



*School Parent Involvement to Increase Student Achievement*

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

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

(Andrea Gruber, Pressley Ridge Hungary)

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

Disclaimer: “This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.”

### *Parceiros*

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord Baia Mare – CCF  
Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca  
Scoala Gimnaziala Simion Barnutiu  
Parents International  
Alternatív Közgazdasági Gimnázium  
BAGázs  
Amadora Inova  
Aproximar, CRL  
Igaxes

### *Coordenador do projeto*

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord Baia Mare – CCF  
Pessoa de contacto: Mihaela Pinteș-Traian (Project Manager)  
E-mail: accfunbm@yahoo.com

### *Tradução*

Henrique Cardoso

### *Data de publicação*

2019

[www.parentrus.eu](http://www.parentrus.eu)

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Compromisso parental.....</b>	<b>5</b>
Envolvimento parental e compromisso parental .....	5
Envolvimento.....	5
Compromisso .....	5
Os benefícios e tipos de compromisso parental com a escola .....	5
O papel dos professores na promoção do compromisso parental (Goodall, 2018) .....	8
Trabalhar com pais “difíceis de alcançar” .....	8
Quebrar mitos relativamente ao impacto do compromisso .....	9
Oferta de aprendizagem familiar .....	10
<b>2. Práticas de sucesso sobre o compromisso parental.....</b>	<b>11</b>
Políticas europeias sobre envolvimento parental .....	11
Práticas Europeias inspiradoras relativamente à inclusão parental .....	12
<b>3. Mentoria .....</b>	<b>14</b>
O papel dos Mentores .....	16
<b>5. Recomendações.....</b>	<b>20</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>23</b>
<b>6. Anexo – Práticas de sucesso utilizadas para o relatório .....</b>	<b>27</b>

## Introdução

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

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

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

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

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

## 1. Compromisso parental

### Envolvimento parental e compromisso parental

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

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

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

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

(Salamon, 2017)

### Os benefícios e tipos de compromisso parental com a escola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Trabalhar com pais “difíceis de alcançar”

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



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

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

### Quebrar mitos relativamente ao impacto do compromisso

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

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

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

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

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

### Oferta de aprendizagem familiar

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

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

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

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

## 2. Práticas de sucesso sobre o compromisso parental

### Políticas europeias sobre envolvimento parental

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

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

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

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

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

## Práticas Europeias inspiradoras relativamente à inclusão parental

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Mentoria

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

#### Conceito de Mentoria

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

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

#### Resultados de programas anteriores

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

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

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

### Desenvolvido com base em evidências

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

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

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

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

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

### O papel dos Mentores

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

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

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

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



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

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

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

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

### O espaço para a mentoria

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

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

### Mentoria e parentalidade

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

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

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

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

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

## 5. Recomendações

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Bibliografia

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

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



43. DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C. and Cooper H. (2002) Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, No. 2, pp. 157-197.
44. DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N. and Valentine, J.C. (2011) How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 12, No. 2, pp. 57-91.
45. Centre for Economic and Social Inclusion (s.d). Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (MEGAN) European Project - Final Report.
46. Colley, H., 2003a. Engagement mentoring for socially excluded youth: problematising an 'holistic' approach to creating employability through the transformation of habitus. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), pp. 77-100.
47. Colley, H., 2003b. Engagement Mentoring for 'Disaffected' Youth: A new model of mentoring for social inclusion. *British Educational Research Journal*, 29(4), pp. 521-542.
48. Colley, H., 2003c. Mentoring for Social Inclusion: A Critical Approach to Nurturing Mentor Relationships. USA: Routledge Palmer.
49. Clutterbuck, D.A. (et al). 2017. *The SAGE Handbook of Mentoring*. SAGE Publications Ltd. 1st Edition.
50. Finnegan, L., Pizani-Williams, L., Small, L., Stewart, M. and Whitehurst, D. (2012). Models of Mentoring for Inclusion and Employment (MOMIE) - Final project report.
51. Finnegan, L., Whitehurst, D. and Deaton, S. (2010), Models of mentoring for inclusion and employment - Thematic review of existing evidence on mentoring and peer mentoring.
52. Foster, S. and Finnegan, L. (2014), Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks (MEGAN) European Project: Literature Review.
53. Gardner, R. 2003. *Supporting Families: Child Protection in the Community*. Chichester: John Wiley & Sons.
54. Ivanova, V. 2013. Parenting in the prevention of early school leaving in the Roma community. PREVENT project  
[https://urbact.eu/sites/default/files/import/Projects/PREVENT/outputs\\_media/Roma\\_study\\_01.pdf](https://urbact.eu/sites/default/files/import/Projects/PREVENT/outputs_media/Roma_study_01.pdf)
55. Ives, Bob & Lee, Brian. (2018). Roma and non-Roma Parents' Views About Their Children's Learning Difficulties. 29. 39-53.
56. James, C.L. 2005. Constructing Aspirations: The Significance of Community in the Schooling Lives of Children of Immigrants, in Lucinda Pease-Alvarez and Sandra R. Schecter, eds., *Learning, Teaching, and Community*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005: 217–234.
57. KPMG (2013) Economic Evaluation of the Australian Indigenous Mentoring Experience Program: Final report. Australian Government Advisory Services.
58. Lee, A., C. Dennis, and P. Campbell. 2007. Nature's Guide for Mentors. *Nature* 447:791–797.
59. Moran, P., Ghate D., van der Merwe, A. 2004. What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence. Policy Research Bureau nr.574. Queen's Printer and Controller of HMSO.
60. Miller, A. 2002. *Mentoring Students and Young People: A Handbook of Effective Practice*. London, UK: Routledge.
61. MPATH, 2017. Country Pilot Report – Portugal.
62. Ngara, R., Ngwarai, R. Mentor and mentee conceptions on mentor roles and qualities: A case study of Masvingo teacher training colleges. *International Journal of Social Science and Education*. 2012. 2, 461–473.

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

#### Other References

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

[https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/going\\_the\\_distance.pdf](https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/going_the_distance.pdf)

## 6. Anexo – Práticas de sucesso utilizadas para o relatório

### 1. Empowerment of Roma parents in Međimurje and Sisak-Moslavina County (2011-2013)

1.1. <http://www.korakpokorak.hr>

1.2. The project run in four primary schools, belonging to four communities, whose population in higher than 50% Roma. It was implemented in cooperation with school educators, leadership, education specialists and Roma assistants who at the same time had the important role of community representatives. The project supported the wellbeing and successful development and learning of children, since the vicious circle of exclusion is also determined by low educational achievement of a child. It focused on supporting and developing capacity of parents and school; on one side, this included creating a good home learning environment and on the other, it included strengthening collaboration between school and parents. It was expected to influence the issue of integration and social cohesion.

Parents were educated about different strategies of collaboration with parents, but also about intercultural learning and education for social justice; such feature proved to be crucial not only for the participation of parents from ethnic groups different than the dominant one, but also for improving the quality of entire school. Besides being educated in communication and training skills and pre-literacy and pre-mathematic themes, the facilitators were also 'equipped' with various adapted materials - Children's Activity Sets, Parent Facilitators Guide and Parent Activity Guide, brochures for parents, and picture books. The project team and facilitators organized the follow-up meetings on regular basis: 17 members of the team consisting of Roma assistants, preschool educators, teachers, education specialists and school principals conducted educative workshops for parents and other members of the family on weekly basis for 2 years. The experiences from this project show that parents react extremely positively to this type of activities (interactive educative workshops) and that they apply the skills and knowledge acquired at the workshops. The data from the attendance sheets showed that over these 2 years around 245 parents and other members of the family (grandparents, uncles, aunts, older siblings etc.) participated continuously at the workshops.

### 2. MPATH – Mentoring Pathways Towards Employment - Low SKILLED AND LONG TERM UNEMPLOYED MENTORINGMODEL (2015-2017)

2.1. <http://www.mpath-mentoring.org/>

2.2. The MPATH project is focus on creating a mentoring model to help low skilled & long term unemployed workers to enter in the labour market & maintaining their job place. Mentoring is a competencies development based process, combining guidance, counselling & coaching process, which has been proven successful in terms of promoting excluded groups employability & social inclusion. The promoting partnership has been working successfully in mentoring models since 2009, implementing which provided evidences of mentoring models effectiveness to support employability related skills development.

2.3. MPATH project goals are:

- **Develop** new, innovative and multidisciplinary **approaches to teaching and learning in context of career guidance in labour market**, building on lessons learnt from MOMIE and MEGAN projects';
- **Identify the suitable profile and competencies to support or perform mentoring programs** within companies, including delivering it in working contexts;
- **Design a Mentoring model to improve competencies**, namely with low skilled and long term unemployed workers, **to enter in the labour market and maintaining their job place**;

- **Pilot a mentoring model to support small and medium companies and non-profit organisations (SME/O's)** retaining low skilled and long term unemployed adults (young-adults and adults), increasing the learning curve and productivity of those adults with high difficulties to re-enter in the labour market;
- **Perform a randomized control trial to evaluate the mentoring model consistency**, both in terms of training courses delivered; train the mentors and train the mentors trainers, mentoring implementation and job place retention.

### 3. Models of Mentoring for Inclusion and Employment (MOMIE)

3.1. [www2.learningandwork.org.uk/node/608](http://www2.learningandwork.org.uk/node/608)

3.2. MOMIE consisted on a Mentoring Project supported by the European Community through the Programme for Employment and Social Solidarity - Progress 2007-2013. At the European level it has been identified as one of 16 case studies of the Community Progress Program Framework 2007-2013. This Project consisted on an approach to Mentoring, as an innovative Methodology to help people in a disadvantage situation and different backgrounds.

3.3. Project goals

The action was designed to compare and evaluate the impact of mentoring and peer mentoring in supporting disadvantaged individuals and groups. It had six primary goals:

1. Establish a European network of experts (stakeholders and practitioners) in the field of mentoring as a model for supporting disadvantaged and excluded groups into the labour market
2. Undertake a review of all types of mentoring schemes and the range of target groups across Europe and identify any specific evaluation reports which indicate their effectiveness
3. Agree a common framework to consult with existing peer mentors to identify the key indicators for an effective peer mentoring scheme
4. Conduct a trial with specific excluded groups including a randomised control group
5. Determine clear and common evaluation criteria to provide a robust evidence base
6. Monitor and evaluate the process of identifying and training peer mentors to ensure that governance is appropriate for the national context.

### 4. MEGAN - Evaluation of the Mentoring for Excluded Groups and Networks

4.1. <http://www.aproximar.pt/projeto-megan.html>

4.2. MEGAN is a mentoring project with an evaluation component, financed by the European Social Fund's Progress funding stream. The MEGAN project team's interest area is that of supporting disadvantaged groups, including Roma young people (Hungary), people living in social and economic disadvantage, depending on State Benefits/Minimum Income (Portugal) and offenders on probation, including migrant offenders (UK). MEGAN will deliver mentoring to participants in each country for at least six months and measure what

impact this has on the mentees' lives in a number of key areas<sup>2</sup>. MEGAN is hoping to build on its predecessor project, Models of Mentoring for Inclusion and Employment (MOMIE).

#### 4.3. Objectives

- To enhance the social inclusion of migrant communities through mentoring;
- To promote effective and cost-efficient strategies to support the social inclusion and employment of vulnerable groups;
- To measure the impact of mentoring on a range of hard (e.g. employment and reoffending) and soft (e.g. confidence and motivation) outcomes for marginalised communities;
- To test the feasibility of conducting a randomised control trial of mentoring to identify impacts.

#### 5. **ASPIRA Parents for Educational Excellence Program (APEX) (ongoing)**

5.1. <http://www.aspira.org/book/aspira-parents-excellence-apex>

5.2. The mission of the ASPIRA Parents for Educational Excellence Program (APEX) is to increase the involvement of Latino parents in their children's education by helping them learn about the intricacies of negotiating change and improving education in their communities. The APEX Program has served as a model program in the area of community empowerment through parental involvement. The curriculum, which is available in English and Spanish, consists of an intensive workshop series for parents which culminates in a graduation ceremony.

The APEX Workshop Series consists of two manuals, the first of which is the APEX Workshop Series Manual which includes the following ten workshops for parents:

- Self-Esteem
- Why is Education Important?
- The Home Connection
- School Structure
- What Does Parental Involvement Really Mean?
- The Importance of Communication
- Involvement With Schools
- Organizing Parent Networks
- Group Dynamics
- An Effective Facilitator

After completing the workshop series, many APEX graduates choose to enhance their leadership development skills by becoming facilitators of the program. Parents are trained using the Manual for APEX Facilitators. In this way, APEX reaches its goal of training parents to pass on their knowledge to other parents.

#### 6. **Involve Parents – Improve School- COMENIUS Multilateral Project (2007-2009)**

6.1. <http://involve-migrants-improve-school.eu>

6.2. The concepts and materials developed in the project “Involve Parents – Improve School” were intended to qualify teachers to work with parents. Those parents who are in the focus of the project as a target group are those who have so far been outside school where teachers have had only marginal influence. In the course of the project, work concentrated more and more on improving the inclusion of parents with a migration background.

6.3. Materials developed:

- Toolbox “Networking”: it provides course materials on how to create networks to improve education in a school district in the long term, in order to improve the quality of the

education process in demographic areas where there is a high multicultural concentration that presents special socio-cultural difficulties.

-Toolbox "Teaching Tolerance": in this toolbox the idea is to sensitize teachers to the lifestyle of families with a background of migration.

- Toolbox "Collaborating with Parents": This toolbox provides strategies and activities how to successfully contact as many parents as possible. Initially, it gives an example of how to establish the status quo at a school. On the basis of this status quo the toolbox offers a selection of ideas and materials which illustrate how to set up communication with parents with a migration background involving a multilingual approach.

-Toolbox "How to build the bridge": Parent education is also a topic in this toolbox, inasmuch as it is intended to increase parent involvement and to support parents in their efforts to help their children with their school work.

## 7. Aesopos (1999-2009)

7.1. <http://www.eadap.gr/en/2015/11/04/aesop-exploring-intercultural-pedagogical-approach-in-a-multi-cultural-environment-eadap-1999-2005/>

7.2. The "Aesopos" program began in 1999 and lasted 10 years. It includes lines of action on various target groups such as children, parents, the social environment of the school. The aim is to create an intercultural learning environment, which will ensure the exchanges and interactions between people of different ethnic, cultural, social and economic origin. It aims to investigate those approaches, which will contribute to combating discrimination and respect the diversity of children and their families. Within these 10 years the efforts of its members EADAP focused on mainly to approach foreign parents and involve them actively in the activities and life of the kindergarten. They studied and developed techniques to enhance cooperation between educators, children and parents, who shared moments of creativity, collective effort and satisfaction with the outcome in an intercultural school environment.

The actions of the group of educators of the program "Aesopos" have inspired many educational and intercultural content programs recently confirming that cooperation with parents is essential whether multicultural environment or not.

### 7.3. SOME ACTIVITIES

1. First improvised dictionaries for communicating with parents
2. Keywords for communicating with children
3. Cooking Workshop with flavors from the homelands
4. Snapshot from one celebration to arranged terrace
5. Workshops with mothers
6. Concentration parents
7. Letters translated and painted by children
8. Afternoon workshops
9. Stay on station before departure
10. Presentation of the day's work to parents
11. Update the father
12. Dances from different countries

**8. Together/ Promoting creative toddler activities into existing structures of nursery aiming interaction migrant children and indigenous**

8.1. [http://www.eadap.gr/el/bwg\\_gallery/together/](http://www.eadap.gr/el/bwg_gallery/together/)

8.2. The implementation of creative activities Infant existing structures of nursery aiming interaction migrant children and indigenous and emphasis on family involvement

**9. “Parent – Teacher Partnership for Children’s Transition to School (2006-2008)**

9.1. [http://blogs.tc.columbia.edu/transitions/files/2010/09/73.Poland-Parent-Teacher-Partnership\\_profile.pdf](http://blogs.tc.columbia.edu/transitions/files/2010/09/73.Poland-Parent-Teacher-Partnership_profile.pdf)

9.2. An adult education scheme entitled "Parent – Teacher Partnership for Children’s Transition to School" (06-GRC01-S2G01-00034-1 and 07-GRC01-GR04-00064-2). From 2006 to 2008 in cooperation with Poland, Northern Ireland, Slovakia, Czech Republic. The Parent-Teacher Partnership was an effort to promote modern educational approaches and high educational standards among parents, teachers, non-governmental organizations, local authorities, and institutions that serve children. In particular, it aims to increase awareness about the importance of smooth transitions to school. The program involved parents and teachers in the development of early childhood curricula designed to strengthen the links between children’s home and school experiences. A method called the “Project Approach” is used to facilitate this parent-teacher collaboration.

**10. Toddler: Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on Early Childhood- Road (2011-2013)**

10.1. <http://www.uis.no/faculties-departments-and-centres/faculty-of-arts-and-education/departments-of-early-childhood-education/projects/toddler/toddler-project-2011-2013/project-organization/>

10.2. The aim of the project was to show the educational potential of high quality education & care in center-based settings for toddlers, in particular for those from low education/low income/migrant families. Additionally the project raised awareness towards the educational benefits of high quality ECEC for toddlers at risk, it improved curriculum and teaching strategies of teacher education/in-service training.

Main Activities:

- Toddlers in European Context: initiation of a comparison of welcoming practices in early childhood settings in different European countries, analysis of different practices that allow the reduction of inequalities.

-Promoting the Well being of Toddlers’ within Europe: Different approaches used by each partner country to promote the wellbeing of toddlers are investigated in a child-centred way.

- Promoting and Supporting Language Development in Multilingual and Multicultural Early Childhood Settings.

-Enhancing parental involvement: This course module is based on the work that was developed in the “Parental involvement” component of the TODDLER project, which focused on training of educators, technicians, future educators regarding the issue of parental involvement in contexts of reception they receive children under 3 years.  
[http://www.uis.no/getfile.php/13109026/HF/IBU/TODDLER/Dokumenter/Kursmateriale/Enhancing%20parental%20engagement\\_guidelines.pdf](http://www.uis.no/getfile.php/13109026/HF/IBU/TODDLER/Dokumenter/Kursmateriale/Enhancing%20parental%20engagement_guidelines.pdf)

Video: Parental involvement: This DVD/film was made in connection to the guideline book

about "Parental Involvement in Toddler`s Education". The concepts and the importance of parental involvement are presented there

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=2&v=fw0XewtuBpk](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=fw0XewtuBpk)

#### 11. After School / Social School for immigrant and refugee children (2014-)

<https://www.facebook.com/AfterSchoolSupportforMigrantRefugeeChildren/>

The program the following activities take place:

Teaching Greek language to children and their parents once a week for 2 hours (everyday a different group)

- Informative meetings with parents and teachers-volunteers for the progress of their children
- Language exchange
- Job seminars

#### 12. OECD Project: Innovative learning environments (ongoing)

<http://europaschule-linz.at>

Experimenting with innovative pedagogical approaches to respond to the learning needs of diverse student bodies. The Europaschule Linz, with a proportion of 40% immigrant students, has focused on providing positive learning environments for all students, by reducing age grouping, using small group settings, providing team teaching, individualising instruction and experimenting with innovative approaches such as "kids help kids" mentoring.

#### 12. Mama lernt Deutsch (ongoing)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/mama-lernt-deutsch/>

The project "Mama learns German" aims at low-level promotion of the German language (levels A0, A1 and A2) and at the same time at the social participation of women (predominantly mothers) whose first language is not German.

#### 14. Rucksack parents (ongoing)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/unsere-angebote/rucksack-projekt/>

The "Backpack" project is a parenting program aimed at empowering parents in their educational and educational skills. The parents, who mainly have a history of immigration, become experts in this program for their children. The parents are accompanied by a trained multilingual parental companion, who supports them with educationally valuable materials in language education in the first and second language (German) and in the general development of their children (between 3 and 6 years). The individual measures take place from October to June, once a week (2.5 lessons), mainly in kindergartens but also in other educational institutions and cultural associations in Upper Austria.

#### 15. Intercultural parents' café (ongoing)

<http://www.vhs-interkulturell.at/de/unsere-angebote/interkulturelles-elterncafe/>

The "Intercultural Parents Café" project is a parental education program aimed at empowering parents in their educational and educational skills as well as the dialogue between the school and parents.

#### 16. Ready to hand (ongoing)



<http://www.vhs-interkulturell.at/de/unsere-angebote/griffbereit/>

The project "Griffbereit" (play groups) aims at the early childhood development and promotion of language skills in children with and without immigration history (between 1 and 3 years), as well as the competent support of parents in terms of parenting. Multilingualism is taken up as the potential of children. The individual measures take place from October to June, once a week (2.5 UE), mainly in cultural associations, but also in various educational institutions, Upper Austria.

### 17. FamilyEduNet (2014-2017)

<http://library.parenthelp.eu/family-training-course-guidelines/>

FamilyEduNet - Families for Educational Success (2014-2016) is a European project, financed by the Erasmus+ Programme of the European Union, aiming at the upscaling of the successful XarxaClau project of FAPAC.

The objectives of the project are:

- to create a network of organisations to accompany, follow and train families in Actions for Educational Success (AES),
- to disseminate the scientific evidence that lead to AES to students' families and parents' associations in Europe,
- to train families in AES with special focus on families from a Roma background, living in rural area or having hospitalized children,
- to provide families and the educational community in general with participation tools to create a network of families to achieve educational success.

The main outputs of the project are

- an open online family training course
- guideline for training of families in AES

The course offers tools and inputs to understand and reinforce the role of parents in the achievement of educational success. Meanwhile, the handbook wants to go further, revealing the final objective, the added value of the course: highlighting the importance of networks between families and the educational community and families' organized forms. The tool that can channel all family and community efforts for educational success is the Successful Educational Plan (SEP). The SEP is a planning of Actions for Educational Success (AES). In this handbook we explain methodological patterns while also giving examples to support families and families' organization in this crucial process.

### 18. Birmingham Schools of Sanctuary (2014-)

<https://birmingham.cityofsanctuary.org/category/schools>

City of Sanctuary is a national movement to build a culture of hospitality for people seeking sanctuary in the UK. Its goal is to create a network of towns and cities throughout the UK which are proud to be places of safety, and which include people seeking sanctuary fully in the life of their communities. A 'City of Sanctuary' is a place where a broad range of local organizations, community groups and faith communities, as well as individuals are publicly committed to welcoming and including people seeking sanctuary.

Schools can sign up to be a 'School of Sanctuary' as a way of raising awareness regarding the challenges faced by newly arrived refugees, asylum seekers, as well as other migrant groups and as a statement of the school's inclusive attitudes and values. Schools can then, if they choose to, apply for a Schools of Sanctuary award in which they put together a portfolio of the work they have undertaken with regards to the inclusion of refugee and migrant children and parents, as well as organising workshops and speakers from the community.

Some schools collaborate in the projects they are carrying out, and there is an emphasis on building collaborative partnerships with the local and wider community, as well as taking a creative approach as to how they implement the values of the Sanctuary movement. This is not just for schools with large numbers of EAL students, but equally for those with few, in order to build awareness and respect amongst students and parents born in the UK. Whilst inclusion policies are an existing and integral aspect of UK schools, the Schools of Sanctuary status is a way of acknowledging what schools are already doing as well as celebrating this awareness.

#### **19. “More Chances With Parents” (Meer Kansen Met Ouders) (ongoing)**

<http://www.hco.nl/samen-met-ouders>

The project named “More Chances With Parents” (Meer Kansen Met Ouders) is meant to connect parents with their children’s school with the objective of helping and supporting their children with their education. School-parent relationships are essential in preventing absence and dropout. Measures to increase parental involvement: parents' council; parents' coordinator; contact-moments.

#### **20. KAAP program of the city of Antwerp (ongoing)**

<http://www.onderwijsantwerpen.be/nl/aanbod/schoolprojecten/kaap-voor-anderstalige-ouders>

The city of Antwerp has initiated the KAAP program: an embedded language course on the communication between parents and schools. The program is developed by The Center for Language and Education (university of Leuven). It is introduced in 5 Flemish cities. The City of Antwerp has taken ownership of the program and introduced it in their city.

KAAP offers an answer to problems of parents: learning about school and learning Dutch in a ‘safe’ environment.

#### **21. Deutsch im Park (German in the Park) (2008-)**

<http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/austria-deutsch-im-park-alternative-solution-learn-german>

Two German language courses on different levels and an alphabetisation course take place there three times a week in July. The trainers are young, qualified and enthusiastic people. The courses are addressed to visitors of the park who can’t speak German very well. These persons are often migrants or asylum seekers. The aim of the project Deutsch im Park is to reach people who are not able/willing to visit a regular German language course.

#### **22. European Literacy and Citizenship - Training for mixed audiences (ongoing)**

<http://library.parenthelp.eu/training-mixed-audiences/>

To develop knowledge about active citizenship and European democracy, raising awareness of the importance of participation in democratic processes and developing skills for active, participative European citizens. Raising awareness about European democracy and skills development around that can support the democratic operation of schools and families and as a final goal can help schools and families in raising children of the present to become active European citizens of the future. The special organisation of mixed groups of professional and non-professional educators, school management and children is aiming at building mutual respect and mutual learning.

#### **23. Change opportunities for Schools initiative - From Schools to Multifunctional Community Centers - an example from Latvia (2009-)**

The goal of this initiative is to prevent threatening social disintegration by supporting revival and development of (small) schools and multifunctional community centres in economically and socially depressed areas (due to the financial crisis of 2008).

**24. Gathered Together – Cruinn Còmhla (2014-2016)**

<https://bemis.org.uk/project/gathered-together-cruinn-comhla/>

This new innovative approach is to encourage parents and carers from ethnic and cultural minorities throughout Scotland to come and be part of Parent Councils enabling wider parental participation in their children's education. The coordinators' mission is to promote inclusion and active citizenship for Ethnic Minority parents and carers, stimulating pro-active engagement in their children's education and advancing pathways to establishing closer relationships between home and the school community. The focus on initiating and sustaining such cooperation between parents, carers and parent councils is crucial to success in driving the desired enhancement of children's achievement and attainment.

**25. Measure of School, Family, and Community Partnerships – Assessing partnerships in schools (ongoing)**

<http://www.state.nj.us/education/title1/tech/module4/measurepartner.pdf>

This instrument helps assess whether a school is involving parents, community members, and students in meaningful ways. The measure is based on the framework of six types of involvement and focuses on how well activities are meeting challenges to involve more – or all – families in their children's education.

**26. Stichting Kleurrijke Scholen (Colourful Schools Foundation) (ongoing)**

<http://www.kleurrijkescholen.nl/>

The Colourful Schools Foundation was founded by parents from all over the Netherlands to support other parents in mixing black and white neighbourhood schools. Parents put their children to school in groups with neighbours, so that after 2 to 3 years such a school becomes a reflection of the neighbourhood again. The quality of education often increases, not in the least because of the fresh and critical group of parents who follow the school closely. In this way, schools naturally become good neighbourhood schools, increasing the development opportunities for all children. The Colourful Schools Foundation wants to work together with parents on good neighbourhood schools and offers a support package to schools, municipalities and other stakeholders. For example, they help schools recruit pupils, organize school choice events, and give parents a voice in local education policy.

**27. Wiltshire example - Report on the Pilot of a Toolkit for Parental Engagement**

[http://opus.bath.ac.uk/55375/8/Report\\_on\\_the\\_Pilot\\_of\\_a\\_Toolkit\\_for\\_Parental\\_Engagement\\_final\\_.pdf](http://opus.bath.ac.uk/55375/8/Report_on_the_Pilot_of_a_Toolkit_for_Parental_Engagement_final_.pdf)

The toolkit is based around the general principles of organisational change and professional development for teaching staff. The first aim of the project was to examine the process involved in the toolkit, to understand if and how it helped schools move along the continuum of supporting parents to engage with the learning of their children. The second aim of the toolkit process was to support the home learning environment for pupils in the schools involved in the project, as a means of supporting achievement and narrowing the gaps in achievement between children from different backgrounds. One of the aims of this project was to support schools to shift their understanding of work around parental engagement from a school centred model to one which embraced the value of the home learning environment. Schools worked together with other schools and shared good practice. The schools that benefitted most from this project incorporated the work from the toolkit into their school development/improvement plans.

**28. EPIS - Mentoring Programs (2013-)**

<https://www.epis.pt/mediadores/mentores#guioes>

Taking into account the successful results of the monitoring of about 12000 students, in 2013 EPIS launched the EPIS Mentors program. An initiative, that aims to help education professional from all over, to carry out a more effective and more efficient training work with more appropriate methodologies. This program includes scripts with guidelines for intervention for students, teachers, and the most relevant to the case, for parents. These scripts aim to present a package of strategies and intervention techniques useful to increase the effectiveness of the interventions by students, teachers and parents.

### **29. Programa de Competencia Familiar (PCF)- Strengthening Families Program (SFP) (2016-2018)**

<http://competenciafamiliar.uib.es/programa/>

The "Competencias Familiares" Program is an adaptation of the Strengthening Families Program(SFP) which is a multi-component program with proven efficacy in the prevention of drug use and other behavioral problems. This program try to improve the parental competence, the social skills, and the behavior of the children, as well as the family relations. Target population: The profile of the families that participates in the program is "high risk" .

### **30. Early Years Outreach Practice (2007)**

[https://www.reyn.eu/app/uploads/2018/07/2007ey\\_outreach\\_practice.pdf](https://www.reyn.eu/app/uploads/2018/07/2007ey_outreach_practice.pdf)

Steps

0. Who in our local community is currently excluded from the services we offer for children in their early years?
1. How can we prepare the service?
2. Outreach service
3. Share our work and support other services to develop their practice and reach all children in the community

### **31. INCREDIBLE YEARS® - PARENT (ongoing)**

<http://www.incredibleyears.com/>

The Incredible Years Series is a set of interlocking and comprehensive group training programs for parents, teachers, and children with the goal of preventing, reducing, and treating behavioral and emotional problems in children ages two to twelve. The series addresses multiple risk factors across settings known to be related to the development of conduct disorders in children. In all three training programs, trained facilitators use video scenes to encourage group discussion, self-reflection, modeling and practice rehearsals, problem-solving, sharing of ideas and support networks. Program descriptions of the teacher and child training components are available in separate write-ups. There are three BASIC parent training programs that target key developmental stages. Program length varies, but generally lasts between three to five months: Baby and Toddler Program (0-2 ½ years; 9-13 sessions), Preschool Program (3-5 years; 18-20 sessions) and School Age Program (6-12 years; 12-16+ sessions). These parent programs emphasize developmentally appropriate parenting skills known to promote children's social competence, emotional regulation and academic skills and to reduce behavior problems. The BASIC parent program is the core of the parenting programs and must be implemented, as Blueprints recognition is based upon evaluations of this program. This BASIC parent training component emphasizes parenting skills such as child directed play with children; academic, persistence, social and emotional coaching methods; using effective praise and incentives; setting up predictable routines and rules and effective limit-setting; handling misbehavior with proactive discipline and teaching children to problem solve.

### 32. Programa "educar en familia" (ongoing)

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/familia-participacion/educar-en-familia.html>

The program of "Family and educational participation" of the Ministry of Education and Universities of the Government of the Canary Islands in order to develop the principle of participation in education improve the educational process to create active and responsible citizens.

It constitutes, therefore, a proposal to promote participation in the entire educational community in education and in the life of the educational centers, to achieve a quality, equitable and compensating school of inequalities, that responds to the demands of the 21st century, requires a leading role in the decisions that affect their sons and daughters. Finally, the development of the program becomes the main objective of the General Directorate of Educational Planning, Innovation and Promotion, that is, the universalization of school success, participation in a key factor to improve performance and reduction of school dropout. This training proposal is structured in cycles of three or four two-hour workshops or courses of six or eight hours, on various topics, with a clear practical and participatory dimension for families.

### 33. A Good Start Project (ongoing)

<http://www.romaeducationfund.hu/good-start-eu-roma-pilot>

The 'A Good Start' project is funded by the European Union. The project supporting more than 4,000 children from ages zero to six to access early childhood education and care services in 16 locations across four countries (Hungary, Macedonia, Romania and Slovakia).

### 34. Tallaght Roma Integration Project

The Tallaght roma integration project was created on the basis of a long consultation between public officials, NGO and the Roma community living in the wider area of Tallaght. The lack of access to health care has been a major concern for the Roma community members and it had an effect on all other aspects of their lives. The establishment of a Roma Primary Care Initiative , which has a dedicated Roma GP clinic and support service has been a major stepping stone in the development of a stronger and healthier community.

It is important to keep in mind that to engage communities , one must meet the basic needs of that specific community. In working with vulnerable groups , this aspect is crucial. Therefore, identifying the needs has been a first step in this project, afterwards, a strong campaign to promote solidarity was made. Once, relevant data has been gathered, the project tried to respond to the needs of the communities by providing basic services and by involving the community in the problem definition and the problem solving process.

The premise of this model is that if basic needs of a vulnerable community reaches the ones that need it the most, then issues of access, inclusion, and cultural awareness need to inform how services are planned and delivered. The success of this alliance/coalition has a major significance in highlighting the importance of collaboration between mainstream services and the Roma community. Furthermore, it implies a wider applicability for various, concrete service development such as education or housing.

### 35. IncludED (ongoing)

<http://creaub.info/included/>

INCLUD-ED analyses educational strategies that contribute to overcome inequalities and promote social cohesion, and educational strategies that generate social exclusion, particularly focusing on vulnerable and marginalised groups. Europe needs to identify these strategies that

will in turn be used by policy makers, education managers, teachers, students and families, and contribute to shape new policies to meet the Lisbon goals. INCLUD-ED will be focused on the study of the interactions between educational systems, agents and policies, up to the compulsory level (i.e. pre-primary, primary, and secondary education, including vocational and special education programmes).

### 36. ParentHelp

<http://parenthelp.eu/>

**Parents' Compass** – supporting newly arrived migrants, especially parents and families to start their normal life

The core of the project is a multilingual website that collects basic information for parents offering help, and will also offer templates to be downloaded and printed with basic information in the languages of newly arrived migrants.

In most EU countries there is an obligation for parents to enrol their children in schools shortly after arriving to the country. Schools as education institutions are the best interface to also provide services to parents to support them in several areas, for example:

- *understanding the school system and obligations for their children*
- *understanding social services and child support available for them*
- *how to use everyday services – housing, infrastructure (gas, electricity, internet, mobile), financial services (opening a bank account), health services, shopping, cultural offer, free time activities, etc.*
- *how to find employment, how to validate their skills*
- *social and family support available*
- *how special needs – physical, mental, dietary*
- *learning basic language of the hosting country*
- *providing for the basic right of the child to mother tongue and home culture*

When entering the website first there will be a choice of country and then choice of language (national, Arabic, Pashto, Urdu...). All versions will contain downloadable information and also suggestions for tried and tested, as well as newly developed activities to involve the newly arrived parents, to support them to be involved in school life and also to help them get used to the new country. Activities will also be offered to help parents to provide for their children in mother tongue education and also home culture. When developing the activities part, we will rely on **ALCUIN winner projects** as a starting point. During the project some short-term trainings will also be organised for activists of parents' associations to exchange experiences and work out new activities together.

The project is carried out with financing from the **Open Society Foundation** as part of a group of projects supporting migrant children.



parent'r'us

