias e comunidades nos seus sistemas educacionais. Os documentos analisados incluem leis nacionais de educação, políticas públicas de governo, programas/planos setoriais e diretrizes curriculares.¹²

As análises identificaram quais funções foram atribuídas às famílias, que foram classificadas em cinco categorias, conforme descrito no Quadro 8. As análises também se concentraram em identificar o grau de detalhamento das funções e responsabilidades reais nos marcos regulatórios da educação e se havia estratégias claras para operacionalizar cada função. Além de servir de base de informação para esse achado, as análises foram usadas para a elaboração de resumos de políticas e pesquisas específicas de cada país, em coautoria com as equipes e organizações CST colaboradoras.

12 Os marcos regulatórios incluíram leis e atos normativos nacionais geralmente aprovados por um órgão legislativo e que regem os sistemas educacionais. As políticas de educação estabelecem os objetivos dos sistemas educacionais, os valores que os governam e os principais componentes necessários para atingir esses objetivos (Rizvi & Lingard, 2009; Robertson, 2018). Os planos do setor educacional são a forma como as políticas são implementadas e incluem os objetivos e estratégias nacionais e/ou regionais que as acompanham, bem como a forma como o progresso e os resultados devem ser medidos (UNESCO, 2015). As estratégias ou planos estratégicos são de natureza semelhante aos planos setoriais, mas geralmente são mais focados em um componente específico do setor, como educação infantil, primeira etapa do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ensino médio ou vocacional. As estruturas curriculares são as normas de ensino e aprendizagem e os conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas que os(as) estudantes demonstrarão em cada estágio do sistema; essas estruturas incluem abordagens e práticas pedagógicas e de avaliação (UNESCO, 2017).

Quadro 8: Papéis e Responsabilidades das Famílias e Comunidades nas Políticas e Marcos Regulatórios da Educação

Nos diversos marcos regulatórios da educação, as funções e responsabilidades das famílias e comunidades nos sistemas educacionais se enquadram em cinco categorias gerais. Essas categorias foram identificadas indutivamente durante o processo de análise de documentos e foram influenciadas pela literatura existente sobre como políticas e programas envolvem as famílias (Epstein et al., 2018; Mapp et al., 2022). As cinco categorias estão organizadas com base na frequência com que apareceram nos diferentes marcos regulatórios da educação.

1. **Implementar políticas e práticas:** Utiliza as famílias na execução de políticas educacionais e no cumprimento dos marcos regulatórios da educação, e/ou na promoção da descentralização dos sistemas educacionais. Isso inclui a participação das famílias no apoio à aprendizagem em casa, o aprimoramento da comunicação com os professores e líderes educacionais e o incentivo à participação ativa e ao voluntariado em eventos e atividades escolares.
2. **Tomar decisões e liderança:** Envolve as famílias nas decisões da escola e nos órgãos de governança por meio de vários comitês, associações e conselhos, e/ou em esforços de responsabilização e incidência política/defesa de direitos.
3. **Estar informado:** Assegura que as famílias e as comunidades estejam cientes das principais políticas, práticas, responsabilidades e direitos educacionais, como o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade e a uma nutrição saudável em casa.
4. **Fornecer recursos:** Designa pais/responsáveis como contribuidores(as) da escola, seja fornecendo recursos financeiros, materiais ou serviços. Isso inclui qualquer contribuição financeira ou não financeira para ensino, aprendizagem, infraestrutura, suprimentos e equipamentos, administração e outras áreas críticas.
5. **Mudar mentalidade:** Mobiliza as famílias, as escolas e a comunidade a trabalharem juntas para promover a inclusão e reduzir o estigma e as normas que proíbem a participação de crianças e famílias marginalizadas nas escolas. A mudança de mentalidade também inclui esforços intencionais para promover atitudes e crenças positivas sobre as parcerias entre família, escola e comunidade.

Faltam nesta lista algumas funções essenciais citadas em pesquisas sobre políticas educacionais, como a defesa de direitos e os esforços das famílias e das comunidades para garantir que as necessidades de seus filhos sejam ouvidas e atendidas nas escolas e nos sistemas educacionais. Isso inclui, por exemplo, assumir um posicionamento em relação a questões críticas como orçamentos ou decisões políticas (Epstein et al., 2018). A defesa de direitos/incidência política apareceu em apenas um dos marcos regulatórios analisados, o *Kenyan Guidelines on Parental Empowerment and Engagement* (Diretrizes do Quênia sobre o Empoderamento e o Engajamento dos pais) (2019b), que incluiu a defesa de direitos como uma estratégia para promover um maior engajamento da família na educação, abrangendo atividades como a criação de um comitê de incidência escolar e o treinamento de seus membros em estratégias de lobby (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019b). A consulta é outra função e responsabilidade importante, geralmente vinculada à *tomada de decisões* e à *liderança*, como opinar sobre as políticas escolares. Isso pode incluir a revisão e o fornecimento de devolutivas sobre decisões e mudanças nos sistemas educacionais por meio de questionários, discussões em grupos focais e outras abordagens. A consulta também pode incluir a concepção e criação conjuntas de políticas, práticas e estratégias escolares.



ACHADO: Embora as políticas e marcos regulatórios de educação nacionais frequentemente mencionem as famílias e as comunidades como parte de seus ecossistemas, poucos documentos apresentaram uma visão abrangente do engajamento familiar, escolar e comunitário.

Uma análise detalhada das funções e responsabilidades específicas previstas para as famílias e comunidades nos 33 marcos regulatórios está identificada na Tabela 11. Em vários documentos dos países, como os de Bangladesh, Índia, Quênia, Serra Leoa, Tanzânia (Zanzibar) e Uganda, as funções e responsabilidades abarcaram todas as cinco categorias. As funções e responsabilidades das famílias e comunidades citadas com mais frequência foram a *implementação de políticas e práticas* e a *tomada de decisões e liderança*, que estavam presentes em aproximadamente quatro de cinco (80%) dos marcos regulatórios. A menos prevalente foi a *mudança de mentalidade*, que apareceu em apenas dois de cinco (42%) marcos regulatórios. *Estar informado* estava presente em pouco mais da metade (64%) dos marcos regulatórios e *fornecer recursos*, em pouco menos da metade (45%) dos marcos regulatórios.

Os países apresentaram diferentes funções e responsabilidades designadas às famílias e comunidades. Por exemplo, os marcos regulatórios da Austrália, Colômbia e Cazaquistão designaram às famílias e as comunidades as *funções de implementação de políticas e práticas, tomada de decisões e liderança e estar informado*, mas cada país apresentou exemplos e estratégias diferentes em cada categoria. No Cazaquistão, as funções das famílias na *implementação de políticas e práticas* incluíam garantir que seus filhos estivessem matriculados e frequentando a escola, bem como proporcionar ambientes seguros e saudáveis em casa (Ministry of Justice, Government of Kazakhstan, 2007). Na Colômbia, esperava-se que as famílias participassem da *implementação de políticas e práticas* participando de discussões e eventos escolares e ensinando competências de cidadania às crianças em casa (Government of Colombia, 2013).

A Tabela 11 mostra o panorama de como os países vislumbraram de forma diferente os papéis das famílias e das comunidades nos sistemas educacionais, mas também destaca os pontos comuns em suas abordagens. Uma análise detalhada, dividida por cada uma das diferentes categorias de funções e responsabilidades, é apresentada depois da tabela.

Tabela 11: Funções e Responsabilidades das Famílias e das Comunidades nos Marcos Regulatórios da Educação

País	Título	Tipo	Implementar	Tomar decisões	Estar informado	Fornecer recursos	Mudar mentalidade
Austrália	Education and Care Services National Law Act [Lei Nacional de Serviços de Educação e Cuidados] (2011)	Legal					
	National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Strategy [Estratégia Nacional de Educação para Aborígenes e Ilhas do Estreito de Torres] (2015)	Estratégia					
	National Quality Framework [Marco Regulatório Nacional de Qualidade] (2012)	Diretriz					
Bangladesh	National Education Policy [Política Nacional de Educação](2010)	Política					
	Education Sector Plan [Plano do Setor de Educação] (2020- 2025) (2020)	Plano Setorial					
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	Legal					
	Plano Nacional de Educação (2014)	Plano Setorial					
	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)	Estrutura Curricular					
Colômbia	Decreto (2022)	Legal					
	Ley 1620 [Lei Nacional da Educação] (2013)	Legal					
Hungria	Törvény a Nemzeti Köznevelésről [Lei Nacional da Educação Pública] (2011)	Legal					
	Köznevelés-fejlesztési Stratégia [Estratégia de Desenvolvimento da Educação Escolar] (2021-2030) (2014)	Estratégia					
India	National Education Policy [Política Nacional de Educação](2020)	Política					
	Samagra Shiksha: Integrated Scheme for School Education [Esquema Integrado para a Educação Escolar] (2022a)	Plano Setorial					
	National Curriculum Framework for School Education [Estrutura Curricular Nacional para a Educação Escolar] (2023)	Estrutura Curricular					
Cazaquistão	Об образовании [Sobre a Educação] (2007)	Legal					
Quênia	National Education Sector Strategic Plan [Plano Estratégico do Setor da Educação Nacional] (2018-2022) (2019)	Plano Setorial					
	Currículo Baseado em Competências: Guidelines on Parental Empowerment and Engagement [Diretrizes sobre Empoderamento e Engajamento dos Pais] (2019b)	Estrutura Curricular					

País	Título	Tipo	Implementar	Tomar decisões	Estar informado	Fornecer recursos	Mudar mentalidade
Holanda	Leerplichtwet [Lei da Educação Obrigatória] (1969)	Legal					
	Wet medezeggenschap op scholen [Lei de Participação nas Escolas] (2007)	Legal					
	Wet op het primair onderwijs [Lei de Educação Primária] (1998)	Legal					
Serra Leoa	The Basic and Senior Secondary Education Act [Lei de Educação Secundária Básica e Sênior] (2023)	Legal					
	Comprehensive School Safety Policy [Política de Segurança Escolar Abrangente] (2023b)	Política					
	National Policy on Radical Inclusion in Schools [Política Nacional de Inclusão Radical nas Escolas] (2021)	Política					
	Education Sector Plan of 2022-2026 [Plano do Setor de Educação de 2022 a 2026] (2020)	Plano Setorial					
África do Sul	National Integrated Early Childhood Development Policy [Política Nacional de Desenvolvimento Integrado da Primeira Infância] (2015)	Política					
	Action Plan to 2024: Towards the Realisation of Schooling [Plano de ação para 2024: Rumo à Realização da Escolaridade] 2030 (2020)	Estratégia					
	Rights and Responsibilities of Parents, Learners and Public Schools: Public School Policy Guide [Direitos e Responsabilidades dos Pais, Estudantes e Escolas Públicas: Guia de Políticas de Escolas Públicas] (2006)	Diretriz					
Tanzânia (Zanzibar)	Zanzibar Education Policy [Política Educacional de Zanzibar] (2006)	Política					
	The Zanzibar Education Development Plan II [O Plano II de Desenvolvimento da Educação de Zanzibar] (2017)	Plano Setorial					
Uganda	The Education Act [A Lei da Educação] (2008)	Legal					
	Gender in Education Sector Policy [Política de Gênero no Setor Educacional] (2016)	Política					
	Education and Sports Sector Strategic Plan [Plano Estratégico do Setor de Educação e Esportes] (2017)	Plano Setorial					

Nota. Havia 11 leis, sete políticas, sete planos setoriais, três documentos estratégicos, três estruturas curriculares e duas diretrizes analisados, em um total de 33 marcos regulatórios.

Implementar Políticas e Práticas

Em todos os respectivos marcos regulatórios dos 13 países, a função e a responsabilidade das famílias mais frequentemente mencionada foi a *implementação de políticas e práticas*. O significado dessa função variava conforme o contexto. Uma das principais funções envolvia o *apoio à aprendizagem em casa*, o que incluía proporcionar um ambiente doméstico seguro e propício, ajudar nas tarefas escolares, envolver as crianças em atividades estimulantes e monitorar seu progresso (Epstein et al. 2018). Por exemplo, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013) do Brasil, esperava-se que as escolas e os(as) educadores(as) ajudassem as famílias na *aprendizagem em casa* e na complementação da aprendizagem de estudantes da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental, embora não fossem fornecidos exemplos específicos (Ministério da Educação Nacional, 2013). Da mesma forma, o Plano do Setor de Educação de Bangladesh (2020-2025) enfatiza como os pais/responsáveis receberiam “garantia e apoio” em seus esforços para envolver seus filhos “em atividades de aprendizagem em casa” (Ministry of Education, Government of Bangladesh, 2020, p. 108). Entretanto, o plano de Bangladesh fornecia poucas orientações detalhadas sobre como as famílias deveriam apoiar a aprendizagem em casa. Por outro lado, no Quênia, o *Competency Based Curriculum: Guidelines on Parental Empowerment and Engagement* [Currículo Baseado em Competências: Diretrizes sobre Empoderamento e Engajamento dos Pais] (2019b), ofereceu orientações mais detalhadas sobre o *apoio à aprendizagem em casa*. Por exemplo, a liderança escolar é responsável por fornecer informações às famílias sobre “como interpretar um boletim escolar, como ajudar nas tarefas de casa, como monitorar o desempenho escolar (por exemplo, fazendo perguntas sobre o que aprenderam, o que gostam na escola e outras questões relacionadas)” (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019b, pp. 12-13).

Em vários marcos regulatórios dos países, o papel das famílias no *apoio à aprendizagem em casa* foi além da aprendizagem acadêmica. As famílias receberam a responsabilidade pela aprendizagem cidadã e pelo apoio ao desenvolvimento emocional e espiritual. Por exemplo, na Ley 1620 (Lei Nacional da Educação) da Colômbia (2013), os pais/responsáveis foram encarregados, em parte, de desenvolver as competências cidadãs das crianças (Government of Colombia, 2013). No Quênia e em Uganda, as famílias foram incentivadas a ensinar valores morais em casa, a levar as crianças a locais de culto e a promover o crescimento cultural e espiritual das crianças (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019b; Ministry of Education and Sports, Government of Uganda, 2016).

Outro exemplo de atividades no âmbito da *implementação de políticas e práticas* é a participação em planejamentos e celebrações escolares, o que contribui para a *construção de comunidades*, um dos seis tipos de participação familiar (Epstein et al., 2018). No Decreto (2022) da Colômbia, as escolas foram incentivadas a recrutar famílias para comparecer e participar de atividades escolares (Government of Colombia, 2022). A *Estrutura Curricular Nacional para Educação Escolar da Índia* (2013) também recomendou que as escolas engajassem as famílias nas comemorações e eventos culturais da escola. O documento afirma que as escolas deveriam “engajá-los [pais/responsáveis] ativamente em tais eventos, em vez de mantê-los como meros espectadores” (National Council of Educational Research and Training, Government of India, 2023, p. 538). Participar de reuniões entre pais e professores para compartilhar atualizações sobre as necessidades de aprendizagem de estudantes também foi uma função designada às

famílias na maioria dos marcos regulatórios. Por exemplo, de acordo com a *Törvény a Nemzeti Köznevelésről (Lei Nacional de Educação Pública)* da Hungria (2011), as escolas são responsáveis por realizar reuniões entre pais/responsáveis e professores(as), além de manter canais diretos de comunicação entre as escolas e as famílias (Government of Hungary, 2011).

Por fim, o incentivo à participação dos pais/responsáveis por meio do *voluntariado* nas escolas também foi destacado nos marcos regulatórios da educação de países como Índia, Quênia, Serra Leoa, entre outros. No Quênia, o *Competency Based Curriculum: Guidelines on Parental Empowerment and Engagement* [Currículo Baseado em Competências: Diretrizes sobre Empoderamento e Engajamento dos Pais] (2019b) incluiu estratégias para incentivar os pais/responsáveis a oferecerem seus serviços e tempo para as escolas (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019b). Em Serra Leoa, a *National Policy for Radical Inclusions in Schools [Política Nacional para Inclusões Radicais nas Escolas]* (2021) recomendou o desenvolvimento de programas de voluntariado de pais/responsáveis e destacou os papéis importantes que os pais voluntários desempenham como líderes comunitários na promoção de escolas inclusivas (Ministry of Basic and Senior Secondary Education, Government of Sierra Leone, 2021).

Em resumo, ajudar na *implementação de políticas e práticas* foi a função mais comum atribuída às famílias em todos os marcos regulatórios da educação. Embora seja importante reconhecer as funções e responsabilidades das famílias no *apoio à aprendizagem em casa, na comunicação com os professores e funcionários da escola e no voluntariado*, apenas poucos marcos regulatórios, como o do Quênia, forneceram detalhes claros sobre como operacionalizar o papel das famílias na *implementação de políticas e práticas*.

Tomar Decisões e Liderança

Em todos os marcos regulatórios da educação dos 13 países analisados, foi destacada a importância de envolver as famílias na tomada de decisões, na liderança escolar, na responsabilização e nas estruturas de governança. Cada país possuía pelo menos um marco regulatório da educação que exigia a inclusão de representantes da família em seus respectivos comitês, associações e conselhos escolares. Embora as entidades de tomada de decisões nas escolas tenham nomes diferentes conforme o país e o nível educacional, alguns exemplos incluem:

- **Comitês de Gestão Escolar:** Bangladesh, Índia, Quênia, Serra Leoa, Tanzânia (Zanzibar) e Uganda
- **Comitês ou Conselhos de Pais** (o termo varia de acordo com a escola): Austrália, Brasil, Colômbia, Hungria, Cazaquistão
- **Associações ou organizações de pais e mestres:** Bangladesh, Serra Leoa
- **Conselho de Participação:** Holanda
- **Conselho ou órgão de direção da escola:** Austrália, África do Sul

Em todos os 13 países, o papel principal das entidades de tomada de decisão compostas por pais e professores(as) (como comitês de gestão escolar, comitês de pais, associações de pais e mestres) é influenciar as decisões e os planos de política escolar, bem como

as finanças, embora os mandatos exatos variem entre os países. Na Índia, por exemplo, o Samagra Shiksha: *Integrated Scheme for School Education* [Esquema Integrado para a Educação Escolar] (2022), equivalente a uma estratégia educacional, atribui aos comitês de gestão escolar a responsabilidade de criar Planos de Desenvolvimento Escolar em colaboração com membros da comunidade e organizações da sociedade civil (Ministry of Education, Government of India, 2022a). O Plano de Desenvolvimento Escolar é descrito como um “plano abrangente que aborda todos os aspectos da escola, como proteção dos direitos das crianças, infraestrutura, disponibilidade de professores(as), atividades em sala de aula, avaliações das crianças, inclusão etc.” (Government of India, 2009, p. 13). Na Holanda, a *Wet Medezeggenschap op Scholen* [Lei de Participação nas Escolas] (2007) atribui às famílias a responsabilidade de ajudar a administrar os fundos escolares, supervisionar atividades extracurriculares e desenvolver políticas e regulamentos escolares (Government of the Netherlands, 2006).

Em alguns casos, entidades e representantes de pais/responsáveis são encarregados de contribuir para o currículo e para as decisões e planos pedagógicos da escola. Por exemplo, no *Plano Nacional de Educação do Brasil* (2014), as famílias desempenham um papel importante na gestão democrática da escola, ajudando na cocriação do Projeto Político-Pedagógico, que define os objetivos pedagógicos e o plano de ensino e aprendizagem da escola (Ministério da Educação Nacional, Government of Brazil, 2014). Em alguns marcos regulatórios da educação, as famílias também têm a responsabilidade de avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. No *National Education Sector Strategic Plan* [Plano Estratégico do Setor da Educação Nacional] do Quênia (2018-2022), por exemplo, as associações de pais/responsáveis e os conselhos administrativos são responsáveis por realizar verificações internas de garantia de qualidade nas escolas (Ministry of Education, Government of Kenya, 2019).

Para garantir que comunidades marginalizadas fossem representadas em comitês, associações e conselhos, frequentemente foram estabelecidas cotas e outras iniciativas de inclusão e equidade. Por exemplo, na Tanzânia (Zanzibar), esperava-se que os comitês de gestão escolar cumprissem uma cota de gênero. Da mesma forma, na Índia, o governo nacional determinou que três quartos dos membros dos comitês de gestão escolar deveriam ser oriundos de famílias, e metade dos membros deveria ser do sexo feminino (Government of India, 2009). No entanto, embora os documentos de todos os países considerem as famílias essenciais para a *tomada de decisões e a liderança*, refletindo ideais de participação democrática, o papel e a atuação real dos pais/responsáveis nesses comitês, associações e conselhos variam muito e, muitas vezes, são mais simbólicos do que efetivos (Chugh, 2021). As conversas revelaram que havia muita política envolvida na decisão e escolha de representantes para atuar nas associações e comitês de pais. Nas conversas em todos os países, havia um sentimento de que os(as) representantes dos pais/responsáveis nessas associações de pais raramente representavam famílias de grupos marginalizados. Outra crítica foi que a representação dos pais/responsáveis nessas associações de pais era mais frequentemente um mecanismo de prestação de contas do que uma tentativa genuína de garantir que as vozes das famílias estivessem refletidas nas políticas escolares. Ainda há muito a ser feito para envolver as famílias como parceiras reais na tomada de decisões, garantindo que seu papel seja significativo e não apenas simbólico.

Estar informado

Nos 33 marcos regulatórios da educação analisados, a terceira função e responsabilidade mais comumente atribuída às famílias é a de *estarem informadas* sobre as políticas, práticas, currículos e outras estruturas educacionais atuais. Isso inclui garantir que as famílias e as comunidades estejam cientes de seus direitos relacionados à educação, conforme estipulado nas leis/atos, políticas e planos nacionais existentes. *Estar informado* sobre leis e políticas nacionais está diretamente ligado a instrumentos de direitos humanos, como a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* (1989), que reconhece a educação básica como um direito fundamental de todas as crianças e ajuda a garantir que todos os jovens tenham a mesma oportunidade de frequentar a escola (United Nations, 1989). Uma das premissas dos marcos regulatórios da educação é a de que, quanto mais informadas sobre seus direitos as famílias estiverem, maior será sua agência e responsabilidade em apoiar a aprendizagem de seus filhos e garantir acesso aos serviços educacionais. Por exemplo, na *National Integrated Early Childhood Development Policy* [Política Nacional de Desenvolvimento Integrado da Primeira Infância] da África do Sul (2015), o governo se compromete a “[fornecer] às famílias informações que lhes permitam acessar serviços que promovam o bem-estar das crianças e a realização de todo o seu potencial” (Department of Social Development, Government of the Republic of South Africa, 2015, p. 37).

Famílias que entendem os direitos de seus filhos têm mais confiança para defendê-los, especialmente aquelas pertencentes a grupos marginalizados que frequentemente enfrentam desafios para obter os recursos educacionais necessários. Isso inclui crianças com deficiências, crianças de minorias étnicas, religiosas e linguísticas, estudantes que já são pais (mães jovens), e crianças de comunidades deslocadas e refugiadas. Em Serra Leoa, a *National Policy for Radical Inclusions in Schools* [Política Nacional para Inclusões Radicais nas Escolas] (2021) delinea claramente os esforços para ajudar as famílias de estudantes-mães (estudantes grávidas ou que têm filhos) e de crianças com deficiências a entender seus direitos à educação. Essa política inclui informações sobre os direitos das famílias de recorrer ao conselho local ou ao Ministério do Ensino Fundamental e Médio (MBSSE) caso enfrentem discriminação (MBSSE, Government of Sierra Leone, 2021, p. 52). De forma semelhante, a política *Gender in Education Sector Policy* [Política de Gênero no Setor Educacional] (2016) de Uganda visa garantir que as comunidades e famílias compreendam a importância da educação das meninas e seus direitos a uma educação igualitária (Ministry of Education and Sports, Government of Uganda, 2017). Na Colômbia, o Decreto (2022) estabelece que as famílias devem participar de uma reunião anual para aprender mais sobre a prevenção da violência sexual contra crianças (Government of Colombia, 2022).

Outro aspecto importante de *estar informado* é garantir que as famílias compreendam as políticas específicas das escolas de seus filhos. Isso geralmente envolve o compartilhamento de informações claras sobre a missão e os objetivos da escola, políticas de segurança e absenteísmo, além das expectativas quanto ao fornecimento de recursos, como materiais e uniformes. O nível de detalhamento sobre como as famílias devem ser informadas varia de acordo com o marco regulatório da educação, assim como o grau de responsabilidade das escolas na divulgação de informações sobre as políticas escolares. Por exemplo, a *Wet op het primair onderwijs* [Lei de Educação Primária] da Holanda (1998) fornece informações importantes para as famílias sobre

as políticas de segurança e absenteísmo e determina que as escolas mantenham as famílias a par das mudanças nas políticas (Government of the Netherlands, 1998). Na Hungria e no Cazaquistão, as políticas nacionais determinam que as escolas devem comunicar claramente quais tipos de livros didáticos, uniformes e outras despesas relacionadas à educação são exigidos das famílias, para que elas estejam cientes das contribuições financeiras esperadas desde o início do ano letivo (Emberi Erőforrások Minisztere, Government of Hungary, 2014; Ministry of Justice, Government of Kazakhstan 2007).

Alguns marcos regulatórios vão além, exigindo que as escolas forneçam informações e recursos sobre serviços comunitários para apoiar o bem-estar de famílias e estudantes. Por exemplo, na Austrália, o *National Quality Framework* [Marco Regulatório Nacional de Qualidade] (2012) responsabiliza as escolas por oferecer “serviços e recursos comunitários relevantes para apoiar o bem-estar dos pais e da família” (Australian Children’s Education and Care Quality Authority, 2012). Da mesma forma, a *National Integrated Early Childhood Development Policy* [Política Nacional de Desenvolvimento Integrado da Primeira Infância] da África do Sul (2015) afirma que “os pais e outros responsáveis principais devem ter acesso a informações, apoio e serviços necessários para que possam cumprir suas responsabilidades” (Department of Social Development, Government of the Republic of South Africa, 2015, p. 22).

Algumas políticas destacam a importância de mobilizar e conscientizar as famílias e comunidades sobre a relevância da educação infantil. Na Índia, o *Samagra Shiksha: Integrated Scheme for School Education* [Esquema Integrado para a Educação Escolar] (2022) dedica uma seção inteira às atividades de mobilização e conscientização da comunidade, incluindo ajudar as famílias a compreenderem a importância da educação infantil por meio de oficinas, treinamentos, campanhas de mídia e engajamento público, entre outros esforços (Ministry of Education, Government of India 2022a). De forma semelhante, na Tanzânia (Zanzibar), o *Education Development Plan II* [Plano de Desenvolvimento da Educação II] (2017) inclui uma estratégia de campanha plurianual para aumentar a conscientização sobre a educação infantil universal e promover a mobilização das famílias na comunidade (Ministry of Education and Vocational Training, Revolutionary Government of Zanzibar, 2017). De acordo com diversos marcos regulatórios da educação, os pais/responsáveis e as escolas desempenham um papel crucial na garantia de que todas as famílias sejam informadas sobre seus direitos educacionais e de que todas as crianças participem da escola.

Fornecer Recursos

Nos marcos regulatórios da educação de aproximadamente dois terços dos países, havia uma expectativa clara de que as famílias deveriam *fornecer recursos* para a educação de seus filhos. No entanto, a profundidade e os detalhes sobre o que isso implicava só foram especificados em cerca de metade desses países. Fornecer recursos geralmente inclui contribuições financeiras, que podem ocorrer por meio de pagamentos diretos de taxas escolares ou gastos indiretos com livros didáticos, uniformes, alimentação e materiais escolares. Outros tipos de contribuições, como ajudar na construção de escolas ou oferecer serviços profissionais, também são formas de *fornecer recursos*. As funções e responsabilidades das famílias no fornecimento de

recursos foram mencionadas em marcos regulatórios da educação de nove países. No entanto, não foram encontradas referências diretas a essa responsabilidade nos marcos regulatórios da Austrália, Brasil, Colômbia e Hungria, embora *fornecer recursos* possa ter sido indiretamente abordado em outras funções e responsabilidades. Na Hungria, por exemplo, não era permitido solicitar recursos diretamente às famílias (Government of Hungary, 2011).

Em todos os países deste estudo, a primeira etapa do ensino fundamental é gratuita nas escolas públicas, o que significa que as contribuições das famílias não deveriam incluir taxas escolares diretas. No entanto, as famílias ainda arcam com outros custos relacionados à escola. Em alguns países, como Serra Leoa, foram feitos esforços para limitar ou abolir custos adicionais, como uniformes, livros didáticos, taxas de exames etc. (MBSSE, 2021). Nos países onde a educação infantil, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio não são universais e gratuitos, as famílias frequentemente assumem a responsabilidade adicional de custear taxas e mensalidades. Por exemplo, 94% dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em Bangladesh são oferecidos por instituições privadas (World Bank, 2017), que incluem uma combinação de escolas com mensalidades e aquelas operadas por organizações não governamentais. Nesse contexto, as famílias desempenham o papel crucial de arcar com essas despesas. A educação infantil também representa um custo significativo para as famílias em vários países, como Uganda (Government of Uganda, 2008; Ministry of Education and Sports, Government of Uganda, 2016).

A expectativa de que as famílias forneçam recursos para as escolas foi um tema recorrente em quase todas as conversas, e havia uma frustração geral entre famílias e estudantes de que os governos e as escolas dependiam demais das famílias para cobrir os déficits no financiamento da educação. Conforme discutido na próxima seção, é importante identificar, nos marcos regulatórios da educação, atividades para criar parcerias sólidas com as famílias e designar recursos financeiros suficientes. Quando os recursos financeiros são insuficientes, frequentemente solicita-se que os pais e responsáveis contribuam com as escolas num grau que extrapola suas funções, responsabilidades e recursos econômicos, o que pode se tornar uma barreira para a criação de parcerias mais fortes.

Mudar Mentalidade

As estratégias voltadas para a *mudança de mentalidade* foram identificadas nos marcos regulatórios da educação de oito dos 13 países analisados: Bangladesh, Brasil, Hungria, Índia, Quênia, Serra Leoa, Tanzânia (Zanzibar) e Uganda. De acordo com esses marcos regulatórios da educação, a *mudança de mentalidade* envolvia a participação das famílias em iniciativas de conscientização comunitária, com o objetivo de garantir a matrícula de grupos marginalizados nas escolas. Esses esforços se concentravam em ajudar as famílias e comunidades a entenderem os direitos das crianças à educação e em apoiar a matrícula de seus filhos. Os esforços de conscientização comunitária geralmente tinham como alvo meninas (no Quênia e Uganda), alunas grávidas e mães (em Serra Leoa), crianças com deficiência (na Hungria, Quênia, Serra Leoa e Uganda) e crianças que vivem em comunidades rurais (em Serra Leoa) (Government of Hungary, 2011; Ministry of Education, Government of Kenya, 2019; Ministry of Education and

Sports, Government of Uganda, 2016; Ministry of Basic and Senior Secondary Education, Government of Sierra Leone, 2021; 2023b).

Em alguns casos, foi mencionada a mudança de mentalidade tanto das famílias quanto dos(as) educadores(as) em relação ao engajamento entre família, escola e comunidade. Um exemplo notável é o caso do Quênia, no *Competency Based Curriculum: Guidelines on Parental Empowerment and Engagement* [Currículo Baseado em Competências: Diretrizes sobre Empoderamento e Engajamento dos Pais] (2019b), que destacou a “necessidade de parcerias entre professores(as) e pais” e o “papel fundamental dos pais no apoio à obtenção de resultados de aprendizagem” (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019b, p. 8).



TAKEAWAY: As atividades e parcerias com a família, a escola e a comunidade não foram financiadas de forma consistente e sustentável, em uma maneira fácil de analisar e monitorar.

Um dos pontos que mais chamou a atenção das equipes CST foi a falta de financiamento específico e consistente para atividades e parcerias de engajamento familiar, escolar e comunitário. As conversas revelaram que a maioria das escolas e comunidades não tinha recursos alocados claramente para o engajamento familiar, escolar e comunitário em seus orçamentos. Em alguns casos, esse financiamento estava incluído nos orçamentos de outras atividades, como desenvolvimento profissional e comunicações, mas não era um item orçamentário independente que pudesse ser usado para implementar estratégias identificadas durante o processo de pesquisa. Essa falta de financiamento específico impediu que as escolas desenvolvessem atividades claras e pudessem monitorar e avaliar seus esforços. Quando o financiamento estava disponível, geralmente ocorria *ad hoc*, variando de ano a ano, dependendo das prioridades estabelecidas pelos governos e doadores. Em alguns casos, havia fundos específicos para o engajamento familiar, escolar e comunitário dentro de um orçamento mais abrangente da escola ou do distrito, mas esses recursos eram frequentemente vinculados a atividades específicas prescritas pelos marcos regulatórios da educação, limitando a liberdade das escolas de alocar os recursos conforme suas necessidades.

Panorama da Índia (Maharashtra): Financiamento do Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário

Para compreender melhor quais fundos são alocados para o engajamento familiar, escolar e comunitário e como essas atividades são orçadas na prática, a Tabela 12 apresenta uma análise orçamentária do estado de Maharashtra, na Índia. Essa análise examina como o governo da Índia incorporou o engajamento familiar, escolar e comunitário em sua estratégia nacional de educação, *Samagra Shiksha: Integrated Scheme for School* [Esquema Integrado para a Educação Escolar] (2022), e como essas atividades foram previstas no orçamento estadual de Maharashtra. Maharashtra foi

um dos dois estados onde a pesquisa CST foi conduzida pela equipe do Leadership for Equity. Embora seja uma análise limitada, ela oferece um estudo de caso sobre os desafios de financiar consistentemente e de maneira abrangente o engajamento familiar, escolar e comunitário.

O *Samagra Shiksha* abrange desde a educação infantil até o ensino médio e posiciona as famílias e as comunidades como parceiras na oferta educacional. Suas funções e responsabilidades são divididas em cinco categorias definidas no Quadro 8: *implementação de políticas e práticas, tomada de decisões e liderança, estar informado, fornecer recursos e mudança de mentalidade*. Em 2024, o *Samagra Shiksha* foi a maior estratégia implementada pelo Ministério da Educação nacional, representando 33% de do orçamento total do ministério para 2023-2024 (Ministry of Education, Government of India, 2023b). O estado de Maharashtra recebeu 60% de seus fundos para implementar essa estratégia educacional do governo nacional, enquanto os 40% restantes vieram de recursos próprios do estado (Ministry of Education, Government of India, 2022a).

O *Samagra Shiksha* fornece diretrizes nacionais sobre como os estados devem alocar fundos para as escolas, abrangendo diferentes prioridades e atividades, incluindo o financiamento para o engajamento familiar, escolar e comunitário. Nessas diretrizes nacionais, as duas principais atividades com financiamento vinculado são a mobilização da comunidade e o treinamento para os comitês de gestão escolar. A mobilização da comunidade envolve informar as famílias e as comunidades sobre seus direitos à educação, as intervenções em nível escolar e a “sensibilização da comunidade, defesa dos pais e aproveitamento dos pais como recurso” (Ministry of Education, Government of India, 2022a, p. 289). Essa atividade abrange três áreas: *Implementar políticas e práticas, estar informado e mudar mentalidade*. A segunda atividade, o treinamento do comitê de gestão escolar, está relacionada à *tomada de decisões e liderança*. Cada escola deveria receber 1.500 rúpias indianas (US\$ 65,55 em paridade de poder de compra [PPP])¹³ e 3.000 rúpias indianas (US\$ 131,11 em PPP) por escola (por ano) para mobilização da comunidade e treinamento em gestão escolar, respectivamente (Ministry of Education, Government of India, 2022a). Outras funções e responsabilidades listadas na *implementação de políticas e práticas* e na *tomada de decisões e liderança* não receberam financiamento nas diretrizes nacionais. Por exemplo, a atividade de treinamento de pais/responsáveis voluntários para a *implementação de políticas e práticas* não teve fundos alocados.

13 A paridade do poder de compra (PPP) é o poder de compra real no contexto da Índia, quando os níveis de preços entre os países são eliminados (OECD, 2022b).

Tabela 12: Funções e Responsabilidades das Famílias e Diretrizes Orçamentárias na Estratégia Educacional da Índia

Funções das Famílias e das Comunidades	Atividades Mencionadas na Estratégia Educacional	Diretrizes Orçamentárias
Implementação de Políticas e Práticas	Mobilização comunitária de famílias e comunidades para que participem do planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de atividades escolares (ou seja, planejamento de clubes e atividades extracurriculares).	1.500 rúpias indianas (US\$ 65,55 PPP) por escola (por ano) ^a
	Trabalho voluntário em escolas e participação em treinamento sobre como ser um voluntário.	Não há fundos alocados
	Recrutar famílias para conduzir auditorias de segurança e proteção das escolas seguindo as diretrizes (qualquer pai/mãe/responsável voluntário(a)).	Não há fundos alocados
	Preparar pais/responsáveis para apoiar a aprendizagem em casa e o monitoramento da aprendizagem em casa.	Não há fundos alocados
Tomada de decisões e liderança	Recrutar o comitê de gestão da escola, cujos membros:	
	• Recebem treinamento dos líderes e professores(as) da escola.	3.000 rúpias indianas (US\$ 131,11 PPP) por escola (por ano)
	• Elaboram planos de desenvolvimento escolar	Não há fundos alocados
	• Supervisionam os reparos de infraestrutura, monitoram a frequência de estudantes e participam de outras decisões administrativas (membros do comitê de gestão escolar).	Não há fundos alocados
	• Participam de auditorias de segurança e proteção das escolas seguindo as diretrizes.	50 rúpias indianas (US\$ 2,19 PPP) por escola de ensino fundamental I
Estar informado	Mobilização comunitária de famílias e comunidades para que compreendam seus direitos à educação e as intervenções em nível escolar exigidas nos marcos regulatórios da educação.	1.500 rúpias indianas (US\$ 65,55 PPP) por escola (por ano) ^a
Fornecer recursos	Incentivar as doações de famílias e comunidades.	n/a
Mudança de mentalidade	Mobilização comunitária de famílias e comunidades para garantir que crianças de famílias econômica e socialmente marginalizadas sejam matriculadas na escola.	1.500 rúpias indianas (US\$ 65,55 PPP) por escola (por ano) ^a
	Sensibilização das famílias e das comunidades sobre como servir como recursos (voluntários, rede de apoio) para as escolas e para apoiar a aprendizagem em casa.	Não há fundos alocados

^a Essa alocação representa o mesmo valor dividido em várias atividades.

Foi realizada uma análise do orçamento estadual de Maharashtra entre 2020 e 2024 para determinar os fundos recebidos pelo estado para implementar a visão das famílias e comunidades conforme o *Samagra Shiksha*, apresentada na Tabela 13. Essa análise não foi exaustiva e considerou apenas os itens claramente vinculados às atividades de engajamento familiar, escolar e comunitário. Apenas 0,45% do orçamento total do *Samagra Shiksha* para 2023 a 2024 foi explicitamente destinado a essas atividades, o que representa uma quantia modesta. No orçamento estadual, os fundos foram alocados principalmente para duas atividades de engajamento: mobilização comunitária de pais/responsáveis voluntários e treinamento do comitê de gestão escolar (Ministry of Education, Government of India, 2023). Vale destacar que, embora o governo estadual de Maharashtra tenha recebido fundos nacionais para a implementação do *Samagra Shiksha*, nem todos os recursos foram utilizados. Por exemplo, no ano letivo de 2021-2022, apenas 37% dos fundos disponíveis nacionalmente para o *Samagra Shiksha* foram efetivamente utilizados, o menor índice do país (Bordoloi et al., 2023).

A mobilização da comunidade foi incluída em várias categorias de funções e responsabilidades das famílias, como *implementar políticas e práticas, estar informado e mudar mentalidade*. Os orçamentos estaduais de Maharashtra incluíam uma linha específica para a mobilização da comunidade, com uma alocação de aproximadamente US\$ 65,55 (PPP) por escola, destinada a custear diversas atividades. No entanto, os fundos para essa mobilização variaram ao longo dos anos. Por exemplo, apenas um terço das escolas recebeu verbas para atividades de mobilização comunitária no ano letivo de 2021-2022, enquanto nos orçamentos dos anos letivos de 2022-2024, todas as escolas receberam verbas (Ministry of Education, 2021; Ministry of Education, 2022b). Apesar de os orçamentos estaduais oficialmente destinarem fundos para a mobilização da comunidade, isso não garantia que as escolas recebessem efetivamente esses recursos. Não está claro quantas escolas em Maharashtra realmente receberam fundos para atividades de engajamento familiar, escolar e comunitário.

Conforme revelado em conversas com a equipe CST na Índia, quando havia verba governamental destinada ao engajamento familiar, escolar e comunitário, geralmente era para treinamentos de membros do comitê de gestão escolar e ela poderia variar ao longo dos anos. Em Maharashtra, os fundos foram alocados no orçamento para treinamentos de membros do comitê de gestão escolar, mas não para outras atividades do comitê, como a realização de eventos com as famílias. Embora os orçamentos estaduais tenham designado fundos para esses treinamentos (US\$ 131,11 PPP por escola), nem todos os recursos foram oficialmente distribuídos, e, conseqüentemente, nem todas as escolas os receberam. No ano letivo de 2022-2023, quase 100% das escolas receberam verbas para treinamentos do comitê de gestão escolar no orçamento estadual, mas não está claro quantas escolas realmente receberam esses recursos (Ministry of Education, Government of India, 2022b). No ano seguinte (2023-2024), nenhuma escola recebeu verba para treinamento do comitê de gestão escolar, demonstrando a inconsistência nas alocações de ano para ano (Ministry of Education, Government of India, 2023b).

A análise também mostrou que as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio receberam verbas para o treinamento de membros do comitê de gestão escolar de forma mais consistente do que as escolas da primeira etapa do ensino fundamental. Embora todas as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio tenham recebido fundos para 2021-2022, apenas 17% das escolas da primeira etapa do ensino fundamental receberam fundos para o mesmo período (Ministry of Education, 2021).

Tabela 13: Estimativas do Orçamento do Estado de Maharashtra para atividades de Engajamento Familiar e Escolar (em milhões de dólares PPP)

Ano	Orçamento Estado de Maharashtra para Sama-gra Shiksha	Nº de escolas	Mobilização da Comunidade			Treinamento do Comitê de Gestão Escolar		
			Financ. Elegível ^a	Financ. alocado	% de fundos elegíveis alocados	Financ. Elegível ^b	Financ. alocado	% de fundos elegíveis alocados
2020-2021	178,08	64.096 Escolas de Ensino fundamental	4,19	1,38	33%	8,41	1,38	16%
		1.798 Escolas de Ensino Médio	0,11	0,04	33%	0,25	0,04	14%
2021-2022	182,89	63.900 Escolas de Ensino Fundamental	4,19	1,40	33%	8,38	1,38	17%
		1.820 Escolas de Ensino Médio	0,11	0,11	100%	0,25	0,25	100%
2022-2023	251,44	63.759 Escolas de Ensino Fundamental	4,18	4,18	100%	8,36	8,26	99%
		1.851 Escolas de Ensino Médio	0,12	0,12	100%	0,24	0,24	100%
2023-2024	262,18	63.638 Escolas de Ensino Fundamental	4,17	4,17	100%	8,34	0,00	0%
		1.859 Escolas de Ensino Médio	0,12	0,12	100%	0,24	0,00	0%

^a O financiamento elegível é calculado como mobilização da comunidade = número total de escolas x 1500 rúpias indianas / 22,882 (PPP 2022) por escola.

^b Fundos elegíveis para treinamento do comitê de gestão escolar = número total de escolas x 3000 rúpias indianas / 22,882 (PPP 2022) por escola.

O financiamento consistente e sustentável é fundamental para permitir que os(as) líderes escolares e educadores(as) planejem o engajamento familiar, escolar e comunitário e construam parcerias eficazes. Quando as escolas não recebem verbas suficientes, acabam dependendo das famílias para financiar as atividades de engajamento familiar, escolar e comunitário. Como as famílias que têm filhos em escolas públicas na Índia geralmente pertencem a um nível socioeconômico mais baixo (Gouda et al., 2013; Muralidharan & Kremer, 2008), essa expectativa sobrecarrega as famílias que já estão lutando para se sustentar e impede que as atividades sejam mantidas de forma consistente ao longo dos anos. A construção de parcerias sólidas entre famílias, escolas e comunidades exige a dedicação de recursos financeiros e esforços contínuos de maneira intencional.

Além dos fundos governamentais e das contribuições diretas das famílias e grupos comunitários, os doadores representam outra importante fonte de financiamento para o engajamento familiar, escolar e comunitário. O Quadro 9 apresenta uma breve análise dos pactos da Parceria Global para a Educação (GPE) em países parceiros que recebem ajuda externa, destacando como esses governos nacionais vislumbram o engajamento familiar, escolar e comunitário em suas solicitações de financiamento.

Quadro 9: Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário nos Pactos de Parceria da GPE

A Parceria Global para a Educação (GPE) é o maior fundo global do mundo dedicado à educação, com a missão de “mobilizar parcerias e investimentos que transformem os sistemas educacionais em países de baixa renda, sem deixar ninguém para trás” (GPE, n.d.). A GPE colabora com governos de países, predominantemente na África e no sul da Ásia, para definir as principais prioridades de seus planos setoriais de educação. Essas prioridades são formalizadas em um pacto, que orienta a visão de cada governo para a implementação dessas ações e determina como o financiamento da GPE será alocado em cada país. Foi realizada uma breve análise dos pactos de quatro dos países que recebem financiamento da GPE – Quênia, Serra Leoa, Tanzânia e Uganda – para entender como esses governos conceituam e priorizam o engajamento familiar, escolar e comunitário.

O engajamento familiar, escolar e comunitário foi mencionado em todos os quatro pactos de parceria dos países analisados, mas com poucas estratégias detalhadas. Entre os quatro exemplos, o pacto do Quênia foi o que mais detalhou as funções e responsabilidades das famílias e comunidades, enfatizando a importância de envolver os pais/responsáveis no *apoio à aprendizagem em casa* e de aumentar a comunicação entre o governo e as famílias/comunidades sobre questões fundamentais, como o apoio a crianças com necessidades especiais e deficiências. No entanto, nenhum dos pactos oferece uma visão aprofundada ou detalhes específicos sobre como o engajamento familiar, escolar e comunitário deve ser implementado na prática. As três principais funções e responsabilidades das famílias e comunidades nos pactos são *implementar políticas e práticas, mudar mentalidade e tomar decisões e a liderança*.

Na função de *implementar políticas e práticas*, os quatro pactos enfatizam a importância do *apoio à aprendizagem em casa*, reconhecendo a conexão entre esse apoio e os resultados de aprendizagem dos(as) estudantes. No entanto, faltam estratégias concretas sobre como esse apoio deve ser realizado. Por exemplo, o pacto em Uganda afirma que as normas que orientam o fornecimento de educação infantil devem incluir “as funções dos pais/responsáveis e das comunidades no apoio à aprendizagem e ao bem-estar da criança”, mas não detalha como esse apoio deve ser implementado (Ministry of Education and Sports, Government of Uganda, 2022, p.7).

A segunda função atribuída às famílias nos pactos é a de receber informações visando promover uma *mudança de mentalidade*, partindo do pressuposto de que as comunidades não têm conhecimento suficiente para tomar decisões informadas sobre a educação de seus filhos. Os programas e atividades delineados nos quatro pactos posicionam o engajamento familiar, escolar e comunitário como um meio para proporcionar às famílias uma melhor compreensão de questões críticas, como a educação inclusiva e a importância da educação para crianças com deficiência. Isso implicaria em uma mudança de mentalidade e de comportamento, tal como matricular crianças com deficiências na escola. Por exemplo, o pacto da Tanzânia detalha os esforços para apoiar o acesso à educação para crianças com deficiência em nível nacional, ou seja, “aumentar o apoio da comunidade para uma educação segura e inclusiva dentro e fora da escola” (Ministry of Education, Science and Technology, Government of Tanzania, 2022, p. 50).

A terceira função principal atribuída às famílias é a *tomada de decisões e liderança* nas escolas. Os pactos destacam a importância de fortalecer órgãos de decisão conjunta entre famílias e escolas, como comitês de gestão escolar e associações de pais/responsáveis, com o objetivo de melhorar a responsabilização nas escolas e promover as prioridades governamentais. Por exemplo, o pacto do Quênia enfatiza a necessidade de “aumentar a capacidade dos funcionários(as) técnicos(as), Conselhos de Administração, Associações de Pais/Responsáveis e gestores(as) escolares em questões de gênero” (Ministry of Education, Government of Kenya, 2021, p. 7). No entanto, os pactos oferecem poucas estratégias para desenvolver o engajamento das famílias por meio desses órgãos de decisão, além do treinamento dos membros.

Embora os quatro pactos incluam as famílias e as comunidades em sua visão para a transformação dos sistemas educacionais, eles carecem de uma visão detalhada sobre como o engajamento familiar, escolar e comunitário seria efetivamente implementado. Ainda há muito a ser feito para apoiar os países e doadores na transformação da educação em uma responsabilidade concreta, por meio de visão, planejamento e financiamento adequados.



RESUMO

Em resumo, os marcos regulatórios da educação de todos os países destacam o papel fundamental do engajamento familiar, escolar e comunitário na concretização da visão educacional de cada nação. No entanto, esses documentos diferem quanto às funções e responsabilidades atribuídas às famílias e comunidades. A função mais frequentemente mencionada foi *implementar políticas e práticas*, seguida por *tomar decisões* e pela *liderança*. Outras funções e responsabilidades incluem *estar informado*, *fornecer recursos* e *mudar mentalidade*. Os marcos regulatórios da educação também variam quanto à abrangência das estratégias de apoio às atividades e parcerias de engajamento familiar, escolar e comunitário. Embora a maioria tenha listado funções e responsabilidades específicas, poucos fornecem estratégias claras e concisas com atividades planejadas e estruturas de monitoramento e avaliação para apoiar as famílias e as comunidades no desempenho bem-sucedido de suas funções.

Embora pesquisas tenham demonstrado que os fundos destinados ao engajamento familiar, escolar e comunitário resultam em maior sucesso dos(as) estudantes, melhor apoio às famílias e professores(as) mais eficazes para todos (Epstein et al., 2018), esta pesquisa constatou que o financiamento para o engajamento familiar, escolar e comunitário é muitas vezes inconsistente, incorporado a outras atividades e sem sustentabilidade, o que dificulta a análise e o monitoramento eficazes. A análise do orçamento estadual de Maharashtra revelou que, embora a maior estratégia nacional de educação da Índia, a *Samagra Shiksha*, previsse um engajamento familiar, escolar e comunitário abrangente, incluindo estratégias e atividades claras e específicas, o orçamento estadual contava uma história diferente. O financiamento para o engajamento familiar, escolar e comunitário limitou-se a algumas atividades, como o treinamento do comitê de gestão escolar (US\$ 131,11 PPP por escola por ano) e a mobilização comunitária (US\$ 65,55 PPP por escola por ano), com variações de ano para ano. Essa inconsistência no financiamento afeta desproporcionalmente as escolas com poucos recursos e as comunidades economicamente marginalizadas, que já têm tempo e recursos limitados para atender a várias necessidades urgentes.

Para que o engajamento familiar, escolar e comunitário se torne uma responsabilidade central, é crucial desenvolver documentos abrangentes que integrem o papel das famílias e comunidades na visão e nos objetivos educacionais do país, juntamente com verbas claras, consistentes e sustentáveis para capacitar líderes educacionais e famílias a formarem parcerias eficazes. É possível fazer mais nesse marcos regulatórios da educação para situar educadores(as) e famílias como aliados(as) e parceiros(as), seja na função de *implementar políticas e práticas*, *tomar decisões* e *liderança* ou *mudar mentalidade*, entre outras.



Lição Global 6

Modifique as Dinâmicas de Poder Garantindo a Participação de Toda a Comunidade

Pesquisas participativas e orientadas para a comunidade escolar são uma forma poderosa de construir confiança relacional entre famílias e escolas e de romper a dinâmica tradicional de poder. Por meio de pesquisas participativas, famílias, educadores(as) e estudantes podem desenvolver estratégias coerentes para responder às necessidades das suas comunidades.

Durante uma das reuniões de balanço com a equipe CST da Education & Cultural Society em Bangladesh, Nilufar Yasmin, Diretora Escolar do governo que liderou a pesquisa em sua comunidade, foi questionada sobre o que havia aprendido com o processo. Ela respondeu: "A pesquisa [geralmente] está confinada a universidades e instituições de pesquisa e, como professores(as) de nível escolar, não temos nenhuma oportunidade de participar ou conduzir pesquisas. Queremos contribuir como pesquisadores(as)." Uma das intenções do estudo CST era demonstrar como a pesquisa educacional colaborativa pode ser mais participativa, inclusiva e voltada para a comunidade, e como as famílias, educadores(as) e estudantes que se reúnem para estudar e compreender suas comunidades podem subverter a dinâmica de poder no campo mais amplo da pesquisa. Cada uma das organizações colaboradoras foi convidada a refletir sobre como e por que estavam engajadas neste projeto, e de que forma esperavam que as conclusões e o processo contribuíssem para o seu próprio trabalho. As conclusões e achados abaixo foram informados pelas dezenas de conversas mantidas com as equipes CST. Os achados também foram formulados por meio da comunidade de prática das equipes CST, que continuaram a se apoiar mutuamente no uso da pesquisa para criar parcerias mais sólidas em suas comunidades escolares, mesmo após a publicação deste relatório (ver Nora & Morris, 2023). As conclusões refletem os princípios da pesquisa participativa baseada na comunidade e se baseiam nos pontos fortes da comunidade, disseminando achados e conhecimentos para todos os atores e compartilhando o poder no processo (Hacker, 2013).



ACHADO: O compartilhamento do poder e da expertise entre comunidades e equipes aprimorou o projeto, a análise e a utilização da pesquisa.

Uma das intenções e resultados dessa pesquisa foi garantir que famílias, educadores(as) e estudantes tivessem poder e agência no processo, e que as organizações comunitárias e as equipes escolares liderassem a tomada de decisões. Ao usar o diálogo, os dados e as estratégias como princípios orientadores, a pesquisa colaborativa trouxe à tona diversos achados, conforme descrito abaixo.

Quadro 10: Resumo dos Achados Metodológicos

Há muitos aspectos do compartilhamento de poder e da expertise na pesquisa, mas destacamos abaixo seis áreas críticas utilizadas para criar uma comunidade de prática entre as equipes CST. Esses seis achados se enquadram na conclusão: **O compartilhamento do poder e da expertise entre comunidades e equipes aprimorou o projeto, a análise e a utilização da pesquisa.**

- **Achado 1: Apoie a expertise existente. Enfatize o compartilhamento de recursos em vez do desenvolvimento de capacidades.** Posicione as escolas e as equipes comunitárias como especialistas e pense em oportunidades de troca de conhecimento e recursos, em vez de adotar uma abordagem de capacitação unidirecional em que os pesquisadores externos são os especialistas.
- **Achado 2: Pense em construção conjunta e não em tradução ou adaptação.** Ao trabalhar em vários idiomas e contextos culturais, o refinamento contínuo dos conceitos ajuda a garantir que a pesquisa não seja traduzida, mas construída conjuntamente.
- **Achado 3: Utilize diversos modos de participação.** Alcançar famílias, educadores(as) e estudantes por meio de formatos mistos (por exemplo, questionários aplicados oralmente de forma presencial; links para questionários on-line; questionários aplicados oralmente pelo celular) garante maior inclusão e participação na pesquisa.
- **Achado 4: Crie espaço para reflexão antes da ação.** Comece supondo que famílias, educadores(as) e estudantes têm experiências muito diversas com a educação, inclusive experiências negativas e traumáticas, e que o trabalho de ouvir, reconhecer e refletir sobre essas experiências deve ocorrer antes de se começar a desenvolver estratégias.
- **Achado 5: Transforme os dados em algo acessível e significativo.** Converter os dados fornecidos às escolas em visualizações fáceis de ler estimula a reflexão e o diálogo, ambos fundamentais para o desenvolvimento de estratégias responsivas e sustentáveis.
- **Achado 6: Garanta que as práticas de engajamento familiar, escolar e comunitário possam ser analisadas para diferentes grupos demográficos.** Os dados demográficos devem ser coletados de acordo com cada contexto, e devem ser conduzidas análises de equidade para entender como as experiências e práticas de engajamento familiar, escolar e comunitário variam entre os grupos e para entender possíveis padrões históricos de exclusão.

Achado 1: Apoie a expertise existente. Enfatize o compartilhamento de recursos em vez do desenvolvimento de capacidades

Na maioria dos esforços de avaliação e pesquisa, as equipes escolares e comunitárias raramente são posicionadas como especialistas em pesquisa, apesar de seu profundo conhecimento sobre o ambiente e o contexto (Patton & Campbell-Patton, 2021). Em vez disso, as pessoas designadas como especialistas geralmente são acadêmicos(as) advindos(as) de instituições de pesquisa e de ensino superior. Conforme observado por Nilufar, de Bangladesh, é fundamental reconhecer as perspectivas únicas que educadores(as) e líderes escolares trazem para a pesquisa educacional e designá-los(as) como colíderes na concepção e implementação de estudos. As CSTs têm menos a ver com o desenvolvimento de capacidades do que com o compartilhamento de recursos e conhecimentos.

A elaboração de objetivos e perguntas de pesquisa com famílias, educadores(as) e estudantes garantiu que suas perspectivas fossem centrais para a pesquisa. Foi importante que famílias, educadores(as) e comunidades participassem ativamente da coleta e da reflexão sobre os dados em suas próprias escolas para que pudessem entender suas práticas e se ver como parte dos esforços de transformação. Foi necessário investir muito tempo e recursos para apoiar os(as) educadores(as) e as organizações comunitárias a coliderar essa pesquisa, mas os benefícios de tê-los conduzindo a pesquisa foram observados em todas as comunidades e países.

Como parte do processo, as equipes CST também determinaram um procedimento para analisar e interpretar os dados em conjunto, com base na quantidade de tempo, interesse e capacidade de análise dos envolvidos. As funções e responsabilidades foram estabelecidas em conjunto com o CUE, e dedicar tempo para explorar profundamente os dados à medida que eles surgiam durante o processo de pesquisa foi uma etapa essencial para a elaboração conjunta das perguntas que estruturariam as conversas, bem como para a construção de conhecimento coletivo.

Achado 2: Pense em construção conjunta e não em tradução ou adaptação

Nesta pesquisa, foram utilizados e analisados 23 idiomas, o que exigiu das equipes CST um cuidado especial com a linguagem empregada em questionários e conversas. Essa abordagem também proporcionou uma rica oportunidade analítica para entender como crenças, oportunidades, barreiras e confiança relacional são percebidas e vivenciadas de maneiras diferentes, dependendo da cultura. Embora os questionários tenham sido desenvolvidos inicialmente em inglês, eles foram redesenhados e refinados mais de 35 vezes, à medida que evoluíam em novos idiomas e culturas. As ferramentas, portanto, não foram traduzidas e adaptadas em um sentido unidirecional, mas construídas em conjunto conforme surgiam novas lições transculturais e interlinguísticas. As equipes CST tomaram decisões intencionais sobre os idiomas em que as análises seriam conduzidas, e as análises e reuniões de balanço foram realizadas em marata, português, espanhol, suaíli ou no idioma que facilitasse a colaboração da comunidade. Por exemplo, no Brasil, as equipes sempre trabalharam em português, desde a realização da pesquisa, passando pela análise dos dados, até o compartilhamento e a apresentação das informações.

Achado 3: Utilize diversos modos de participação

Além de utilizar diferentes idiomas, o questionário foi disponibilizado às famílias, educadores(as) e estudantes de várias formas para facilitar a participação. Embora tenha havido certa ênfase durante a etapa de contextualização e planejamento para garantir que as equipes da escola e da comunidade utilizassem formatos mistos (por exemplo, questionários aplicados oralmente de forma presencial; links para questionários on-line; questionários aplicados oralmente por telefone celular) para ampliar o alcance e a inclusão dos participantes, na prática isso nem sempre aconteceu. No Reino Unido (Inglaterra) e nos Estados Unidos (Califórnia), as escolas enviaram os questionários por meio de um link, embora considerassem a possibilidade de tentar alcançar as famílias de forma mais ativa por meio de outros formatos. Consequentemente, as taxas de resposta foram mais baixas e, sem dúvida, tendenciosas em favor das famílias fluentes no(s) idioma(s) dos questionários e acostumadas a responder questionários on-line.

Embora o questionário tenha sido simplificado para facilitar a leitura, ainda assim era necessário que as famílias e estudantes tivessem proficiência em leitura correspondente aos anos finais do ensino fundamental para conseguir responder ao questionário por conta própria.¹⁴ Os questionários aplicados de maneira oral ajudaram a garantir que as perguntas fossem acessíveis a todas as famílias. Os questionários sempre foram aplicados nos idiomas de ensino nacionais (por exemplo, inglês, português, cazaque, espanhol, suaíli etc.). Em locais como Austrália, Bangladesh, Índia (Maharashtra, Tripura), Quênia, Serra Leoa, África do Sul, Uganda e Estados Unidos (Califórnia), as famílias tiveram a oportunidade de responder aos questionários em um dos principais idiomas que usam em casa. Por exemplo, nos Estados Unidos (Califórnia), o questionário foi aplicado em árabe, inglês, espanhol e vietnamita.

As equipes experimentaram diferentes modalidades de aplicação de questionários durante o processo de teste de campo e solicitaram devolutivas das famílias, educadores(as) e estudantes sobre como deixar os participantes mais à vontade para responder aos questionários. Esse procedimento resultou em taxas de resposta mais altas e permitiu que os(as) pesquisadores(as) se conectassem diretamente com as famílias. Como observou um pai/responsável em Serra Leoa, “As palavras de incentivo do recenseador [pesquisador] me inspiraram a responder a todas as perguntas”. Há muito a aprender com as escolas predominantemente do Sul Global sobre como mobilizar as famílias e criar oportunidades mais equitativas de participação em pesquisas.

Achado 4: Crie espaço para reflexão antes da ação

A abordagem CST não se limita a perguntar sobre as crenças de famílias, educadores(as) e estudantes por meio de questionários; ela garante que haja acompanhamentos e diálogos intencionais para compreender essas crenças. Em

14 Os testes Flesch-Kincaid foram usados como uma métrica para avaliar a facilidade de leitura dos questionários em inglês. O nível de escolaridade necessário estimado para entender os questionários com famílias e estudantes variou entre a sétima e a oitava série, enquanto o nível necessário para responder o questionário de educadores(as) variou entre a oitava e a nona série.

todos os locais, observou-se que as famílias, educadores(as) e estudantes raramente tinham a oportunidade de refletir sobre suas crenças em relação à escola e à educação. Refletir sobre crenças educacionais pode ser um desafio, especialmente para indivíduos que não frequentaram a escola ou não concluíram a educação básica. Entre pais/responsáveis com baixos níveis de escolaridade e alfabetização, captar crenças sobre o propósito da escola exigiu tempo e a habilidade de um(a) pesquisador(a) capaz de fazer com que as famílias se sentissem valorizadas em suas crenças e perspectivas, independentemente de seu nível educacional.

Foram realizados esforços para garantir a confiabilidade e assegurar que as famílias com baixos níveis de escolaridade tivessem não apenas a mesma oportunidade de participar das conversas que as famílias com níveis de escolaridade mais altos, mas também o espaço e o tempo necessários para refletir sobre suas crenças durante as discussões. Entrevistas cognitivas – uma técnica de questionamento que incentiva os participantes a explicarem por que escolheram as respostas dadas e seu processo de pensamento ao respondê-las – foram realizadas com pais/responsáveis de baixo nível de escolaridade no Brasil e na Tanzânia (Zanzibar) durante o desenvolvimento dos questionários. Essas famílias indicaram que entendiam as perguntas sobre o propósito e a satisfação com a escola, mas precisavam de tempo para refletir sobre as opções e que estas fossem repetidas várias vezes para melhor compreensão.

Achado 5: Transforme os dados em algo acessível e significativo

A mudança e a transformação dos sistemas educacionais requerem o compartilhamento e a discussão de dados. Todas as organizações colaboradoras refletiram profundamente sobre a melhor forma de compartilhar os dados com as famílias, educadores(as) e estudantes, garantindo que fossem compreensíveis e relevantes para cada grupo. Embora uma das metas das CSTs fosse disseminar a pesquisa coletiva para um público amplo, era ainda mais importante garantir que as escolas, as comunidades e os tomadores de decisão pudessem de fato usar os dados e os achados para embasar suas práticas e decisões. Garantir que os dados sejam usados pelo coletivo de pesquisa é também um princípio da pesquisa e avaliação participativas (Patton & Campbell-Patton, 2021).

Famílias, educadores(as) e estudantes de muitos países observaram, durante a etapa de compartilhamento dos dados com as equipes escolares, que aquela era uma das primeiras vezes em que viam os resultados das pesquisas escolares das quais haviam participado. Juntos, eles fizeram um *brainstorming* sobre como as descobertas poderiam ser apresentadas em diferentes formatos, como vídeos curtos, programas de rádio, infográficos e outros formatos que poderiam ser compartilhados por meio de mensagens de texto, grupos de mídia social e muito mais – uma próxima etapa para esta pesquisa.

Achado 6: Garanta que as práticas de engajamento familiar, escolar e comunitário possam ser analisadas para diferentes grupos demográficos

Capturar dados demográficos interseccionais é crucial para viabilizar análises de equidade. Durante os processos de contextualização, todas as equipes consideraram questões demográficas sobre gênero, status socioeconômico, nível de escolaridade, raça ou etnia, idiomas falados em casa e grau de deficiência. No entanto, finalizar essas questões foi um processo complexo. Por exemplo, na Austrália e nos Estados Unidos (Califórnia), discussões nacionais delicadas sobre identidade de gênero influenciaram se e como as escolas deveriam fazer as perguntas sobre gênero. Na Europa, raça e etnia frequentemente não eram capturadas de forma consistente (ou de forma alguma) em questionários oficiais, o que dificultou o consenso sobre a melhor maneira de abordar essas questões. No Quênia e em Uganda, muitas famílias eram deslocadas internas ou externas, e perguntas adicionais foram feitas para entender há quanto tempo as famílias viviam nas comunidades. Perguntar sobre etnia não era apropriado devido às tensões étnicas nessas regiões, então o idioma falado em casa foi utilizado como um substituto. Em resumo, a consideração cuidadosa de como formular perguntas demográficas garantiu que os grupos demográficos fossem reconhecidos sem serem prejudicados no processo. Capturar dados demográficos interseccionais que permitam análises de equidade é fundamental para capacitar as equipes a desenvolverem estratégias que incluam famílias e comunidades historicamente excluídas.



ACHADO: Posicionar famílias, educadores(as) e estudantes como pesquisadores proporcionou não apenas maior colaboração, mas também dados e achados mais relevantes para que as organizações transformassem suas próprias práticas.

As escolas não foram apenas locais de pesquisa, mas também agentes importantes no processo. É crucial que educadores(as) e comunidades tenham a capacidade de coletar dados e evidências em suas próprias escolas para entender suas práticas e se verem como parte dos esforços de transformação. Foi necessário investir muito tempo e recursos para apoiar os(as) educadores(as) e as organizações comunitárias na coliderança dessa pesquisa, mas os benefícios de tê-los conduzindo a pesquisa foram observados em todas as comunidades e países. Trabalhar com organizações da sociedade civil enraizadas nas comunidades e nas escolas ajudou a garantir que o engajamento familiar, escolar e comunitário não fosse apenas um esforço isolado, mas sim uma nova maneira de ter as famílias como o foco dos esforços dos sistemas educacionais. Seis estudos de caso são apresentados na Tabela 14 e, em seguida, elaborados para demonstrar como as diferentes equipes CST usaram a pesquisa para aprofundar o trabalho que suas organizações estão fazendo para posicionar intencionalmente as famílias e as comunidades no centro desse trabalho.

Tabela 14: Visão Geral dos Estudos de Caso

País	Objetivos da Pesquisa	Equipe Líder da CST	Parceiros Educacionais Líderes
Bangladesh	Criar estratégias sustentáveis para a família, a escola e a comunidade em escolas rurais do ensino médio	Education & Cultural Society	<ul style="list-style-type: none"> Líderes de escolas particulares e governamentais (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) Ministério da Educação
Brasil	Apoiar o bem-estar dos estudantes por meio de parcerias entre a família, a escola e a comunidade	Vozes da Educação	<ul style="list-style-type: none"> Dirigentes de escolas públicas (ensino fundamental) Secretarias municipais de educação
Colômbia	Aproveitar as famílias como ativos e cessar com a prática de “apontar culpados”	Red PaPaz e Alianza Educativa	<ul style="list-style-type: none"> Líderes de escolas particulares e governamentais (anos finais do ensino fundamental e ensino médio)
Serra Leoa	Gerar evidências para informar políticas e planos nacionais de educação	EducAid e Rising Academies	<ul style="list-style-type: none"> Dirigentes de escolas públicas (ensino fundamental) MBSSE
África do Sul	Promover o desenvolvimento e a educação da primeira infância voltados para a família	Mikhulu Trust	<ul style="list-style-type: none"> Centros particulares de educação infantil Setor DEPI
Tanzânia (Zanzibar)	Posicionar as famílias como parceiras em políticas e práticas	Milele Zanzibar Foundation	<ul style="list-style-type: none"> Dirigentes de escolas públicas (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) Ministério da Educação e Treinamento Vocacional



Estudo de Caso: Bangladesh

Criando Estratégias Sustentáveis para a Família, a Escola e a Comunidade em Escolas Rurais do Ensino Médio

Bangladesh é um dos países mais densamente povoados do mundo, com mais de 60% da população residindo em áreas rurais (World Bank, 2022c). Atualmente, apenas 67% dos jovens em idade de cursar o ensino médio estão matriculados na escola e quase 94% dos(as) estudantes do ensino médio estudam em instituições privadas, pois a infraestrutura pública é insuficiente para acomodar a crescente população jovem (World Bank, 2018; World Bank, 2017). A pesquisa CST foi realizada em escolas rurais particulares e públicas para examinar como fortalecer a colaboração com as famílias nesse setor pouco estudado.

Identificação de práticas promissoras

A equipe CST foi liderada pela Education & Cultural Society (ECS), uma organização não governamental criada por educadores(as) de Bangladesh com a missão de apoiar a igualdade das meninas na educação e a promoção da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) nas escolas. A ECS trabalhou em estreita colaboração com outros(as) educadores(as) e líderes escolares para determinar o objetivo da pesquisa: como manter e aprofundar as relações e práticas entre família e escola do ensino médio rural de Bangladesh. Essa pesquisa foi realizada para ajudar a ECS a descobrir práticas promissoras para o engajamento familiar, escolar e comunitário e para empoderar os educadores locais a manterem as relações entre família e escola.

Os questionários foram aplicados oralmente a mais de 500 famílias, 200 educadores(as) e 1.000 estudantes entre fevereiro e março de 2023. Educadores(as) de escolas rurais do ensino médio conduziram o processo de aplicação de questionários, compartilharam os dados com as escolas e facilitaram conversas intergeracionais sobre os achados. Ao conduzir a pesquisa com as famílias, a ECS teve de usar vários métodos para garantir que todas as famílias fossem incluídas no processo, pois muitos pais/responsáveis de áreas rurais são trabalhadores(as) em centros urbanos distantes de suas casas. Como essas famílias dependem de seus ganhos diários para sobreviver, elas não podem facilmente ir às escolas para responder os questionários. Portanto, a ECS se reuniu com as famílias em mercados, em suas casas ou em seus locais de trabalho. Essas visitas comunitárias e domiciliares proporcionaram uma compreensão inestimável das barreiras econômicas e sociais que as famílias rurais enfrentam para educar seus filhos.

Por meio da pesquisa, a ECS identificou um desafio fundamental para sustentar as práticas de engajamento familiar, escolar e comunitário em Bangladesh: (as)os líderes educacionais muitas vezes não eram das comunidades rurais onde trabalhavam e eram transferidos para outra escola ou distrito a cada poucos anos, o que afetava a confiança relacional. Embora esses líderes possam ter se esforçado para engajar as famílias, as práticas de engajamento geralmente desapareciam quando eles deixavam a comunidade escolar. Consequentemente, a ECS identificou a necessidade de fortalecer a capacidade de educadores(as) que são da comunidade e que estão comprometidos(as) em melhorar a educação em suas escolas, para que atuassem como líderes do engajamento familiar, escolar e comunitário.

Compreensão das Barreiras ao Engajamento

Uma das principais lições aprendidas com a pesquisa CST em Bangladesh foi que, para realmente melhorar a inclusão e o acesso ao ensino médio, é fundamental compreender as barreiras e os desafios não apenas de estudantes, mas também de suas famílias. Por meio dos questionários, a equipe CST dedicou tempo para compreender as barreiras estruturais ao engajamento familiar, escolar e comunitário, como, por exemplo, a dificuldade das famílias em pagar taxas e despesas (contribuições financeiras) e encontrar tempo para participar da educação. Nas conversas, as famílias destacaram os desafios que enfrentavam como trabalhadores diaristas. Elas tinham dificuldades, por exemplo, para faltar ao trabalho e, muitas vezes, não conseguiam se adequar às visitas de pais/responsáveis programadas pela escola. Para muitas famílias, um maior engajamento exigiria que elas faltassem ao trabalho e perdessem sua renda diária. Como um dos pais/responsáveis observou durante as conversas: “Se eu for à escola dos meus filhos, perderei um dia de trabalho, pois sou diarista”.

Além de examinar as barreiras, a equipe CST também identificou as maneiras pelas quais as famílias já se engajavam na educação escolar de seus filhos. As famílias relataram que as principais maneiras de se engajar eram acompanhar as notícias da escola e manter a comunicação com a instituição. As conversas revelaram que havia uma variação considerável entre as escolas quanto ao grau de engajamento. Algumas escolas, geralmente aquelas com mais recursos, tinham sistemas de e-mail e SMS para entrar em contato com os pais, reuniões presenciais regulares e associações de pais que participavam ativamente do funcionamento das escolas. As escolas com menos recursos e com níveis mais altos de pobreza entre as famílias tinham mais dificuldade em promover o engajamento familiar, pois a pobreza e a realidade do trabalho dos familiares como diaristas tornavam mais difícil para eles(as) participarem de reuniões presenciais e de grupos e associações de pais. Outra descoberta foi que as famílias cujos filhos frequentavam aulas de reforço/explicação com educadores(as) após a escola tinham mais comunicação e contato com os(as) professores(as) de seus filhos. Essa situação criou um desafio para as famílias muito pobres cujos filhos não podiam participar dessas aulas e perpetuou uma mentalidade entre educadores(as) de que algumas famílias eram difíceis de alcançar.

Manutenção de práticas promissoras nas escolas rurais

A alta taxa de rotatividade dos(as) líderes educacionais, especialmente nas áreas rurais, e o ecossistema de escolas, em sua maioria particulares, dificultaram a criação de um esforço sistêmico coordenado para engajar as famílias e as comunidades nas escolas. Para construir parcerias familiares, escolares e comunitárias mais fortes (o que era uma esperança para todas as escolas que participaram da pesquisa), a ECS percebeu que os(as) líderes escolares que vêm das comunidades rurais são essenciais. Esses(as) líderes escolares podem ser professores(as), funcionários(as) ou outros membros da comunidade que trabalham diretamente com as escolas.

Durante as conversas, a ECS mencionou várias estratégias que poderiam ser implementadas nas escolas para ajudar os(as) líderes escolares a promoverem o engajamento. Por exemplo, os(as) líderes escolares poderiam conduzir oficinas e cursos de desenvolvimento profissional com colegas educadores(as) sobre como colaborar com todas as famílias e como criar uma mentalidade e uma cultura de comunicação com diferentes famílias. Outra ideia foi a de criar vídeos curtos para educadores(as) e famílias sobre a importância do engajamento familiar, escolar e comunitário, com estratégias específicas sobre como eles(as) poderiam trabalhar juntos para apoiar estudantes de todas as origens econômicas, inclusive os(as) de famílias de diaristas. Esses vídeos poderiam apresentar os(as) líderes escolares e se focar na construção de uma mentalidade positiva em relação ao engajamento, ao mesmo tempo em que mostrariam abordagens concretas e culturalmente responsivas que fossem relevantes para as escolas rurais.

Outra estratégia proposta por algumas escolas rurais foi a de organizar um dia de engajamento comunitário pelo menos uma vez por ano, com a meta de duas vezes por ano, se possível. Essa iniciativa poderia envolver a realização de vários eventos, inclusive com discursos de personalidades de renome nacional, apresentações de vídeos destacando as vantagens do engajamento familiar, escolar e comunitário, discussões abertas e sessões de painéis em que pais/responsáveis e membros da comunidade pudessem participar ativamente. Além disso, poderiam ser incluídas sessões com foco em tópicos como paternidade eficaz e saúde. Essas soluções voltadas para a comunidade, conduzidas pelos(as) líderes escolares, ajudariam a criar uma cultura de parcerias sustentáveis e significativas entre a família, a escola e a comunidade nas escolas rurais.



Estudo de Caso: Brasil

Apoiando o bem-estar de estudantes por meio de parcerias entre a família, a escola e a comunidade

Durante a pesquisa CST no Brasil, realizada com escolas públicas da primeira etapa do ensino fundamental em dois municípios, uma preocupação que surgiu de forma consistente nos diálogos entre educadores(as) e famílias foi o bem-estar de estudantes. Após a pandemia de COVID-19, houve um aumento observável de ansiedade, depressão e estresse relatados entre estudantes, além de desafios de segurança escolar. Em uma pesquisa realizada em 2022 com escolas públicas da primeira etapa do ensino fundamental e médio em todo o Brasil, um(a) em cada quatro estudantes disse que estava se sentindo sobrecarregado(a) e um(a) em cada três tinha dificuldade de controlar suas emoções. Um(a) em cada cinco estudantes relatou estar deprimido(a) ou triste (Datafolha, 2022). Em outro estudo realizado em São Paulo ao longo de 2021 com estudantes do quinto ao nono ano do ensino fundamental de escolas públicas, dois/duas em cada três jovens relataram que tinham dificuldades com sua saúde mental (Instituto Ayrton Senna, 2021). Isso incluía sintomas de ansiedade, como dificuldade de concentração na escola, insônia devido a fatores estressantes, perda de autoconfiança e exaustão (Instituto Unibanco, 2022). Nas escolas do Brasil, os atos ou ameaças de violência aumentaram em 50% entre 2022 e 2023 (Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, Government of Brazil, 2023). A segurança escolar e a saúde mental de estudantes geralmente estão diretamente relacionadas e podem afetar o desempenho de estudantes e o bem-estar geral (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023).

Como resultado desse estudo, o Vozes da Educação, equipe CST que liderou a pesquisa no Brasil, identificou a segurança escolar e a saúde mental de estudantes como áreas importantes de foco, tanto em nível nacional quanto em sua organização. A missão do Vozes da Educação, como equipe de educadores(as) e pesquisadores(as) experientes no Brasil, é promover a educação, conectando pessoas, organizações e redes de ensino com ideias e conhecimentos para resolver os problemas de educação básica do país. Por meio de sua participação no processo CST, o Vozes da Educação pôde começar a imaginar como será, na prática, o trabalho futuro sobre a segurança e o bem-estar de estudantes.

Contextualizando o processo em colaboração com as comunidades escolares

O Vozes da Educação trabalhou em conjunto com as secretarias municipais de educação de Cruz e Londrina para traçar os objetivos da pesquisa CST, que eram entender como o fortalecimento de parcerias entre famílias e educadores(as) pode apoiar um maior bem-estar de estudantes e endereçar a preocupação com a saúde mental de estudantes e a segurança escolar. O Vozes da Educação trabalhou com 12 escolas públicas da primeira etapa do ensino fundamental, 734 famílias e 267 educadores(as) entre setembro de 2022 e fevereiro de 2023. Como primeira etapa do processo, a equipe CST fez um trabalho profundo de reflexão sobre o motivo pelo qual a pesquisa estava sendo realizada e como contextualizar o processo em suas comunidades. Eles determinaram um processo claro para a aplicação de questionários presenciais com as famílias, a fim de garantir a inclusão de todos os pais/responsáveis, especialmente aqueles(as) com níveis de escolaridade mais baixos, que tinham menos probabilidade de preencher um questionário por meio de um link online.

Antes de aplicar o questionário, o Vozes da Educação testou extensivamente as perguntas com um grupo diversificado de famílias e educadores(as). Eles definiram os dados demográficos a serem coletados e a linguagem a ser utilizada nas versões finais do questionário em português, garantindo que o texto fosse compreensível, relevante e preciso para famílias de todas as origens e níveis de alfabetização. Os questionários foram então aplicados por membros da comunidade já conhecidos pelas famílias e pela equipe escolar. Esses membros da comunidade também desenvolveram formas criativas de envolver as famílias na aplicação dos questionários, por meio de vídeos curtos e mensagens de áudio no WhatsApp que explicavam o propósito da pesquisa. Depois que os dados foram coletados e analisados, o Vozes da Educação criou pôsteres e apresentações de fácil compreensão para que as equipes escolares, famílias e estudantes pudessem ter acesso aos resultados da pesquisa.

Identificando estratégias para apoiar o bem-estar de estudantes

Durante as conversas, tanto as famílias quanto os(as) educadores(as) expressaram preocupação com a saúde mental dos(as) estudantes e mencionaram não saber ao certo como colaborar para apoiar o bem-estar das crianças e dos jovens. Os(as) educadores(as) disseram que não dispunham de tempo, treinamento e recursos financeiros para apoiar os(as) estudantes e suas famílias e sentiam que não tinham informações suficientes sobre como atender às necessidades de estudantes, nem os recursos para obter a ajuda que os(as) estudantes mereciam. Alguns/algumas educadores(as) descreveram que se sentiam sobrecarregados(as) com as necessidades de saúde mental de estudantes e frustrados(as) porque os pais/responsáveis não estavam fazendo a sua parte para apoiar o bem-estar geral. Uma educadora comentou: "Muitos pais deixam seus filhos na escola esperando que os professores façam tudo. Observamos que os pais estão terceirizando a responsabilidade para a escola, como se a educação fosse inteiramente responsabilidade da instituição."

As famílias, por sua vez, disseram que não sabiam como se engajar com os(as) educadores(as) quando seus filhos estavam com dificuldades. Sentiam-se estigmatizadas e culpabilizadas, e embora os(as) educadores(as) geralmente achassem que os pais/responsáveis não tinham interesse na educação de seus/suas filhos(as), as famílias estavam lutando para sobreviver e manter suas famílias seguras. Essa prática de "apontar culpados" entre educadores(as) e famílias não só impedia o desenvolvimento de parcerias, mas também impedia que os(as) estudantes recebessem o apoio de que precisavam para ter sucesso na escola e em suas próprias vidas. Durante a pesquisa de acompanhamento que utilizou a [Ferramenta de Rubricas Globais de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário](#), no município de Cruz, identificou-se que havia estigma e ceticismo em relação à saúde mental e ao bem-estar, associados à falta de informações sobre como atender às necessidades dos(as) estudantes de maneira eficaz e adequada ao desenvolvimento.

Agora, o Vozes da Educação está trabalhando em estreita colaboração com as secretarias municipais de educação para identificar estratégias baseadas nas escolas que possam melhorar efetivamente o engajamento familiar, escolar e comunitário, com um foco especial no apoio à saúde mental e à segurança escolar. Além disso, estão explorando maneiras de incorporar o engajamento familiar, escolar e comunitário nos marcos regulatórios do sistema educacional, garantindo que essas práticas permaneçam em destaque e sejam aplicadas de forma consistente. Esse trabalho inclui ajudar professores(as) e líderes educacionais a compartilhar conhecimentos e

experiências sobre como estabelecer parcerias com as famílias para apoiar o bem-estar dos estudantes. Está prevista uma pesquisa mais aprofundada para explorar essas descobertas preliminares e fortalecer as parcerias entre família, escola e comunidade, com foco no bem-estar dos(as) estudantes e na segurança escolar.



Estudo de Caso: Colômbia

Aproveitando as famílias como ativos e cessando a prática de “apontar culpados”

A Colômbia tem uma população de 51 milhões de pessoas distribuídas em 32 regiões ou departamentos (World Bank, 2022b). Mais de 71,4% dos(as) estudantes matriculados(as), desde a educação infantil até o ensino médio, frequentam escolas públicas (DANE, 2023). Entre essas famílias, uma grande proporção trabalha na economia informal, que abrange aproximadamente 56% da força de trabalho do país (DANE, 2024). A economia informal é caracterizada por empregos sem contratos formais, benefícios sociais, normas de segurança, rendimentos estáveis ou suficientes, além de horários de trabalho flexíveis (International Labor Organization, n.d.). As conversas e os dados CST revelaram que os pais e responsáveis que trabalham na economia informal na Colômbia frequentemente enfrentam dificuldades para tirar tempo de suas atividades para atender às expectativas de engajamento familiar, escolar e comunitário estabelecidas pelas escolas e políticas governamentais. Essa situação frequentemente leva a uma prática de “apontar culpados”, em que educadores(as) percebem os pais/responsáveis como desinteressados e negligentes, enquanto as famílias se sentem envergonhadas e criticadas por não conseguirem comparecer às reuniões de pais e mestres.

Reuniões família-escola

O governo da Colômbia reconhece o papel crucial que as famílias desempenham na aprendizagem e no desenvolvimento dos filhos, e tomou várias medidas para incentivar a participação dos pais/responsáveis. Há dois principais marcos regulatórios da educação nacional em que o engajamento familiar, educacional e comunitário está integrado, a *Ley 1620* (Lei Nacional da Educação) (2013) e o *Decreto* (2022). Esses marcos regulatórios da educação exigem que as escolas mantenham “*escuelas de padres y madres de familia y cuidadores*”, ou “escolas para pais/responsáveis”, em que todas as famílias devem participar de três reuniões família-escola por ano. Nesses encontros, são abordados temas como prevenção ao abuso de drogas e gravidez precoce. Essas reuniões obrigatórias, geralmente conduzidas por especialistas, tendem a ser unidirecionais, com as famílias recebendo instruções sobre o que devem fazer.

O objetivo dessas reuniões entre família e escola é aumentar a participação dos pais e responsáveis na educação de seus filhos em todas as fases, desde a educação infantil até o ensino médio, e tornar o engajamento familiar, escolar e comunitário uma prática intencional nas escolas. No entanto, um desafio dessa abordagem é que ela não posiciona as famílias como parceiras, muitas vezes ignorando as barreiras que enfrentam para se engajar com as escolas, como as restrições financeiras e de tempo decorrentes do trabalho na economia informal, conforme apontado nas conversas CST.

Colaboração de pesquisa com escolas

A Red PaPaz, uma organização colombiana dedicada ao fortalecimento do engajamento dos pais/responsáveis para proteger os direitos das crianças nas escolas e comunidades, conduziu a pesquisa CST em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio com as quais colabora estreitamente. Já experiente na realização de pesquisas CST, após liderar o processo com escolas da primeira etapa do ensino fundamental em 2022, a Red PaPaz expandiu seu estudo para incluir escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em 2023, com o objetivo de garantir que a voz e a participação de estudantes estivessem no centro da pesquisa. Um dos objetivos da organização era examinar o engajamento familiar, escolar e comunitário ao longo de todas as etapas e séries, para que seus programas pudessem ser mais responsivos às necessidades das crianças em cada fase de suas vidas.

A Red PaPaz colaborou com a Alianza Educativa, uma organização de Bogotá comprometida em garantir que todas as crianças aprendam em ambientes seguros e que os(as) educadores(as) e as famílias tenham as habilidades necessárias para promover o potencial intelectual e emocional de seus estudantes. A pesquisa coletiva da Red PaPaz e da Alianza Educativa em escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio foi realizada em 2023 com 26 escolas particulares e 40 escolas públicas em 13 departamentos, com 1.280 famílias, 659 educadores(as) e 2.478 estudantes. O objetivo era entender como estabelecer parcerias mais eficazes com as famílias que têm menos condições de se engajar com as escolas e descobrir como apoiar essas famílias para que sejam – e sejam reconhecidas como – recursos valiosos para a aprendizagem de seus filhos.

Identificando a prática de “apontar culpados” e compreender as barreiras das famílias ao engajamento

Assim como no Brasil, os dados dos questionários coletados na Colômbia indicaram que os(as) educadores(as) frequentemente presumiam que as famílias não tinham motivação e interesse na educação de seus filhos – especialmente aquelas famílias que eles(as) consideravam “menos engajadas”. Cerca de 50% dos(as) educadores(as) participantes achavam que as famílias não tinham interesse em se envolver na educação de seus filhos. Mas, ao contrário, menos de 1% dos pais/cuidadores relataram essa falta de interesse.

A Red PaPaz e a Alianza Educativa investigaram essa prática de “apontar culpados” em suas conversas. Elas descobriram que os(as) educadores(as) geralmente esperavam que as famílias comparecessem às reuniões, independentemente de suas situações econômicas ou status doméstico. Muitos(as) educadores(as) expressaram frustração ou decepção com o fato de as famílias não estarem participando das visitas obrigatórias à escola. Por exemplo, uma educadora comentou: “Mais do que a falta de interesse ou de tempo, parece que o que prevalece é a falta de estabelecimento de prioridades... os pais não estão interessados em seus filhos”.

As famílias, por outro lado, muitas vezes se sentiam desmoralizadas pelo fato de as escolas não levarem em conta as difíceis circunstâncias econômicas e sociais que enfrentavam ao planejar e determinar essas reuniões oficiais. Os(as) estudantes

também expressaram as preocupações de suas famílias e, muitas vezes, ficavam presos no meio da prática de “apontar culpados”. Eles(as) expressaram a dificuldade para seus pais/responsáveis comparecerem a essas reuniões, já que eles trabalhavam na economia informal e dependiam de salários diários para sobreviver.

De acordo com os dados da pesquisa, uma em cada quatro famílias nunca, ou apenas às vezes, conseguia suprir suas necessidades diárias, e uma em cada quatro famílias conseguia suprir essas necessidades apenas na maior parte do tempo. Para essas famílias que lutam para atender às suas necessidades básicas, o engajamento com as escolas dos filhos muitas vezes significava tomar a difícil decisão de priorizar a participação em reuniões e eventos ou a alimentação dos filhos. Como um dos pais/responsáveis explicou:

Não é que eu não tenha interesse, claro que tenho. O que acontece é que eu trabalho ou venho para a escola. Eles precisam criar um espaço onde todos possam participar. Sou vendedor ambulante; no dia em que não faço uma venda, não levo comida para casa. Quero fazer parte da vida de meus filhos, mas não é tão fácil assim.

Desenvolvimento de estratégias mais empáticas e autênticas

Embora alguns/algumas educadores(as) tenham demonstrado empatia com a situação econômica das famílias de seus/suas estudantes, as conversas revelaram que outros(as) não compreendiam plenamente a pobreza profunda e as dificuldades sociais que as famílias frequentemente enfrentavam. A obrigatoriedade da presença da família nas reuniões escolares não promoveu parcerias que realmente atendessem às necessidades dos(as) estudantes e suas famílias. Essas reuniões não contribuíam para o desenvolvimento de um senso de pertencimento nas famílias e para a percepção de que suas dificuldades eram compreendidas. Em vez disso, as reuniões obrigatórias geralmente se concentravam em **informar** as famílias sobre os problemas que elas já enfrentavam em suas comunidades – como abuso de drogas, desinteresse, problemas de saúde mental e outras questões – sem oferecer estratégias e soluções concretas para enfrentar esses desafios ou criar oportunidades para ouvir as famílias. É necessário um esforço maior para compreender as barreiras ao engajamento familiar, escolar e comunitário, e para ajudar as famílias a se sentirem bem-vindas e valorizadas. Além disso, é crucial promover mais oportunidades de comunicação bidirecional, onde as famílias possam ser verdadeiramente vistas e ouvidas.

A Red PaPaz e a Alianza Educativa estão focando suas próximas etapas na criação de oportunidades para que as escolas ouçam as famílias e no apoio aos/às líderes escolares no planejamento de atividades envolventes que não estigmatizem ainda mais as famílias. Por exemplo, estão explorando estratégias para ajudar os(as) educadores(as) a compreender as dificuldades enfrentadas pelas famílias que dependem da economia informal para sustentar seus filhos, de modo que as escolas possam se tornar mais acolhedoras para todos. Uma das próximas etapas também é expandir o processo CST para 730 escolas, que atendem a cerca de 994.000 famílias em toda a Colômbia. O objetivo é criar um mapa nacional claro das crenças sobre educação, tipos de engajamento familiar, barreiras enfrentadas e estratégias para fortalecer parcerias e a confiança relacional nas regiões em que atuam.



Estudo de Caso: Serra Leoa



Gerando Evidências para Informar Políticas e Planos Nacionais de Educação

Em um país com mais de 8,5 milhões de habitantes — dos quais apenas 12% dos adultos concluíram o ensino médio — o Governo de Serra Leoa tem a missão de não apenas expandir o acesso à educação, mas também de transformar a qualidade e a inclusão da educação básica (Ministry of Basic and Senior Secondary Education [MBSSE], Sierra Leone, 2023a; Statistics Sierra Leone, 2018; World Bank, 2019). Entre 2021 e 2023, o Ministério do Ensino Fundamental e Médio (MBSSE) de Serra Leoa aprovou vários marcos de governança importantes para garantir que o sistema educacional seja “gratuito, acessível, obrigatório, relevante, inclusivo e baseado em direitos” (MBSSE, 2023a). Mais notavelmente, em 2021, o MBSSE aprovou a Política Nacional de Inclusão Radical nas Escolas (2021), que rege as “operações cotidianas” das escolas e garante “inclusão e experiências positivas para todos(as) os(as) estudantes, independentemente de seu status na sociedade”, com foco especial em meninas grávidas e estudantes que são pais/mães, crianças com deficiências e estudantes de famílias rurais e de baixa renda (MBSSE, 2021, p. 1).

Em todos esses marcos regulatórios da educação, as famílias e as comunidades desempenham papéis importantes na prestação de contas e na liderança, como na participação em comitês de gestão escolar, no apoio para garantir que todas as crianças estejam matriculadas na escola e estando informadas sobre políticas, práticas, responsabilidades e direitos educacionais. Entretanto, não há evidências e dados sobre o engajamento familiar, escolar e comunitário nesses marcos regulatórios. Também falta uma visão clara e compartilhada, juntamente com estratégias implementáveis para a criação de parcerias sustentáveis, equitativas e inclusivas com as famílias, em que os pais/responsáveis sejam considerados colaboradores vitais para a aprendizagem e o sucesso de seus filhos. A pesquisa CST concentrou-se na construção de evidências e na identificação de estratégias promissoras para fortalecer as parcerias entre família, escola e comunidade.

Gerando evidências

As principais intenções da pesquisa colaborativa entre o MBSSE e o CUE eram gerar mais evidências e dados sobre o engajamento familiar, escolar e comunitário e apoiar a integração de famílias e comunidades na operacionalização de políticas e marcos regulatórios. Para liderar essa pesquisa voltada para a comunidade, o MBSSE designou uma organização da sociedade civil, a EducAid, e uma rede de escolas, a Rising Academies, que já estavam trabalhando em estreita colaboração com escolas públicas em todo o país, para implementar a campanha Education Innovation Challenge [Desafio da Inovação na Educação] (Education Outcomes Fund, n.d.). Ambas as organizações se dedicam a trazer as famílias e as comunidades para os ecossistemas educacionais a fim de promover resultados melhores para estudantes e escolas.

De março a junho de 2022, pesquisas CST foram realizadas com 1.767 famílias e 211 educadores(as) em 25 escolas da primeira etapa do ensino fundamental em 3 distritos.

Conversas de acompanhamento foram realizadas com famílias e educadores(as) de cada escola. Assim como em Bangladesh, as pesquisas foram administradas individualmente em locais convenientes e acessíveis para as famílias e educadores(as), como mercados e centros urbanos. As conversas sobre dados foram então realizadas em escolas ou espaços comunitários que fossem confortáveis e inclusivos para todas as famílias. Para entender mais profundamente as barreiras ao engajamento, foram feitos esforços especiais para incluir famílias que não participavam dos comitês de gestão escolar ou que não estavam profundamente engajadas nas atividades escolares. Considerando que quase metade dos pais/responsáveis na amostra não tinha frequentado a escola, a equipe CST sabia da importância de levar as conversas escolares para a comunidade de maneira que todas as famílias sentissem que podiam contribuir – independentemente de seus níveis de educação ou status socioeconômico. A intenção era fazer com que famílias historicamente excluídas do ambiente escolar se sentissem incluídas nas conversas sobre como transformar as escolas para melhorar o apoio a estudantes e suas famílias.

Usando as evidências

A partir das evidências geradas, foram identificados vários pontos críticos que podem orientar a implementação de políticas e marcos regulatórios em Serra Leoa. Primeiramente, as famílias queriam ser parceiras e aliadas das escolas e de seus filhos, mas muitas vezes não sabiam como fazer isso. O engajamento familiar frequentemente acontecia de maneira restrita, com a participação de grupos de educadores(as) e de doadores, por exemplo, em comitês de gestão escolar responsáveis pela prestação de contas e supervisão das escolas. No entanto, esses comitês envolviam apenas uma pequena proporção de famílias das comunidades escolares e, geralmente, aquelas que já tinham frequentado a escola.

Em segundo lugar, as famílias demonstraram entusiasmo em se engajar com as escolas por meio de eventos e atividades que fossem gratuitas, abertas e focadas na aprendizagem de estudantes e na construção da comunidade. No entanto, mostraram menos interesse em comparecer a eventos onde eram pressionadas a pagar taxas ou fazer doações. Como o engajamento familiar vai além da participação em eventos e voluntariado nas escolas, incluindo também o apoio à aprendizagem em casa, as escolas podem ajudar os pais/responsáveis a apoiar seus filhos nos ambientes domésticos. A EducAid e a Rising Academies, em parceria com as escolas, identificaram várias estratégias já em prática para ajudar as famílias a apoiarem a aprendizagem de seus filhos em casa, que podem ser destacadas como parte de uma estratégia nacional mais intencional. Para construir uma ação coletiva que apoie a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças em Serra Leoa, é fundamental utilizar evidências e dados das perspectivas das famílias e educadores(as) para operacionalizar políticas relevantes. A pesquisa CST ajudou o MBSSE, a EducAid, a Rising Academies e as escolas a entender como as famílias e os(as) educadores(as) veem o propósito da escola, os diferentes tipos de participação familiar e algumas das barreiras ao engajamento. Este processo exemplificou como as famílias e as comunidades são parceiras essenciais para garantir que a educação seja realmente acessível, relevante e inclusiva, além de proporcionar aos parceiros a oportunidade de reimaginar o engajamento familiar, escolar e comunitário em Serra Leoa.



Estudo de Caso: África do Sul

Promovendo o Desenvolvimento e a Educação da Primeira Infância Favoráveis à Família

O desenvolvimento e a educação na primeira infância (DEPI) são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ao longo de suas vidas (UNESCO, 2022). Na África do Sul, a educação infantil ainda não faz parte do sistema de educação básica obrigatória, que abrange do primeiro ao nono ano (Government of South Africa, 2021, 2021). No entanto, muitos pais/responsáveis de crianças mais novas enviam seus filhos para centros de DEPI. Em 2021, 60% das crianças em idade pré-escolar em áreas urbanas e 40% das crianças em idade pré-escolar em áreas rurais tinham acesso ao DEPI (Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa 2021). A maior parte da oferta desses serviços era feita por centros particulares de DEPI.

O engajamento familiar, escolar e comunitário é fundamental para a qualidade e a integralidade de DEPI (OECD, 2022a; World Health Organization, UNICEF, & World Bank, 2018), mas são necessárias mais pesquisas sobre esse aspecto crítico. Uma maior compreensão do engajamento familiar, escolar e comunitário nas instituições de DEPI é importante para o avanço da qualidade e da inclusão. A Mikhulu Trust, da África do Sul, foi a única equipe CST focada em DEPI nas Seis Lições Globais, e suas contribuições foram fundamentais para entender como o engajamento familiar, escolar e comunitário difere ao longo do espectro de séries e idades.

A Mikhulu Trust é uma organização da sociedade civil que trabalha em toda a África do Sul, com foco na Província do Cabo Ocidental. Quando a Mikhulu Trust se juntou à pesquisa CST em 2023, identificou que a pesquisa de engajamento familiar, escolar e comunitário orientada pela comunidade informaria sua missão de apoiar todos os pais/responsáveis no desenvolvimento de "relacionamentos positivos, nutritivos e estimulantes com seus filhos pequenos". Especialista na área de DEPI, a Mikhulu Trust sabe como as parcerias entre escolas e pais/responsáveis são fundamentais nos anos iniciais e queria entender as barreiras e oportunidades para o engajamento, bem como as crenças sobre educação e como criar confiança relacional.

Compreensão das crenças sobre educação e confiança relacional

A Mikhulu Trust realizou uma pesquisa CST com 10 centros particulares de DEPI, entrevistando 484 famílias e 74 educadores(as). Em seguida, eles(as) conduziram conversas intencionais sobre os resultados da pesquisa com famílias e educadores(as) em cada um dos diferentes centros. A Mikhulu Trust recrutou jovens das comunidades nas quais estavam realizando as CSTs para atuarem como coletores de dados tanto para as pesquisas quanto para as conversas.

Há muitos tipos de centros particulares de DEPI na África do Sul, mas os centros geralmente são criados por um único membro da comunidade — geralmente uma mulher — que cuida das crianças de seus vizinhos ou amigos. Esse pequeno empreendimento geralmente cresce organicamente com o tempo e se transforma em um centro mais formalizado, com equipe contratada e um currículo definido. Esses centros tendem a sobreviver com o dinheiro pago pelas famílias, juntamente com doações de fundos de

organizações não governamentais. O financiamento do governo está disponível para os centros de DEPI que atendem a critérios rigorosos, como ter salas de aula pintadas com tinta antichamas, uma cozinha e uma área externa cercada, o que é algo custoso e que exige recursos. Pode demorar muitos anos para que um centro de DEPI possa atender a esses critérios. Devido à forma orgânica com que muitos centros evoluem e à natureza de ser uma empresa privada, as expectativas de comunicação podem variar entre as instituições, assim como suas abordagens pedagógicas.

Na pesquisa da Mikhulu Trust em centros particulares de DEPI, duas descobertas se destacaram. Primeiro, a confiança relacional entre pais/responsáveis e educadores(as) de DEPI na África do Sul era maior do que em outros países do estudo. De acordo com as conversas, isso se deve ao fato de as famílias estarem em constante comunicação com os(as) educadores(as), dado o estágio de desenvolvimento das crianças, e de os(as) professores(as) serem das mesmas comunidades que os pais/responsáveis. Outro achado significativo foi que, apesar dos esforços para promover uma maior aprendizagem baseada em brincadeiras na educação infantil (DEPI) e na primeira etapa do ensino fundamental em toda a África do Sul (Goyal & Hassan, 2023; Matangira, 2022), famílias e educadores(as) não priorizaram essa abordagem pedagógica ao serem questionados(as) sobre o método ideal para as salas de aula. Apenas um em cada dez pais/responsáveis e um(a) em cada quatro educadores(as) indicou a aprendizagem baseada em brincadeiras como sua pedagogia de preferência quando tiveram que selecionar apenas uma das seis opções. Em vez disso, a pedagogia centrada no professor foi a principal escolha, com aproximadamente um em cada três pais/responsáveis e educadores(as) apontando essa abordagem como ideal para suas salas de aula.

Ao investigar por que tão poucas famílias e educadores(as) priorizavam a aprendizagem baseada em brincadeiras, as conversas revelaram que muitos pais/responsáveis não entendiam completamente o significado dessa abordagem nem como ela é fundamental para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o sucesso escolar das crianças. Conforme observado na seção sobre crenças pedagógicas, é preciso implementar estratégias para estabelecer uma definição e compreensão comuns sobre o papel das brincadeiras, além de esclarecer como elas contribuem para os resultados de aprendizagem de estudantes.

Uma abordagem mais favorável à família

Para criar mais parcerias de engajamento familiar, escolar e comunitário nos centros de DEPI, uma próxima etapa identificada pela Mikhulu Trust é a de desenvolver uma abordagem mais favorável à família. De acordo com a Mikhulu Trust, as escolas que acolhem a família oferecem oportunidades para ouvir os pais/responsáveis e ajudá-los a se sentirem bem-vindos e capacitados para atuarem como parceiros na aprendizagem de seus filhos. Uma parte importante da criação de parcerias entre famílias e escolas é também entender o que as crianças precisam para ter sucesso na aprendizagem e desenvolvimento iniciais. Há pesquisa substancial sobre a aprendizagem baseada em brincadeiras e os impactos positivos nos resultados de estudantes (Daniels & Pyle, 2018). Entretanto, esta pesquisa CST indica que as famílias e educadores(as) ainda não têm informações e entendimento suficientes sobre aprendizagem baseada em jogos para adotá-la como uma abordagem pedagógica.

Para que o setor de DEPI na África do Sul continue a apoiar a aprendizagem baseada em brincadeiras como uma abordagem fundamental, é preciso trabalhar mais para entender as crenças de famílias e educadores(as) sobre educação e pedagogia e como apoiar a aprendizagem em casa por meio de brincadeiras. A Mikhulu Trust está aproveitando as lições aprendidas com a pesquisa CST para explorar qual seria uma abordagem favorável à família na missão de sua organização e está refletindo sobre o papel que a aprendizagem lúdica pode e deve desempenhar nos centros de DEPI. Enquanto planejam seus próximos passos como organização e seu papel no setor de DEPI, essa pesquisa orientada pela comunidade fornece percepções críticas sobre como promover centros de DEPI mais favoráveis à família.



Estudo de Caso: Tanzânia (Zanzibar)

Posicionando as Famílias como Parceiras em Políticas e Práticas

Na Tanzânia (Zanzibar), quase metade dos(as) estudantes não conclui os 11 anos obrigatórios de educação básica (Oxford Policy Management, 2019). Esses(as) estudantes são forçados(as) a abandonar a escola em algum momento de sua trajetória educacional devido a uma série de fatores estruturais e situacionais, como pobreza, baixa qualidade de ensino e falta de apoio à aprendizagem, entre outros (Oxford Policy Management, 2019). Pesquisas anteriores mostram que, quando as famílias e as comunidades são tratadas como parceiras e estudantes têm redes de apoio sólidas entre família e escola, eles(as) são mais capazes de enfrentar esses desafios estruturais e situacionais que os(as) levam a abandonar a escola antes da formatura (Morris, 2021).

Trazendo as famílias para o ecossistema educacional

A Milele Zanzibar Foundation (também chamada apenas de "Milele") é uma organização comunitária dedicada a trabalhar com escolas públicas em Zanzibar, especialmente nas áreas rurais. A Milele liderou a pesquisa CST com 16 comunidades de escolas dos anos finais do fundamental e ensino médio em 10 dos 11 distritos de Zanzibar nas ilhas de Pemba e Unguja. A Milele trabalha em estreita colaboração com o Ministério da Educação e Treinamento Vocacional para apoiar as escolas no treinamento de professores(as), no desenvolvimento de materiais e em uma série de outros apoios que visam promover maior qualidade e inclusão escolar.

Antes desta pesquisa, a Milele não havia engajado estrategicamente as famílias em seus esforços — os pais/responsáveis eram partes interessadas importantes, mas não parceiros(as) e colaboradores(as) intencionais em suas iniciativas. Além disso, embora as intervenções da Milele geralmente fossem direcionadas a estudantes e jovens, ela não havia realizado pesquisas e diálogos intergeracionais para entender uma série de perspectivas de educadores(as), famílias e estudantes. Um dos objetivos da Milele ao conduzir esta pesquisa era entender melhor as perspectivas das famílias e dos jovens sobre a educação e identificar maneiras de desenvolver o engajamento familiar, escolar e comunitário como um pilar mais intencional de seu trabalho. O processo CST proporcionou à organização evidências e experiência sobre como estabelecer uma parceria mais objetiva com os pais/responsáveis.

Em 2022, a Milele realizou aplicações presenciais de questionários com 1.139 estudantes dos anos finais do fundamental e ensino médio, 954 famílias e 210 educadores(as). Uma equipe de colaboradores jovens da pesquisa conduziu a aplicação dos questionários. As turmas dos anos finais do fundamental e ensino médio foram convidadas a participar da pesquisa e a compartilhar seus pontos de vista. Os dados levantados suscitaram alguns diálogos críticos, sendo um deles uma análise do propósito da escola. De acordo com as respostas dos questionários, as famílias e estudantes estavam muito preocupados com a conclusão do ensino médio e com a obtenção do certificado para que pudessem ter uma renda digna e sustentar suas famílias e comunidades. Em todos os distritos e em ambas as ilhas, as famílias e estudantes consideravam que o propósito da escola era promover a educação. Os(as) educadores(as), no entanto, viam o propósito da escola de forma diferente. Os(as) educadores(as) da ilha de Pemba, ao norte, estavam concentrados(as) em garantir que seus estudantes se tornassem membros ativos da comunidade e cidadãos, e os(as) educadores(as) da ilha de Unguja, ao sul, estavam preocupados(as) com o fato de os(as) estudantes adquirirem habilidades para o trabalho.

A Milele realizou mais de 48 conversas nas 16 comunidades escolares para discutir os dados e entender melhor as lacunas e alinhamentos de percepção. Ao se aprofundar um pouco mais durante os diálogos críticos em Pemba, os(as) educadores(as) descreveram a importância da educação para a união de sua comunidade, e os(as) educadores(as) em Unguja descreveram o papel da educação em ajudar seus jovens a conseguirem um emprego. Embora famílias, educadores(as) e estudantes tenham enfatizado a importância de todos os propósitos, as diferentes pressões sobre as comunidades influenciaram seu pensamento. Unguja está lutando contra o alto índice de desemprego entre os jovens em meio a uma economia turística em expansão, e Pemba está focada em manter sua ética voltada para a comunidade. As conversas destacaram a importância de priorizar os diferentes propósitos da escola, inclusive a aprendizagem socioemocional, que foi o propósito menos considerado, mas que os participantes consideraram crucial para garantir o bem-estar dos jovens.

Os representantes adultos e jovens da Milele conduziram essas conversas, pois têm a confiança das comunidades, mas também são parceiros neutros externos aos órgãos de tomada de decisões e liderança da escola. Primeiramente, estudantes e famílias tiveram a oportunidade de refletir sobre os dados em diálogos separados entre jovens e pais/responsáveis, antes que os grupos fossem misturados com as diferentes gerações. Como os(as) educadores(as) têm muito peso e estatura nas comunidades de Zanzibar, a separação inicial por grupos de participantes deu a estudantes e famílias a chance de expressar suas perspectivas e formular suas ideias antes de compartilhá-las com os(as) educadores(as). Os(as) facilitadores(as) da Milele passaram algum tempo se preparando para as conversas e garantindo que estivessem atentos(as) às diferenças de gênero, socioeconômicas, geográficas e de nível de escolaridade, entre outras dinâmicas. Também praticaram a interpretação de papéis (*role-playing*) para incentivar pais/responsáveis e estudantes relutantes a se manifestarem e para que eles(as) se sentissem confortáveis e bem-vindos(as) nas conversas.

Criando espaço para ouvir estudantes e famílias

Para a maioria dos(as) estudantes e famílias, as conversas na escola foram uma experiência nova. Muitos pais/responsáveis disseram estar relutantes em participar do processo de aplicação de questionários, no início, porque raramente, ou nunca, tinham sido chamados às escolas, exceto por motivos punitivos, para responder por um(a) filho(a) que havia se metido em problemas ou sido reprovado(a) em algum teste. A solicitação de compartilhamento de perspectivas sem julgamentos ou consequências inaugurou uma nova maneira de se comunicar com as escolas e construir confiança relacional. Como observou um dos pais/responsáveis, ser questionado sobre suas crenças e ideias durante o processo CST não foi apenas uma experiência nova, mas uma experiência bem-vinda. Após o processo de ouvir as perspectivas de estudantes, um jovem pesquisador também observou: "Antes de fazer esta pesquisa, nunca imaginei que a escola pudesse mudar." Para posicionar as famílias como parceiras, as escolas precisavam interromper a típica comunicação unidirecional e punitiva e criar oportunidades para ouvir as famílias.

A pesquisa CST não só ajudou a trazer lições valiosas para as escolas e comunidades, mas também ajudou a Milele a pensar em como garantir de forma mais intencional que o engajamento familiar, escolar e comunitário faça parte de sua missão e de seus esforços no apoio às escolas públicas rurais. A Milele também organizou uma reunião de balanço com a liderança do Ministério da Educação e Treinamento Vocacional para garantir que os dados pudessem ser usados para embasar discussões e decisões em nível de políticas e para pensar em como considerar as famílias

como aliadas, e não como barreiras à aprendizagem. Usando sua experiência com a pesquisa CST, os(as) líderes CST da Milele viajaram para o Quênia e Uganda para compartilhar sua experiência com as equipes CST em ambos os países e para criar uma comunidade de prática em toda a África Oriental. A organização deixou de ter pouca experiência com a pesquisa e a prática de engajamento familiar, escolar e comunitário e passou a priorizar as famílias como parte fundamental da abordagem de seu ecossistema educacional.

Uma das lições e estratégias que repercutiram nas escolas, ministérios e comunidades de prática é a necessidade de ouvir as famílias. A Milele está iniciando seu próximo capítulo de posicionamento das famílias como parceiras na prática e na elaboração de políticas, garantindo que os pais/responsáveis estejam no centro de seu trabalho.



RESUMO

Há um histórico consolidado do uso de metodologias e práticas extrativistas para o estudo de sistemas e comunidades na pesquisa educacional internacional, especialmente quando envolve comunidades do Sul Global. Não é dada a devida atenção ao rompimento da dinâmica de poder e à priorização de famílias, educadores(as) e estudantes como agentes de pesquisa, conforme revelam os apelos globais para a descolonização da pesquisa. Para realizar pesquisas participativas e orientadas para a comunidade com grupos e organizações de diferentes culturas, regiões e idiomas, é essencial abordar as desigualdades e dinâmicas de poder. Além disso, é necessário formular projetos, processos e resultados de pesquisa de forma coletiva no decorrer do processo.

Conclusão

Apesar das notáveis diferenças e nuances entre as práticas e políticas de engajamento familiar, escolar e comunitário nas escolas, distritos e países, surgiu uma história muito clara na pesquisa CST e ao redigirmos as *Seis Lições Globais*. A necessidade de uma parceria mais sólida entre família, escola e comunidade se transformou em uma chamada consistente e universal à ação em todas as equipes e escolas que participaram deste estudo. Embora famílias, educadores(as) e estudantes tivessem crenças e perspectivas variadas sobre a educação, eles(as) concordaram que era importante um maior engajamento para apoiar os(as) estudantes. Eles queriam ver mais, e não menos, parceria e colaboração.

Uma das partes únicas e centrais desta pesquisa é entender como as crenças sobre a escola, o ensino e a aprendizagem diferem entre famílias, educadores(as) e estudantes, bem como entre escolas e comunidades. Como a pesquisa do Manual revelou, as famílias e educadores(as) têm crenças profundamente arraigadas sobre o propósito da escola e o que constitui uma educação de boa qualidade, mesmo que não estejam conscientes dessas crenças (Winthrop et al., 2021a). Compreender e mapear essas crenças é fundamental para a construção de uma visão compartilhada sobre como deve ser o engajamento familiar, escolar e comunitário nas escolas e para promover a confiança relacional entre os grupos e transformar as visões em ação. Esse processo de coletar dados sobre crenças e confiança relacional, **dialogar** sobre esses **dados** e identificar novas **estratégias** é fundamental para a transformação dos sistemas educacionais e para garantir que as famílias, assim como educadores(as) e estudantes, estejam no centro.

Os dados dos questionários e as conversas revelaram que famílias, educadores(as) e estudantes têm crenças intrínsecas e extrínsecas sobre a educação. As crenças extrínsecas refletem o papel percebido da escola na sociedade e o que a educação deve conquistar, enquanto as crenças intrínsecas refletem os momentos em que famílias, educadores(as) ou estudantes ficaram mais satisfeitos com a educação com base em sua própria experiência. Nas conversas, as famílias geralmente dedicavam tempo para ajudar umas às outras a entender as diferentes abordagens pedagógicas e revelavam que escolhiam sua abordagem preferida de ensino e aprendizagem com base no que achavam que ajudaria a preparar seus filhos de forma mais eficaz para o ensino superior ou para outros propósitos que identificavam.

As conversas também revelaram como a experiência de cada um com a educação e as formas de conhecimento, bem como a forma como a escolarização foi estruturada na família e na comunidade, influenciam essas crenças. As crenças também são reflexos de discussões geopolíticas, econômicas, sociais e culturais em espaços nacionais e globais (Morris & Qargha, 2023; Rabb, 2017). Por exemplo, na Tanzânia (Zanzibar), os educadores dos anos finais do fundamental e do ensino médio e as famílias frequentemente respondiam, quanto ao propósito da escola, que ela ajudava os jovens a "kujitegema", ou "serem autossuficientes". Com essa resposta, eles repetem as palavras e ideologias do primeiro presidente da Tanzânia independente, Julius K. Nyerere, que

afirmou em sua política Education for Self-Reliance [Educação para Autossuficiência] que o propósito da educação era ajudar os jovens a se tornarem economicamente autossuficientes e independentes das formas coloniais de pensar e agir (Nyerere, 1968). No Brasil, os(as) educadores(as) mencionaram que o propósito da escola era o de ser uma "escola cidadã", em que o dever do(a) professor(a) é, em parte, ajudar os(as) estudantes a promover a coexistência e os valores e fundamentos democráticos. Como observou um(a) educador(a) da primeira etapa do ensino fundamental no Brasil, "quando você forma um bom cidadão, que reconhece seus próprios direitos e obrigações, o ensino superior é uma consequência dessa base bem construída".

Os diferentes níveis de confiança relacional também foram um alerta para as escolas, pois as famílias se esforçavam para entender por que os(as) educadores(as) não confiavam nelas da mesma forma que elas confiavam nos(as) professores(as). Durante uma conversa carregada de emoções nos Estados Unidos sobre os dados de confiança relacional, os(as) educadores(as) revelaram que frequentemente se sentiam ansiosos(as) ao se comunicar com as famílias, não apenas por causa das diferenças demográficas e de idioma, mas também devido à linguagem negativa e acusatória que muitas vezes enfrentavam quando os filhos não atendiam às expectativas das famílias e das escolas. Da mesma forma, pais/responsáveis expressaram seu receio em se comunicar com os(as) professores(as) quando sentiam que eles(as) não as respeitavam ou não os viam como "bons pais", ou quando havia barreiras educacionais e linguísticas que tornavam as conversas desafiadoras. Um dos pais/responsáveis da Holanda disse: "Alguns pais que conheço acham um pouco intimidador conversar com os(as) professores(as)", enquanto outro pai/responsável da Hungria disse: "Não acho que os(as) professores(as) estejam interessados em minha opinião, mas converso com meu filho sobre educação".

Apesar das tensões e dificuldades na formação de parcerias, os tipos de participação eram mais numerosos que as barreiras, e a disposição de educadores(as), famílias e estudantes de trabalharem juntos para remover obstáculos e posicionar as famílias como ativos repercutiu em todos os países e escolas. Como parte de seu trabalho coletivo durante as conversas, as equipes das escolas identificaram estratégias para criar parcerias mais fortes. Para garantir que as estratégias sejam traduzidas em práticas profundas e sustentáveis, os tomadores de decisão, educadores(as), famílias e comunidades devem garantir que o engajamento familiar, escolar e comunitário seja um dever e não apenas uma "coisa boa de se ter". Isso exige mais financiamento e evidências, além da priorização do engajamento familiar, escolar e comunitário na transformação dos sistemas educacionais. Um(a) professor(a) de uma das escolas rurais dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de Bangladesh capturou esse sentimento de forma sucinta. Ele(a) disse:

Satisfazer a necessidade da educação e alcançar uma mudança holística com o engajamento adequado envolve quatro pilares/lados: estudantes, professores(as), pais e a comunidade em geral. Se um deles estiver fraco ou quebrado, todo o sistema será afetado ou entrará em colapso. Se esses lados não se apoiarem mutuamente, se houver falta de interação, o índice de aproveitamento cairá. Em última análise, as escolas e todo o sistema educacional não conseguirão atingir as metas esperadas.

É crucial obter mais evidências de como fortalecer as parcerias entre família, escola e comunidade para promover a equidade nas escolas e na sociedade. Isso é especialmente importante nas escolas e comunidades da África, Ásia e América Latina, que historicamente não têm recebido financiamento e apoio suficientes para conduzir pesquisas voltadas para a comunidade. Isso inclui pesquisas sobre a relação entre as parcerias entre família, escola e comunidade e o bem-estar de estudantes. Todas as equipes CST ao redor do mundo identificaram essa necessidade urgente, mas estão lidando com atenção e recursos inadequados. À medida que o CUE continua a avançar na defesa de mais pesquisas, práticas e políticas de apoio às parcerias, ele continuará a reunir pais/responsáveis, estudantes, educadores(as) e líderes comunitários para garantir que as famílias estejam no centro da transformação dos sistemas educacionais. Centralizar as vozes e as estratégias propostas por estudantes, educadores(as) e famílias na pesquisa educacional ajudará a apoiar soluções mais equitativas e uma visão compartilhada sobre como transformar a educação para atender melhor às crianças e aos jovens, às escolas e às sociedades.

Referências

- Akkari, A., & Maleq, K. (2020). *Global citizenship education: Critical and international perspectives*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8>
- Al-Mahdi, O., & Bailey, L. (2022). Exploring Bahraini parents' views on parental involvement in primary education. *Gulf Education and Social Policy Review (GESPR)*, 2(2), 171-192. <https://doi.org/10.18502/gespr.v2i1.10048>
- AllahMorad, S., & Mackie, C. (2021, July 29). Education in Kazakhstan. *World Education News + Reviews*. <https://wenr.wes.org/2021/07/education-in-kazakhstan>
- Araujo, B. E. (2009). Best practices in working with linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic*, 45(2), 116-123. <https://doi.org/10.1177/1053451209340221>
- Aslam, M., & Rawal, S. (2015). The education-economic growth nexus. In T. McCowan & E. Unterhalter (Eds.), *Education and international development: An introduction* (pp. 111-126). Bloomsbury.
- Australian Children's Education and Care Quality Authority. (2012). *National quality framework*. <https://www.acecqa.gov.au/nqf/about>
- Avalos Cortez, E. L. (2024). *The impact of food displacement and the COVID-19 pandemic on the secure futures of older refugees in Uganda* [Doctoral dissertation, University of Dundee]. Elsevier B.V.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie Politique*, 120, 759-778. <http://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124003.pdf>
- Barrueco, S., Smith, S., & Stephens, S. A. (2015). *Supporting parent engagement in linguistically diverse families to promote young children's learning: Implications for early care and education policy*. Child Care & Early Education Research Connections. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/d8-q4na-9560>
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364. <https://doi.org/10.1086/430261>
- Bartlett, L., & Mogusu, E. (2013). Teachers' understandings and implementation of learner-centered pedagogy. In F. Vavrus & L. Bartlett (Eds.), *Teaching in tension: International pedagogies, national policies, and teachers' practices in Tanzania* (pp. 61-74). Brill. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-224-2>
- Barton, A., Ershadi, M., & Winthrop, R. (2021). *Understanding the connection between family-school engagement and education system transformation*. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/01/Understanding_The_Connection_FINAL.pdf

- Berman, E. P. (2022). *Thinking like an economist: How efficiency replaced equality in U.S. public policy*. Princeton University Press.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bordoloi, M., Kapur, A., & Santhosh, S. (2023). *Budget briefs: Samagra Shiksha GoI 2023-24*. Accountability Initiative, Center for Policy Research. <https://accountabilityindia.in/publication/samagra-shiksha-budget-briefs-2023-accountability-initiative-centre-for-policy-research/>
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Bremner, N. (2021). The multiple meanings of 'student-centred' or 'learner-centred' education, and the case for a more flexible approach to defining it. *Comparative Education*, 57(2), 159-186. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 287-309). Springer.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryk, A., Sebring, P. G., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools for improvement*. University of Chicago Press.
- Burns, M. (2021). *Background paper prepared for the Global Education Monitoring report, technology and education: Technology in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000378951>
- Burns, T., & Köster, K. (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Camino, P., & Turley, M. (2023). "A responsibility of families, a responsibility of everyone": Family advocacy for disability inclusion in Latin America, North America and Europe. Samuel Centre for Social Connectedness. https://www.socialconnectedness.org/wp-content/uploads/2023/11/Paula-Camino-M.Turley_SOI-Final-Report.pdf
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J. N., & Pacheco-Sanz, D. I. (2017). A systematic review of the effectiveness of intergenerational programs. *Frontiers in Psychology*, 8, 300045. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.01882/full>
- Cashman, L., Sabates, R., & Alcott, B. (2021). Parental involvement in low-achieving children's learning: The role of household wealth in rural India. *International Journal of Educational Research*, 105, 101701. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101701>
- Caspe, M., & Hernandez, R. (2023). Reflect, connect, collaborate, lead: Family engagement core competencies. In M. Caspe & R. Hernandez (Eds.), *Family community partnerships: Promising practices for teachers and teacher educators* (pp. 3-21). Information Age Publishing.

- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177. <https://doi.org/10.1023/A:1014478001512>
- Center for Universal Education (CUE), Global Family Engagement in Education Network. (2024). *Global family, school, and community engagement rubrics*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/03/Global-Rubrics-Web.pdf>
- Chiappetta-Santana, L. H. B., Jesuino, A. D. S. A., & Lima-Costa, A. R. (2022). Learning motivation, socioemotional skills and school achievement in elementary school students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32(1). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232>
- Chugh, S. (2021). *School management committees: A move towards open government in education in India*. National Institute of Educational Planning and Administration. https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-10/Open_Gov_Edu_India_NIEPA.pdf
- Clarke, M. (2018, August 8). Global South: What does it mean and why use the term? *University of Victoria, Global South Political Commentaries*. <https://onlineacademiccommunity.uvic.ca/globalsouthpolitics/2018/08/08/global-south-what-does-it-mean-and-why-use-the-term/>
- Covey, S. M., & Merrill, R. R. (2006). *The speed of trust: The one thing that changes everything*. Simon and Schuster.
- Cranston, J., Labman, S., & Crook, S. (2021). Reframing parental involvement as social engagement: A study of recently arrived Arabic-speaking refugee parents' understandings of involvement in their children's education. *Canadian Journal of Education*, 44(2), 371-404. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4439>
- Dados, N., & Connell, R. (2012). The global south. *Contexts*, 11(1), 12-13. <https://doi.org/10.1177/1536504212436479>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Educación Formal (EDUC) 2022* [Formal Education 2022]. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>
- DANE. (2024). *Ocupación informal: Trimestre móvil noviembre 2023 - enero 2024* [Informal Occupation: Trimester November 2023-January 2024]. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/GEIH/bol-GEIHEISS-nov2023-ene2024.pdf>
- Danniels, E., & Pyle, A. (2018). Defining play-based learning. In R. E. Tremblay, M. Boivain, & R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-5). Ceril.
- Datafolha. (2022, May). *Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias* [Education from the perspectives of students and their families]. Itaú Social. https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pesquisa-Itau-Social-Datafolha-Educacao_onda-9.pdf
- Demissie, E. A., & Boru, A. K. (2023). Children's education and parental support in Jewi Refugee Camp, Ethiopia: Unraveling the challenges. *Family Relations*, 72(3), 821-837. <https://doi.org/10.1111/fare.12823>

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa. (2006). *Rights and responsibilities of parents, learners and public schools: Public school policy guide*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/GET/DoEPolicyGuideEnglish.pdf?ver=2007-08-21-134502-000>
- Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa. (2017). *Family influences on early grade reading: The early grade reading study*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/EGRS%20Family%20influences.pdf?ver=2017-08-17-090121-833>
- Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa. (2020). *Action plan to 2024: Towards the realisation of schooling 2030*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Action%20Plan%20to%202024%20Brief.pdf?ver=2020-09-14-125337-337%22%20\|%20%22:~:text=The%20National%20Development%20Plan%20prioritises.more%20youths%20to%20complete%20at>
- Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa. (2021). *Early childhood development census 2021*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/ECD%20Census%202021%20by%20the%20Numbers.pdf>
- Department of Education, Government of Australia. (2015). *National Aboriginal and Torres Strait Islander education strategy*. <https://www.education.gov.au/indigenous-education/resources/national-aboriginal-and-torres-strait-islander-education-strategy-2015>
- Department of Social Development, Government of the Republic of South Africa. (2015). *National integrated early childhood policy*. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201610/national-integrated-eed-policy-web-version-final-01-08-2016a.pdf
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Dewey, J. (1953). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Dicken, P. (2007). *Global shift: Mapping the changing contours of the world economy*. SAGE Publications.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- Dryden-Peterson, S. (2022). *Right where we belong: How refugee teachers and students are changing the future of education*. Harvard University Press.
- Dryden-Peterson, S., Dahya, N., & Adelman, E. (2017). Pathways to educational success among refugees: Connecting locally and globally situated resources. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1011-1047. <https://doi.org/10.3102/0002831217714321>

- Echaune, M., Ndiku, J. M., & Sang, A. (2015). Parental involvement in homework and primary school academic performance in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 46-53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082463.pdf>
- Education Development Center. (2009). *Learning gains assessment in Zanzibar: More than child's play*. <https://edc.org/sites/default/files/uploads/Radio-Instruction-Strengthening-Education-%20Zanzibar.pdf?msclid=856dee43b1cf11ecbe159ab0348f9b67>
- Education Outcomes Fund. (n.d.). *The five grantees chosen for the Sierra Leone education innovation challenge*. <https://www.educationoutcomesfund.org/post/the-five-grantees-chosen-for-the-sierra-leone-education-innovation-challenge>
- Emberi Erőforrások Minisztere, Government of Hungary. (2014). *Köznevelés-fejlesztési stratégia [Public education development strategy]*. <https://2015-2019.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf>
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Walter de Gruyter.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N., R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & William, K. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Co.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Fund of identity: A new concept based on the Fund of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Faul, M. V., & Savage, L. (2023). 11. Conclusion: Beyond silver bullet solutions. In M. V. Faul & L. Savage (Eds.), *Systems thinking in international education and development: Unlocking learning for all?* (pp. 223-235). NORRAG.
- Ferlazzo, L. (2011). Involvement or engagement? *Educational Leadership*, 68(8), 10-14.
- Ferlazzo, L., & Hammond, L. A. (2009). *Building parent engagement in schools*. Linworth Books/Libraries Unlimited.
- Freire, P. (1973). *Pedagogia do oprimido [Pedagogy of the oppressed]* (Vol. 16). Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Bloomsbury.
- Friedlander, E. (2013). Environmental factors associated with early reading achievement in the developing world: A cross-national study. *International Journal of Educational Research*, 57, 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.006>
- Fuller, B., & Kim, H. (2022). *Systems thinking to transform schools: Identifying levers that lift educational quality*. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/08/Brookings_Brief_Systems-thinking-to-transform-schools_v13.pdf

- Gadotti, M., & Torres, C. A. (2009). Paulo Freire: Education for development. *Development and Change*, 40(6), 1255-1267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2009.01606.x>
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-47. <http://cmcd.coe.uh.edu/coejci/index.html>
- Gersick, C. J. (1991). Revolutionary change theories: A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm. *The Academy of Management Review*, 16(1), 10-36. <https://doi.org/10.2307/258605>
- Gomez, L., Freeman, D., & Freeman, Y. (2005). Dual language education: A promising 50-50 model. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 145-164.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gouda, J., Chandra Das, K., Goli, S., & Maikho Apollo Pou, L. (2013). Government versus private primary schools in India: An assessment of physical infrastructure, schooling costs and performance. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 33(11/12), 708-724. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-12-2012-0105>
- Government of Australia. (2011). *Education and care services national law act 2011*. <https://www.legislation.act.gov.au/View/a/2011-42/current/html/2011-42.html>
- Government of Brazil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional [National education guidelines and bases law]*. <https://www.planalto.gov.br>
- Government of Colombia. (2013). *Ley 1620 [National education act]*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Government of Colombia. (2022). *Decreto 2022 [Decree 2022]*.
- Government of Hungary. (2011). *Törvény a nemzeti köznevelésről [Law on national public education]*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>
- Government of India. (2009). *Right of children to free and compulsory education act*. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/RTE_Section_wise_rationale_rev_0.pdf
- Government of India. (2011). *Census of India: Language atlas of India 2011*. Office of the Registrar General & Census Commissioner. <https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/42561>
- Government of the Netherlands. (1969). *Leerplichtwet [Compulsory education law]*. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002628/2024-01-01>
- Government of the Netherlands. (1998). *Wet op het primair onderwijs [Primary education act]*. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2024-01-01>
- Government of the Netherlands. (2006). *Wet medezeggenschap op scholen [Participation in schools act]*. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0020685/2017-01-01#origineel-opschrift-en-aanhef>
- Government of the Netherlands. (2022). *Action plan 'good mental health for all'*. <https://www.government.nl/documents/reports/2022/06/10/action-plan-good-mental-health-for-all#:~:text=With%20this%20approach%2C%20we%20want,to%20identify%20them%20in%20time>

- Government of the Republic of South Africa. (2021). *Official guide to South Africa education*. <https://www.gcis.gov.za/sites/default/files/docs/resourcecentre/pocketguide/10Education2021.pdf>
- Government of Sierra Leone. (2022). *Sierra Leone education sector plan 2022 - 2026*. <https://www.unicef.org/sierraleone/reports/sierra-leone-education-sector-plan-2022-2026>
- Government of Uganda. (2008). *Education (pre-primary, primary and post-primary) act*. <https://www.esc.go.ug/wp-content/uploads/2018/04/Education-Act-2008.pdf>
- Goyal, S. & Hassan, A. (2023, May 30). A better future for South Africa's children begins with investing in its early care ecosystem. *Imaginable Futures Insights*. <https://www.imaginablefutures.com/learnings/a-better-future-for-south-africas-children-begins-with-investing-in-its-early-care-ecosystem/>
- Global Partnership in Education (GPE). (n.d.). *About GPE*. <https://www.globalpartnership.org/who-we-are/about-gpe>
- Gurung, A., Dorji, K., & Nepal, A. (2020). Parental involvement in students' academic performance: A study based at Pelrithang middle secondary school, Gelephu, Bhutan. *Journal of Community Development Research (Humanities and Social Science)*, 14(1), 71-80.
- Hacker, K. A. (2013). *Community-based participatory research*. SAGE Publications
- Heracleous, L., & Barrett, M. (2001). Organizational change as discourse: Communicative actions and deep structures in the context of information technology implementation. *The Academy of Management Journal*, 44(4), 755–778. <https://doi.org/10.2307/3069414>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Ilias, K., Cornish, K., Kummar, A. S., Park, M. S. A., & Golden, K. J. (2018). Parenting stress and resilience in parents of children with autism spectrum disorder (ASD) in Southeast Asia: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 280.
- International Labor Organization (ILO). (n.d.). *Informal economy*. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/global/programmes-and-projects/prospects/themes/informal-economy/lang-en/index.htm#:~:text=The%20informal%20economy%20refers%20to,gender%20inequality%20and%20precarious%20work>
- Intili, J. A., Kissam, E., & St. George, E. (2006). Fostering education for female, out-of-school youth in Afghanistan. *Journal of Education for International Development*, 2(1), 1-21. <http://www.wkfamilyfund.org/docs/je/Fostering-Education-for-Female-Youth-in-Afghanistan.pdf>
- Instituto Ayrton Senna. (2021). *Mapeamento socioemocional SP 2021 - Saúde mental [Socioemotional mapping SP 2021 – mental health]*. Instituto Ayrton Senna. https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/IAS_SaudeMental_2022.pdf

- Instituto Unibanco. (2022, September). *Cresce a preocupação com a saúde mental dos alunos [Growing concern with students' mental health]*. Instituto Unibanco. <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/cresce-a-preocupacao-com-a-saude-mental-dos-estudantes/>
- Istance, D., & Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-InnovativePedagogiestoTransformEducation-Web.pdf>
- Isik-Ercan, Z. (2018). Rethinking “parent involvement”: Perspectives of immigrant and refugee parents. *Occasional Papers Series*, 39, 68-83. <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1178>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 4(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *School Community Journal*, 21(1), 9. <https://www.adi.org/journal/2011ss/JeynesSpring2011.pdf>
- Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>
- Jones, N., Presler-Marshall, E., Kassahun, G., & Kebede Hateu, M. (2020). Constrained choices: Exploring the complexities of adolescent girls' voice and agency in child marriage decisions in Ethiopia. *Progress in Development Studies*, 20(4), 296-311.
- Kabir, A. H., & Akter, F. (2014). Parental involvement in the secondary schools in Bangladesh: Challenges and a way forward. *International Journal of Whole Schooling*, 10(2), 1-18.
- Kalia, V., & Reese, E. (2009). Relations between Indian children's home literacy environment and their English oral language and literacy skills. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 122-145. <https://doi.org/10.1080/10888430902769517>
- Kenya Institute of Curriculum Development. (2019a). *Basic education curriculum framework*. <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf>
- Kenya Institute of Curriculum Development. (2019b). *Competency based curriculum: Guidelines on parental empowerment and engagement*. <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2020/03/PARENTAL-GUIDE-LINES-2.pdf>
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2008). Home-based schoolteachers in Afghanistan: Teaching for tarbia and student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 876-888. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.014>
- Khong, L. Y. L., & Ng, P. T. (2005). School–parent partnerships in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10671-005-5617-6>
- Kim, S. W. (2018). How and why fathers are involved in their children's education: Gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312-337. <https://doi.org/10.1177/0013124519842654>

- Kim, S. W., & Fong, V. L. (2014). Homework help, achievement in middle school, and later college attainment in China. *Asia Pacific Education Review*, 15, 617-613. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9350-9>
- Kim, S.W., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919–934. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000023>
- KnowledgeWorks. (2023). Learning agenda: Elevating student voice. https://global-uploads.webflow.com/630e58db6406d5a8f8a3ab90/64c1a9eab82a7ec213cec959_Elevating-Student-Voice.pdf
- Kulkarni, K. A., & Gathoo, V. S. (2017). Parent empowerment in early intervention programmes of children with hearing loss in Mumbai, India. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28(2), 45-58. <https://doi.org/10.5463/dcid.v28i2.550>
- Ladky, M., & Peterson, S. S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2), 82-89. <https://doi.org/10.1080/15210960801997932>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.2307/1163320>
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield.
- Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2012). A case study of school-linked, collective parent engagement. *American Educational Research Journal*, 49(4), 651-684. <https://doi.org/10.3102/0002831211427206>
- Leseman, P. P., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>
- López, G. R., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288. <https://doi.org/10.3102/00028312038002253>
- Ma, A., Miller, A. A., Tucker, A. & Steele, L. (2023). *Supporting parents and family engagement to enhance students' academic, social and emotional learning*. CASEL. <https://casel.org/policy-brief-fce-2023/?view=true>
- Mahapatra, S. K., & Anderson, J. (2023). Languages for learning: a framework for implementing India's multilingual language-in-education policy. *Current Issues in Language Planning*, 24(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2037292>
- Mains, D. (2011). *Hope is cut: Youth, unemployment, and the future in urban Ethiopia*. Temple University Press.
- Malone, D. (2017). Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 58-62. <https://www.proquest.com/docview/1929678356?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Mapp, K. L & Bergman, E. (2019). *Dual capacity-building framework for family-school partnerships (version 2)*. www.dualcapacity.org

- Mapp, K. L., Henderson, A. T., Cuevas, S., Franco, M. C., Ewert, S., & Borrello, V. J. (2022). *Everyone wins! The evidence for family–school partnerships and implications for practice*. Scholastic.
- Mapp, K. L., & Kuttner, P. J. (2013). *Partners in education: A Dual capacity-building framework for family-school partnerships*. Sedl. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593896.pdf>
- Mahuro, G. M. & Hungi, N. (2016). Parental participation improves student academic achievement: A case of Iganga and Mayuge districts in Uganda. *Cogent Education*, 3(1), 1264170. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264170>
- Masabo, S. L. P., Muchopa, S. E. D., & Kuoth, B. W. (2017). Parental involvement in school activities in Kibondo District, Tanzania: Challenges and remedies. *International Journal of Education and Research*, 5(10), 89-96. <https://www.ijern.com/journal/2017/October-2017/08.pdf>
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- Matangira, L. (2022, September 21). *Foundation phase initiative (six bricks): Endless ways to learn through play*. UNICEF. <https://www.unicef.org/southafrica/stories/foundation-phase-initiative-six-bricks-endless-ways-learn-through-play>
- Mattingly, J. (2017, June 8). Approaches to providing psycho-social support for children, teachers and other school staff, and social and emotional learning for children in protracted conflict situations. *Helpdesk Report*. Education Development Trust. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5984523ce5274a1707000063/115-116-Approaches-to-providing-psycho-social-support-Final-Copy.pdf>
- Meadows, D. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system*. The Academy for Systems Change. <https://donellameadows.org/archives/leverage-points-places-to-intervene-in-a-system/>
- Meadows, D. (2008). *Thinking in systems: A primer*. (D. Wright, Ed.) Chelsea Green Publishing.
- Mellor, D. (2013). Critical theory of education. In J. Ainsworth (Ed.), *Sociology of education: An A-to-Z guide* (pp.165-167). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452276151>
- Midgley, G. (2006). Systemic intervention for public health. *American Journal of Public Health*, 96(3), 466–472. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2005.067660>
- Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, Government of Brazil. (2023). *Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022* [Dial 100: 2023 register an increase of around 50% of violence in schools compared to 2022]. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022>
- Ministério da Educação Nacional, Government of Brazil. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica* [National curriculum guidelines for basic education]. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

- Ministério da Educação Nacional, Government of Brazil. (2014). *Plano nacional de educação (PNE) [National education plan]*. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Ministry of Basic and Senior Secondary Education (MBSSE), Government of Sierra Leone. (2021). *National policy on radical inclusion in schools*. <https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2021/04/Radical-Inclusion-Policy.pdf>
- MBSSE, Government of Sierra Leone. (2023a). *The basic and senior secondary education Act*. <https://guyb20.sg-host.com/document/basic-and-senior-secondary-education-act/>
- MBSSE, Government of Sierra Leone. (2023b). *Comprehensive school safety policy*. https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2023/03/2023_Comprehensive-School-Safety-Policy_vf-1.pdf
- Ministry of Education, Government of Bangladesh. (2010). *National education policy 2010*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/bangladesh_national_education_policy_2010.pdf
- Ministry of Education, Government of Bangladesh. (2020). *Education sector plan for Bangladesh: Fiscal year 2020/21-2024/25*. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-12-Bangladesh-ESP.pdf>
- Ministry of Education, Government of India. (2020). *Minutes of the meeting of the Project Approval Board held on 18th June, 2020 to consider the Annual Work Plan & Budget (AWP&B) 2020-21 of Samagra Shiksha for the state of Maharashtra*. <https://dseleducation.gov.in/sites/default/files/2020-08/MH.pdf>
- Ministry of Education, Government of India. (2021). *Minutes of the meeting of the Project Approval Board held on 19th May, 2021 through video conference to consider the Annual Work Plan & Budget (AWP&B) 2021-22 of Samagra Shiksha for the state of Maharashtra*. https://dseleducation.gov.in/sites/default/files/2021-08/PAB_2021_22_MH.pdf
- Ministry of Education, Government of India. (2022a). *Samagra Shiksha: An integrated scheme for school education*. https://samagra.education.gov.in/docs/ss_implementation.pdf
- Ministry of Education, Government of India. (2022b). *Minutes of the meeting of the Project Approval Board held on 25th April, 2022 through video conference to consider the Annual Work Plan & Budget (AWP&B) 2022-23 of Samagra Shiksha for the State of Maharashtra*. https://dseleducation.gov.in/sites/default/files/2022-07/pab_maharashtra_2223.pdf
- Ministry of Education, Government of India. (2023a). *Budget estimates 2023-24*. https://dseleducation.gov.in/budget_2324
- Ministry of Education, Government of India. (2023b). *Samagra Shiksha: Meeting of the Project Approval Board (PAB) held on 24th April, 2023. Circulation of minutes in respect of state of Maharashtra*. https://dseleducation.gov.in/sites/default/files/pab/Maharashtra_2324.pdf
- Ministry of Education, Government of Kenya. (2019). *National education sector strategic plan 2018-2022*. <https://www.globalpartnership.org/content/kenya-national-education-sector-strategic-plan-2018-2022>

- Ministry of Education, Government of Kenya. (2021). *Kenya Global Partnership for Education (GPE) compact – improving learning outcomes: Supporting development of Kenya’s human capital for productivity and growth*. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-03-kenya-partnership-compact.pdf>
- Ministry of Education and Sports, Government of Uganda. (2016). *Gender in education sector policy*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/uganda_gender_in_education_sector_policy.pdf
- Ministry of Education and Sports, Government of Uganda. (2017). *Education and sports sector strategic plan 2017/18-2019/20*. <https://www.globalpartnership.org/content/education-and-sports-sector-strategic-plan-2017-2020-uganda>
- Ministry of Education and Sports, Government of Uganda. (2022). *Education partnership compact: Transforming the education system in Uganda*. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-09-Uganda-Partnership-Compact.pdf>
- Ministry of Education and Vocational Training, Revolutionary Government of Zanzibar. (2006). *Zanzibar education policy*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/zanzibar_education_policy_2006_0.pdf
- Ministry of Education and Vocational Training, Revolutionary Government of Zanzibar. (2017). *Zanzibar education development plan II 2017/2018-2021/2022*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/zanzibar_zedp_ii.pdf
- Ministry of Education, Science, and Technology, Government of Tanzania. (2022). *Partnership compact 2021/22-2025/26 – Towards improved inclusive student based teaching for quality learning*. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-10-Tanzania-partnership-compact.pdf>
- Ministry of Human Resource Development, Government of India. (2020). *National education policy 2020*. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf
- Ministry of Justice, Government of Kazakhstan. (2007). *About education*. https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_/z070319.htm
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Morris, E. M. (2021). Re/writing gendered scripts: A longitudinal research partnership reshaping gender and education policy in Zanzibar, Tanzania. In M. J. Maynes, D. Levinson, & F. Vavrus (Eds.), *Children and youth as subjects, objects, agents* (pp. 209-225). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-63632-6_13?msclid=bf6b44cdb1ce11ec92fdab7c9b8dc28a
- Morris, E. M. & Farrell, A. (2020). *Delivering distance learning in emergencies: A review of evidence and best practice*. USAID. <https://www.edu-links.org/resources/delivering-distance-learning-emergencies>
- Morris, E. M., Lieblich, M., & Nora, L. (2024a). *Policy brief: Building partnerships where families, schools, and communities stand together in Sierra Leone*. Brookings Institution.
- Morris, E. M., Nora, L., & Winthrop, R. (2024b). *Conversation starter tools*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/conversation-starter-tools/>

- Morris, E. M., & Qargha, G. O. (2023, Feb. 16). In the quest to transform education, putting purpose at the center is key. *Education Plus Development*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/in-the-quest-to-transform-education-putting-purpose-at-the-center-is-key/>
- Morris, E. M., Qargha, G. O., & Winthrop, R. (2023). Elevating the purpose of education to achieve the spirit of SDG 4. *International Journal of Educational Development*, 103(C). <https://www.semanticscholar.org/paper/Elevating-the-purpose-of-education-to-achieve-the-4-Morris-Qargha/cfb8b35c6a2e8107f7e9c3372a19d3c63ac351c8>
- Morris, E. M. & Winthrop, R. (2023). Let's talk: Starting conversations with parents and teachers on their beliefs in education. *International Journal About Parents in Education*, 13, 1-28. <https://doi.org/10.54195/ijpe.16408>
- Motala, S., Dieltiens, V., & Sayed, Y. (2009). Physical access to schooling in South Africa: Mapping dropout, repetition and age-grade progression in two districts. *Comparative education*, 45(2), 251-263. <https://doi.org/10.1080/03050060902920948>
- Moving Minds Alliance. (2019). *Supporting the youngest refugees and their families: Early childhood issue brief*. INEE. <https://inee.org/sites/default/files/resources/moving-minds-brief-supporting-the-youngest-refugees-GRF2019-web.pdf>
- Mughal, A. W., Aldridge, J., & Monaghan, M. (2019). Perspectives of dropped-out children on their dropping out from public secondary schools in rural Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 66, 52-61. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.004>
- Munro, G. D., Ditto, P. H., Lockhart, L. K., Fagerlin, A., Greedy, M., & Peterson, E. (2002). Biased assimilation of sociopolitical arguments: Evaluating the 1996 U.S. presidential debate. *Basic and Applied Social Psychology*, 24(1), 15–26. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2401_2
- Muralidharan, K., & Kremer, M. (2008). Public-private schools in rural India. In R. Chakrabarti & P. Petersen (Eds.), *School choice international: Exploring public-private partnerships* (pp. 91-110). MIT Press.
- Naeem, O., & Morris, E. M. (2023, August 11). Potential or essential? Youth as partners in education research. *Education Plus Development*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/potential-or-essential-youth-as-partners-in-education-research/>
- National Council of Educational Research and Training, Government of India. (2023). *National curriculum framework for school education 2023*. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NCF-School-Education-Pre-Draft.pdf
- Nóra, L. & Morris, E. M. (2023, November 3). Disrupting power dynamics in collaborative educational research: dialogue-based research on family, school, and community engagement. *UKFIET, The Education and Development Forum*. <https://www.ukfiet.org/2023/disrupting-power-dynamics-in-collaborative-educational-research-dialogue-based-research-on-family-school-and-community-engagement/>
- Nord, C. W. (2000). *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999*. National Center for Education Statistics.
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789-805. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>

- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Nyerere, J. K. (1968). Education for self-reliance. *CrossCurrents*, 18(4), 415–434. <http://www.jstor.org/stable/24457417>
- Odongo, G. (2018). Barriers to parental/family participation in the education of a child with disabilities in Kenya. *International Journal of Special Education*, 33(1), 21-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184076.pdf>
- Organization of Economic Cooperation and Development (OECD). (2022a). *Improving early equity*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/improving-early-equity_6eff314c-en
- OECD. (2022b). *Purchasing power parities (PPP) (indicator)* [Data set]. <https://doi.org/10.1787/1290ee5a-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during-and from-disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Oranga, J., Obuba, E., Sore, I., & Boinett, F. (2022). Parental involvement in the education of learners with intellectual disabilities in Kenya. *Open Access Library Journal*, 9(4), 1-18. <https://jrjiejournal.com/wp-content/uploads/2020/12/JRIIE-4-4-006.pdf>
- Oxford Policy Management. (2019). *Mapping of school capacity to absorb out-of-school children in Zanzibar: A review of school capacity, school inclusiveness, and reasons why children are out of school*. <https://www.unicef.org/tanzania/reports/mapping-school-capacity-absorb-out-school-children-zanzibar>
- Paniagua, A. & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies, educational research and innovation*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/13803610802576734>
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a socio demographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012>
- Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). *Learning through play at school: A study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom* [White paper]. LEGO Foundation. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=learning_processes
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Patton, M. Q. & Campbell-Patton, C. (2021). *Utilization focused evaluation (5th ed.)*. SAGE Publications.

- Paul, P., Closson, K., & Raj, A. (2023). Is parental engagement associated with subsequent delayed marriage and marital choices of adolescent girls? Evidence from the Understanding the Lives of Adolescents and Young Adults (UDAYA) survey in Uttar Pradesh and Bihar, India. *SSM-Population Health*, 24, 101523. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101523>
- Perry, A. (2020). *Know your price: Valuing black lives and property in America's black cities*. Brookings Institution.
- Piller, I., Bruzon, A. S. & Torsh, H. (2023). Monolingual school websites as a barrier to parent engagement. *Language and education*, 37(3), 328-345. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2010744>
- Poissant, J., Langheit, S., Capuano, F., Japel, C., & Poulin, F. (2023). Barriers to involvement in parenting activities in school-based preschools in disadvantaged neighbourhoods in Canada. *Early Years*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2179961>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Qargha, G. O. & Dyl, R. (2024, forthcoming). *Pedagogies in practice: An overview of theories, approaches, and reform*. Brookings Institution.
- Qargha, G. O., & Morris, E. M. (2023, May 22). Why understanding the historical purposes of modern schooling matters today. *Education Plus Development*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/why-understanding-the-historical-purposes-of-modern-schooling-matters-today/>
- Rabb, E. L. (2017). Why school? A systems perspective on creating schooling for flourishing individuals and a thriving democratic society (Publication No. 28115769) [Doctoral dissertation, Stanford University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Randall, V. (2004). Using and abusing the concept of the third world: Geopolitics and the comparative political study of development and underdevelopment. *Third World Quarterly*, 25(1), 41–53. <https://www.jstor.org/stable/3993776>
- Reaves, S., Martinez-Torteya, C., & Kosson, D. S. (2022). Understanding the relation between family engagement in education and preschoolers' socioemotional and behavioral functioning in a primarily Latinx sample. *Urban Education*, 57(4), 630-661. <https://doi.org/10.1177/0042085920974073>
- Riblatt, S. N., Hokada, A. & Black, F. V. (2023). Creating connections with families of young children using trauma-informed approaches. In M. Caspe & R. Hernandez (Eds.), *Family community partnerships: Promising practices for teachers and teacher educators* (pp. 65-72). Information Age Publishing.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robertson, S. L. (2018). Researching global education policy: Angles in/on/out. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 35-54). Bloomsbury.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/147787850606068>

- Robinson, C. D., Lee, M. G., Dearing, E., & Rogers, T. (2018). Reducing student absenteeism in the early grades by targeting parental beliefs. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1163-1192. <https://doi.org/10.3102/0002831218772274>
- Robinson, J. P., & Winthrop, R. (2016). *Scaling up quality education in developing countries*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/millions-learning-scaling-up-quality-education-in-developing-countries/>
- Rönkä, A., Turja, L., Malinen, K., Tammelin, M., & Kekkonen, M. (2019). Flexibly scheduled early childhood education and care: Experiences of Finnish parents and educators. *Early Years*, 39(4), 376-391. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1387519>
- Roorda, D. L., Jorgensen, T. D., & Koomen, H. M. (2019). Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 75, 101761. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101761>
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10, 335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Schaffnit, S. B., & Lawson, D. W. (2021). Married too young? The behavioral ecology of 'child marriage.' *Social Sciences*, 10(5), 161. <https://doi.org/10.3390/socsci10050161>
- Schenck, J., & Cruickshank, J. (2015). Evolving Kolb: Experiential education in the age of neuroscience. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 73-95. <https://doi.org/10.1177/1053825914547153>
- Sebring, P. B., Allensworth, E., Bryk, A. S., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2006). *The essential supports for school improvement*. Consortium on Chicago School Research. <https://consortium.uchicago.edu/publications/essential-supports-school-improvement>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Anchor Books.
- Sengeh, D. M. & Winthrop, R. (2022, June 3). *Transforming education systems: Why, what, and how*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/transforming-education-systems-why-what-and-how/>
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge University Press.
- Shelton, J. (2023). *The education myth: How human capital trumped social democracy*. Cornell University Press.
- Skaliotis, E. (2013). Changes in parental involvement in secondary education: An exploration study using the longitudinal study of young people in England. *British Educational Research Journal*, 36(6), 975-994. <https://doi.org/10.1080/01411920903342020>
- Smagulova, J. (2016). The re-acquisition of Kazakh in Kazakhstan: Achievement and challenges. In E. S. Ahn & J. Smagulova (Eds.), *Language change in Central Asia* (pp. 89-106). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614514534>

- Smith, J., Rabba, A. S., Ali, A., Datta, P., Dresens, E., Faragaab, N., Hall, G., Heyworth, M., Ige, K., Lawson, W., Lilley, R., Syeda, N., & Pellicano, E. (2023). 'Somali parents feel like they're on the outer': Somali mothers' experiences of parent-teacher relationships for their autistic children. *Autism*, 27(6), 1777-1789. <https://doi.org/10.1177/13623613221146077>
- Statistics Sierra Leone. (2018). *Sierra Leone integrated household survey (SLIHS) report 2018*. World Bank. https://www.statistics.sl/images/StatisticsSL/Documents/SLIHS2018/SLIHS_2018_New/sierra_leone_integrated_household_survey2018_report.pdf
- Stelmach, B. (2020). *It takes a virus: What can be learned about parent-teacher relations from pandemic realities*. Alberta School Councils' Association. <https://www.albertaschoolcouncils.ca/public/download/files/169642>
- Strike, K. A. (2004). Community, the missing element of school reform: Why schools should be more like congregations than banks. *American Journal of Education*, 110(3), 215-232. <https://doi.org/10.1086/383072>
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. Teachers' College Press, Columbia University.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). *Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (7-11)*. Department for children, families, and schools [Research Report No DCSF-RR061]. https://doc.ukdataservice.ac.uk/doc/7540/mrdoc/pdf/7540_eppse_report_ks2.pdf
- Symeou, L., Martínez-González, R. A., & Álvarez-Blanco, L. (2012). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.717899>
- Tabulawa, R. (2013). *Teaching and learning in context: Why pedagogical reforms fail in Sub-Saharan Africa*. African Books Collective.
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127-133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- Thomas, V., De Backer, F., Peeters, J., & Lombaerts, K. (2019). Parental involvement and adolescent school achievement: The mediational role of self-regulated learning. *Learning Environments Research*, 22, 345-363. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09278-x>
- Torrecilla, F. J. M., & Hernández-Castilla, R. (2020). Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study. *Revista de Psicodidáctica* (English Ed.), 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.002>
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Tuladhar, G., Yatabe, R., Dahal, R. K., & Bhandary, N. P. (2014). Knowledge of disaster risk reduction among school students in Nepal. *Geomatics, Natural Hazards and Risk*, 5(3), 190-207. <https://doi.org/10.1080/19475705.2013.809556>

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (n.d). *Basic Education*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/basic-education>
- UNESCO. (2015). *Guidelines for education sector plan preparation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233767>
- UNESCO. (2016). *Who pays for what in education? The real costs revealed through national education accounts*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246277>
- UNESCO. (2017). *Developing and implementing curriculum frameworks*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250052>
- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – building bridges, not walls*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNESCO. (2022). *Why early childhood care and education matters*. <https://www.unesco.org/en/articles/why-early-childhood-care-and-education-matters>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2019). *Global trends: Forced displacement in 2019*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html>
- United Nation International Children’s Emergency Fund (UNICEF). (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of a child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- United Nations. (2022). *Youth declaration on transforming education*. <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/youth-declaration>
- Vaid, D. (2016). Patterns of social mobility and the role of education in India. *Contemporary South Asia*, 24(3), 285–312. <https://doi.org/10.1080/09584935.2016.1208637>
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children’s literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>
- Vavrus, F., Bartlett, L. & Salema, V. (2013). Introduction. In F. Vavrus & L. Bartlett (Eds.), *Teaching in tension: International pedagogies, national policies, and teachers’ practices in Tanzania* (pp. 1-22). Brill. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-224-2>
- Vázquez, M. C. O. (2017, November 6). Understanding girls’ education in Indigenous Maya communities in the Yucatán Peninsula: Implications for policy and practice. *Echidna Global Scholars Program, Policy Brief*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/understanding-girls-education-in-indigenous-maya-communities-in-the-yucatan-peninsula/>
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students’ engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 187-197. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). *World yearbook of education 2016: The global education industry*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315720357>

- Wang, M. T., Hill, N. E., & Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development, 85*(6), 2151-2168. <https://doi.org/10.1111/cdev.12284>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education, 7*(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Wessells, M. G. (2015). Bottom-up approaches to strengthening child protection systems: Placing children, families, and communities at the center. *Child Abuse & Neglect, 43*, 8-21. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.04.006>
- Wilkinson, J., Santoro, N., & Major, J. (2017). Sudanese refugee youth and educational success: The role of church and youth group in supporting cultural and academic adjustment and schooling achievement. *International Journal of Intercultural Relations, 60*, 210-219. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.003>
- Will, M. (2023, October 30). Teacher strikes explained: Recent strikes, where they're illegal, and more. *EdWeek*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-strikes-explained-recent-strikes-where-theyre-illegal-and-more/2023/10>
- Winthrop, R., Barton, A. Ershadi, M., & Ziegler, L. (2021a). *Collaborating to transform and improve education systems: A playbook for family-school engagement*, Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/collaborating-to-transform-and-improve-education-systems-a-playbook-for-family-school-engagement/>
- Winthrop, R., Ershadi, M., Ziegler, L., & Harrington, G. (2021b). *What we have learned from parents: A review of CUE's parent survey findings by jurisdictions*. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/01/Parent_Survey_Findings_FINAL.pdf
- Winthrop, R. (2023, March 14). The dueling parents' rights proposals in Congress: What the evidence says about family-school collaboration. *Education Plus Development*, Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/the-dueling-parents-rights-proposals-in-congress-what-the-evidence-says-about-family-school-collaboration/>
- Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parents' role beliefs. *The Elementary School Journal, 114*(1), 73-99. <https://doi.org/10.1086/671061>
- Wright, S. & Leong, S. (2017). Sustainable arts education in a prosumer world. In G. Barton & M. Baguley (Eds.), *The Palgrave handbook of global arts education* (pp. 19-35). Palgrave Macmillan.
- Wong, M. E., Ng, Z. J., & Poon, K. (2015). Supporting inclusive education: Negotiating home-school partnership in Singapore. *International Journal of Special Education, 30*(2), 119-130.
- Woo, A. & Diliberti, M. K. (2023, August 10). Partnerships with parents are key to solving heightened political polarization in schools. *The Brown Center Chalkboard*, Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/partnerships-with-parents-are-key-to-solving-heightened-political-polarization-in-schools/>
- World Bank. (n.d.). *Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approachfor-better-education-results-saber>
- World Bank. (2002). *Trained teachers in preprimary education, female – South Africa* [Data set]. World Bank open data. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRE.TCAQ.FE.ZS?locations=ZA>

- World Bank. (2017). *School enrollment, secondary, private – Bangladesh*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.PRIV.ZS?locations=BD>
- World Bank. (2018). *School enrollment, secondary – Bangladesh*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.NENR?locations=BD>
- World Bank. (2019). *Educational attainment – Sierra Leone*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.CUAT.UP.ZS?locations=SL>
- World Bank. (2020). *Lower secondary completion rate gender data portal* [Data set]. <https://genderdata.worldbank.org/indicators/se-sec-cmpt-lo-zs/?geos=TZA&view=bar>
- World Bank. (2021). *Primary education, teachers – Brazil*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR.FE.ZS?locations=BR>
- World Bank. (2022a). *Lower secondary completion rate, female – Bangladesh*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.CMPT.LO.FE.ZS?locations=BD>
- World Bank. (2022b). *Population - Colombia*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=CO>
- World Bank. (2022c). *Rural population – Bangladesh*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.RUR.TOTL.ZS?locations=BD>
- World Health Organization, UNICEF, & World Bank. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential* [License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO]. World Health Organization. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>
- World's Largest Lesson. (2023). *Transforming education: Views and ideas from the world's students on how to transform education*. https://assets-global.website-files.com/5f3eab3adf0948c7d3319877/644fef426cdc5811ed4fde67_WLL%20-%20Transforming%20Education%20Report.pdf
- Yohani, S., Brosinsky, L., & Kirova, A. (2019). Syrian refugee families with young children: An examination of strengths and challenges during early resettlement. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 13-32. <https://doi.org/10.20355/jcie29356>
- Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 316-330. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.316>

Agradecimentos

Somos imensamente gratos pela valiosa colaboração e parceria das organizações e instituições a seguir. Elas são a razão da existência desta pesquisa e têm sido parceiras e copesquisadoras fundamentais durante todo o processo: Aga Khan Foundation, Alianza Educativa, Australian Schools Plus, Community Schools Learning Exchange, Education & Cultural Society, EducAid, Instituto Salto, Leadership for Equity, Mikhulu Trust, Milele Zanzibar Foundation, Ministry of Basic and Senior Secondary Education of Sierra Leone, Parents International, Red PaPaz, Rising Academies, Social Ventures Australia, Vozes da Educação e Whole Education. Agradecemos aos nossos colegas da GeoPoll que aplicaram os questionários com estudantes em Gana, na Índia e na África do Sul.

As pessoas a seguir foram os(as) líderes responsáveis por conduzir esta pesquisa junto a famílias, escolas e comunidades em suas localidades. Agradecemos profundamente não apenas pela dedicação e energia que demonstraram, mas também pela contribuição na criação de uma visão compartilhada e pelo entusiasmo com que realizaram este trabalho: Aisha Abeid, Vivian Achan, Sumana Acharya, Jennifer Artbello, Sarah Aseru, Mathew Atibuni, Ali Bakar, Lansana Bakarr, Lawrence Baya, Umesh Bedute, James Bridgeforth, Carolina Campos, Francisco Carballo Santiago, Yu-Ling Cheng, Rupert (Roo) Corbishley, Erin Corbyn, Jo Corrigan, Kaathima Ebrahim, Laura Flores, Mohamad Fullah, Samruddhi Gole, Adelaida Gómez Vergara, Salomé Gonzalez, Charlotte Greniez Rodriguez, Eshe Hajj, Foday Kalokoh, Travis Keene, Nick Johns, Richard Lacere, Luca Laszlo, Samantha Lowe, Vida Marina Barreto, Miriam Mason-Sesay, Rahma Mbwana, Aparna Mohanta, Shah Muhammad Mamun Morshed, Samiksha Neroorkar, Ibrahim Njuki, Maral Nuridin, Rafael Parente, Shonogh Pilgrim, Madhukar Reddy Banuri, Karen Robertson, Karen Ross, Zenab Said, Eszter Salamon, Khadija Shariff, Nasrin Siddiqa, Verity Smith, Willington Ssekadde, Derrick Tsuma, Joel Wandeto e Dronacharya Wankhede. **Gostaríamos também de expressar nossa gratidão aos pais/responsáveis, professores(as), líderes educacionais e estudantes que participaram da criação e do teste piloto dessas ferramentas, cujas contribuições foram inestimáveis.**

O Center for Universal Education (CUE) expressa sua profunda gratidão pelas contribuições analíticas e estatísticas do Dr. Craig Hoyle, que foram fundamentais para moldar esta pesquisa. Akilah Allen e Claire Sukumar desempenharam um papel essencial na coordenação do processo de pesquisa entre 2021 e 2023, e somos imensamente gratos por todas as formas em que contribuíram para a realização deste trabalho, garantindo que a equidade permanecesse um foco central. Agradecemos também a orientação e visão de Lauren Ziegler e Mahsa Ershadi, que lideraram a primeira fase desta pesquisa entre 2019 e 2021. Nosso agradecimento especial vai para Lauren, por seu apoio constante como orientadora e colega ao longo de todo o processo.

Gostaríamos de expressar nossa gratidão à Global Family Engagement in Education Network (FEEN), um grupo composto por líderes educacionais que representam 60 instituições governamentais, escolas, organizações da sociedade civil e instituições

acadêmicas e de pesquisa. Os membros da FEEN dedicaram tempo e esforço de seus trabalhos para orientar, revisar, guiar e criar estratégias para a pesquisa, ajudando a torná-la mais relevante e inclusiva. Também somos profundamente gratos aos nossos(as) colegas(as) e parceiros(as) que revisaram as Seis Lições Globais, oferecendo devolutivas, sugestões e críticas valiosas para aprofundar a análise. Um sincero agradecimento a Zhuldyz Amankulova, James Bridgeforth, Carolina Campos, Maggie Caspe, Rachel Dyl, Anna Farrell, Adelaida Gómez Vergara, Darcy Hutchins, Nadim Matta, Omar Qargha, Karen Ross, Gaëlle Simon e Thomas Washington pelo tempo dedicado e pela orientação constante.

Também somos gratos aos nossos muitos colegas do CUE que colaboraram em partes do processo de análise e redação e ajudaram a concretizar esta publicação: Jessica Alongi, Chloe Baldauf, Julia Bouchelle, Sarah Chilton, Khalaf Gabsi, Hyeonjeong Lee, Omaer Naeem, Jennifer O'Donoghue, Modupe (Mo) Olateju, Erin Thomas e Lisa Toulorge. Agradecemos a Lisa Brown, Mary Conrad, Sarah Osborne, Samantha Panetta, Robert Perez, Katherine Portnoy, Esther Rosen, Kristina Server e Hannah Warner por ajudarem a tornar a pesquisa logisticamente possível. Além disso, gostaríamos de agradecer os serviços de edição de texto de Karen Keating, as ilustrações do Survey Data Snapshot criadas por Jamie Rae e Michael Sani, da Playverto, e os serviços de design de Carolina Apicella, Greta Gavina, Laura Scaglione e Jacopo Riva, da Blossom.

Anexo I. Sobre as Organizações Colaboradoras

Esta pesquisa foi realizada em colaboração com equipes das seguintes organizações: Aga Khan Foundation (Quênia e Uganda), Alianza Educativa (Colômbia), Australian Schools Plus (Austrália), Community Schools Learning Exchange (Califórnia, Estados Unidos), Education & Cultural Society (Bangladesh), EducAid (Serra Leoa), GeoPoll (Gana, Índia, África do Sul), Leadership for Equity (Maharashtra e Tripura, Índia), Mikhulu Trust (África do Sul), Milele Zanzibar Foundation (Zanzibar, Tanzânia), Parents International (Hungria, Cazaquistão, Holanda), Red PaPaz (Colômbia), Rising Academies (Serra Leoa), Social Ventures Australia (Austrália), Vozes da Educação (Brasil) e Whole Education (Inglaterra, Reino Unido). As informações sobre cada organização colaboradora estão abaixo.

A **Aga Khan Foundation** (AKF) é uma agência da Aga Khan Development Network (AKDN), criada por Sua Alteza o Aga Khan em 1967. A AKF é uma agência privada de desenvolvimento internacional sem fins lucrativos que busca oferecer soluções de longo prazo para os problemas da sociedade. A AKF reúne recursos humanos, financeiros e técnicos para enfrentar os desafios das comunidades mais pobres e marginalizadas do mundo. A AKF tem um foco especial em investir no potencial humano, expandir as oportunidades e melhorar a qualidade de vida em geral, especialmente para mulheres e meninas. As principais áreas de foco da AKF são educação, desenvolvimento da primeira infância, saúde e nutrição, sociedade civil, agricultura e segurança alimentar e inclusão econômica.

A **Alianza Educativa** é uma organização colombiana comprometida em garantir que todas as crianças aprendam em ambientes seguros, promovendo seu potencial intelectual e emocional. Isso permite que elas desenvolvam vidas bem-sucedidas e contribuam para seu país e sociedade. Composta por quatro instituições líderes no setor educacional colombiano, a Alianza Educativa acredita que uma educação pública de alta qualidade é o melhor caminho para alcançar a igualdade de oportunidades. A Alianza Educativa colabora com os pais para promover altas expectativas para as crianças, excelência acadêmica e desenvolvimento socioemocional, além de treinar professores alinhados com esses valores.

A **Australian Schools Plus** é uma organização nacional sem fins lucrativos da Austrália que busca garantir que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de prosperar tanto na escola quanto fora dela. A visão da Schools Plus é que todos os jovens australianos alcancem seu potencial por meio do acesso a uma educação de qualidade. A Schools Plus provê financiamento e recursos para professores e equipes de liderança escolar para ajudá-los a criar mudanças sustentáveis nas comunidades que atendem. O modelo da Schools Plus combina três componentes interdependentes que trabalham juntos para gerar impacto: uma abordagem local, investimento para promover mudanças e influência nas políticas do sistema.

A **Community Schools Learning Exchange** (CSLX) trabalha diretamente com distritos, agências municipais, organizações comunitárias e o sistema de apoio estadual para criar e fortalecer estratégias de escolas comunitárias, principalmente na Califórnia, mas também em todos os Estados Unidos. O trabalho da CSLX inclui coaching direto, consultoria e parceria de pensamento estratégico com escolas, distritos, agências parceiras e outras partes interessadas; facilitação de espaços de aprendizagem entre pares, desenvolvimento profissional e prática colaborativa; criação, curadoria e/ou construção conjunta de conhecimento e pesquisa de escolas comunitárias; e engajamento de influenciadores de políticas e tomadores de decisão para defender mudanças na legislação e nas políticas estaduais.

A **Education & Cultural Society** (ECS) está comprometida em desenvolver o sistema educacional em Bangladesh, com foco na educação de meninas, no ensino de STEM e no empoderamento e direitos das mulheres. A ECS também prioriza a proteção do meio ambiente e dos patrimônios culturais tangíveis e intangíveis. Por meio de seu trabalho, a ECS trabalha para criar uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todos os indivíduos tenham acesso à educação, aos recursos e às oportunidades para atingir seu potencial máximo.

A **EducAid** administra uma rede educacional de escolas gratuitas, bem como projetos de pesquisa e melhoria escolar em Serra Leoa. A EducAid trabalha para atender às diversas necessidades das comunidades e dos professores, para melhorar a qualidade da educação, a inclusão social, a igualdade de gênero e a resiliência da comunidade. Com uma compreensão profunda dos contextos específicos que surgem em Serra Leoa, a EducAid usa o conhecimento, as habilidades, os relacionamentos e a experiência locais para elevar o padrão de educação para o maior número possível de crianças em todo o país.

A **GeoPoll** é líder global em pesquisa remota, revolucionando a coleta de dados na África, Ásia, MENA (Oriente Médio e Norte da África), América Latina e Caribe. A missão da GeoPoll é aproveitar o poder da tecnologia móvel para coletar dados de alta qualidade em escala, mesmo em áreas de difícil acesso, de forma econômica e rápida.

A **Leadership for Equity** (LFE) é uma organização de consultoria e mudança de sistemas na Índia que trabalha para melhorar o sistema de educação pública. A missão da LFE é desenvolver a capacidade do governo para melhorar a aprendizagem e o bem-estar das crianças, usando uma abordagem tripla de trabalho com Pessoas, Políticas e Parcerias. A LFE colabora com ONGs e departamentos de educação em nível estadual, urbano e rural para cocriar e oferecer programas de capacitação para a liderança do governo. A LFE também oferece pesquisa e suporte consultivo sobre políticas.

A **Mikhulu Child Development Trust** é uma organização de desenvolvimento da primeira infância que se concentra em criar programas baseados em evidências para pais e responsáveis de crianças pequenas. Ela também projeta abordagens sistêmicas para implementar esses programas, em parceria com organizações governamentais e sem fins lucrativos. O trabalho da Mikhulu Trust promove relações estimulantes entre pais e filhos, melhorando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

A **Milele Zanzibar Foundation** (MZF) é uma organização não governamental sem fins lucrativos, cujo foco é garantir o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais de Zanzibar, na Tanzânia, por meio da aceleração do progresso nas áreas de saúde, educação e oportunidades de subsistência. Os programas de educação da MZF apoiam cerca de 60 escolas em Zanzibar por meio de várias intervenções, incluindo infraestrutura, bolsas de estudo, treinamento e programas de capacitação que impactam mais de 200.000 estudantes e professores(as).

A **Parents International** (Stichting IPA) é uma organização independente dedicada à pesquisa, incidência política/defesa de direitos e treinamento. Sua missão é apoiar pais ao redor do mundo para que ajudem seus filhos a crescerem felizes e saudáveis como cidadãos do século XXI. Com membros em mais de 60 países, a Parents International realiza pesquisas e oferece serviços baseados em evidências, principalmente treinamento e capacitação para profissionais que trabalham com pais/responsáveis. A organização foca em áreas como a educação, que são importantes para os pais, e onde desejam ver melhorias e mudanças.

A **Red PaPaz** é uma rede de base de cuidadores colombianos que desenvolve habilidades para proteger efetivamente os direitos das crianças, com ações focadas em questões relevantes e baseadas em evidências e boas práticas comprovadas.

A **Rising Academies** é uma empresa de educação que administra uma rede crescente de escolas inspiradoras na África Ocidental e em Ruanda. Ela possui e opera escolas particulares de grande valor, faz parcerias com governos para melhorar a qualidade dos sistemas de escolas públicas e usa conteúdo e tecnologia para ajudar outros provedores de educação. É uma das empresas de educação com foco em qualidade que mais cresce na África. A Rising Academies apoia mais de 250.000 estudantes em mais de 900 escolas em Serra Leoa, Libéria, Gana e Ruanda. Por meio de um excelente currículo, treinamento intensivo de professores(as) e dados acionáveis, a Rising Academies ajuda professores(as) e líderes educacionais a levarem qualidade a todas as salas de aula.

A **Social Ventures Australia** (SVA) trabalha com parceiros para reduzir as desigualdades, visando uma Austrália onde todas as pessoas e comunidades prosperem. A SVA influencia sistemas para produzir melhores resultados sociais, aprendendo o que funciona nas comunidades, ajudando organizações a serem mais eficazes, compartilhando conhecimentos e defendendo mudanças. A Connection Social Ventures Australia é um projeto de rede colaborativa singular, desenvolvido em conjunto com profissionais da educação para melhorar e adaptar o sistema educacional. A rede Connection promove liderança aprimorada e melhores ambientes de ensino e aprendizagem, com foco no impacto para estudantes e na capacitação de educadores(as) nas comunidades mais desfavorecidas da Austrália.

A **Vozes da Educação** é uma organização de consultoria educacional com a missão de conectar pessoas, organizações e redes de ensino com ideias e conhecimentos para resolver os problemas da educação básica no Brasil de forma inteligente, colorida, didática e acessível. Baseando seu trabalho em dados, evidências e na realidade dos sistemas educacionais, a Vozes da Educação busca soluções criativas para os problemas estruturais da educação que façam sentido para educadores(as) e estudantes no local.

A **Whole Education** é uma rede dinâmica de escolas, *trusts*, especialistas e organizações do Reino Unido que estão unidos pela crença de que todas as crianças e jovens merecem uma educação completa. A Whole Education acredita que uma "educação integral" desenvolve o conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias para que os(as) estudantes prosperem na vida, na aprendizagem e no trabalho. Essa abordagem torna os aprendizados relevantes e envolventes, incentivando estudantes a se apropriarem de seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, apoia a aprendizagem em diversos ambientes e envolve tanto a comunidade local quanto a global.

Anexo II. Revisão da Literatura

Quais são as estruturas para compreender as parcerias de engajamento familiar, escolar e comunitário?

Existem vários modelos e estruturas conceituais sobre engajamento familiar, escolar e comunitário, cada um deles fornece uma visão de como implementar políticas e práticas em instituições educacionais. Esta pesquisa é baseada em elementos de cada um desses modelos:

- **Modelo ecológico:** O modelo de estrutura ecológica de Bronfenbrenner (1979, 1986) demonstrou que o aprendizado e o desenvolvimento de uma criança são influenciados não apenas pelo relacionamento com vários atores em suas vidas, como cuidadores(as), educadores(as) etc., mas também pelo relacionamento entre esses atores e pelas crenças sociais e culturais que os regem. Esses relacionamentos são representados por esferas de influência concêntricas e interdependentes.
- **Influências sobrepostas:** A estrutura de influências sobrepostas de Epstein (1987) enfatizou as responsabilidades compartilhadas das famílias, escolas e comunidades pelo aprendizado e desenvolvimento de uma criança, destacando que mensagens consistentes e sobrepostas, em vez de separadas e variadas, de todas as partes interessadas têm um impacto mais profundo e positivo.
- **Modelo prático de parceria:** O modelo de Swap (1993) introduziu quatro categorias de escolas que podem incentivar ou resistir ao engajamento familiar, escolar e comunitário. Essas categorias incluem: (a) o modelo de proteção, em que as famílias delegam o papel da educação às escolas, (b) o modelo de transmissão da escola para a casa, em que as escolas informam às famílias como contribuir e as famílias concordam, (c) o modelo de enriquecimento do currículo, que reconhece e integra o conhecimento da família e da comunidade ao ensino e à aprendizagem, e (d) o modelo de parceria, que enfatiza a participação ampla e de longo prazo das famílias e das escolas na educação da criança.
- **Estrutura de dupla construção de capacidades:** Desenvolvida por Mapp e Kuttner (2013) e revisada por Mapp e Bergman (2019), essa estrutura ajuda os atores do sistema educacional a entenderem melhor os desafios, as condições e as práticas e políticas programáticas necessárias para a construção de parcerias eficazes entre família e escola. Essa estrutura foi adotada pelo Departamento de Educação dos EUA em 2013 e é usada por pesquisadores e profissionais de todo o mundo para garantir que as famílias e as escolas desempenhem um papel duplo e igualitário no engajamento familiar, escolar e comunitário. Essa estrutura foi fundamental para o Manual.

O CUE desenvolverá ainda mais uma estrutura global para o engajamento familiar, escolar e comunitário com a Global Family Engagement in Education Network [Rede Global de Engajamento da Família na Educação].

Qual é a relação entre o engajamento familiar, escolar e comunitário e os resultados e desenvolvimento de estudantes?

Há uma crescente base de evidências de pesquisas que demonstram que o engajamento familiar, escolar e comunitário influencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Até o momento, grande parte dessas pesquisas foi realizada nos Estados Unidos ou na Europa. A aprendizagem e o desenvolvimento incluem a aprendizagem acadêmica, a aprendizagem socioemocional, e outras formas de aprendizagem. Também foi demonstrado que parcerias sólidas entre família, escola e comunidade criam escolas e sistemas educacionais mais acessíveis, inclusivos e equitativos e contribuem para o bem-estar dos(as) estudantes.

Aprendizagem acadêmica. Foi demonstrado que o engajamento familiar, escolar e comunitário eficaz apoia estudantes no desenvolvimento e no domínio de habilidades acadêmicas em vários contextos e geografias (Boonk et al., 2018; Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001; Gurung et al., 2020; Lara & Saracostti, 2019). As habilidades acadêmicas incluem alfabetização, numeracia, ciências, estudos sociais e muito mais. Essa relação foi observada em todos os níveis de educação, desde a educação infantil até o ensino médio (Castro et al., 2015).

Há vários aspectos do engajamento familiar que foram associados à aprendizagem acadêmica das crianças. Entre eles estão as expectativas dos pais/responsáveis, a comunicação com estudantes sobre a escola e o apoio à aprendizagem em casa. Há menos pesquisas sobre a ligação entre o engajamento familiar em atividades escolares, comitês e eventos e os resultados de estudantes. As expectativas e aspirações dos pais/responsáveis são conhecidas como os principais preditores do desempenho dos(as) estudantes (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007). Uma meta-análise de 15 estudos realizados em países do Leste Asiático (China, Japão, Coreia do Sul, Cingapura e Taiwan) de 1990 a 2017 constatou uma relação forte, positiva e estatisticamente significativa entre o engajamento familiar, as expectativas educacionais dos pais/responsáveis e o desempenho de estudantes (Kim, 2020). Em um estudo realizado nos Estados Unidos, as aspirações dos pais/responsáveis melhoraram a autoeficácia em matemática de estudantes do 10º ano (Fan & Williams, 2010).

Além das expectativas da família, a pesquisa demonstrou que o engajamento dos pais/responsáveis na aprendizagem acadêmica dos filhos em casa favorece seus resultados na escola. Por exemplo, há um conjunto de pesquisas em vários países que mostram relações significativas entre pais/responsáveis e filhos que leem juntos e as notas das crianças nas avaliações de leitura (Bracken & Fischel, 2008; Friedlander, 2013; Kalia & Reese, 2009; Park, 2008; Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa, 2017; Sylva et al., 2008; Van Steensel, 2006). Jogar jogos de alfabetização, cantar e outras atividades de alfabetização em casa para aprimorar a alfabetização

também têm demonstrado influência no desempenho da alfabetização na escola em diferentes contextos (Nord, 2000; Leseman & De Jong, 1998). Além disso, um estudo realizado na América Latina mostrou que estudantes da terceira série que receberam ajuda dos pais/responsáveis com a lição de casa obtiveram notas acadêmicas mais altas em leitura e matemática (Torrecilla & Hernández-Castilla, 2020).

A comunicação com estudantes sobre as atividades escolares e a supervisão familiar das tarefas escolares são outros tipos de engajamento de pais/responsáveis que demonstraram ter uma influência positiva significativa nos resultados de estudantes (Castro et al., 2015; Echaune et al., 2015; López et al., 2001). Uma pesquisa transversal com 2.669 estudantes da sexta série em escolas da primeira etapa do ensino fundamental públicas e privadas em Uganda mostrou que quando as famílias, as escolas e as crianças se comunicam regularmente sobre o desempenho dos(as) estudantes, as habilidades de alfabetização e numeracia melhoram (Mahuro & Hungi, 2016).

Aprendizagem e desenvolvimento socioemocional. Também foi demonstrado que o engajamento familiar, escolar e comunitário desempenha um papel vital e positivo na influência do desenvolvimento socioemocional das crianças e no impacto do comportamento de estudantes nas escolas. Pesquisas demonstraram que um maior engajamento familiar pode resultar em menos problemas socioemocionais e melhor desempenho dos(as) estudantes (Chiappetta-Santana et al., 2022; Saracostti et al., 2019). A pesquisa também demonstrou que quando as famílias estão envolvidas nas escolas isso pode melhorar o bem-estar e a autoconfiança do(a) estudante (Driessen et al., 2005) e os(as) estudantes têm menos probabilidade de faltar às aulas, relatam níveis mais altos de esforço, concentração e atenção, e assumem mais propriedade e interesse na aprendizagem (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Robinson et al., 2018; Veiga et al., 2016). Na educação infantil, foi demonstrado que o engajamento familiar melhora o funcionamento socioemocional e comportamental de estudantes (Reaves et al., 2022). Como revelou um estudo com estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Bélgica, as percepções de estudantes sobre o engajamento familiar têm um forte efeito em seu desempenho e bem-estar escolar (Thomas et al., 2019). A pesquisa constatou que o engajamento dos pais/responsáveis teve um efeito forte e positivo sobre as habilidades socioemocionais de estudantes, como a autorregulação e a motivação, além de ter uma influência significativa sobre o desempenho de estudantes (Thomas et al., 2019).

Melhoria do acesso, da inclusão, da equidade e do bem-estar. As parcerias entre famílias e escolas também têm demonstrado melhorar o acesso igualitário à educação. Estudos realizados na zona rural do Paquistão e do Chipre destacaram que a compreensão das necessidades e da dinâmica familiar pode ajudar a reduzir as taxas de evasão nas escolas dos anos finais do fundamental e ensino médio (Mughal et al., 2019; Symeou et al., 2012). Também foi demonstrado que o engajamento familiar eficaz apoia ambientes favoráveis para as meninas em casa e diminui as responsabilidades domésticas das meninas para que elas tenham tempo para as tarefas escolares (Intili et al., 2006). As meninas indígenas maias do México observaram que o apoio de suas mães e os modelos femininos em suas comunidades influenciaram positivamente seu acesso à escola e seu sucesso acadêmico (Vázquez, 2017). Em certas regiões da Índia, as discussões entre pais/responsáveis e filhos sobre desempenho escolar, amizades e questões pessoais contribuíram para adiar o casamento (Paul et al., 2023).

O engajamento familiar, escolar e comunitário também se mostrou particularmente importante para crianças com deficiências. Os pais/responsáveis se envolvem com as escolas para apoiar seus filhos com deficiência de várias maneiras e em diferentes graus, dependendo do contexto sociocultural do sistema educacional. O engajamento geralmente inclui alguma forma de defesa e garantia de que as crianças com deficiência tenham as condições, os serviços e o apoio de que precisam. A extensão do engajamento familiar na escola, como voluntariado, participação em reuniões de pais e professores(as) e discussão dos Planos Educacionais Individualizados de seus filhos, varia de acordo com a região e o local (Zablotsky et al., 2012). Por exemplo, a pesquisa constatou que, na cultura educacional de Cingapura, a participação em atividades escolares ou em comitês de liderança e governança não são formas comuns de engajamento familiar, escolar e comunitário, mas fornecer aulas particulares extracurriculares e atender às necessidades físicas e psicológicas fora da escola são (Khong & Ng, 2005; Wong et al., 2015). Em um estudo realizado na Índia, verificou-se que os pais/responsáveis de crianças com deficiência participavam das escolas observando e aprendendo estratégias empregadas pelos(as) educadores(as) e se voluntariando nas salas de aula (Kulkarni & Gathoo, 2017). Em outro estudo, famílias da Europa, América Latina e América do Norte empregaram várias estratégias para garantir o acesso a acomodações razoáveis e apoio à aprendizagem. Essas estratégias incluíram o acesso ou a formação de comunidades de apoio para os responsáveis que se engajaram em ações coletivas, construindo relacionamentos positivos e colaborando com as escolas, e a participação em atividades de capacitação de pais/responsáveis (Camino & Turley, 2023).

O engajamento familiar, escolar e comunitário também demonstrou desempenhar um papel fundamental em contextos de crise e conflito, nos quais as famílias e comunidades de refugiados trabalham com as instituições educacionais existentes para criar oportunidades de escolarização onde elas estão ausentes (Dryden-Peterson, 2016; 2022). Por exemplo, as escolas fundadas pela comunidade nos campos de refugiados de Dadaab foram criadas pelos pais para oferecer educação fundamental a seus filhos (Dryden-Peterson, 2016). No Afeganistão, as escolas baseadas na comunidade e em domicílios foram fundamentais para garantir o acesso à educação, especialmente para as meninas, já que professores(as) indicados(as) pela própria comunidade utilizavam estratégias de ensino culturalmente adequadas (Kirk & Winthrop, 2008). Descobriu-se também que as organizações religiosas e os(as) líderes religiosos(as) da comunidade desempenham um papel fundamental na promoção do acesso e do sucesso educacional para refugiados e famílias migrantes na Austrália e em outros países (Wilkinson et al., 2017). No caso de contextos de crise e conflito em que crianças pequenas são expostas a experiências traumáticas, isso pode ter consequências graves ao longo da vida; pesquisas demonstraram a importância de programas focados na família para fornecer acesso a recursos e serviços de reunificação familiar, proteção e apoio psicossocial para crianças (Mattingly, 2017; Moving Minds Alliance, 2019). Um estudo sobre intervenções de proteção infantil em áreas rurais de Serra Leoa, após o conflito, descobriu que programas conduzidos pela comunidade apresentaram altos níveis de apropriação e colaboração. Os resultados indicaram uma redução na gravidez na adolescência, maior probabilidade de meninas adolescentes recusarem sexo indesejado, além de efeitos colaterais como a diminuição da evasão escolar e discussões comunitárias sobre o problema do casamento precoce (Wessells, 2015). Em países como o Nepal, que sofrem com desastres naturais relacionados ao clima,

programas eficazes de redução de risco de desastres baseados na escola que engajam as famílias e as comunidades demonstraram garantir maior conscientização e prontidão (Tuladhar et al., 2014).

Quais são as barreiras para a construção de parcerias sólidas?

As barreiras ao engajamento familiar, escolar e comunitário podem ser estruturais, situacionais ou ambas. As barreiras estruturais são aquelas associadas à escola e à sociedade, enquanto as barreiras situacionais estão ligadas ao ambiente doméstico. As barreiras situacionais e estruturais frequentemente relatadas e descritas na literatura variam de falta de tempo para se engajar e dificuldade de encontrar horários comuns até a comunicação escassa ou inconsistente entre as famílias e as escolas, agravada pela falta de fluência dos pais/responsáveis nos idiomas falados na escola, incluindo também o baixo nível de alfabetização das famílias. Verificou-se que as barreiras estruturais incluem famílias que não se sentem bem-vindas nas escolas, as limitações nos conhecimentos da família e no apoio escolar para navegar em sistemas educacionais complexos (Al-Mahdi & Bailey, 2022; Baker et al., 2016; Hornby & Lafaele, 2011; Mapp & Bergman, 2019; Riblatt et al., 2023). Também se constatou que a falta de educação e desenvolvimento profissional para educadores(as) no tópico de engajamento familiar, escolar e comunitário eficaz em escolas diversas cria outras barreiras (Caspé & Hernandez, 2023; Masabo et al., 2017).

Descobriu-se que a pobreza e a marginalização econômica agravam as barreiras para o engajamento familiar, escolar e comunitário. Pais/responsáveis de crianças em idade pré-escolar que vivem em bairros economicamente marginalizados no Canadá, assim como famílias monoparentais e pais/responsáveis com baixos níveis de escolaridade na Finlândia, relataram as seguintes barreiras para o engajamento: os horários de trabalho exigentes, a falta de informação e conhecimento sobre como se engajar, e fatores econômicos, como orçamentos limitados (Poissant et al., 2023; Rönkä et al., 2019). Da mesma forma, um estudo na zona rural de Bangladesh destacou que a falta de conscientização de famílias e educadores(as) sobre os benefícios do engajamento familiar, escolar e comunitário serviu de barreira para a criação de parcerias, pois os(as) educadores(as) do estudo nunca haviam recebido treinamento ou desenvolvimento profissional sobre a importância do engajamento (Kabir & Akter, 2014).

São necessárias mais pesquisas sobre o engajamento familiar, escolar e comunitário para estudantes com deficiências no Sul Global, já que muitas das pesquisas se concentraram no Norte Global (Smith et al., 2023). As tendências nos diversos países e continentes têm sugerido consistentemente que as famílias com crianças com deficiência enfrentam consideráveis barreiras estruturais ao engajamento, expectativas incompatíveis com as de educadores(as), atitudes negativas de professores(as) em relação aos filhos ou à família e diferenças de idioma entre a família e a escola. Também foi constatado que essas famílias enfrentam barreiras situacionais, como restrições financeiras que impedem os responsáveis de fornecer recursos de aprendizagem adequados em casa (Oranga et al., 2022). Em todo o mundo, a pesquisa constatou que, quando as famílias defendem as crianças com deficiência, muitas

vezes são prejudicadas por prioridades concorrentes de cuidados, discriminação social contra pessoas com deficiência, falta de conhecimento acessível de estratégias para apoiar a aprendizagem em casa, bem como de seus direitos em sistemas educacionais complexos, e tensões com as escolas para obter o apoio necessário para seus filhos (Camino & Turley, 2023; Oranga et al., 2022). Um desafio sistêmico apontado pela UNICEF é que os pais/responsáveis de crianças com deficiência têm menos probabilidade de receber notas/boletins e de ter a oportunidade de discutir o desenvolvimento acadêmico de seus filhos com as escolas (UNICEF, 2021). Um estudo realizado na zona rural do Quênia constatou que a pobreza e as despesas adicionais, como com suporte e cuidados assistenciais, transporte e custos médicos, juntamente com a discriminação e as baixas expectativas educacionais das crianças com deficiência na escola e na sociedade, impediram a capacidade das famílias de se engajarem com as escolas e de defenderem seus filhos; em alguns casos, as famílias recorreram à retirada de seus filhos das escolas (Odongo, 2018). Constatou-se que políticas limitadas de apoio social e financiamento para crianças com deficiência em todo o mundo levam a um estresse financeiro exacerbado e criam barreiras adicionais para um engajamento significativo (Ilias et al., 2018; Odongo, 2018).

As famílias e cuidadores de crianças refugiadas e deslocadas muitas vezes buscam a educação como fonte de esperança e oportunidades futuras, mas descobriu-se que enfrentam algumas das maiores barreiras para se engajar com as escolas em todo o mundo (Dryden-Peterson et al., 2017). A literatura tem destacado como as crianças deslocadas e refugiadas em muitos países e contextos têm acesso muito baixo à educação, pois enfrentam pobreza e insegurança alimentar, separação da família, falta de segurança e exclusão dos sistemas educacionais nacionais em seus países de exílio (Dryden-Peterson, 2016; Dryden-Peterson et al., 2017; UNESCO, 2018). O trauma, a separação das famílias, a instabilidade e a violência dificultam muito a construção de relacionamentos entre famílias, escolas e comunidades. As famílias de refugiados e imigrantes recém reassentados também enfrentam barreiras culturais e sociais exclusivas para o engajamento, incluindo proficiência limitada no idioma de ensino da escola, compreensão intercultural e inter-religiosa limitada dos(as) educadores(as) e dinâmica de poder assimétrica, pois muitas vezes não têm o conhecimento e o capital social e institucional para se engajar e lidar com sistemas e culturas escolares desconhecidos (Cranston et al., 2021; Norheim & Moser, 2020). Em um estudo realizado nos Estados Unidos, pais/responsáveis que eram imigrantes turcos e refugiados birmaneses relataram que a comunicação escolar era insatisfatória e unidirecional, e que preferiam que a escola empregasse formas alternativas de comunicação para melhor atendê-los e honrar suas identidades (Isik-Ercan, 2018). Além disso, as famílias deslocadas geralmente enfrentam dificuldades culturais e sociais para avaliar o que é aceitável no engajamento familiar, escolar e comunitário. Por exemplo, as famílias de refugiados sul-sudaneses descreveram como tiveram um engajamento limitado com as escolas no reassentamento de refugiados, pois não entendiam as estruturas e os benefícios da educação, uma vez que lhes foram negadas oportunidades de educação devido à guerra civil em seu país de origem (Demissie & Boru, 2023). Por fim, a garantia de emprego para atender às necessidades básicas, como alimentação e moradia, juntamente com os encargos financeiros associados ao reassentamento, geralmente força as famílias a não priorizarem as atividades escolares em detrimento de outras necessidades básicas de sobrevivência (Cranston et al., 2021).

Conforme observado anteriormente nas Seis Lições Globais, as perspectivas das famílias, educadores(as) e estudantes sobre o que constitui uma parceria eficaz variam entre contextos e dentro deles. No entanto, grande parte do crescente corpo de pesquisas sobre a importância, as oportunidades e as barreiras para o engajamento familiar, escolar e comunitário entre pessoas deslocadas e refugiados está situada no Norte Global, em países de reassentamento, como Estados Unidos, Canadá e Austrália. Em 2022, havia 35,3 milhões de refugiados e 62,5 milhões de pessoas deslocadas internamente em todo o mundo, dos quais aproximadamente 40% eram crianças; cerca de 85% dos refugiados viviam no exílio em países anfitriões de baixa e média renda (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2019). Menos de 1% dos refugiados foram reassentados em um país onde tinham acesso ao status de residência permanente, geralmente no Norte Global (UNHCR, 2019). São necessárias mais pesquisas educacionais que examinem as necessidades, preocupações, esperanças e sonhos de famílias, escolas e comunidades de diversos contextos e geografias e, especialmente, de famílias deslocadas que vivem no Sul Global.

