

A forma como a escola se relaciona com a família e esta com aquela tem vindo a mudar, não propriamente por necessidades sentidas pelos actores em questão (professores, encarregados de educação e alunos), mas por imposição das mudanças ao nível do contexto económico, social e político.

O processo de globalização das economias e das sociedades, a adesão à União Europeia e as modificações ao nível das estruturas familiares transformaram o discurso político e social relativamente à escola e à forma como ela deve servir a sociedade. Dos sistemas educativos pretende-se que respondam cada vez mais à necessidade de se integrarem nas dinâmicas locais e de sustentarem os processos de diferenciação social e cultural, o que exige uma maior proximidade das escolas às suas comunidades (constituídas pelas autarquias, empresas, instituições variadas, famílias dos alunos, etc) por forma a aumentar a comunicação e a concertação de objectivos e de estratégias. Também os níveis de escolarização mais elevados dos pais e o cada vez maior acesso a um grande número de informações, faz com que a população de uma forma em geral esteja mais atenta ao que se passa nas escolas.

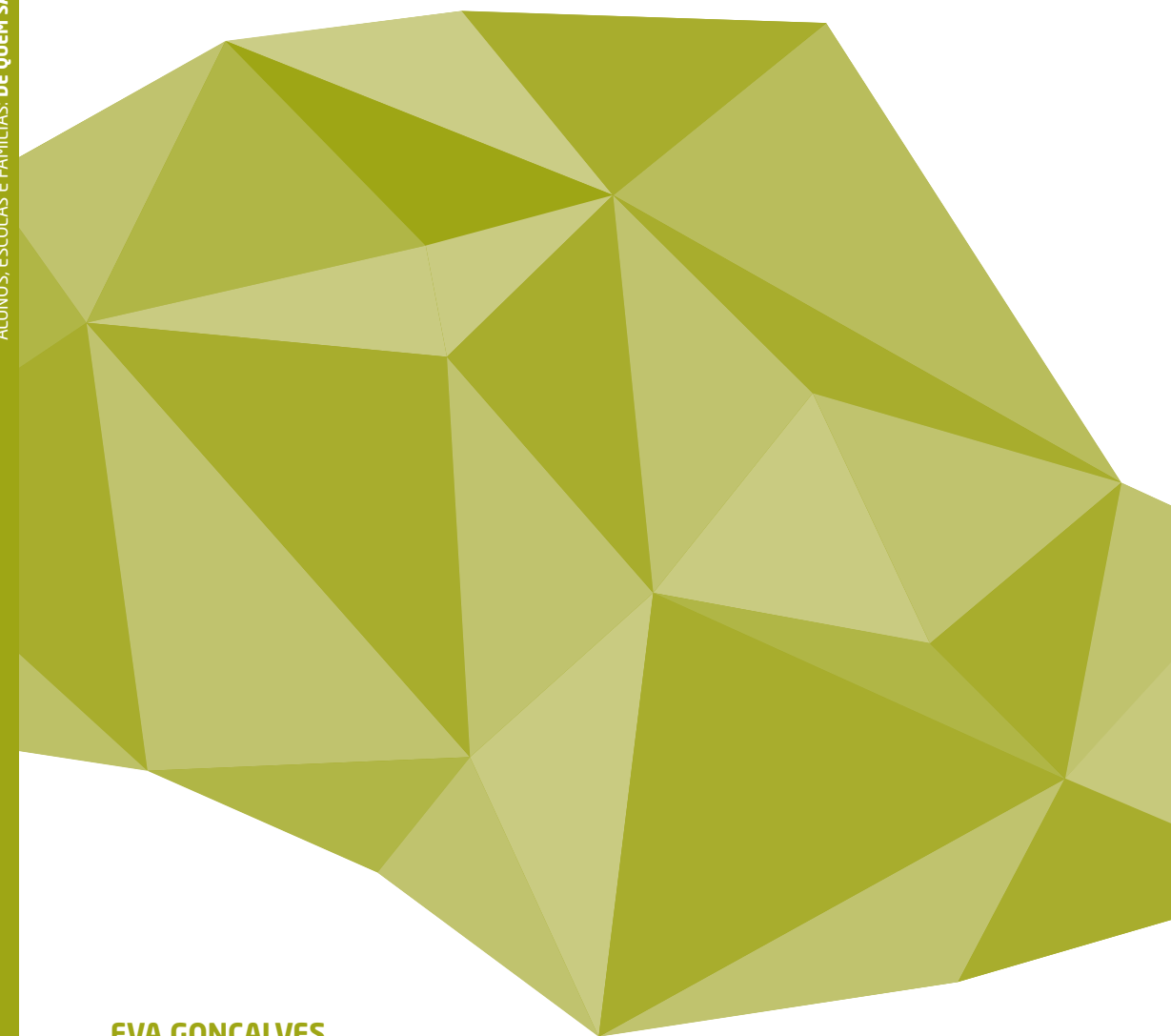
O insucesso escolar dos alunos deixou de poder ser explicado unicamente pela diferenciação de classes como nas teorias da reprodução social e muitos estudos apontam para fortes estratégias de escolarização junto das classes sociais mais desfavorecidas. Outros estudos indicam que a maior proximidade entre famílias e escola e um maior envolvimento parental nos percursos escolares dos filhos, aumenta as probabilidades de sucesso por parte dos alunos.

Por influência desses autores e tentando perceber se uma maior disponibilidade de capital social dos alunos e um maior envolvimento parental dos seus pais facilita o sucesso escolar, procurámos saber se as Escolas Integradas possibilitam a obtenção de níveis mais elevados do que as Escolas Segmentadas (onde os alunos frequentam sucessivos espaços físicos e desfrutam de ambientes organizacionais diferenciados, tendo de estabelecer, assim tal como os seus encarregados de educação, novos contactos com novos professores) tal como era preconizado nos objectivos da criação das primeiras. E, ainda, perceber se um maior envolvimento parental cria maiores possibilidades de sucesso escolar.

Através dos dados recolhidos, percebemos que não existem diferenças estatisticamente significativas, na maior parte dos indicadores estudados, entre os dois tipos de escolas. Talvez porque no nosso país essas escolas são ainda relativamente recentes (1993), muitas vezes ainda em processo de reconstrução das infra-estruturas necessárias e também porque em muitas ainda não existem projectos educativos únicos que promovam o sucesso da aprendizagem desde o pré-escolar até ao 9.º ano. Continuando a existir projectos educativos por ciclo de escolaridade, muitas vezes escritos sem intervenção significativa da comunidade onde se incluem as famílias dos alunos, empresas, entre outros. Por outro lado, descobrimos que, nos dois tipos de escolas, um maior envolvimento parental cria probabilidades mais elevadas de sucesso escolar, sobretudo quando as expectativas das famílias dos alunos e dos próprios são também elevadas (desejo de completar o ensino superior).

ALUNOS, ESCOLAS E FAMÍLIAS: DE QUEM SÃO OS RESULTADOS ESCOLARES?

ALUNOS, ESCOLAS E FAMÍLIAS: DE QUEM SÃO OS RESULTADOS ESCOLARES?



EVA GONÇALVES

TÍTULO

Alunos, Escolas e Famílias: de quem são os resultados escolares?

AUTOR

Eva Gonçalves

REVISÃO

Eva Gonçalves, Susana Batista

PAGINAÇÃO E CAPA

Teresa Cardoso Bastos Design

PROPRIEDADE

Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência

EDITOR

Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência
Edifício I&D, Avenida de Berna, n.º 26, 1069-061 Lisboa
projectoescxel@gmail.com

APOIOS

A publicação deste livro foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do projecto estratégico 2011 do CesNova FCSH/UNL.

IMPRESSÃO

Estúdio Gráfico 21- artes gráficas, Lda.

TIRAGEM

250 Exemplares

ISBN

978-989-97702-0-1

Lisboa, Fevereiro de 2012

AGRADECIMENTOS

Quero aqui agradecer o apoio e a motivação que me foi carinhosamente dado ao longo do processo de investigação, de reflexão e de redacção desta dissertação de Mestrado. Nomearei apenas alguns nomes entre os que me apoiaram na certeza de que não me seria possível aqui referir todos.

Ao Professor David Justino agradeço a oportunidade que me ofereceu de entrar para o mundo da investigação aumentando dessa forma o meu gosto pela vida académica, a possibilidade de trabalhar como investigadora e colaboradora num dos seus projectos mais ambiciosos. Obrigada, sobretudo, pelo seu voto de confiança e pela sua exigência e rigor que muito me ajudaram ao longo deste processo.

Não posso deixar de agradecer aos outros colaboradores e amigos de projecto com os quais pude sempre contar para debates e trocas de impressões que enriqueceram a minha investigação e que nunca deixaram de me motivar.

A toda a minha família e amigos mais chegados agradeço a constante motivação, o interesse demonstrado no meu trabalho e acima de tudo o apoio nos momentos mais cansativos e desgastantes do trabalho.

Para terminar, agradeço também aos directores, mediadores e professores de todas as unidades de gestão escolar que pertencem à Rede ESCXEL por me receberam e às minhas colegas durante a realização de entrevistas e aplicação de questionários, por toda a informação fornecida à equipa de investigadores e pela amabilidade com que nos receberam em “suas casas”.

ÍNDICE GERAL

- 8 Introdução**

- 12 Capítulo I – Escola e Família: interacção enquanto problema sociológico**
- 12 Relação Escola – Família: expressão de uma ideia
- 15 Interacção Escola – Família: o problema sociológico
- 18 O conceito de envolvimento parental
 - Tipos de envolvimento Parental
- 21 Relações Escola – Família: o caso português
 - A investigação
 - As políticas
- 28 Síntese

- 30 Capítulo II – Formas de capital e envolvimento parental**
- 31 Formas de capital
- 32 Capital Cultural e Familiar
- 33 Família, Escola e Capital Social
- 37 Organização escolar e Capital Social
 - Uma nova forma de organização escolar – As Escolas Integradas
 - Escolas Integradas e Capital Social
 - A perspectiva dos alunos
- 44 Síntese

- 46 Capítulo III – Problema e Método**
- 47 A (re)construção da problemática: as questões fundamentais
- 48 Campo de observação e desenho metodológico
- 49 Instrumentos de produção e de tratamento da informação
 - Entrevistas semi-dirigidas
 - Inquérito por questionário

- 52 Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados**
- 53 Caracterização da população
- 54 Análise das variáveis
 - Capital Cultural
- 74 O desempenho escolar: resultados das provas de aferição (4.º/6.º ano)

75 Cruzamentos entre variáveis

Capital cultural e Organização escolar

Capital cultural e Desempenho escolar

Capital humano e Organização escolar

Capital humano e Desempenho escolar

Capital social e Organização escolar

Capital social e Desempenho escolar

94 Conclusões

102 Bibliografia

A dissertação de tese que segue foi realizada no âmbito do Mestrado de Sociologia do Conhecimento, Educação e Sociedade que se dedica ao estudo sobre a educação, mais propriamente sobre modos de obtenção de conhecimentos e competências, as formas, estruturas e funções das instituições de ensino e os novos modelos de aprendizagem multi e transdisciplinares e globalizantes.

O estudo foi produzido no âmbito do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência, inserido no CesNova – Centro de Estudos de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Este projecto procura construir uma rede de partilha de experiências e de recursos entre a equipa de investigadores da faculdade referida e as autarquias e as 35 unidades de gestão escolar pertencentes a cinco municípios do país (Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras) com o objectivo de promover e desenvolver as competências dos profissionais envolvidos, cooperando no sentido da excelência educativa.

Esta minha tese de dissertação de mestrado foi obviamente influenciada pela Rede ESCXEL, na medida em que beneficiou dos dados recolhidos no seu interior, mas a construção do modelo teórico, as hipóteses levantadas que servem de base ao estudo e as conclusões são autónomas da rede.

O tema foi escolhido através de algumas leituras sobre as questões da escolarização dos alunos e dos processos através dos quais os capitais cultural, humano e social a podem influenciar. De acordo com Bourdieu (1970), a massificação do ensino levou às escolas um público mais heterogéneo, de camadas sociais mais desfavorecidas que se encontravam até aí afastadas dela e que, por terem menores recursos, não conseguem obter os mesmos resultados satisfatórios das classes mais próximas da escola. Uma explicação que foi contrariada por Lahire (2004) o qual descobriu estratégias de escolarização entre as classes mais desfavorecidas que apenas não eram reconhecidas pelos profissionais da escola devido ao distanciamento de classes. O que veio levantar algumas questões acerca do papel e das funções da escola e dos seus profissionais nesta nova realidade escolar.

A sociedade em geral e as políticas educativas estatais e mais alargadas (como as da União Europeia) demonstram interesse em promover: “o desenvolvimento integral da pessoa, a promoção da sua autonomia e do gosto pelo saber, o desenvolvimento da criatividade, e a aquisição de competências múltiplas.” (Grácio e Badal, 2000). O Estado passou a ser o “regulador” em oposição ao “regulamentador” (Barroso, 2005), assumindo um papel de avaliador da educação, deixando a definição dos objectivos e processos educativos à responsabilidade das escolas e da sua comunidade envolvente na qual se incluem não só as famílias dos alunos, mas também as empresas, as instituições e as pessoas que pertencem ao espaço geográfico próximo da escola ou que com ela interagem. Este novo papel do Estado pressupõe um novo papel para as famílias e para outros actores locais como as autarquias e empresas que passaram a ser parceiros da escola.

De acordo com Dias, seria necessário inovar na forma de conceber e organizar a escola (2003), e foi com este objectivo que foi implementado o Projecto das Escolas Básicas Integradas¹ o qual surge como uma forma de organização escolar que possibilita trajectos escolares mais contínuos e menos sujeitos a interrupções de ciclo e a mudanças de escola tal como nas

1 Escolas criadas pelo Despacho-conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90 de 6 de Março e que pretendiam incluir alunos desde o pré-escolar (sempre que as infra-estruturas assim o permitissem) até ao fim da escolaridade obrigatória (9.º ano).

unidades de gestão organizadas em regime segmentado. E, segundo Ana Benavente (1993), essa nova forma de organizar o espaço escolar, aspirava ser mais do que um mero espaço de aprendizagem, para se tornar um espaço partilha e de interacção entre alunos de diferentes ciclos e idades e um espaço de ensino e de promoção do desenvolvimento afectivo e social dos alunos.

O segundo motivo de interesse sobre este tema foi o de verificar quais as diferenças no envolvimento parental das famílias e no nível de capital cultural, humano e social dos alunos entre as escolas integradas e as escolas segmentadas e de que forma esses recursos influenciam os resultados escolares, a partir das representações dos alunos sobre essas dinâmicas.

De acordo com estes objectivos gerais do estudo, fizemos uma análise aos resultados das provas de aferição do 4.º/6.º anos dos alunos pertencentes à Rede ESCXEL que frequentam desde o 5.º ao 9.º ano de escolaridade diferenciando as escolas integradas das escolas segmentadas; resultados que serão depois comparados com os indicadores utilizados no estudo para analisar os capitais cultural, humano e social dos alunos. Uma análise quantitativa que foi complementada com as entrevistas exploratórias realizadas a alunos que frequentam os mesmos níveis de ensino.

No primeiro capítulo do estudo “Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas Escolas Integradas e Escolas Segmentadas – A influência sobre os resultados escolares dos alunos”, faremos uma reflexão acerca do problema sociológico da interacção entre escola e família, trabalhando sobre o conceito de envolvimento parental. Faremos também uma exposição sobre a investigação deste tema em Portugal, assim como das políticas educativas que de alguma forma influenciaram ou pretenderam influenciar a forma como a escola e as famílias se relacionam.

No segundo capítulo, começamos por apresentar as diferentes formas de capital que serão os recursos adquiridos ou construídos pelos alunos no seio de uma família e nas relações que eles próprios estabelecem com os seus colegas e com os seus professores no espaço da escola – capital cultural, familiar/humano ou social. Também apresentaremos a nova forma de organização escolar, a escola integrada, como potencial catalisador daqueles recursos, em oposição à escola segmentada. E ainda será feita uma breve exposição sobre a escolha de analisar a interacção entre a escola e família através da perspectiva dos alunos.

No capítulo seguinte, expomos a metodologia e as técnicas de recolha e de tratamento da informação utilizadas, explicando todas as nossas escolhas e os procedimentos que forem sendo seguidos. Apresentamos aqui o quadro teórico que utilizaremos como modelo explicativo do nosso objecto de estudo, que pretende responder às questões por nós levantadas e que se constituem como objectivos deste trabalho. Ainda neste capítulo incluímos a lista dos objectivos de trabalho.

No último capítulo, procedemos ao tratamento estatístico dos dados recolhidos através de um inquérito por questionário, complementando as conclusões através de excertos retirados das grelhas de análise das entrevistas exploratórias sempre que considerados pertinentes. As explicações estão devidamente divididas de acordo com a ordem dos nossos objectivos – identificar as diferenças que possam existir entre os capitais cultural, humano e social dos inquiridos, distinguindo entre escolas integradas e escolas segmentadas e o de verificar se esses capitais produzem ou não alguma influência sobre os resultados escolares obtidos por estes alunos nas provas de aferição dos 4.º/6.º anos.

Na conclusão, faremos um resumo dos principais resultados obtidos ao longo do capítulo anterior, onde tentaremos responder às questões levantadas e aos objectivos propostos. E ainda levantar algumas possíveis questões que possam servir de inspiração a outros projectos de investigação.

01

CAPÍTULO I

ESCOLA E FAMÍLIA:
INTERACÇÃO ENQUANTO
PROBLEMA SOCIOLÓGICO

Relação Escola – Família: expressão de uma ideia

As “descontinuidades” trazidas pela modernidade criaram novas instituições sociais “modernas”, opostas às ordens sociais “tradicionais”, produzindo novos comportamentos individuais e sociais (Giddens, 2002), os quais modificaram a escola e a família, nos seus objectivos e nas suas formas de organização, assim como a forma como elas interagem. As duas esferas influenciam-se mutuamente, o que torna pertinente o confronto entre as práticas da escola e as práticas das famílias (Diogo, 2006).

Actualmente existe um grande esforço de investimento na escola e na escolarização das crianças e jovens, não apenas pelos governos mas também pelas famílias que desenvolvem estratégias para o sucesso escolar. Ana Matias Diogo (2006) procurou estudar o investimento das famílias na educação escolar dos filhos. Partiu de uma visão de família como um grupo com determinada posição social e como “espaço de dinâmicas e estratégias internas relativas à rede de interdependências que se constitui entre os seus membros e, por isso, não totalmente definida por constrangimentos externos” (Diogo, 2006: 108). A partir desta definição estudou o funcionamento e a coesão familiares, para além do envolvimento parental nas actividades da escola. Chegou à conclusão de que existe uma diversidade nas práticas das famílias resultando em investimentos desiguais na educação, cuja origem é da classe social e da diferença de género, mas também das diferentes dinâmicas familiares dirigidas para o sucesso e carreira dos educandos. Verificou que muitas famílias das classes mais altas estão concentradas em desenvolver estratégias de educação e escolarização, não deixando o sucesso escolar das suas crianças e jovens depender apenas das suas origens de classe; verificou também que muitas famílias das classes mais desfavorecidas têm expectativas mais elevadas em relação à escolaridade média da família, ou seja, ao seu nível de capital económico e cultural.

A visão da escola como reprodutora das desigualdades sociais (Bourdieu, 1988), ou seja, a ideia de que os alunos conseguem ou não obter sucesso escolar de acordo com os capitais económico, cultural e social das suas famílias, tem sido uma das hipóteses mais utilizadas para explicar o fenómeno do insucesso escolar. Bourdieu é um dos principais autores da teoria da reprodução cultural que refere que todos os grupos criam um universo simbólico em referência ao qual se desenvolve um sentimento de pertença por parte dos seus elementos, tornando assim possível a sua participação no grupo. A participação dos elementos de um grupo gera um sentimento de lealdade para com o seu universo simbólico, reproduzindo-o. Nas sociedades onde existem várias classes sociais, a escola é utilizada pela classe dominante para manter o seu poder. A classe dominante impõe o seu universo simbólico na escola o que torna desigual o acesso à escola e o sucesso escolar para outras classes sociais com diferentes universos simbólicos. A escola surge como o principal meio de reprodução cultural das sociedades, através do qual a classe dominante mantém o seu poder (Bourdieu, 1988).

Influenciados pela visão determinista, muitos dos estudos das ciências da educação referiam que as classes sociais mais desfavorecidas planeavam as suas vidas através de estratégias que não colocam grande ênfase na escola. Isto quer nos alunos, quer nos seus próprios pais (Pinto, 1995).

Um dos estudos que demonstrou que tal ideia poderia não ser a mais correcta foi o de Charlot (1996). Partindo das dificuldades acrescidas após a massificação da escola, que deu origem a salas de aulas com um ambiente social heterogéneo, o autor pretende desconstruir a ideia defendida pelos profissionais da educação de que o principal problema das camadas mais pobres da população seria a total “demissão” dos pais na escolarização dos seus filhos.

A afirmações como essas, Charlot refere que: “[...] Não há demissão dos pais das famílias populares (em relação à escola), [...] Ao contrário, os meios populares expressam uma forte demanda com relação à escola.” (Charlot, 1996: 70).

Outro desses estudos foi o de Zéroulou, que se debruçou sobre os casos de sucesso escolar nos meios populares em França. No seu estudo *O Sucesso escolar de filhos de imigrantes – A contribuição de uma abordagem em termos de mobilização* (1988), Zéroulou conclui que entre os emigrantes, devido à sua necessidade de melhorar as condições de vida e de o mostrar aos outros (sobretudo na sua terra natal), mesmo com todas as dificuldades económicas, colocam em prática estratégias de “superescolarização” para utilizar um termo seu. Estas referem-se a um grande investimento, seja financeiro, seja de tempo de toda a família. Aliás, o autor vai mais longe ao afirmar que a “a escola torna-se questão de toda a família” (Zéroulou, 1988).

Bernard Lahire (2004) observou igualmente que, ao contrário do que a teoria da reprodução social preconiza, os pais dos alunos com origem nas classes sociais mais desfavorecidas não estão ausentes das vidas escolares dos seus filhos; o que Lahire verificou é que esses pais apresentam diferentes visões acerca do que é envolvimento e participação nas actividades da escola e nos trajectos escolares dos seus filhos, relativamente à representação simbólica que os profissionais da escola demonstram ter desses mesmos conceitos.

São, nas palavras do autor, modos diferenciados de investimento no futuro dos filhos da parte destes pais, diferentes do que a sociedade visualiza como o ideal para todas as crianças e jovens estudantes. Na perspectiva de Lahire, a omissão dos pais não existe. O que pode é existir “invisibilidade” dos pais; sobretudo relativamente aos pais das classes mais baixas, cujas relações com os professores são afectadas - quando não existentes - pelas dificuldades económicas, falta de tempo, e até pelas “disposições sociais e as condições familiares que são diferentes das [...] necessárias para ajudar as crianças a ter êxito” (Lahire, 2004: 334-358). Ao contrário, nas classes médias, pais e professores podem encontrar-se mais vezes, até fora do contexto da escola e em situações mais informais, pois possuem condições e disposições sociais próximas.

Relativamente às classes sociais mais elevadas, a relação com a escola e os seus profissionais também fica posta em causa pela distância. Lahire refere que, devido às condições de vida e aos salários mais elevados, os pais podem, inclusive, desconsiderar o trabalho dos professores. Incluindo, perder o “respeito pelo mestre”, valor que é observado nos estudos de Lahire nas classes mais altas relativamente à figura do professor (Lahire, 2004: 334-358).

Estas teorias e investigações não contradizem o facto de que a família é um factor determinante na socialização das crianças e jovens e na obtenção de sucesso escolar. Nas palavras de Coleman: “[...] the powerful relation of the child’s own family background characteristics to his achievement, a relation stronger than that of any school factors.” (Coleman, 1990: 73). A família tem o poder de influenciar o sucesso/insucesso escolar das crianças e/ou jovens. Incluindo através das características familiares que podem determinar as várias escolhas realizadas ao longo dos trajectos escolares dos alunos. Como por exemplo, na escolha da área de estudo, do curso superior, até do horário escolar e também na procura da melhor escola para os educandos.

As diferenças entre os actores escola e família podem ser observadas começando no nível dos conceitos, sobre o que é a escola e qual é o seu papel - pais e professores têm representações simbólicas diferentes. Lea Paixão (2008) demonstrou essas diferenças ao nível conceptual no estudo *Socialização na escola – expectativas de famílias, de professores e de alunos: consonâncias*

e *dissonâncias*, realizado no Laboratório de estudos sobre a relação escola e família a funcionar na Faculdade da Educação da Universidade Fluminense¹.

Este estudo demonstra que professores e pais com as origens de classe mais favorecidas, idênticas aos professores, tendem a pensar na escola apenas como um local de aprendizagem de competências técnicas, portanto, como um local de ensino e de treino. É dito no texto que este subgrupo de familiares não esperam da escola um processo de socialização e alguns referem inclusive que o temem (Paixão, 2008: 6-8). Por outro lado, os pais com origem em classes sociais mais desfavorecidas já esperam da escola que esta, para além de ensinar, seja uma ajuda no processo de socialização da criança também no seu modo de ser, de falar e de se relacionar com os outros.

Quanto aos alunos, este estudo mostra que nenhuma das funções - ensinar e socializar - são referidas pelas crianças. Estas apenas vêm o espaço escolar como um espaço de regras, seja na sala de aula seja no espaço de recreio, e brincadeiras. Elas esperam da escola que esta os regule em todas as suas acções.

No seu trabalho de investigação realizado no âmbito da tese de mestrado e, corroborando o que foi observado pela investigadora Lea Paixão cujo trabalho já referimos, Camacho afirmou que:

“O insucesso escolar é apontado pelos alunos como motivado pelos professores que são brutos, chatos, arrogantes, etc, daí o seu desinteresse uma vez que sentem que são postos de parte, excluídos. No entanto, através da observação, verifiquei que existe também por parte desses alunos atitudes de despreocupação e de desrespeito para com os professores. Esses comportamentos levam, por vezes, os professores a sentirem uma desvalorização do seu trabalho, impotentes e sem ânimo para orientarem e ajudarem os jovens a atingirem os objectivos para o futuro, ou seja, o seu sucesso”. (Camacho, 2005: 19).

Para diminuir o fosso verificado nesses estudos entre as visões sobre o que é a escola e de qual é o seu papel na vida dos jovens, e nas relações entre famílias e a escola, tem vindo a ser referido pelos investigadores da educação, como possível solução, uma aproximação entre os dois actores – famílias e escola –, os quais, em Portugal, ainda parecem estar de costas voltadas.

Interacção Escola – Família: o problema sociológico

A capacidade de trabalhar em conjunto no processo de socialização das crianças/jovens é apontada por Coleman (1988) e Epstein (2009) como a melhor forma de pais e professores os apoiarem de forma eficaz para o sucesso escolar. Para Zenhas (2010), os três actores – escola, família e comunidade – têm os mesmos objectivos relativamente aos alunos: desenvolvimento integral enquanto cidadão e o sucesso académico e educativo. Apenas através de um esforço conjunto, que pode ser realizado nos espaços de justaposição dessas três esferas de acção (Epstein, 2009), se conseguem atingir de forma eficaz, aqueles objectivos.

As ciências sociais começaram por estudar o envolvimento parental das famílias na escola de forma superficial, tal como Coleman refere no seguinte trecho:

“[...] Contribution of the family to the child’s academic performance through socio-demographic factors, such as who is in the home, what type of jobs household members have, and the quality of the

1 Estudo apresentado por Lea Paixão e por Léa da Cruz no VI Congresso Português de Sociologia, realizado na UNL-FCSH, 2008

child care provided to younger children. They focus on these factors as well as family occupational status, income, and educational attainment, but typically do not focus on the processes by which some families support and create opportunities for learning.”(Coleman, 1988: 4)

Para além da participação nas actividades escolares (associação de pais, reuniões de pais, festas ou outros) e da ajuda na realização dos trabalhos de casa, é necessário aprofundar a análise procurando saber como as características e as estratégias familiares podem ajudar ou não, a melhorar o desempenho escolar e a evolução social dos alunos. Nas palavras de Schneider e Coleman, é necessário isolar e analisar:

“(...) Both the values parents have and the action they take in the home toward the education of their children that may increase academic performance and social development. (...) What norms and sanctions families impose that encourage learning in school and what other social institutions families use besides formal schools to socialize and reinforce children’s learning. If we are to better understand variation in how families educate their children, we need to look more closely at the values and activities undertaken by families.” (Coleman e Schneider, 1993: 5)

Desse modo, o envolvimento parental também inclui os valores e regras transmitidos em casa e o envolvimento da família na comunidade. Coleman optou por isolar os valores familiares e as acções levadas a cabo em casa, nas sanções e nas normas que as famílias impõem às suas crianças como processos de socialização. A equipa de Coleman abordou o tema analisando os recursos económicos e sociais da família e observando dentro da casa, comunidade e escola em que actividades de cariz educacional existem envolvimento. Importante era saber como essas actividades existem e se processam, mas sobretudo em como as famílias compensam a sua inexistência ou mesmo se a tentam compensar quando não são observadas no seio familiar (Coleman, 1993).

Coleman (Idem) chama a atenção para várias contradições nos valores que são transmitidos às crianças pelos diferentes actores sobre a importância da escola. Desde que o papel da mulher se alterou com o seu ingresso no mercado de trabalho e consequente independência económica, ela passou a estar ausente da vida dos seus filhos durante mais tempo. Por isso, a criança é entregue a outras entidades que a tentam ajudar e orientar em substituição dos pais. Deixa de haver apenas a diferença entre os pais e a escola, mas possivelmente passa a existir também a diferença entre pais, profissionais da escola e profissionais de outras instituições como centros de actividades de tempos livres. Assim como também observamos a quebra do número de famílias organizadas de forma clássica (pai, mãe e filho/os) devido ao aumento da taxa de divórcio e ao aumento da taxa de nascimento de filhos fora do casamento.

Mas não são apenas as famílias que sofreram e ainda sofrem grandes alterações (Coleman, 1993). A própria escola também enfrentou e enfrenta mudanças. A começar pela massificação do ensino que originou uma maior diferenciação social e cultural dentro da sala de aula (fenómeno que foi sendo exacerbado também devido às vagas de emigração e de migração interna). A necessidade de maior qualificação académica e profissional, exigência da sociedade do conhecimento e do desenvolvimento rápido da tecnologia (Zenhas, 2004) vieram alargar a escolaridade obrigatória (que passou para os seis anos em finais dos anos 60 do século passado e para os nove anos no início da década de 90 do mesmo século) forçando as escolas a ter mais alunos e mais diferentes ao mesmo tempo e durante mais tempo. Foram então precisos mais professores com competências pedagógicas e relacionais mais exigentes para fazer face a um novo público escolar.

A nível político e económico, verificamos uma maior aposta no que é único de cada região de um país como forma de sobreviver no actual paradigma económico – da tecnologia, da inovação e da qualidade – o que exige uma maior autonomia das classes governantes locais e uma menor centralização estatal. Também a escola como o principal meio de fornecer o mercado de trabalho local com recursos humanos necessários, sofre actualmente no nosso país um processo de aquisição de maior autonomia sobre os assuntos pedagógicos, o que também veio modificar a forma de trabalhar e de organização dos seus profissionais.

Todas as mudanças nas formas de organização e nos objectivos das famílias e das escolas exigem reestruturações, readaptações de ambos. E, sobretudo, uma maior aproximação como forma de melhorar a qualidade da aprendizagem hoje tão necessária a todos os adultos (Epstein, 2009). Segundo Coleman, nunca como hoje escola e pais precisaram de trabalhar em conjunto na socialização e educação das crianças (Coleman, 1993). Daí que seja imperativo que os dois actores consigam estabelecer estratégias conjuntas de acção.

São vários os estudos que demonstram como uma maior interacção entre as famílias e a escola pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem. Marques (1997) e Villas Boas (2001) demonstraram como um maior envolvimento parental melhora os resultados escolares dos alunos; o próprio Coleman (1988) verificou que nas escolas onde pais e profissionais da escola estão mais próximos (nas comunidades onde há maior nível de capital social) as probabilidades de sucesso dos alunos aumentam, sobretudo devido ao maior controlo sobre os alunos e devido às expectativas aproximadas entre os actores. A colaboração entre os dois actores também aumenta a motivação com a escola e com o estudo, uma consequência da proximidade de expectativas e de estratégias desenvolvidas pelos dois actores (Chora et. al, 1997; Marques, 1997).

Um maior envolvimento dos pais dos alunos nas actividades da escola possibilita um mútuo conhecimento entre pais e professores e uma mudança na forma como se percebem, podendo melhorar a compreensão e mesmo a validação das acções do outro (Zenhass, 2004). E, dessa forma, promover alterações ao nível das práticas de pais e de professores no sentido de uma colaboração mais efectiva.

As famílias podem, através da maior proximidade com os professores e com a escola aumentar as suas expectativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos e ao ano de escolaridade que irão atingir (Marques, 1994; Villas Boas, 2001), mudando a percepção que têm dos próprios filhos. Para além do aumento das expectativas de sucesso dos alunos, podem também tornar-se educadores com mais conhecimento, mas principalmente, com mais competências e, por isso, educadores mais confiantes e mais eficazes (Davies, 1996).

Também os professores podem beneficiar com esta colaboração pois aumenta o seu conhecimento sobre os seus alunos e as características e necessidades das suas famílias, o que os ajudará a adaptar a escola, a cultura da escola e os seus objectivos à comunidade envolvente, de forma a aumentar a proximidade e a colaboração (Chora et. al, 1997; Marques, 1997).

Esse esforço de aproximação entre pais e famílias surge então como forma de aproximar a cultura e a linguagem da escola de todas as classes sociais (Silva, 2009) - de forma a facilitar o envolvimento e a participação das famílias das classes mais desfavorecidas na escola, deixando a cultura e a linguagem da mesma de serem factores de exclusão (Bourdieu, 1976; Funkhouser e Gonzales citados por Zenhass, 2004).

O estudo coordenado por Wang (1993), mostrou como várias atitudes de envolvimento parental (como o verificar os trabalhos de casa, o mostrar que têm expectativas elevadas para com os seus filhos ou o simples interesse na vida escolar das crianças, entre outros)

são possíveis de ser realizadas por pais dos diferentes níveis sociais, culturais ou económicos. Apenas será preciso que lhes sejam demonstradas as formas correctas de executar as suas funções educativas (Bloom, 1981).

O conceito de envolvimento parental

Chandra Muller (in Coleman e Schneider, 1993: 77) reitera a relação entre envolvimento parental e sucesso escolar; autores como Dornbucsh, Ritter, Leiderman, Roberts and Fraleigh, descobriram que dentro de famílias cujos pais são mais atentos e mais presentes na vida escolar dos filhos e às suas rotinas diárias, as classificações dos alunos tendem a ser mais elevadas – consequência da organização e estrutura que possibilita, mas também devido ao processo de comunicação entre pais e crianças. Afirma que “[...] talking with the child about current school activities, restricting television, after school supervision, parent friendship networks, and music classes are all based either in the home or community. And each is strongly associated with the child’s test scores.” (Muller, 1993: 100).

No seu estudo, Muller estudou várias formas de envolvimento parental em actividades educativas: conversar sobre experiências escolares, frequência e horas de restrição de visualização de TV, quantidade de supervisão extra-escolar, inscrição em actividades extra-curriculares como música, número de pais de amigos que conhece, participação na Associação de pais, frequência com que contacta a escola, voluntariado em actividades escolares (Muller, 1993: 97). A autora descobriu que os vários níveis de envolvimento parental produzem efeitos diferentes nos resultados dos alunos. As formas de capital internas às actividades escolares melhoram de facto as classificações escolares de frequência dos alunos, mas são as formas de envolvimento parental exteriores à escola que mais promovem a aprendizagem tendo bastante influência sobre os resultados dos testes dos alunos (Muller, 1993: 102).

Ou seja, o envolvimento parental realizado através das estratégias educativas dentro da escola, parecem influenciar as notas que os alunos obtêm na escola, mas não propriamente a aprendizagem em si. Desse modo, surge a necessidade de ir além na investigação no terreno e de avaliar qual o efeito que as estratégias educativas realizadas pelas famílias dentro de casa e também o efeito das relações que as famílias estabelecem na comunidade e na escola, têm sobre o sucesso ou insucesso escolar dos seus filhos.

Desta forma será mais do que um envolvimento parental, no sentido em que se pensa numa parceria onde são definidos objectivos e estratégias em conjunto, apesar de esse processo ser incentivado pelos professores.

Neste trabalho utilizaremos como referência o conceito de Parceria entre a escola e a família de Epstein. A autora define o termo “parceria escola – família [como] uma aliança formal e um acordo contratual no sentido de se trabalhar em direcção a objectivos comuns e de partilhar os proveitos e benefícios do investimento mútuo” (Epstein, 1992: 18).

Tipos de envolvimento Parental

Joyce Epstein (1984) afirma que são os professores os principais actores no processo de criação de uma “educação participada” (1984: 113) pelas famílias dos alunos. Ou seja, pedirem a participação dos pais em actividades educativas na escola e em casa potencia o conhecimento das famílias acerca do que os filhos estão a estudar em cada momento para melhor os apoiar, assim como transmite a ideia de que é importante que os pais ajudem os seus filhos. Para

além disso, de acordo com a autora, promover o envolvimento parental permite ainda aumentar o conhecimento dos pais acerca da escola, da sua missão e dos seus objectivos e acerca do trabalho que os professores desenvolvem. Ou seja, cabe à figura do professor o primeiro passo no melhoramento da relação que os pais têm com os professores e com a escola de uma forma geral e com os seus filhos enquanto alunos.

Epstein definiu seis tipos de envolvimento parental, os quais serão também uma referência neste trabalho de investigação sobre envolvimento parental nas Escolas Integradas (sobre as quais falaremos mais adiante) versus Escolas Segmentadas. A autora construiu estes seis tipos de envolvimento parental a partir da observação e estudo de equipas – a que chama “Schools’ Actions Teams for Partnership” (2009: 58) que cooperam com o National Network of Partnership Schools realizado na Universidade de Johns Hopkins, com o objectivo de criar e mesmo de fortalecer os laços entre as famílias e as comunidades com as suas escolas e, dessa forma, aumentar o sucesso dos alunos a vários níveis – escolar nas mais variadas disciplinas, aptidões sociais, comportamento, qualidades pessoais, capacidade de adaptação, entre muitos outros.

São muitos os autores que confirmam a correlação entre aproximação escola – família e o sucesso dos alunos. Parcel e Durfur (2001), no seu estudo sobre como o investimento na criança em casa e na escola, em simultâneo, pode promover a adaptação social da criança, argumentam que investimentos nos vários capitais são cruciais para o seu desenvolvimento e bem-estar: no capital financeiro, pois possibilita uma base económica de apoio para a vida familiar; no capital humano devido às características socioculturais e aos recursos vários (enciclopédias, livros, computador, internet, idas a museus e teatro, entre outros), assim como as expectativas que a família tem relativamente aos filhos os ajudam no seu desenvolvimento; e aumentam o seu nível de capital social, utilizando o conceito de Coleman (Parcel e Durfur, 2001: 32).

Para além do sucesso dos alunos, as actividades de aproximação entre escola, família e comunidade, também ajudam os pais a compreender melhor as crianças e jovens, a melhorar a comunicação entre famílias e escola e entre famílias e alunos, criar mais ligações de parceria que incluam até a participação activa nas decisões da escola (Epstein, 2009: 57).

Todos os seis tipos de envolvimento parental definidos por Epstein (2008) têm como objectivo criar escolas abertas às famílias e às comunidades e ajudar os alunos a obter bons resultados escolares. Passamos agora à explicação de cada um dos seus tipos de envolvimento parental construídos pela mesma autora.

- a) Como primeiro tipo de actividades de incentivo ao envolvimento parental temos o que Epstein designou como “Parenting”. Actividades que a escola pode desenvolver com o objectivo de ajudar as famílias a compreenderem o crescimento dos seus filhos – melhorando a comunicação através da utilização de uma linguagem adequada e ajudar correctamente na escolha de cursos, escolas e universidades.
- b) Como segunda forma de envolvimento parental surgem as actividades que permitam melhorar o processo de comunicação entre as famílias e a escola nos dois sentidos – “Communicating”. Incluir os alunos neste processo será o ideal para que percebam que pais e professores estão a trabalhar em conjunto para o seu sucesso. Os professores devem ter especial atenção à transmissão da informação que deve ser clara e adequada para todos e, se necessário, traduzida.
- c) Como terceiro tipo de envolvimento parental surgem as “volunteering activities” – a promoção de actividades através da utilização de voluntários cujas qualidades, competências e talentos possam ajudar os alunos de alguma forma, seja dentro ou fora

da escola, não apenas ajudando no seu funcionamento e organização, como também para mostrar aos alunos que cada emprego que venham a ter no futuro utiliza ferramentas que se aprendem na escola.

- d) Os professores podem ainda implementar actividades que possam ser feitas no lar das crianças - "Learning at home". Este quarto tipo de envolvimento parental envolve actividades de leitura, ajuda na realização dos trabalhos de casa o que implica informação sobre as matérias que estão a ser trabalhadas na escola e pode ajudar os alunos a debater sobre as matérias específicas, a melhor organizarem as suas vidas e escolhas futuras.
- e) O incentivo à participação nos processos de decisão sobre assuntos que possam influenciar a vida dos seus filhos e seus colegas é o quinto tipo de envolvimento parental de que fala Epstein - "Decision making". Estas decisões podem ser tomadas quer na Associação de Pais, quer no Conselho Geral da escola onde os pais estão representados e têm direito de voto sobre os mais variados assuntos.
- f) "Collaborating with the community at large" é a última forma de envolvimento parental que é referido no livro de Epstein e refere-se ao incentivo a actividades de parceria entre a escola, as famílias, as empresas, as instituições de solidariedade social, indivíduos e outros. Estas relações de parceria podem trazer benefícios mútuos aos vários actores envolvidos visto que todos podem utilizar a escola como um recurso, tal como esta poderá utilizar mais recursos de forma a aumentar as possibilidades de sucesso escolar e pessoal dos seus alunos.

Definindo envolvimento parental como "families and communities who take active role in creating a caring educational environment" (Epstein citada por Hara e Burke, 2001: 219), podemos então ver como aqueles seis diferentes tipos de envolvimento parental podem ser realizados em 4 níveis diferentes:

- a) **Envolvimento parental em casa** o qual se pode concretizar através da melhoria do processo de comunicação entre as famílias e os alunos (tendo em conta o desenvolvimento pessoal e social enquanto crianças e jovens) e ainda através da realização de actividades que promovam maior sucesso escolar como a leitura, os jogos pedagógicos, entre outros.
- b) **Envolvimento na vida escolar do filho** através da melhoria do processo de comunicação com a escola, sobretudo com o director de turma, com o objectivo de se manter informado acerca do desenvolvimento do educando.
- c) **Envolvimento das famílias na escola**, através de voluntariado em actividades extra-pedagógicas, participação em festas e outros eventos realizados pela escola e através da participação nos órgãos de gestão da escola.
- d) **Parcerias entre a família, a escola e comunidade** ou simplesmente através da participação em actividades pedagógicas de iniciativa da comunidade.

Estes quatro níveis de envolvimento parental irão funcionar melhor se os vários actores envolvidos – professores, famílias e alunos – desenvolverem esforços em função dos mesmos objectivos, ou seja, se funcionarem em comunidade. Nas palavras de Bryk e Driscoll:

"When the school feels like a community, it is a better place for those who work and study there. Such environments promote adult commitment to the organization and provide intrinsic rewards for those who participate. Important social and academic benefits accrue to students as well." (1988: 1)

Iremos então olhar para a escola como uma comunidade onde as relações interpessoais obedecem a uma estrutura construída à volta de um sistema de valores compreendidos e partilhados pelos actores sociais (profissionais da escola, famílias e alunos), e que balizam as acções do grupo que coopera voluntariamente para a realização da missão proposta (Brik e Driscoll, 1988: 4-5). Nas suas conclusões, Roger Shouse (in Coleman et al., 1999), confirma que se a escola funciona como uma comunidade, sendo o professor uma espécie de treinador validado por essa comunidade na qual estão envolvidos as famílias e outros elementos do meio envolvente, então os alunos terão maior facilidade em apreender as normas e regras sociais. Apresentando-se a escola como outra família onde será mais fácil a obtenção de sucesso escolar.

Amy Baker (2001: 150-152), no seu estudo sobre programas e práticas para melhorar o envolvimento parental nas escolas, dá algumas sugestões que vão ao encontro dos quatro níveis de envolvimento que pretendemos trabalhar neste estudo. Essas sugestões funcionam melhor em escolas onde exista um espírito de comunidade tal como o definido por Brik e Driscoll (1988).

Apointamos aqui algumas das sugestões de Epstein acerca do que os professores podem fazer: ser claros quanto ao que esperam dos pais dos alunos incluindo a forma como melhor podem ajudar os seus filhos na realização dos trabalhos de casa, informar atempadamente sobre o que se passa com os educandos (não só de problemático mas também o que tenha a ver com sucessos), o que tem a ver com actividades a realizar em casa referidas no nível 1 de envolvimento parental, o cuidado a ter com o processo de comunicação referido no nível 2; e, mais, que sejam criadas condições para as famílias sentirem a escola como um recurso tal como cursos para adultos, formações ou a simples utilização de recursos físicos como salas, auditórios ou computadores e, ainda, que sintam a escola como um espaço onde podem ter iniciativas no sentido de a melhorar, o que já tem a ver com os níveis 3 e 4 (Epstein, 2009).

Loucks (1992: 19-23) afirma que o envolvimento parental é bastante importante para uma aprendizagem sustentada e uma boa prestação a nível escolar, assim como Hara e Burke (2001: 225-226) que concluíram, após implementação de um programa para o desenvolvimento do envolvimento parental numa escola, que não só melhoraram os resultados escolares dos alunos, como também as suas performances enquanto pessoas e a sua auto-estima, melhoria visualizada através da diminuição dos processos disciplinares.

Constatamos que a cooperação concertada entre famílias e professores cria um ambiente de regras e de normas sociais similares em casa e na escola e uma maior partilha de informação, o que ajuda a atingir os seus objectivos, sobretudo a obtenção de sucesso escolar.

Relações Escola – Família: o caso português

A investigação

A problemática da interacção entre a escola e a família tem sido alvo da atenção de vários investigadores e autores portugueses, cujos trabalhos foram sendo influenciados por autores como Joyce Epstein (1987, 1988 e 1992), Passeron e Montadon (1987, 2001), Perrenoud (1987), James Coleman (1986, 1988, 1990, 1993, 1994, 1999) ou Don Davies (1996).

Davies coordenou um estudo internacional que teve início em 1990, que pretendia estudar as estratégias de colaboração entre escola, família e comunidade, e do qual fizeram parte vários projectos de investigação-acção que decorreram na Austrália, no Chile, na República Checa, em Espanha e em Portugal. Davies (1996: 76) procurou que as equipas de investigação no

terreno respondessem às seguintes questões: quais as estratégias e projectos de envolvimento parental e da comunidade, procedimentos e processos realizados pela escola? Quais os efeitos das estratégias específicas na aprendizagem das crianças e nos comportamentos e atitudes das famílias? Quais as políticas e as práticas que ajudam e as que não ajudam a colaboração entre família, comunidade e escola?

No âmbito desse projecto foram realizados três diferentes estudos em Portugal, que confirmam o clima de desconfiança que se verifica entre família e escola, tal como pode ser lido nas explicações que se seguem.

O primeiro desses estudos foi realizado numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os seus principais objectivos eram caracterizar social e culturalmente as famílias dos alunos, identificando os mais relutantes em visitar a escola e estudar os efeitos das várias estratégias implementadas através da investigação-acção de Silva e Vieira (1996). Estes autores observaram ao longo dos dois anos de investigação que existe um “(...) clash between the social representations which underlay the discourse and many of the ideas expressed in teacher meetings or meetings between teachers and the PA (Parent Association)” (Davies et al, 1996: 82). O que demonstra que também no nosso país se verificam as diferenças derivadas da classe de origem nas representações simbólicas do papel da família e do papel da escola na socialização dos alunos, que foram observados no estudo coordenado por Lea Paixão na Universidade Fluminense referido no primeiro ponto do Capítulo I.

A segunda investigação-acção foi realizada numa escola privada de confissão católica por Ramiro Marques (in Davies, 1996). Também nesta escola foram implementadas várias estratégias de promoção das relações entre famílias e escola, sobretudo relativamente à melhoria da comunicação entre ambos e à ajuda da família na organização de actividades curriculares e extra-curriculares. De acordo com o autor deste projecto, todos os pais que nele participaram pertencem às classes sociais mais elevadas, visto que tinham mais do que a escolaridade obrigatória, muitos formação superior e uma situação financeira favorável pois eram as famílias que pagavam as propinas da escola. Mesmo havendo nesta escola famílias das classes mais baixas (a quem o Estado ajudava através do pagamento das propinas), esses não quiseram participar nas actividades realizadas no âmbito da investigação-acção.

Também Marques fala em culturas distintas entre pais/famílias das diferentes classes sociais (in Davies, 1996). A maioria dos pais que participou no projecto de aproximação entre famílias e escolas estava já próxima dos seus profissionais no que respeita à cultura, conceitos e representações simbólicas do que é a escola e de qual o papel da família e da escola na escolarização das crianças. Os restantes pais revelaram surpresa pelo chamamento à escola sem ser pelos motivos aos quais estavam habituados: sobretudo informação sobre classificações e discussão de problemas de comportamento (Idem).

O terceiro estudo foi realizado numa escola em Lisboa, inserida numa zona urbana moderna, cuja população era constituída maioritariamente por famílias regressadas das ex-colónias portuguesas e por famílias de imigrantes, com grande destaque para os de origem indiana (in Davies, 1996). Estes alunos eram bem vistos pelos professores que lhes atribuíam grandes qualidades como pessoas e como alunos e que viam como única explicação para a elevada taxa de insucesso a dificuldade da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, agravada pelo facto de falarem a sua língua de origem no seio familiar, e ao hiato existente entre a cultura dessas famílias e a cultura da escola.

O projecto de Villas Boas serviu para aproximar famílias e escolas que ficaram agradavelmente surpreendidas com as acções uns dos outros. Mas a autora do estudo verificou no final que

ainda havia trabalho a desenvolver no sentido de uma maior aproximação entre os dois actores. Nomeadamente, no sentido de levar os professores a mudar de atitude face às famílias dos alunos. Os professores deviam modificar os seus comportamentos, tal como Davies refere: “[...] change in order to contact these parents more often to discuss educational objectives and schoolwork practices, and in order to show more attention to them and their children” (Davies et al., 1996: 87). O que implica que a escola entre em casa e que a família entre na escola.

Em 1997, Canário et. al. desenvolveram um estudo numa escola do 1.º ciclo de escolaridade em Telheiras, debruçando-se sobre a criação de parcerias entre os pais dos alunos. Uma das suas principais conclusões foi que a Associação de Pais pode contribuir de forma positiva para a construção e desenvolvimento das parcerias entre pais e entre os pais e a escola, através de uma maior aproximação entre os dois actores.

Passados alguns anos dos resultados dos estudos realizados por Silva e Vieira, Ramiro Marques e Villas Boas no âmbito do projecto internacional de Davies (1986), Ana Cristina Palos (2002), através de um estudo de caso em que se propôs identificar qual a concepção, atitudes e comportamentos dos encarregados de educação de um estabelecimento de ensino pré-escolar, relativamente ao seu papel na relação entre a escola e a família, percebeu que os pais ainda são “os actores mais ausentes” (Palos, 2002: 245), independentemente das diferentes concepções que identificou entre as famílias de classes sociais diferentes. Para a autora, os educadores do estabelecimento consideram que a participação dos encarregados de educação e que a sua relação com a escola são muito importantes mas apenas para a concretização dos projectos previamente estabelecidos pelos profissionais. O que implica que as famílias ainda não fazem parte do processo de construção e definição dos objectivos pedagógicos deste estabelecimento.

A diversidade de estratégias de participação na escola foi também um dos resultados obtidos por Luísa Homem (2002). Mas, neste trabalho etnográfico que também incidiu sobre o ensino pré-escolar, a autora identificou uma tentativa de multiplicação de contactos com as educadoras da parte dos encarregados de educação através da utilização de encontros informais em que a conversa fosse sobre cada um dos alunos e não geral como nos encontros formais (em reuniões de turma, por exemplo). Não podemos deixar de referir que esse maior contacto, de acordo com o que a autora escreve, potenciou uma melhoria na imagem e até no próprio estatuto profissional que as famílias tinham daqueles profissionais da educação.

Ana Matias Diogo (2002), no seu estudo qualitativo sobre o 1.º ciclo de escolaridade, procurou tipificar as expectativas dos pais em relação aos trajectos escolares dos seus filhos e as estratégias de envolvimento nesses mesmos trajectos, cruzando os diferentes tipos com as condições sociais das famílias, ou seja, com as diferenças de classe. Chegou à conclusão de que, independentemente da classe de origem das famílias, as expectativas dos pais relativamente aos estudos dos seus educandos são sempre mais elevadas do que as suas. O que explica as atitudes positivas que as famílias demonstraram ter relativamente à escolarização das crianças e ao seu envolvimento no processo educativo e escolar. Tal como no estudo de Palos (2002), também Diogo refere que os pais colocavam de lado uma participação na sala de aula e em questões pedagógicas, considerando-as fora do seu campo de acção.

Procurando saber como a pertença a uma determinada classe social influencia a forma como as famílias se relacionam com a escola, Pedro Silva (2003), numa investigação etnográfica realizada em três escolas do 1.º ciclo, concluiu que, de uma forma geral, as famílias não estão habituadas a colaborar com a escola. De acordo com o autor, os pais sentem uma maior pressão para uma colaboração com os professores, a qual nunca chega a ser efectiva,

traduzindo-se apenas numa maior exigência e controlo sobre os mesmos. O que obriga os professores a utilizar um discurso politicamente correcto, que muitas vezes difere das suas acções, tornando a relação entre as famílias e a escola, uma questão muito politizada, numa relação “com armadilhas múltiplas e uma resultante em aberto” (Silva, 2003: 390).

Teresa Sarmento (2005) salienta que as Associações de Pais aumentaram consideravelmente nos anos anteriores à sua análise desta temática. No entanto, acrescenta que o trabalho desenvolvido por essas associações é geralmente realizado por um grupo de pais que detêm uma linguagem similar à dos professores. E que apenas esse grupo de pais participam nos órgãos sociais das escolas enquanto representantes daquela associação. A maioria dos restantes pais revela tendência a agrupar-se apenas quando visualizam um problema comum a resolver (Sarmento: 2005: 17), o que revela que o associativismo entre os pais não é regular nem estruturado. E que a participação parental na escola não é representativa de toda a população de encarregados de educação. A autora acrescenta ainda que o processo de construção de uma prática de participação parental tem sido moroso no nosso país e que os professores são o elemento fundamental para o “despoletar (...) [desses] dinamismos de interacção comunitária” (Idem, 18).

O papel do professor, mais propriamente da figura do director de turma, como elemento fundamental para o incentivo a uma participação parental efectiva e de sucesso, é referido por Armada Zenhas (2004). Só existirá uma colaboração efectiva se existir uma relação de confiança entre os actores – director de turma e pais – a qual será mais fácil de ser estabelecida através do director de turma que é o elemento com quem as famílias têm contacto presencial regular, é quem pode mais facilmente promover um acompanhamento mais personalizado aos alunos da sua direcção de turma e é quem faz a ligação entre os vários elementos da turma e os restantes professores. Para a autora, o director de turma é então o principal elo de ligação entre escolas e famílias e o único capaz de incentivar e coordenar uma colaboração efectiva entre os dois actores como meio de atingir os objectivos comuns de desenvolvimento integral e de sucesso educativo dos alunos (Zenhass, 2004).

As políticas

Em Portugal todo o aparelho escolar foi sendo edificado à parte das famílias e das comunidades, as quais acabaram por ser marginalizadas do processo educativo. Apesar da tentativa das famílias de manter algum controlo sobre a educação dos filhos, os professores foram conseguindo, ao longo do século XVIII e início do século XIX, inverter a situação. Durante todo o século XX, a culpabilização pelo fracasso escolar dos alunos era colocada sobre as suas famílias: ou por estarem ausentes da escola, ou por não se preocuparem, ou por serem pessoas com pouca moralidade, etc. O que pode ter originado um clima de conflito e de desconfiança permanente entre escola e famílias. Barroso veio chamar a atenção para o facto de essa desconfiança mútua estar na origem da “exigência dos pais poderem controlar a educação dos seus filhos, inclusive no interior do estabelecimento de ensino” (1995: 357). No entanto, e apesar dos discursos das escolas evidenciarem a necessidade de cooperação entre escola e famílias, muito do que era pedido às últimas era que transformassem as crianças em “matéria” que pudesse facilmente ser trabalhada pelo educador.

Dessa forma, todos os comportamentos das crianças na escola seriam indicadores da “performance técnica dos pais” (Sá, 2009: 2-3). Como exemplo, Sá cita Guilherme Pimentel² e

2 Artigo publicado na revista Labor em 1953.

o seu artigo *As relações entre Liceu e os Encarregados de Educação dos alunos*, em que fala da seguinte forma acerca do papel dos pais na escolarização dos filhos:

“(…) que venham ao liceu; que procurem interessar-se pelo aproveitamento e comportamento dos nossos alunos; que vigiem, amiúde, os cadernos diários – magnífico meio de comunicação do Liceu com a Família; em suma, que façam pelos seus filhos tudo o que puderem fora do liceu, pois cá dentro, nós faremos o resto, Deus sabe por vezes, com que sacrifícios, mas da melhor vontade!” (Pimental, citado por Sá, 2009: 3).

Os pais podiam então acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, ensinar boas maneiras, comparecer na escola quando convocados, e até juntar-se em associações, desde que dentro dos valores e normas da escola e sempre vigiados com as “cautelas necessárias, responsabilizando-se os reitores pela sua promoção” tal como está descrito no Decreto n.º 22:581, de 26 de Maio de 1933, que promulgava os estatutos da Associação de Pais do então Liceu Normal de Lisboa (Sá, 2009: 3).

A Revolução de 25 de Abril de 1974, de acordo com o mesmo autor, pouco ou nada veio alterar na relação entre pais e escola, pois os encarregados de educação continuaram fora dos órgãos de gestão da escola. Sá cita Silva³ onde este afirma que “um dos paradoxos de emergência da participação parental em Portugal é que ela acontece já em pleno período de normalização, ou seja, a partir de 1976” (2009: 88).

A escola cuja acção era totalmente regulada pelo Estado, estando afastada das famílias que antigamente servia, tem agora o desafio de agir com maior autonomia com o objectivo de se aproximar das famílias dos alunos e da comunidade envolvente, promovendo a participação destes no espaço e actividades escolares. Mas de acordo com Pedro Silva (2003), esta maior participação dos pais é também uma forma de regulação imposta pelo Estado e não uma resposta a exigências das famílias, pois resulta da produção legislativa que invade os países ocidentais e que pretende regulamentar a interacção entre famílias e escola.

Muitas das alterações foram realizadas a partir de novas políticas governamentais que se iniciaram sobretudo com a Reforma Educativa que teve início em 1989⁴. O objectivo era entregar “à família a responsabilidade e o direito de escolher a formação dos filhos e ao sistema educativo a oferta de possibilidades de escolha, tornando-se desde então, a desestatização do ensino um dos seus eixos estruturantes” (Dias, 2003: 122). Foi nesta reforma que surgiu, pela primeira vez, uma referência à constituição de parcerias, como forma de incentivar a iniciativa local e a autonomia das escolas. Foi aliás criada no mesmo ano a Lei da Autonomia das Escolas⁵ de modo a que cada escola pudesse construir o seu próprio projecto educativo incluindo todos os intervenientes no processo educativo com vista ao maior sucesso dos alunos.

Também ao nível da sala de aula, o novo sistema de gestão propõe a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas para potenciar o sucesso dos alunos nas suas diferenças sócio-culturais e, dessa forma, a cooperação com as suas famílias.

3 Silva definiu “Participação parental” de acordo com Beattie (1995): “existência de legislação que consagra e incentiva o direito de associação dos pais ou da sua representatividade, como membros de pleno direito, em órgãos com poder deliberativo a diversos níveis do sistema educativo, aí incluído, naturalmente o da escola” (pp. 84).

4 Concretizada através da Resolução do Conselho de Ministros 8/89 e do Despacho Conjunto 19/MEC/86.

5 Apenas aplicável a partir do 2.º ciclo do ensino básico, o que significa que a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico continuam sob tutela directa do Estado.

Para Pedro Silva é a partir da década de 90 do século passado que se começa a consolidar a participação efectiva na vida da escola, sobretudo com a legislação sobre as Associações de Pais⁶. Com essa lei facilitou-se não apenas a criação e o funcionamento das Associações de Pais, como também se garantiu a participação da mesma e, consequentemente dos pais que dela fazem parte, nos órgãos de gestão da escola – políticos, pedagógicos, de acção social escolar e em actividades extra-curriculares. Actualmente a Associação de Pais tem responsabilidades em várias actividades como os centros de actividades de tempos livres, por exemplo, onde podem ser responsáveis ou co-responsáveis por actividades de enriquecimento escolar que sejam oferecidas pelas escolas no âmbito da Escola a Tempo Inteiro⁷.

Também nesse ano de 1990, os pais passam a ter possibilidade de escolher a escola para os seus filhos, através do Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90, tornando-se, desse modo, o ano do início da “vaga da parentocracia” (Silva, 2001: 22). Em 1997, a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar⁸ fala pela primeira vez num texto legislativo em complementaridade entre a escola e a família e em cooperação entre as duas. No ano seguinte, é criado o Novo Regime de Autonomia e de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino⁹ o qual veio reforçar a participação dos pais em todos os órgãos de gestão da escola: Assembleia da Escola, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma.

O Programa de Educação para Todos¹⁰, o qual alargou a escolaridade básica para os 9 anos, continua a ser centralizado, mas possibilita a criação de parcerias, no sentido de responsabilizar o local: “co-responsabilização dos pais na escolarização dos seus filhos e co-responsabilização da comunidade” (Idem: 127). Com esta resolução avançou-se um pouco para além da simples abertura da escola ao seu meio envolvente, pois responsabiliza-o pelo sucesso da educação das crianças e jovens que o incluem.

A última Lei das Associações de Pais¹¹ (de 1999) veio reforçar ainda mais esta participação dos pais na escola, pois reconhece o seu direito a dias remunerados e a faltas justificadas para que possam participar mais facilmente e de forma consciente nos órgãos de gestão da escola.

Esta cada vez maior participação dos pais que vai até ao direito de participação nas tomadas de decisão ao nível estratégico nas escolas, é, nas palavras de Dias, uma forma de o Estado se fazer

“Substituir pelos pais no controlo dos professores, exercendo sobre eles um controlo à distância mas que é também um controlo sobre os próprios pais. O controlo dos aspectos essenciais do sistema - programas, sistemas de avaliação, financiamento e até formas de organização - continua no domínio do Estado que transfere as responsabilidades de execução para os vários actores locais, que no caso das famílias acabam por ser culpabilizadas pela “má escolha” da educação escolar que proporcionam aos seus educandos.” (Dias, 2003: 133).

É desta forma que Licínio Lima, citado por Dias afirma que,

6 Lei 53/90 assinada pela Assembleia da República

7 Despacho n.º 12-591/2006.

8 Lei 5/97, de 10 de Fevereiro

9 Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

10 Aprovado pelo Conselho de Ministros em 1991

11 Decreto Lei 80/99 de 16 de Março

“O conceito de educação, enquanto direito humano básico que deve ser assegurado pelo Estado através das suas políticas, tem vindo a ser reconceptualizado como um serviço mercadorizado, predominando um conceito instrumental de educação, que a considera importante porque potencia o desenvolvimento económico e maior capacidade competitiva.” (2003: 126)

Apenas nos últimos 25 a 30 anos a participação dos pais na escola começou a ter maior visibilidade e se transformou numa participação formal nos órgãos de gestão da escola, trazendo uma maior responsabilização dos pais sobre o sucesso escolar dos filhos e a co-responsabilização de professores e famílias sobre o insucesso escolar¹². Também existe uma maior quantidade de informação sobre as escolas e os resultados dos seus alunos, como por exemplo os rankings das escolas que são publicados todos os anos nos meios de comunicação¹³.

Estas informações permitem aos pais uma escolha informada da melhor escola para os seus filhos, logo, permitem a introdução de uma espécie de “mão invisível” à semelhança da que existe nos mercados económicos e financeiros e que poderão potenciar melhorias significativas sobre as escolas e os desempenhos dos professores. Para Ramiro Marques,

“A introdução de uma cultura empresarial e de competição no sistema público de educação origina, por si só, um maior empenhamento profissional da direcção das escolas e dos professores que nelas leccionam e permite que as escolas se ajustem, mais rapidamente, às necessidades das famílias”. (citado por Sá, 2009: 8)

Embora se corra o risco de, como afirmam Raab et al. (1997), as escolas mais procuradas começarem a seleccionar os alunos que apresentem maiores capacidades de obter bons resultados com o objectivo de manter a boa imagem da escola junto da comunidade, voltando a reincidir a questão da “penalização dos mais desfavorecidos” (Sá, 2009: 7) no acesso às escolas e agravando a situação das escolas “menos boas” que recebem os alunos “menos bons” ou que escolhem ensinar todos os alunos sem excepção sem discriminar (Rodrigues, 2010). O que significa que a introdução de uma lógica de mercado no contexto escolar não irá solucionar o problema por si só – em muitas comunidades poderá haver apenas uma escola, ou as dificuldades de deslocação poderão diluir a possibilidade de escolha. Ana Matias Diogo refere que:

“A investigação já realizada (...) mostra que os diferentes grupos sociais não têm a mesma capacidade de fazer escolhas, sendo as classes mais providas de recursos as que normalmente procuram activamente uma “boa” escola para os filhos e mesmo quando se publica informação, com o objectivo de ajudar as famílias com menores recursos, as primeiras continuam a ter acesso a dados mais subtils. (...) A par de um movimento de democratização do ensino, num outro movimento, de tendência contrária, desenvolve-se um sistema de orientação hierarquizado e complexo, aumentando o espaço de manobra para as estratégias das famílias. O investimento nas carreiras escolares é marcado por diferenças mais subtils e opacas. Para além do sucesso escolar,

12 Como exemplos disso, referimos o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio referente ao Regime de Autonomia das Escolas e o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

13 Como por exemplo o ranking das escolas do Ensino Básico e Secundário que é calculado pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e que é publicado no jornal Expresso.

as escolhas de orientação tornam-se, deste modo, cruciais nas estratégias desenvolvidas pelas famílias em torno da definição do destino dos filhos” (Diogo, 2008: 29).

A este respeito David Justino refere Stuart Mill quando este indica a educação “como um exemplo das limitações do funcionamento do mercado, atendendo ao facto de nem sempre o “consumidor” ser um actor suficientemente competente e informado para avaliar o bem (mercadoria) a adquirir” (2007: 5).

Para além dessas estratégias para a escolarização dos educandos, poderá ainda existir pressão para continuar a estudar, ou para ingressar na vida activa precocemente, seja por conta das expectativas de sucesso dos educandos, seja porque o grau de confiança no sucesso da continuidade dos estudos é baixo (Justino, 2007). O que nas palavras de Justino,

“Sem querer desviar o foco das origens sociais do aluno e da respectiva família, nem do papel da escola enquanto “promotora de insucesso”, a lógica das expectativas de inserção e da escolha “racional” entre prolongamento da escolarização versus exercício de actividade remunerada, não deve nem pode ser menosprezada” (Justino, 2007:16).

Síntese

Neste capítulo começámos por mostrar como a forma de olhar para a escola e para o investimento familiar na escolarização das crianças pelas ciências sociais se tem vindo a modificar. Reconhecem-se agora estratégias de escolarização nas famílias das classes mais baixas, mas que ainda não são reconhecidas pelos profissionais da escola ou que não são aceites como produtoras de resultados escolares satisfatórios.

Demonstrámos como os estudos de Coleman e Epstein vieram trazer mais evidência à necessidade de uma colaboração efectiva entre pais e professores, em que estes são os principais responsáveis pela motivação e orientação de um maior envolvimento parental. Uma necessidade que advém das profundas transformações nos objectivos e nas formas de organização que a modernidade provocou sobre as suas realidades – escola e família – tornando essencial que o processo de socialização para o trajecto escolar das crianças seja realizado em comum. Coleman (1988), Chora et. al. (1997), Marques (1997), Epstein (2009), demonstraram como o envolvimento parental e a proximidade ou colaboração efectiva entre famílias e escolas produzem melhores resultados escolares devido a uma aproximação de estratégias e a um aumento de motivação dos alunos e de expectativas das famílias relativamente ao sucesso dos seus educandos.

Utilizando sobretudo a teoria de Epstein (2009) chegámos a quatro níveis de envolvimento parental: o que é realizado em casa através de conversas e de actividades orientadas para a educação entre pais e alunos, ou seja, o nível de capital social entre os elementos da família; o envolvimento na vida escolar através de uma comunicação regular entre as famílias e os professores, mais propriamente o director de turma; o envolvimento das famílias na escola traduzido pela participação em actividades escolares e nos órgãos de gestão escolar (estes dois níveis referente ao nível de capital social existente entre famílias e escolas); e o último nível de envolvimento o das parcerias entre escola, família e comunidade, numa extensão do nível de capital social ao último actor.

Por último, centrámo-nos sobre o caso português fazendo um resumo do estado da arte sobre a investigação sobre a temática da interacção entre escolas e famílias que tem vindo a ser realizada no nosso país e os respectivos resultados – sendo que os principais se referem à existência de envolvimento parental nas escolas ainda caracterizado por alguma contenção por parte das famílias que não querem assumir ou receiam uma intervenção fora das suas competências e por parte dos professores que preferem ter a seu cuidado toda a organização pedagógica, sobretudo no interior da sala de aula. E, depois uma história das políticas educativas que, como vimos, revelam uma tendência para uma maior descentralização governamental – pedagógica para os agrupamentos escolares e financeira para as autarquias – com o principal objectivo de aumentar a igualdade de oportunidades dos alunos, de melhorar a gestão dos recursos financeiros, materiais e humanos das escolas e de capacitar as escolas para uma melhor resposta às necessidades das suas comunidades e mercados locais.

CAPÍTULO II

FORMAS DE CAPITAL
E ENVOLVIMENTO PARENTAL

02

Formas de capital

Pierre Bourdieu foi o pioneiro ao introduzir os conceitos de capital económico, capital humano e capital social nas ciências sociais. Por volta dos anos 60 do século XX, a sua teoria trouxe uma nova explicação sobre a realidade da escola a qual veio contrariar a visão optimista que de uma forma geral dominava nos países desenvolvidos. De acordo com essa visão, a educação gratuita e universal era o modo de garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos reduzindo as desigualdades sociais existentes nas sociedades (Nogueira e Nogueira, 2002). Já nos anos 50, uma série de pesquisas de grande dimensão, das quais destacamos o Relatório Coleman (1996), vieram demonstrar como o peso das origens sociais dos alunos pesavam sobre os seus resultados escolares, pondo em causa todo o optimismo à volta da função da educação que vigorou até meados dos anos 50.

Bourdieu no seu livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1978), introduziu uma nova interpretação da função da educação e da escola como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais. De forma resumida, Bourdieu afirma que o ambiente familiar e social onde cada indivíduo é socializado, atribui-lhe uma posição na estrutura social; da qual incorpora disposições para a acção típicas da posição social atribuída e que passam a ser princípios para todas as suas acções mas não de uma forma mecânica pois têm de ser adaptadas ao contexto de cada acção (Bourdieu, 1978).

Desta forma, para o autor, cada indivíduo traz consigo uma “bagagem socialmente herdada” que é constituída por componentes objectivas: capital económico, cultural e social, podendo cada um ser accionado no processo de obtenção do sucesso escolar. O capital económico é definido por Bourdieu como os bens e serviços aos quais o indivíduo tem acesso de acordo com a sua posição na estrutura social. Relativamente ao capital cultural, o autor afirma que é:

“(...) uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar das crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar (...) [com] as crianças das diferentes classes e fracções de classe [e o que elas] podem obter no mercado escolar” (Bourdieu, 1998: 73).

Esta forma de capital é a “cultura geral (...) – os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar.” (Nogueira e Nogueira, 2002: 5), cuja forma institucionalizada são os títulos escolares. É a forma de capital que se traduz em mais vantagens para quem o possui pois aproxima os indivíduos da cultura da escola – dos seus códigos culturais e sociais, linguísticos, normativos –, e que possibilita mais oportunidades de sucesso escolar. O capital social seria o conjunto de relações ou laços sociais da família com outros indivíduos ou grupos sociais influentes.

Como vemos, o capital económico e o capital social, o último pouco desenvolvido por Bourdieu, adquiriam pouca importância para o autor, contra o papel preponderante do capital cultural no acesso às oportunidades de sucesso escolar.

Estes conceitos têm sido utilizados por vários autores desde então, alguns com algumas variações importantes. Por exemplo, Schuller (2000) propôs uma separação entre capital humano que definiu como o conjunto de conhecimentos, competências e aptidões que cada indivíduo possui e que pode accionar de forma a aumentar os seus recursos económicos, ou seja, sobre o seu capital económico. E o capital cultural, similar ao de Bourdieu, e que se

refere ao background familiar e cultural que o indivíduo herda da sua família. A possibilidade de cada indivíduo poder aumentar o seu capital humano e o seu capital social (nas relações que pode estabelecer fora do seio familiar) podem, de acordo com este autor, contrariar aquele determinismo do seu capital cultural (Schuller, 2001).

O capital social passou a ter uma utilização mais frequente na investigação académica através do trabalho de Bourdieu, mas também de Jane Jacobs (1961) que se dedicou às questões da vida urbana e da falta de laços de vizinhança no contexto urbano e de James Coleman (1988) que o utilizou no contexto da educação. No entanto, foi Robert Putnam que vulgarizou o conceito como ponto de partida para a investigação em ciências sociais e no discurso político. Este autor distingue as diferentes formas de capital da seguinte forma:

"Whereas physical capital refers to physical objects and human capital refers to the properties of individuals, social capital refers to connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them. In that sense social capital is closely related to what some have called "civic virtue." The difference is that "social capital" calls attention to the fact that civic virtue is most powerful when embedded in a sense network of reciprocal social relations." (Putnam 2000: 19).

Em todas as diferentes definições podemos ver como o capital cultural é quase sempre o capital familiar, ou seja, o conjunto de valores e normas, o *habitus*, os bens culturais e títulos escolares que existem no seio familiar e que, no contexto da educação, os alunos poderão accionar em seu benefício com o objectivo de aumentar os seus resultados escolares.

Capital Cultural e Familiar

Seguindo o pensamento de Bourdieu, o capital familiar é a herança relativa aos constituintes do capital cultural que o aluno obtém ao nascer e ao ser socializado numa família situada numa posição na estrutura social específica. O investimento realizado pela família na escolarização dos educandos é realizado de acordo com a experiência escolar da família através do cálculo das possibilidades de sucesso que os seus filhos possam ter na carreira escolar e de acordo com os objectivos da família – se pretendem uma reprodução da sua posição na estrutura social ou se anseiam pela ascensão social (Bourdieu, 1978).

Desta forma o autor explica porque as classes sociais mais elevadas não investem de forma tão vincada na escolarização dos seus filhos como as classes médias. Estas têm maior desejo de um movimento de ascensão social do que os elementos das classes altas que já se encontram no topo da estrutura social. O investimento das famílias das classes mais baixas seria menor devido à sua experiência de insucesso escolar, derivado de baixos recursos económicos e culturais, que tornava incerto o retorno desse investimento. Apostando, em substituição de uma permanência mais prolongada numa carreira escolar, na inserção profissional precoce.

Percheron (1981) acrescentou outras variáveis que podem explicar os diferentes níveis de investimento das famílias na escolarização das crianças, as quais verificou serem dependentes das diferenças de classe – a questão geográfica, sobretudo a relativa à dicotomia urbano/rural, e nível de conservadorismo ou religioso da família, entre outros. O que não retira a complementaridade entre os dois tipos de capital – cultural e familiar – continuando o último

a ser caracterizado pelo primeiro. Mas que complementa o conceito familiar/cultural que para além das expectativas face à escolarização e da classe de origem, passam a influenciar a escolarização, também de acordo com o contexto geográfico, a religiosidade, a abertura ao exterior, e o desejo de ascender socialmente. Lahire refere que é necessário estudar as dinâmicas internas de cada família para que se possa perceber que componentes do seu capital cultural da herança familiar dos alunos estão a influenciar as suas carreiras escolares.

Singly (1996) veio chamar a atenção para o facto de o capital social, ou as relações estabelecidas entre as famílias e crianças, ser crucial para que de facto exista transmissão dos recursos culturais da família para as crianças.

Essa visão abala um pouco a visão de que o capital cultural da família passa a ser o do aluno apenas porque ele nasce no seu seio, tornando a transmissão dos recursos culturais parte das relações familiares mais ou menos complexas que se geram entre os elementos familiares. Mais do que do estatuto socioeconómico e das habilitações literárias dos pais, a influência da família na aprendizagem escolar depende das actividades e atitudes promotoras de aprendizagem que eles desenvolvem e têm com os filhos. O carácter modificável dessas atitudes acentua a pertinência e a importância da colaboração entre a escola e a família (Villas-Boas citada por Zenha, 2004: 210).

O capital familiar/cultural traz maiores possibilidades de sucesso escolar quando se aproxima do capital cultural dos profissionais da escola e dos valores transmitidos pela escola. Esta proximidade entre os pais e os professores, a coincidência dos objectivos da família e da escola é um importante factor de socialização para o sucesso académico nos alunos (Dubet citado por Nogueira e Nogueira, 2002). Esta é a visão actual sobre a relação entre escola e família, presente em várias investigações e no discurso político designadas por envolvimento parental enquanto forma de capital social entre famílias, professores e alunos.

Família, Escola e Capital Social

Existem duas correntes teóricas que tentam explicar o que é a acção social. Uma delas é utilizada sobretudo por sociólogos que afirmam que todo o actor social é socializado e age de acordo com as normas, regras e obrigações sociais; estes teóricos conseguem explicar como é que a acção social é formatada e pode ser modificada através do contexto social onde o actor se insere. Bourdieu e Passeron (1970), por exemplo, afirmam que o sucesso da acção pedagógica depende da distância entre as acções pedagógicas da família e as acções pedagógicas da escola, visto que uma família está ou não predisposta a investir na escolaridade dos filhos na medida dos mercados sociais e do valor atribuído aos diplomas. Outro teórico desta corrente, Lahire, tenta compreender as relações intra-familiares com a escola e com o aproveitamento escolar através da análise dos recursos materiais da família, das práticas de leitura e de escrita no seio familiar, das regras e controlo existente no mesmo relativamente à escola e ao estudo e também da estabilidade do núcleo familiar do aluno (2002).

A outra corrente teórica é bastante influenciada pela economia e consegue ver como cada actor social tem objectivos individuais. De acordo com a Teoria da Acção Racional, os indivíduos têm controlo sobre vários recursos os quais utilizam para atingir os seus objectivos individuais, ou seja, maximizam as suas acções de forma racional. Como exemplo destes teóricos, Boudon (1977) explica que as escolhas que os alunos fazem ao longo dos seus percursos escolares (área, via de ensino, cursos, entre outras), não esquecendo que são influenciadas pelos seus

valores sociais, são também produto dos seus próprios objectivos e raciocínios, assumindo os riscos dos seus cálculos.

James Coleman (1986) optou por explicar a acção social utilizando as duas correntes teóricas, aqui brevemente expostas. Dessa forma, aceita o princípio da acção racional o qual explica as acções individuais dos actores, assim como também explica o desenvolvimento das organizações e grupos sociais quando analisado em conjunto com os contextos sociais onde ocorre a acção racional. Para essa dupla análise Coleman utiliza o conceito de Capital Social.

Este é um conceito que está longe de ser consensual e aceite como um conceito válido entre os teóricos das ciências sociais. Nas palavras de Schuller “It is a relatively new concept, which has not yet had time to bed down” (Schuller, 2001: 2-3). Portes afirma que é um conceito que pode ser utilizado de forma demasiado simplista (1998) e para Schuller é tão versátil, que pode ser aplicado em várias áreas teóricas correndo o risco de se tornar pouco coerente (2001).

Mesmo que alguns autores afirmem que o conceito de capital social é “an umbrella concept [...] a notion that means «many things to many people»” (Adler, 2002: 18), muitos outros consideram que “relationships matter” (Field, 2003: 1-2); ou então que

“Social capital refers to the institutions, relationships, and norms that shape the quality of a society’s social interactions ... Social capital is not just the sum of the institutions which underpin a society – it is the glue that holds them together” (Banco Mundial, 1999).

Foi Pierre Bourdieu quem primeiro introduziu este conceito nas ciências sociais, definindo-o como um conjunto de recursos efectivos ou de recursos futuros relacionados com a posição dos actores numa estrutura mais ou menos institucionalizada onde os indivíduos se relacionam e se reconhecem (Bourdieu, 1983: 249). No entanto, o seu principal objectivo era explicar a formação e perpetuação das diferentes classes sociais e das elites, através da existência de alguns recursos que estão disponíveis apenas para os indivíduos das classes mais privilegiadas; neste caso, uma rede de conhecimentos que lhes permitia perpetuar o seu poder.

James Coleman viu no conceito de capital social a possibilidade de explicar a natureza das estruturas de todas as classes sociais e não apenas daquilo que as diferencia tal como havia feito Bourdieu, definindo-o de acordo com a função que ele tem. Ou seja, como parte integrante da estrutura social e, ao mesmo tempo, como facilitador das acções dos actores sociais dentro dessa estrutura. Este tipo de capital surge das relações sociais que se estabelecem entre os vários actores e é um recurso do indivíduo, tal como o capital económico ou o cultural. Ou seja, o capital social é constituído por “[...] social resources in the family in the community which serve as capital assets available to members of the family. These resources are particularly valuable as they can serve as a conduct through which norms, standards and expectations are conveyed” (Coleman, 1993: 6).

Robert Putnam veio alargar o conceito ao afirmar que capital social é uma rede de “connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them. [...] A society of many virtuous but isolated individuals is not necessarily rich in social capital” (Putnam, 2000: 19). De acordo com Putnam, a ligação comunitária pode ajudar os indivíduos a resolver com maior eficácia e rapidez os seus problemas, realizar negócios e outras transacções com menos custos e maiores resultados, aumentar o nível de confiança entre as pessoas, aumentar o número de informações que circula entre elas e até mesmo ajudar a nível da sua saúde física e mental, ou seja, todas as “networks and the associated norms of reciprocity have value” (1995:65-78).

O trabalho de Michael Woolcock acrescentou que os actores sociais podem ter acesso a redes de conhecimentos que estabelecem com outros actores ou grupos sociais que não pertencem à sua comunidade. Desse modo, distinguiu três tipos de capital social: o primeiro denominou de “Bonding” que se traduz nos laços entre indivíduos mais próximos como a família e amigos mais chegados que partilham de características comuns; depois existe o “Bridging”, ou as relações que se estabelecem com indivíduos que são ligeiramente mais afastados como colegas de trabalho ou amizades antigas; e, por último, “Linking”, o que se refere a relações que se estabelecem com indivíduos que não pertencem aos grupos de contacto mais próximos e que possibilitam o acesso a recursos que não estão disponíveis na nossa comunidade, mas sim na sociedade em geral (Woolcock, 2001: 13-14).

Para esse autor, um grupo social pode beneficiar dos três níveis de capital social ao mesmo tempo. E são as diferentes combinações que se formam entre os três diferentes níveis que, de acordo com este autor, dão lugar a tantos resultados diferentes nos vários estudos sobre capital social (Woolcock e Narayan, 2000).

Apesar de todos os importantes contributos que aqui foram expostos, iremos neste trabalho centrar-nos à volta do conceito de capital social de Coleman, tendo em conta alguns dos autores que criticaram este autor, tentando acrescentar algo ao conceito de forma a o podermos aplicar ao contexto pretendido.

Não será nosso propósito construir um novo conceito, nem afinar conceitos que já existam, mas apenas utilizá-lo para verificar se professores, pais e alunos com elevado capital social entre eles podem mais facilmente actuar em conformidade e em concertação para obter maior sucesso escolar da parte dos alunos ou se tal não interfere no processo de aprendizagem.

Reconhecemos que a utilização do conceito de capital social acarreta alguns riscos que advêm da sua definição difusa, da dificuldade em medir a quantidade de capital social que existe num indivíduo ou num grupo social e ainda da sua dependência face ao contexto envolvente (Schuller, 2001). No entanto, concordamos com este autor quando ele afirma que

“The fact that it [conceito de capital social] is so youthful does not necessarily mean that we have to wait for a long time for it to mature [...] But it does require debate on how the concept might be most fruitfully developed (Idem, 11).

James Coleman afirma que esse capital se manifesta de três formas diferentes: expectativas e obrigações, canais de informação e normas e sanções sociais (Coleman, 1999).

Começando pelas obrigações, o autor afirma que dentro de um grupo ou rede social, quando um indivíduo faz algo por alguém espera que no futuro o objecto do seu auxílio lhe retribua esse favor. O que dá origem a redes onde o nível de confiança é de tal forma elevado, que os actores passam a ver essas ajudas como “credit slips” (Coleman, 1988:102) ou “notas de crédito” que dão aos outros e as quais esperam que um dia lhes tragam benefícios; elas vão sendo saldadas, mas nunca totalmente, logo nunca anulando a obrigação dos actores e a sua inclusão dentro das redes sociais. Nas comunidades onde existe conhecimento inter-geracional aumenta a confiança entre os indivíduos o que consolida as obrigações e as expectativas que cada actor social tem dos outros (Idem, 1988).

Morgan e Sorensen afirmam que essa maior proximidade e confiança entre os actores sociais, no contexto da escola, pode ter como consequência que os pais exijam da escola currículos mais próximos da tradição e valores da comunidade o que pode limitar a criatividade e a liberdade dos alunos (1999). O próprio Coleman chama a atenção para o facto de esse elevado nível de

confiança comportar um risco para as escolas. Os pais poderão exigir mais dos professores sem os conhecimentos necessários para o fazer o que poderá dificultar o trabalho das escolas e trazer inconvenientes para o relacionamento entre os actores sociais (Idem, 1988).

Outra forma de capital social tem a ver com a informação existente e a forma como circula dentro das redes sociais. Essa informação é essencial para que o actor social possa agir correctamente, para seu benefício e utilizando os seus capitais económico e humano e fazer escolhas, tomando decisões sustentadas. Só com muita atenção e concentração conseguiriam sozinhos obter toda a informação existente. Dessa forma, as redes sociais que se estabelecem entre os indivíduos através dos conhecimentos sociais são muito importantes, pois cada actor pode ficar a saber de factos que lhe pode trazer benefícios, como por exemplo, o saber de alguém que procura profissionais na sua área (Coleman, 1988).

Morgan e Sorensen afirmam que para além da informação que circula dentro das comunidades será importante para os alunos obter informação da sociedade em geral, quanto mais heterogénea melhor de forma a aumentar as oportunidades, os padrões de sucesso e a informação a utilizar (1999: 674).

A última forma de capital social refere-se às normas e sanções sociais. Uma comunidade que tenha regras e prémios definidos para quem tenha sucesso na escola, facilita o trabalho da mesma, pois os alunos sabem que é norma da sua comunidade dar prémios a quem tem sucesso e penalizar quem tem insucesso escolar. Uma conclusão que deriva da investigação que Coleman desenvolveu nas escolas católicas onde o factor religião impele os professores a considerar que todos os alunos têm o mesmo direito de aprender e o facto de a escola estar inserida numa comunidade religiosa ajuda os alunos proporcionando-lhes melhores condições para o estudo (Coleman, 1988).

Uma comunidade fechada que dê mais ênfase às suas normas e regras sociais funciona melhor se os professores, pais e alunos funcionarem em rede: “Schools function best when students build strong bonds with their classmates, when teachers cultivate nurturing relationships with their students, and when parents establish close ties with teachers” (Coleman, citado por Morgan e Sorensen, 1999: 633). Estas relações mais próximas acontecem mais facilmente nas escolas católicas estudadas por Coleman que estão, elas próprias, inseridas numa comunidade que se uniu pelos valores religiosos partilhados.

Morgan e Sorensen, no seu estudo sobre as redes parentais e proximidade social enquanto possíveis promotores da aprendizagem da matemática, fizeram uma chamada de atenção para o facto de o tipo de comunidade em que pais dos alunos e professores conjugam acções para o sucesso escolar dos educandos, poder acontecer também nas escolas públicas, não sendo apanágio apenas das escolas católicas privadas que Coleman estudou (1999: 662). Para além disso, para aqueles autores, este tipo de comunidade mais fechada não cria as mesmas condições de aprendizagem e de sucesso como as comunidades mais abertas, onde os alunos e seus pais podem aceder a maiores quantidades de informação aumentando dessa forma as oportunidades dos alunos (Idem, 663).

O próprio Coleman chama a atenção para o facto de as comunidades fechadas, que gerem a vida social através das normas e regras sociais bem definidas, poderem causar constrangimentos nas acções dos indivíduos, ao afirmar que estes alunos poderão sair destas escolas “unequipped to enter the heterogeneity and disorder of the larger society and thus either confined to the narrow frame within which they grow up or forced to suffer a serious culture shock when they leave their protected habitat” (Coleman, citado por Morgan e Sorensen, 1999: 664). Outros autores foram

mais longe ao afirmar que o controlo social nestas comunidades “pode dar lugar à repressão exagerada causando custos ao nível da criatividade e da autonomia dos seus indivíduos e, no caso da escola, dos alunos e à repetição e estagnação da informação que circula dentro destes grupos impedindo o desenvolvimento e a inovação (Portes e Landolt, 1996) grupal e individual.

Carbonaro concorda com Coleman, ao afirmar que nos grupos sociais fechados onde há mais comunicação e confiança, se torna mais fácil a monitorização e controlo das crianças e jovens e poderá existir uma maior promoção do sucesso escolar, mas apenas em comunidades onde os adultos tenham a escola e o sucesso escolar como algo desejável (Carbonaro, 1999). Carbonaro não aceita as conclusões de Morgan e Sorensen de que as comunidades fechadas têm sempre um efeito negativo sobre o sucesso escolar.

Mas admite desvantagens de algumas comunidades mais fechadas que não tenham a aprendizagem e o sucesso escolar como valores. Tal como afirmou Wilson, que aponta os guettos como um exemplo de uma comunidade fechada que apresenta comportamentos desviantes e que, por isso, não promove o sucesso escolar (1996). Independentemente de se tratar de comunidades com maior ou menor nível de capital social,

“(...) social capital has costs as well as benefits, that social ties can be a liability as well as an asset. Most parents, for example, worry their teenage children will ‘fall in with the wrong crowd’, that peer pressure and a strong desire will induce them to take up harmful habits.” (Woolcock, 2007: 273)

Um dos maiores contributos de Carbonaro, foi o ter dividido as redes sociais fechadas em três diferentes categorias: a primeira a que chamou de “nonfunctional” em que os pais dos alunos se conhecem mas não utilizam esse conhecimento para troca de informações ou aplicação de normas; outra categoria que são as “dysfunctional” em que as normas e valores não dão particular ênfase à escola nem ao sucesso escolar; e a última, as “functional” em que escola e sucesso escolar são valorizados (Carbonaro, 1999: 685).

Neste trabalho iremos procurar ver se existem expectativas/obrigações e confiança dos alunos em relação aos seus pais e professores no que respeita, sobretudo, aos assuntos escolares, verificar se têm acesso a informação do interior e fora do seu grupo mais próximo, onde estabelecem relações de tipo “bonding”, que lhes sejam importantes do ponto de vista da sua performance escolar e das escolhas para o futuro e perceber se entendem as normas e regras sociais que lhes são impostas, numa lógica de comparação entre as Escolas Integradas e as Escolas Segmentadas e respectivos resultados escolares.

Organização escolar e Capital Social

Antes de iniciarmos a exposição sobre como vemos as Escolas Integradas como um espaço que propicia um maior capital social e, dessa forma, um envolvimento parental mais efectivo, achamos importante começar por explicitar o que são estas escolas, com que objectivos foram criadas, como foram implementadas em Portugal e ainda em que diferem dos restantes estabelecimentos de ensino que neste trabalho designamos de Escolas Segmentadas, ou seja, escolas em que os ciclos de escolaridade desde o jardim-de-infância até ao 9.º ano de escolaridade estão separados em espaços escolares separados fisicamente.

Uma nova forma de organização escolar – As Escolas Integradas

As escolas de Ensino Básico Integrado¹⁴ foram constituídas com o objectivo de possibilitar uma nova organização escolar condizente com a Lei de Bases do Sistema Educativo, para uma melhor gestão dos recursos materiais e para “constituir um espaço comum durante toda a escolaridade, proporcionando a vivência de uma mesma cultura [na] escola” (Despacho-conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90 de 6 de Março). A ideia era constituir um “território educativo” e a integração e articulação curricular e organizacional em torno de um projecto educativo comum, que potenciou a construção de formas alternativas e inovadoras de conceber a escola, criando redes locais mais fortes” (Dias, 2003: 135).

O diploma que deu origem às Escolas Integradas previa que em todos os concelhos do país existisse uma destas escolas, a qual teria no mesmo espaço físico o jardim-de-infância (sempre que possível) e os três ciclos de escolaridade básica – 1.º, 2.º e 3.º ciclos, ou seja, do 1.º ano ao 9.º ano de escolaridade. A integração do jardim-de-infância nestas escolas serve o objectivo de dissipar as experiências educativas pessoais de cada aluno anteriores à ingressão na escolaridade básica: “As condições prévias de qualidade, igualdade e eficácia da educação estabelecem-se na primeira infância, prestando atenção aos cuidados infantis e ao desenvolvimento das crianças, essenciais à prossecução dos objectivos da educação básica” (UNESCO, 1990).

Devido às infra-estruturas existentes e às dificuldades em as reorganizar para receber crianças dos 3 aos 15 anos, tentou-se depois um “modelo de funcionamento articulado com a utilização de diversas instalações ou pólos, em torno de uma escola sede [...]” (Anexo 11, Decreto-Lei n.º 142/93 de 26 de Abril: 14).

Hespanha (1994), num estudo iniciado no ano de 1992/1993 e concluído em 1994 pelo Departamento de Avaliação do Sistema Educativo de Inovação Educacional, apontou cinco potencialidades das Escolas Integradas:

- a) Centro dinamizador da vida cultural da comunidade de acordo com as expectativas dos seus actores (população em geral e os poderes económicos, políticos e sociais);
- b) Forma de melhorar o aproveitamento e a rentabilização dos recursos materiais existentes (bibliotecas, equipamento informático e de educação física, entre muitos outros);
- c) Promotora da qualidade das aprendizagens através da criação de projectos individuais para os alunos, facilmente adaptáveis ao longo dos anos de acordo com a evolução dos mesmos, utilizando um currículo integrado para os três ciclos de escolaridade básica. A aprendizagem poderá ser mais profunda pois a “interacção entre alunos de diferentes ciclos, a partilha de espaços e actividades educativas pode servir para incrementar a responsabilização, o respeito pelo outro e a aceitação da diferença, promovendo o desenvolvimento socio-afectivo e cognitivo dos alunos” (Benavente, 1993: 53);
- d) Facilitadora da integração da educação pré-escolar, que Hespanha considera como essencial para escamotear as disparidades entre as experiências educativas dos vários alunos anteriores à ingressão na vida escolar;
- e) Forma de diminuir o abandono escolar e de promover o sucesso escolar devido ao acompanhamento sistemático e continuado do percurso escolar dos alunos, ao sentimento de pertença e de identificação com uma comunidade e cultura escolar.

14 Novo modelo para a escolaridade obrigatória que foi implementado pela Lei orgânica – Decreto-Lei n.º 142/93 de 26 de Abril.

Com estes objectivos, as Escolas Integradas surgem com o potencial de possibilitar a aproximação entre professores e famílias, assim como a construção de mais laços sociais entre os diferentes alunos e entre estes e os seus professores e pais enquanto educadores. Devido ao número de anos que os jovens permanecem na mesma escola, com os mesmos colegas e com os mesmos professores e ainda devido ao número de anos de relacionamento das suas famílias com a escola, os alunos podem sair beneficiados na construção do seu capital social dentro da comunidade escolar; e ainda na obtenção do sucesso escolar de uma forma mais igualitária.

As Escolas Integradas foram uma forma de reestruturação do sistema educativo que surgiu à parte da reformulação dos planos curriculares da Reforma Educativa, assente na reorganização das instituições escolares vincando o seu poder como agentes de mudança (Fullan, 1991). Estas escolas podem possibilitar a diminuição do abandono escolar e do insucesso na escola, melhorar a qualidade das aprendizagens, tornar efectiva a formação pessoal e social nas escolas e ainda criar maior democratização no espaço da escola diminuindo as diferenças socio-culturais dos alunos sem as destruir (Benavente, 1993). Para Ana Benavente (1993) seria importante estudar se de facto as Escolas Integradas cumprem estas potencialidades.

De acordo com o estudo de Hespanha, nos primeiros anos de implementação destas escolas, as Direcções Regionais de Educação viram nas Escolas Integradas uma forma de

“[...] reorganização do sistema educativo, no sentido de rentabilização dos recursos materiais e humanos existentes, atenuando ou eliminando problemas há muito sentidos, como o isolamento das escolas do 1.º ciclo e a sub-utilização de meios disponíveis em escolas do 2.º e 3.º ciclos” (Hespanha, 1994: 18).

As direcções das escolas centraram a sua acção na possibilidade de rentabilização de recursos, sobretudo, relativamente aos do 1.º ciclo de escolaridade e na possibilidade de melhor capacitar os alunos com uma maior facilidade de adaptação à mudança radical do 1.º para o 2.º ciclo.

A maioria dos professores mostraram-se favoráveis à mudança apesar dos difíceis momentos iniciais que tiveram origem sobretudo no facto de “os professores dos diferentes ciclos (...) nunca conversa[re]m (...)” (Hespanha, 1994: 25). Ao longo desta investigação a autora foi referindo que no ano de 1994 ainda subsistiam barreiras à cooperação entre os ciclos. Apesar de alguns professores referirem no curso da investigação de Hespanha que havia maior cooperação entre professores dos diferentes ciclos, pressupomos que essa cooperação ainda esteja longe de ser a ideal sobretudo devido ao facto de o 1.º ciclo de escolaridade só ter adquirido alguma autonomia face ao governo central mais tarde (apenas com o Decreto Lei n.º 15-A/98), ao contrário dos 2.º e 3.º ciclos que já beneficiam dela.

O mesmo estudo conseguiu apontar algumas vantagens da implementação destas escolas: gradual desaparecimento das barreiras entre os professores dos diferentes ciclos, a introdução do conceito de valorização profissional do indivíduo no contexto da escola, o planeamento cooperativo entre ciclos dos projectos curriculares, a racionalização e rentabilização dos recursos materiais e formas de gestão escolar mais autónomas (Hespanha, 1994)¹⁵.

15 Para que estas vantagens permaneçam e cresçam, a autora deixou como condições para o sucesso das EBI a atenção a dar ao número de alunos de cada escola que não deveria ser mais do que 500 alunos e ainda a necessidade de criar um território educativo onde os elementos da comunidade pudessem intervir na gestão da escola, apelando, de forma bastante clara, à maior abertura das escolas às famílias e à comunidade.

Escolas Integradas e Capital Social

Os ambientes, escolar e familiar, são redes de segurança, potenciando a estimulação intelectual, e servindo de apoio afectivo. E são complementares ao ponto de Parcel e Durfur afirmarem que as “[...] conditions in one or the other sphere may compensate for less favorable conditions in the other” (Parcel e Durfur, 2001: 36).

Como vimos ao longo dos pontos 1, 2 e 3 do Capítulo I, o sucesso será maior se os dois actores sociais – famílias e professores – trabalharem em conjunto na promoção da adaptação social e na promoção do sucesso nos trajectos escolares das crianças e jovens. A escola e a família são “deux institutions condamnées à coopérer dans une société scolarisée” (Perrenoud, 1996: 76).

Um dos projectos realizados nos Estados Unidos da América no âmbito da lógica das escolas comunitárias, o projecto das Boston Pilot Schools¹⁶ demonstra a importância de uma relação próxima e aberta entre a família e a escola (Ouimette et al., 2002). Apresentamos aqui algumas das principais conclusões do estudo de Ouimette acerca destas escolas.

Em primeiro lugar verifica-se um grande investimento na participação parental pela escola – através da aposta num sistema de comunicação bilateral regular, realizando eventos na escola direccionados para as famílias, atribuição mais formal do papel de revisores dos trabalhos de casa aos pais, entre outras medidas com o objectivo de aproximar as famílias da escola e dos percursos escolares dos alunos.

Em segundo lugar, a autonomia que estas escolas piloto têm relativamente ao poder central permite-lhes definir os seus objectivos e as suas estratégias organizacionais e pedagógicas: escolher o seu currículo, horário, equipa de trabalho e fazer a gestão do seu orçamento, o que fazem encorajando e facilitando a participação da comunidade, em particular, da parental.

Em resumo, estas escolas conseguem uma colaboração significativa com as famílias dos seus alunos, como demonstra o seguinte trecho do mesmo artigo:

“Structuring the curriculum with parent feedback, modifying the curriculum according to parent concerns, giving parents a voice in school governance issues, including parents in the assessment of their children and including parents in the staffing decisions at the school are all examples of ways that Pilots use their autonomies in collaborative ways with parents.” (Ouimette et al., 2002: 12).

Apesar dos resultados positivos, estamos a falar de escolas que fazem parte de um projecto de estudo das relações entre famílias e escola e do envolvimento parental e que, por isso, têm bastante presente esta problemática trabalhando diariamente nesse sentido. No entanto, construíram à volta da escola um nível de capital social em que, à luz do conceito de capital social de Coleman, existe troca de informações entre os actores, uma partilha de expectativas em relação ao sucesso académico e pedagógico dos alunos e um conjunto de papéis definidos e de normas e regras sociais que uns esperam que os outros cumpram.

No entanto, as relações entre famílias e escola não são sempre favoráveis. Actualmente as escolas fazem o que muitos pais não podem: ensinar e treinar as crianças e jovens para a vida adulta e para a entrada no mercado de trabalho. Mas são também instrumentos da sociedade para promover uma

16 Parceria criada em 1994 entre o Mayor da cidade de Boston, o Comité das escolas de Boston, o Superintendente e a União de Professores de Boston, com o objectivo de formar escolas que fossem modelos de inovação educacional. Trata-se de escolas autónomas com capacidade de decidir o seu próprio orçamento, de contratação de pessoal e de organização curricular e escolar em função das necessidades dos alunos e suas famílias.

identidade, linguagem e cultura nacionais, minando, muitas vezes, as identidades culturais e valores das famílias dos alunos. Daí que a visão das famílias sobre a escola seja dualística, utilizando as palavras de Coleman (1990): umas vezes a escola é uma aliada, outras vezes é vista como inimiga.

Por essa razão, é essencial que a socialização seja realizada em simultâneo e em cooperação pelas famílias e pelas escolas. A socialização realizada nas escolas permite a aprendizagem de aproveitar as oportunidades que surgem, ultrapassar obstáculos e exigências e receber as devidas recompensas. Dentro da família constrói-se grande parte da identidade pessoal dos indivíduos, espírito de esforço e a coerência de atitudes (Coleman, 1990: 332), daí a sua complementaridade.

Mas actualmente, enquanto a família se dedica às suas carreiras e/ou à obtenção do rendimento familiar, as escolas ficaram com a responsabilidade da socialização que, de acordo com o mesmo autor, se centra nas aprendizagens das oportunidades, exigências e recompensas, negligenciando as atitudes, os esforços e a identidade pessoal dos alunos. Para Coleman, as escolas ainda não se adaptaram às novas formas de organização familiar que hoje em dia tendem a falhar na sua tarefa de criar um ambiente que beneficie o estudo e a aprendizagem em casa (Coleman, 1990: 333).

Conceição Alves Pinto, afirma que

“(...) é difícil para muitos deles [os pais], apreender de imediato, por um lado, o que a escola espera dos seus filhos e, por outro lado, o que a escola espera deles. (...) A escola exige aos pais um verdadeiro processo de socialização relativamente aos seus papéis e à sua intervenção no processo educativo escolar dos seus filhos. Quando eles próprios andaram na escola, aos seus pais apenas era pedido que mandassem os filhos estudar. Não havia reuniões de pais. Não se falava em intervenção da família no processo educativo escolar dos filhos.” (Pinto, 1995: 114).

O que se pretende que os pais façam hoje é uma adaptação social, entender “(...) mecanismos através dos quais o indivíduo se torna apto a pertencer a um grupo” (Boudon, 1990: 223). E essa pertença ou integração só é “sadia” utilizando as palavras de May, quando, enquanto ser simbólico, ele atribui significado a uma realidade, de modo a nela se integrar sem dificuldade (Pinto, 1995: 117).

Ora a proximidade prolongada entre os actores – professores, pais e alunos – possível nas Escolas Integradas, permitirá a criação de uma rede de relações de amizade, que os indivíduos poderão utilizar no seu futuro como uma forma de estrutura social através da qual possam aceder “(...) a oportunidades de utilização do próprio capital financeiro ou humano” (Burt, 1992).

Johnson (1996) é um dos autores que refere as diferenças do que era esperado das famílias no passado relativamente aos percursos escolares dos educandos e o que actualmente se espera delas. Afirma que

“traditionally, educators have thought of parents’ appropriate role as that of strong, mostly silent supporters of schooling. Expected to assist with homework, encourage children to work hard in school, and sign and return forms quickly, parents were not wanted in schools except on invitation to open house, to pick up record cards, or assist with raising money. Other requests for parents’ presence at school usually meant that a child was in trouble, academically or socially” (Johnson, 1996: 94).

O que, a nosso ver, pode justificar a relutância de famílias e escola em se envolverem em projectos comuns a realizar dentro e fora da escola, uma relação de desconfiança que Davies já havia observado no seu estudo internacional no qual Portugal participou (Davies et. al., 1996).

Johnson acrescenta outras possíveis causas para essa relutância são: “[...] (1) the force of traditional beliefs, (2) fear of the unknown, and (3) lack of knowledge of how the parents might become involved in schools” (Johnson, 1996: 94).

Essa integração pode verificar-se mais facilmente quando há maior proximidade entre os actores sociais. A proximidade entre os indivíduos e entre os colegas de escola ao longo dos anos, permitirá uma melhor compreensão do que se espera de cada um enquanto aluno, e do que família e professores esperam de si e para o seu futuro e uma maior aproximação de desejos e motivações de cada criança ou jovem sobre o que os restantes elementos esperam dele.

Quando a convivência entre os vários actores sociais presente na realidade da escola aumenta, diminui a diferença entre as duas realidades, o que é importante devido ao facto de na sociedade actual

“[...] as famílias não (terem) condições para assegurar sozinhas a socialização das suas crianças, com vista à sua integração como adultos na sociedade. [...] A socialização secundária, que é a “interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições” é cada vez mais longa e diversificada” (Pinto, 1995: 123).

Segundo Coleman, verifica-se uma “erosão” do capital social das crianças, que é nas suas palavras, uma erosão de “[...] norms, the social networks, and the relationships between adults and children that are of value for the child’s growing up. Social capital exists within the family, but also outside the family, in the community” (Coleman, 1990: 334).

E essa erosão do capital social das crianças verifica-se no que respeita às normas de comportamento e de controlo social na comunidade, mas também no seio da família: “[...] the range of exchange between parents and children about academic, social, economic and personal matters has declined, at the same time that the parents’s human capital has grown” (Coleman, 1990: 336). E a existência de elevado capital humano no seio de uma família de nada serve ao aluno se ele não tiver acesso a ele através da sua relação com a família. Tem de haver partilha para que de facto exista capital social, pois não é suficiente que “[...] the most innovative ideas [be] in the hands or mind of the brightest, fittest person [...] will amount to little unless that person has access to others to inform, correct, assist with and disseminate their work” (Woolcock, 2000: 12).

Em suma, os alunos com mais capital social são os que pertencem a uma comunidade que lhes comunica claramente as normas e regras que têm de cumprir assim como lhes diz o que é esperado que elas obtenham nas suas vidas escolares; e lhe permite ter acesso a uma grande quantidade de informação de forma a poderem, juntamente com as suas famílias, fazer escolhas informadas e responsáveis.

Como verificámos anteriormente, as diferenças de classe poderão fornecer aos alunos diferentes normas, diferentes expectativas e diferentes informações, de forma a criar capitais sociais mais próximos ou mais afastados da escola e da cultura da escola.

Uma forma de diminuir essas diferenças seria aproximar os actores escola e seus profissionais dos alunos e das suas famílias e diminuir as diferenças de classe no interior da escola, tentando que as oportunidades sejam mais próximas para todos. Esta aproximação entre crianças de classes diferentes é também capital social que os próprios alunos constroem nas suas relações com os outros e que poderão colmatar falhas no capital humano ou económico das suas próprias famílias. Por exemplo, uma criança oriunda de uma família com pouco poder económico e com uma baixa escolarização, onde a cultura da leitura e do estudo é menos

presente, poderá ter acesso a actividades culturais ou a recursos importantes para a escola como livros, dicionários, jogos didácticos ou mesmo ao computador e à internet, através das suas amizades na escola.

Nas Escolas Segmentadas, as crianças têm de mudar de espaço físico, de professores, de métodos pedagógicos e até de colegas quando ao mudar de ciclo têm de mudar de escola. Todo o seu processo de socialização e de identificação com a nova escola é, muitas vezes, tão desgastante para os alunos, que isso poderá ter repercussões no seu sucesso escolar. O mesmo acontece com a relação entre pais e professores (Pinto, 1995: 114-143). Esses saltos entre diferentes escolas não se verificam nas Escolas Integradas, que mantêm os alunos no mesmo espaço durante toda a escolaridade obrigatória.

Com maior período de conhecimento entre as famílias e a escola as expectativas e motivações das famílias e dos professores poderão aproximar-se. A equipa de Coleman trabalhou esta questão das expectativas:

“There may in addition be orientations and actions of parents that are important for a child’s education quite apart from the time spent with the child, or relations with the school or with other parents. Some parents, for example, hold strong expectations and make strong demands concerning their child’s school performance, while others do not. Children know what is expected in terms of effort and performance, with or without extensive communication with their parents about school matters (Coleman e Schneider, 1993: 5 - 6).

A própria escola poderá ter uma melhor imagem de um aluno e da sua família, caso tenha com eles uma relação interpessoal mais duradoira, em que os níveis de conhecimento e de confiança entre ambos esteja estabelecido de forma profunda, elaborando e participando em actividades em conjunto e motivando os alunos da mesma forma ao transmitir as mesmas expectativas de sucesso.

A perspectiva dos alunos

Não nos podemos esquecer que existem ainda as vontades, motivações e aspirações dos próprios jovens, que sendo influenciadas pelas famílias e pelos professores e outros profissionais da escola, não deixam de ser as dos alunos. Interessa-nos sobretudo analisar e comparar as pressões que os alunos têm da sua família com as pressões que têm da sua escola e dos seus amigos relativamente às suas várias escolhas.

Os alunos são o elemento da relação pais – alunos – escola, que, na maior parte dos estudos, não são questionados. No fundo, são o elemento que os restantes actores, professores e famílias, tentam ajudar, orientar, guiar para um futuro melhor, mas cujas motivações e desejos raramente são ouvidos. Até pelos investigadores, seja das ciências educativas, seja da sociologia da educação.

Sobre o aluno como objecto de investigação na temática das relações entre a escola e a família afirma Sarmento que “as crianças ficam muitas vezes sumidas quando se fala na relação escolas – famílias, ignorando-se o seu papel de actor social activo (...) (2005: 19). Pedro Silva afirma que os alunos fazem parte do grupo dos objectos de estudo que são:

“[...] pouco investigados, raramente “ouvidos”, com pouca ou nenhuma “voz” [...]. Assumimos, assim, um conjunto de pesquisas que cremos ser pouco etnocêntricas, no sentido de serem menos

“escolocêntricas”, menos “adultocêntricas”, menos “investigadorocêntricas” do que aquilo que é habitual neste tipo de pesquisas” (Silva, 2006: 3)

Ouvir o aluno quanto às relações que existem entre as suas famílias e os seus professores assume particular importância devido a dois importantes factores:

- a) Para que a aprendizagem seja efectivamente de sucesso os alunos “[...] devem [apropriar-se] das aprendizagens para a sua vida social, cultural e cívica, isto é, saber para intervir, para participar” (Benavente, 1993: 53).
- b) E ao papel de mensageiro que o aluno desempenha ao transmitir as mensagens que professores e famílias trocam sobre si próprio¹⁷, confirmando o tal “papel activo” no processo de relação entre escolas e famílias do qual nos fala Sarmento (2005) ou o “le go-between est l’arbitre des relations entre ses parents et ses maîtres” (Perrenoud, 1996: 77).

Após crescer dentro de um seio familiar o aluno expande o seu campo social onde irá iniciar a sua aprendizagem pessoal e social de forma autónoma da família, aproximando a sua identidade dos outros alunos, dos professores, auxiliares da escola.

Durbar (1997), define identidade como uma mistura entre a sua biografia construída através dos vários processos de socialização e das suas relações com outros indivíduos e/ou instituições. O que significa que um indivíduo só existe em função do outro, pois para construir a sua identidade precisa da ideia de si mesmo e ainda da ideia que os outros lhe comunicam que têm de si. Desse modo, o conceito de identidade de um indivíduo está sempre em construção, nunca está acabado, pois os outros, as instituições onde se move, estão sempre a dar-lhe feedback acerca do que pensam dele.

Da mesma forma, na realidade da escola, a instituição dá ao aluno a opinião, imagem, conceito que tem dele como indivíduo e como aluno. E este constrói a sua identidade de acordo com a sua imagem de si (muito influenciada pelo seu background familiar), juntamente com o que a sua escola lhe transmite de si.

Uma escola poderá ter uma melhor imagem de um aluno e da sua família, caso tenha com eles uma relação interpessoal mais duradoura, em que os níveis de conhecimento e de confiança entre ambos esteja estabelecido de forma profunda ao longo dos anos; em que os actores se conhecem mutuamente de forma persistente, e assistindo à evolução uns dos outros.

A construção da identidade de um aluno que frequenta as aulas numa Escola Integrada, seguindo o pressuposto de que este é um espaço potenciador de maior capital social para o aluno e de maior envolvimento familiar, possibilitará o surgimento de uma identidade mais positiva de si próprio e da sua origem familiar, do que um aluno de uma Escola Segmentada – a quem é pedido que construa uma nova identidade de si próprio de cada vez que troca de escola e de pessoas que lhe poderão comunicar de forma diferente, e, por vezes, mensagens diferentes, a imagem que tem de si.

17 Tal como verificado no Relatório de Análise das Relações entre a Família e a Escola do ponto de vista dos Directores de Escola e dos Directores de Turma, realizado pela equipa do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.

Síntese

Neste capítulo iniciamos com uma exposição das formas de capital – económico, humano, cultural e social – utilizando as teorias de Bourdieu (1978), Coleman (1988), Putnam (2000), e Schuller (2001), referindo as diferentes definições e contradições entre os autores. Optámos por separar entre capital económico, humano e social e por acrescentar, à luz de Putnam, o capital familiar como as componentes de capital cultural com as quais os indivíduos são socializados no seio das suas famílias.

Demos relevância ao capital social como forma essencial das famílias transmitirem aos seus educandos as componentes culturais que irão influenciar o sucesso escolar dos alunos – expectativas, motivação, recursos intelectuais e recursos culturais (como livros, por exemplo). Dedicámos um dos pontos deste capítulo à explicitação e à crítica do conceito de capital social o que foi necessário para justificar a identificação desse com o conceito de envolvimento parental previamente explanada no capítulo anterior.

Acrescentámos depois a questão da organização escolar das Escolas Integradas, as quais se implementaram no nosso país, actualmente através do processo de constituição dos agrupamentos escolares os quais pretendem ser espaços de socialização de alunos de todos os ciclos onde se pretende que o projecto educativo seja contínuo a todos os ciclos de escolaridade básica e construído em colaboração entre a escola, a comunidade e as famílias dos alunos, como forma de diminuir desigualdades entre os alunos e a garantir uma aprendizagem de qualidade.

Terminámos com a explicação da escolha de olhar para a interacção entre as famílias e a escola através da perspectiva dos alunos, os quais vemos como um dos elementos activos nesse processo de interacção e como o menos ouvido.

CAPÍTULO III

PROBLEMA E MÉTODO

03

A (re)construção da problemática: as questões fundamentais

A organização escolar da escolaridade básica através de um projecto educativo subjacente a todos os ciclos escolares – Escolas Integradas – tem como um dos objectivos possibilitar que os alunos dos vários ciclos de escolaridade básica, incluindo os alunos do pré-escolar (sempre que as condições materiais da escola assim o permitam) partilhem um espaço de socialização onde possam aprender mais do que conhecimentos; um espaço comum onde podem adquirir competências pessoais e sociais como a responsabilização e a aceitação da diferença (Benavente, 1993).

Procurou-se aumentar a qualidade da aprendizagem com uma solução mais integrada em que fosse possível constituir “uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para constituir uma unidade autónoma de gestão (do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro), sem que isso ponha em causa a ‘individualidade’ (social, humana, pedagógica) de cada um dos elementos que compõem essa rede” (Barroso, 1997: 54).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, que legislou o novo regime de autonomia e gestão das escolas, refere no ponto 2.2.a que as escolas devem, com o reordenamento do parque escolar e a possibilidade de famílias e comunidade participarem na redacção do projecto educativo, ser escolas que “favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino básico da mesma área geográfica”. Actualmente, para além da aprendizagem e da sua qualidade, a escola passou a ter como função “o desenvolvimento integral da pessoa, a promoção da sua autonomia e do gosto pelo saber, o desenvolvimento da criatividade e a aquisição de competências múltiplas.” (Grácio e Natal, 2000)

As Escolas Integradas serão em princípio espaços onde a participação parental é mais aceite e, por isso, as mais propícias à colaboração efectiva entre professores e pais para a obtenção do sucesso escolar. Epstein (1997) responsabiliza os professores pelo incentivo ao envolvimento parental tendo construído um modelo para o estabelecimento dessa colaboração, na qual define seis possíveis formas de colaboração na escola e na escolaridade dos filhos, os quais reduzimos a quatro tipos diferentes com o principal objectivo de verificar se a nova forma de organização escolar – Escolas Integradas – influencia o envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos, o capital social que os alunos conseguem construir entre os seus pares e com os seus pais e professores e entre os últimos; e, ainda, se esses capitais influenciam os resultados escolares:

1. O envolvimento parental em casa o qual iremos analisar através do processo de comunicação entre encarregados de educação e alunos e das actividades com cariz pedagógico que as famílias realizam em casa.
2. O envolvimento parental na vida escolar do filho para o que iremos verificar a relação entre o encarregado de educação e do director de turma.
3. Envolvimento parental na escola através da participação nas reuniões de pais, actividades extra-curriculares, na sala de aula e nos órgãos de gestão da escola.
4. Envolvimento parental em forma de parcerias entre família, escola e comunidade sobretudo através da troca de informações entre os três actores e a participação em actividades ou propostas comuns.

As Escolas Integradas poderão potenciar o aumento do capital humano dos alunos tal como definido por Schuller (2000), ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e aptidões

que cada indivíduo possui. Devido aos anos de convívio entre os alunos desde o início da sua escolarização até ao final do 9.º ano de escolaridade no mesmo espaço e à possibilidade de maior participação dos pais nos trajectos escolares dos filhos (Benavente, 1993) e de uma possível maior colaboração entre pais e professores poderão os actores escolares – escolas, famílias e alunos – criar mais laços sociais, os quais passem a colmatar eventuais falhas ao nível do capital cultural e humano, utilizando novamente as respectivas definições de Schuller (2000), ou seja falhas ao nível do background e recursos familiares como livros, enciclopédias, etc (Coleman, 1988).

Singly afirma que o capital social, ou as redes sociais que se criam entre os indivíduos, são fundamentais para a transmissão dos recursos culturais da família para os alunos. Ao que acrescentamos, de acordo com Coleman (1988), que esse capital pode ajudar os alunos com menos capital cultural e económico, no sentido em que podem beneficiar das suas amizades construídas no espaço escolar utilizando recursos económicos e culturais das famílias dos seus pares – como idas ao teatro ou museus, utilização de livros, computador com ligação à internet e mesmo ajuda dos familiares desses amigos para a realização de trabalhos de casa ou outras actividades escolares. E, dessa forma, ajudar na sua motivação e empenho e, consequentemente, nos resultados dos seus estudos.

As Escolas Integradas, tal como foram descritas, podem ainda aumentar os laços entre famílias e professores abrindo a hipótese de:

1. Construção de projectos educativos em parceria através da partilha de objectivos e expectativas, valores e normas que tenderão a uma aproximação, com o objectivo de aumentar a motivação e o empenho dos alunos nos estudos e para o desenvolvimento da sua auto-estima (Zenhass, 2010).
2. Para os pais, esta forma de organização escolar poderá melhorar o conhecimento do trabalho dos seus filhos e dos professores, aumentar as informações acerca da escola e do sistema educativo aumentando o seu nível de confiança na escola e aumentando a sua apetência para nela participar.
3. E para os professores poderá potenciar o aumento do conhecimento das famílias dos alunos para melhor responder às suas necessidades, uma maior valorização junto dos pais e, dessa forma, uma melhoria na sua imagem enquanto profissionais (Zenhass, 2010).

A nossa questão é se a organização escolar em forma de Escola Integrada consegue ser criadora de maior capital cultural, humano e social dos alunos com os seus pares, pais e professores e entre pais e professores, de forma a melhorar o desempenho escolar dos alunos dessas escolas, em comparação com a organização dos ciclos escolares básicos numa lógica de escola segmentada.

Campo de observação e desenho metodológico

O estudo será realizado no Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (CesNova), no âmbito do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência. Este projecto decorre da parceria entre o CesNova, cinco municípios – Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras – e as escolas de cada município que quiseram integrar este projecto num total de 35 unidades de gestão escolar, das quais 9 são Escolas Integradas (EI).

Os principais objectivos do Projecto ESCXEL são o de capacitar as escolas e as comunidades onde estão incluídos os alunos, os pais, os professores, os cidadãos em geral e os decisores políticos (neste caso mais propriamente as câmaras municipais) para a promoção da excelência

educativa tendo em conta o desenvolvimento local; identificar, monitorizar e difundir “boas práticas” das escolas pela rede relativamente aos vários assuntos que vão sendo abordados nos seminários do projecto e que juntam os profissionais dos cinco concelhos, construir modelos de desempenho e de auto-avaliação das escolas e ainda a produção científica sobre as dinâmicas educacionais, sociais e culturais locais.

Apesar dos objectivos do projecto ESCXEL e de todas as fontes empíricas utilizadas para a realização deste trabalho procederem do mesmo, toda a problemática construída, objectivos propostos e hipóteses de trabalho são independentes constituindo uma linha de investigação autónoma.

Devido aos objectivos propostos optámos por considerar o ponto de vista de actores específicos no contexto escolar, o do aluno, uma vez que é o elemento central da relação entre a escola e a família, tornando-se interessante ouvir o que têm a dizer sobre essa relação e o modo como a vê e sente. Isto porque a análise da relação entre as famílias e a escola “não se esgota na interacção entre pais e professores (...) [podendo] assumir literalmente o olhar das crianças e dos jovens” (Silva, 2006: 4).

O nosso objecto de estudo será constituído pelas escolas da rede ESCXEL que têm até ao 9.º ano de escolaridade, uma vez que as EI destinam-se sobretudo à inclusão dos anos de escolaridade obrigatória, num total de 33 unidades de gestão escolar¹⁸, aqui representadas pelos alunos.

Instrumentos de produção e de tratamento da informação

Com o objectivo de tentar responder aos objectivos propostos para este estudo dividimos o nosso trabalho empírico em três momentos distintos. No primeiro fazemos a análise das variáveis que foram trabalhadas no questionário.

Depois será feita a análise dos resultados escolares dos alunos nas Provas de Aferição do 4.º ano e do 6.º ano de escolaridade e das Provas de Exame do 9.º ano de escolaridade, comparando os resultados dos alunos da EI e das Escolas Segmentadas (ES).

Na fase seguinte e para averiguar se existem diferenças significativas entre os dois grupos de alunos que serão sempre analisados de forma distinta – alunos das EI e alunos das ES – de forma a identificar “padrões de atitude e de comportamento (...) tratados de modo semelhante” (Ferreira, 1986: 169), iremos analisar a relação entre as variáveis da seguinte forma:

1. Influência da organização escolar sobre o capital cultural, o capital humano e sobre o capital social dos alunos;
2. Influência do capital cultural sobre o desempenho escolar;
3. Influência do capital humano sobre o desempenho escolar;
4. Influência do capital social sobre o desempenho escolar.

Para a recolha da informação optámos pela aplicação do inquérito por questionário aos alunos das escolas da Rede ESCXEL, realizado em 2010 no âmbito do Projecto ESCXEL. Este questionário foi construído e validado a partir de várias entrevistas exploratórias semi-dirigidas as quais também serão utilizadas para ilustração dos dados apresentados e discutidos ao longo do último capítulo. Desta forma os instrumentos de produção¹⁹ de informação recolhida foram:

18 Duas escolas da Rede ESCXEL ficam excluídas desta análise por serem Escolas de Ensino Secundário puras, logo, não tendo o 9.º ano de escolaridade.

19 Todos os instrumentos de produção da informação poderão ser consultados no site do Projecto ESCXEL (www.esxcel.net), na secção das publicações onde se encontra a Tese de Mestrado referente à presente publicação.

Entrevistas semi-dirigidas

Foram aplicadas 9 entrevistas semi-dirigidas de carácter exploratório a alunos escolhidos aleatoriamente – 3 alunos do 2.º ciclo, 3 alunos do 3.º ciclo e 2 alunos do ensino secundário – com um duplo objectivo.

Como primeiro objectivo o de validar a construção do questionário procurando saber junto de representantes do nosso objecto de estudo quais as respostas que iriam surgir para cada dimensão analisada²⁰.

E, como segundo objectivo, procurar complementar o nosso questionário com outra técnica de recolha de informação de forma a diminuir o efeito da análise pouco profunda que um inquérito por questionário permite realizar (Quivy & Campenhoudt, 1992) cumprindo assim a necessidade do “uso sociológico do inquérito (...) ser feito em articulação com outras técnicas (...). Só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais” (Ferreira, 2006: 195).

No site, encontram-se as grelhas de análise das entrevistas, as quais iremos analisar e de onde iremos retirar citações que validem ou exemplifiquem as explicações dos resultados estatísticos ao longo de todo o capítulo 4, sempre que forem pertinentes.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário aqui utilizado dirigiu-se aos alunos das escolas da Rede ESCXEL em representação das 33 unidades de gestão escolar que integram o projecto e que têm até ao 9.º ano de escolaridade. O questionário serviu de base a outros objectivos para além deste estudo e é constituído por várias dimensões que vão além das relativas às relações entre a escola e a família e às várias questões aqui levantadas, que não serão utilizadas pois serviram outros propósitos.

O universo considerado para aplicação do questionário é composto pelos encarregados de educação de todos os ciclos dos 35 agrupamentos e escolas não agrupadas pertencentes à Rede ESCXEL (calculado sobre o número de alunos) e pelos alunos das mesmas escolas a partir do 2º ciclo (N= 23780). É importante notar que os encarregados de educação a partir do 2º ciclo que responderam ao questionário são os dos alunos da amostra. Um cuidado que tivemos para garantir a comparação das duas bases de dados em estudos próximos.

O questionário foi lançado à totalidade das escolas da Rede ESCXEL (35), através de uma amostra representativa da totalidade dos alunos do ano lectivo de 2008/2009 (23.780 no total), chegando ao final com um total de 417 alunos o que garante uma margem de erro de 5% para um nível de 95%.²¹

Para análise deste trabalho foram retirados da base de dados as respostas dos alunos do ensino secundário, de forma aos dados empíricos estarem em conformidade com o objectivo de comparar as EI com as ES, uma vez que a organização escolar em sistema de ensino integrado aplica-se apenas durante a escolaridade obrigatória, ou seja, até ao 9.º ano de escolaridade. Desta forma, a nossa análise irá centrar-se sobre 275 alunos que frequentam entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade. Chamamos a atenção para o facto de os alunos do jardim-de-infância e do 1.º ciclo não terem respondido a este questionário devido às eventuais dificuldades de leitura.

20 Tal como nos questionários, iremos trabalhar apenas as dimensões adequadas a este trabalho, visto que também estas serviram propósitos mais alargados para além deste estudo.

21 Também no site do projecto na mesma secção, pode ser analisada a nota metodológica que explica de forma mais pormenorizada como foi construída a amostra e onde podemos ver a comparação das características da mesma com o universo.

O questionário foi aplicado online, com a presença de três investigadores no momento de resposta, gerando automaticamente uma base de dados informática que foi posteriormente importada para o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para posterior análise. Desta forma, foram eliminados os possíveis erros humanos da inserção de dados manual. O programa utilizado na análise estatística possibilitou a extracção de quadros de resultados passíveis de análise e interpretação (baseadas, sobretudo em análises descritivas de análise univariada e bivariada), assim como a comparação das respostas dos dois grupos de inquiridos que neste trabalho nos interessam – alunos das EI e alunos das ES – avaliando diferenças e semelhanças, recorrendo ao cálculo de testes paramétricos (Qui-quadrado) e medidas de associação (Phi, V de Cramer, consoante o tipo de variáveis em análise).

Tendo em conta as leituras realizadas e os objectivos que nos propusemos atingir com esta investigação, procurámos apreender as representações dos alunos relativamente às hipóteses elencadas para esta investigação: como é que a organização escolar interfere no processo de construção dos capitais culturais, humano e social se é que interferem e se, por sua vez, estes capitais se traduzem nalguma vantagem para os alunos nomeadamente no desempenho escolar, que aqui iremos medir através da comparação das variáveis de capital cultural, humano e social com os resultados escolares²². Podemos visualizar os cruzamentos que serão analisados na tabela que se segue, onde indicamos que questões do questionário serão utilizadas para cada um dos cruzamentos.

Tabela 1 – Cruzamentos de Variáveis

		Organização escolar (EI vs ES)	Desempenho escolar (Resultados Escolares de Língua Portuguesa e de Matemática)
Capital cultural		P23, P24a, P24b	
Capital humano	Expectativas alunos	P55, P56, P57	
	Expectativas pais	P39, P40, P41	
Capital social	Relações entre alunos	P42, P43, P44, P45; P46	
	Relações entre alunos e família/pais	P25, P27, P28, P29, P32, P33, P34, P37, P38	
	Relações entre alunos e professores/escola	P47, P48, P49, P50, P51, P58.3, P58.4	
	Relações entre professores e pais	P26, P35, P36	

22 Os resultados escolares recolhidos no momento da aplicação do questionário aos alunos, referem-se aos resultados obtidos nas provas de aferição do 4.º ano de escolaridade para os alunos que estão no 2.º ciclo e os das provas de aferição do 6.º ano no caso dos alunos que frequentam o 3.º ciclo, à altura da aplicação desta técnica de recolha de informação. Recorremos à conversão das diferentes escalas de classificações numa escala de 5 níveis: Mediocre, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

04

Damos início a este capítulo com a caracterização da população inquirida, antes de passarmos à análise dos indicadores das variáveis analisadas neste estudo. Na parte seguinte, procedemos à análise bivariada de forma a perceber quais as possíveis relações e influências das variáveis entre si, tal como postulado nas hipóteses de trabalho construídas.

Caracterização da população

Dos 275 alunos que responderam ao questionário, cerca de 52% são do sexo masculino e 48% do feminino.

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por idade (%)

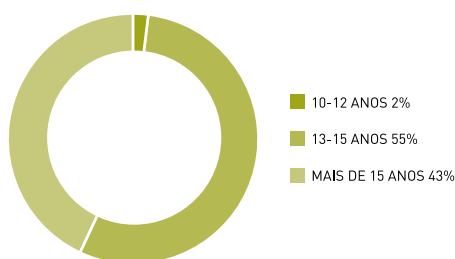
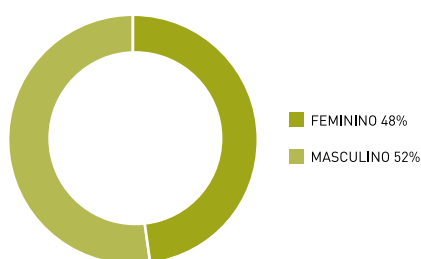


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por sexo (%)



A maioria tem idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade e apenas 2,2% tem mais de 16 anos, idade que ultrapassa a que corresponde ao final da escolaridade obrigatória. Isto significa que entre os inquiridos existe uma pequena percentagem de alunos que ou entrou depois dos 6 anos de idade no sistema de ensino ou que pode ter reprovado ao longo do seu trajecto escolar.

Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por ciclo de escolaridade (%)

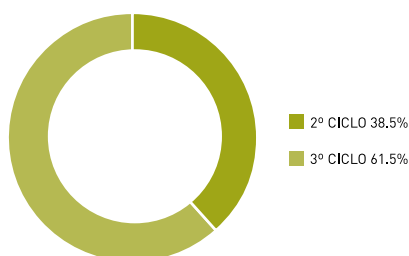
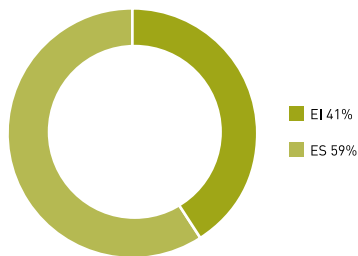


Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por tipo de escola (%)



Nos Gráficos anteriores, podemos ver como 61,5% dos alunos são do 3.º ciclo frequentando desde o 7.º ao 9.º ano de escolaridade, enquanto os restantes se encontravam inscritos no 2.º ciclo – entre o 5.º e 6.º ano.

No que respeita à distribuição dos alunos pelo tipo de escola, vemos que é equilibrada, com 59% de alunos em Escolas Segmentadas (ES) e 41% nas EI.

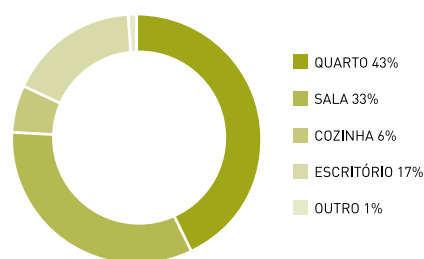
Análise das variáveis

A análise das variáveis será feita de acordo com a Tabela 1 que se encontra no final do Capítulo III (pp. 49), na qual indicámos quais as perguntas que nos podem dar alguma informação sobre os capitais cultural, humano e social.

Capital Cultural

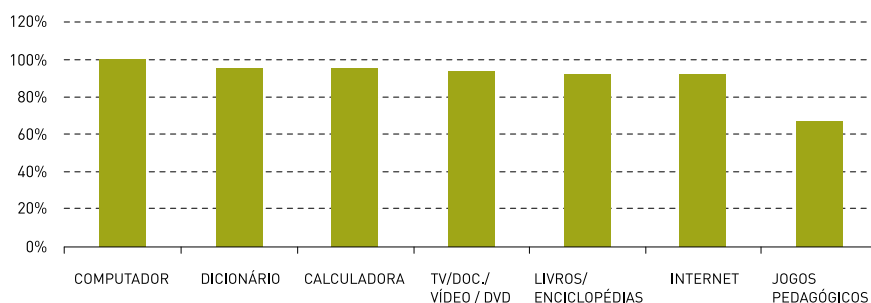
Relativamente ao capital cultural ou aos recursos disponíveis no seio familiar que os alunos podem utilizar e a frequência com que o fazem colocámos duas questões aos alunos sobre as quais apresentamos os resultados nos gráficos seguintes.

Gráfico 5 - Locais de estudo no espaço familiar



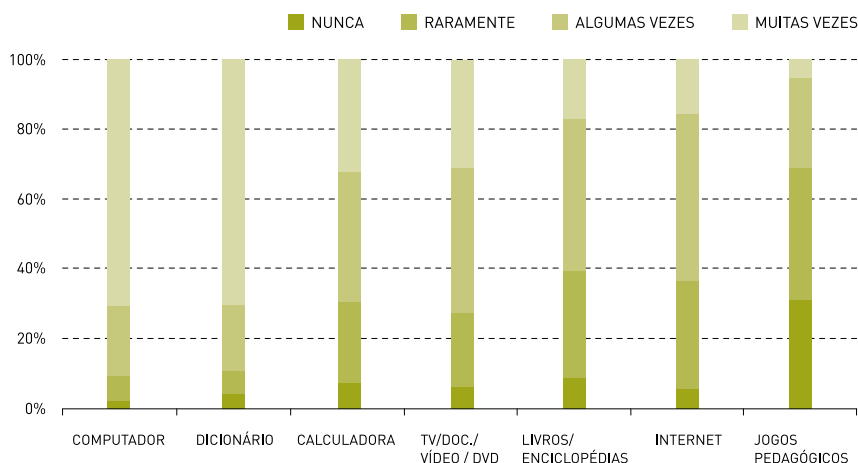
A maioria dos alunos (43%) respondeu que estuda no quarto misturando o espaço de descanso e de brincadeira com o espaço de estudo. O segundo local mais utilizado é a sala com 33% e a cozinha com cerca 6%, ambos os espaços locais de circulação de outros elementos da família, mas que cumprem outras funções no seio familiar tal como o quarto. Cerca de 17% dos alunos referem o escritório como local de estudo o que revela alguma preocupação em proporcionar aos alunos um espaço dedicado ao trabalho, por parte das suas famílias. Entre os outros locais referidos surgem respostas como a varanda, o estudar fora de casa ou mesmo o não estudar fora da escola.

Gráfico 6 - Recursos pedagógicos existentes no espaço familiar (%)



Como podemos verificar no Gráfico 6, à excepção dos jogos pedagógicos que foram referidos apenas por 67% dos alunos, todos os outros recursos foram referidos por mais de 90% dos alunos, dos quais destacamos os dicionários e a calculadora (ambos com 96%) e o computador (98%).

Gráfico 7 - Frequência com que recursos auxiliares de estudo são utilizados pelos alunos em casa [%]



Apenas o computador e a internet são utilizados por mais de 70% dos alunos muitas vezes e cerca de 20% algumas vezes. No entanto, chamamos a atenção para o uso alargado que as crianças e os jovens fazem destes recursos, o que poderá indicar que o uso poderá eventualmente ir além do trabalho escolar e seja também de diversão e descontração.

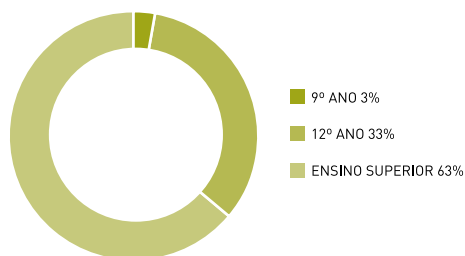
Os livros, enciclopédias, dicionários e os jogos pedagógicos são utilizados de forma regular por percentagens menores de alunos. Isto poderá indicar que práticas de leitura ou de diversão pedagógica em família sejam pouco regulares para a maioria dos alunos que respondeu ao questionário. Na citação seguinte podemos ver como uns recursos são preteridos em relação a outros.

"[...] Depende das disciplinas. Às vezes se tiver de Inglês tenho que ter sempre um dicionário, ou Francês... Depois se for Português por exemplo se calhar também preciso de um dicionário mas não costumo utilizar... [...] Internet só uso mesmo para pesquisas. Podem mesmo para usar Internet. Não costumo usar os livros, dá mais jeito Internet." (Aluno do 2.º ciclo)

Capital Humano

No que respeita a esta variável apenas podemos analisar as expectativas dos alunos comparando-as com as expectativas que eles consideram que os seus pais/encarregados de educação (EE) têm para si.

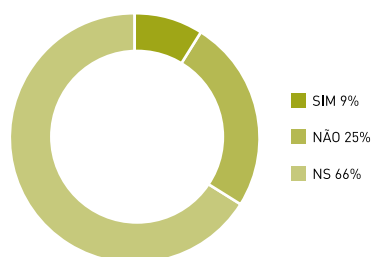
Gráfico 8 - Nível de escolaridade pretendido pelos alunos [%]



A maioria dos alunos pretende seguir os seus estudos até ao ensino superior, cerca de 33% prefere terminar os estudos no 12.º ano e uma percentagem mínima apenas quer completar o 9.º ano (3%).

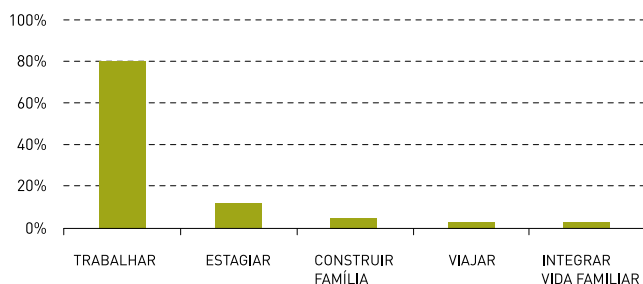
Entre os alunos que não pretendem ingressar no ensino superior, a maioria ainda não sabe se irá voltar a estudar mais tarde (66%).

Gráfico 9 - Planos para o futuro educativo dos alunos que não querem integrar ensino superior (%)



Cerca de 25% dos alunos afirma que não quer voltar a estudar após algum tempo. E apenas 9% responde que planeia regressar aos estudos mais tarde.

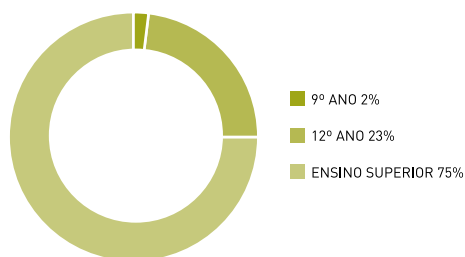
Gráfico 10 - Planos para depois no futuro (%)



Após o término do nível de estudos pretendido, cerca de 80% dos alunos pretende ingressar no mercado de trabalho e 10% refere que pretende fazer um estágio. Os restantes 9% divide-se entre constituir família, viajar e integrar a vida militar em último lugar.

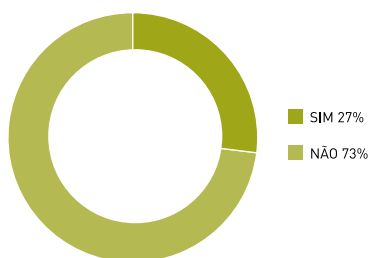
No Gráfico 11, podemos ver como as expectativas dos EE, do ponto de vista dos alunos, são ligeiramente diferentes. A maioria dos alunos afirma que o seu EE pretende o ingresso do aluno no ensino superior – cerca de 75%. Mais 10% do que os alunos que responderam que têm o objectivo de ingressar no mesmo nível de ensino. Muitos alunos têm outros planos para o seu futuro, tal como podemos verificar na seguinte citação:

“Eu queria ser jogador de futebol. Por isso queria sair um bocado mais cedo da escola (...) No décimo. [os pais] Ainda não sabem (...) Mas eu vou-lhes dizer, mas eles não vão achar bem (...) E não vão deixar (...)” (Aluno do 2.º ciclo)

Gráfico 11 - Nível de escolaridade pretendido pelos EE - percepção dos alunos (%)

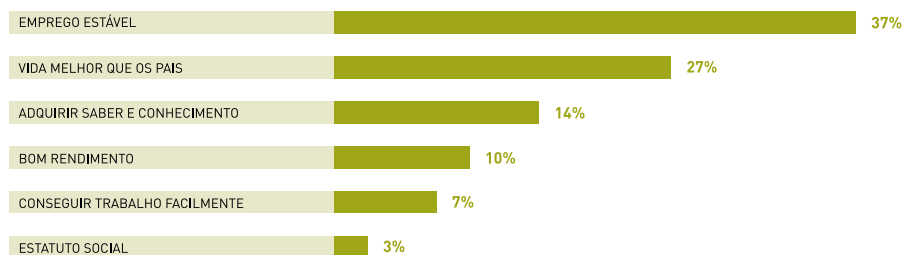
Em contrapartida, as percentagens de EE que querem que os seus educandos terminem apenas o 9.º ano de escolaridade correspondente à escolaridade obrigatória, diminuem ligeiramente – 2% e 23% respectivamente – e os que preferiam o 12.º como ano de conclusão dos estudos dos seus educandos baixam cerca de 10% – sem esquecer que estes são os resultados obtidos a partir da perspectiva dos alunos.

No Gráfico 12 podemos ver que a maioria dos alunos refere que os seus EE nunca lhes disseram qual a profissão que gostariam que eles tivessem – 73%.

Gráfico 12 - Alunos para os quais EE pretendem profissão específica (%)

Entre os 27% de alunos que afirmaram que os seus EE desejam que eles sigam uma profissão encontramos os que referem de uma forma geral a medicina, a medicina veterinária, piloto de avião comercial, engenharia civil, arquitectura, engenharia informática, entre outras profissões liberais com alguma visibilidade social e habitualmente associadas a bons rendimentos.

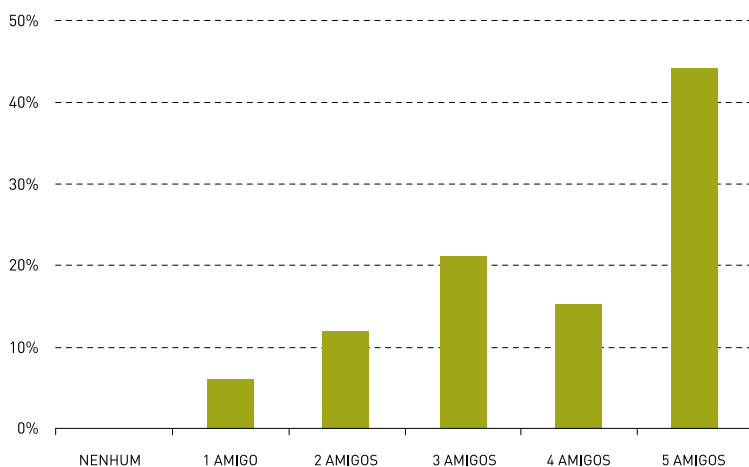
Perguntámos aos alunos quais os motivos que os seus EE lhes comunicam ao falar sobre concluir um ano de escolaridade específico ou uma determinada profissão como expectativas para os seus educandos.

Gráfico 13 - Motivos que o EE dá ao aluno para terminar um ano de escolaridade/profissão (%)

O motivo mais indicado pelos EE aos alunos, é o conseguirem um emprego estável (37%), seguido do desejo que os seus educandos consigam ter uma vida melhor do que as suas (27%). Todos os restantes motivos foram sendo referidos por menos alunos: 14% respondeu que os seus EE gostariam que eles adquirissem saber e conhecimento, 10% preocupam-se com um bom rendimento, 7% revela preocupação com as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e apenas 3% refere o estatuto social.

Capital Social

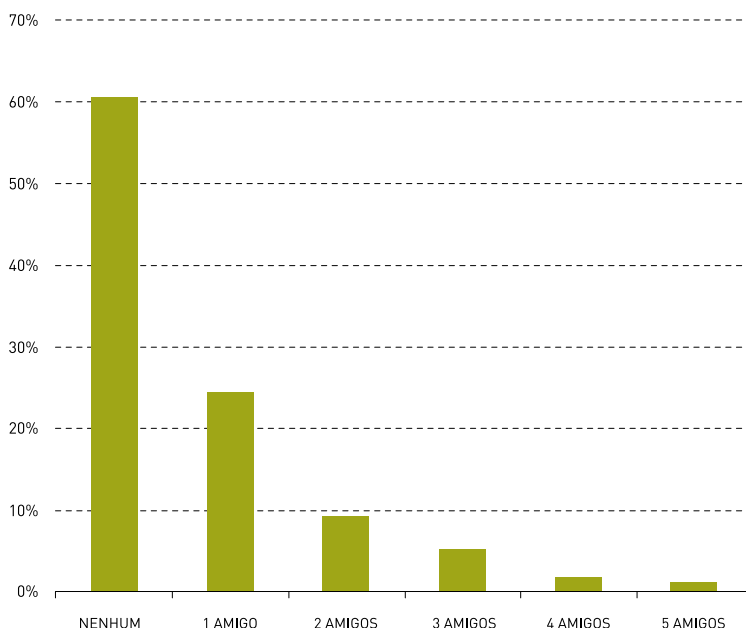
As variáveis sobre o capital social dos alunos foram as mais trabalhadas pelo inquérito por questionário. Foram divididas nas várias formas de capital social que o aluno pode construir através da sua vida escolar. Começando pelas relações entre pares, ou entre alunos, perguntámos quantos dos 5 melhores amigos andavam na sua escola.

Gráfico 14 - Amizades na escola (%)

No Gráfico 14, podemos ver como 44% dos alunos afirmam que os seus 5 melhores amigos andam na sua escola. Cerca de 15% afirmam ter aulas com 4 dos seus melhores amigos, 21%

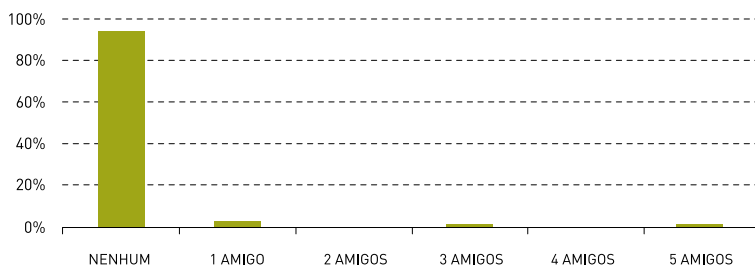
tem 3 melhores amigos na sua escola, 12% responde 2 melhores amigos e 6% responde que tem apenas 1 melhor amigo no mesmo estabelecimento escolar.

Gráfico 15 - Alunos com amigos que reprovaram (%)



Mais de metade dos alunos afirma que nenhum dos seus melhores amigos reprovou até à data (61%) e cerca de 24% afirma que pelo menos um dos seus amigos reprovou. Os restantes 15% dos alunos referiram que têm entre 2 a 5 amigos que já reprovaram.

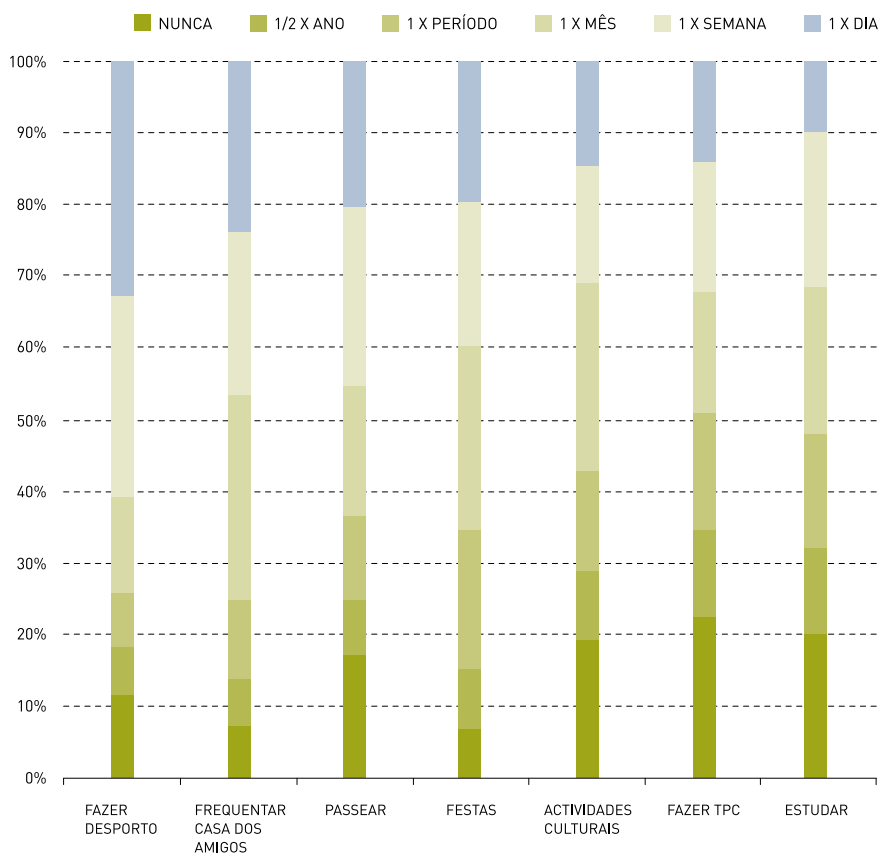
Gráfico 16 - Alunos com amigos que desistiram de estudar (%)



Cerca de 95% não tem nenhum amigo que tenha desistido de estudar, pelo que podemos afirmar que entre estes alunos existe um investimento considerável na escolarização (embora não saibamos se é um investimento do aluno ou da sua família ou de ambos ou se se trata apenas de concluir os anos de escolaridade obrigatória sem garantir uma aprendizagem com qualidade).

No Gráfico 17 podemos ver que tipo de actividades os alunos realizam com os seus pares e com que frequência.

Gráfico 17 - Frequência das actividades desenvolvidas com os amigos fora da escola (%)



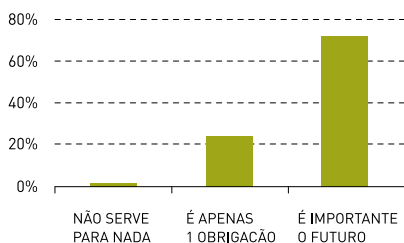
As actividades mais desenvolvidas pelos alunos com os seus pares fora do espaço físico da escola são as desportivas – mais de metade pelo menos 1 vez por semana. Frequentam a casa dos amigos com bastante regularidade (com maior percentagem para os que o fazem pelo menos 1 vez por mês – cerca de 29%). Com a mesma regularidade os alunos encontram-se com os seus amigos para passear, participar em festas e desenvolver actividades culturais. Como vemos na citação seguinte,

“Costumamos às vezes ir (...) àquelas festas de anos (...) costumamos jogar e falar e... digamos que conversar (...) estamos em casa, jogamos computador, conversamos, às vezes jogamos à bola dentro de casa... Fazemos várias coisas.” (Aluno do 2.º ciclo)

As actividades que menos juntam os alunos são as relacionadas com as escolares – fazer os trabalhos de casa e estudar – pelo que podemos concluir que os alunos estabelecem relações de amizade com os seus pares que ultrapassam o “colega de escola”.

Considerámos importante questionar os alunos sobre opinião dos seus amigos sobre a escola.

Gráfico 18 - Opinião dos amigos sobre a escola (%)



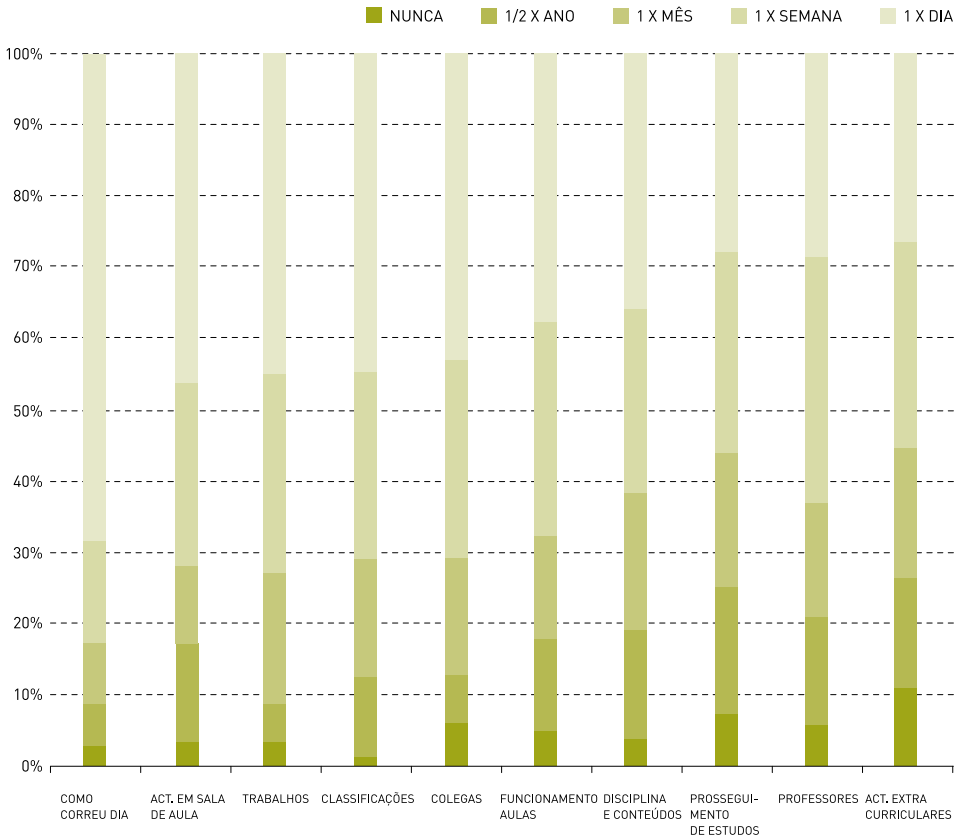
Cerca de 74% responde que os seus amigos consideram que a escola é importante para o futuro o que, em conjunto com os resultados do Gráfico 16, pode revelar que a maioria destes alunos apostam na escolarização. Com uma percentagem considerável, 25% dos alunos olha para a escola como uma obrigação.

Iremos agora analisar as relações entre os alunos e os seus pais/familiares, aqui trabalhados sobretudo através da figura do encarregado de educação (EE). Começamos por analisar sobre que assuntos conversam os alunos com os seus EE e com que frequência.

No Gráfico 19, vemos que a maioria dos alunos conversa com os seus EE sobre os assuntos referidos no gráfico pelo menos uma vez por semana – mais de metade conversa sobre como correu o dia diariamente (68%) tal como está exemplificado na citação seguinte.

“Costumo falar do que aconteceu nos recreios, se os testes me correram bem ou me correram mal, o que é que os professores disseram na aula e os trabalhos que tenho que fazer, de elaborar.”
(Aluno do 2.º ciclo)

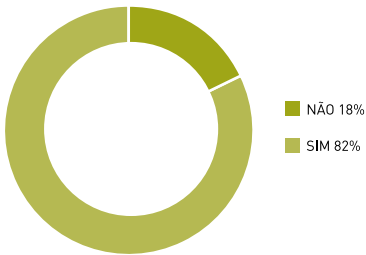
Gráfico 19 - Frequência das conversas entre alunos e EE (%)



O processo de comunicação entre os alunos e as suas famílias sobre os assuntos escolares existe, embora para alguns alunos não seja de forma regular.

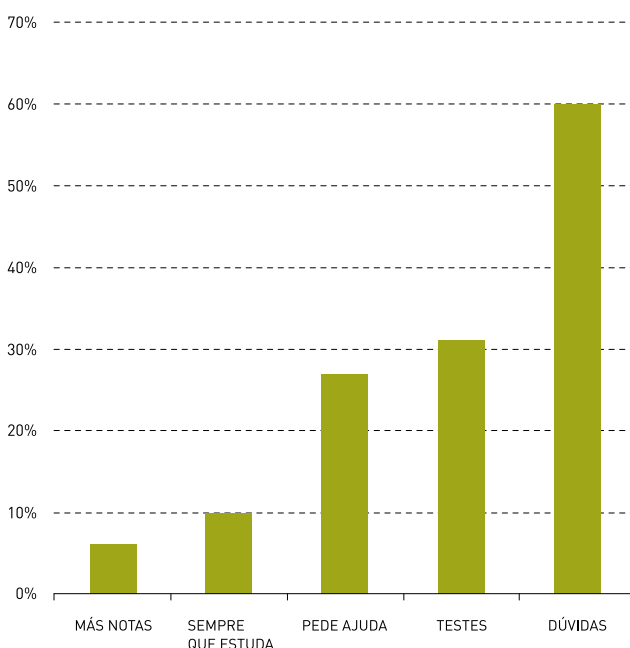
O nível de envolvimento parental em casa quanto à ajuda nas horas de estudo também é elevado, visto que cerca de 82% dos alunos referem que recebem ajuda de alguém do seu núcleo familiar.

Gráfico 20 - Alunos e a ajuda para fazer trabalhos em casa (%)



Como podemos verificar no Gráfico 21, a ajuda aos alunos para o estudo de uma forma geral só é regular para cerca de 10% dos alunos, uma vez que para a maioria ela só acontece em situações específicas – dúvidas, testes, apenas quando o aluno pede ou quando obtém más notas.

Gráfico 21 - Situações em que alunos têm ajuda ao estudar (%)



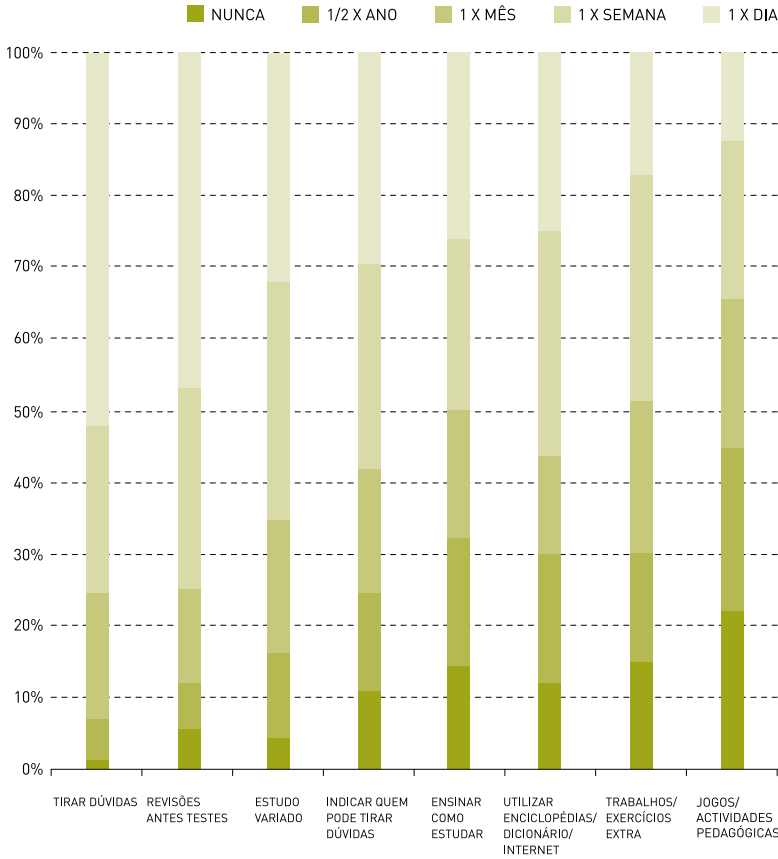
Na citação que se segue podemos ver como muitas vezes a ajuda existe, mas quando o aluno a pede; e que a ajuda é dirigida a algum elemento do núcleo familiar de acordo com o tipo de ajuda que o aluno precisa.

"[...] Depende das disciplinas que for. Se for inglês peço ao meu irmão, se for outras coisas vou ter com alguém que saiba melhor de cada disciplina." (Aluno do 2.º ciclo)

O que significa que apesar de mais de 80% dos alunos referir que tem ajuda dos seus EE [Gráfico 19], o envolvimento parental na realização dos trabalhos de casa não é uma rotina para a maioria dos alunos.

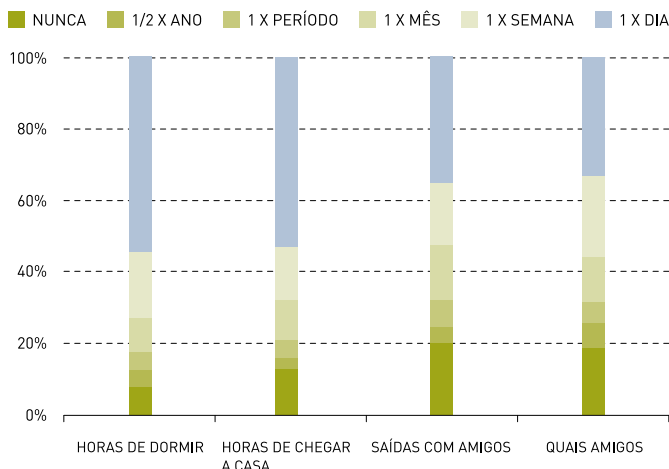
Como o envolvimento parental em casa pode ir mais além do que a ajuda na realização dos trabalhos de casa, perguntámos ainda qual a frequência com que os EE os ajudavam noutras actividades pedagógicas em casa. Apresentamos os resultados no Gráfico 22.

Gráfico 22 - Frequência da ajuda dos EE (%)



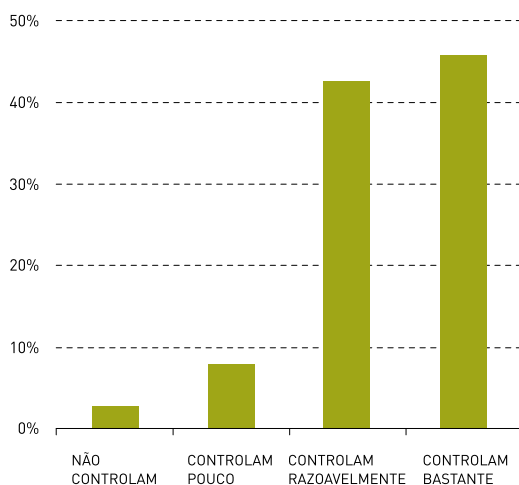
Neste gráfico podemos ver que para além de actividades pedagógicas pontuais como o tirar dúvidas e as revisões antes dos testes, mais de metade dos alunos refere que os EE os ajudam a estudar pelo menos uma vez por semana – 75%, 75% e 66% respectivamente. Com grande percentagem de alunos a afirmar que recebe esse tipo de ajuda pelo menos uma vez por semana, surgem o ensinar como se utiliza enciclopédias, dicionários e internet (31%), indicar trabalhos ou exercícios extra (31%), o indicar alguém para tirar dúvidas (nos casos em que não conseguem ajudar por si próprios) para 29% e finalmente o ensinar como se estuda (23%).

Relativamente ao controlo parental das actividades diárias dos alunos que podem interferir com os seus estudos, podemos ver no Gráfico 23, que metade dos alunos refere que os seus EE controlam diariamente as suas horas de dormir (54%) e de chegar a casa (52%). Mesmo com a maioria dos alunos a afirmar que os seus EE controlam pelo menos uma vez por semana quem são os seus amigos e as saídas com os mesmos – 22% e 18% respectivamente –, quase 20% dos inquiridos respondem que nunca são controlados a nível de amizades e de saídas com amigos.

Gráfico 23 - Controlo das rotinas diárias dos alunos (%)

Cerca de metade dos alunos afirmam que os seus EE fazem um controlo menos regular relativamente às suas rotinas diárias.

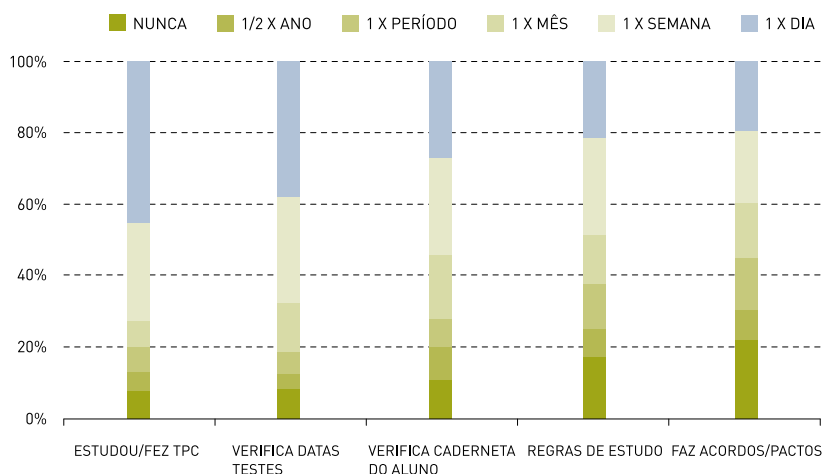
Os alunos foram directamente questionados acerca das suas opiniões acerca do controlo parental sobre os seus estudos.

Gráfico 24 - Opinião dos alunos sobre o controlo de estudos pelos EE (%)

Cerca de 46% dos alunos inquiridos referem que os seus EE controlam bastante os seus estudos e 43% sentem que esse controlo é razoável. Outros 11% não sentem que os seus EE controlem os seus estudos ou então que o controlo é diminuto. Os alunos inscritos nos dois diferentes tipos de escola responderam sem diferenças significativas entre si.

O que mais alunos referem ser objecto de maior controlo pelos seus EE é a verificação dos seus estudos e a realização dos trabalhos de casa (cerca de 45% dos alunos afirmam que esse controlo é realizado diariamente). Muitos alunos responderam ainda que os seus EE controlam pelo menos 1 vez por semana as datas dos seus testes (30%).

Gráfico 25 - Controlo das rotinas diárias relacionadas com a escola dos alunos (%)



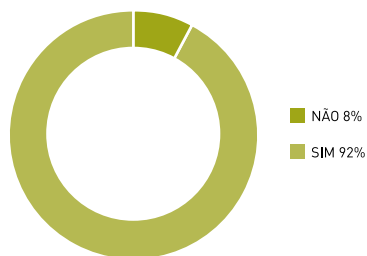
Mais de metade controla a caderneta do aluno pelo menos 1 vez por semana (54%). Sendo a caderneta do aluno um dos principais meios de comunicação entre EE e Director de turma²³, as percentagens de alunos que indicam que os seus EE a controlam menos ou mesmo nunca, são consideráveis (11%). No entanto, vejamos o que um aluno afirmou acerca do seu EE e da caderneta do aluno.

"(...)Diariamente pedem-me para ver a caderneta para ver se eu tenho algum recado (...)." (Aluno do 3.º ciclo).

O menor controlo ou a sua inexistência aumenta no que respeita à comunicação de regras de estudo pelos EE aos alunos (mais de metade fazem-nos uma vez por mês ou menos) e ainda quanto à utilização de acordos ou pactos para o incentivo ao estudo (por exemplo, 22% afirma que nunca acontecem).

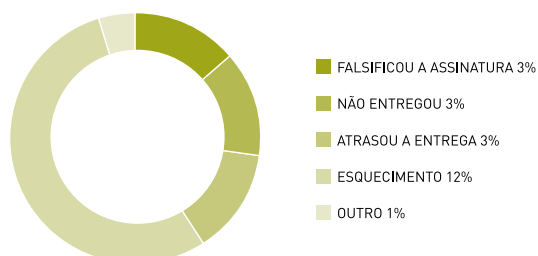
Considerámos também parte integrante deste ponto, a troca de informação entre DT e EE que é realizada através da intermediação do aluno, tendo em conta o seu papel activo no processo de comunicação entre escola e família.

23 Resultado dos inquéritos lançados aos Directores de escola e aos Directores de turma das escolas da Rede ESCXEL em 2009.

Gráfico 26 - Entrega da informação de DT-EE e EE-DT (%)

Cerca de 92% dos alunos afirma que entrega a informação aos EE e DT da qual fica encarregue de fazer a mediação sempre que lhe é solicitado, como podemos ver no Gráfico 26.

Os restantes 8% referem que por, pelo menos uma vez, não entregaram a informação ao DT ou ao EE de forma imediata pelos motivos indicados no Gráfico 27.

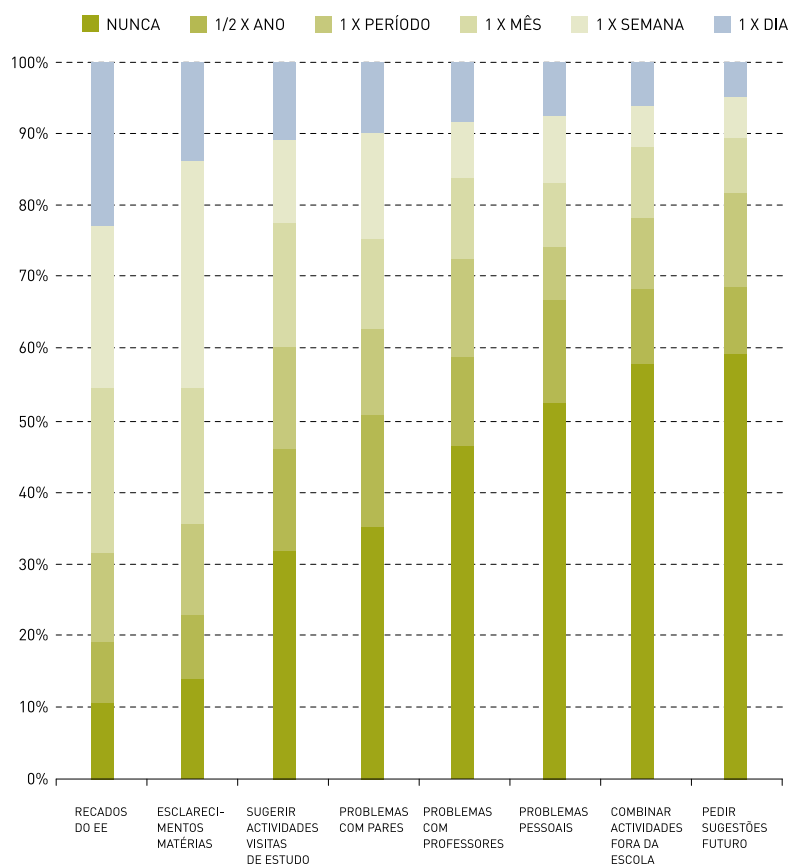
Gráfico 27 - Motivos para a não entrega de informação entre EE e DT (%)

O principal motivo que explica porque não entregaram a informação que deviam ter transmitido ao DT ou ao EE, é o esquecimento – 12%.

Damos agora início à análise da relação dos alunos com a escola e com os professores, sobretudo com o seu DT.

No Gráfico 28, podemos ver sobre o que os alunos conversam com os seus DT e com que frequência o fazem.

Mais de metade dos alunos afirma que nunca pede sugestões para tomar decisões sobre o seu futuro (59%), nunca combina actividades fora da escola (58%), assim como não discute os seus problemas pessoais com o seu DT (53%).

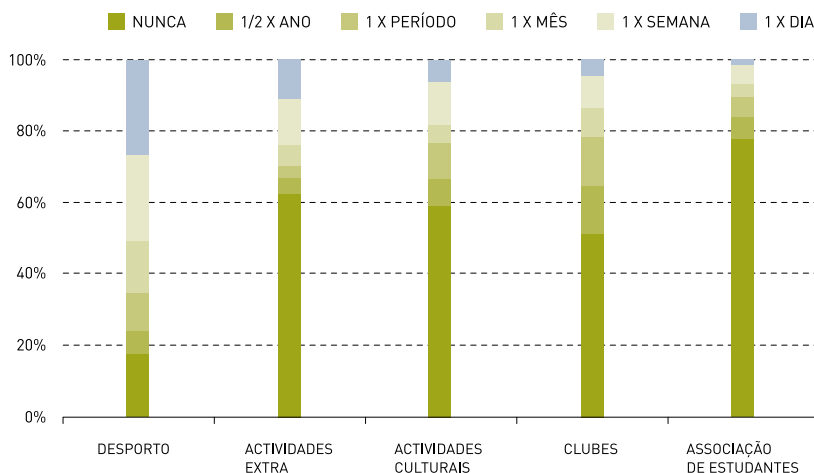
Gráfico 28 - Assuntos e frequência das conversas com DT (%)

Mais de metade dos alunos refere que conversa com o seu DT apenas quando tem recados dos EE – 23% diariamente, 23% 1 vez por semana e outros 23% 1 vez por mês – ou quando precisa de esclarecimento sobre matérias escolares – 31% 1 vez por semana –, o que significa que a maioria dos alunos conversa com os seus professores apenas de assuntos relacionados com a vida escola escolar, tal como o demonstra a seguinte citação.

“Normalmente [recorremos] (...) mais à directora de turma (...) quando por exemplo (...) [quando não temos] senha para o almoço, (...) e a DT arranja uma solução.” (Aluno do 3.º ciclo)

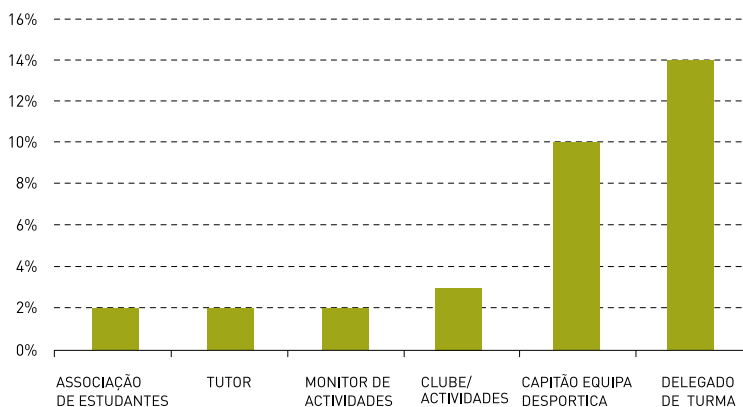
Mais de metade sugere actividades ou visitas de estudo pelo menos uma vez por período. Os problemas com outros professores ou com os seus pares são também pouco discutidos pelos alunos com os seus DT – 36% e 47% respectivamente afirma que nunca o faz.

Relativamente à participação do aluno na escola, podemos ver no Gráfico 29 que é baixa.

Gráfico 29 - Frequência da participação dos alunos (%)

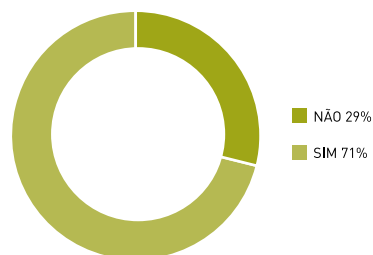
As actividades onde mais alunos participam são as desportivas – 26% 1 vez por dia e 25% 1 vez por semana. Em todas as restantes mais de metade dos alunos refere que nunca ou muito raramente participa.

O mesmo acontece nas respostas dos alunos sobre se desempenham algum papel importante na escola – membro da associação de estudantes, tutor, responsável por alguma actividade ou clube, monitor, capitão de uma equipa desportiva ou outro – em que geralmente mais de 90% das respostas são negativas.

Gráfico 30 - Papéis desempenhados pelos alunos na escola (%)

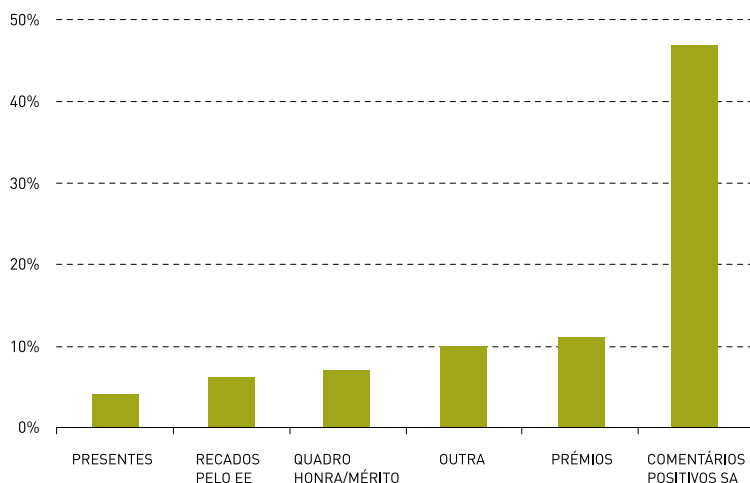
À excepção do papel de delegado de turma referido por 14% dos alunos.

Questionámos os alunos se consideravam que a escola ou os professores reconheciam o seu esforço.

Gráfico 31 - Aluno e valorização escolar (%)

No Gráfico 31, podemos ver que 71% dos alunos afirma que a sua escola/professores reconhecem o seu esforço face aos estudos. No entanto, uma percentagem considerável de 29% respondeu que não sente esse reconhecimento por parte da instituição escolar que frequentam e seu profissionais.

Relativamente ao modo como professores e escola demonstram o seu reconhecimento do esforço dos alunos, podemos verificar no Gráfico seguinte que 47% das respostas refere os comentários positivos na sala de aula.

Gráfico 32 - Formas de reconhecimento pelo esforço (%)

Com percentagens inferiores encontramos outras formas de reconhecimento que professores têm para com os seus alunos com alguma visibilidade exterior à sala de aula: atribuição de prémios (apenas referido por 11%), colocação do nome do aluno no quadro de honra ou mérito (7%), recados para o EE (6%) e ainda através da entrega de presentes referida por 4% dos inquiridos. Os 10% de alunos que referiram outras formas de reconhecimento como a publicação de artigos no jornal da escola e do aumento das classificações como recompensa.

Relativamente ao sentimento de valorização do esforço encontrámos nas entrevistas dois tipos de alunos: um primeiro grupo muito satisfeito com a sua escola,

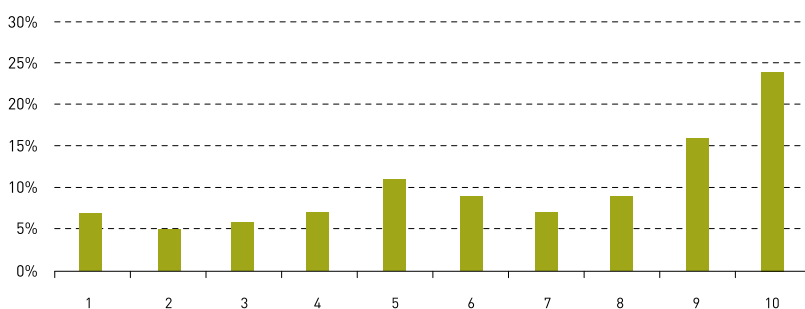
“Valoriza porque os alunos, andaram-se a esforçar o ano inteiro, e depois estão no quadro de honra e (...) aparecem em palco para receber uma coisa que foi mérito. Os professores (...) dizem parabéns, espero que continues a trabalhar, alguns até dão presentes” (Aluno do 3.º ciclo).

Enquanto no outro grupo afirmam:

“Não [sinto o meu esforço valorizado]. Acho que geralmente quando eu me esforço eles têm sempre uma pontinha a dizer mal, a criticar, e eu acho que eles não valorizam nada.” (Aluno do 3.º ciclo)

Para terminar este eixo de análise iremos analisar o grau de concordância dos alunos com duas frases que foram escritas no questionário²⁴, as quais eles teriam de classificar de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente). Em relação à primeira frase – “Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer.” – 40% dos alunos indicou a classificação de 9 ou 10.

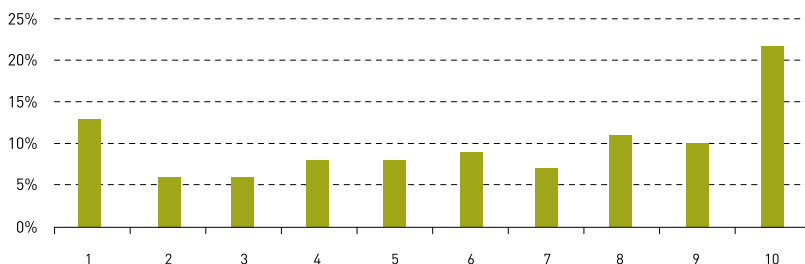
Gráfico 33 - Classificação da frase “Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer” (%)



Um pouco mais de 64% dos alunos classificou-a entre 6 a 10, o que indica um grau de satisfação com os seus professores, de médio a elevado, para grande parte dos alunos.

Na segunda frase – “A escola é como uma grande família.” – 43% dos alunos classificou-a entre 8 a 9 e 59% entre 6 a 10.

Gráfico 34 - Classificação da frase “A escola é como uma grande família” (%)

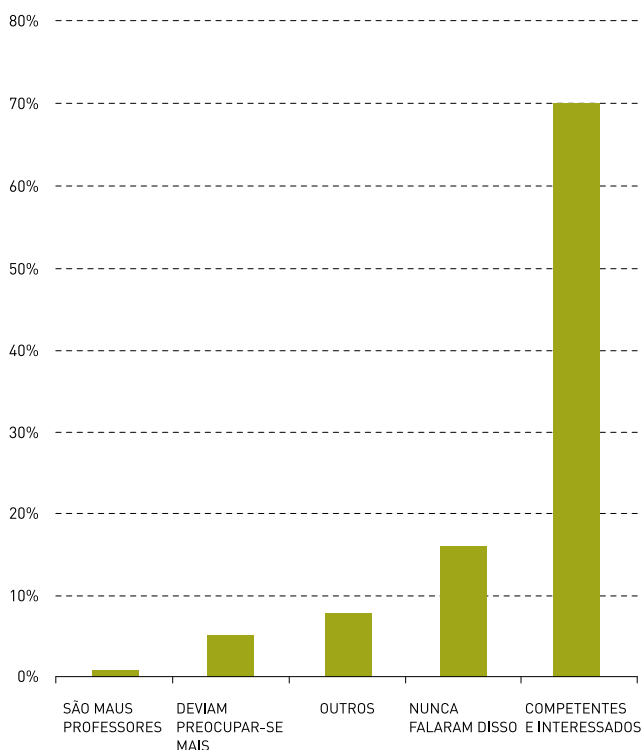


²⁴ Na pergunta n.º 58 do questionário estão incluídas 5 frases, mas para a nossa análise apenas analisámos a n.º 3 e a n.º 4.

Apesar de os resultados apontarem para uma percentagem elevada de alunos satisfeitos com a sua escola, vemos como o grau de satisfação para com os seus professores é ainda mais elevado. Isto poderá ser um indício de que a relação com os professores não é o único factor que pode levar à insatisfação dos alunos para com a sua escola.

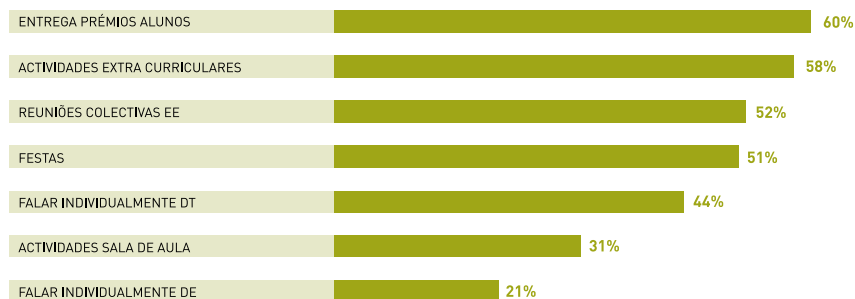
Finalmente, resta analisar a relação entre os professores e os pais da perspectiva dos alunos. Uma das questões referia-se ao que os alunos consideravam ser a opinião dos seus EE acerca dos seus professores.

Gráfico 35 - Opinião dos EE sobre os professores (%)



Cerca de 70% responderam que os EE referem que os seus professores são competentes e interessados, enquanto 16% afirma que nunca falaram sobre isso com os seus EE. Cerca de 6% refere que os professores se deviam preocupar mais com os alunos. Os 8% de alunos que deram outras opiniões dos seus EE são importantes pois a maioria refere que a opinião dos seus EE varia conforme a disciplina ou o professor. O que parece significar que os pais não avaliam todos os professores da mesma forma.

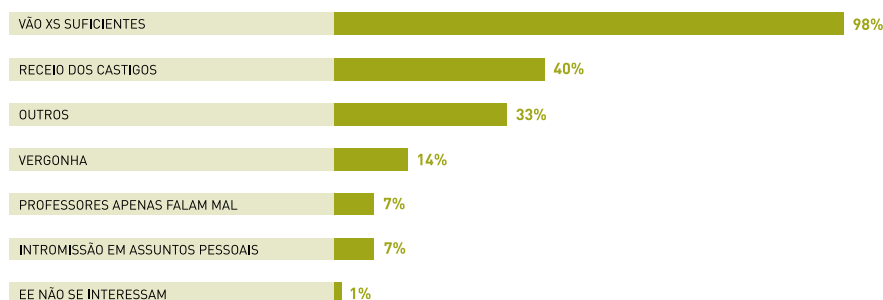
Quando questionados sobre várias situações em que gostariam que os seus EE fossem mais vezes à escola, os alunos responderam em conformidade com o seguinte gráfico.

Gráfico 36 - Actividades nas quais os alunos gostariam de maior participação parental (%)

Verificamos que nas actividades relacionadas com situações positivas como entrega de prémios (60%), actividades extra-curriculares e festas (58% e 51%, respectivamente), por exemplo, a maioria dos alunos gostaria de maior participação parental. As percentagens de alunos diminuem no caso das situações que podem ser mais negativas como o falar individualmente com o director da escola (apenas 21% dos alunos).

De forma a podermos entender o sentido daquelas respostas, perguntámos os motivos pelos quais os alunos não querem maior participação dos seus EE nas situações acima identificadas. A quase totalidade dos alunos considera que os seus EE se deslocam as vezes suficientes à escola (98%), pelo que não há necessidade de maior intervenção ou então, referem que receiam eventuais castigos (40%), por vergonha (14%), devido ao facto de os professores sempre chamarem os seus EE para apresentar problemas (7%) ou ainda porque temem uma intromissão nas suas vidas (7%) como no caso da citação de um aluno do 2.º ciclo:

“[Não gostava que os pais fossem mais às actividades escolares] Porque depois metiam-se muito nas minhas coisas (...) Ah, a festa de Natal. Se queria que eles fossem ver? Sim! (...) Para me verem.”
(Aluno do 2.º ciclo)

Gráfico 37 - Motivos para os alunos não quererem mais participação dos pais na escola (%)

Podemos concluir que os alunos não consideram ser necessário mais deslocações dos seus EE à escola, sobretudo, por causa do efeito negativo que essas deslocações possam significar – como o receio dos castigos, e a vergonha. Entre os outros motivos assinalados por cerca

de 33% dos alunos estão, por exemplo, o saber que o EE só é chamado à escola quando o aluno apresenta problemas de comportamento ou de aprendizagem e o ter medo que o seu EE descubra os seus fracos resultados escolares. Como exemplo disso, podemos ler a seguinte citação de um aluno do 3.º ciclo:

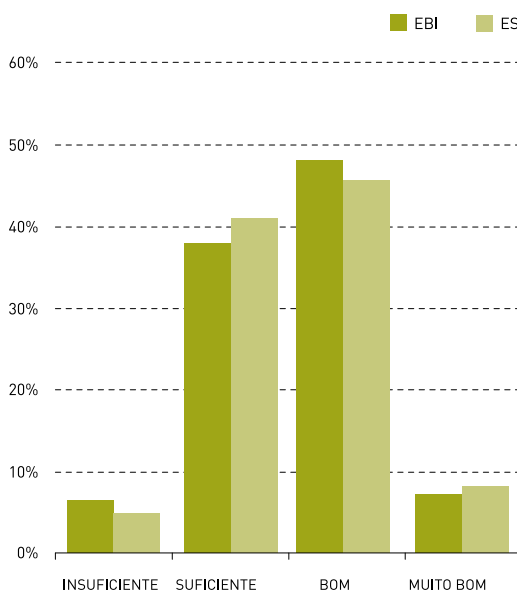
“Não [gostava que a minha mãe fosse falar mais vezes com os professores ou com a directora de turma], Porque os stores vão sempre dizer qualquer coisa, vão sempre dizer que eu falo muito (...) e depois ela chega a casa e fica sempre chateada comigo. [Se os professores também falassem das coisas boas e do que corre bem] Isso já era melhor, assim já gostava.” (Aluno do 3.º Ciclo)

O desempenho escolar: resultados das provas de aferição (4.º/6.º ano)

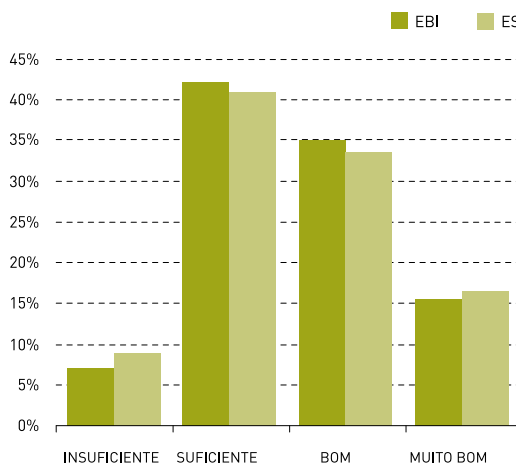
Apesar de em ambas as disciplinas os comportamentos dos dois tipos de escola serem muito semelhantes, podemos ver nos gráficos seguintes algumas diferenças.

Na disciplina de Língua Portuguesa vemos que a percentagem de alunos que obteve classificação Insuficiente é ligeiramente maior entre os inscritos nas EI, tal como acontece entre os alunos que obtiveram classificação Bom.

Gráfico 38 - Resultados do 4º e 6º anos de escolaridade de Língua Portuguesa - EBI vs ES (%)



Pelo contrário, nas ES verificamos que são ligeiramente maiores as percentagens de alunos que conseguiram Suficiente ou Muito Bom. As ES conseguem melhores resultados nesta disciplina do que as EI.

Gráfico 39 - Resultados do 4º e 6º anos de escolaridade de Matemática - EBI vs ES (%)

Na disciplina de Matemática a diferença não é tão clara, pois nos níveis intermédios surgem mais elevadas as percentagens de alunos que frequentam as EI, enquanto nas classificações de Insuficiente e Muito Bom são maiores as percentagens de alunos pertencentes às ES.

De uma forma geral, podemos afirmar que nas escolas da Rede ESCXEL, as diferenças entre as EI e as ES relativamente aos resultados das provas de aferição dos 4.º e 6.º anos de escolaridade, são diminutas.

Cruzamentos entre variáveis²⁵

Para cada uma das variáveis será feito o cruzamento em primeiro lugar com a variável da organização escolar com o objectivo de identificar possíveis diferenças entre os capitais dos alunos nas duas formas de organização escolar – Escolas Integradas (EI) e Escolas Segmentadas (ES).

De seguida, faremos o cruzamento das variáveis com o desempenho escolar do aluno, aqui divididos em resultados das provas de aferição do 4.º/6.º anos da disciplina de Língua Portuguesa e da disciplina de Matemática.

Capital cultural e Organização escolar

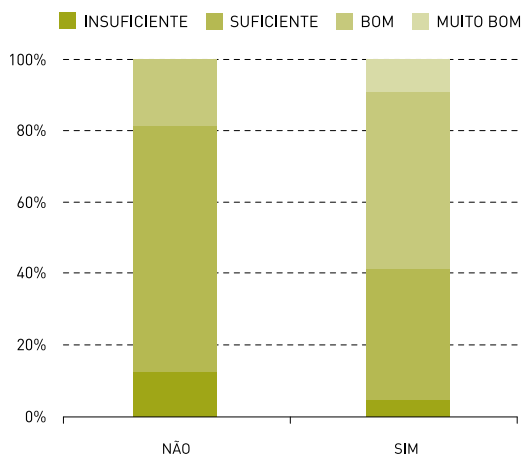
Ao cruzarmos as perguntas identificadas na Tabela 1 (pp. 49) que considerámos como dimensões da variável capital cultural com a variável organização escolar verificámos que não existem cruzamentos com significância estatística.

Capital cultural e Desempenho escolar

Relativamente aos cruzamentos das dimensões da mesma variável com os resultados escolares de Língua Portuguesa, percebemos que a existência de Internet em casa dos alunos (uma das dimensões da pergunta 24a) tem influência sobre os resultados de Língua Portuguesa.

²⁵ Todos os cruzamentos que iremos trabalhar têm uma respectiva tabela de resultados, as quais podem ser consultados no site do Projecto ESCXEL.

Gráfico 40 - Relação entre a existência de Internet (casa) e resultados 4º/6º ano de língua portuguesa (%)



Os alunos que têm acesso à internet em suas casas conseguem obter melhores classificações na disciplina de Língua Portuguesa – 50% bom e 9% muito bom. Cerca de 69% dos alunos que não tem ligação à internet em casa obtêm suficiente e apenas 18% consegue nota de nível bom nas provas de aferição da mesma disciplina.

Capital humano e Organização escolar

Quanto aos cruzamentos das dimensões do capital humano/expectativas dos alunos com a organização escolar nenhum apresenta significância estatística. Por isso, o nível de escolaridade que os alunos pretendem terminar, os planos para voltar a estudar mais tarde dos alunos que não querem ingressar no ensino superior a seguir ao 9.º/12.º ano e os planos para depois do fim do ciclo de escolaridade pretendido são muito semelhantes nas EI e nas ES.

Verificámos a mesma falta de significância estatística nos cruzamentos entre os dois tipos de organização escolar e as expectativas das famílias/pais dos alunos – qual o nível de escolaridade que pretende que os seus educandos terminem e se desejam alguma profissão em particular e os motivos para as suas escolhas.

Capital humano e Desempenho escolar

Relativamente ao cruzamento das dimensões do capital humano (expectativas dos alunos) com os resultados escolares do 4.º/6.º ano de Língua Portuguesa e de Matemática verificámos a existência de cruzamentos com significância estatística. O primeiro relativamente ao nível de ensino que o aluno pretende terminar e os resultados de ambas as disciplinas.

Gráfico 41 - Relação entre o Nível de escolaridade que o aluno pretende atingir e resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa (%)

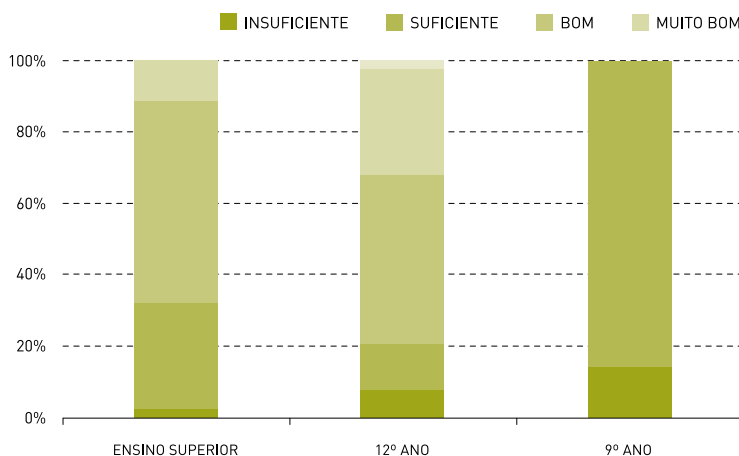
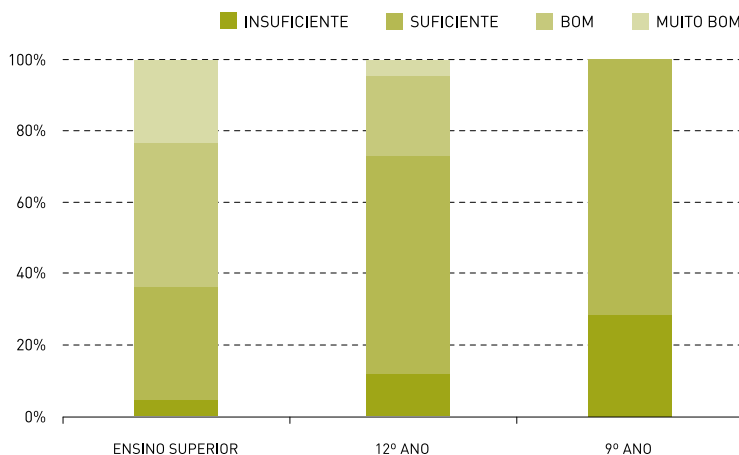


Gráfico 42 - Relação entre o Nível de escolaridade que o aluno pretende atingir e resultados 4º/6º ano da disciplina de Matemática (%)



Analisando os dois gráficos vemos como as percentagens de alunos com resultados mais elevados nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática aumentam de acordo com o aumento do nível de ensino que os alunos pretendem concluir. Os que apenas querem terminar a escolaridade obrigatória não vão além da classificação Suficiente e uma percentagem considerável não consegue positiva – 14% em Língua Portuguesa e 29% para Matemática. Os que pretendem seguir até ao ensino superior apresentam percentagens mais baixas de classificações negativas, menos alunos com classificação suficiente e cerca de 68% no caso da primeira disciplina e 64% na segunda de alunos com classificação de Bom ou Muito Bom.

Também com significância surgem os cruzamentos entre os planos para regressar aos estudos mais tarde dos alunos que não pretendem ingressar no ensino superior, após terminar o 9.º ano ou o 12.º ano e os resultados de Língua Portuguesa e de Matemática.

Gráfico 43 - Relação entre Planos para voltar a estudar mais tarde e Resultados 4º/6º ano de Língua Portuguesa (%)

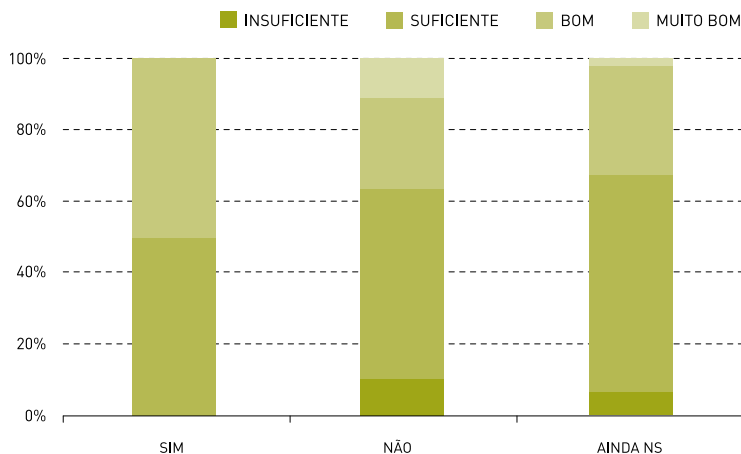
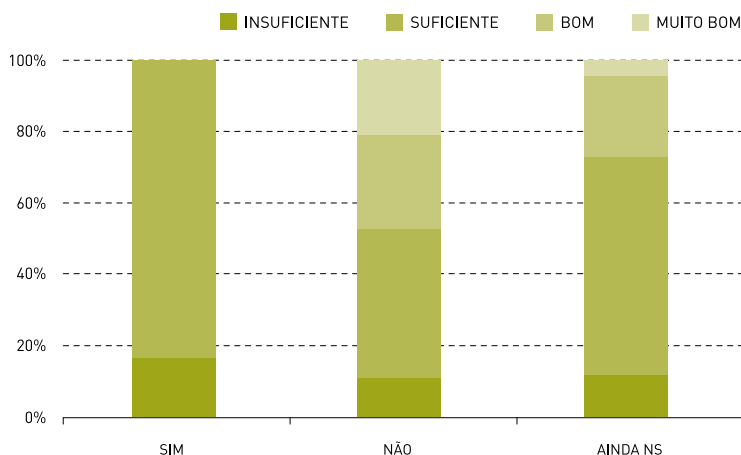


Gráfico 44 - Relação entre Planos para voltar a estudar mais tarde e Resultados 4º/6º ano de Matemática (%)



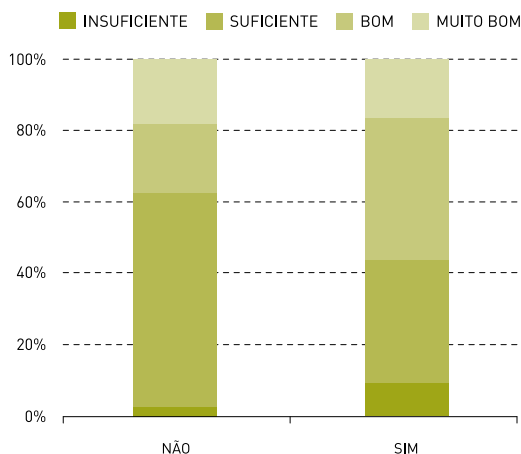
Os inquiridos que afirmam ter planos para voltar a estudar mais tarde não obtêm classificações muito bom – 50% consegue suficiente e 50% bom em Língua Portuguesa e 83% obtêm suficiente em Matemática, sendo essa a classificação mais elevada entre esses alunos. Na disciplina de Matemática, podemos ver como 17% dos alunos que tencionam voltar a estudar mais tarde obtiveram insuficiente nas suas provas.

Entre os alunos que afirmam que não querem voltar a estudar mais tarde, vemos que 37% consegue classificação de bom ou muito bom em Língua Portuguesa e 47% em Matemática, revelando um maior esforço da parte destes alunos.

Os que responderam não saber se vão voltar a estudar apresentam resultados semelhantes aos que não o pretendem fazer, embora as percentagens de classificações acima do bom sejam ligeiramente menores – 32% para Língua Portuguesa e 27% para Matemática.

Falando das expectativas das famílias/pais dos alunos apenas o indicador relativo ao EE desejar uma profissão específica para o seu educando revela ter diferenças estatisticamente significativas em comparação com os alunos cujos EE não têm ou não comunicam aos alunos uma profissão que desejem para o seu futuro no que respeita ao resultados da disciplina de Matemática.

Gráfico 45 - Relação entre EE desejar profissão para o aluno e Resultados 4º/6º ano de Matemática (%)

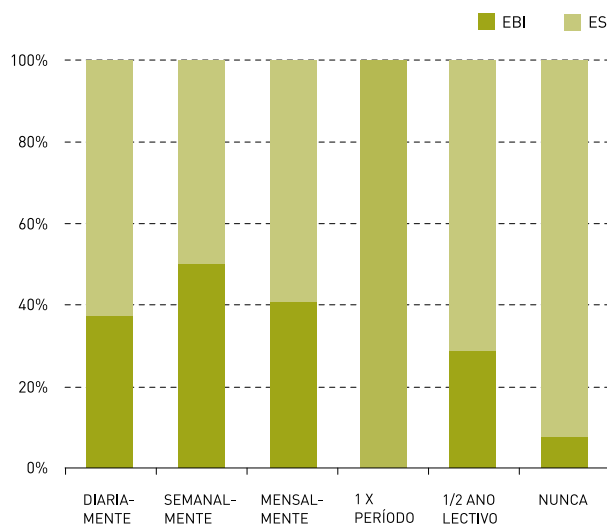


Os alunos que afirmam que os seus EE desejam que eles sigam uma profissão específica apresentam melhores classificações de nível bom (40% contra os 19% dos que não sabem se o EE deseja uma profissão específica). Apesar de mais alunos cujos EE desejam uma profissão específica terem classificação negativa (10%), é menor a percentagem dos que têm suficiente (35%) face aos 60% de alunos com EE que não desejam uma profissão específica. Existe uma maior aposta numa aprendizagem de maior qualidade por parte dos alunos que têm pressão dos seus pais para seguir uma carreira profissional específica.

Capital social e Organização escolar

Começando com os cruzamentos entre o tipo de escola e as dimensões que constituem o capital social que os alunos constroem no espaço familiar e escolar, observámos alguns com significância estatística. O primeiro relativamente às relações entre as famílias/pais e os alunos, nomeadamente, no que respeita à frequência com que o EE ajuda os educandos a fazer revisões antes dos testes e o tipo de organização escolar.

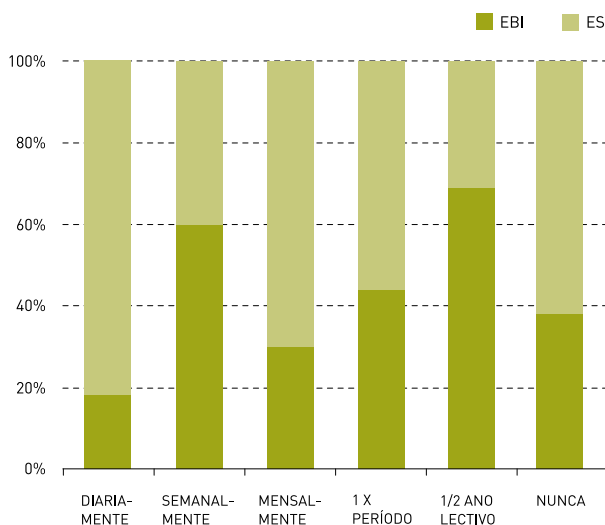
Gráfico 46 - Relação entre Frequência com que EE ajuda a fazer revisões para os testes e tipo de escola (%)



Podemos ver no Gráfico 46, como nos dois tipos de organização escolar são muitos os EE que ajudam os seus educandos a fazer revisões para os testes de forma regular. Com percentagens superiores de EE que o fazem diariamente (62%) e mensalmente (41%) nas ES. Nas EI, a ajuda dos EE na revisão para os testes é mais regular para a maioria dos alunos, uma vez que a maior parte de inquiridos que afirma receber essa ajuda uma vez por período ou menos é sempre superior nos inquiridos das ES – 100% dos que recebem ajuda dos EE para rever matérias são das ES, 71% uma ou duas vezes por ano lectivo e 92% afirmam que os seus EE nunca os ajudam a fazer revisão de matéria para os testes.

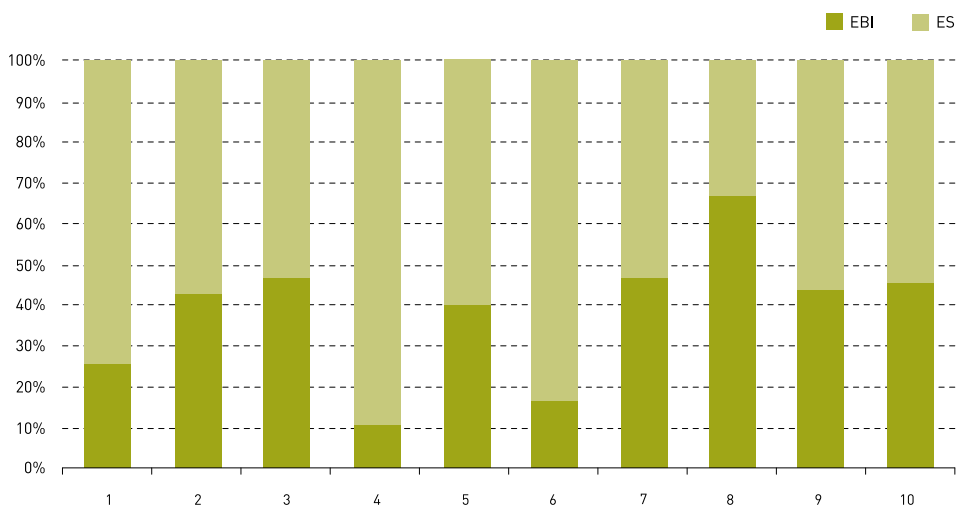
Relativamente à relação entre professores/escola e alunos e tipo de escola observámos diferenças entre as EI e ES no que diz respeito ao indicador combinar actividades fora da escola com o DT.

No Gráfico 47, é visível que é nas ES que mais alunos afirmam combinar actividades com o DT fora da escola.

Gráfico 47 - Relação entre combinar actividades fora da escola com DT e tipo de escola (%)

Apenas as percentagens de alunos que combinam actividades fora da escola com o DT semanalmente (60%) ou uma ou duas vezes por ano lectivo (69%) são superiores nas EI. Logo, podemos concluir que essa prática é mais visível nas ES.

No Gráfico 48, vemos como o grau de concordância com a frase “Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que tenho a dizer” varia consoante a forma de organização escolar.

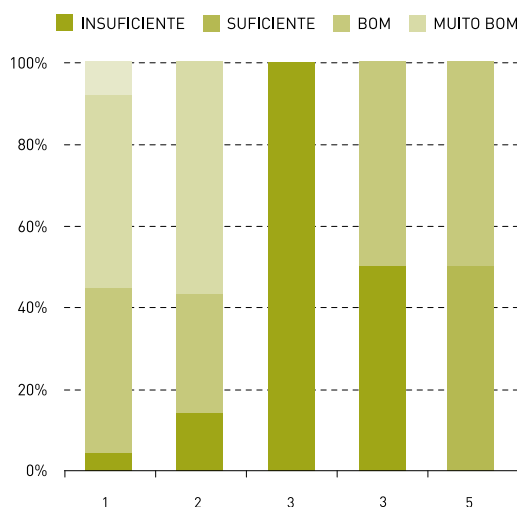
Gráfico 48 - Relação entre o Grau de concordância com a frase “Nesta escola a maioria dos professores ouve o que eu tenho a dizer” e tipo de escola (%)

Nos níveis de maior concordância com a frase em análise, vemos que as percentagens de alunos são próximas nos dois tipos de organização escolar, embora apenas no nível 8 a percentagem de alunos seja maior nas EI (67%). Observando o gráfico, podemos concluir que nos níveis de menor concordância com a frase (à exceção dos níveis 2 e 3) as maiores percentagens de alunos são sempre das ES, o que poderá querer dizer que o grau de satisfação com os professores é mais elevado para os alunos que frequentam as EI.

Capital social e Desempenho escolar

Nas relações entre os alunos, podemos ver no Gráfico 49, o único cruzamento com significância estatística - entre o número de amigos que desistiu dos estudos e os resultados da disciplina de Língua Portuguesa.

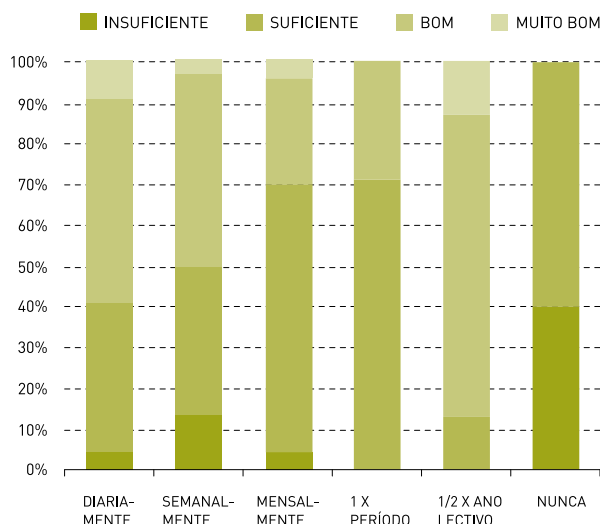
Gráfico 49 - Relação entre o Número de amigos que desistiu da escola e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa (%)



Observando o gráfico, verificamos que entre os alunos que afirmam ter menos amigos que desistiram da escola, as percentagens das classificações bom e muito bom são mais elevadas – entre os que afirmam que nenhum amigo desistiu 47% obteve bom e 8% muito bom e os que apontaram apenas um amigo como desistente obtiveram 57% de classificação de nível bom. A totalidade dos inquiridos que afirmou ter dois amigos que desistiram dos estudos teve insuficiente nas suas provas e 50% dos que referiu que três amigos abandonaram os estudos também obteve insuficiente. Relativamente aos alunos que referiram cinco amigos vemos que desaparecem as percentagens dos que tiveram insuficiente - 50% obteve suficiente e outros 50% bom.

Foi na relação entre famílias/pais e alunos que mais cruzamentos revelaram ter significância estatística, sobretudo indicadores sobre conversas entre os dois actores, ajuda dos EE aos seus educandos e controlo parental sobre algumas rotinas. O primeiro indicador é a conversa sobre como correu o dia aos alunos.

Gráfico 50 - Relação entre a Frequência da conversa sobre *Como correu dia* entre EE e alunos e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa [%]



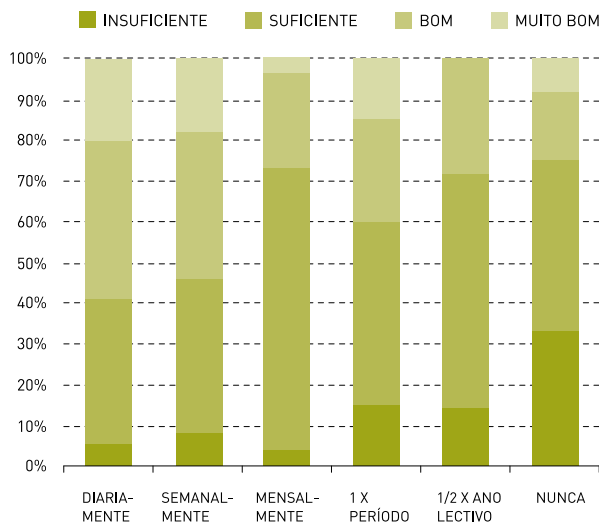
Podemos ver no Gráfico 50, como uma maior frequência da conversa entre EE e aluno sobre como correu o seu dia corresponde a classificações mais elevadas nas provas de aferição de Língua Portuguesa. Cerca de 60% dos alunos que conversam diariamente sobre o seu dia-a-dia com os seus EE obteve classificação de bom ou muito bom. As percentagens de alunos com estas classificações tende a diminuir quando a frequência das conversas entre os dois actores se torna menos regular ou inexistente – entre os alunos que nunca conversam com os seus EE sobre o seu dia não existem percentagens de alunos com as classificações mais altas e as percentagens de alunos que apresentam insuficiente são as mais elevadas (40%).

Apenas as percentagens de alunos que conversam sobre o seu dia-a-dia com os seus EE uma ou duas vezes por ano lectivo surgem diferentes da tendência geral com cerca de 75% a obter bom nas provas da mesma disciplina.

Ainda relativamente às conversas entre EE e alunos, verificámos que existe uma relação estatisticamente significativa entre as conversas sobre as actividades realizadas em sala de aula e os resultados de Matemática.

No Gráfico 51, podemos ver que o comportamento entre os dois indicadores não revela uma tendência tão clara como a do gráfico anterior. No entanto, podemos ver que os alunos que conversam diariamente ou semanalmente com os seus EE sobre as actividades que realizam na sala de aula conseguem 59% e 54% respectivamente, classificações bom e muito bom.

Gráfico 51 - Relação entre a Frequência da conversa sobre *Actividades na sala de aula* entre EE e alunos e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Matemática (%)



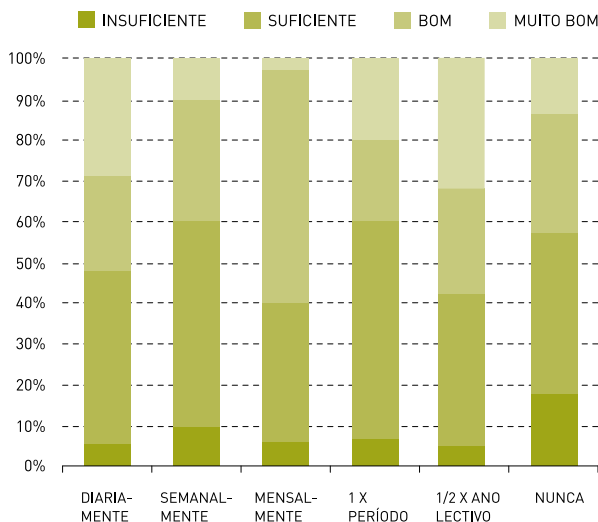
As percentagens de alunos que conseguem bom ou muito bom diminuem na mesma direcção da diminuição da frequência das conversas sobre este tema entre os actores – 15% de alunos com classificação de bom para uma frequência de uma vez por período e 8% com a mesma nota para a frequência de uma ou duas vezes por ano lectivo.

Ligeiramente diferente nesta relação são as percentagens de alunos que nunca conversam com os seus EE sobre as actividades realizadas na sala de aula – menor percentagem de alunos com insuficiente (14%) do que entre os alunos que conversam uma ou duas vezes por ano lectivo (33%). E as percentagens de alunos com classificação bom – 29% para os que nunca conversam com os seus EE e apenas 17% para os que o fazem com uma frequência de uma a duas vezes por ano lectivo. Isto apesar de os alunos que nunca conversam com os seus EE sobre as actividades que realizam na sala de aula não apresentarem classificações de nível muito bom na disciplina de Matemática.

Em relação ao envolvimento parental na vida escolar dos filhos verificamos significância estatística nos cruzamentos entre vários indicadores e os resultados da disciplina de Matemática.

Analisando o gráfico 52, podemos ver que as percentagens que mais se distinguem nos resultados de Matemática em relação à frequência da ajuda dos EE sobre ensinar a estudar, são as referentes aos alunos que obtêm insuficiente nas provas de aferição.

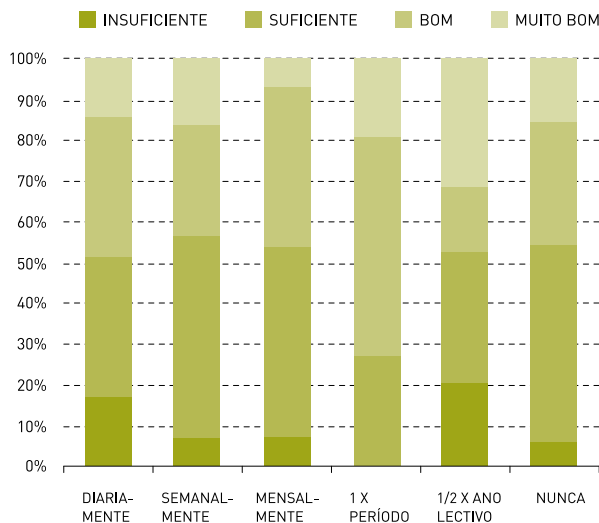
Gráfico 52 - Relação entre a Frequência do EE *Ensinar a estudar* e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Matemática (%)



A percentagem de alunos com classificação suficiente é maior entre os alunos que nunca recebem esse tipo de ajuda dos seus EE (18%) e para os alunos cujos EE os ensinam a estudar uma vez por período (53%), semanalmente (50%) e diariamente (42%). No que respeita às classificações de bom e muito bom não verificamos uma relação clara entre frequência da ajuda do EE e os resultados obtidos pelos alunos.

Uma conclusão que podemos também aplicar ao Gráfico 53, onde podemos novamente observar maiores percentagens de alunos com classificação muito bom entre os que fazem acordos e/ou pactos com os seus EE uma ou duas vezes por ano lectivo (32%) ou uma vez por mês (19%). Entre os alunos que obtêm bom destacam-se os que afirmam estabelecer acordos e/ou pactos com os seus EE uma vez por período com 54% e os que o fazem mensalmente com 39%.

Gráfico 53 - Relação entre a Frequência da realização de Pactos e/ou entre EE e alunos e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Matemática (%)

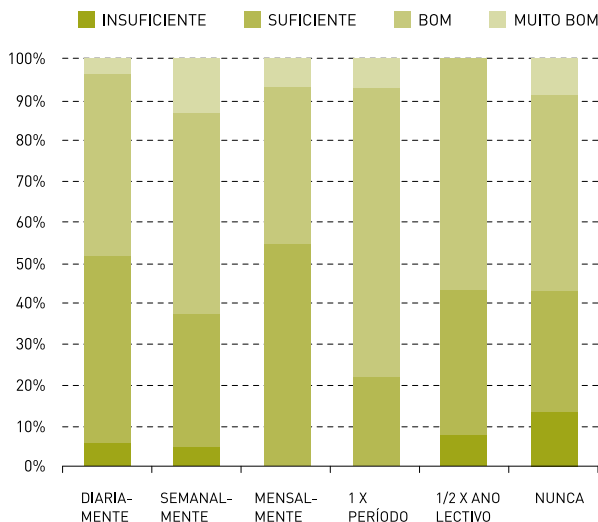


Relativamente às percentagens de alunos com classificação insuficiente nas provas de aferição de Matemática, podemos ver que são mais elevadas entre os alunos que afirmam fazer acordos e/ou pactos com os seus EE diariamente (17%) e, ao mesmo tempo, uma ou duas vezes por ano lectivo (21%).

Existe uma associação estatisticamente significativa entre os dois indicadores, mas vemos no gráfico que seria necessária uma análise mais profunda ao tipo de acordos e/ou pactos ou sobre os temas a que eles se referem visto que existem no gráfico influências que parecem, à partida contraditórias.

Cruzando as respostas dos alunos sobre o controlo que os seus EE fazem acerca de quem são os seus amigos com os resultados de Língua Portuguesa verificamos que as percentagens de inquiridos com as classificações mais elevadas (bom e muito bom) pertencem aos que afirmam que os EE controlam menos as suas amizades – 78% para a frequência de uma vez por período, 57% para uma ou duas vezes por ano lectivo e 57% para quem não é controlado.

Gráfico 54 - Relação entre Controlo dos EE sobre quem são os amigos dos alunos e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa (%)

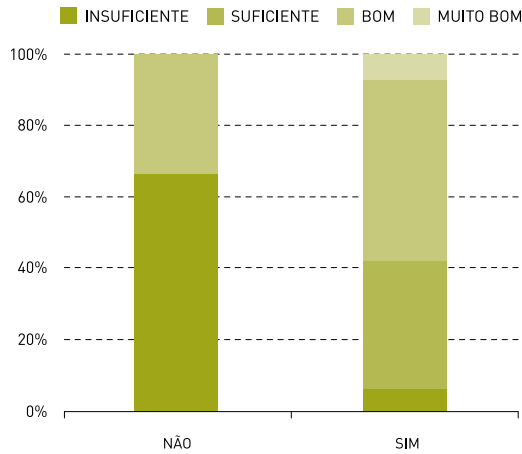


Os alunos que afirmam ser controlados pelo EE todas as semanas no que respeita às suas amizades, também apresentam uma percentagem elevada de classificações mais elevadas (63%), e uma menor percentagem de insuficiente (apenas 4%).

Relativamente às classificações de insuficiente vemos que elas são maiores quando não existe controlo sobre as amizades de forma regular – 7% para quem é controlado uma a duas vezes por ano lectivo e 13% para quem não é controlado.

Como vimos no ponto 3 deste capítulo, os alunos têm um importante papel de mediação da informação entre os EE e os DT. Não só por transmissão de recados via oral, mas sobretudo devido à utilização da caderneta do aluno. Alguns alunos não entregam a informação aos seus EE de forma atempada propositadamente.

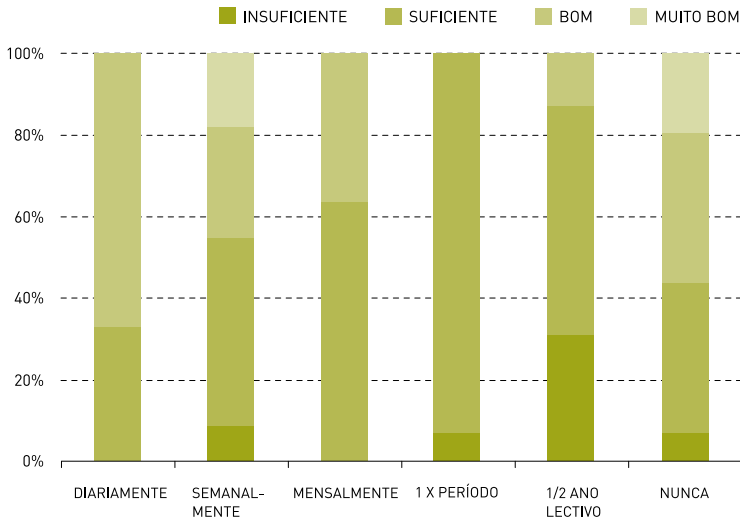
Gráfico 55 - Relação entre o alunos não entregar propositadamente informação ao EE e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa (%)



No Gráfico 55, podemos observar como entre os alunos que pelo menos uma vez não entregaram a informação transmitida de forma propositada, 67% de inquiridos obtêm insuficiente nos resultados de Língua Portuguesa. Ao contrário dos alunos que nunca o fizeram em que apenas 7% tem classificação negativa.

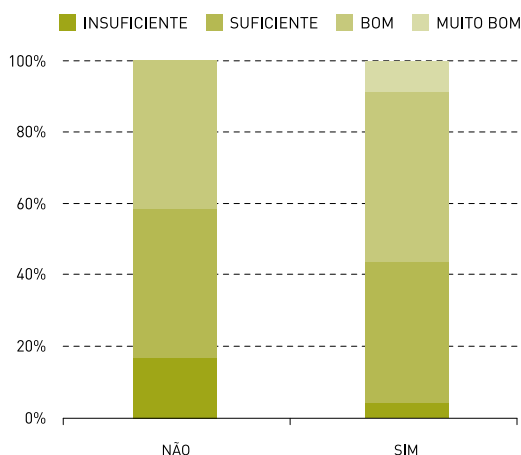
Passando aos cruzamentos entre os indicadores relativos às relações entre professores/escola e alunos verificamos que os resultados escolares são mais influenciados quando os alunos têm posições de alguma responsabilidade na escola e através da forma como o aluno percebe o modo como os professores/escola reconhecem o seu esforço.

Gráfico 56 - Relação entre Frequência da participação na Associação de Estudantes e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Matemática (%)



Analisando o Gráfico 57, vemos que os alunos que são capitães de uma equipa desportiva apresentam uma maior percentagem de classificações negativas (17%) e de nível suficiente (42%).

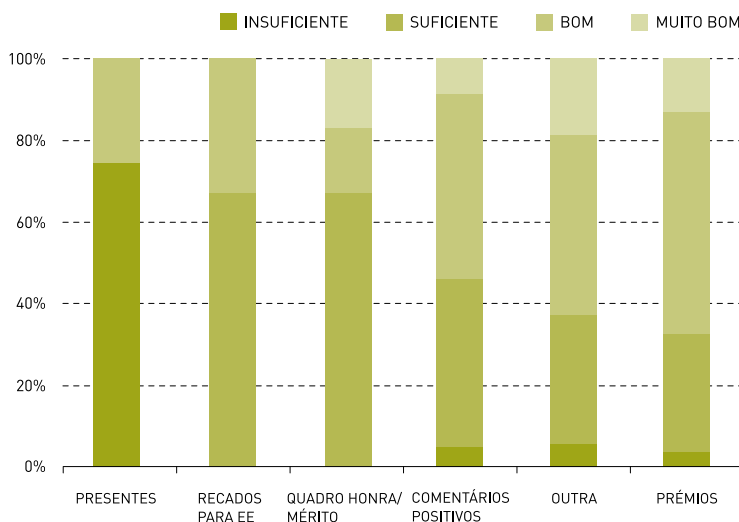
Gráfico 57 - Relação entre Aluno ser capitão de uma equipa desportiva e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa (%)



Enquanto os alunos que não têm essa responsabilidade surgem com percentagens de classificações bom (48%) e muito bom (9%) mais elevadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto ao reconhecimento da escola e dos professores do esforço e do trabalho que desenvolvem, os alunos apreciam os recados que são enviados para os EE (67% obtém classificação de suficiente) e a inscrição dos seus nomes no quadro de honra/mérito (também com 67% de alunos com classificação de suficiente).

Gráfico 58 - Relação entre forma como aluno sente esforço valorizado e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa (%)

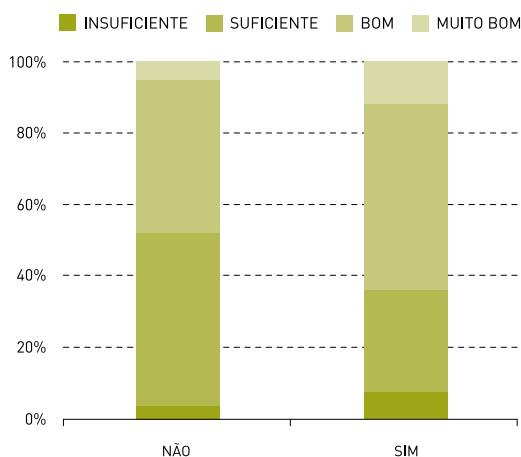


Mas vemos que é entre os alunos que se sentem reconhecidos pelo seu esforço através de alguma coisa concreta que lhes é entregue que as classificações são mais elevadas. Os comentários positivos na sala de aula (45% com bom e 9% com muito bom), outras formas de reconhecimento como o aumento das classificações, por exemplo (44% de bom e 19% de muito bom) e sobretudo os prémios (54% com bom e 13% com muito bom) são as formas de reconhecimento em que mais alunos apresentam classificações positivas e elevadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Alguns indicadores acerca da percepção dos alunos sobre as relações entre os seus EE e os professores e a escola também revelaram ter comportamentos próximos estatisticamente significantes aos comportamentos dos resultados da disciplina de Língua Portuguesa.

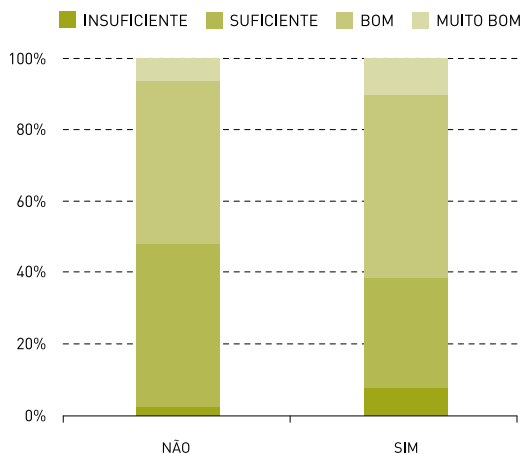
Observando o Gráfico 59, podemos ver como os alunos que afirmam que não gostariam que os seus EE participassem mais regularmente nas actividades extra-curriculares (AEC) têm grandes percentagens de classificações positivas que se distribuem entre – 28% com suficiente, 52% com bom e 12% com muito bom.

Gráfico 59 - Relação entre Alunos e frequência de participação do EE e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa (%)



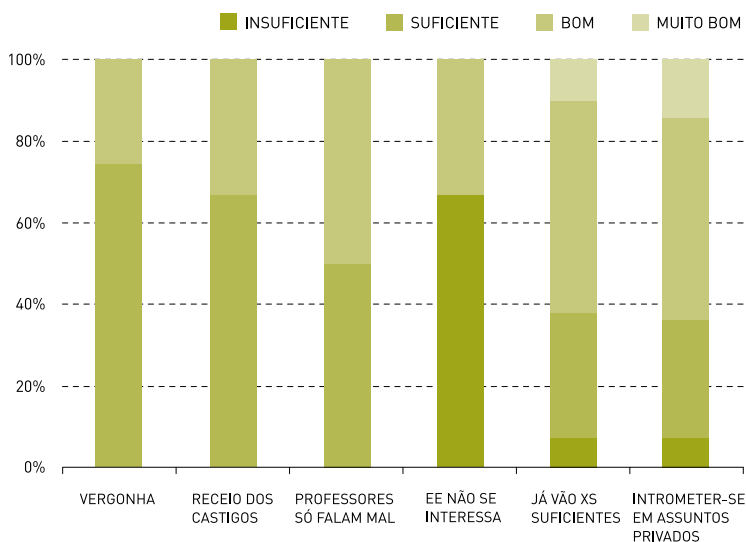
A percentagem de alunos que gostaria de uma maior participação com classificações positivas é de 97%, mais elevada do que nos alunos que não querem mais participação dos EE – menos alunos com classificações de bom (43%) e muito bom (5%).

Gráfico 60 - Relação entre Alunos e frequência de participação do EE nas Entregas de Prémios e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa (%)



No Gráfico 60, podemos ver como o comportamento das variáveis é o mesmo do que o que foi observado no gráfico anterior, desta feita para o indicador relativo à opinião dos alunos sobre a participação dos EE nas entregas de prémios. As percentagens de alunos com classificações positivas é maior entre os alunos que gostariam de uma maior participação (98%). Mas as percentagens de alunos com classificações positivas de bom (50%) e muito bom (10%) é mais elevada entre aqueles que não gostariam de uma maior participação dos seus EE nas entregas de prémios.

Gráfico 61 - Relação entre Motivos porque aluno não quer EE mais vezes na escola e Resultados 4º/6º ano da disciplina de Língua Portuguesa (%)



Para os alunos que consideram que os seus EE já vão as vezes suficientes à escola participar em actividades ou falar com os professores e para os que consideram que uma maior presença dos seus EE na escola poderia representar uma intromissão nos seus assuntos pessoais, vemos que as percentagens de inquiridos com classificações de bom e muito bom são mais elevadas – 52% /10% e 50%/14%, respectivamente.

Entre os alunos que apontaram como motivo a vergonha, a maioria obtém classificações de suficiente (75%), assim como no caso do receio dos castigos (com 67% de classificações de nível suficiente) e entre os que referem que os professores só chamam os EE à escola para falar das coisas negativas em relação aos alunos (50% com classificação suficiente).

É importante referir que entre os alunos que afirmaram que os seus EE não se interessam sobre as suas vidas escolares a maioria obtém classificação negativa nas provas de aferição da Língua Portuguesa (67%).

Observando os dados trabalhados no primeiro ponto do Capítulo IV podemos fazer uma apreciação, acerca dos capitais cultural, humano e social dos alunos que responderam ao inquérito.

Começando por analisar os recursos aos quais os alunos têm acesso em suas casas vemos que a maioria estuda em locais que também servem outros rituais no seio familiar como o descanso, o convívio e a diversão. No entanto, não podemos afirmar o porquê da escolha do local de estudo em casa, pois não sabemos se é o único possível ou se se trata apenas de uma questão de preferência. Perto da totalidade dos alunos tem acesso a recursos de apoio escolar como calculadora, dicionários, livros, computador, entre outros, mas a maioria utiliza de forma mais regular os que representam as novas tecnologias (computador, internet, DVD, por exemplo) em detrimento de outros recursos como os livros e dicionários. Estes recursos existem mas são utilizados com pouca frequência por parte dos alunos. Podemos afirmar que o capital cultural dos alunos em relação a recursos mais ligados às novas tecnologias é elevado. E que o contrário acontece para outro tipo de recursos.

Em relação ao capital humano e às expectativas dos alunos, vimos que mais de metade quer ingressar e completar o ensino superior, mas que são bastantes os inquiridos que não o pretendem fazer (36%). Entre estes, a percentagem dos que ainda não sabem se pretendem ou não voltar a estudar mais tarde é bastante elevada (66%), demonstrando algum grau de incerteza face ao seu futuro. A maioria tem como objectivo começar a trabalhar imediatamente a seguir à conclusão do nível de ensino pretendido (80%), seja este a escolaridade obrigatória ou o 12.º/ensino superior.

De acordo com as respostas dos alunos, as expectativas dos seus EE são mais ambiciosas com uma maior percentagem de respostas que apontam o ensino superior como o nível desejado para os seus educandos (75%). Apesar dessa maior ambição, apenas cerca de 30% dos alunos afirma que os seus EE gostariam que eles seguissem uma profissão específica. De acordo com os alunos, a maior parte dos EE indica aos alunos que essa profissão específica lhes permitiria poder ter uma carreira mais estável ou conseguir uma vida melhor do que a dos seus pais/família.

A nossa análise do capital humano centrou-se apenas na questão das expectativas dos alunos e dos EE em relação ao seu futuro escolar e profissional, mas serve o propósito deste trabalho ao permitir comparar as duas. Podemos concluir que a maioria dos alunos tem expectativas que correspondem às que os EE também desejam. Convém, no entanto, referir que as expectativas dos EE apresentadas são aquelas que os alunos consideram que são as que os seus EE têm para si, o que pode ter contribuído para uma maior aproximação das percentagens.

No que respeita às relações entre alunos, dentro da análise ao capital social, vemos que são muitos os inquiridos que afirmam frequentar a mesma escola com pelo menos três dos seus melhores amigos, revelando que a relação entre pares não é a de mero colega da escola. Mais de metade (61%) responde que entre os seus amigos nunca houve reprovações e a quase totalidade (95%) responde que nenhum dos seus amigos abandonou o sistema escolar.

A maior parte das actividades realizadas fora da escola entre os alunos e as que são mais frequentes têm carácter lúdico, corroborando a ideia de que os alunos têm relações que vão além da escola e dos estudos. Quase 75% dos alunos refere que os seus amigos classificam a escola como importante para o seu futuro, o que pode ter diferentes significados: ou os alunos estão motivados para uma escolarização com sucesso ou então o processo de socialização lhes transmitiu a questão da importância da escola passando esta a estar presente nos seus discursos, representando dessa forma um discurso construído.

Relativamente às relações entre alunos e família ou EE, vemos que a maioria dos alunos conversa regularmente (diária ou semanalmente) com os seus EE sobre como corre o seu dia-a-dia, os seus trabalhos, disciplinas e seus conteúdos, professores, colegas, entre outros assuntos – com uma maior regularidade para os assuntos que são estritamente escolares.

Existe envolvimento parental em casa que se manifesta no apoio ao aluno na realização dos trabalhos de casa ou na ajuda ao estudo para a maioria dos alunos. No entanto, esse envolvimento parental acontece sobretudo em casos específicos como o retirar dúvidas quando o aluno pede ajuda ou o ajudar a fazer revisões às matérias escolares na época dos testes e dos exames. Dessa forma, podemos afirmar que o envolvimento parental em casa não existe como uma rotina diária para a maioria dos inquiridos. A fraca predisposição para o desenvolvimento de actividades lúdico-pedagógicas poderá possivelmente ser uma demonstração de um enfraquecimento dos laços familiares que é apanágio das sociedades incluídas no terceiro estágio de desenvolvimento, tal como afirma Coleman (1988).

A percentagem considerável de alunos que refere que os seus EE indicam alguém para os ajudar sempre que eles próprios não o conseguem fazer é uma das estratégias de escolarização adoptadas pelas famílias de alguns dos alunos. Estratégia que Zérroulou (1988) e Lahire (2004) identificaram nos seus estudos acerca das classes desfavorecidas, embora aqui não tenhamos feito qualquer distinção entre níveis de classe das famílias dos alunos.

Mais de metade dos inquiridos refere que os seus EE controlam algumas das suas rotinas diárias como as horas de dormir e as horas de chegar a casa todos os dias, mas que o controlo familiar sobre os amigos e as saídas já não é tão frequente para a maioria. Como confirmação desta conclusão, surgem as respostas dos alunos em que estes afirmam que os seus EE controlam bastante ou de forma razoável os seus estudos (89%). O controlo parental parece ser mais forte relativamente às questões da escola (sobretudo na certificação da realização dos trabalhos de casa e do tempo dedicado aos estudos), do que em relação a outros indicadores como as amizades do aluno, por exemplo.

A análise das relações entre os alunos e os professores/escola demonstra um maior distanciamento entre estes actores do que entre os alunos e os seus pares e as suas famílias ou EE. Mais de metade não tem contactos com os seus professores fora da escola, não pede sugestão ou conselhos sobre o seu futuro escolar bem sobre as suas vidas pessoais. A maior parte das conversas com o DT centra-se em assuntos escolares relativos a disciplinas e seus conteúdos e a actividades como visitas de estudo.

A participação dos alunos na escola é baixa, pois a maioria (sempre acima dos 80%) não desempenha qualquer papel de responsabilidade como delegado de turma, monitor de uma actividade ou não colabora em clubes, actividades nem com a associação de estudantes.

Apesar disso, cerca de 70% dos inquiridos sente-se satisfeito com o reconhecimento da sua escola/professores do esforço desenvolvido nos seus estudos e trabalhos. Referem que grande parte desse reconhecimento materializa-se através de comentários positivos feitos na sala de aula e ainda através do aumento das classificações e da entrega de prémios. Relembramos que encontrámos dois grupos distintos de alunos, uns que estão satisfeitos com as suas escolas e professores e outros que demonstram estar bastante insatisfeitos. É necessário fazer uma distinção entre a satisfação com a escola e a satisfação com os professores uma vez que a última apresenta maiores percentagens de alunos mais satisfeitos.

Relativamente à forma com os alunos olham para as relações entre os professores e as suas famílias ou EE, cerca de 70% dos alunos responderam que os seus EE se referem aos seus

professores como sendo profissionais competentes e interessados, embora muitos digam que os seus EE não classificam todos os professores da mesma forma. Isto demonstra que os EE não avaliam os professores de forma igual, distinguindo entre bons profissionais e menos bons. Existe, no entanto, uma percentagem de alunos que não sabem qual a opinião dos seus EE sobre os seus professores (16%) e que não puderam responder a esta questão.

Mais de metade dos alunos gostaria que os seus EE e família participassem mais nas entregas de prémios aos alunos, nas actividades extra-curriculares, nas reuniões colectivas e nas festas. E muitos não se importavam que houvesse maior participação dos seus EE em encontros particulares com o DT, mas as percentagens modificam-se no caso da participação parental em actividades na sala de aula e em conversa particulares com o director da escola, em que a maior parte dos alunos refere que não a considera necessária.

Os principais motivos apontados pelos alunos que responderam que não querem uma maior participação dos seus EE em pelo menos uma das actividades referidas anteriormente, são o considerarem que os seus EE já vão à escola as vezes suficientes pelo que não vêem necessidade de maior envolvimento parental (98%). O que poderá significar que os alunos consideram que o envolvimento parental nas suas vidas escolares deve cingir-se ao seio familiar e em encontros esporádicos em situações específicas com a escola e seus profissionais. Quase metade dos alunos afirma que tem receio dos castigos (40%) demonstrando que estes alunos têm uma percepção negativa dos encontros entre professores e pais. Aliás, muitos dos alunos referem mesmo que os seus professores só chamam os seus EE à escola para conversar sobre o que não corre bem como mau resultado escolar ou questões de comportamento. O que pode ser uma consequência de muitos anos de relação da escola com a família apenas quando as coisas correm mal, tal como já nos tinha sido relatado por Conceição Alves Pinto (1995).

O capital social do aluno construído juntamente com os seus colegas e as suas famílias é bastante forte, sendo as relações com os primeiros menos orientadas para o estudo e a escola do que as relações com as famílias que, na maioria dos casos analisados, investem na escolarização dos inquiridos. O que nos parece ser mais distante são as relações entre alunos e professores/escola e professores e pais, completamente orientados para a escola e sem conhecimento mais profundo entre os actores.

Podemos considerar que o envolvimento parental pode já fazer parte do capital social que uma criança possui, apenas por pertencer a uma família, beneficiando das relações que estabelece com os seus membros (que o ajudam na realização dos trabalhos da escola, por exemplo) e nas relações que todos os membros estabelecem com outros indivíduos ou grupos exteriores ao núcleo familiar (como no caso de pessoas ou instituições que os familiares indicam que podem ajudar o aluno no caso de matérias que eles próprios não entendem). Deste ponto de vista, podemos afirmar que os alunos são já detentores de um determinado nível de capital social.

Analisando os resultados das provas de aferição do 4.º e do 6.º anos de escolaridade, verificámos que os resultados entre EI e ES não são muito distintos, o que pode explicar porque a maior parte dos cruzamentos entre o tipo de organização escolar e os indicadores anteriores acusaram falta de significância estatística. Na disciplina de Língua Portuguesa as classificações insuficiente e bom são superiores nas EI, ao contrário dos outros níveis de resultados. Para a disciplina de Matemática, as classificações intermédias – suficiente e bom – são superiores nas EI, enquanto as percentagens de alunos com insuficiente e muito bom são superiores nas ES. Embora, as diferenças não sejam significativas em qualquer dos casos.

Confirmando o descrito no parágrafo anterior, entre os indicadores de capital cultural e o tipo de organização escolar não existem cruzamentos com revelância estatística. Em relação ao comportamento destes indicadores e os resultados escolares verificámos que apenas a existência de internet em casa do aluno influencia os resultados da disciplina de Língua Portuguesa no sentido em que entre os alunos que têm este recurso uma maior percentagem consegue classificações positivas, sobretudo de nível bom.

Com apenas um cruzamento entre capital cultural e desempenho escolar com revelância estatística, podemos afirmar que a relação entre as duas variáveis não é forte.

Para os indicadores relativos ao capital humano também não identificámos diferenças significativas entre as EI e as ES. Mas os cruzamentos entre aqueles indicadores e o desempenho escolar são significativos, sobretudo no que respeita às expectativas dos alunos – as percentagens de resultados das duas disciplinas das classificações positivas mais elevadas aumentam consoante as expectativas dos alunos são mais elevadas. Os alunos que tencionam voltar a estudar mais tarde apresentam menos classificações positivas ao contrário dos que não planeiam regressar aos estudos. Apenas os alunos que não pretendem ingressar no ensino superior responderam à questão sobre pretenderem voltar a estudar mais tarde, o que nos parece contraditório pois são os alunos que não precisam de médias mais elevadas para entrar na faculdade que conseguem maiores percentagens de classificações positivas mais elevadas.

Em relação às expectativas dos EE, apenas verificámos alguma tendência para os alunos que afirmam que os seus EE querem que eles sigam uma profissão específica para diminuir as classificações negativas e aumentar as positivas, sobretudo as mais elevadas.

No que respeita a alguns dos indicadores relativos ao capital social, encontrámos diferenças entre os dois tipos de organização escolar. Os alunos das ES são os que mais recebem ajuda dos seus EE para fazer revisões das matérias antes dos testes, apesar das percentagens entre os dois tipos de escola se aproximarem entre os alunos que recebem esse tipo de ajuda mais regularmente.

De uma forma geral, os alunos que mais combinam actividades fora da escola com os seus DT são os que pertencem às ES com excepção dos que o fazem semanalmente e uma ou duas vezes por ano lectivo.

Apenas as maiores percentagens de alunos das EI que demonstram um maior grau de satisfação com os seus professores em relações às percentagens de alunos das ES que respondem nos níveis de satisfação mais elevados, parece contrariar a tendência das relações entre os alunos e os seus pais e professores serem mais fortes nas ES. Não podemos retirar grandes conclusões destes indicadores pois são apenas três entre muitos os que revelaram significância estatística.

Importante é referir que o grau de satisfação dos alunos das EI é sempre maior do que o grau de satisfação dos alunos inscritos nas ES. O que pode corroborar a teoria de Coleman (1982), ao indicar que o conhecimento entre professores e alunos ao longo dos anos pode criar maior identidade cultural numa escola e, dessa forma, deixar os actores sociais mais satisfeitos por pertencer ao mesmo grupo.

A pouca diferenciação encontrada entre EI e ES no que respeita aos capitais cultural, humano e social dos alunos pode ter outras possíveis explicações. Ou porque o ser ES ou EI em nada altera o *modus operandi* da escola, na questão do desenvolvimento de projectos pedagógicos individuais com os alunos que percorram todos os anos de escolaridade obrigatória, permanecendo a ideia de um ensino segmentado por ciclos de escolaridade. Ou porque as

El ainda estão em processo de criação devido às dificuldades que as Câmaras Municipais encontram ao nível das infra-estruturas. Na verdade, apenas uma das El das que fazem parte deste estudo, foi construída com o objectivo de integrar todos os ciclos de escolaridade, desde o pré-escolar até ao 9.º ano no mesmo espaço físico. Em todas as outras, as modificações são, por vezes recentes, ou ainda estão em fase de concretização.

Pelo contrário, os cruzamentos entre os indicadores dos capitais dos alunos e os resultados das provas de aferição das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática revelaram bastantes relações estatisticamente significativas. Nas relações entre os pares podemos afirmar que, de uma forma geral, os alunos que não têm amigos que abandonaram os estudos, apresentam melhores classificações na disciplina de Língua Portuguesa. Como vimos anteriormente, as relações entre os alunos são profundas, mas não estão orientadas para os estudos. Pensamos ser uma possível causa para este ser o único cruzamento com revelância estatística.

Relativamente aos indicadores sobre as relações entre os alunos e as famílias/pais, podemos afirmar que são os que mais influenciam os resultados dos alunos nas provas de aferição do 4.º/6.º anos. As percentagens de classificações positivas e elevadas da disciplina de Língua Portuguesa são maiores entre os alunos que conversam com os seus EE com maior regularidade acerca de como correu o seu dia. Da mesma forma, as conversas regulares entre EE e alunos sobre as actividades realizadas na sala de aula influenciam de forma positiva as percentagens das classificações mais elevadas da disciplina de Matemática.

Relativamente à ajuda dos EE ao ensinar o aluno a estudar descobrimos dois comportamentos distintos uma vez que as classificações positivas elevadas (bom e muito bom) não revelam ser influenciadas pela regularidade dessa ajuda; enquanto para as classificações negativas elas surgem com a percentagem mais elevada entre os alunos que nunca recebem este tipo de ajuda. Diferenças que também verificamos no que respeita à frequência com que os EE fazem pactos/acordos e com que controlam as amizades dos seus educandos em relação às classificações da disciplina de Matemática. Avançamos a possibilidade de este tipo de envolvimento parental ser uma forma de combate ao insucesso escolar e não tanto um modo de promover uma aprendizagem de sucesso. Ou seja, é possível que este tipo de ajuda e de controlo exercido pelos EE seja mais regular quando no caso dos alunos com percursos escolares caracterizados por um menor sucesso escolar ou comportamental.

O nível de participação dos alunos inquiridos é muito baixo em actividades na escola e em cargos de responsabilidade que os alunos podem desempenhar no interior no espaço escolar. Para além da baixa participação dos alunos na escola, verificamos que quando existe colaboração na associação de estudantes e que quando os alunos desempenham o papel de capitão de uma equipa desportiva existe alguma tendência para obterem menos classificações positivas nas classificações das disciplinas.

Quanto à satisfação com a forma com a escola reconhece o esforço do aluno, a maioria dos alunos com classificações positivas referem formas de reconhecimento que se traduzem em acções concretizáveis para seu benefício, como o aumento das classificações, os prémios e os elogios na sala ou através da inscrição do nome do aluno no quadro de honra e/ou mérito. As relações entre os alunos e a escola/professores são mais distantes e revelam que sendo apenas acerca de assuntos escolares, não são tão eficientes como o que seria de esperar dessa total orientação para os assuntos escolares.

Os alunos que mostraram que gostariam que os seus EE participassem mais em actividades escolares como as actividades extra-curriculares, têm menor percentagem de classificações

negativas em Língua Portuguesa, embora a diferença não seja muito acentuada. Acontece o mesmo para os alunos que gostariam que os seus EE participassem mais nas entregas de prémios que apresentam quase as mesmas percentagens nas classificações negativas da mesma disciplina.

Os alunos que preferem que os seus EE não tenham maior participação na escola com maiores percentagens de classificações positivas na disciplina de Língua Portuguesa, são sobretudo os que consideram que a participação dos seus EE já é a suficiente e os que receiam intromissão das suas famílias nos seus assuntos privados.

Podemos concluir que apesar de todos os esforços que pais, professores e até colegas possam fazer no sentido de incentivar e apoiar as vidas escolares dos alunos, o que mais influencia os seus resultados escolares são as expectativas que eles próprios têm em relação às suas carreiras escolares e em relação ao seu futuro. Quanto maiores as expectativas de alunos (aqui sendo representadas pelo desejo no ingresso no ensino superior), mais elevados foram os resultados escolares em ambas as disciplinas. Uma conclusão que parece retirar um pouco o peso que os capitais cultural, humano e social adquiridos e construídos pelos alunos possam ter sobre o sucesso escolar. No entanto, não podemos deixar de pensar que as expectativas dos alunos (que surgiram neste estudo com percentagens bastante próximas) são socialmente construídas e que podem ser elevadas através do incentivo dos seus colegas, famílias e professores.

O que poderá ser uma consequência do elevado investimento na escolarização que observámos existir entre os alunos inquiridos, seus amigos e mesmo entre as suas famílias pelo tempo que a maioria depende no apoio às actividades escolares em casa aos seus educandos. O que nos leva a pensar que será nas famílias em que existem maiores expectativas ao nível dos percursos escolares dos alunos e um sistema de valores que dá ênfase à escola e ao sucesso escolar, que existem maiores probabilidades de sucesso escolar da parte dos alunos.

Para concluir, gostaríamos de afirmar que de futuro seria interessante estudar os projectos de ensino integrado, em oposição apenas às unidades de gestão de ensino básico integrado. Ou seja, procurar escolas onde os projectos educativos e os projectos pedagógicos dos alunos integrem todos os ciclos de escolaridade e tentar avaliar como esse ensino modifica os processos de aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. Em que escolas são os alunos mais incentivados ao sucesso? Basta que exista a tal continuidade dos projectos educativos, ou é necessário também haver um sistema de valores na escola e no seio familiar de incentivo ao sucesso e de elevadas expectativas?

BIBLIOGRAFIA

- ADEYEMO, D. A., (2005), *Parent Involvement, Interest in Schooling and School Environment as Predictors of Academic Self-Efficacy among fresh Secondary School Students in Oyo State, Nigeria*, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Nº 5 – 3 (1), pp. 163-180.
- ADLER, (2002), *International Dimensions of Organizational Behavior*, 4th ed., Cincinnati, South-Western College Publishing.
- ALBARELLO et all. (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa.
- BAKER, Amy et all (2001), *Understanding barriers to parent involvement in Head Start: A research-community partnership*, The Early Childhood Research Quarterly, 16, 35-51.
- BARROSO, João (1995), *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- BARROSO, João, (2005), *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*, Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out.
- BAUMAN, Zigmunt (1998), *O mal estar da pós-modernidade*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- BENAVENTE, A. (1993), *Mudar a escola, mudar as práticas - Um estudo de caso em educação ambiental*, Lisboa, Cadernos de Inovação Educacional, Texto Editora.
- BERSTEIN, B. (1971), "Education cannot compensate for society", in COSIN, B., ed., *School and Society*, Londres, Open University, pp. 64-69.
- BOEKAERTS, M., (1996), *Personality and Psychology of learning*, European Journal of Personality, 10, pp. 377-404.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-Cl. (1970), "La reproduction: elements pour une théorie du système d'enseignement", Paris, Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1978), *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Veja.
- BOURDIEU, Pierre, (1983), "The forms of Capital", Originally published as "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital." in *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderheft 2), edited by Reinhard Kreckel. Goettingen: Otto Scharitz & Co.. 1983. pp. 183-98. Translated by Richard Nice.
- BOURDIEU, Pierre, (1998), "Os três estados do capital cultural", in NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afranio. *Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes.
- BOUDON, R. (1977), *L'adaptation Sociales*, Paris, Enciclopédie Universalis, Vol. 1, pág. 223.
- BOUDON, R. (1990), "Les causes de l'inégalité des chances, Commentaire", n.º 51, automne, pp. 533-542.
- BOULT, Betty (2006), *176 Ways To Involve Parents: Practical Strategies For Partnering With Families*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- BRIK, Anthony, DRISCOLL, Mary (1988), *The High School as Community: contextual influences, and consequences for students and teachers*, Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- BURT, (1992), *Structural Roles*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CABRAL, M. V. Org. (2007), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CABRAL, M. V. (org.) (2008), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CAMACHO, Sara (2005), *A Cidade, a Escola e as Desigualdades Sociais*, Lisboa, FCSH-UNL (Tese de Mestrado).

CANÁRIO, Rui (2005), *O que é a Escola? – Um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora.

CANÁRIO, Rui, ROLO, Clara, ALVES, Mariana (1997), *A Parceria professores/Pais na construção de uma Escola do 1.º Ciclo – Estudo de Caso*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

CANDEIAS, A. (2007), “Alfabetização, escolarização e Capital Humano em Portugal nos séculos XIX e XX em perspectiva comparada”, in *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CARBONARO, (1999), *Opening the debate on Closure and Schooling Outcomes: Comment on Morgan and Sorensen*, American Journal Review, Vol. 64, N.º 5, pp. 682-686.

CARVALHO, Conceição M. S. Lino (1999), *Relação Escola – Família: pontos de vista e Perspectivas dos Professores face à Participação dos Pais na vida da Escola*, FCSH-UNL, Lisboa (Tese de Mestrado).

CHARLOT, B. (1996), *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*, in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, pp. 47-63.

COLEMAN, James (1986), *Social Theory, Social Research, and a Theory of Action*, American Journal of Sociology, 91: 1309-1335.

COLEMAN, James S (1988), “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp.95-120.

COLEMAN, James (1990), *Equality and achievement in Education*, Social Inequality Series, Londres, West View Press.

COLEMAN, J.S., SCHNEIDER, B., (1993), *Parents and their children, and schools*, Colorado, Westview Press.

COLEMAN, J. (1994), “Social capital, human capital and investment in youth”, in Petersen e Mortimer, *Youth Unemployment and Society*, Cambridge University Press, New York, pp. 35-36.

COLEMAN, J. S., et al. (1999), “Redesigning American Education”, Boulder, CO: Westview.

COLEMAN, James S. (1999a), “Social Capital in the Creation of Human Capital”, in DASGUPTA, Partha, *Social Capital – a Multifaceted Perspective*, Washington, The World Bank.

COLEMAN, HOFFER, KILGORE (1982), *Cognitive outcomes in Public and Private Schools*, in *Sociology of Education*, Vol.55, N.º 2/3, pp. 65 – 76.

COLEMAN, J. S., HOFFER, T. (1987), *Public and private high schools: The impact of communities*, New York, Basic Books.

COMER, James P. , HAYNES, Norris M. (1991), *The Elementary School Journal*, Vol. 91, No. 3, *Special Issue: Educational Partnerships: Home-School Community*, Janeiro, pp. 271-277.

COSTA, António Firmino da (1998), *A pesquisa de terreno em Sociologia*, in “Metodologias das Ciências Sociais”, Porto, Afrontamento

CRUZ, Léia da (2008), *Expectativas de socialização entre professoras de uma escola pública do Rio de Janeiro, Brasil*, *Universidade Federal Fluminense*, in VI Congresso de Sociologia.

DAVIES et al. (1996), *Crossing boundaries with school action research: a Multinational study of School – Family – Community Collaboration*, in International Journal of Educational Research, Vol. 25, Issue 1, pp. 75 – 105.

DAUBER, L. S. e EPSTEIN, J. (1989), *Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*, Baltime, Report n.º 33, Center for Research on Elementary and Middle Schools, The Johns Hopkins University.

DIAS, M. N. (2003), *Políticas Educativas e dispositivos de territorialização: da Escola Aberta à Comunidade à Escola em Parceria*, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto [Tese de Mestrado].

DIOGO, Ana Matias (1998), *Famílias e Escolaridade – Representações Parentais da Escolarização, Classe Social e Dinâmica Familiar*, Lisboa, Edições Colibri.

DIOGO, Ana Matias (2006), *Dinâmicas Familiares e Investimento na Escola à Saída do Ensino Obrigatório*, Açores, Interações, N.º 2, pp. 87-112.

DIOGO, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola – Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Porto, Celta Editora.

DUBET, François (1996), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.

DUBET, François e MARTUCELLI, D. (1998), *Em la escuela: sociologia da experiência escolar*, Buenos Aires, Losada.

DURBAR, Claude (1997), *A Socialização, Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto, Porto Editora, pp. 103-120.

ECCLES, J.S., MIDGLEY, C., (1989), *Stage Environment fit: Developmentally appropriate classroom for your adolescents*, Research on Motivation in Education, 3, pp. 139-186.

EPSTEIN, Joyce L., (1984), *School Policy and Parent Involvement: research results*, London, Educational Horizons.

EPSTEIN, Joyce L., (1992), *School and Family Partnerships*, in M. Atkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan.

EPSTEIN, Joyce L., (2009) "School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share" in Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press.

ERIKSON, E. H. (1972), *Adolescent crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, Trd.

FIELD, J. (2003), *Social Capital*, London, Routledge.

FIELD, J. (2007) Conferência, *Education and Social Capital*, in *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

FOUCAULT, Michel (1996), *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*, Petrópolis, Editora Vozes.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1991), *What's Worth Fighting for in Your School? Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation*, Andover, Mass., The Network; Buckingham, U.K., Open University Press. Melbourne: Australian Council of Educational Administration.

GUILHERME, P. (1993), *As relações entre Liceu e os Encarregados de Educação dos alunos*, revista Labor.

- GIDDENS, A. (1991), *As Consequências da Modernidade*. São Paulo, Ed Unesp, 1991, 2ª ed.
- GIDDENS, A. (2002), *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.
- GRÁCIO, Sérgio e NADAL, Emília (2001), "Modos diferenciados de Aprender e Saberes do Futuro", in *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*, Tomo III – As dinâmicas Institucionais, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 39-114.
- HARA, BURKE (2001), *Parenting Involvement: The Key to Improved Student Achievement*, <http://www.adi.org/journal/ss01/chapters/Chapter16-Hara&Burke.pdf>.
- HESPAÑA, C., CIBELE, C., GOIS, E. (1994), *Escola Básica Integrada – Caracterização de um processo*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- HICKMAN, Larry A. (1992), *John Dewey's Pragmatic Technology*, Indiana, Indiana University Press.
- HOMEM, Maria Luísa (2002), *O Jardim de infância e a família – as Fronteiras da Cooperação*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- HONORÉ, Serge (1980), *Os pais e a escola – uma colaboração necessária e difícil*, São Paulo, Moares Editores.
- JOHNSON (1996), *Parent characteristics and parent-child interactions in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior*, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 24, n.º 1, pp- 85-104.
- JUSTINO, David (2002), *Para uma estratégia de desenvolvimento do sistema educativo português*, in *O Economista – Anuário da Economia Portuguesa*, Outubro de 2002, pp. 152-154.
- JUSTINO, David (2007), *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*, CesNova, Universidade Nova de Lisboa.
- JUSTINO, D. (2008), *Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência: Apresentação*.
- LAHIRE, Bernard. (2002), *Reprodução ou prolongamentos críticos?*, *Educ. Soc.* [online]., vol.23, n.78, pp. 37-55, ISSN 0101-7330.
- LAHIRE, Bernard (2004), *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As Razões do Improvável*, São Paulo, Editora Ática.
- LOUCKS, H. (1992), *Increasing parent/family involvement: Ten ideas that work*, *NASSP Bulletin*, 76.
- MORGAN, Stephen e SORENSEN, A. (1999), *Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects*, *American Sociological Review* 64(5): 661-681.
- MONTADON, Cléopâtre, PERRENOUD, Philippe (2001), *Entre Pais e Professores - Um Diálogo Impossível? - Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*, Lisboa, Celta Editora.
- MULLER, C. (1993), "Parent involvement and academic achievement: an analyses of family resources available to the child", in B. Schneider e J. Coleman (Orgs.), *Parents, their children, and schools*, Boulder: Westview Press, pp. 77-113.
- NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. (2002), *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. *Educ. Soc.* [online], vol.23, n.78, pp. 15-35, ISSN 0101-7330.
- OUIMETTE, (2002), Monique et all., *Parent Involvement in the Boston Pilot Schools: lessons from a unique urban network*, in Annual Meeting of the New England Educational Research Organization.

- PAIXÃO, Leia (2008), *Expectativas de Socialização na escola entre mães de camadas populares do Rio de Janeiro/Brasil*, in VI Congresso de Sociologia.
- PARCEL, T. L. e DURFUR, M.J. (2001), *Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment*, in *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 63, N.º 1, pp. 32-47.
- PERRENOUD. P. (1987), "Le 'Go-Between: entre la famille et l'école, l'enfant messenger etmessage", in P. Perrenoud et C. Montandon (1987), *Entre Parents etenseignants: un Dialogue Impossible*, Berna, Peter Lang.
- PINTO, C. A (1995), *Sociologia da Escola*, Alfragide, McGraw Hill.
- PORTES, Alejandro (2000), *Capital Social: Origens e aplicações na sociologia contemporânea*, Sociologia, Problemas e Práticas, Oeiras, pág. 5, versão online.
- PORTES, A. e LANDOLT (1996), *The Downside of Social Capital*, *The American Prospect*, 26.
- PUTNAM, R. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon and Schuster.
- PUTNAM, R. (2001), "Social Capital: Measurement and Consequences", in *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*, International Symposium Report edited by the OECD and HRDC.
- PUTNAM, R. (ED.) (2002), *Democracies in flux: The evolution of Social Capital in Contemporary Society*, Oxford University Press.
- QUIVY e CAMPENHOUDT (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- RAAB e al. (1997), *Devolving the management of schools in Britain*, *Education Administration Quaterly*, Vol. 33, N.º 2, pp. 140-157.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública pode fazer a diferença*, Lisboa, Edições Almedina.
- SÁ, Virgínio (2008), *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?*, IV Congresso Português de Sociologia, APS.
- SÁ, Virgínio (2009), *A (auto) avaliação das escolas: virtudes e feitos colaterais. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 17, nº 62, pp. 87-108.
- SANTIAGO, Rui A. (1996), *A escola representada pelos alunos, pais e professores*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SANTOS SILVA e MADUREIRA PINTO (Orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Porto.
- SCHULLER, Tom (2000), *Thinking about Social Capital*, OCDE.
- SCHULLER, T. (2001), *The Complementary Roles of Human and Social Capital*, Birkbeck College, University of London.
- SILVA, A. S. e PINTO, J. M (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- SILVA, Pedro, (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada; Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto, Edições Afrontamento.
- SILVA, Pedro, (2006), *Pais-Professores: Reflexões em torno de um estranho objecto de estudo*, *Interacções*, N.º 2, pp. 268-290.

SILVA, Pedro (2006), *Escolas, Famílias e Lares, um caleidoscópio de olhares*, Interacções, N.º 2, pp. 1-8.

SILVA, Pedro e VIEIRA, Ricardo (1996), "A dialogue between cultures: A report of school-family relationships in Pinhal do Rei Elementary School", In Don Davies, & Vivian Johnson (Eds.), *Crossing boundaries - Multi-national action research on family-school collaboration, center on families, communities, schools & children's Learning*, Report N° 33, Janeiro, 47-68.

SOLOMON, WARIN, LEWIS, (2002), *Helping with Homework? Homework as a site of tension for parents and teenagers*, British Educational Research Journal, n.º 8, pp. 161- 178.

SOUSA SANTOS, B. (1989), *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Edições Afrontamento, Porto.

TAVOILLLOT, Henri (1977), *Os pais e o trabalho escolar – uma educação orientada*, Lisboa, Publicações Europa-América.

The World Bank (1999), *What is Social Capital?*, PovertyNet.

THIN, Daniel (2006), *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*, Revista Brasileira de Educação, V. 11, n.º 32, Maio/Agosto, Pp. 211-325.

UNESCO, *Programa Educação para Todos*, 1990.

VIEIRA, Susana (2008), *Interecção Aluno-Aluno em trabalho de Pares: contributos para uma educação bilingue*, FSCH-UNL, Lisboa [Tese de Mestrado].

VINCENT, G., LAHIRE, B. e THIN, D. (2001), *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, Educação Revista, Belo Horizonte, N.º 7, pp. 7-47.

WACQUANT, Loïc. (2006), *Seguindo Pierre Bourdieu no campo*, Rev. Sociol. Polit. [online], n.26, pp. 13-29, ISSN 0104-4478.

WELLS, H. C. (2003), *Uma breve História do Mundo – Da Origem da Vida à Época Actual*, Edições Século XXI, ISBN: 9789728293130.

WOOLCOCK, M. in WOOLCOCK, M. e NARAYAN, D. (2000), *Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy*, World Bank Research Observer 15.

WOOLCOCK, M., (2001), *The place of social capital in understanding social and economic outcomes*, Isuma: Canadian Journal of Policy Research, 2, 1, pp. 11-17.

WOOLCOCK, M., (2007), *Civil Society and the formation of social capital*, in *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

ZENHAS, A. M. (2004), *A Direcção de Turma no centro da colaboração entre a escola e a família*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

ZÉROULOU, Z. (1988), *La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation*, in *Revue Française de Sociologie*, v. 29, n. 3, pp. 447-40.

Legislação consultada:

- Decreto n.º 22:581, de 26 de Maio de 1933.

- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

- Resolução do Conselho de Ministros 8/89 - Despacho Conjunto 19/MEC/86 do Primeiro-Ministro e do Ministro da Educação e Cultura – Criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Lei 53/90 de 1 de Setembro – Deveres e Direitos das Associações de Pais e Encarregados de Educação.
- Despacho-conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90 de 6 de Março – Escola Básica de 9 anos.
- Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90 de 14 de Setembro – Permite a escolha da escola pelo Pais e Encarregados de Educação.
- Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro – Lei das Associações de Pais.
- Decreto-Lei n.º 142/93 de 26 de Abril – Criação do Instituto de Inovação Educational (incumbido da avaliação do sistema educativo).
- Lei 5/97, de 10 de Fevereiro – Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - Novo Regime de Autonomia e de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino.
- Decreto-Lei 80/99 de 16 de Março – Lei das Associações de Pais.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Versão Nova Consolidada – Lei 49/2005 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 75 de 2008 – Novo Modelo de Gestão.

