

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO



Dissertação de Mestrado em Administração Educacional

Socialização Escolar no Ensino Secundário.
Percurso Formativos e Imagens da Escola e da Escolarização

Vítor Manuel Cerveira Gomes

Porto, Dezembro de 2010

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Dissertação de Mestrado em Administração Educacional

Socialização Escolar no Ensino Secundário.
Percurso Formativos e Imagens da Escola e da Escolarização

Orientadora:

Professora Doutora Conceição Alves Pinto

Vítor Manuel Cerveira Gomes

Porto, Dezembro de 2010

Dedicado

À Cinda e à Joana:

o que de mais precioso tenho

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Conceição Alves Pinto, que sempre se mostrou disponível para me auxiliar ao longo desta difícil tarefa, aqui deixo as minhas palavras de gratidão.

A todos os professores do mestrado que me prepararam para poder chegar a este estágio de formação tanto na dimensão pessoal como profissional.

À minha família, em especial à minha esposa e à minha filha, que me encorajaram e nunca reclamaram das minhas ausências.

Aos colegas de mestrado pelos incentivos que me deram.

A todos os professores que colaboraram na distribuição do questionário.

Aos alunos que preencheram o questionário.

A todos os colegas que de algum modo me apoiaram e ajudaram.

A todos, muito obrigado!

RESUMO

Todo o processo socializador modela atitudes e pensamentos. A Escola, proporcionando aos seus alunos uma multiplicidade de experiências, contribui decisivamente para formação da individualidade de cada um.

Durante alguns anos, o Ensino Secundário em Portugal deu respostas semelhantes ao crescente número de alunos que aí chegavam. Perante a heterogeneidade de públicos que acederam a este nível de ensino, a Escola sentiu algumas dificuldades em responder eficazmente a todos eles. Alguns sentiram-se desiludidos com o serviço educativo prestado e abandonaram a escola sem obterem a qualificação pretendida.

Com a abertura dos cursos Profissionais e Tecnológicos nas escolas públicas abriu-se uma nova via de formação, de curta duração, que conferia aos alunos uma certificação profissional.

Actualmente, embora a maioria ainda escolha os cursos Científico-Humanísticos, projectando um percurso escolar no ensino superior, existe já um grupo assinalável de alunos matriculados nos cursos Profissionais e Tecnológicos que aposta numa via de formação que proporcione a entrada mais cedo no mercado de trabalho.

Procurando perceber se as representações que cada indivíduo faz do mundo que o rodeia e o sentido que atribui à escolarização dependem do percurso formativo em que está inserido, organizámos uma investigação junto de uma amostra de alunos que frequentam o Ensino Secundário em escolas públicas.

Os resultados que obtivemos neste estudo levam-nos a afirmar que, apesar de chegarem ao Ensino Secundário alunos que têm da escola e da escolarização imagens distintas, para as quais contribuem variados factores, os processos socializadores encetados pela Escola promovem uma aproximação na forma como os vários alunos valorizam a formação obtida e no entendimento de como esta contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada indivíduo.

ABSTRACT

All socializing processes model attitudes and thoughts. By providing its students with a variety of experiences, the school contributes decisively to the formation of their individuality. For some time, the secondary education system in Portugal gave similar opportunities to the growing number of students who attended it. Given the heterogeneity of the individuals who have accessed this level of education, the school system experienced some difficulties in responding effectively to all of them. Some pupils felt disillusioned with the educational service provided and dropped out of school without obtaining the required qualifications.

The creation of Technological and Vocational courses in public schools opened up a new short term training system, which provided the students with a professional certification.

Today, although most students still choose Science or Humanistic courses, with a goal of taking a course in higher education, there are already a remarkable number of individuals enrolled in Professional and Technological education, designed to provide training to an earlier entry into the labour market.

A research was conducted with a sample of pupils attending secondary education in public schools, seeking to understand whether the perception that each individual has of the world around him and whether the meaning attributed to their academic instruction depends on the training path that each student chooses.

The results of this study lead us to say that, despite arriving at the high school level with different perception of school and schooling, for which various factors have contributed, the socialization processes undertaken by the school promote a convergence in the way many students value and perceive the training received and how this understanding contributes to the personal and professional development of each individual.

RÉSUMÉ

Tout le procédé de socialisation modèle les attitudes et pensées. L'école, en offrant à ses élèves une variété d'expériences, contribue de manière décisive à la formation de l'individualité de chacun.

Pendant quelques années, l'enseignement secondaire au Portugal a donné des réponses semblables au nombre croissant d'étudiants qui y est arrivé. En présence de l'hétérogénéité de publics qui ont accédé à ce niveau d'enseignement, l'école a eu quelques difficultés à répondre efficacement à tous. Quelques-uns ont été déçus avec le service éducatif fourni et ont abandonné l'école sans obtenir la qualification prétendue.

Avec l'ouverture des cours professionnels et technologiques dans les écoles publiques, s'est ouvert un nouveau système de formation, de courte durée, qui donnait aux élèves une certification professionnelle.

Actuellement, bien que la plupart des élèves choisisse des cours Scientifique - Humanistes, pensant à un parcours scolaire dans l'enseignement supérieur, il y a déjà un groupe remarquable d'élèves inscrits dans les cours professionnels et technologiques qui investi à une voie de formation qui permette l'entrée précoce dans le marché du travail.

Cherchant à comprendre si les représentations que chaque individu fait du monde qui l'entoure et le sens qu'il attribue à la scolarisation dépendent du parcours formatif où il est inclus, nous avons organisé une investigation auprès d'un groupe d'élèves qui fréquentent l'enseignement secondaire dans des écoles publiques.

Les résultats obtenus dans cette étude nous permettent d'affirmer que, malgré l'arrivée à l'enseignement secondaire d'élèves qui ont des images distinctes de l'école et de la scolarisation, pour lesquelles contribuent divers facteurs, les procédés qui socialisent commencés par l'école permettent un rapprochement de la manière comme les plusieurs élèves valorisent la formation reçue et comprennent comment celle-ci contribue pour le développement personnel et professionnel de chaque individu.

ÍNDICE

RESUMO	5
ABSTRACT	6
RÉSUMÉ	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS	15
INTRODUÇÃO GERAL	16
PARTE I	
INTRODUÇÃO GERAL	16
INTRODUÇÃO	21
1. SOCIALIZAÇÃO	24
1.1. Agentes de Socialização	25
1.1.1. Socialização primária	26
1.1.2. Socialização secundária	28
2. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS	32
2.1. Práticas educativas familiares	34
2.1.1. Práticas educativas e meio social	35
2.2. Expectativas familiares face à Escola	37
3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA	40
3.1. Estratégias familiares na definição dos percursos escolares	42
3.2. Formas de (con)viver (n)a escola	45
3.2.1. Construção da identidade na adolescência	47
3.2.2. O aluno actor social: dimensão relacional da escola	49
3.2.3. O conflito no espaço escola: o clima de justiça da escola	52
3.3. Clima de escola e aprendizagem: a dimensão educativa	56
3.3.1. Da escola transmissiva à escola construtiva	58
3.3.2. As desigualdades escolares	62
CONCLUSÃO	66

PARTE II

INTRODUÇÃO	73
1. CONTEXTO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	77
1.1. Contexto Geográfico – Social	77
1.2. Contexto da Dinâmica das Escolas	79
2. METODOLOGIA UTILIZADA	79
2.1. Técnicas de investigação.....	79
2.2. Instrumento de Pesquisa	81
3. AMOSTRA	87
3.1. Características Pessoais.....	87
3.1.1. Género	87
3.1.2. Idade.....	88
3.2. Características Familiares	89
3.2.1. Nível de Instrução do Pai e da Mãe	90
3.2.2. Nível de Instrução Familiar (NIF)	91
3.3. Características Escolares.....	92
3.3.1. Ano Frequentado.....	92
3.3.2. Curso frequentado.....	94
3.3.3. Histórico Escolar	94
3.3.4. Classificação Final do 9º Ano.....	97
4. ESTILO EDUCATIVO PARENTAL	98
4.1. Exigência comportamental (indicador parcelar e indicador recodificado)	99
4.2. Apoio Parental (indicador parcelar e indicador recodificado).....	101
4.3. Estilo educativo parental: indicador único discriminado	103
4.3.1. Variações do Estilo Educativo Parental	106
4.3.1.1. Estilo Educativo Parental segundo a Idade	107
4.3.1.2. Estilo Educativo Parental segundo o Género.....	108
4.3.1.3. Estilo Educativo Parental segundo o NIF.....	109
4.3.1.4. Estilo Educativo Parental segundo o Curso frequentado	110
4.3.1.5. Estilo Educativo Parental segundo o Histórico Escolar	112
4.4. Em síntese.	113
5. A ESCOLHA DO PERCURSO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO	114
5.1. Curso frequentado.....	115
5.1.1. Variações da escolha do curso com as características escolares e familiares dos respondentes	115

5.1.1.1. Escolha do curso segundo a classificação final obtida no 9º ano	116
5.1.1.2. Escolha do curso segundo o histórico escolar	117
5.1.1.3. Escolha do curso segundo o NIF	118
5.1.1.4. Escolha do curso segundo o estilo educativo parental	119
5.2. Em síntese... ..	120

6. CLIMA RELACIONAL **121**

6.1. Conflitualidade entre alunos	122
6.1.1. Conflitualidade entre alunos: indicadores parcelares	123
6.1.2. Conflitualidade entre alunos: Indicador agregado	124
6.1.3. Variações da Conflitualidade entre alunos com as características escolares dos respondentes na amostra global	125
6.1.4. Variações da conflitualidade entre alunos nas subamostras	126
6.1.4.1. Conflitualidade entre alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano	127
6.2. Cooperação entre alunos	128
6.2.1. Cooperação entre alunos: indicadores parcelares	129
6.2.2. Cooperação entre alunos: indicador agregado	130
6.2.3. Variações da Cooperação entre alunos com as características escolares dos respondentes na amostra global	130
6.2.4. Variações da cooperação entre alunos nas subamostras	131
6.2.4.1. Cooperação entre alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano	132
6.3. Relacionamento professor/aluno	132
6.3.1. Relacionamento professor/aluno: indicadores parcelares	134
6.3.2. Relacionamento professor/aluno: Indicador agregado	134
6.3.3. Variações do Relacionamento professor/aluno com as características escolares dos respondentes na amostra global	135
6.3.4. Variações relacionamento professor/aluno nas subamostras	136
6.3.4.1. Relacionamento professor/aluno segundo o curso na subamostra do 10.º ano	137
6.4. Equidade na relação professor/aluno	138
6.4.1. Equidade na relação professor/aluno: indicadores parcelares	139
6.4.2. Equidade na relação professor/aluno: indicador agregado	139
6.4.3. Variações da Equidade na relação professor/aluno com as características escolares dos respondentes na amostra global	140
6.4.4. Variações da equidade na relação professor/aluno nas subamostras	142
6.4.4.1. Equidade na relação professor/aluno segundo o curso na subamostra do 10.º ano	142
6.4.4.2. Equidade na relação professor/aluno segundo o curso na subamostra dos 11.º/12.º anos	143
6.5. Em síntese... ..	144

7. CLIMA DE JUSTIÇA **146**

7.1. Igualdade das regras	146
7.1.1. Igualdade das regras: indicadores parcelares	147
7.1.2. Igualdade das regras: indicador agregado	148
7.1.3. Variações da Igualdade de regras com as características escolares dos respondentes na amostra global	149
7.1.4. Variações da igualdade das regras nas subamostras	150
7.1.4.1. Igualdade das regras segundo o curso na subamostra do 10.º ano	151

7.2. Aplicação das regras	152
7.2.1. Aplicação das regras: indicadores parcelares	152
7.2.2. Aplicação das regras: indicador agregado.....	153
7.2.3. Variações da Aplicação das Regras com as características escolares dos respondentes na amostra global.....	154
7.2.4. Variações da aplicação das regras nas subamostras.....	155
7.3. Em síntese.	156

8. CLIMA EDUCATIVO **157**

8.1. Apoio às aprendizagens	158
8.1.1. Apoio às aprendizagens: indicadores parcelares	159
8.1.2. Apoio às aprendizagens: indicador agregado	159
8.1.3. Variações do Apoio às aprendizagens com as características escolares dos respondentes na amostra global	160
8.1.4. Variações do Apoio às aprendizagens nas subamostras.....	161
8.2. Desempenho escolar dos alunos	162
8.2.1. Desempenho escolar dos alunos: indicadores parcelares.....	163
8.2.2. Desempenho escolar dos alunos: indicador agregado.....	164
8.2.3. Variações do Desempenho escolar dos alunos com as características escolares dos respondentes na amostra global	165
8.2.4. Variações do Desempenho escolar dos alunos nas subamostras	166
8.2.4.1. Desempenho escolar dos alunos segundo o Curso na subamostra do 10.º ano.....	167
8.3. Percepção do valor da aprendizagem	168
8.3.1. Percepção do valor da aprendizagem: indicadores parcelares.....	169
8.3.2. Percepção do valor da aprendizagem: indicador agregado.....	169
8.3.3. Variações da Percepção do valor da aprendizagem com as características escolares dos respondentes na amostra global	170
8.3.4. Variações da Percepção do valor da aprendizagem nas subamostras.....	172
8.3.4.1. Percepção do valor da aprendizagem segundo o estilo educativo parental na subamostra do 10.º ano	173
8.3.4.2. Percepção do valor da aprendizagem segundo o curso na subamostra dos 11.º e 12.º anos	174
8.4. Qualidade da aprendizagem.....	175
8.4.1. Qualidade da aprendizagem: indicadores parcelares.....	176
8.4.2. Qualidade da aprendizagem: indicador agregado	176
8.4.3. Variações da Qualidade da aprendizagem com as características escolares dos respondentes na amostra global	177
8.4.4. Variações da Qualidade da aprendizagem nas sub - amostras	178
8.4.4.1. Qualidade da aprendizagem segundo o estilo educativo parental na subamostra do 10.º ano	179
8.5. Em síntese.	181

9. SENTIDO ATRIBUÍDO À ESCOLARIDADE **183**

9.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional	184
9.1.1. Sentido atribuído à escolaridade no Desenvolvimento profissional: indicadores parcelares	185
9.1.2. Sentido atribuído à escolaridade no Desenvolvimento profissional: indicador agregado	186

9.1.3. Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com as características dos respondentes na amostra global.....	187
9.1.3.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o ano de escolaridade	188
9.1.4. Variações do Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional nas sub - amostras.....	189
9.2. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social.....	190
9.2.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social: indicadores parcelares	190
9.2.2. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social: indicador agregado	192
9.2.3. Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social com as características dos respondentes na amostra global.....	193

10. SENTIDO ATRIBUÍDO À ESCOLARIDADE E CLIMA RELACIONAL E EDUCATIVO **195**

10.1. Dimensões relacional e educativa do clima de escola.....	196
10.1.1. Clima relacional: indicador agregado	196
10.1.2. Clima educativo: indicador agregado.....	198
10.2. Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com dimensões do clima de escola nas amostras.....	199
10.2.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima relacional na amostra global.....	200
10.2.2. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima educativo na amostra global.....	202
10.3. Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social com dimensões do clima de escola nas amostras.....	204
10.3.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social segundo o clima relacional na amostra global	205
10.4. Em síntese... ..	207

CONCLUSÃO **208**

BIBLIOGRAFIA **214**

ANEXOS **224**

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1: Sentido atribuído à escolaridade: chave de leitura	84
Tabela 2: Clima de escola: chave de leitura.....	86
Tabela 3: Composição da amostra por género	87
Tabela 4: Composição da amostra por idade	88
Tabela 5: Habilitações literárias do pai e da mãe dos respondentes	90
Tabela 6: Composição da amostra por nível de instrução familiar	91
Tabela 7: Composição da amostra por ano de escolaridade frequentado	93
Tabela 8: curso em que estão matriculados: indicador parcelar.....	94
Tabela 9: Composição da amostra por retenções no ano de escolaridade frequentado	94
Tabela 10: Composição da amostra por retenções em outros anos de escolaridade.....	95
Tabela 11: Histórico escolar – reprovação / não reprovação. Indicador recodificado.....	96
Tabela 12: Nível obtido no final do 9º ano	97
Tabela 13: Exigência comportamental	99
Tabela 14: Apoio Parental.....	102
Tabela 15: Estilo educativo parental.....	104
Tabela 16: Variações do estilo educativo parental.....	106
Tabela 17: Estilo educativo parental segundo a idade.....	107
Tabela 18: Estilo educativo parental segundo o género.....	108
Tabela 19: Estilo educativo parental segundo o NIF.....	109
Tabela 20: Estilo educativo parental segundo o curso frequentado	110
Tabela 21: Estilo educativo parental segundo o Histórico escolar	112
Tabela 22: Variações da escolha do curso com as características escolares e familiares dos respondentes	116
Tabela 23: Escolha do curso segundo a classificação final do 9º ano	116
Tabela 24: Escolha do curso segundo o Histórico escolar.....	117
Tabela 25: Escolha do curso segundo o nível de instrução familiar.....	118
Tabela 26: Escolha do curso segundo o estilo educativo parental.....	119
Tabela 27: Conflitualidade entre alunos: indicadores parciais.....	123
Tabela 28: Conflitualidade entre alunos: indicador agregado.....	124
Tabela 29: Variações da Conflitualidade entre alunos na amostra global	125
Tabela 30: Variações da Conflitualidade entre alunos nas subamostras	126
Tabela 31: Conflitualidade entre alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano	127
Tabela 32: Cooperação entre alunos: indicadores parciais	129
Tabela 33: Cooperação entre alunos: indicador agregado	130
Tabela 34: Variações da cooperação entre alunos com as características escolares dos respondentes..	131
Tabela 35: Variações da cooperação entre alunos nas subamostras	131
Tabela 36: Cooperação entre alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano.....	132
Tabela 37: Relacionamento professor/aluno: indicadores parciais.....	134
Tabela 38: Relacionamento professor/aluno: indicador agregado	134
Tabela 39: Variações do relacionamento professor/aluno com as características escolares dos respondentes	135
Tabela 40: Variações do relacionamento professor/aluno nas subamostras	136
Tabela 41: Relacionamento professor/aluno segundo o curso na subamostra do 10.º ano	137

Tabela 42: Equidade na relação professor/aluno: indicadores parciais	139
Tabela 43: Equidade na relação entre professores e alunos: indicador agregado.....	140
Tabela 44: Variações da equidade na relação professor/aluno com as características escolares dos respondentes	141
Tabela 45: Variações da equidade na relação professor/aluno nas sub- amostras	142
Tabela 46: Equidade na relação professor/aluno segundo o curso na subamostra do 10.º ano.....	143
Tabela 47: Equidade na relação professor/aluno segundo o curso na subamostra dos 11.º/12.º anos.....	143
Tabela 48: Igualdade das regras: indicadores parcelares.....	148
Tabela 49: Igualdade das regras: indicador agregado	149
Tabela 50: Variações da igualdade de regras com as características escolares dos respondentes.....	150
Tabela 51: Variações da igualdade de regras nas subamostras.....	150
Tabela 52: Igualdade de regras segundo o curso na subamostra do 10.º ano	151
Tabela 53: Aplicação das regras: indicadores parcelares	152
Tabela 54: Aplicação das regras: indicador agregado.....	153
Tabela 55: Variações da aplicação das regras com as características escolares dos respondentes	154
Tabela 56: Variações da aplicação das regras nas subamostras.....	155
Tabela 57: Apoio às aprendizagens: indicadores parcelares	159
Tabela 58: Apoio às aprendizagens: indicador agregado	160
Tabela 59: Variações do apoio às aprendizagens com as características escolares dos respondentes...	161
Tabela 60: Variações do apoio às aprendizagens nas subamostras.....	161
Tabela 61: Desempenho escolar dos alunos: indicadores parcelares.....	163
Tabela 62: Desempenho escolar dos alunos: indicador agregado	164
Tabela 63: Variações do desempenho escolar dos alunos com as características escolares dos respondentes	165
Tabela 64: Variações do desempenho escolar dos alunos nas subamostras	166
Tabela 65: Desempenho escolar dos alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano	167
Tabela 66: Percepção do valor da aprendizagem: indicadores parcelares.....	169
Tabela 67: Percepção do valor da aprendizagem: indicador agregado	170
Tabela 68: Variações da percepção do valor da aprendizagem com as características escolares dos respondentes	171
Tabela 69: Variações da percepção do valor da aprendizagem nas subamostras.....	172
Tabela 70: Percepção do valor da aprendizagem segundo o estilo educativo parental na subamostra do 10.º ano.....	173
Tabela 71: Percepção do valor da aprendizagem segundo o curso na subamostra dos 11.º/12.º anos.....	174
Tabela 72: Qualidade da aprendizagem: indicadores parcelares	176
Tabela 73: Qualidade da aprendizagem: indicador agregado	177
Tabela 74: Variações da qualidade da aprendizagem com as características escolares dos respondentes	178
Tabela 75: Variações da qualidade da aprendizagem nas sub- amostras.....	178
Tabela 76: Percepção da qualidade da aprendizagem segundo o estilo educativo parental na subamostra do 10.º ano.....	179
Tabela 77: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional: indicadores parcelares.....	185
Tabela 78: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional: indicador agregado.....	186
Tabela 79: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com as características pessoais e escolares dos respondentes.....	187
Tabela 80: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o ano de escolaridade	188

Tabela 81: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional nas sub-amostras	189
Tabela 82: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social: indicadores parcelares.....	190
Tabela 83: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social: indicador agregado	192
Tabela 84: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social com as características pessoais e escolares dos respondentes.....	193
Tabela 85: Clima relacional: indicador agregado	197
Tabela 86: Clima educativo: indicador agregado	198
Tabela 87: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com dimensões do clima de escola	199
Tabela 88: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima relacional na amostra global	200
Tabela 89: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima relacional na subamostra dos alunos dos 11.º e 12.º anos	201
Tabela 90: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima educativo na amostra global	202
Tabela 91: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima educativo na subamostra dos alunos dos 11.º e 12.º anos.....	202
Tabela 92: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social com dimensões do clima de escola nas amostras.....	204
Tabela 93: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social segundo o clima educativo na amostra global.....	205
Tabela 94: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social segundo o clima educativo na subamostra dos alunos dos 11.º e 12.º anos.....	206

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Composição da amostra por género	87
Gráfico 2: Composição da amostra por idade	89
Gráfico 3: Composição da amostra por ano de escolaridade frequentado	93
Gráfico 4: Composição da amostra por retenções no ano de escolaridade frequentado	95
Gráfico 5: Composição da amostra por retenções em outros anos de escolaridade.....	96
Gráfico 6: Histórico escolar	97
Gráfico 7: Níveis de Exigência Comportamental	100
Gráfico 8: Níveis de Apoio Parental.....	103

INTRODUÇÃO GERAL

Hoje, é inegável para qualquer sociedade que a sua capacidade de usar o conhecimento, de criar novo conhecimento e de o difundir representa um factor fundamental para atingir níveis de qualidade de vida superiores. Para tal, é essencial que os países sejam capazes de desenvolver os seus sistemas educativos e as suas organizações escolares de forma a responderem a estes novos desafios.

A inovação tecnológica, a crescente complexidade do trabalho, as rápidas mudanças estruturais associadas às profissões, a expansão da educação de nível superior e a necessidade de trabalhadores qualificados tendem a estimular o desejo e a necessidade de progressão escolar ou de formação no mundo global.

As crises económicas, a subalternização do papel socializador da família e os desafios da sociedade do conhecimento levam a que a sociedade seja muito mais exigente relativamente ao papel da Escola.

À medida que a sociedade se vai tornando mais complexa, mais difícil e contraditória se torna a definição do que a educação deve ser. Ao longo dos últimos anos, temos vindo a assistir a uma evolução dos sistemas educativos, evolução essa, intimamente, relacionada com a procura de respostas às solicitações e expectativas da sociedade em geral e da economia, em particular.

De facto, as pressões sobre a sociedade fazem-se sentir, igualmente, sobre as organizações escolares. A Escola como organização, propõe-se formar cidadãos aptos para a vida na sociedade actual. Sempre que a sociedade muda, a Escola tende a mudar, adequando-se às novas necessidades. Será desejavelmente uma organização flexível e adaptativa que se molda ao meio que a rodeia.

A Escola tem representado, principalmente nas últimas décadas, um espaço alvo de permanentes mudanças, quer do ponto de vista das políticas educativas quer do ponto de vista social.

A realidade escolar portuguesa coloca o ensino, no que respeita a vários parâmetros, abaixo dos restantes países europeus. Parâmetros, como as taxas de abandono escolar e de reprovação são um dos indicadores que importa ter em consideração na aferição do grau de desenvolvimento de um país. Em Portugal, pelos elevados níveis atingidos nestes indicadores negativos, essas taxas constituem um problema que urge resolver.

A intervenção para a resolução deste problema passa pela valorização da educação. Esta valorização implica que cada aluno efectue o seu percurso educativo e formativo numa via de ensino mais adequadas ao seu perfil. Nesse sentido surgiram, nas escolas públicas, cursos que possibilitam aos alunos o prosseguimento dos estudos secundários em percursos distintos, segundo as suas capacidades, aptidões e interesses pessoais. Cursos que estando, preferencialmente, orientados para a atribuição de uma certificação profissional, permitem que um grupo de alunos que, antes, tendencialmente, abandonava os sistemas de ensino, permaneça, agora, na Escola, concluindo com êxito o Ensino Secundário. E a partir daí uns ingressam no mercado de trabalho e outros, tendo reencontrado o sentido do trabalho académico, encaram a possibilidade de prosseguir para o ensino superior

Sabendo-se que a sobrevivência escolar é fortemente marcada pela origem social dos alunos (cfr. ALVES-PINTO, 1995, p.54) e que as trajectórias vocacionais dos jovens são influenciadas, não só pelas famílias mas também pela Escola (ibid, pp. 65-71), importa saber se esta está a corresponder às aspirações dos seus alunos, proporcionando, mesmo que por vias distintas, uma formação que vai ao encontro dos interesses de cada um.

Centrando-nos na problemática das relações entre a socialização escolar e as imagens que os alunos dos vários cursos do Ensino Secundário têm da Escola e da Escolarização, procuramos responder à questão: *Estará a escola secundária a conseguir uma aproximação na socialização dos seus alunos, ainda que por via de diferentes percursos escolares?* Dito noutros termos, será que a frequência de cursos de cariz profissionalizante recrutam alunos diversos, não só nas origens sociais, nas características escolares assim como nas representações que têm da escola e do trabalho

escolar? No termo de percursos diversificados assistimos a um aprofundamento das diferenças das representações da vivência escolar ou pelo contrário um esbatimento dessas diferenças?

Este estudo foi estruturado em duas partes: uma referente à pesquisa teórica efectuada, e outra relativa ao estudo empírico realizado a partir de um inquérito por questionário.

A primeira parte subdivide-se em três capítulos, cada um abordando um conceito específico. No primeiro aborda-se o conceito socialização. Após a identificação dos principais agentes de socialização, caracterizam-se os processos de socialização primária e secundária.

No segundo, tendo presente os estilos educativos parentais, centramos a análise nos processos educativos que ocorrem no seio das famílias e na implicação que têm na vida escolar do aluno.

No terceiro capítulo abordamos o conceito das representações sociais da escola. Porque a escola é um espaço e um tempo de interacção (re)criado pelos seus intervenientes, referimos o papel das representações sociais na (co)vivência do aluno com os outros membros da comunidade escolar.

Evidencia-se o estatuto de actor social do aluno e as consequências que desse estatuto advêm para a vivência na escola: a construção de uma identidade pessoal e social num ambiente que, por vezes, poderá ser de conflito com outras identidades pessoais e sociais.

Referem-se, também, algumas ideias chave da evolução do Sistema Educativo Português ocorrida da ditadura até à actual democracia política.

Na segunda parte, constituída por dez capítulos, explicitamos o contexto em que foi realizada a pesquisa, a estrutura do inquérito e respectivas chave de leitura dos diferentes indicadores utilizados, a caracterização da amostra, os resultados obtidos e o seu tratamento estatístico assim como a análise interpretativa dos mesmos.

O fio condutor para a análise dos indicadores recolhidos apresenta três desenvolvimentos.

Em primeiro lugar, na senda de autores que salientaram que as atitudes face à escola estão mais dependentes das práticas educativas familiares e/ou dos estilos educativos familiares, quise-mos integrar não só a característica familiar relativa às habilitações académicas dos pais mas tam-

bém um indicador dos estilos educativos familiares. Este indicador passará a integrar as análises subsequentes, a par das habilitações académicas parentais.

Num segundo momento, procurámos perceber como os alunos vêem a escolha de curso, tentando analisar essa escolha segundo características individuais e familiares.

De seguida procurámos captar indicadores relativos às imagens da Escola e da Escolarização percebidas pelos alunos, centrando a nossa atenção no clima de escola, tendo optado por centrar a nossa atenção por um lado no clima relacional, por outro no clima de justiça e por outro ainda no clima educativo. Nesta análise do clima procurámos resposta à nossa pergunta sobre o eventual aprofundamento ou eventual atenuação das diferenças de representações no início do ciclo (10º ano) e nos anos subsequentes (11º e 12º anos)

Finalmente, apresentaremos uma conclusão do que entendemos ser de particular pertinência realçar em resultado do projecto de investigação efectuado.

Parte I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

É através da socialização que o indivíduo se pode desenvolver como pessoa e ser admitido na sociedade. A socialização é um processo fundamental não apenas para a integração da pessoa na sua sociedade, mas também para continuidade dos sistemas sociais.

Embora a socialização seja mais intensa durante a infância e a adolescência, é, no entanto, um processo permanente, porque mudando de grupo e de posição social, os indivíduos têm de se adaptar a novas situações sociais e essa adaptação é feita através da aprendizagem de novos modos padronizados de agir e mesmo de pensar. Ademais, todas as sociedades estão em permanente transformação, mudando os padrões de organização. Isto requer do indivíduo, para que se possa adaptar às transformações do seu ambiente social, a assimilação de novos padrões de comportamento desenvolvidos na sociedade, pois só assim ele integrará as novas regras e se integrará, plenamente, na nova ordem social.

O papel da escola nos processos de socialização das crianças e jovens foi ganhando interesse científico à medida que a escolarização se generalizou a todas as crianças. Se antes esta acção socializadora se limitava a um reduzido número de jovens, tendencialmente provenientes de famílias que tinham uma maior familiaridade com a cultura escolar, a massificação do ensino ocorrida na segunda metade do século passado, a par quer da melhoria da condição económicas das famílias, quer da crescente interiorização do valor da educação permitiu que um maior número de jovens tivesse percursos escolares cada vez mais longos e diferenciados.

Procurando responder à maior importância que passou a ter para a formação dos jovens, a escola foi adaptando a sua acção socializadora, de forma a poder responder à diversidade de públicos que a demandavam. Se antes esta acção era entendida como o resultado da influência das gerações mais velhas sobre as gerações mais novas, agora ela é entendida como um processo “multi-direccional”, em que a interacção entre socializadores e socializados influencia as representações e

os significados que uns e outros têm de si e do mundo que os rodeiam (cfr. ALVES-PINTO, 2008, pp.20-22).

A multiculturalidade que hoje existe na escola vai dando a cada interveniente no processo possibilidades de vivenciar experiências sociais diversificadas, em função da multiplicidade de interesses pessoais que cada um transporta para a escola. As “redes de relações em que participa” (ibid, p.24), permitem a cada um construir a sua identidade “não de uma forma fixa e rígida mas em modalidades flexíveis e estratégicas” (ibidem).

As escolhas que um jovem aluno vai sendo obrigado a tomar ao longo da sua vida, a opção de continuar ou abandonar a escola, a preferência por determinado curso, a matrícula numa escola pública ou privada, por exemplo, estarão relacionadas com as suas redes de relações, serão maioritariamente da responsabilidade do jovem ou serão influenciadas pelas pessoas que o rodeiam?

BORGES (2008, p.147), diz-nos que “todo o processo de tomada de decisão, mesmo quando aparece como individual, vive não só das escolhas pessoais, individuais, mas também de todas as influências que advêm quer dos outros, quer do dos grupos em que o actor se encontra inserido, quer do ambiente que o rodeia”. Os processos de decisão aparecem-nos, assim, fortemente condicionados por forças externas ao indivíduo e não só pelas percepções e interpretações que cada um possa fazer da realidade.

Nesta perspectiva, a escola assume capital importância nas tomadas de decisão de cada jovem, pois, enquanto organização, tem responsabilidades acrescidas na formação de todos aqueles que a demandam. No passado a escola não conseguia responder eficazmente à pluralidade de interesses dos jovens, contribuindo com isso para que muitos a abandonassem precocemente. Hoje, com a diversificação de respostas formativas, a escola procura responder a esta crescente multiplicidade de interesses, tentando com isso aumentar a escolaridade dos jovens e responder às diferentes necessidades de formação pessoal reveladas por cada um.

A imagem que o jovem constrói do seu futuro vai ser condicionada pela valorização que conseguir atribuir à escola e ao trabalho escolar.

Os diferentes percursos formativos propostos aos jovens pelo sistema de ensino, a decisão de continuar ou abandonar a escola, o maior ou menor grau de influência que tenha sofrido condicionarão as suas decisões, pois as representações sociais que os jovens fazem da escola, e dos diferentes percursos escolares, vão construindo-se e reconstruindo-se nos grupos, e pelos grupos, em que o indivíduo se vai inserindo, sendo o resultado, como refere ABRIC (1997, p.13), de um “processo e produto de uma actividade mental” e da leitura que cada um faz de “acontecimentos tendo em conta o Eu de cada um e do grupo”. Se nenhum indivíduo é uma “ilha isolada”, as interacções que estabelecer ao longo da sua vida permitirão, a si e aos outros, dar inteligibilidade a algumas das suas acções e decisões (cfr. BORGES, o.c. pp.122-150).

1. SOCIALIZAÇÃO

Para a Sociologia, socialização significa transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças, bem como o desenvolvimento de atitudes e sentimentos colectivos pela comunicação simbólica. Socialização, portanto, é o mesmo que aprendizagem, no sentido mais amplo dessa expressão. ROCHER (1989, p. 126) define-o como “ o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos sócio-culturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que deve viver”. De modo similar, ALVES-PINTO (1995, p. 117) designa-o como “o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem”. Refere DUBET (1994, p.142) que “a socialização, são as expectativas, as ambições programadas, são os códigos, que explicam, para lá da racionalidade das opções ligadas ao contexto, as condutas dos indivíduos”.

Embora a socialização tenha especificidades durante a infância e a adolescência, é, no entanto, um processo permanente, porque, mudando de grupo e de posição social, os indivíduos têm de se adaptar a novas situações sociais e essa adaptação é feita através da aprendizagem de novos modos de agir e mesmo de pensar. “A socialização suporia [...], predominantemente, a adaptação do indivíduo à sociedade em que nasceu e em que cresceu” (ALVES-PINTO, o.c., p.119). É através da socialização que a pessoa se desenvolve e pode ser admitido na sociedade. A socialização é, portanto, um processo fundamental não apenas para a integração do indivíduo na sua sociedade, mas também para continuidade dos sistemas sociais.

A socialização não é um processo que se inicia e termina em certo período.

Os estudos clássicos da sociologia da educação abordam dois espaços de socialização tradicionais - a família e a escola (cfr. DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1992).

Para ROCHER (o.c., p.127) “este processo começa à nascença, continua pela vida fora e só acaba com a morte”. Inicialmente, a criança socializa-se a partir dos contactos com os familiares. A família surge, portanto, como o primeiro dos agentes de socialização.

1.1. Agentes de Socialização

A importância da socialização nos primeiros anos de vida do indivíduo é indubitável. Ao sair do grupo familiar a criança é forçada a inserir-se em vários outros grupos, continuando a sua aprendizagem.

À medida que a criança se torna adulta, vai ingressando em inúmeros grupos onde é solicitada a representar diferentes papéis, em conformidade com o seu estatuto de membro do grupo.

Assim, a integração em grupos, sejam eles desportivos, culturais, religiosos, políticos, laborais, etc., exige que assimile novas regras e padrões no sentido de agir da maneira certa. ALVES-PINTO (o.c., p. 130) considera que “uma das condições absolutamente indispensáveis [para atingir a maturação pessoal] é a existência de espaços onde a relação seja possível [...], espaços onde os jovens se sintam em relação com outros jovens e também com outros adultos capazes de relação” com eles.

Os espaços sociais exteriores à família vão ganhando, cada vez mais, importância no processo de socialização. Dos novos espaços a escola surge, realmente, como o grande espaço de socialização.

O elevado número de anos que passam nos bancos escolares e a função própria da escola - administrar os conhecimentos e desenvolver as capacidades necessárias à transformação da criança num ser «útil» à sociedade -, conferem-lhe esse estatuto de grande agente de socialização.

No mundo de hoje assistimos, no entanto, ao florescimento de outro importante e avassalador agente de socialização: os meios de comunicação de massas. A rádio, a televisão, a imprensa escrita, o cinema, a internet, constituem hoje poderosos instrumentos de aprendizagem, uma vez que incutem nas crianças e jovens normas, crenças, valores, modelos de conduta, etc., isto é, modelam os comportamentos de todos.

A socialização é, assim, um processo dinâmico e permanente. Se é certo que a família funciona, primordialmente, na infância, não podemos, contudo, recusar a importância da escola, dos meios de comunicação e de outros agentes na socialização durante toda a nossa vida.

A importância e o papel de cada agente de socialização varia no tempo e de sociedade para sociedade. Daí que a família tenha sido no passado, e talvez ainda hoje o seja, agente quase permanente de socialização, pese embora em modalidades que vão evoluindo.

Se a família é o agente dominante na infância, a escola domina na pré-adolescência e na adolescência, partilhando o seu papel com os grupos de amigos.

1.1.1. Socialização primária

O recém-nascido vem ao mundo num grupo que se caracteriza, não só mas também, pela cultura que permite que os seus membros vivam, interajam e interpretem os vários aspectos da sua experiência social. Mas quando nasce a criança só indirectamente tem acesso a esta cultura. Progressivamente vai-se integrando e aprendendo a atribuir sentido às modalidades de interacção e de comunicação que vai experimentando.

À medida que toma contacto com o ambiente grupal que a rodeia, a criança torna-se, rapidamente, um ser cultural. Efectivamente, a criança vai tomando consciência do que lhe é exterior, repetindo e imitando atitudes e comportamentos que descobre nos outros indivíduos, inicialmente nos seus familiares.

A família, elo entre o ser biológico e o cultural, é uma instituição muito importante no processo de aprendizagem. É na família que se vai dar a primeira socialização da criança. A família transmite aos seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Não obstante, mais do que a extensão de cada um desses recursos, cada família é responsável por uma maneira singular de vivenciar esse património. É através da família, e no seu seio, que são proporcionadas à criança as primeiras interações com o meio, físico e social, que a rodeia. Esta forma de socialização é apelidada por BERGER e LUCKMAN (1999) como “socialização primária”.

Para estes autores, os saberes básicos incorporados pelas crianças da sua própria relação com os adultos responsáveis pela socialização. É pela socialização primária que são interiorizadas normas e valores, assim como formas de relacionamento. É através desta forma de socialização que a criança vai descobrir “as coisas com que contacta mas também o universo simbólico em que essas coisas se inscrevem e adquirem significado” (ALVES-PINTO, 2003, p.29). A criança vai perceber o ambiente que a rodeia em função da importância que os adultos com quem interage dão desse ambiente.

Confrontadas com as mudanças que têm vindo a ocorrer na Sociedade, muitas famílias compartilham com outras “instituições”, creches, jardins-de-infância ou amas, a responsabilidade de socializar a criança. Actualmente, desde cedo a criança interage com variadas lógicas de actuação, com diversas formas de aceitação do “certo” e do “errado”, que podem dificultar a interiorização do “outro generalizado”. Ora é o «outro generalizado» que permite a participação na rede de relações jogando com a antecipação das expectativas recíprocas. Esta variedade de “mundos” é algo difícil de perceber e de aceitar pela criança pois esta fase da sua socialização “caracteriza-se pelo facto de

o mundo dos adultos significativos não ser visto como um entre possíveis, mas antes como o mundo, *tout court*” (ALVES-PINTO, 1995, p.122). O desenvolvimento da criança nesta fase requer, com uma particular intensidade, que haja uma convergência de atitudes entre os vários actores responsáveis pela sua socialização

A apropriação e o respeito das normas que devem pautar a relação com os outros de igual e/ou diferente estatuto social nem sempre está suficientemente apropriada por todas as crianças que chegam à escola, ficando, em parte, esta forma de socialização a cargo desta instituição.

A socialização primária acaba quando a criança construiu a “figura” do “outro generalizado”, isto é, quando percebe que num grupo, numa comunidade são as regras de interacção quem organiza as relações entre as pessoas e destas com o mundo.

Ora, toda a criança que chega à escola já “fechou” o processo de socialização primária. Esse processo pode ter sido bem ou mal sucedido, mas, desejavelmente deverá estar adquirido. A socialização secundária irá continuar o processo de socialização do indivíduo.

1.1.2. Socialização secundária

ALVES-PINTO (o.c., p.124) levanta a seguinte questão: “Até que ponto muitas das crianças nas nossas escolas dispõem de pontes entre seu mundo significativo (com que chegam à escola) e o universo significativo que lhes é imposto na socialização escolar?”. Quando os processos de socialização vividos no seio da família e outras instâncias de apoio à família não são congruentes com os processos de socializadores da escola, a socialização escolar torna-se problemática, provocando alterações na forma de agir dos professores e na representação que os jovens fazem da instituição de ensino (cfr. THIN, 2006, pp.215-217).

Numa primeira fase, a escola, através do ensino pré-primário, representa a continuação da socialização primária, transmitindo à criança novos conhecimentos acerca do mundo que a rodeia, novas formas de expressão, novas noções acerca da sua conduta; numa fase posterior, representa (ou deveria representar) uma preparação para o ingresso na vida activa (cfr. MONTANDON, 1994, pp.154-155).

Contudo, convém não esquecer que a família continua a ter um papel relevante na socialização do aluno, por isso, escola e família, estejam disso conscientes ou não, estão em relação e comunicação permanente. Na figura sociológica do “*go-between*”, “as interações entre família e escola, a alternância do estatuto criança-aluno, as comunicações entre as duas instituições são bem descritas por PERRENOUD na medida em que a criança, voluntária ou involuntariamente, coloca a escola e a família em contínua comunicação (cfr. PERRENOUD, 1995, p.91).

Apesar das diferenças existentes nos várias fases de escolarização, “cada uma [família e escola] é chamada a jogar um papel educativo e a exercer um controlo sobre as condutas da criança, embora nenhuma domine, por si só, a situação” (ibid, p.93).

No passado, a escola sempre apresentou a tendência de introduzir barreiras entre os seus diferentes níveis de escolaridade e respectivos públicos E o que era pedido à escola caracterizava-se por uma profunda ambiguidade: a escola era responsável pela expansão do acesso ao conhecimento ao mesmo tempo que contribuía para o fortalecimento de um saber restrito a poucos. A escola constituía-se como um mecanismo reprodutor das desigualdades, que levaria o adolescente a comportar-se de maneira a realizar o que dele esperava a sociedade (cfr. BOUDON, 1973, pp. 69-70).

Hoje a escola é confrontada com uma enorme complexidade de interesses e pressões, por vezes atravessados por ambiguidades e antagonismos, que condicionam a actuação dos vários actores, o que traz a esta cooperação uma importância fundamental. Pais e professores “por vezes, concertam as suas atitudes educativas; noutras ocasiões ignoram-se ou praticam um “diálogo de surdos”. No entanto, mesmo quando as relações directas são cortadas ou reduzidas à sua mais simples

expressão, pais e professores, permanecem *interdependentes* e continuam a comunicar através da criança” (PERRENOUD, o.c., p.93).

Actualmente, a escola tem necessidade de actuar não só no conteúdo básico do desenvolvimento do conhecimento, mas também tem que permitir momentos de acção ao aluno, que deve ser visto como sujeito participativo do seu conhecimento e construtor dos valores que são fundamentais para a sua vida. A educação escolar desempenha um papel de socialização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. Assim, o aluno acaba por assumir um papel activo, como actor social, “na definição das situações de aprendizagem” (DIOGO, 1998, p. 64).

Neste sentido, a escola constitui ainda uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro, promovendo uma intensa socialização entre pares e entre classes (cfr. ABRANTES, 2003).

A socialização secundária não se esgota na socialização escolar. O aluno, o estudante participa numa multiplicidade de espaços de socialização – o grupo de amigos do bairro, o grupo desportivo, os grupos de lazer, grupos de chat ... - . Desta diversidade de experiências socializadoras decorre uma também pluralidade de referenciais, umas vezes distantes entre si outras vezes mesmo contraditórios. O indivíduo não está completamente socializado em referência a determinado instância de socialização, não porque existam elementos que impeçam o processo, mas porque o processo não tem unidade, não é redutível a um programa único.

Considera DUBET que existe alguma coisa de inacabado e de opaco na experiência social do indivíduo contemporâneo, porque não há adequação absoluta entre a subjectividade do actor e a objectividade do sistema. Não existe uma socialização total, pois ocorre uma espécie de separação entre a subjectividade do actor e a objectividade de seu papel. E essa socialização não é total, não porque ele escape à influência do social, mas porque a sua experiência desenvolve-se em “palcos” múltiplos e não congruentes (cfr. DUBET, 1994, pp. 95-100).

A influência de outros grupos, por exemplo, os que dominam os novos processos de produção de informação acabam por se tomar nos grupos de referência para grande parte das crianças e jovens, ao mesmo tempo que os grupos sociais (família e escola) privilegiados até então, vêem o seu poder e estatuto diminuir, sendo obrigados a resistir ou a adaptar-se (cfr. LAHIRE, 2003, p.34).

LAHIRE afirma que a família, a escola, os amigos e/ou as múltiplas instituições culturais com quem o jovem convive, apresentam situações heterogêneas, concorrentes e às vezes contraditórias, no que se refere aos princípios da socialização.

A coerência dos esquemas de acção que os indivíduos podem interiorizar depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos.

Desde que um indivíduo esteja simultânea e continuamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais, não homogêneos e às vezes contraditórios, ou no seio de universos sociais relativamente coerentes, mas apresentando em certos aspectos contradições, ele está exposto a um conjunto de esquemas de acção não homogêneos, não unificados, e conseqüentemente a práticas heterogêneas, variando segundo o contexto social que será levado a valorizar (cfr. LAHIRE, o.c., pp. 32-36).

Por isso, em nossa opinião é evidente a necessidade de um programa de formação dos professores em competências que lhes permitam ajustarem-se às mudanças do mundo contemporâneo, sendo capazes de suprir e atender aos jovens alunos, adequando o currículo das escolas e as práticas pedagógicas para acolhimento desta clientela que cada vez mais se afasta dos «clientes ideais» e que desde cedo começa a fazer uma experiência de socialização fragmentada. Esta situação exige uma maior colaboração entre a família e a escola.

Mas mais do que falar de família importa falar de famílias. E isto não tanto em termos da constituição do agregado familiar, onde a diversidade também é grande, mas sobretudo das práticas educativas familiares. São estas que com efeito mais nos interessam aqui, uma vez que são elas que ou convergem ou divergem das práticas educativas levadas a cabo pela escola.

2. Estilos educativos parentais

A família é o primeiro sistema social no qual o ser humano é inserido, desde o seu nascimento. A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da protecção integral dos filhos e demais membros. É ela que propicia os alicerces afectivos e materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus membros.

Uma das funções que deve ser assegurada pela família é a transmissão de valores. Esta transmissão contribui para a integração das novas gerações na sociedade global. Contudo DURU-BELLAT e VAN ZANTEN consideram que esta função tem actualmente menor expressão, devido ao ritmo acelerado das mudanças sociais que conduzem à inexistência de diferenças entre as gerações, como indicia um grande número de trabalhos, principalmente anglo-saxónicos. O ponto da situação realizado no início dos anos 90 faz ressaltar que o meio social das famílias, o nível de educação, a sua profissão e o seu rendimento exercem uma influência decisiva por um lado sobre os valores e objectivos que as guiam na educação das crianças, e por outro lado nos meios que utilizam para os atingir (cfr. DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1992, p.169).

As mudanças que se têm verificado nas relações entre pais e filhos, decorrentes das transformações pelas quais as famílias vêm passando, têm levado a uma crescente interesse sobre o papel dos pais na educação dos filhos. Vários estudos têm demonstrado que o estilo educativo parental tem uma influência significativa em diversas áreas do desenvolvimento dos filhos.

Foram os trabalhos realizados em 1966 por D. Baumrind que alavancaram o estudo dos estilos parentais integrando tanto os aspectos do comportamento como os afectivos envolvidos na educação dos filhos. Para a autora, os pais são agentes essenciais na socialização dos filhos.

Na abordagem tipológica das práticas parentais de socialização, D. Baumrind procurou explicar como os padrões de controlo parental poderiam afectar o desenvolvimento dos filhos, verificando que as diversidades na configuração dos elementos de paternidade principais como afectividade, envolvimento, exigências de maturidade e supervisão produziam variações no modo como os filhos respondem à influência paterna.

Estudos posteriores, realizados em 1983 por E. Maccoby e J. Martin, reorganizaram a tipologia de D. Baumrind definindo duas dimensões: exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*) em relação aos filhos. A diferenciação dos estilos educativos parentais seria obtida pela conjugação da ênfase atribuída ao controlo, supervisão e exigência comportamental, com o nível de resposta percebida pelos filhos em relação ao apoio educativo e emocional que lhes é prestado pelos pais.

A exigência parental inclui as atitudes dos pais que procuram de alguma forma controlar o comportamento dos filhos, disponibilizando-se como agentes socializadores, impondo-lhes limites e estabelecendo regras e expectativas de desempenho.

A responsividade diz respeito às atitudes que os pais têm para com os filhos e que visam, através do apoio educativo e emocional, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação dos jovens (cfr. TEIXEIRA *et al*, 2004 pp.433-434).

Daquela conjugação resultam quatro estilos educativos parentais. Por um lado os pais do tipo autoritário – autocrático esperam que os filhos lhes obedçam dando-lhes poucas ou nenhuma explicações, não aceitando quaisquer exigências dos educandos. Proporcionam um meio pouco caloroso, com uma reduzida comunicação e onde o castigo físico é habitual. Por outro lado os pais do tipo indulgente – permissivo são considerados responsáveis, apesar de evitarem controlar o comportamento dos filhos. Por outro lado ainda os pais do tipo autorizado – recíproco querem que os seus filhos sejam capazes de se auto-regular e sejam socialmente responsáveis. E por fim o tipo

indiferente – não envolvido refere-se aos pais que não se envolvem com seus papéis de pais e a longo prazo, as componentes do papel parental tendem a diminuir cada vez mais, às vezes mesmo a desaparecer, até restar uma mínima relação funcional entre pais e filhos (cfr. BAUMRIND, 1991, p.62).

Estilos parentais e práticas educativas são conceitos, por vezes tratados pela literatura, como sinónimos, outras, como concepções diferentes. Os dois conceitos referem-se ao processo de socialização das criança e jovens, estando estreitamente ligados entre si.

2.1. Práticas educativas familiares

As práticas educativas parentais correspondem a comportamentos definidos por conteúdos específicos e por objectivos de socialização; diferentes práticas parentais podem ser equivalentes para um mesmo efeito nos filhos. As práticas são estratégias com o objectivo de suprimir comportamentos considerados inadequados ou de incentivar a ocorrência de comportamentos adequados (cfr. ALVARENGA, 2001).

A atitude da família face à escolaridade do filho(a) tem um impacto determinante no processo de socialização das crianças e jovens e que esse envolvimento deve ter como principais finalidades articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares (cfr. BARROSO, 1995, p.13).

DURU-BELLAT e VAN ZANTEN afirmam que é no domínio dos métodos educativos que as diferenças entre os meios sociais foram mais documentadas após o Pós-Guerra, com estudos que evidenciavam que as famílias dos meios populares recorriam mais frequentemente à vigilância e às punições corporais, enquanto que as classes médias utilizavam mais as punições de ordem psicoló-

gica (cfr. o.c., pp.170-172). Com todas as mudanças ocorridas entretanto na sociedade será relevante perceber se essas diferenças perduram e se se manifestam de igual maneira.

2.1.1. Práticas educativas e meio social

Na síntese realizada no início dos anos 90 sobre os estudos realizados sobre as práticas educativas nos diferentes meios sociais constataram-se diferenças relevantes. Nas classes populares é atribuída grande importância à submissão e à conformidade com as regras exteriores; é adoptado mais frequentemente como princípio educativo o controlo externo do comportamento da criança. Por sua vez, nas classes dos meios sociais mais favorecidos é valorizada a originalidade e a iniciativa que marcam uma certa distância em relação aos constrangimentos externos; como princípio educativo valoriza-se a liberdade da criança e a sua expressão pessoal. Também as funções que se reconhece à escola na dupla vertente instrucional e educativa varia com o meio social (cfr. SEABRA, 2000, pp.71-93). Este estudo mostra que as famílias de meios populares defendem que deve existir uma troca de informação, mas não deve haver interferências das famílias em relação à escola. Por isso a escola é encarada como algo exterior e superior. Embora esteja de certa forma difundida a ideia que estas famílias não se interessam pela escola, algumas investigações mais recentes têm revelado precisamente o contrário, ou seja, estas famílias têm revelado um significativo investimento na escolaridade dos filhos, assim como mostram desejo em acompanhar a escolarização dos filhos, mas são confrontadas com um sentimento de impotência que lhes advém das dificuldades que têm para acompanhar as matérias escolares e também para acompanhar os assuntos tratados nas reuniões (cfr. DIOGO, o.c. pp.36-37; cfr. DAVIES, *et all*, 1989, p.114).

A criança pode ser envolvida por pessoas que representam princípios de socialização, tipos de orientação a respeito da escola muito diferentes, até mesmo opostos. A oposição ou a contradição pode estabelecer-se, conforme os casos, entre o controlo moral muito estrito e a indulgência, entre a «diversão» e o «esforço escolar», entre uma sensibilidade muito grande para com tudo o que diz respeito à escola e uma menor afectividade para as tarefas educativas escolares.

SEABRA (1999, p.32) refere que os estudos têm assinalado que “(...) os pais de classe média têm maiores aspirações quanto ao futuro profissional dos filhos e maiores expectativas que essas aspirações se realizem e sentem-se mais eficazes na conduta em relação à escola que os pais de classes populares”.

Contudo, é prática comum em qualquer dos grupos sociais, verificar-se que o horizonte educativo e profissional desejável para os filhos se situa, quase sempre, acima daquele que foi obtido pelos encarregados de educação.

Sendo vista por muitos pais como um meio de promoção social, a escolaridade das crianças é sentida pelas famílias de forma díspar quer nos contactos (comunicação) que têm com a escola, quer na participação directa nos trabalhos escolares (cfr. LAHIRE, 2003, p.45) ou mesmo no apoio educativo que prestam aos seus filhos. Por isso, o “recurso a explicações deixa de ser uma prática apenas mobilizada pelas famílias quando os filhos correm o risco de perder o ano escolar, para se transformar numa prática recorrente para se garantir o acesso às fileiras escolares mais ambicionadas” (SÁ e ANTUNES, 2007, p.148). As famílias vêm utilizando um vasto conjunto de estratégias de forma a elevar ao máximo, no âmbito da competitividade, as hipóteses de sucesso dos filhos, revelando possuírem projectos para os filhos e elevadas expectativas em relação à escolaridade.

2.2. Expectativas familiares face à Escola

Uma parcela dos pais (sobretudo os mais desprovidos diante dos saberes e da pedagogia escolares) não participa regularmente no trabalho escolar, ou intervém apenas quando os resultados pioraram substancialmente. Para esses pais, o que predomina é o sentimento de incompetência, e até o temor de prejudicar os seus filhos.

Estudos efectuados no nosso país no início da década de 90 por SANTIAGO (1993, p. 92) indicam que “as categorias sociais mais desfavorecidas têm da escola uma concepção mais tradicional e menos evolutiva que se identifica, em grande medida, com os princípios teóricos e de acção educativa da escola transmissiva”. Este autor considera que estão na base desse fenómeno as suas experiências anteriores de escolarização, assim como a escassa informação sobre a organização, os currículos, os objectivos e as finalidades da escola actual. Em contraste, as classes sociais favorecidas têm uma posição algo diferente relativamente às várias dimensões da vida escolar, identificando-se em menor grau com os pressupostos da escola transmissiva (cfr. SANTIAGO, o.c., pp.88-93).

Contudo quer os pais socialmente favorecidos, quer os socialmente desfavorecidos são unânimes em destacar a importância da aprendizagem de um conjunto de saberes base que são apanágio da escola tradicional. Uns e outros advogam a necessidade de autoridade e respeito, rigidez dos métodos como meios eficazes de garantir a aprendizagem (cfr. POURTOIS, *et all*, 1994, pp. 289-305).

DIOGO (1998, pp.36-37) estabelece, com muita clareza, os posicionamentos de três grupos sociais face à Escola apontando que para as classes sociais mais elevadas, a valorização do sucesso escolar é uma necessidade, é mesmo a “perpetuação” da sua classe, levando-as a desenvolver “estratégias de sobre-escolarização”. Para as classes populares o meio de ascendência social situa-se no sistema de produção, havendo com a Escola “estratégias de sub-produção” e, portanto, sem

qualquer relação de interesse. Quanto à classe média, reconhecem o valor que a Escola pode ter como veículo de ascendência social, mas não dominando inteiramente a linguagem escolar, desenvolvem “estratégias pouco eficazes”, normalmente, sem definição de um plano educativo para os filhos.

SEABRA (o.c., p.32), referindo-se ao acompanhamento por parte das famílias dos meios populares, diz que estas manifestam interesse pela Escola, mas que têm grandes dificuldades em acompanhar as matérias escolares e em entenderem a linguagem específica “quando têm que participar em reuniões”.

Na perspectiva de DIOGO (o.c., pp.17-38) as famílias das classes burguesas são mais abertas ao exterior, dado o facto de possuírem maior disponibilidade económica que lhes permite fazer maiores investimentos, sendo menos centradas sobre a família e valorizando mais as experiências de autonomia. As famílias de menores recursos, pelo contrário, são mais fechadas ao exterior projectando na família os seus interesses e anseios.

Analisando um conjunto variado de investigações neste domínio, ALVES-PINTO (1995, pp.63-64) defende que não é consensual que as estratégias educativas das famílias, provenientes de um mesmo meio sócio-cultural, influenciem a carreira escolar dos filhos todas da mesma maneira, acentuando que as diferenças de funcionamento das famílias de um mesmo meio social “podem ser muito diversas e por aí variarem muito na facilitação que podem assegurar na sua integração na escola”.

Também KELLEHARLS e MONTANDON (1991, pp.91-126), ao estudarem as estratégias educativa familiares, concluíram que o meio social não influencia decisivamente o estilo educativo familiar, pelo contrário, famílias do mesmo meio sócio-cultural podem ter práticas educativas muito desiguais, que, porque se aproximam mais ou menos das práticas escolares, facilitam ou dificultam as prestações dos alunos. No entanto quanto maior for a diferença existente entre estilos educativos

e escolares, maiores obstáculos a criança e ou o adolescente tem para conseguir prestações escolares de qualidade (cfr. DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, o.c., p. 171).

Compreende-se assim que apesar de não ser claro e unânime, não existe um padrão comum de comportamento das famílias em relação à Escola, ou seja, os elementos de uma mesma classe social não têm todos as mesmas estratégias de reprodução da educação e de orientação, podendo influenciar de modo diferente e distinto a carreira escolar dos filhos. Pode mesmo dizer-se que, dentro de uma mesma família, os projectos para os filhos e as projecções sobre os filhos não têm a mesma intensidade (cfr. DIOGO, o.c., pp.17-38).

A família molda e condiciona muito fortemente também as decisões escolares em termos de duração do percurso escolar, pela imposição da escolha de certas vias profissionais e vocacionais, em detrimento de outras (cfr. DURU-BELLAT, 2005, pp.17-20). Há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde os capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos.

Todos estes autores põem em evidência a importância que as famílias atribuem à escolarização dos seus filhos. Provavelmente as diferenças que existem no relacionamento das famílias com a escola têm de ser perspectivadas tomando em consideração as representações que pais e filhos fazem da Escola e do trabalho escolar.

3. Representações sociais da escola

A escola é o lugar onde os alunos "novos membros da sociedade, começam a alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem", é o lugar onde se realiza uma rede de "interacções" contribuindo para a produção da realidade escolar (cfr. ALVES-PINTO, o.c., pp. 145-146).

São as representações sociais ¹ que os alunos têm da escola que podem explicar não só os diferentes comportamentos, mas também o aproveitamento escolar diversificado.

Enquanto intervenientes num processo social, face à diversidade em que se movimentam, sabendo-se que possuem uma percepção individual da realidade escolar, à qual não serão alheias as suas vivências, o seu passado escolar e o seu grupo social e económico, como constroem essas representações sociais?

Estes, enquanto actores, constroem imagens sobre a escola que os ajudam a contextualizar percursos, comportamentos e atitudes face a aprendizagens, espaços e tempos escolares (cfr. PERRENOUD, 1987, p.53).

As informações que dispõem acerca da Escola constituem um dos factores mais importantes para a sua noção de representação de Escola. Sendo assim, a representação do objecto Escola é influenciada pela qualidade das informações disponíveis que podem ser formadas pelas vivências/experiências, ou pelas mensagens que lhe são transmitidas acerca do meio em que o objecto se

¹ De acordo com "Jodelet "A representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objecto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objecto terão uma incidência sobre o que ela é". (JODELET, 1991, p.43). BORGES refere a respeito da representação social que "Ela será um constructo, comum, partilhado por um conjunto de actores que partilham objectivos, crenças, valores, experiências através das interacções sociais em que acontece estarem envolvidos. (2008, p.126)

encontra inserido, o que lhe dará um significado ou um conteúdo para a representação. As diferentes posições face à escola, no entender de SANTIAGO (1996, p.43), são influenciadas pelo grupo sócio-familiar de pertença, pela escola, pelo percurso escolar, pelos professores e situações escolares diversificadas.

Para que se compreendam as realidades sociais, os jovens devem ser tomados em linha de conta na escola, na família, na sociedade em geral, e não apenas como alunos ou como filhos, mas como membros de tal ou tais grupos sociais integrados em processos de socialização e, mais alargadamente, como actores dotados de competências para agir e reagir às situações.

Cada jovem é um actor social, um potencial actor da sua socialização. O jovem, actor social, age e reage por si próprio e constrói as situações. A visão dos jovens como actores sociais implica que a socialização seja assumida como processo interactivo, processo permanente de construções de disposições e de representações.

O percurso escolar do aluno, a qualidade das experiências educativas, o auto-conceito escolar e o sucesso ou insucesso levam o aluno a assumir posições que interferem nas suas representações. “Com efeito a pessoa terá de construir significados, não apenas para si mas, partilhar significados com os outros elementos do grupo, significados que poderão constituir o “caderninho de significados” ao qual sempre se recorre quando se necessita de compreender (...) as situações em que se encontra” (BORGES, o.c., p.125).

Se até meados do século passado a escola, elitista, era regulada de maneira muito firme, ao transformar-se em escola de massas a escola deixou de ter projectos educativos homogéneos para públicos homogéneos (cfr. DUBET, 1994, p.193). Hoje a diversidade de expectativas e aspirações dos estudantes, às quais correspondem representações sociais também diversificadas, determina uma grande heterogeneidade das propostas educativas.

3.1. Estratégias familiares na definição dos percursos escolares

A escola constitui-se como um agente formador de cidadãos activos, com capacidade de interpretarem com sentido crítico e criativo a realidade envolvente.

A escola, enquanto organização específica, constitui um território em que se interrelacionam as dimensões pessoais, educativas, culturais e simbólicas. Neste sentido ALVES-PINTO (1992, p. 140) acrescenta que a escola "é um sistema concreto de interacção, de trocas sociais, na medida em que é um sistema de interacção caracterizado pela singularidade". Os diferentes actores sociais implicados na organização escola possuem dela diferentes representações, que vão reconstruindo, enquanto espaço de socialização, sejam eles, profissionais, alunos, ou encarregados de educação considerados individualmente ou inseridos no seu grupo sócio-profissional.

O contexto familiar parece ter forte influência, directa ou indirectamente, nas trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens. As mensagens verbais ou atitudinais, implícitas ou explícitas que intencionalmente ou não, se transmitem na vida quotidiana familiar, contribuem decisivamente para a construção dos projectos dos seus filhos.

Não é indiferente e insignificante pertencer a um contexto familiar onde existe estabilidade emocional que garanta a segurança de um projecto escolar mais longo, ou provir de uma família desestruturada e disfuncional, que, frequentemente, condiciona a opção por este tipo de percursos académico, levando os jovens a escolherem percursos de menor duração, a que correspondem níveis médios de escolarização, ou, no limite, a optarem pelo abandono da escola.

Estas assimetrias, entre outras, influenciam os caminhos vocacionais seguidos pelos jovens. Os caminhos vocacionais escolhidos são, muitas vezes, "marcadas por uma auto-selecção desigual.

Essa auto-selecção é de início escolar: quando o aluno é muito bom ou muito fraco, as intenções das famílias são respectiva e uniformemente ambiciosas ou modestas; mas as intenções dos alunos de desempenho médio caracterizam-se por grande diversidade, estruturada por idade (mesmo apresentando desempenho escolar idêntico, os alunos mais velhos manifestam intenções mais modestas) e sobretudo por ambiente social de origem” (DURU-BELLAT, o.c., p.19)

O estatuto sócio-cultural e económico da família, representado, sobretudo, pelos níveis de educação escolar e qualificação profissional dos pais, apresentando-se como um indicador do sucesso profissional destes, influencia as expectativas de formação/ profissão dos jovens. As representações socioprofissionais, como o prestígio e a valorização social associada a certas profissões, veiculadas através de mensagens intencionais ou não intencionais difundidas no contexto familiar, transformam-se num factor determinante na escolha do percurso escolar dos filhos.

Amiúde os pais queixam-se da escola, mas, na sua maioria, comportam-se como consumidores da escola bastante egocêntricos, que não se preocupam com os efeitos das suas estratégias.

Em nome dos interesses do seu filho - o que, obviamente, é compreensível - alteram o sentido do mapa escolar, das áreas, das opções, dos diplomas, reintroduzindo hierarquias camufladas num sistema que ia no sentido da conquista da igualdade de acesso para todos, verificando-se que ”Os pais que mais alto falam são, em geral, aqueles cujos filhos recebem quase tudo do sistema educativo, enquanto que aqueles cujos filhos foram (...) encaminhados para as áreas desvalorizadas não encontram porta-vozes tão eficazes” (PERRENOUD, 2002, p.4) .

A livre escolha da escola pelas famílias não tem tradução normativa, mas tal não impede que, no plano da acção, se verifiquem estratégias diversas, algumas delas configurando “práticas clandestinas”, através das quais certas famílias procuram assegurar vantagens competitivas capazes de lhes permitirem compensar a inflação dos diplomas escolares. Na gestão dos percursos escolares dos filhos, as famílias das ”(...) classes médias tendem a enfrentar a crescente insegurança do seu estatuto e o risco de desclassificação através da intensificação da competição pelas posições

sociais” (AFONSO, 2004, p.37), tendendo a procurar vantagens competitivas para os filhos de um modo cada vez mais agressivo, procurando escolas elitistas e selectivas nos vários graus de ensino, e apoiando políticas públicas que protegem e estimulam essa selectividade.

Muitas famílias com filhos no ensino secundário, adoptam várias estratégias para assegurarem a distinção, estejam elas legalmente contempladas ou apenas informalmente admitidas, destacando-se a a escolha do “bom” curso, a escolha das “boas” opções, a escolha da “boa” escola e, não menos importante (embora menos visível), a escolha da “boa” turma. Com frequência estas várias escolhas funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades. No caso da escola, como assertivamente denuncia DURU-BELLAT (2002, p. 3), estas desigualdades adquirem um significado muito especial: "Elas não são apenas mais uma desigualdade entre muitas outras (...) Elas são também uma correia de reprodução das desigualdades".

A decisão de prosseguir ou não no sistema de ensino é enfrentada de forma distinta por grupos sociais diferentes. O prosseguimento dos estudos é avaliada pelas famílias, em cada momento selectivo, em função das expectativas a que o grupo familiar aspira para o seu filho, tendo em conta os custos e os benefícios que podem advir da sua continuação no sistema e da possibilidade de melhorar a sua posição social e económica (cfr. ALVES-PINTO, 1995, pp. 65-71).

Em sentido idêntico se pronunciam MARUJO *et all* (1998, pp. 16-17) ao referirem que “entre os diversos factores que contribuem para aumentar o interesse, a curiosidade e o impulso energético nos alunos, encontram-se uma percepção positiva de si mesmos e das suas competências, a crença de que têm controlo sobre os acontecimentos da sua vida, em particular sobre o seu processo e resultados de aprendizagem, uma imagem positiva e valorizada da escola e do que é e para que serve”.

Defende DIOGO (1998, p.22) que “(...) prosseguem-se os estudos porque se é bom aluno, porque se é inteligente ou abandona-se a escola porque não se tem capacidades. As aspirações face à escola resultam da interiorização subjectiva das oportunidades objectivas das classes sociais”.

É verdade que, encurralados entre um ensino no qual vêm pouco sentido, uma família que os quer na escola e um cenário laboral competitivo e sobrelotado, muitos jovens “deixam-se andar pelos pátios da escola, faltando a algumas aulas, esforçando-se pouco, num misto de apatia e indiferença, revelando dificuldades em estruturar projectos de vida” (ABRANTES, 2003, p.72).

3.2. Formas de (con)viver (n)a escola

As formas de os alunos viverem a escola são muito diversas. Alguns empenham-se arduamente no trabalho escolar, como estratégia de mobilidade social, meio de alcançar um emprego qualificado. Outros incorporam a escola como forma de valorização ou realização pessoal (o sentido intrínseco), mantendo uma relação amistosa ou mesmo próxima com certos professores e funcionários da escola e participando com entusiasmo nas actividades e nos projectos desenvolvidos fora do espaço-tempo das aulas.

A origem social favorecida de alguns jovens permite-lhes, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, um maior à-vontade na escola, levando a que, maioritariamente, demonstrem “disposições mais próximas e favoráveis face à cultura escolar, [o que lhes permite irem] incorporando a escola no seu projecto identitário” (ibid, p.101). Outros, passando por experiências sucessivas de insucesso no percurso escolar, normalmente aliadas a expectativas permanentes de insucesso, deixam-se arrastar para situações de desleixo descobrindo “pouco a pouco que o seu trabalho “não se paga”, (...) que os esforços para remediar não são eficazes (...) decidem não mais fazer o jogo”

(DUBET, 2003, p. 41), adoptando estratégias de auto-exclusão que conduzem, habitualmente, ao abandono precoce da escola.

O insucesso e o desinteresse escolar dos jovens constituem ainda hoje, em muitas escolas do país, motivo para algum abandono escolar. Estes fenómenos massivos serão aparentemente de essência psicossocial e motivacional.

Segundo ALVES-PINTO (o.c., pp. 11-12), estes fenómenos conduzem essencialmente a dois tipos de situações que correspondem a outras tantas posições relativamente ao percurso escolar de muitos jovens, que são as seguintes:

- a) Os que ficam retidos, uma ou mais vezes no mesmo ano ou em diferentes anos escolares;
- b) Os que, tendo transitado, terminam o seu percurso escolar quando atingem a escolaridade obrigatória.

No primeiro caso, o desinteresse manifestado por estes jovens, que muitas vezes desenvolvem atitudes de fracasso como, baixo auto-conceito, baixa auto-estima, desmotivação, entre outros, face à escola e ao ensino, conduz a uma constante interrupção do seu percurso escolar e consequentemente pode levar ao abandono escolar.

No segundo caso, encontram-se assim, os alunos que tendo sido aprovados, terminam no final da escolaridade obrigatória o seu percurso escolar.

As situações de insucesso levam a experiências de exclusão escolar, que pode assumir formas variadas que podem ir do retraimento ao conflito (DUBET, 2003, pp. 40-43). O insucesso escolar leva alguns jovens (felizmente uma minoria!) a optarem pela violência, que em certas situações é visto pelo aluno “como o único meio de recusar a imagem negativa de si” (DUBET, 2001, p. 17).

As diferentes identidades juvenis que proliferam no espaço escolar conduzem, necessariamente, a formas muitas distintas de viver a escola, situação que, a nosso ver, poderá ter reflexos, por exemplo, nos processos de socialização ou mesmo nos trajectos e projectos escolares dos jovens.

3.2.1. Construção da identidade na adolescência

A construção de uma nova identidade é o foco central da adolescência, secundado pelas mudanças físicas e cognitivas. O adolescente nesta fase encontra o universo social e cultural que lhe vai exigir mudanças, para as quais muitas vezes não está preparado.

Um dos principais problemas da adolescência reside no facto de ela representar uma ruptura, ou seja, ela é o ponto de partida de um desenvolvimento descontínuo. Num dado momento da vida o jovem passa por uma fase em que por um lado *já não é* e por outro *ainda não é*. Assim, ele já não é tão novo para ter atitudes de criança, ainda não é adulto para que se espere dele as atitudes correspondentes a essa condição. Portanto a adolescência é, sobretudo, um momento de angústias, pois o jovem não sabe ao certo qual o seu papel (lugar) social, e “para que o momento de procura intensa da identidade psicossocial não seja vivido negativamente [...] há que criar, ao jovem que atravessa essa etapa da vida, condições de maturação pessoal” (ALVES-PINTO, o.c., p. 130).

Dessa forma observa-se, nesse momento, que o adolescente começa a procurar um “lugar social” onde experimente uma certa autonomia relativamente ao seu estatuto familiar. A construção da sua identidade não é tarefa fácil de conseguir. A construção do ser adulto impõe ao adolescente o enfrentar de uma série de tarefas. Vencê-las depende não apenas do sujeito mas do seu passado, e do seu meio. Por vezes mostrando-se seguro de si e do que pretende, outras vezes angustiado com as imagens que tem de si e do mundo à sua volta. Vai assim procurar o aconchego ou do meio familiar ou do grupo de referência em momentos de crise ou de falta de referências.

Nesta fase da vida os amigos assumem um importante papel na construção da identidade dos adolescentes que vêm “no grupo de colegas o meio de afirmar a sua independência em relação ao adulto” (POSTIC, 1990, p. 129).

Os amigos exercem muitas vezes o papel de espelho para aquilo que se é ou que se deseja ser. Através do olhar do grupo de pares reconhecem-se e afirmam-se como sujeitos sociais. “Esse processo de socialização é alimentado por expectativas, estratégias, ambições, transformações, factores externos (os media, os grupos de amigos, etc.) que podem ter um papel decisivo nos percursos dos jovens e na cultura que adquirem” (ABRANTES, o.c., p. 15).

Além dos amigos, representados não só por um grupo de indivíduos mas por todo o universo simbólico que envolve as questões próprias da juventude, existem ainda dois outros universos que são fundamentais na estruturação das identidades juvenis: o contexto social de origem (representado, sobretudo, pela família) e o universo da escola (que representa os valores legitimados pela sociedade). Assim, o processo de construção da identidade juvenil dá-se na conjunção e interacção desses universos, formando seres individuais e colectivos, ou seja, sujeitos sociais capazes de partilhar realidades e, ao mesmo tempo, vivê-las subjectivamente, ainda que tal subjectividade seja também fundada em razão social.

É na escola, onde os jovens passam grande parte do dia, que se constituem os principais grupos de amigos. Dessa forma, pode-se afirmar que os grupos de amizade que se formam na escola são também resultado de uma convivência diária e compulsória, isto é, o contexto escolar funciona como um grande catalisador de possíveis agrupamentos.

3.2.2. O aluno actor social: dimensão relacional da escola

A adolescência é, com certeza, uma das etapas da vida dos alunos em que a necessidade de educação, entendida como serviço ao desenvolvimento global da pessoa, mais se faz sentir. A escola é hoje um lugar privilegiado de vivência da adolescência. É o espaço físico, social, humano e, porque não dizer, também ideológico – visto ser a escola o lugar das ideias por excelência, o lugar da sua transmissão, do seu debate, da sua assimilação ou rejeição – em que a adolescência acontece, durante muitas horas de quase todos os dias, em inúmeros casos até aos 17 ou 18 anos de idade.

Passando os jovens adolescentes uma grande parte da sua vida na escola, este é um território que acolhe tudo e onde eles se sentem à vontade para exercitar as suas vivências e convivências. É nesse território em que se dão encontros e relações, que o jovem questiona valores e começa a construir seu projecto de vida.

Enquanto lugar de comunicação entre os alunos, a escola que regula comportamentos e atitudes, reprimindo desvios ao “contratualizado”, pode gerar inúmeras combinações relacionais, onde constantemente se estabelece “uma solidariedade informal, uma rede de intercâmbios e auxílio mútuo que permite, a cada aluno, ao integrar-se num grupo de amigos, fazer face às exigências escolares. Mas pode também suceder que o sistema leve a um isolamento total dos alunos, ao fechamento no ‘cada um por si’” (cfr. PERRENOUD, 1995, p. 35).

Mendel (citado por ALVES-PINTO, o.c., p. 134) refere que “os problemas que na nossa sociedade os jovens encontram na passagem do mundo da infância ao mundo adulto reflectem [...] os problemas do mundo adulto”, pelo que se exige à escola, espaço de interacção por excelência, o dever de criar condições para que as “angústias” e “frustrações” tenham um “porto de abrigo” pois é o espaço onde a maioria dos jovens “vive” esta transformação.

Por pátios e corredores, sentados em muros ou bancos, em cafés ou esplanadas, os jovens vão passando o tempo, conversando, rindo, namorando, discutindo, num aparente “não fazer nada” que, em alguns casos, é quase tudo, na construção e dissolução de identidades e sociabilidades (cfr. ABRANTES, o.c., p. 69).

As redes de sociabilidade constituem uma espécie de capital que adquire importância fundamental para a integração dos jovens na escola, conforme afirma ABRANTES (ibid., p. 81): “As densas redes de sociabilidade entre alunos dentro do espaço escolar – que se ajudam e influenciam de múltiplas formas, estudando em conjunto, encobrendo-se mutuamente, trocando explicações, favores, experiências – são um factor decisivo na estruturação das suas disposições face à escola, na construção do seu projecto identitário e nos resultados escolares alcançados”.

Os jovens adolescentes pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos. Entrar e sair dessas diferentes formas de participação é rápido e frequente. A quantidade de tempo que os adolescentes investem em cada uma delas é reduzida. “A pluralidade das participações, a abundância de possibilidades e mensagens oferecidas aos adolescentes contribuem para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída. A possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta” (MELUCCI, 2007, pp. 37-38).

Na escola, entre alunos, vivem-se variados sentimentos: inveja, desejo, admiração, submissão, simpatia, prazer, frustração, dominação, competição, cooperação, isolamento, alegria, liderança, sexualidade, partilha, rejeição... (cfr. PERRENOUD, o.c., p. 29).

São, certamente, alguns destes sentimentos relacionados com atitudes de colegas e professores, que qualquer pessoa guarda, na memória, do tempo em que era estudante.

Não significa contudo que as preocupações com a aprendizagem estejam arredadas do espaço escolar e não preocupem os alunos. “Para isso, a instituição escolar acciona suficientes mecanismos de controlo” (ibidem), de molde a defender a intencionalidade pedagógica das suas acções, na linha da escola “opressora e reprodutora” caracterizada por Bordieu. Não obstante, a vida social dos alu-

nos no espaço escolar é intensa e apesar de, por vezes, antagónica das pretensões dos outros actores, vem ao encontro do discurso oficial do desenvolvimento integral do aluno.

Os valores, as atitudes e os sentimentos dominantes no meio escolar condicionam, o que JANOSZ *et all* (1998, p. 292) denominam “clima de escola”. Para estes autores, o clima de escola é a dimensão que mais influencia a experiência social e educativa dos alunos e dos outros elementos. Com efeito, o clima de escola influencia todas as dimensões da escola

Estes autores propõem a análise do clima de escola segundo cinco ângulos interrelacionados entre si, em que cada um permite compreender um aspecto específico do clima. Esses ângulos constituem as dimensões do clima de escola: clima relacional, clima educativo, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertença.

A dimensão relacional do clima, a que estes autores também chamam de clima social, diz respeito à atmosfera que existe nas relações entre os indivíduos. É a dimensão sócioafectiva das relações humanas. Esta dimensão diz respeito ao conjunto das relações, nomeadamente à relação entre alunos, entre professores, entre alunos e professores e entre professores e a direcção da escola. A qualidade do clima relacional depende, segundo aqueles autores, de três factores: “(1) calor dos contactos pessoais, (2) respeito entre os indivíduos e (3) segurança/confiança do apoio do outro” (ibid., p. 293).

Defende ESTRELA (1994, p. 43) que “são grandemente maioritárias as percentagens de alunos que afirmam gostar da escola” e que tal, apesar da ocorrência de variações significativas ao longo do percurso escolar, “tem mais a ver com as relações de convívio que ela facilita do que com motivos propriamente académicos ligados as aprendizagens escolares” (ibidem).

Se os professores não conseguem mobilizar sempre a atenção e as energias dos alunos, não é porque os alunos (sobretudo os adolescentes) sejam desinteressados ou descuidados, antes têm é outros interesses, outros projectos e desafios mais atractivos e mobilizadores. Ignorar este facto, desconhecer a vida riquíssima existente nos recreios, os jogos de poder que se estabelecem entre os

pares, as influências, as lideranças que emergem das interações é desprezar parte do potencial socializador da escola.

Hoje, a realidade escolar apresenta-se complexa e diversificada. São as questões relativas à qualidade e à relação entre a escola e os seus diversos clientes que assumem particular relevância na sociedade actual. Se num passado não muito distante as preocupações da sociedade passavam pela igualdade de oportunidades no acesso à educação formal para todos, no presente as expectativas assentam numa perspectiva humanista e personalista. As expectativas passam a ser a de uma formação global e equilibrada, que prepare o aluno para o exercício futuro de uma cidadania participativa, e em que a comunidade deve intervir na qualidade de uma verdadeira sociedade educativa, pelo que “a escola tem que ser visualizada numa dimensão global da aprendizagem e do desafio da formação [a par de] outros poderosos agentes como a família, os mass-media ou os múltiplos grupos sociais de pertença, [que] modelam continuamente opiniões, vontades e personalidades” (CARNEIRO, 2003, p. 115).

Contudo o crescente desinteresse de uma franja de alunos pelos conteúdos escolares e pelas actividades propostas, faz da escola, pelas suas características regulares de funcionamento, um espaço onde a indisciplina se torna saliente.

3.2.3. O conflito no espaço escola: o clima de justiça da escola

As escolas como organizações de grandes dimensões (que são na sua maior parte), são também, hoje como antes, lugares de muitos tipos de violência e de agressividade, desde aquela que se expressa fisicamente até à mais subtil forma de violência psicológica. Muitas vezes, essa realidade tem um carácter escondido, porque as vítimas sentem medo de a denunciar.

Assiste-se, sobretudo nos grandes centros populacionais, a uma escola multicultural e multiétnica que enfrenta problemas de integração e comunicação, muitas vezes, sem respostas adequadas à diversidade dos contextos e situações. Chegam à escola múltiplos problemas sociais e culturais – a instabilidade e a desagregação das famílias, os problemas da toxicod dependência, a insegurança, a violência e outros, bem como diferentes valores, tradições ou crenças.

Todos estes aspectos contribuem para o aparecimento de situações de conflito disciplinar que derivam do facto de os distintos grupos pensarem, valorizarem e sentirem de forma diferente a vida e os problemas escolares.

Uma das concepções mais vulgares no universo pedagógico considera que um dos factores que mais contribuem para o aparecimento de comportamentos agressivos em contexto escolar é o designado “mal estar escolar” dos estudantes, produto directo da massificação, da degradação das condições materiais e pedagógicas das escolas e do insucesso escolar.

A cada vez mais visível desvalorização dos diplomas escolares e o aumento da correlativa dificuldade em garantir de forma imediata uma inserção profissional prestigiada ao público escolar, levaria a atitudes de descrença, revolta e questionamento dos objectivos globais da instituição escolar.

Muito provavelmente, a indisciplina no contexto escolar é irmã gémea de outros comportamentos de contestação juvenil; e a sua interpretação deve ser feita no sentido da busca de identidade que caracteriza muitas das acções adolescentes de hoje. É comum a aceitação, sem questionamento, da ideia segundo a qual a violência na escola é um fenómeno recente e desviante, cuja origem se encontra mais ou menos directamente nos contextos sociais em que as escolas se integram, designadamente contextos socialmente desvalorizados e excluídos. A violência decorre, deste ponto de vista, de causas “sociais” exteriores à escola, normalmente de condições materiais de vida deficientes, da socialização familiar resultante dos modelos culturais dessas famílias, ou, então, a características individuais, definidas como “natureza selvagem” de alguns alunos (cfr. AMADO, s/d., p. 42).

A situação de indisciplina grave e violência resultaria da presença crescente em níveis cada vez mais elevados no sistema educativo de grupos de crianças e jovens originárias das camadas populares, tradicionalmente dele afastados e a sua conseqüente desadequação aos quadros normativos, culturais e de valores maioritariamente vistos como desejáveis na escola (cfr. NOGUEIRA, 2005, p. 94).

SAMPAIO (s/d, p. 16) refere que “ Ser jovem não pode significar ser apático, aceitar sem discussão, obedecer sem reflexão — sempre assim foi, mas talvez hoje em dia seja imperioso que continue a ser”.

Todo o acto pedagógico é essencialmente um acto de comunicação. As regras pedagógicas subordinam-se aos fins do processo pedagógico e da produção que ele pretende gerar. Hargreaves (citado por ESTRELA, o.c., p. 78) considera que “o sistema de regras na aula é extremamente complexo e mutável”, pelo que perante a inconstância de regras impostas pelos diferentes intervenientes no processo pedagógico, o mesmo comportamento do aluno pode ser considerado ora “aceitável” ora “desviante”.

A percepção que os alunos têm de serem avaliados no seu desempenho escolar e serem sujeitos a procedimentos disciplinares, como resultado de uma apreciação justa, que reconheça os seus direitos e os seus méritos, e que percepcionem os adultos como sendo justos e utilizando critérios de equidade revelam o clima de justiça vivenciado na escola. Esta percepção assume importância redobrada na atribuição de legitimidade à autoridade dos adultos, já que está relacionada com: “(1) um reconhecimento da legitimidade e da equidade das regras; (2) a aplicação judiciosa das regras ou das avaliações escolares; (3) O sentimento de que o mérito ou a punição decorrem do comportamento mais do que do aluno em causa” (cfr. JANOSZ *et all*, o.c., p. 294).

O conhecimento das regras, a interiorização dos processos de actuação está dificultado, uma vez que, como defende ESTRELA (o.c., p. 85), “num sistema de ensino em que o estatuto institucional do aluno não acompanha devidamente o seu crescimento e em que as normas e os tipos de

sanção cultivam a infantilização, os alunos só podem aspirar a diminuir o seu estatuto de desigualdade e de inferioridade através da indisciplina”.

Os factores geradores da indisciplina são variados e de difícil definição. Convém, desde logo, salientar que as expectativas criadas para cada um dos alunos é um dos factores a ter em atenção. Refere VEIGA (1996, p. 78) que “a cultura tradicional tem sido em geral mais permissiva para com os sujeitos do sexo masculino do que para os do sexo feminino” o que leva eventualmente a escola, e também a família, a tolerar mais os comportamentos desviantes aos rapazes.

Na esteira de Doyle, AMADO (2000, p. 105) considera que “ a indisciplina é o resultado da discrepância entre as expectativas, normas e regras da escola e as normas dos subgrupos de alunos, (...) ou, ainda, devido ao facto de os alunos se socializarem muito mais pelas vivências entre colegas (e amigos) do que pela acção dos professores”. A necessidade de afirmação pessoal leva muitas vezes o aluno a seguir comportamentos que não têm, na sua perspectiva, outro objectivo que não seja o de chamar a atenção para si enquanto estratégia de “reconhecimento da identidade” (ibidem).

Na análise acerca dos procedimentos dos professores face à indisciplina na sala de aula, centrando-se no ponto de vista dos alunos, AMADO, apresenta três níveis de tipificação da (in)disciplina: um primeiro, considera os desvios às regras de “produção” escolar, um segundo, os conflitos interpessoais e o terceiro, situa os conflitos professor-aluno. Relativamente aos procedimentos, identifica a partir do critério da modalidade de correcção accionada pelos professores, procedimentos de integração/estimulação; procedimentos de dominação/imposição; e, procedimentos de dominação/ressocialização (cfr. AMADO, 1998, pp. 35-56).

Muitos professores têm tendência a considerar o aluno-problema como aquele que padece de certos supostos "distúrbios psicopedagógicos"; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva ("distúrbios de aprendizagem") ou de natureza comportamental.

PERRENOUD (2002, p. 4) defende que “os professores persistem em assacar a responsabilidade pelo insucesso aos alunos e às suas famílias. Como se o desejo de instrução fosse pensado

como já existindo, como se a tarefa do professor consistisse ainda e sempre em transmitir saberes a alunos perfeitamente dispostos a assimilá-los, com exceção de alguns momentos de turbulência ou de fadiga”.

Para muitos professores existem os alunos que se aproximam mais do padrão de “aluno ideal”, com os quais se desenvolvem facilmente afinidades e expectativas positivas, e os “alunos difíceis” (muitas vezes provenientes dos meios populares sobre quem tendem a formar-se opiniões e expectativas negativas. Se os professores acham que o aluno é incapaz, tratam-no de modo diferente e esse tratamento repercute-se nos (maus) resultados que os alunos obtêm, produzindo-se de facto o insucesso escolar. Isto é um exemplo daquilo que se chama “profecia que se auto-realiza”.

Numa situação de indisciplina, o castigo imposto pelo professor em nome da ordem e respeito na aula, e frequentemente exigido pelos alunos, é a expulsão da sala. Contudo esta estratégia, como refere Curwin (citado por AMADO, 2000, p. 176), “não produz uma mudança de comportamento duradoura. Só detém temporariamente a acção que se castiga”. É necessário que o castigo, para surtir o efeito pedagógico esperado - a mudança do comportamento desviante -, seja percebido como algo que tem uma razão de ser e que não se constitui, apenas, como uma simples exibição de poder e de arbitrariedade.

3.3. Clima de escola e aprendizagem: a dimensão educativa

Ao longo dos anos têm-se verificado alterações substanciais no modo de ver e pensar a Escola, mas enquanto lhe for atribuído o papel de educadora/formadora das gerações mais novas será sempre contestada ou apreciada, pois sabemos que é em torno dela que as sociedades se organizam para transmitir os saberes e promover a socialização dos mais novos.

Contudo e independentemente da sua imprescindibilidade, a Escola é, à partida, uma transmissora de saberes que serão sempre apropriados de modos distintos pelos seus públicos, logo, produzindo meios diferentes de entendimento, como sublinha DIOGO (1998, p. 21) quando refere: "A cultura escolar (...) não é uma cultura universal nem a única cultura da sociedade mas a cultura que conseguiu impor-se numa determinada relação de forças".

Para ARENDT (2000, p. 51) a função da escola passa por "ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver". A escola aparece-nos legitimada pela tradição, que no currículo escolar é a matéria, o saber elaborado, assente na autoridade do professor. A autora defende que sobre o educador/professor repousa uma legitimidade que não é dele, mas vem do mundo que representa, sendo a sua função a de apresentar aos novos o mundo para que, aparelhados do velho, possam, ao cabo do processo educativo reconhecer-se, novos de facto. O educador é, então, representante da tradição, pois não permite que a memória se esvaia em esquecimento. É a educação para a tradição que pode manter a possibilidade do novo, isto é, a liberdade (cfr. *ibid.*, pp. 47-48).

A escola aparece-nos, então, como uma instituição que deve promover e facilitar a inserção do indivíduo no mundo social, desejando-se, por isso, que seja um espaço humanizado, democrático, onde se cultiva o diálogo e a afectividade, onde se pratica a observação e a garantia dos direitos humanos.

Vários estudos têm concluído que existem relações significativas entre a percepção do clima escolar e os comportamentos dos alunos. JANOSZ *et all* (o.c., p. 294) defendem que quando existe um clima educativo positivo, há uma percepção da escola como um lugar: "(1) devotado ao sucesso dos alunos assim como ao seu bem estar; (2) dispensando uma boa educação; (3) veiculando o valor da escolarização e (4) dando sentido às aprendizagens".

Na prática, o que se espera é que a escola assuma um papel educativo e proporcione, através de uma visão sistémica, a integração de todos os agentes envolvidos no processo, bem como o aces-

so das novas gerações à herança cultural acumulada, vista como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades e transformar o ser humano.

3.3.1. Da escola transmissiva à escola construtiva

Durante grande parte do Século XX, o sistema educativo português caracterizou-se pela homogeneidade de públicos e de ofertas educativas. No Estado Novo o estado era um estado educador responsável pela educação nacional, detentor de toda a organização e controlo, através da uniformização do currículo e da organização dos professores, alunos e de todo o processo de ensino. A escola, neste período, apresentava-se fechada em relação ao exterior que a rodeava.

Nos anos 40, a escola começou por acolher um grupo muito restrito de alunos, oriundos das classes sociais mais favorecidas. Estávamos perante uma escola de elites, que não punha em causa os saberes, nem os métodos de transmissão, e que tinha como principal objectivo a manutenção do *status quo*, ou seja uma escola reprodutora da cultura dos grupos socialmente dominantes.

O mesmo objectivo estaria na mente dos governantes quando no final dessa década se começou a desenvolver o ensino técnico, destinado a alunos filhos das classes populares. Este ensino, estava voltado para o ingresso a curto prazo dos alunos no mercado de trabalho, procurava desenvolver competências técnicas, mas não facilitava a continuação de estudos a nível superior.

Até aos anos 60, Portugal distinguiu-se pela crónica incapacidade para escolarizar a população, evitar o analfabetismo e proporcionar aos cidadãos um grau satisfatório de instrução.

A partir dos anos 60, a sociedade portuguesa conheceu um período de mudança altamente acelerado. Devido ao seu atraso relativamente à restante Europa, as mudanças foram mais rápidas.

No início dos anos 70 ganham força as teorias que consideravam que para contrariar as desigualdades sociais era necessário democratizar o acesso à escola. Em 1973 é aprovada no Parlamento a proposta de reforma global da educação conhecida como “Reforma Veiga Simão”², que propunha a democratização do ensino como objectivo prioritário. Esta democratização significava (apenas) a tendência para o acesso generalizado de toda a população aos benefícios do ensino. Propunha-se a diminuição, para os seis anos, da idade de entrada na escola, o aumento para oito anos da escolaridade obrigatória, o aumento e a diversificação do ensino superior e a renovação do sistema de formação de professores (cfr. AFONSO, 1994, pp. 103-123).

As teorias de democratização do ensino levaram a que, logo após a revolução democrática de 1974, se iniciasse a unificação do ensino secundário, numa perspectiva de uniformização, sem que se tivessem em conta a heterogeneidade da população escolar ou as expectativas de alguns alunos e famílias oriundas de grupos sociais mais desfavorecidos (cfr. ALVES-PINTO, 1998, p. 11).

Durante uma década e meia, o sistema educativo português funcionou como se todas as escolas e todos os alunos fossem iguais, tivessem as mesmas condições e expectativas. Considerava-se, então que a escola, ignorando as diversidades, conseguiria suplantar as desigualdades sócio-culturais e económicas dos alunos, desenvolvendo a igualdade de oportunidades para todos.

A expansão da rede escolar, o prolongamento da escolaridade obrigatória e, sobretudo, a unificação do ensino secundário, que ocorreu nos anos 70 do século XX, provocaram o final da distinção entre os dois tipos de estabelecimentos (liceu e escola técnica), a que estavam associadas identidades e trajectórias sociais definidas logo à partida e bem diferenciadas no espaço social, favorecendo um aumento das aspirações sociais dos jovens, pois “as escolas técnicas correspondiam a uma organização escolar que era ressentida como agravando as desigualdades perante o ensino” (ALVES-PINTO, 1995, p. 4).

² Na forma de lei basilar da educação foi aprovada na Assembleia Nacional, em Abril de 1973, sendo JOSÉ VEIGA SIMÃO ministro da Educação Nacional, entre 1970 a 1974, no governo de Marcelo Caetano.

Portugal mudou, em vinte/trinta anos, o que noutros países tinha demorado mais de cinquenta. Em muitos aspectos Portugal não chegou a ficar a par dos vizinhos europeus, nem chegará tão cedo, enquanto noutros, sobretudo nos sociais, culturais e demográficos, os portugueses parecem-se, definitivamente, com eles. A evolução do sistema de ensino reflectiu as mudanças sociais. Deu-se, por isso, um grande aumento no acesso à educação, resultante “(...) da acção governamental na expansão da rede escolar, especialmente nos ensinos primário e técnico, e do aumento da procura da educação, determinado pela diminuição relativa dos custos directos do ensino para as famílias, e pelo aumento do rendimento esperado” (SEIXAS, 2003, p. 62).

A massificação do ensino abriu de par em par as portas da Escola, criando uma maior heterogeneidade social. Pensava-se que com essa abertura, a Escola deixava de ser elitista. Resultou não o esperado, a democratização da cultura, mas a sua própria massificação. Esperavam-se mudanças na organização pedagógica do sistema de ensino como consequência das alterações implementadas. Pretendia-se o abandono da ideia “meritocrática” de Escola, reservada apenas a alguns (os dotados de inteligência, ou socialmente “capazes”), para se enveredar pelas “novas pedagogias”, que afirmavam duas grandes convicções: as crianças e os jovens são naturalmente curiosos, criativos e sequiosos de aprendizagens e a escola pode e deve ser um espaço de prazer.

Pretendia-se substituir o modelo de “escola transmissiva”, escola onde as crianças e os jovens iam para aprender e adquirir conhecimentos, sujeitos ao controlo social do professor, por uma “escola construtiva”, na qual a tarefa do professor seria a de garantir que todas as crianças e jovens possam construir e desenvolver os seus conhecimentos de forma reflexiva, permitindo que cada um atinja o mais alto nível de desenvolvimento cognitivo e social, não num modelo único mas de forma plural, em função da pluralidade de públicos que a frequentam (cfr. DIOGO, 1998, pp. 60-65; SANTIAGO, 1993, pp. 20-40).

Em consequência da massificação, pressionada pela frequência de públicos heterogéneos e de forma semelhante ao ocorrido em outros países, a Escola, em Portugal, passou a utilizar mecanis-

mos de diferenciação que conduziam os alunos para percursos formativos “mais de acordo com os critérios de desempenho do que segundo escolhas de orientação verdadeira e com os “gostos” dos alunos” (DUBET, 2003, pp. 35-36).

Actualmente verifica-se nas escolas portuguesas uma fortíssima aposta educativa, com vias e aprendizagem alternativas em todos os níveis de ensino e com componentes de formação para todas as idades que se mantêm numa perspectiva de Escola integradora (escola pública aberta para todos) face às novas realidades do país. Este modelo de Escola requer um modelo de aprendizagem centrado no aluno que, aproveitando as experiências de cada um, promova, “a par do ensino das matérias dos programas, a socialização para a integração e intervenção activa [dos jovens] na sociedade” (ALVES-PINTO, o.c., p. 52).

Ao ter necessidade de actuar não só no conteúdo básico do desenvolvimento do conhecimento, às famílias é solicitado que sejam parceiros no processo de desenvolvimento das crianças, assumindo-se que “quanto mais a relação entre a família e a escola for uma verdadeira parceria, mais o sucesso escolar crescerá” (DAVIES, 2003, p. 77).

Na Escola actual é determinante que, “o papel do professor deixe de ser essencialmente o de transmissor [do saber] para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócioafectivo do aluno” (ESTRELA, 1994, p. 35). Esta mudança na concepção de Escola é incitada pelas impetuosas transformações que ocorrem na Sociedade, quer no campo da estrutura social, quer no campo económico que fazem da escola um lugar privilegiado de encontro e de diálogo cultural.

3.3.2. As desigualdades escolares

Nos últimos vinte - trinta anos a Escola sofreu grandes alterações, fruto da sua massificação, a qual veio transformar de modo muito profundo a sua função de atribuição e distribuição de qualificações.

Confrontados com a mudança de perspectiva da escolarização, assistindo à desvalorização de muitos títulos escolares, em parte resultante da massificação escolar, alguns grupos sociais vêm alterando as suas atitudes face à escola, facto que se tem traduzido nos mais diversos tipos de estratégias e formas de pressão sobre o sistema como um todo ou directamente sobre os estabelecimentos escolares.

Se para alguns o valor da escolaridade começa a ser mesmo questionado, possivelmente por não encontrarem sentido na sua experiência escolar, descontentes, porventura, com as propostas escolares que não contribuem efectivamente para ampliar os seus reais conhecimentos, para outros a Escola continua a ser a principal instituição de educação e formação, constituindo-se como “espaços de socialização que contribuem decisivamente para a adaptação aos rápidos processos de desenvolvimento económico e tecnológico que a ela estão associados” (CANDEIAS, 2005, p. 482) efectuando, por isso, um elevado investimento na escolarização e na procura consistente do sucesso profissional e pessoal.

Sucesso que passa por graus escolares menos valorizados, mas que, mesmo assim, lhes podem abrir a porta para profissões social e economicamente valorizadas. Muitos “aspiram por uma escola adaptada à procura económica, uma escola útil e eficaz” (DUBET, 1994, p. 176), efectuando escolhas que são marcadas por uma auto-selecção consciente e consistente com esses objectivos.

Outros, pelo contrário, são sujeitos a processos selectivos vocacionais que, muitas vezes por imposição dos pais ou por influência do grupo de amigos, os leva a seguir percursos para os quais têm pouco ou nenhuma vocação. O processo de escolha entre as diversas opções de ensino põe assim em jogo um conjunto de factores que questionam a comum percepção de “escolha individual”.

Para os alunos que transitam do nono para o décimo ano de escolaridade, “nem todas as vias que, teoricamente, se abrem na nova etapa escolar são igualmente acessíveis” (ALVES-PINTO, o.c., p. 12). Muitos jovens são confrontados pela primeira vez na sua vida escolar com a necessidade de tomar uma decisão. Assim, “tomando em consideração as exigências do sucesso escolar, o aluno vai determinar as áreas escolares e restringir o espaço das escolhas” (MATEUS, 2002, p. 132), condicionado por um processo “meritocrático” de acesso às diferentes vias de formação, levando muitas vezes os “alunos a quem não é reconhecida excelência escolar (...) a renunciar a motivações profissionais anteriores e a procurar um compromisso entre as suas aspirações e as áreas escolares que lhes são permitidas” (ibidem).

O resultado destas opções conduz, por vezes, uma grande parte destes jovens ao insucesso ou mesmo ao abandono escolar precoce.

Também de alguns procedimentos dos responsáveis na escola resultam desigualdades de tratamento dos jovens alunos.

A selectividade social produzida nas e pelas escolas passa sobretudo por processos de diferenciação interna, como a definição de diferentes tipos de formação e de orientação. Constata-se, como assinala VAN ZANTEN (1996, p. 287), “uma forte interacção entre o “valor” das fileiras e as opções oferecidas pelas diferentes estabelecimentos e o “valor” escolar e social do seu público”. No tocante à orientação esta faz-se por um processo que é conduzido pela negativa: o aluno só escolhe dentro do que lhe é possível escolher em função dos seus resultados, encontrando-se, por isso, envolvido num processo de exclusão relativa.

Apesar de não se verificarem distinções entre o “valor atribuído à educação” pelas famílias oriundas das classes médias e das classes trabalhadoras, como concluiu Anette Laureau do estudo etnográfico que realizou em duas escolas da Califórnia (cfr. SILVA, 2003, p. 71), ALVES-PINTO (o.c., p. 140), tendo em conta os resultados de um estudo realizado entre 1984 e 1986 conjuntamente com de Júlia O. Formosinho, concluiu que “são os alunos cujos pais só frequentaram a escola primária que mais frequentemente revelam maiores dificuldades em se situarem e em atribuir sentido ao que acontece na escola”. Nas fases mais adiantadas (ensino secundário) “as diferenças existentes no início da escolarização [vão-se mesmo] acentuando” (ibid, p. 69), em função da orientação vocacional. Os alunos das classes mais desfavorecidas que permanecem no sistema educativo, tendem a optar por carreiras mais técnicas em detrimento de carreiras académicas, mais longas e, por conseguinte, impeditivas de permitir o retorno do “investimento” efectuado pelas famílias na formação do jovem.

Contudo a relação entre sucesso escolar e desigualdades sociais não nos parece ser completamente linear. Quando se analisa “o lugar que a escola ocupa nos projectos que, inicialmente, a família e, depois, o aluno faz para o seu futuro (...) podem-se encontrar grandes discrepâncias entre famílias pertencentes ao mesmo grupo social” (ibid, p. 64). Na nossa experiência escolar temos encontrado jovens que, apesar das dificuldades sentidas, muitas vezes lutando contra um certo determinismo familiar que tende a afastá-los da escola, conseguiram construir uma relação sem grandes conflitos com a escola, mostrando-nos que a construção da carreira de cada indivíduo é feita em função das provas e afeições que a escola põe à disposição de cada um, não estando predefinida pelo destino ou pela classe social de cada família (cfr. LEÃO, 2006, p. 35).

Mais importante do que o grupo social de pertença, parece-nos serem as práticas educativas familiares a causa maior das desigualdades educativas, como se infere das palavras de SEABRA (2009, p. 82): “para um mesmo nível de classe social, não são os que têm mais prosperidade eco-

nómica os que têm melhores resultados, mas os que têm condições culturais favoráveis (atitudes e preferências dos pais)”.
nómica os que têm melhores resultados, mas os que têm condições culturais favoráveis (atitudes e preferências dos pais)”.

Apesar do muito que já foi feito, pese todas as dificuldades vividas em relação à trajectória escolar, mesmo que as diversas estratégias que foram sucessivamente implementadas tenham levado a uma maior a variação nas “desigualdades de oportunidades escolares” do que nas “desigualdade das oportunidades sociais”, a educação permanece como um valor para boa parte dos jovens (cfr. DURU-BELLAT, 2005, p. 28).

CONCLUSÃO

A socialização das jovens gerações é algo que a sociedade actual tem dificuldade em abordar de forma global. Na verdade, o acesso à idade adulta põe problemas tanto aos próprios jovens, como aos adultos, como à sociedade em geral.

E é neste contexto que a sociedade pede à escola que assuma a socialização das novas gerações.

De facto, o controlo social exercido pela socialização é mais eficaz numa sociedade fechada tradicional, onde tudo se deve fazer conforme as regras dos «antigos», do que numa sociedade aberta onde, em cada momento, novas formas de relacionamento se estão a desenvolver, originando, em consequência, novas colectividades, novas normas e valores e, naturalmente, exigindo novos processos de socialização.

Na verdade, numa sociedade aberta onde a mobilidade social é consentida, não faz sentido uma socialização assente essencialmente na reprodução de normas e valores. A escola constitui um agente de socialização fortemente virado para a mudança social em todos os períodos revolucionários e fortemente vocacionado para a reprodução social nos períodos conservadores. Deste modo, não é de estranhar que a escola tenha sido simultaneamente o grande agente de socialização privilegiado pelos revolucionários após a Revolução Francesa de 1789 e pelo poder político português no período do Estado Novo.

A massificação do ensino abriu de par em par as portas da Escola, criando uma maior heterogeneidade social, pensando que com essa abertura deixava de ser elitista. Resultou não o esperado, a democratização da cultura, mas a sua própria massificação. Em consequência ressaltou o progressivo descontentamento da sociedade pela Escola. Várias são as razões apontadas para esse descontentamento. Por um lado não se reconhece à escola a capacidade de promover as potencialidades

das pessoas; por outro lado não consegue atender às condições de cada um para obter resultados em função do ponto de partida individual e por fim não diversifica(va) a formação através de uma pluralidade de percursos formativos alternativos.

A Escola que recebeu todos não teve propostas educativas para todos mas apenas para uma parte, ainda que maioritária. A Escola que recebeu todos, à falta de melhor saída, passou a utilizar um mecanismo, vulgarizado socialmente, passando a reprovar uma boa parte, fazendo crer que o problema era dos que reprovam e não da Escola que não sabia educá-los. Durante muito tempo, a Escola que recebeu todos só soube lidar com os que aprendiam, revelando dificuldades em ensinar quem não progredia ao ritmo estipulado na sua proposta formativa, continuando a ser pouco pluralista, criando, com essa forma de actuar, “necessariamente vencidos, alunos fracassados” (cfr. DUBET, 2004, p. 551).

Ao mudar as condições de acesso, pretendendo ser uma Escola “para todos”, não conseguiu ser a Escola “de todos”. Na sua acção, a Escola dificilmente será imparcial, neutra e promotora de igualdades, mas será sempre um local de socialização, por períodos cada vez mais longos, onde todos deverão ter as mesmas oportunidades. O acesso mudou, mas as condições para o sucesso têm mudado muito lentamente (cfr. AZEVEDO, 1994, pp. 117-142).

Muitos dos jovens estudantes que hoje frequentam o ensino secundário são recorrentemente “orientados” para cursos e áreas de estudo mais desvalorizadas socialmente podendo, eventualmente, aproximar-se daqueles jovens que DUBET incluiu na designação de «novos alunos» (nouveaux lycéens), mas que, apesar disso, lhes permitem desenhar uma trajectória de mobilidade ascendente em comparação com o grupo familiar de origem (cfr. DUBET, 1991, p. 118).

Contudo, como refere PERRENOUD (1995, p. 3) “ olhando mais de perto, não há qualquer razão para desespero. As tentativas de luta contra as desigualdades não ficaram sem efeito. O nível sobe, ainda que a democratização em sentido lato não reduza os desníveis entre as classes sociais: a escala apanhou o elevador, mas continua a ser uma escala, na expressão de Hutmacher”.

O investimento na Escola e no sucesso escolar continua a estar muito relacionado com o meio familiar de origem. Mas a mobilização familiar para o sucesso escolar, sobretudo dos filhos das famílias mais favorecidas, parece estar em crescente expansão como revelam várias estratégias educativas utilizadas por estas famílias.

Estas estratégias levam muitos alunos a sacrificar a sua vida juvenil em favor da vida escolar e das médias académicas porque o cumprimento dos seus sonhos (e dos sonhos das suas famílias) parece ser um imperativo pessoal. Outros têm uma visão diametralmente oposta da escola. Para estes ela é mais um espaço de convívio do que um espaço de aprendizagem e formação. O recreio atrai mais do que as aulas. Mas a sociabilização não é fácil para todos.

A construção da identidade de cada jovem vai sofrendo mutações decorrentes dos múltiplos espaços de socialização que experimenta, sendo, por isso, o produto desses múltiplos processos de socialização, por vezes, heterogéneos e concorrentes.

Nesse sentido, a adolescência pode ser vista como a ponta do *iceberg*, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos. Tais mutações interferem directamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a Escola, apontando para a existência de novos processos de socialização.

“Tornar-se aluno” já não significa tanto aderir a modelos prévios, pelo contrário, consiste em construir a sua experiência como tal e atribuir um sentido ao trabalho desenvolvido nesse “ofício”. Implica estabelecer cada vez mais relações entre a sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade dos estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, o seu projecto de futuro.

Contudo, não é um trabalho fácil. O jovem vivencia uma tensão na forma como se vai construindo como aluno, um processo cada vez mais complexo, onde intervêm tanto factores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive, etc.) como internos à escola (o rendimen-

to escolar, o clima escolar, a orientação vocacional, etc.). No quotidiano escolar, essa tensão manifesta-se não tanto de forma excludente – ser jovem *ou* ser aluno –, mas, sim, geralmente na sua ambiguidade de ser jovem *e* ser aluno, numa dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência.

Escola e família, são realidades diferentes mas complementares no "percurso de construção" do indivíduo. À escola cabe estimular a família de modo a levá-la a participar no processo educativo dos alunos, "criar-lhe habitação". À família cabe (re)descobrir as vantagens da participação na escola disponibilizando-se para ajudar os filhos nas tarefas de orientação e supervisão educativa.

Actualmente é difícil negar o papel determinante que a comunidade em geral, e especificamente a família, desempenham na escola. Um papel baseado, não na dependência, mas numa cooperação que se torna essencial assegurar.

Apesar de todas as transformações que nas últimas décadas ocorreram no sistema de ensino em Portugal, muitos professores tendem a considerar que os problemas que os alunos enfrentam na escola têm origem no ambiente familiar, como resultado da demissão dos pais do seu papel de educadores. O seu desinteresse leva-os a encarar a escola como um depósito. Entregam os filhos na escola mas não a valorizam, não são capazes de os apoiar nos seus trabalhos escolares nem impor um mínimo de regras necessárias à vida escolar nem controlam o quotidiano dos filhos.

Durante muito tempo excluídos da escola, os pais desenvolveram, por isso, atitudes muitas vezes "ambíguas" que oscilam entre a culpabilização, o desinteresse e a vontade de participarem não sabendo bem como encetar e desenvolver a relação.

Actualmente o processo de integração das famílias com filhos na escola nos sistemas de ensino "adquiriu uma tal visibilidade que se diz mesmo estar na moda" (DIOGO, 1998, p. 88), defendendo MONTANDON (2001, p. 15) que "a criança constituiu e continua a constituir um duplo

investimento para a família, instrumental e afectivo, e ambas as dimensões mantêm a sua importância ainda que tenham sofrido algumas transformações”.

Apesar disso, a forma como os pais exercem as suas práticas educativas parece revelar a assunção de novos valores educacionais que, preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, fomenta o liberalismo nas relações entre pais e filhos, que agora se devem pautar não mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo, tornando-se os pais provedores de bem-estar psicológico para os filhos.

Muitos têm sido os estudos sociológicos efectuados sobre a escola, sobre as mudanças aí operadas e sobre os seus actores. Grande parte desses estudos tem contribuído para aumentar a “eficácia escolar”, principalmente, no referente aos processos que aí ocorrem, ao mesmo tempo que revelam um factor essencial na vida da escola: o clima escolar.

O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima organizacional é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.

A forma de identificar o clima de uma organização é recorrer à percepção que seus membros possuem sobre os diferentes aspectos que constituem a organização. Pode-se falar do clima para referir os valores compartilhados pelos membros da organização e que actuam como características identificadoras da mesma. Cada pessoa elabora a sua própria visão da organização e dos factos que aí ocorrem. Esta visão resulta da conjunção da imagem que oferecem os elementos objectivos da organização e as características pessoais de quem a observa e descodifica, afectando tanto as atitudes individuais quanto as colectivas.

Embora exista uma grande disparidade nos resultados dos vários estudos efectuados sobre as relações das variáveis do clima com os resultados escolares dos alunos, parece, com alguma consistência, que a moral dos alunos apresenta uma correlação positiva com o sucesso.

A educação, face aos desafios actuais, deve continuar a apostar em mudanças profundas e intensas que superem os sistemas educativos formais e padronizados. De futuro a sociedade necessitará fundamentalmente de aprender a aprender e a adaptar-se ao longo de toda a vida.

Parte II

INTRODUÇÃO

As alterações políticas e sociais ocorridas no nosso país nas últimas décadas tiveram como consequência uma transformação profunda do público escolar. O ensino de elite deu lugar à escola de massas.

Importa saber até que ponto as escolas foram influenciadas pelas transformações verificadas na sociedade e se estão preparadas para dar resposta aos problemas que emergiram face à massificação do ensino.

Neste contexto de mudança, urge que a escola adopte uma atitude nova, estando atenta à diversidade cultural dos alunos, valorizando os seus saberes e potenciando o seu desenvolvimento cognitivo, social e afectivo. A presença cada vez maior, nas escolas, de alunos oriundos de meios sócio-culturais desfavorecidos assim como a presença crescente de minorias étnicas e culturais exigem que a escola tome em consideração as culturas que se afastam da cultura padrão que ela divulga e que seja sensível aos valores de outras culturas (cfr. ESTRELA, 2002, p. 39).

Com a instalação da escola de massas, a instituição escolar já não pode limitar-se ao desenvolvimento de competências cognitivas, aos saberes escolares tradicionais, pressupondo que os alunos que a frequentam consensualizaram atitudes crenças com aquilo que tradicionalmente constituía a cultura escolar. A escola acolhe actualmente muitos alunos que não atribuem à partida valor à própria cultura escolar tendo de estar atenta às necessidades dos alunos, aos seus problemas reais.

A unificação curricular do ensino secundário ocorrida em 1978, com a consequente reestruturação curricular, marginalizou a componente técnica com componente prática significativa em detrimento das componentes científicas e humanísticas com componente essencialmente teórica. Esta unificação levou a um aumento do índice de insucesso escolar, ao maior desinteresse pela

escola por parte de um grande número alunos e uma dependência declarada do ensino secundário relativamente ao ensino superior.

Os alunos que antes, por razões económicas ou por qualquer outra razão familiar ou pessoal, optavam prosseguir os estudos em percursos escolares curtos nas escolas técnicas, passaram a ficar impedidos de fazer essa escolha. E esse facto teve como consequência o efeito perverso analisado por M.C. ALVES PINTO em que uma medida que supostamente devia reduzir a desigualdade entre liceu e escola técnica acaba por conduzir a um acréscimo de abandono escolar precoce (cfr. ALVES - PINTO, 1990, pp. 248-254).

O insucesso escolar foi um dos efeitos mais visíveis desta reforma, manifestando-se sobretudo nas camadas sociais mais desfavorecidas, que antes maioritariamente optavam pela escola técnica, passando a escola a reproduzir com mais contraste desigualdades sociais (cfr., *ibid*, pp. 2-4).

Foi no sentido de atenuar esta disfunção, que se desenvolveram políticas educativas conducentes à formalização de meios para motivar alunos com dificuldades em atingir metas, isto é, a terminar os vários ciclos dentro de prazos ditos “razoáveis”, levando à actual estruturação em modalidades de ensino diferenciadas, que têm como objectivo dar respostas diferenciadas aos diversos públicos que chegaram ao sistema de ensino.

No actual sistema de ensino português existe uma heterogeneidade organizacional que remete para as diferentes vias de ensino e formação, constituindo-se no subsistema secundário: os cursos Científico-Humanísticos, claramente voltados para o prosseguimento de estudos no ensino superior (certificação escolar) e as modalidades de ensino e formação que, embora permitam o prosseguimento de estudos no ensino superior, estão voltadas principalmente para a inserção no mercado de trabalho no pós secundário (certificação escolar e profissional) – cursos Profissionais, cursos Tecnológicos, cursos de Educação e Formação e Ensino Artístico Especializado. A procura/oferta dentro dessas diferentes vias de ensino e formação no ensino secundário divide-se, fundamentalmente,

em duas modalidades de ensino e formação: os cursos Científico-Humanísticos e os cursos Profissionais.

Esta diversidade de percursos formativos procura, dentro do possível, dar resposta aos anseios dos alunos e das famílias e contribuir para a igualdade de sucesso a par da igualdade de acesso, perspectivando a inclusão social de todos, numa sociedade que se quer mais igualitária.

Mas será que estes objectivos têm sido concretizados?

“Estará a escola secundária a conseguir uma aproximação na socialização dos seus alunos, ainda que por via de diferentes percursos escolares?”

Reflectindo sobre a nossa prática com alunos, por um lado dos cursos Científico-Humanísticos e por outro dos cursos Tecnológicos e Profissionais, constatámos que as diferenças entre os alunos destes cursos eram bastante marcantes no 10.º ano mas que ao longo do ciclo (11.º e 12.º anos) essas diferenças se esbatiam.

E na nossa perspectiva eram os alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais que evoluíam muito fortemente em termos de atitudes.

Explorando esta constatação quer nas reuniões de professores que formaram as diversas equipas pedagógicas a que pertencemos, quer em entrevistas exploratórias com professores de outras escolas verificámos que eles partilhavam a nossa perspectiva.

Interrogámo-nos então se esta constatação não traduziria um processo de socialização específico a ocorrer nas turmas dos cursos Tecnológicos e Profissionais. Com efeito, muitas destas turmas têm percentagens elevadas de alunos que tradicionalmente abandonariam o sistema educativo por diferentes razões, das quais destacamos a falta de sentido atribuído ao trabalho escolar e manifestando atitudes mais negativas do que os colegas relativamente aos diferentes aspectos da vida escolar.

Procurando analisar o fundamento destas nossas percepções, decidimos efectuar uma pesquisa que permitisse, de alguma forma, responder àquela questão.

Estando conscientes que a socialização familiar e escolar interferem entre si (cfr. MONTANON 1994, p. 154) e que as representações e atitudes face à escola não dependem só da distância cultural entre família e a escola em termos de instrução familiar mas das práticas educativas familiares, considerámos importante considerar estes dois aspectos da problemática nas análises que efectuaremos.

Os alunos que optam por prosseguir os estudos em cursos que atribuem certificação profissional surgem aos olhos dos professores como tendencialmente diferentes dos alunos que prosseguem a sua formação em cursos que concedem certificação escolar. E essa diferença manifesta-se em representações diversas, da escola, da vivência escolar e da utilidade dos estudos. Pretendemos verificar se a escola está a contribuir para uma homogeneização de grupos originariamente heterogéneos, ou, pelo contrário, está a amplificar diferenças de socialização dos alunos que optaram por diversos percursos escolares. Será que os alunos do 12.º ano por um lado dos cursos Profissionalizantes e por outro lado Científico-Humanísticos se diferenciam menos entre si do que os seus colegas do 10.º ano?

Propusemo-nos, assim, estudar em conjunto três variáveis: por um lado indicadores da imagem da escola - para os quais utilizaremos indicadores de clima -, por outro os indicadores escolares curso e ano de escolaridade. Examinaremos as relações dos indicadores na amostra global e depois em duas subamostras, recortadas por ano de escolaridade.

Na nossa investigação, optámos por procurar saber quais eram as percepções dos alunos sobre o clima da escola que frequentavam, considerando que essa visão se reveste de grande interesse. De facto, a investigação e os diversos estudos realizados sobre as problemáticas da educação e das organizações escolares têm, geralmente, por base as perspectivas dos adultos – pais, professores, especialistas da educação, entre outros.

Contudo, se os alunos constituem os destinatários de todo o trabalho que se realiza dentro da escola, não fará, então, sentido conhecer a sua visão do clima de escola?

Neste estudo, inspirando-nos em JANOSZ et al (1998), organizamos a nossa pesquisa à volta de três dimensões do clima de escola: clima relacional, para a qual definimos os indicadores conflitualidade entre alunos, cooperação entre alunos, relacionamento professor/aluno e equidade na relação professor/aluno; clima de justiça através dos indicadores igualdade de regras e aplicação das regras; clima educativo englobando os indicadores apoio prestado à aprendizagem, desempenho escolar dos alunos, valor da aprendizagem e qualidade da aprendizagem. Consideramos assim que o clima de escola se pode avaliar, não só pelas relações que se estabelecem entre os vários actores, mas também pela qualidade das regras e pela forma como são aplicadas e ainda pela qualidade do serviço educativo que presta.

Para que se perceba melhor a realidade social, humana e organizacional em que foi efectuado o estudo, esboçaremos um retrato das escolas que serviram de base ao estudo, utilizando alguns dados constantes dos Projectos Educativos a par de outros obtidos a partir de documentos que nos foi dado consultar e que se indicarão quando tal se justifique.

1. Contexto da realização da pesquisa

1.1. Contexto Geográfico – Social

As escolas onde realizámos a nosso estudo situam-se em duas cidades do centro litoral do país, num Concelho em que residem cerca de 37000 habitantes, possuindo uma boa acessibilidade rodoviária, nomeadamente em termos de vias rápidas. A zona da área das escolas, que abrange freguesias do interior e do litoral, reúne uma grande diversidade de gentes e de actividades económicas, destacando-se, fundamentalmente, a agricultura de subsistência e os serviços, tendo sido diagnosticados num estudo realizado em 2002 pelo Conselho Local de Acção Social, no âmbito do Programa Nacional Rede Social, algumas situações problemáticas relacionadas com a população escolar. Os alunos destas escolas são originários de 19 freguesias. Algumas delas são relativamente

afastadas das escolas, pelo que um número significativo de alunos é obrigado a efectuar demoradas deslocações, necessitando de se levantar muito cedo, uma vez que sistema de transportes públicos não se tem revelado muito eficiente, apesar do elevado valor da rede viária,

No meio rural, grande parte das mães são domésticas, gerindo uma agricultura familiar, enquanto que os pais desempenham pequenos ofícios não especializados, essencialmente, ligados à construção civil. Nas cidades, as mães, além de domésticas empregam-se em unidades fabris de pequenas dimensões com trabalho precário, ao nível do pequeno comércio e serviços. Associada à precariedade de trabalho, observa-se um número crescente de desempregados, o que fez aumentar, nos últimos tempos, a emigração. Os pais e encarregados de educação apresentam um nível sócio-cultural baixo que se reflecte na frequente não valorização no acesso e usufruto de bens culturais.

Sobressai, do elenco feito no relatório final do estudo referido acima, o insucesso escolar, a falta de apoios pedagógicos e a desresponsabilização de alguns pais, no que respeita ao acompanhamento educacional dos filhos.

O diagnóstico efectuado relevava a importância da intervenção do sistema de ensino na mudança de atitudes da comunidade e, sobretudo, na diminuição das taxas de insucesso e abandono escolares.

O papel dos cerca de 150 professores das escolas, maioritariamente licenciados e pertencentes ao quadro de escola, e dos cerca de 50 funcionários não docentes, em que as habilitações académicas de aproximadamente metade não vão além do 2.º ciclo, é, por vezes, pouco compreendido e nem sempre reconhecido pela comunidade. O conhecimento e acompanhamento que os pais têm das actividades, é muito limitado. A sua participação na vida das escolas é muito reduzida.

As escolas têm procurado inverter a tendência de diminuição de alunos, que não se deve apenas à diminuição demográfica, mas também à procura por parte dos alunos de outros tipos e estabelecimentos de ensino da região. Para isso procuraram diversificar a oferta educativa de forma a tentar satisfazer a procura que se verifica de cursos de Educação e Formação, de cursos Profissionais e

curso Tecnológico. Além disso, no ano lectivo de 2008/9, uma das escolas constituiu nas suas instalações um Centro Novas Oportunidades, no sentido de criar condições para responder às necessidades de formação e certificação do elevado número de adultos da comunidade. Esta escola apostou ainda na abertura de cursos de Educação e Formação de Adultos.

1.2. Contexto da Dinâmica das Escolas

A par da preocupação de diversificação da oferta curricular, as escolas têm actuado na área dos apoios educativos, tendo prestado especial atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apostando no reforço pedagógico em aulas individuais e em grupo, tendo criado para isso uma bolsa de professores, abrangendo todas as áreas disciplinares, que, mediante horário estabelecido no início de cada ano lectivo, estão disponíveis para ajudarem os alunos com dificuldades.

2. Metodologia utilizada

2.1. Técnicas de investigação

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, a definição do modelo a adoptar nesta investigação passou por decidir sobre a natureza da abordagem, isto é, se adoptaríamos uma abordagem mais de natureza quantitativa ou qualitativa. A abordagem quantitativa pareceu-nos ser a mais adequada ao tipo de estudo que pretendíamos efectuar.

Refere AFONSO (2005, p. 101) que os questionários “facilitam o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados”, pelo que o inquérito por questionário foi o instrumento escolhido para a recolha das percepções dos alunos. Procurámos assim obter informações de forma

a identificar, com elevada abrangência, determinados fenómenos, processos ou situações específicas.

Utilizámos o questionário neste estudo por termos verificado a necessidade de uma recolha de dados relativos a um grupo de grande dimensão, referentes às opiniões de uma amostra bastante alargada de alunos, sobre um amplo conjunto de temáticas.

Na elaboração do questionário teve-se em consideração as recomendações de CARMO e FERREIRA (1998, p. 137): “(...) a elaboração de perguntas deve ser extremamente bem organizado de modo a ter coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde” uma vez que “o inquérito por questionário se distingue do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial”.

Assim, o principal problema da aplicação do questionário reside na interacção indirecta, sendo necessário ter especial cuidado na formulação das perguntas.

Estamos convictos que numa escola em que as relações entre os diferentes membros da comunidade educativa sejam tendencialmente positivas, em que se fomente um bom clima de trabalho, se conseguirá obter resultados mais positivos no processo pedagógicos na sua globalidade, não se limitando apenas ao rendimento académico obtido pelos alunos. Assim, procurámos no nosso estudo perceber se a socialização escolar que os alunos vão tendo ao longo do ensino secundário, altera as percepções que possuem das diferentes dimensões do clima de escola.

O estudo centrou-se na identificação e descrição das percepções dos alunos sobre o clima do estabelecimento de ensino que frequentam, neste caso, escolas secundárias situadas num Concelho do litoral centro do nosso país, relativamente a diversos aspectos da vida na escola.

No estudo tivemos a preocupação de:

- Elaborar o questionário sob o formato de quatro folhas A4 posteriormente agrupadas numa folha A3, procurando, desta forma, suprimir a utilização de folhas soltas, evitando os inconvenientes que poderiam daí advir;

- Efectuar um pedido formal de autorização do estudo junto dos serviços do Ministério da Educação (efectuado pela Professora Conceição Alves Pinto, nossa orientadora)
- Submeter o questionário à apreciação da Comissão Nacional de Protecção de Dados, para obter a autorização para realização do inquérito na Escola;
- Solicitar aos Directores das escolas a colaboração dos professores directores de turma, para a distribuição dos questionários;
- Garantir o anonimato dos respondentes.

2.2. Instrumento de Pesquisa

Os dados foram obtidos utilizando um questionário construído por nós o que permitiu colher respostas para um conjunto de questões que, depois de devidamente codificadas, foram estatisticamente trabalhadas, utilizado, para tal, o suporte informático, por recurso ao programa Excel complementado pelas ferramentas desenvolvidas e apresentadas pelo I.S.E.T., as quais permitiram tratar devidamente a informação recolhida.

Depois de caracterizarmos a amostra, prosseguiremos analisando e interpretando os dados estatísticos, o que permitirá saber até que ponto as ideias empíricas que tínhamos inicialmente são ou não confirmadas.

Procurando verificar se a opinião dos inquiridos está ou não relacionada com a idade, o género, o ano de escolaridade, o histórico escolar, o curso e o nível de instrução familiar procedemos ao cálculo das tabelas de contingência dos indicadores com estas características, aplicando o teste de Qui - Quadrado (χ^2) com a finalidade de verificar a eventual existência de variações estatisticamente significativas (probabilidade observada até 0,05).

Salientamos que os indicadores que consideraremos são compostos por vários indicadores parcelares, os quais serão depois agregados a fim de possibilitar uma leitura global e respectivo tratamento estatístico.

A composição do questionário (Anexo I) envolve quinze questões, subdivididas em vários itens, e para que se compreenda a sua estruturação, explicitá-la-emos de seguida.

A primeira parte do questionário é constituída pelas questões numeradas de 1 a 8, referindo-se as mesmas às características dos respondentes, as quais foram divididas em:

- i) Características individuais: idade (questão 1) e género (questão 2);
- ii) Características escolares: ano de escolaridade frequentado (questão 3), curso que frequenta (questão 4), retenções no ano de escolaridade em causa (questão 5), retenções em anos anteriores (questão 6) e o nível obtido no final no 9.º ano (questão 7);
- iii) Características familiares: nível de instrução do pai e da mãe (questão 8).

Seguem-se três blocos de questões referentes às temáticas em estudo.

Estilos Educativos familiares

Do primeiro bloco fazem parte duas perguntas relativas aos estilos educativos familiares.

A primeira destas questões pretendia conhecer a opinião dos alunos sobre o nível de exigência que os pais revelam em relação ao seu comportamento na escola. A segunda pretendia aferir o grau de compreensão em relação a eventuais resultados escolares menos aceitáveis e o nível de apoio parental prestado para ultrapassar eventuais dificuldades dos filhos.

Para a questão que se apresentou para conhecer a percepção que os filhos têm da exigência dos pais, em relação ao controlo e às expectativas que possuem dos seus comportamentos na escola, foram indicadas quatro opções de escolha. A primeira (*Acham que isso é um assunto da Escola*) e a segunda (*Estão sempre a controlar o meu comportamento*) apontavam para um nível

de controlo baixo e alto, respectivamente. A terceira (*Acompanham com atenção as informações que vão tendo e se for necessário falam comigo sobre o assunto*) e a quarta (*Não esperam que eu tenha comportamentos errados*) para um nível de expectativas comportamentais baixo e alto, respectivamente.

A questão que se apresentou para conhecer a percepção dos filhos acerca do nível de apoio parental face a eventuais resultados escolares menos positivos tinha também quatro opções de escolha. A primeira (*Não davam grande importância a isso*) e a segunda (*Encorajavam-me a ultrapassar as dificuldades*) relacionavam-se com o nível da dimensão educativa do apoio parental (se baixo se alto, respectivamente). A terceira (*Ralhavam-me e castigavam-me*) e a quarta (*Ajudavam-me, ou arranjavam-me quem me ajudasse, a ultrapassar as minhas dificuldades*) com nível da dimensão afectiva prestado (respectivamente baixo ou alto).

Para cada uma destas duas questões pediu-se a cada inquirido para assinalar a alternativa mais adequada em cada uma delas.

As respostas obtidas, depois de devidamente recodificadas, permitir-nos-ão inferir o estilo educativo parental de acordo com os quatro estilos descritos em 1983 por Maccoby e Martin: **Autorizado – Recíproco** (níveis altos tanto em exigência comportamental como em apoio parental); **Autoritário- Autocrático** (nível alto em exigência comportamental e baixo em apoio parental); **Indulgente- Permissivo** (nível alto em apoio parental e baixo em exigência comportamental); **Indiferente – Não envolvido** (níveis baixos tanto em exigência comportamental como em apoio parental).

Percurso escolar

O segundo bloco é formado por quatro questões concebidas de forma a abordar diversas dimensões de análise (questões 11 a 14): motivação para a frequência do ensino secundário (*Quando acabaste o 9.º ano, que factor te motivou mais a prosseguir o Ensino Secundário?*); lógicas de socialização associadas à escolha do curso (*Quando escolheste o curso que frequentas que peso teve na tua decisão cada um dos seguintes aspectos?*); sentido atribuído à escolaridade (*Na tua opinião, que importância tem para um aluno a frequência e conclusão do ensino secundário (12.º ano) em cada um dos aspectos a seguir mencionados*) e finalidades da escola (*Pensando nas finalidades da escola, indica o grau de importância que atribuis a cada uma das que se seguem...*).

Deste bloco analisaremos a questão relativa ao sentido atribuído à escolaridade, para a qual foram apresentadas oito alternativas, sendo solicitada resposta para cada um dos aspectos numa escala de importância que variava entre muito grande e nenhuma. As respostas obtidas foram codificadas para a matriz no Excel com os números de 5 a 1 da seguinte forma: *Muito Grande* (5), *Grande* (4), *Média* (3), *Pequena* (2) e *Nenhuma* (1).

A análise das respostas obtidas para esta questão foi feita de acordo com a tabela seguinte:

Tabela 1: Sentido atribuído à escolaridade: chave de leitura

Dimensão	Indicadores	Na tua opinião, que importância tem para um aluno a frequência e conclusão do ensino secundário (12º ano) em cada um dos aspectos a seguir mencionados?)
Sentido atribuído à escolaridade	Desenvolvimento profissional	1. Arranjar um trabalho seguro
		5. Poder, no futuro, assumir responsabilidades
	Desenvolvimento Pessoal e Social	2. Arranjar um trabalho de que se goste
		6. Desenvolver a criatividade
Desenvolvimento Pessoal e Social	3. Adquirir mais conhecimentos	
	7. Enriquecer culturalmente a pessoa	
Desenvolvimento Pessoal e Social	4. Fazer algo que seja útil à Sociedade	
	8. Possibilitar o relacionamento com outras pessoas	

Clima escolar

O terceiro bloco é composto por vinte e duas frases, que constituem a última questão do questionário (questão 15), que estão estruturadas de modo a permitir a construção de onze indicadores agregados, relacionados com as percepções dos alunos inquiridos das diferentes dimensões do clima de escola, sendo utilizada uma escala de Likert, com cinco níveis de intensidade de resposta para cada uma destas frases, para expressarem as suas opiniões: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente. Posteriormente as respostas foram codificadas da seguinte forma: *Concordo totalmente* (5), *Concordo* (4), *Não concordo nem discordo* (3), *Discordo* (2) e *Discordo totalmente* (1).

A tabela 2 mostra-nos a relação entre as dimensões, os indicadores e as respectivas questões.

Algumas das questões foram efectuadas em sentido inverso, a fim de contrariar uma possível tendência para a resposta sistemática, procurando obter desta forma respostas mais fiáveis. Os códigos atribuídos às respostas a estas questões foram invertidos, como será posteriormente referido e analisado, caso a caso.

Tabela 2: Clima de escola: chave de leitura

Dimensões	Indicadores	Na minha escola....
Clima relacional	Conflitualidade (aluno/aluno)	1. Os alunos dão-se bem uns com os outros (-) 12. Acontecem muitos conflitos entre os alunos
	Cooperação (aluno/aluno)	2. Os alunos ajudam-se quando têm dificuldades. 13. Os alunos dos diferentes cursos não colaboram uns com os outros (-)
	Relacionamento (Professor/aluno)	3. Os alunos e os professores dão-se bem. 14. Os alunos têm dificuldades em falar com os professores (-)
	Equidade na relação (Professor/aluno)	4. Os professores e alunos tratam-se com respeito 15. Os professores só se interessam pelos bons alunos (-)
Clima de justiça	Igualdade das Regras	5. As regras são iguais para todos os alunos 16. As regras são diferentes para os alunos dos cursos profissionais (-)
	Aplicação das regras	6. Os professores quando aplicam castigos são mais severos com uns alunos do que com outros (-) 17. Os professores quando repreendem os alunos, isso deve-se aos seus comportamentos e não porque antipatizam com eles.
Clima Educativo	Desempenho escolar dos alunos	8. Os alunos têm bons resultados escolares 19. Os alunos esforçam-se pouco para terem sucesso (-)
	Apoio às aprendizagens	9. Os professores só se interessam em dar as matérias (-) 20. O esforço dos alunos é reconhecido e apoiado
	Valor da aprendizagem	10. Os alunos acham que estudar ou não é indiferente para o seu futuro (-) 21. Os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura
	Qualidade da aprendizagem	11. Só a memorização das matérias interessa (-) 22. Há preocupação que os alunos compreendam bem o que estão a estudar

3. Amostra

3.1. Características Pessoais

Em relação às características pessoais procurámos apenas conhecer o género e a idade dos respondentes.

3.1.1. Género

Dos 484 inquéritos validados, 48% (232) correspondem a respondentes do sexo masculino e 52% (252) a respondentes do sexo feminino (tabela 3 e gráfico 1).

Tabela 3: Composição da amostra por género

GÉNERO	
Masculino	232 48%
Feminino	252 52%
Totais	484 100%

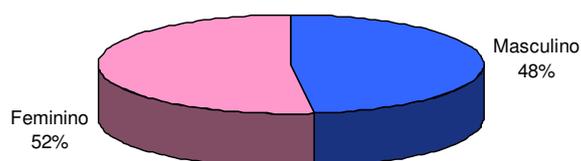


Gráfico 1: Composição da amostra por género

3.1.2. Idade

No que diz respeito à idade, como se pode ver na tabela 4 e no gráfico 2, a maioria dos inquiridos tem entre 15 e 18 anos (90,5%), predominando os alunos entre os 16 e 17 anos (55,6%). A amostra tem uma média de idades de 16,73 anos, com um desvio-padrão de 1,30 anos e moda 16 anos.

Tabela 4: Composição da amostra por idade

IDADE		
14 anos	1	0,21%
15 anos	89	18,39%
16 anos	137	28,31%
17 anos	132	27,27%
18 anos	80	16,53%
19 anos	28	5,79%
20 anos	16	3,31%
21 anos	1	0,21%
Totais	484	100,00%

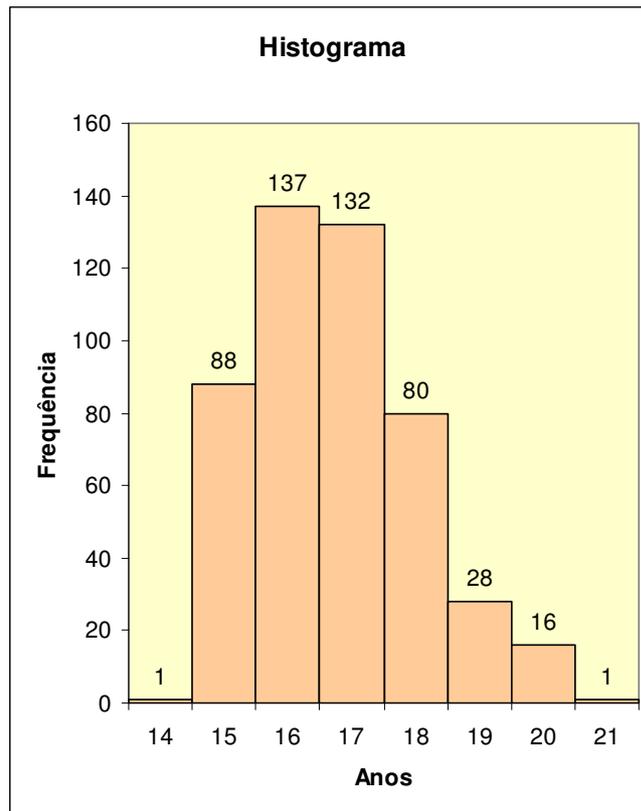


Gráfico 2: Composição da amostra por idade

3.2. Características Familiares

Sendo a formação académica da família um dos factores mais frequentemente referidos na literatura da especialidade de influência na criação de ambientes propiciadores de aprendizagens, procurámos conhecer as habilitações académicas dos pais, de forma a termos dados que nos permitissem relacionar algumas das características familiares e o sentido que os jovens atribuem à sua experiência escolar.

3.2.1. Nível de Instrução do Pai e da Mãe

Como se pode observar pela tabela 5, cerca de 70% dos pais e 61% das mães dos alunos dos respondentes tem um nível de instrução menor ou igual ao 9.º ano de escolaridade, enquanto que os que possuem habilitação literária de nível superior são cerca de 12% dos pais e 16% das mães.

Tabela 5: Habilitações literárias do pai e da mãe dos respondentes

Habilitações Académicas	Pai	Mãe
4.º ano ou menos	90 19,23%	66 13,81%
6.º ano de escolaridade	121 25,85%	112 23,43%
9.º ano de escolaridade	116 24,79%	113 23,64%
11.º ou 12.º ano de escolaridade	85 18,16%	105 21,97%
Bacharelato	13 2,78%	12 2,51%
Licenciatura ou mais	43 9,19%	70 14,64%
Totais	468 100,00%	478 100,00%

3.2.2. Nível de Instrução Familiar (NIF)

Face aos resultados obtidos individualmente para as habilitações do pai e da mãe de cada respondente, efectuámos a majoração dos resultados, de modo a achar o nível académico mais elevado dos progenitores. Os resultados são os que constam da tabela 6:

Tabela 6: Composição da amostra por nível de instrução familiar

Habilitações Académicas mais elevadas do Agregado Familiar	
4.º ano ou menos	34 7,10%
6.º ano de escolaridade	106 22,13%
9.º ano de escolaridade	116 24,22%
11.º ou 12.º ano de escolaridade	124 25,89%
Bacharelato	15 3,13%
Licenciatura ou mais	84 17,54%
Totais	479 100,00%

Como se pode observar, em termos absolutos, a habilitação mais frequente corresponde ao ensino secundário, logo seguido pelo 3º Ciclo. Contudo, a distribuição das habilitações é amplo já que, em cerca de um quinto das famílias dos alunos sob estudo (20,67 %), pelo menos um dos

pais concluiu um Curso do Ensino Superior. Por outro lado, perto de um terço (29,23%) dos alunos da amostra provém de uma família onde a habilitação dos pais se situa ao nível do 6.º ano de escolaridade ou inferior.

Importa salientar que quase metade dos alunos já está a frequentar uma etapa do percurso escolar onde nunca chegaram nem pai nem mãe. Este facto poderá ser relevante para se compreender alguma retracção dos pais relativamente ao acompanhamento escolar dos filhos.

3.3. Características Escolares

Para caracterizar a amostra, relativamente às suas características escolares, inquirimos os respondentes relativamente ao ano e curso frequentados, ao seu histórico escolar e ao nível de conclusão do ensino básico, confrontando-os com as questões: “*Frequentas este ano pela primeira vez?*”, “*Já alguma vez repetiste algum outro ano?*” e “*Qual foi o nível final que terminaste o 9.º ano?*”.

Os resultados obtidos constam das tabelas e gráficos seguintes.

3.3.1. Ano Frequentado

No que diz respeito ao ano de escolaridade verificamos que os respondentes se distribuem, de modo muito semelhante pelos 10.º e 11.º anos, sendo um pouco menos os do 12.º ano (tabela 7 e gráfico 3).

Tabela 7: Composição da amostra por ano de escolaridade frequentado

Ano de escolaridade que frequenta	
10.º	189 39,05%
11.º	181 37,40%
12.º	114 23,55%
Totais	484 100,0%

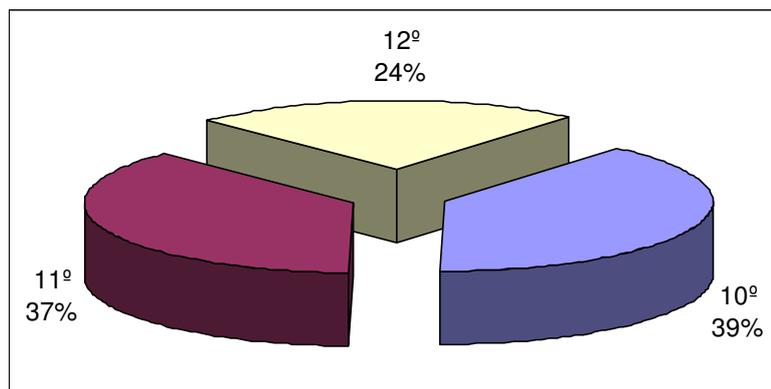


Gráfico 3: Composição da amostra por ano de escolaridade frequentado

3.3.2. Curso frequentado

Como se pode observar na tabela 8, constatamos que cerca de $\frac{2}{3}$ dos componentes da amostra inquirida estava a frequentar cursos Científico – Humanísticos.

Tabela 8: curso em que estão matriculados: indicador parcelar

Curso		
Científico - Humanístico	318	65,70%
Tecnológico	48	9,92%
Profissional	118	24,38%
Totais	484	100,00%

3.3.3. Histórico Escolar

Quanto ao ano de escolaridade que estão a frequentar, verificamos que a grande maioria dos alunos inquiridos frequentam-o pela primeira vez, não sendo, por isso, repetente (tabela 9 e gráfico 4).

Tabela 9: Composição da amostra por retenções no ano de escolaridade frequentado

Frequentas este ano pela primeira vez	
Sim	430 89,03%
Não	53 10,97%
Totais	483 100,00%



Gráfico 4: Composição da amostra por retenções no ano de escolaridade frequentado

Sobre a possível repetência em outro ano de escolaridade, dos resultados mencionados na tabela 10 e gráfico 5, verificamos que a larga maioria dos respondentes nunca reprovou.

Contudo a percentagem de reprovações noutros anos de escolaridade é ligeiramente maior do que no ano em que se encontram matriculados no presente ano lectivo.

Tabela 10: Composição da amostra por retenções em outros anos de escolaridade

Já alguma vez repetiste algum outro ano	
Sim	173 36,04%
Não	307 63,96%
Totais	480 100,00%



Gráfico 5: Composição da amostra por retenções em outros anos de escolaridade

Partindo dos resultados referidos acima, efectuámos a sua recodificação, de forma a obter a distribuição dos respondentes por dois grupos: os que nunca reprovaram e os que já haviam reprovado.

Essa divisão revela-nos que, embora a maioria dos respondentes nunca tenha reprovado (tabela 11 e gráfico 6), ainda há um grupo significativo que conheceu retenções no seu percurso escolar.

Tabela 11: Histórico escolar – reprovação / não reprovação. Indicador recodificado.

Histórico escolar do respondente	
Nunca Reprovou	285 59,38%
Já reprovou	195 40,63%
Totais	480 100,00%

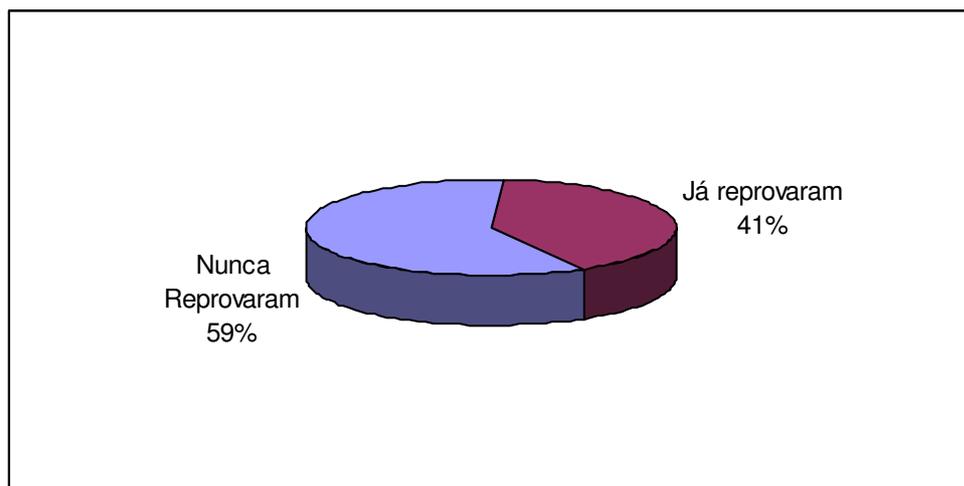


Gráfico 6: Histórico escolar

3.3.4. Classificação Final do 9.º Ano

O desempenho escolar dos respondentes no ensino básico, que aqui foi avaliado pelo nível final no fim do ciclo (corresponde à média³ das classificações obtidas), numa escala de 1 a 5, mostra-nos que um pouco mais de metade são alunos que tiveram bom ou muito bom desempenho escolar (tabela 12).

Tabela 12: Nível obtido no final do 9.º ano

Nível final do 9.º ano		
3	198	42,13%
4	219	46,60%
5	53	11,28%
Totais	470	100,00%

³ Para cada aluno, a média é calculada com recurso a todas as disciplinas obrigatórias constantes do plano de estudos com avaliação quantitativa.

4. Estilo educativo parental

A adolescência, etapa determinante do desenvolvimento pessoal, apresenta-se como um tempo de mudanças nos domínios biológico, cognitivo e social, que, na maioria das situações, se relacionam entre si, fazendo emergir novos objectivos pessoais. O adolescente passa a ter um papel muito mais activo nas interacções familiares, aumentando a sua autonomia, facto que tende a modificar as expectativas dos pais e a aumentar as suas preocupações em relação à supervisão e ao envolvimento com os filhos.

Nos últimos anos a escola tem reclamado e criado condições para que os pais tenham uma maior participação no processo educacional dos filhos. No entanto esta abertura da escola às famílias parece não ter ainda produzido os efeitos desejados, pois muitos pais delegam na escola toda a responsabilidade educacional.

As imagens transmitidas pelos adolescentes das formas de agir dos seus pais, fornece uma janela através da qual é possível ter indicadores da dinâmica interna do ambiente familiar, conhecer o estilo educativo parental predominante e, dessa forma, caracterizar, em termos educativos, o agregado familiar de cada um dos jovens inquiridos.

De forma a definir o estilo educativo dos pais dos alunos da nossa amostra, foram construídas as seguintes questões: “*Em relação ao teu comportamento na escola, qual a situação que melhor caracteriza a posição dos teus pais?*” e “*Se por alguma razão não tivesses as notas que os teus pais esperavam, como achas que eles reagiriam?*”. A primeira pretendia conhecer a opinião dos alunos sobre o nível de exigência que os pais revelam em relação ao seu comportamento na escola. A segunda pretendia aferir o grau de compreensão em relação a eventuais resultados esco-

lares menos aceitáveis e o nível de apoio parental prestado para ultrapassar eventuais as dificuldades dos filhos.

4.1. Exigência comportamental

Conforme anunciámos atrás, para a questão que se apresentou para conhecer a percepção que os filhos têm da exigência dos pais, em relação ao controlo e às expectativas que possuem dos seus comportamentos na escola, foram indicadas quatro opções de escolha, tendo-se solicitado aos respondentes que escolhessem apenas uma das hipóteses apresentadas.

Os resultados obtidos para essas opções estão indicados na tabela 13, e permitem-nos afirmar que a maioria dos inquiridos considera que os seus progenitores conhecem a forma como se comportam na escola, apesar do assunto não ser abordado assiduamente entre a família. A maior parte dos restantes considera que os seus pais não imaginam que possam ter comportamentos desviantes.

Tabela 13: Exigência comportamental

Em relação ao teu comportamento na escola, qual a situação que melhor caracteriza a posição dos teus pais?		
Acham que isso é um assunto da Escola	9	1,88%
Estão sempre a controlar o meu comportamento	31	6,47%
Acompanham com atenção as informações que vão tendo e se for necessário falam comigo sobre o assunto	278	58,04%
Não esperam que eu tenha comportamentos errados	161	33,61%
Totais	479	100,00%

Estes resultados levam-nos a afirmar que provavelmente estaremos em presença de um conjunto de jovens nos quais os progenitores depositam elevadas expectativas, têm informações sobre as suas atitudes, mas tendem a exercer um baixo controlo sobre a conduta dos filhos. Estes resultados poderão ter como justificação, provavelmente, o facto de ambos os pais trabalharem e as suas ocupações profissionais os levar a estar longe dos filhos na maior parte do dia e, por isso, estarem menos disponíveis para os filhos, o que poderá estar a contribuir para um enfraquecimento do exercício da função educativa das famílias.

As respostas para a questão “*Em relação ao teu comportamento na escola, qual a situação que melhor caracteriza a posição dos teus pais?*” foram recodificadas de forma a obter dois grupos: um constituído pelas respostas que apontam para **baixa exigência** dos pais, no controlo ou nas expectativas comportamentais, e outro integrando as que indiciam que em qualquer das duas dimensões a **exigência é alta**.

O gráfico 7 mostra-nos os resultados obtidos após a recodificação, donde ressalta que, apesar de existir uma elevada supervisão e acompanhamento do comportamento por parte dos pais, como foi dito antes, o nível de exigência comportamental dos pais percebido pelos respectivos filhos, é baixo.

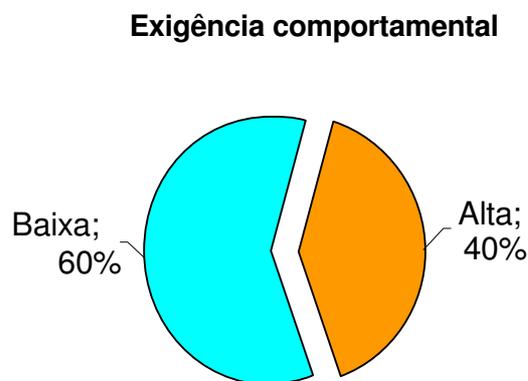


Gráfico 7: Níveis de Exigência Comportamental

Esta percepção pode estar associada ao facto de o acompanhamento parental ser feito mais a partir da revelação por parte dos jovens do seu comportamento, do que a partir de atitudes activas dos pais na procura de conhecer efectivamente o modo como os filhos se comportam, o que nos leva a afirmar que os pais confiam nos seus filhos, aceitando como boas as informações que estes lhes transmitem.

Estes resultados parecem ir no mesmo sentido das conclusões de vários estudos no domínio dos métodos educativos, nos quais se defende que “o modelo educativo que se tornou dominante caracteriza-se pela confiança recíproca e pelas relações mais afectuosas entre pais e filhos, para uma maior liberdade, de mútuo acordo, entre as crianças e a sua participação mais activa na vida familiar” (DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1992, p. 163).

4.2. Apoio Parental

A questão “*Se por alguma razão não tivesses as notas que os teus pais esperavam, como achas que eles reagiriam?*”, que se apresentou para conhecer a percepção que os filhos possuem do grau de apoio parental face a eventuais resultados escolares menos positivos, tinha também quatro opções de escolha, conforme referimos antes. As opiniões dos respondentes estão indicadas na tabela 14, mostrando-nos que a maioria dos jovens da nossa amostra entende que os seus progenitores, directa ou indirectamente, mostram disponibilidade para os ajudar em situações de dificuldades escolares.

Tabela14: Apoio Parental

Se por alguma razão não tivesses as notas que os teus pais esperavam, como achas que eles reagiriam?		
Não davam grande importância a isso	31	6,46%
Encorajavam-me a ultrapassar as dificuldades	160	33,33%
Ralhavam-me e castigavam-me	55	11,46%
Ajudavam-me, ou arranjavam quem me ajudasse, a ultrapassar as minhas dificuldades	234	48,75%
Totais	480	100,00%

Estes resultados parecem indicar-nos que a grande parte das famílias dos inquiridos está consciente que os territórios educativos da escola e da família se interceptam, pelo que a maioria dos pais mostram disponibilidade para complementarem a acção da escola, apoiando as aprendizagens, muitas vezes com o recurso a *explicações*, procurando dessa forma contribuir para melhorar ou reforçar as aprendizagens escolares dos seus filhos (cfr. DIOGO, 1998, p. 91).

As respostas obtidas para esta questão também foram recodificados, no sentido de se perceber qual o nível de apoio parental prestado em caso de eventuais dificuldades escolares, nas dimensões educação e afectividade. Consideraram-se dois grupos: um formado pelas respostas que apontam para pais que revelam um nível **baixo** e outro constituído pelas respostas que indicam um nível **alto**, em qualquer das duas dimensões referidas.

Os resultados obtidos da recodificação constam do gráfico 8, revelando-nos que a larga maioria dos inquiridos deu respostas que apontam para níveis elevados de apoio parental.

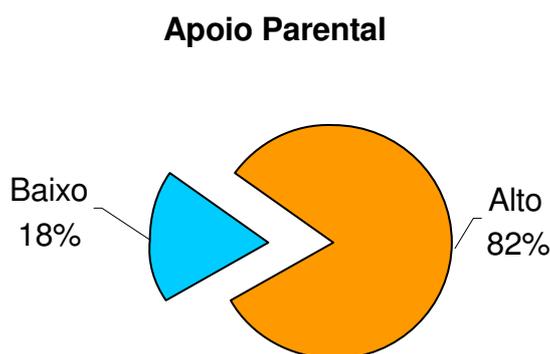


Gráfico 8: Níveis de Apoio Parental

O elevado nível de apoio revelado pelos pais, em relação a eventuais resultados escolares menos positivos a par da disponibilidade para ajudarem, ou para arranjam ajuda externa à família, provavelmente estará relacionada com o facto de os pais terem a consciência que uma sólida formação académica é essencial para o desenvolvimento pessoal e social dos filhos, apesar do percurso formativo se apresentar difícil, o que faz com que alguns alunos revelem muitas dificuldades em acompanhar os processos de ensino e aprendizagem.

4.3. Estilo educativo parental

Como referimos antes, a tipologia de estilos educativos parentais proposta por MACCOBY e MARTIN apresenta-nos quatro estilos educativos: os progenitores do tipo autoritário – autocrático (alta exigência e apoio baixo) esperam total obediência às normas; os jovens provenientes de lares onde predomina o tipo indulgente – permissivo (baixa exigência e apoio alto) possuem pais que estabelecem poucas regras, que evitam a punição e que apresentam uma grande tolerância com um vasto número de condutas. Os progenitores que apresentam um estilo do género indife-

rente – não envolvido (baixa exigência e baixo apoio) limitam o tempo destinado à parentalidade e não realizam diversas tarefas inerentes à função de pais; verifica-se que quanto aos que usam um estilo autorizado – recíproco (alta exigência e alto apoio) que são pais que impõem regras quando necessário, criam expectativas claras para a conduta dos filhos e estimulam a comunicação e a independência.

No nosso estudo, combinando os resultados das respostas obtidas para os dois indicadores referidos atrás (exigência comportamental e apoio parental), construímos um indicador único que nos permitiu identificar o estilo educativo dos pais dos jovens da nossa amostra. Os resultados obtidos para este indicador são os que se mostram na tabela 15, levando-nos a afirmar que a maioria dos jovens deu respostas que indiciam que os seus progenitores revelam um estilo parental do tipo indulgente-permissivo. Isto é, que se encontram pouco envolvidos com eles, tolerando-lhes um vasto número de condutas, parecendo ser favoráveis à aquisição de autonomia dos seus filhos, mas que mostram elevada disponibilidade para complementar a acção da escola quando estes obtêm resultados escolares menos positivos.

Tabela 15: Estilo educativo parental

Estilo educativo parental		
Indulgente - Permissivo	245	50,83%
Autorizado - Recíproco	147	30,50%
Autoritário - Autocrático	45	9,34%
Indiferente - Não envolvido	40	8,30%
Totais	482	100,00%

Verifica-se também que existe uma parcela apreciável de pais que exercem um controlo forte, porém afectuoso. Valorizam tanto a disciplina, quanto a autonomia, portanto são protectores

mas não intrusivos, permitindo aos filhos autonomia para o desenvolvimento da sua autoconfiança.

Verifica-se ainda que os pais estritamente autoritários, ou totalmente desligados da educação dos filhos, constituem pequenas minorias.

Se por um lado estes resultados confirmam uma tendência que nos parece atravessar as sociedades mais desenvolvidas, que aponta no sentido do crescimento da diminuição do convívio e interacção entre adultos e crianças no seio da família, muitas vezes decorrente da difícil conciliação entre trabalho profissional e vida familiar, é frequente que os pais exaustos, estejam desejosos de que os filhos, no final do dia, se deitem depressa, ou pelo menos com esperança de que as diversas “*amas electrónicas*” os mantenham em sossego durante muito tempo. Por outro lado estes dados revelam a importância que as famílias atribuem à escolarização dos seus jovens, e que as leva, muitas vezes com sacrifícios, a complementar a acção da escola.

A confirmar-se esta situação estamos perante pais que, maioritariamente, estarão desligados das suas responsabilidades parentais, o que poderá ser lido de duas formas. Por um lado pais que parecem colocar os seus próprios interesses à frente das conveniências dos filhos e, com isso, prejudicam, entre outros aspectos, o estabelecimento de sentimentos de confiança e de auto-estima dos jovens adolescentes. Por outro lado este aparente afastamento pode traduzir o não domínio das regras escolares.

No entanto não poderemos deixar de colocar a hipótese de os filhos, especialmente neste período da adolescência, tenderem a ver os pais menos exigentes e menos afectivos do que eles realmente são (cfr. TEIXEIRA *et all*, 2004, pp. 1-12), o que poderá enviesar os resultados obtidos.

É provável, também, que alguns pais se sintam perdidos em relação ao que devem fazer na educação de seus filhos (não sabem como agir em determinadas circunstâncias e por isso lhes

transmitam sinais erráticos e pouco consistentes), enquanto outros acreditam e agem de um certo modo, apenas por terem sido educados da mesma forma.

Nesta fase de desenvolvimento dos jovens, não só os adolescentes ocupam posturas ambíguas, mas também os pais assumem posturas ambivalentes, mostrando, por vezes, algum receio em supervisionar o comportamento dos seus filhos, e em outros, mostram alguma inibição em demonstrar afecto aos filhos.

4.3.1. Variações do Estilo Educativo Parental

Aplicado o teste de Qui-Quadrado (χ^2) às tabelas de contingência do indicador, “*estilo educativo parental*”, com as características pessoais, familiares e escolares dos respondentes, obtivemos os seguintes resultados (tabela 16):

Tabela 16: Variações do estilo educativo parental

	Idade	Género	NIF	Curso	Histórico Escolar
Grau de liberdade	3	3	3	3	3
χ^2 observado	9,98	15,80	13,11	11,00	10,75
Probabilidade observada	0,02	<0,01	<0,01	0,01	0,01

Constatamos haver variações estatisticamente significativas do indicador de estilo educativo parental com todas as variáveis que considerámos nesta análise

De seguida passaremos a apresentar e a analisar as correspondentes tabelas de contingência.

4.3.1.1. Estilo Educativo Parental segundo a Idade

Tabela 17: Estilo educativo parental segundo a idade

Estilo Parental \ Idade (anos)	[14;16]	[17;21]	TOTAL
	Indulgente – Permissivo	130 58%	115 45%
Autorizado – Recíproco	57 26%	90 35%	147 31%
Autoritário – Autocrático	22 10%	23 9%	45 9%
Indiferente - Não envolvido	14 6%	26 10%	40 8%
TOTAL	223 100%	254 100%	477 100%

G.L = 3

$\chi^2_{\text{observado}} = 9,98$

Prob.Observada = 0,02

Os alunos mais novos (menos de dezasseis anos) referem mais vezes que os mais velhos que os seus pais têm um estilo educativo do tipo Indulgente - Permissivo, enquanto os alunos mais velhos consideram mais vezes que os mais novos que o estilo educativo parental é do tipo Autorizado – Recíproco. Nos restantes estilos educativos não existem diferenças assinaláveis entre as opiniões dos alunos mais novos e dos mais velhos.

Estes resultados parecem-nos estar na linha do que dissemos antes, quando referíamos que do estilo educativo da maioria dos pais emerge um maior respeito pela individualidade e pela autonomia dos filhos e que existe mais liberalismo nas relações entre pais e filhos.

Esta forma de socialização familiar será sobretudo ressentida pelos alunos mais novos, na fase da pré e da adolescência, quando muitos pais se sentem desorientados sem saberem o que fazer, que

regras devem seguir de forma a evitar os conflitos familiares, que frequentemente ocorrem nesta fase da vida dos jovens.

Os dados obtidos parecem revelar que, aos mais jovens, os pais vão permitindo que organizem as suas próprias actividades, ajudando-os quando necessário e levando-os a ponderar sobre os seus comportamentos, enquanto os pais dos alunos mais velhos dão maior valor às decisões autónomas e às acções conforme as regras, reconhecendo os interesses dos filhos, mas também aos seus próprios direitos enquanto adultos (cfr. MORAES *et all*, 2007, p. 169).

4.3.1.2. Estilo Educativo Parental segundo o Género

Tabela 18: Estilo educativo parental segundo o género

Estilo Parental	Género		
	Masculino	Feminino	TOTAL
Indulgente – Permissivo	104 46%	141 57%	245 51%
Autorizado – Recíproco	69 30%	78 31%	147 31%
Autoritário – Autocrático	25 11%	20 8%	45 9%
Indiferente - Não envolvido	30 13%	10 4%	40 8%
TOTAL	228 100%	249 100%	477 100%

G.L = 3

$\chi^2_{\text{observado}} = 15,80$

Prob.Observada < 0,01

O estilo educativo Indulgente – Permissivo é o mais referido quer por rapazes quer por raparigas, mas intensifica-se nas raparigas. São os rapazes quem indicia mais que os seus pais revelam um estilo educativo Indiferente – Não envolvido, apesar deste ser um estilo minoritário.

Parece-nos que estes resultados revelam algumas das características de uma sociedade que encara ainda de forma algo diferente a educação dos rapazes e das raparigas.

Esta tendência educativa foi encontrada por vários pesquisadores, apesar de não ser unanimemente difundida, pois alguns fazem depender a diferença de tratamento das moças e dos rapazes do “pertencimento social ou cultural dos pais” (cfr. MONTANDON (2005, p. 489).

4.3.1.3. Estilo Educativo Parental segundo o NIF

Tabela 19: Estilo educativo parental segundo o NIF

Estilo Parental \ NIF	1 ^a ; 2 ^o e 3 ^o Ciclos	Secundário; Superior	TOTAL
Indulgente - Permissivo	106 45%	123 60%	229 52%
Autorizado - Recíproco	88 37%	51 25%	139 32%
Autoritário – Autocrático	26 11%	15 7%	41 9%
Indiferente - Não envolvido	17 7%	15 7%	32 7%
TOTAL	237 100%	204 100%	441 100%

G.L = 3

$\chi^2_{\text{observado}} = 11,78$

Prob.Observada = 0,01

Os alunos em cujo agregado familiar o nível de instrução familiar é igual ou superior ao ensino secundário consideram mais vezes que o estilo educativo dos seus pais é do tipo Indulgente – Permissivo, enquanto aqueles em cujos agregados familiares o nível de instrução familiar não vai além do 3^o ciclo referem mais vezes que os restantes colegas que os seus pais revelam ter um estilo educativo do tipo Autorizado – Recíproco, apesar de mesmo neste grupo o estilo predominante ser o Indulgente – Permissivo.

Uma primeira leitura destes resultados deixou-nos algo perplexos pois não esperávamos encontrar esta tendência. Contudo uma análise mais abrangente dos resultados leva-nos a afirmar que, tendo nós uma amostra constituída exclusivamente por alunos que frequentam o ensino públi-

co, a nossa amostra poderá ter sido amputada do grupo de pais cujo estilo educativo é Autorizado-Recíproco, pois muitos destes poderão ter optado por matricular os seus filhos no ensino privado.

Como dissemos antes⁴, a gestão do percurso escolar dos filhos é, em algumas famílias, regulada não só pela classe social de pertença mas também pelas expectativas que depositam nos filhos. Demonstram vários estudos que as famílias com níveis mais elevados de escolaridade e com uma origem socioprofissional elevada tendem mais a desenvolver cálculos na procura da "boa escola"(cfr. RODRIGUES *et all*, 2009, pp. 70-88), o que a verificar-se aqui, poderá ter alterado o sentido dos resultados do nosso estudo.

4.3.1.4. Estilo Educativo Parental segundo o Curso frequentado

Tabela 20: Estilo educativo parental segundo o curso frequentado

Estilo Parental \ Curso	Curso	Científico – Humanístico	Tecnológico; Profissional	TOTAL
	Indulgente - Permissivo		177 57%	68 41%
Autorizado – Recíproco		87 28%	60 36%	147 31%
Autoritário – Autocrático		24 8%	21 13%	45 9%
Indiferente - Não envolvido		24 8%	16 10%	40 8%
TOTAL		312 100%	165 100%	477 100%

G.L = 3

$\chi^2_{\text{observado}} = 11,00$

Prob.Observada = 0,01

Os alunos que frequentam cursos Científico – Humanísticos tendem a referir mais vezes que os colegas que frequentam os cursos de matriz qualificante (Tecnológicos ou Profissionais) que os seus pais adoptam um estilo educativo (Indulgente – Permissivo), caracterizado por um elevado apoio emocional mas baixo controlo das suas acções.

⁴ Cfr. 1ª parte, ponto 3.1

Os alunos que frequentam os cursos com matriz qualificante (Tecnológicos ou Profissionais) percentualmente referem mais que os colegas dos cursos Científico – Humanísticos que os seus pais revelam um estilo educativo (Autorizado – Recíproco) em que demonstram, simultaneamente, forte controlo sobre os seus comportamentos e elevada disponibilidade para os apoiar (ou arranjar quem ajude) em situações de dificuldades escolares.

Esta relação entre estilo educativo e opção formativa revela-se congruente com o que afirmámos antes: a maioria dos pais exerce as tarefas associadas à parentalidade de forma um pouco distanciada do quotidiano, da vivência escolar dos filhos. No entanto, também como afirmámos antes, existem diferenças nas relações que se estabelecem entre a família e a escola o que determina, em grande parte, as práticas educativas das famílias⁵. Nesse sentido e de acordo com a caracterização que fizemos dos nossos respondentes, na maioria dos agregados familiares o nível de instrução dos pais é menor ou igual ao nono ano, faz com que não dominem totalmente a realidade escolar em que os filhos se encontram (nível secundário).

Contudo e se tivermos em atenção a crise económica e social que o País atravessa, com o aumento crescente do desemprego, a par da desvalorização de muitos cursos superiores, percebe-se que os alunos que optam por uma via escolarmente qualificante, possivelmente encaminhados pela respectiva família, considerem que os seus pais revelam um estilo educativo em que valorizam as decisões autónomas e a disciplina, reconhecendo os interesses dos filhos e os seus direitos como adultos.

⁵ Cfr. 1ª parte, ponto 2.1.1

4.3.1.5. Estilo Educativo Parental segundo o Histórico Escolar

Tabela 21: Estilo educativo parental segundo o Histórico escolar

Estilo Parental \ Histórico Escolar	Nunca Reprovaram	Já Reprovaram	TOTAL
Indulgente – Permissivo	153 58%	75 42%	228 51%
Autorizado – Recíproco	77 29%	65 37%	142 32%
Autoritário – Autocrático	22 8%	20 11%	42 9%
Indiferente - Não envolvido	14 5%	18 10%	32 7%
TOTAL	266 100%	178 100%	444 100%

G.L = 3

$\chi^2_{\text{observado}} = 10,75$

Prob.Observada = 0,01

Quer os alunos que nunca reprovaram, quer os que já reprovaram dão respostas que indiciam que o estilo educativo dos seus pais é maioritariamente do tipo Indulgente – Permissivo. Contudo são os que nunca reprovaram quem mais aponta para este tipo, enquanto os alunos que já reprovaram assumem mais do que aqueles que nunca reprovaram que os seus progenitores revelam estilos educativos Autorizado - Recíproco ou Indiferente - Não Envolvido.

As diferentes atitudes parentais em relação à forma como actuam em termos educativos poderá estar relacionada, na esteira da abordagem que fizemos antes, com as diferentes formas como a escolaridade das crianças e jovens é sentida pelas famílias. Reconhecendo com Hyman que a escolaridade dos alunos é vivida de um modo distinto pelas diferentes classes sociais (cfr. ALVES-PINTO, 1995, p. 54), a valorização que os pais fazem de um percurso escolar sem falhas leva-os a dar alguma autonomia aos filhos, adoptando atitudes educativas consentâneas com essa valorização.

Pelo contrário, em famílias onde os filhos já reprovaram a postura adoptada poderá ser de maior controlo e exigência para com os filhos ou então de total abandono, provavelmente, neste último caso por considerarem que o insucesso é consequência do azar ou do destino.

4.4. *Em síntese....*

Na avaliação dos estilos parentais, os dados revelaram que a maioria dos jovens inquiridos vê os seus progenitores como permissivos, isto é, pouco envolvidos com eles, sem a preocupação de estabelecer controlo significativo sobre seus comportamentos. Parece que a dimensão afectiva tem tomado espaço no relacionamento entre pais e filhos, provavelmente por uma leitura equivocada feita nos anos 70 das inovações educativas que apareceram nesse cenário, as quais preconizavam a importância desta dimensão em detrimento de uma educação mais controlada.

Apesar disso, hoje em dia as famílias já não são consideradas como simples intermediários da vida social, mas constituem-se como projectos relativamente autónomos que apelam a recursos afectivos e instrumentais dos seus membros. As mensagens verbais e atitudinais que os pais transmitem, as posturas que adoptam nas relações intrafamiliares influenciam a carreira escolar dos seus filhos. Os caminhos escolhidos pelos alunos são, em parte, condicionados pelas imagens que lhes chegam da sua própria família.

5. A escolha do percurso escolar no ensino secundário

O 10.º ano de escolaridade ou equivalente representa, no sistema de ensino português, o momento em que muitas das opções formativas realizadas no final do 9.º ano de escolaridade se efectivam.

Estas opções – desde logo, pelo prosseguimento de estudos no ensino secundário e, seguidamente, por um curso e uma escola – são encaradas, numa primeira análise, como interesses, necessidades e preferências individuais que se baseiam num processo de cálculo, em que “cada um equaciona os custos e vantagens de cada decisão. A representação que cada um tem dos custos, riscos e vantagens depende da situação escolar do aluno e da forma como avalia o interesse de continuar, assim como dos riscos que assume ” (ALVES-PINTO, o.c., p. 67).

No entanto, os projectos individuais dos alunos não constituem fenómenos puramente subjectivos e intimistas, mas elaborados dentro de um determinado contexto social e cultural.

As famílias mais desfavorecidas, por terem menos meios de informação, terão mais dificuldades em avaliar correctamente a relação custo/vantagens do que as famílias melhor apetrechadas culturalmente. Nesta fase (ensino secundário) “as diferenças existentes no início da escolarização [vão-se] acentuando” (ibid, p. 69), em função da orientação vocacional.

Para compreender a escolha efectuada do percurso escolar, observou-se a existência ou inexistência de relação entre o curso escolhido e um conjunto de variáveis (média final das classificações no 9.º ano, histórico escolar, nível de escolaridade da famílias e estilo educativo parental) tomando como pressuposto que o contexto social e as representações sobre o contexto escolar influenciam as decisões tomadas.

Neste sentido, as escolhas do percurso escolar dever-se-ão entender como o resultado de um processo complexo de (auto-)selecção dentro de um conjunto de caminhos socialmente possíveis.

5.1. Curso frequentado

Na nossa amostra a escolha do curso do ensino secundário, segue as tendências no resto do país⁶: 65, 7% dos alunos frequentam cursos Científico-Humanísticos e 34,3% cursos Profissionais ou Tecnológicos.

Para efeitos de cálculo das tabelas de contingência do indicador “*Escolha do Curso*” com as características escolares e familiares dos alunos inquiridos, os cursos foram divididos em duas categorias, tendo como base o tipo de certificação associado a cada curso. Uma é composta pelos cursos Científico - Humanísticos (cursos com certificação escolar e preferencialmente vocacionados para o prosseguimento de estudos) e outra agrupa os cursos profissionalmente qualificantes (cursos com certificação escolar e profissional – cursos Tecnológicos, cursos Profissionais, cursos de Educação e Formação).

5.1.1. Variações da escolha do curso com as características escolares e familiares dos respondentes

Os resultados das variações do indicador da escolha do curso com as características escolares e familiares dos alunos da amostra, são indicados na tabela 22.

⁶ Conforme resultados obtidos pelo projecto OTES e constantes do relatório “Estudante à Entrada do Secundário” da responsabilidade de Rodrigues *et al* (2009). Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>.

Tabela 22: Variações da escolha do curso com as características escolares e familiares dos respondentes

	Classificação final do 9º ano	Histórico escolar	NIF	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	1	1	1
χ^2 observado	77,12	154,22	43,97	7,13
Probabilidade observada	<0,01	<0,01	<0,01	0,01

Os resultados do teste de χ^2 mostram-nos que existem variações estatisticamente significativas do indicador em análise com todas as características testadas.

De seguida passaremos a apresentar as respectivas tabelas de contingência.

5.1.1.1. Escolha do curso segundo a classificação final obtida no 9.º ano

Os alunos que têm melhores classificações (de nível 4 ou 5) são os que maioritariamente mais optam por prosseguir os estudos nos cursos Científico - Humanísticos.

Tabela 23: Escolha do curso segundo a classificação final do 9.º ano

Curso	Nível final obtido no 9.º ano		
	Nível 3	Nível 4 ou 5	TOTAL
Científico - Humanísticos	89 45%	227 83%	316 67%
Profissionalmente Qualificante	109 55%	45 17%	154 33%
TOTAL	198 100%	272 100%	470 100%

G.L = 1

χ^2 observado = 77,12

Prob.Observada < 0,01

Estando estes cursos preferencialmente organizados para o prosseguimento de estudos, parece-nos que estes resultados estão de acordo com a ambição de estudar no ensino superior

manifestada por um grande número de alunos, confirmando-se a tese de que quanto mais elevado o aproveitamento escolar, maior é a probabilidade de se dar continuidade ao investimento escolar (cfr. GRÁCIO, 1997) mas parecem não estar de acordo com os resultados obtidos em França por Duru e Mingat na década de 80 do século passado, que apontavam para um “peso bastante reduzido” do “nível de rendimento escolar” no “processo de orientação vocacional” (cfr. ALVES-PINTO, o.c., p. 68).

Por outro lado eles serão minimamente inteligíveis se tivermos em atenção que os alunos inquiridos são provenientes maioritariamente de agregados familiares de origem social baixa e que, como refere MATEUS (2002, p. 126) o “aproveitamento escolar e origem social interagem: a influência da origem social nas opções é tanto maior quanto mais baixo for o aproveitamento” obtido pelos alunos.

5.1.1.2. Escolha do curso segundo o histórico escolar

Tabela 24: Escolha do curso segundo o Histórico escolar

Curso	Histórico escolar		TOTAL
	Nunca reprovou	Já Reprovou	
Científico- Humanístico	251 88%	65 33%	316 66%
Profissionalmente Qualificante	34 12%	130 67%	164 34%
TOTAL	285 100%	195 100%	480 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 154,22$

Prob.Observada < 0,01

Os alunos que nunca sofreram reprovações ao longo do seu percurso escolar são os que por larga maioria, mais assinalam que decidiram prosseguir o ensino secundário num curso Científico – Humanístico.

Sendo estes cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, parece-nos que estes resultados são consistentes com a opção de prosseguimento de estudos que está associada aos alunos com maior rendimento escolar, indo no mesmo sentido de pesquisas efectuadas anteriormente (por exemplo, em 1997 por Sérgio Grácio) que revelam que as decisões de carreira ligam-se ao aproveitamento escolar, e que quando este é mais elevado maior é a probabilidade de se dar continuidade ao investimento escolar (cfr. GRÁCIO, 1997).

5.1.1.3. Escolha do curso segundo o NIF

Tabela 25: Escolha do curso segundo o nível de instrução familiar

Curso \ NIF	1 ^a ; 2 ^o ou 3 ^o Ciclos	Secundário ou Superior	TOTAL
Científico- Humanístico	134 52%	181 81%	315 66%
Profissionalmente Qualificante	122 48%	42 19%	164 34%
TOTAL	256 100%	223 100%	479 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 43,97$

Prob.Observada < 0,01

São os alunos cujos pais possuem uma formação académica igual ou superior ao ensino secundário que tendem, por larga maioria, a optar por cursos Científico – Humanísticos.

Estes resultados permitem corroborar conclusões de estudos anteriores que afirmam o papel estruturante dos recursos escolares e da condição social das famílias dos estudantes no desenho das trajectórias escolares (cfr. ALMEIDA, 2005, pp. 584-586). Assim, os alunos das classes com menores níveis de instrução tendem a optar por carreiras mais técnicas em detrimento de carreiras académicas, mais longas e, por conseguinte, impeditivas de permitir o retorno do “investimento” efectuado pelas famílias na formação do jovem.

5.1.1.4. Escolha do curso segundo o estilo educativo parental

Tabela 26: Escolha do curso segundo o estilo educativo parental

Curso	Estilo Educativo Parental		TOTAL
	Indulgente - Permissivo	Autorizado – Recíproco	
Científico- Humanístico	177 72%	87 59%	264 67%
Profissionalmente Qualificante	68 28%	60 41%	128 33%
TOTAL	245 100%	147 100%	392 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 7,13$

Prob.Observada = 0,01

São os alunos cujas respostas indiciam que os seus pais revelam um estilo educativo do tipo Indulgente – Permissivo, quem mais fortemente opta por cursos Científico – Humanísticos, apesar de ambos os estilos educativos parentais ocorrerem maioritariamente neste tipo de cursos.

Os resultados aqui apresentados levam-nos a pensar que poderá existir um certo grau de distanciamento entre pais e filhos no momento da escolha do percurso formativo, permitindo que o jovem escolha autonomamente o curso a seguir.

Sabendo nós que os cursos Científico-Humanísticos desembocam, na maioria dos casos, na continuidade do jovem no ensino superior, poderá estar a acontecer que algumas famílias não estejam a orientar os filhos para as opções escolares mais realistas (no mínimo). Uns porque não sabem, outros porque não querem interferir.

Pelo contrário, outras famílias, provavelmente influenciadas pela crise económica e pela crescente falta de empregos optam por levar os seus filhos a escolher os cursos com os quais antecipem a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho.

5.2. Em síntese...

As profundas alterações sofridas pelo sistema económico nas últimas décadas, seja por influência da tecnologia, seja por influência dos novos processos produtivos e de gestão aliados à globalização da economia, têm reflexos ao nível das competências exigidas aos trabalhadores. Com efeito, vivemos hoje em dia uma reconfiguração dos empregos e das qualificações, em que funções qualificadas se desqualificam rapidamente e em que surgem novas funções e profissões.

Nestes termos, compete à escola proporcionar as competências básicas, gerais e profissionais que irão sustentar este processo de aprendizagem, através da promoção da apetência para aprender.

Com efeito as decisões que os alunos tomam ao longo do seu percurso escolar não são apenas ligadas à sua experiência no quadro familiar mas também à sua experiência no âmbito escolar. A escolha dos percursos formativos é influenciada, não só pelas expectativas familiares como dissemos antes, em que, simultaneamente, são equacionados custos, riscos e vantagens de cada uma das opções existentes, mas também pelo nível de sucesso obtido antes (cfr. ALVES-PINTO, o.c, pp. 66-71).

Paralelamente a escola promove, de forma directa através de processos de orientação vocacional, ou de forma indirecta pela selecção escolar que vai efectuando ao longo do processo educativo, a segregação dos alunos, encaminhando os mais fracos, os que não progridem ao ritmo estipulado, para percursos formativos menos valorizados (cfr. DURU-BELLAT, o.c., pp. 25-28).

Se é verdade que a escola tem um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, ela pode ter papel importante na promoção de um sentimento positivo acerca do trabalho escolar e da influência que tem no futuro profissional de todos os alunos.

E aqui destaca-se o clima de escola que pode ser mais ou menos favorável à promoção do sentimento positivo no investimento nas actividades escolares.

6. Clima Relacional

Para conhecer realmente *como funciona* uma instituição escolar não basta dispor da informação sobre qual é a sua estrutura formal ou o que define a legislação para as funções e competências que cada pessoa deve ter na mesma. O clima da organização (nos seus aspectos formais e informais) irá afectar o funcionamento da mesma (cfr. BERAZA, 1996, p. 386).

Segundo BERAZA, dentro das instituições académicas “o clima organizacional mediatiza (...) os resultados académicos e sociais” (ibid, p. 286), podendo sobrepor-se a todas as características pessoais dos respondentes em relação aos resultados académicos. Sendo certo que “o clima [de uma organização] é aquilo que os actores organizacionais vêem e sentem da sua organização” (TEIXEIRA, 1995, p. 165), é aceite que “um bom clima cria uma disposição favorável às aprendizagens escolares e sociais” dos alunos (JANOSZ *et all*, 1998, p. 292).

Analisaremos, agora, os resultados que obtivemos para cada uma das três dimensões de clima e dos respectivos indicadores que anunciámos antes. Apresentaremos de início, em cada uma das três dimensões (clima relacional, clima justiça e clima educativo), os resultados dos indicadores parcelares correspondentes e de seguida os dos respectivos indicadores agregados. As análises que iremos efectuar serão as das relações dos indicadores agregados com as características escolares e com o estilo educativo parental dos alunos da nossa amostra.

Como referimos antes, nas perspectiva de JANOSZ *et all*, (1998) o clima de escola relaciona-se com os valores, as atitudes e os sentimentos dominantes no meio escolar, podendo as relações entre os vários actores do universo escolar ser avaliadas pela dimensão relacional deste clima.

De forma a recolher indicadores da dimensão relacional do clima de escola escolhemos os seguintes aspectos: **conflitualidade entre alunos, cooperação entre alunos, relacionamento professor/aluno e equidade na relação professor/aluno.**

6.1. Conflitualidade entre alunos

A massificação da educação se, por um lado, garantiu o acesso dos alunos à escola, por outro, expôs a escola a um contingente de alunos cujo perfil ela – a escola – não estava preparada para acolher. Com a massificação do ensino, à escola chegaram alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos, pelo que este conjunto de diferenças pode ser potenciador de muitos dos conflitos que ocorrem entre os alunos.

Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um construiu, até àquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola e com as suas experiências pessoais em escolas anteriores ou em etapas anteriores numa mesma escola.

Ao ingressarem numa nova escola e/ou numa nova etapa, cada aluno terá que aprender as novas regras da organização em que acaba de entrar a fim de se comportar adequadamente nas diversas situações. Contudo, nem todos os alunos que passam pela escola se comportam conforme as normas estabelecidas. Muitos alunos rejeitam os objectivos transgredindo os procedimentos valorizados pela escola e pela sociedade, sendo o seu comportamento visto como conflituoso ou indisciplinado.

Para analisar o indicador **Conflitualidade entre alunos** foram utilizadas as questões: “*Os alunos dão-se bem uns com os outros*”, que apontava para a não existência de conflitos entre alunos

e “ *Acontecem muitos conflitos entre os alunos*” que, contrariamente, apontava para a existência de conflitos.

Os resultados das respostas obtidas para os dois indicadores parcelares estão indicados na tabela 27.

6.1.1. Conflitualidade entre alunos: indicadores parcelares

Tabela 27: Conflitualidade entre alunos: indicadores parciais

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os alunos dão-se bem uns com os outros	10 2,07%	40 8,26%	183 37,81%	232 47,93%	19 3,93%	484 100,00%
Acontecem muitos conflitos entre os alunos	9 1,87%	144 29,88%	197 40,87%	100 20,75%	32 6,64%	482 100,00%

As respostas obtidas levam-nos a afirmar que a maioria dos respondentes considera que existe um bom relacionamento entre os alunos. Contudo quando questionados sobre a ocorrência de conflitos entre eles, uma grande parte dos respondentes optou por manifestar uma opinião que não os compromete, tendo os restantes dividido as suas opiniões pela concordância e pela discordância, de forma muito semelhante.

6.1.2. Conflitualidade entre alunos: Indicador agregado

Utilizando os dados obtidos para os indicadores parcelares, construímos um indicador agregado de conflitualidade, para o qual invertimos os códigos do indicador que apontava para a não existência de conflitos.

Tabela 28: Conflitualidade entre alunos: indicador agregado

Conflitualidade entre alunos		
Baixa (2)	2	0,4%
3	13	2,7%
4	101	21,0%
5	139	28,8%
Média (6)	117	24,3%
7	62	12,9%
8	31	6,4%
9	11	2,3%
Alta (10)	6	1,2%
Totais	482	100,0%

Como decorria das respostas obtidas para os indicadores parcelares, obtivemos uma distribuição maioritariamente deslocada para os menores graus de conflitualidade.

Para conhecer e analisar as variações do indicador conflitualidade entre alunos com as características dos alunos inquiridos, iremos considerar, para as análises subsequentes, dois escalões de conflitualidade: baixa, [2;5] e média/alta, [6;10], que serão utilizados quer na amostra global quer nas subamostras.

Como já referimos, tendo nós como objectivo avaliar o peso relativo que tem o curso na socialização dos alunos que frequentam o ensino secundário, dividimos a amostra global em duas subamostras: uma constituída pelos alunos que frequentam o 10.º ano e outra pelos que estão nos

11.º e 12.º anos. Desta forma procurámos perceber se, em cada fase do percurso escolar, as imagens que os alunos têm da escola e do trabalho escolar são condicionadas pelo curso que frequentam.

Tentando perceber se as percepções dos alunos da nossa amostra dependem da socialização familiar, explorámos também a relação dos indicadores agregados com o estilo educativo parental, utilizando apenas os dois estilos com maior ocorrência na nossa amostra.

6.1.3. Variações da Conflitualidade entre alunos com as características escolares dos respondentes na amostra global

Os resultados do teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência do indicador **Conflitualidade entre alunos** são os referidos nas tabelas 29, para a mostra global, e 30, para as subamostras.

Tabela 29: Variações da Conflitualidade entre alunos na amostra global

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	0,45	8,65	0,51
Probabilidade observada	0,80	<0,01	0,48

Na amostra global verifica-se que apenas existe variação significativa com o curso. Estes resultados indicam-nos que as percepções dos alunos relativamente ao relacionamentos que ocorre entre pares estarão mais dependentes do percurso formativo em que estão inseridos do que da sua durabilidade ou da influência familiar. Provavelmente a duração da socialização escolar já conseguiu “homogeneizar” os comportamentos da maioria dos alunos, já conseguiu que interiorizassem e cumprissem as regras da organização que possibilitam uma boa relação de convivência entre todos.

Contudo não podemos deixar de referir que, enquanto conjunto estruturado de pessoas, o grupo turma exerce uma enorme importância nos processos de socialização dos jovens. A sua influência acaba por ser decisiva para explicar certos comportamentos que os jovens demonstram e que resultam de processos de adaptação às expectativas recíprocas de outros membros do grupo. Neste sentido podemos supor que o grupo turma (em alguns cursos) poderá ter forte influência nos comportamentos dos membros, o que poderá explicar a influência estatisticamente significativa da variável curso sobre o indicador em análise.

6.1.4. Variações da conflitualidade entre alunos nas subamostras

Tabela 30: Variações da Conflitualidade entre alunos nas subamostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	1	1	1	1
χ^2 observado	6,05	0,21	3,67	0,24
Probabilidade observada	0,01	0,65	0,06	0,62

Os resultados do teste de χ^2 mostram-nos que a variável estilo educativo parental não introduz variações estatisticamente significativas nas duas subamostras e que, apenas na amostra do 10.º ano, existe variação estatisticamente significativa com o curso.

Estes resultados revelam-nos, também, que o modo como nas famílias é exercido o controlo comportamental, não influencia a forma como os alunos interpretam o relacionamento existente entre si, independentemente do ano de escolaridade que frequentam.

6.1.4.1. Conflitualidade entre alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Os alunos do 10.º ano que frequentam os cursos Científico-Humanísticos consideram mais vezes que os que frequentam os cursos Tecnológicos ou Profissionais que a conflitualidade entre os alunos tem expressão reduzida.

Tabela 31: Conflitualidade entre alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Conflitualidade \ Curso	Científico – Humanístico	Tecnológico; Profissionais	TOTAL
Baixa [2;5]	68 62%	35 44%	103 55%
Média/Alta [6;10]	41 38%	44 56%	85 45%
TOTAL	109 100%	79 100%	188 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 6,05$

Prob.Observada = 0,01

Provavelmente a maior incidência de situações de conflito assumida pelos alunos que frequentam estes últimos cursos, estará associada à menor rigidez em que decorre grande número de aulas destes cursos, o que exponencia o número de contactos entre os alunos, contribuindo assim para o aparecimento de um maior número de situações conflituosas.

Poderá também estar associada com o nível rendimento escolar de grande parte dos alunos que ingressam nestes cursos. Da nossa experiência temos retido que um número considerável destes alunos, quando ingressam nestes cursos, investem pouco nas tarefas escolares, o que, eventualmente, os leva a se desinteressarem pela escola, desencadeando emoções negativas, traduzidas por comportamentos inadequados.

No entanto se tivermos em atenção que "conflito é toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento" (CHRISPINO, 2007, p. 15), as situações con-

flituosas poderão ser entendidas como oportunidades para o crescimento dos alunos como cidadãos, se levarem à criação de momentos de reflexão e cooperação, pois o conflito pode ser uma ocasião de ver o mundo pela perspectiva do outro permitindo o reconhecimento das diferenças. Se tal acontecer ajuda a regular as relações sociais e ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social, minimizando, dessa forma, os aspectos negativos que inevitavelmente lhe estão associados.

6.2. Cooperação entre alunos

O processo educativo seja ele formal, não-formal ou informal, tem sempre uma dimensão social, uma vez que está baseado nas relações que se estabelecem entre sujeitos, entre educadores e educandos, que se transformam em aprendizes uns dos outros.

A aprendizagem compartilhada, uma situação dinâmica de co-educação e a cooperação entre pares beneficia o aproveitamento escolar dos alunos ao mesmo tempo que contribui para criação de um espírito mais fraterno entre os indivíduos. A escola é um espaço privilegiado para a apropriação de formas de relação menos individualistas e competitivas, já que ela possibilita o encontro de pessoas com idades, personalidades e procedências diferentes, com papéis distintos que se relacionam e se influenciam.

Para analisar o indicador **Cooperação entre alunos** foram utilizadas as questões “*Os alunos ajudam-se quando têm dificuldades*”, formulada no sentido que aponta para a existência de processos de co-educação entre os alunos e “*Os alunos dos diferentes cursos não colaboram uns com os outros*”, que foi formulada no sentido da não existência de cooperação entre os alunos. Os respectivos resultados são indicados a seguir na tabela 32.

6.2.1. Cooperação entre alunos: indicadores parcelares

Tabela 32: Cooperação entre alunos: indicadores parciais

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os alunos ajudam-se quando têm dificuldades	7 1,45%	39 8,07%	201 41,61%	221 45,76%	15 3,11%	483 100,00%
Os alunos dos diferentes cursos não colaboram uns com os outros	17 3,51%	133 27,48%	198 40,91%	113 23,35%	23 4,75%	484 100,00%

Os respondentes da nossa amostra que não admitem que os alunos se entrem ajudam é minoritária, enquanto os que concordam com a opinião de que os alunos se entrem ajudam é semelhante aos que se mostram indecisos. Contudo, quando se coloca a questão de a cooperação ocorrer intercurros, a maior parte mostra reservas, dividindo-se uns entre os que a reconhecem e os que a negam em partes muito semelhantes.

A partir das respostas dos dois indicadores parcelares, construímos um indicador agregado, invertendo os códigos das respostas ao item que apontava para a negação da existência de cooperação entre os alunos.

Os resultados obtidos para esse indicador agregado indicam-se na tabela 33.

6.2.2. Cooperação entre alunos: indicador agregado

Tabela 33: Cooperação entre alunos: indicador agregado

Cooperação entre alunos		
Muito Reduzida (2)	3	0,6%
3	4	0,8%
4	26	5,4%
5	80	16,6%
Média (6)	130	26,9%
7	139	28,8%
8	83	17,2%
9	16	3,3%
Muito Elevada (10)	2	0,4%
Totais	483	100,0%

A análise dos resultados obtidos revela que a grande maioria das respostas situa-se à volta do ponto médio da escala.

Para efeitos de cálculo das tabelas de contingência do indicador com as características dos alunos inquiridos, foram definidos dois intervalos que classificámos da seguinte forma: [2 ; 6] cooperação média/baixa e [7 ; 10] cooperação média/alta.

6.2.3. Variações da Cooperação entre alunos com as características escolares dos respondentes na amostra global

Quando se considerou a amostra global, procedendo aos cruzamentos das variáveis resultantes da criação do indicador agregado Cooperação entre alunos pelas características escolares dos respondentes e aplicando o teste de χ^2 não obtivemos variações estatisticamente significativas com

qualquer das variáveis que utilizámos (ano, curso e estilo educativo parental), como se pode ver pelos resultados referidos na tabela 34.

Tabela 34: Variações da cooperação entre alunos com as características escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	5,80	2,64	1,61
Probabilidade observada	0,06	0,10	0,20

A situação é diferente quando se utilizam as duas subamostras que definimos: uma constituída só por alunos do 10.º ano e outra formada pelos alunos dos 11.º e 12.º anos (tabela 35).

6.2.4. Variações da cooperação entre alunos nas subamostras

Tabela 35: Variações da cooperação entre alunos nas subamostras

	10º ano		11º/12º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	1	1	1	1
χ^2 observado	5,05	1,14	0,42	0,85
Probabilidade observada	0,02	0,29	0,52	0,36

Voltamos a encontrar neste indicador as mesmas relações que encontrámos no indicador anterior. Ou seja, apenas a variável curso tem relação estatisticamente significativa com o indicador e apenas na amostra constituída pelos alunos do 10.º ano.

6.2.4.1. Cooperação entre alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Os resultados indicam-nos que são os alunos que frequentam os cursos Científico-Humanísticos que consideram mais vezes a existência de níveis elevados de colaboração entre alunos, ao invés os que frequentam os restantes cursos revelam-se menos otimistas em relação ao nível da cooperação existente.

Tabela 36: Cooperação entre alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Cooperação \ Curso	Científico – Humanístico	Tecnológico; Profissionais	TOTAL
Média/baixa [2;6]	40 37%	42 53%	82 44%
Média/Alta [7;10]	69 63%	37 47%	106 56%
TOTAL	109 100%	79 100%	188 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 5,05$

Prob.Observada = 0,02

É provável que estes resultados possam ser compreendidos por referência aos mesmos argumentos que apresentámos para o indicador anterior. Ou seja, se são os alunos que frequentam os cursos Tecnológicos e Profissionais que consideram a existência de maiores índices de conflitualidade entre alunos, então é esperável que sejam esses mesmos a considerar mais vezes, que o nível de cooperação inter-pares é mais baixo.

6.3. *Relacionamento professor/aluno*

As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização pessoal e profissional dos indivíduos. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno revela-se

de grande importância, sendo a qualidade desta interação um dos factores que condicionam o desenvolvimento educativo dos jovens.

Por conseguinte, o professor não deve preocupar-se apenas com o conhecimento, mas também com o processo de construção da cidadania do aluno, como se depreende das palavras de TEIXEIRA (1995, p. 112): “se educar é mais do que «dar programas», se educar é (...) uma acção de relação, o professor não chegará a cumprir a sua função se não conseguir estabelecer, com cada aluno, uma relação pessoal”.

Parece-nos que professores, amantes de sua profissão, comprometidos com a produção do conhecimento, que desenvolvem com os seus alunos vínculos muito estreitos de amizade e respeito mútuo, são fundamentais, pois como refere PAULO FREIRE (1996, p. 39) “O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca”.

De facto os professores têm um papel importante nos processos formativos, educativos e de construção identitária da maioria das crianças e jovens, pois, com certeza que nenhum jovem que tenha frequentado o sistema educativo escolar deixa de se recordar dos seus professores, uns pelas boas razões e outros por razões menos boas.

Para aferir da qualidade do “**Relacionamento professor/aluno**” foram elaboradas as questões: “*Os alunos e os professores dão-se bem*”, que apontava para a existência de um bom relacionamento e “*Os alunos têm dificuldades em falar com os professores*” que apontava para um relacionamento distanciado entre alunos e professores.

As respostas obtidas estão sintetizadas na tabela seguinte.

6.3.1. Relacionamento professor/aluno: indicadores parcelares

Tabela 37: Relacionamento professor/aluno: indicadores parciais

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os alunos e os professores dão-se bem	9 1,86%	19 3,93%	163 33,68%	269 55,58%	24 4,96%	484 100,00%
Os alunos têm dificuldades em falar com os professores	17 3,53%	142 29,46%	207 42,95%	102 21,16%	14 2,90%	482 100,00%

Apesar de uma grande parte dos alunos inquiridos não ter manifestado uma opinião inequívoca acerca da facilidade da comunicação com os professores, a maioria considera que mantém com os professores uma relação amistosa.

6.3.2. Relacionamento professor/aluno: Indicador agregado

A partir dos dois indicadores parcelares, foi construído o indicador agregado, invertendo os códigos da questão “*Os alunos têm dificuldades em falar com os professores*” devido à sua formulação ter sido efectuada em sentido contrário. Os resultados obtidos são os referidos na tabela 38.

Tabela 38: Relacionamento professor/aluno: indicador agregado

Relacionamento professor / aluno		
Muito Mau(2)	3	0,6%
3	3	0,6%
4	19	3,9%
5	46	9,5%
Médio (6)	140	29,0%
7	139	28,8%
8	110	22,8%
9	19	3,9%
Muito Bom (10)	3	0,6%
Totais	482	100,0%

A análise destes resultados revela que a grande maioria das respostas situa-se acima do ponto médio da escala.

Para efeitos de cálculo das tabelas de contingência do indicador com as características dos alunos inquiridos, foram definidos dois intervalos que classificámos da seguinte forma: [2; 6] relacionamento distante e [7; 10] relacionamento próximo.

6.3.3. Variações do Relacionamento professor/aluno com as características escolares dos respondentes na amostra global

Do estudo da análise do indicador do “Relacionamento professor/aluno” com as características dos respondentes das amostras em estudo, como se pode observar pelo estudo dos resultados do teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência registaram-se variações estatisticamente significativas com o curso na amostra global, não havendo, nas amostras parciais, variações significativas com qualquer das variáveis consideradas (tabelas 39 e 40).

Tabela 39: Variações do relacionamento professor/aluno com as características escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	1,75	4,79	0,03
Probabilidade observada	0,42	0,03	0,87

As variações que ocorrem neste indicador, assemelham-se às encontradas no indicador Conflitualidade entre alunos, isto é, serão as diferentes modalidades de formação, que não a sua durabilidade, que promovem variações significativas na qualidade do relacionamento professor/aluno.

Provavelmente, e mais uma vez, poderão ser as estratégias educativas a par das actividades formativas que, sendo adaptadas à especificidade de cada curso, criarão diferentes representações nos alunos dos diferentes cursos.

6.3.4. Variações relacionamento professor/aluno nas subamostras

Tabela 40: Variações do relacionamento professor/aluno nas subamostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	1	1	1	1
χ^2 observado	3,64	2,19	1,24	1,80
Probabilidade observada	0,06	0,14	0,27	0,18

No entanto, quando se analisam as subamostras constatamos que, ao nível de aproximação 0,05, deixam de se verificar variações do indicador relacionamento professor/aluno com o curso, o que poderá significar que, mesmo sendo diferentes, as estratégias utilizadas pelos professores contribuem para uma maior aproximação entre os alunos e os professores, eliminando algumas dificuldades de relacionamento inicial.

Se se aceitasse um nível de aproximação de 0,06, então diríamos que volta a ser no 10.º ano que os alunos têm opiniões diversas da relação com os professores segundo o curso.

6.3.4.1. Relacionamento professor/aluno segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Tabela 41: Relacionamento professor/aluno segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Relacionamento professor/aluno	Curso		
	Científico – Humanístico	Tecnológico; Profissionais	TOTAL
Relacionamento distante [2;6]	44 40%	43 54%	87 46%
Relacionamento próximo [7;10]	65 60%	36 46%	101 54%
TOTAL	109 100%	79 100%	188 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 3,64$

Prob.Observada = 0,06

São os alunos que frequentam os cursos Científico-Humanísticos que referem mais vezes que os professores e os alunos têm um bom relacionamento.

Provavelmente estes resultados poderão estar associados ao maior investimento que os alunos que pretendem prosseguir os estudos fazem no trabalho escolar, enquanto os alunos que frequentam os cursos de matriz qualificante, por se empenharem menos nas tarefas escolares, são muitas vezes sujeitos a críticas dos seus professores. Não poderemos também deixar de referir que os alunos que frequentam estes cursos são maioritariamente do género masculino, alguns com trajectos escolares não lineares, o que poderá também contribuir para que o relacionamento que entendem ter com os professores seja menos caloroso e mais distante

6.4. Equidade na relação professor/aluno

A qualidade das relações entre professor e aluno determina decisivamente a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos, pois o professor, desde sempre, foi uma “figura” muito presente na educação dos alunos e que, de alguma forma, tem interferido e continuará a interferir nos seus destinos.

Com efeito a qualidade das relações interpessoais na escola “podem fazer a diferença”, como demonstraram inequivocamente, entre outros, os estudos realizados em 1979 por Michael Rutter, conhecido como “Fifteen Thousand Hours”. Destes estudos concluiu-se que “as escolas diferiam significativamente em relação aos comportamentos e ao sucesso dos alunos” e que “as diferenças entre as escolas, quanto ao desempenho dos alunos, estavam sistematicamente relacionadas com características do seu funcionamento [...] e não com factores físicos, tais como a dimensão ou o estado do edifício” (GOOD e WEINSTEIN, 1992, pp. 81-82). Assim, é fundamental que, na relação pedagógica da Escola de hoje, estejamos conscientes da necessidade de contrariar na sala de aula processos de exclusão ou discriminação de alunos e professores.

É fundamental que a Escola seja criadora de adaptabilidades cognitivas e competências para o encontro com o ainda desconhecido e, por isso, não permita que negativismos deterministas, qualquer que seja a sua origem, condicionem a possibilidade de sucesso dos seus alunos, levando alguns a suportar distinções apenas por não terem o “rótulo” de bom aluno. É fundamental que exista uma Escola que valorize de igual forma todas as vias do Ensino Secundário e que consiga contribuir para a eliminação do insucesso massivo que tem vindo a caracterizar este nível de ensino.

Procurando verificar qual a percepção que os alunos têm da equidade existente na relação entre professores e alunos, foram utilizadas duas perguntas: por um lado, a questão “*Os professores*

⁷ Sobre a eficácia de doze escolas do ensino secundário de Londres.

e alunos tratam-se com respeito”, indiciadora da existência de um relacionamento cordial e, por outro, a questão “Os professores só se interessam pelos bons alunos “ que apontava para formas discricionárias de tratamento dos alunos.

Os valores obtidos para as respostas às duas questões encontram-se registados na tabela seguinte.

6.4.1. Equidade na relação professor/aluno: indicadores parcelares

Tabela 42: Equidade na relação professor/aluno: indicadores parciais

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os professores e alunos tratam-se com respeito	9 1,86%	38 7,85%	143 29,55%	259 53,51%	35 7,23%	484 100,00%
Os professores só se interessam pelos bons alunos	33 6,88%	143 29,79%	189 39,38%	85 17,71%	30 6,25%	480 100,00%

Apesar de a maioria dos alunos inquiridos reconhecer que no relacionamento entre alunos e professores impera o respeito mútuo, cerca de ¼ considera que os professores apenas revelam interesse pelos bons alunos.

6.4.2. Equidade na relação professor/aluno: indicador agregado

Partindo dos dados respeitantes aos indicadores parcelares, e de forma a encontrar um indicador conjunto, que permita analisar a **Equidade na relação professor/aluno**, construímos o respectivo indicador agregado invertendo os códigos das respostas do indicador parcelar que apontava para a existência de atitudes discriminatórias na relação pedagógica.

Tabela 43: Equidade na relação entre professores e alunos: indicador agregado

Equidade na relação entre professores e alunos		
Muito Baixa (2)	4	0,8%
3	10	2,1%
4	23	4,8%
5	48	10,0%
Média (6)	102	21,3%
7	151	31,5%
8	108	22,5%
9	28	5,8%
Muito Alta (10)	6	1,3%
Totais	480	100,0%

A análise dos resultados revela que cerca de 60% respostas situam-se acima do ponto médio da escala, pelo que, para analisar detalhadamente as variações do indicador com as características dos alunos inquiridos, considerámos dois intervalos. Por um lado os alunos que perspectivam um relacionamento menos equitativo, [2;6], por outro os alunos que anunciam a existência de juízos mais optimistas, [7;10].

6.4.3. Variações da Equidade na relação professor/aluno com as características escolares dos respondentes na amostra global

Os resultados do teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência do indicador “equidade na relação professor/aluno” são referidos nas tabelas 44 e 45.

Como já tínhamos encontrado nos indicadores anteriores, voltamos a ter apenas correlação significativa entre este indicador e o curso não se verificando com o ano de escolaridade, considerando a amostra global,

Tabela 44: Variações da equidade na relação professor/aluno com as características escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	3,08	11,40	3,20
Probabilidade observada	0,21	<0,01	0,07

Estes resultados, estando na linha dos que anteriormente analisámos, provavelmente estarão muito associadas às práticas socializadoras da escola. Todos os alunos da nossa amostra têm um contacto de nove anos com a escola, pelo menos, tendo sido submetidos, por isso, a uma forte socialização escolar.

Apesar das práticas pedagógicas se terem orientado para a minimização dos mecanismos de diferenciação social, em alguns alunos, sobretudo nos que frequentam os cursos de matriz qualificante, como veremos a seguir, persiste um sentimento de injustiça na forma como são, ou como foram, tratados ao longo do seu percurso escolar.

Pautada pelo princípio que orienta o tratamento igual, interpretado muitas vezes como uniformidade, para todos os alunos, a escola tem contribuído, com isso, para a manutenção de algumas desigualdades associadas à sua origem. Entendemos que se os alunos chegam à escola de maneira diferente e aí são tratados de forma uniforme, as diferenças de eficácia escolar que ocorrem são resultantes desses processos igualitaristas que acabam por não promover a verdadeira igualdade.

6.4.4. Variações da equidade na relação professor/aluno nas subamostras

Tabela 45: Variações da equidade na relação professor/aluno nas sub- amostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	1	1	1	1
χ^2 observado	8,06	0,39	5,32	2,97
Probabilidade observada	<0,01	0,53	0,02	0,08

A não correlação entre o estilo educativo parental e o indicador de equidade na relação que se verifica nas duas subamostras, leva-nos a constatar que, mais uma vez, se poderá admitir que houve uma socialização escolar que se sobrepôs à socialização familiar.

6.4.4.1. Equidade na relação professor/aluno segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Quer se considere a subamostra formada pelos alunos que estão no 10.º ano (tabela 46) quer se considere a subamostra formada pelos alunos do 11.º e 12.º anos (tabela 47), os inquiridos que frequentam cursos Científico-Humanísticos referem mais vezes, que os seus colegas que frequentam os cursos de matriz qualificante, que a relação professor/aluno rege-se por uma forte equidade de tratamento.

Tabela 46: Equidade na relação professor/aluno segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Equidade na relação professor/aluno	Curso		TOTAL
	Científico – Humanístico	Tecnológico; Profissionais	
Média/baixa [2;6]	29 27%	36 47%	65 35%
Média/Alta [7;10]	80 73%	41 53%	121 65%
TOTAL	109 100%	77 100%	186 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 8,06$

Prob.Observada < 0,01

6.4.4.2. Equidade na relação professor/aluno segundo o curso na subamostra do 11.º/12.º anos

Tabela 47: Equidade na relação professor/aluno segundo o curso na subamostra dos 11.º/12.º anos

Equidade na relação professor/aluno	Curso		TOTAL
	Científico – Humanístico	Tecnológico; Profissionais	
Média/baixa [2;6]	77 37%	45 52%	122 41%
Média/Alta [7;10]	130 63%	42 48%	172 59%
TOTAL	207 100%	87 100%	294 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 5,32$

Prob.Observada = 0,02

As diferenças encontradas na contingência entre as variáveis ora analisadas levam-nos a admitir que, provavelmente, os alunos que frequentam os cursos de matriz qualificante, grande parte alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, como vimos antes, sentem alguma frustração com as práticas curriculares que têm sido adoptadas nas aulas, facto que os faz ser particularmente sensíveis a alguns problemas no relacionamento com os professores.

Estando os critérios de avaliação dos alunos fortemente dependentes do trabalho efectuado por cada um, a sua ausência constitui um factor que leva muitas vezes os professores a adaptarem as suas formas de actuação e de relacionamento à especificidade de cada aluno, situação que pode ser entendida como injusta por alguns desses alunos.

Por outro lado, sendo as práticas curriculares organizadas para o colectivo (turma) e guiadas por princípios homogeneizadores e uniformizadores, as alternativas para atender às especificidades das necessidades de cada aluno, dificultadas por razões várias, poderão estar a contribuir para que surjam diferenças de relacionamento, por mais que os professores se esforcem para levar a efeito um ensino que tenha em conta as identidades de cada aluno.

A existência de turmas homogéneas favorece mais o sucesso dos alunos ao mesmo tempo que evita a sua segregação e o surgimento de conflitos. No entanto, quanto mais elevada for a heterogeneidade da turma maiores são os progressos obtidos, sendo a progressão mais acentuada nos alunos mais fracos (cfr. DURU-BELLAT, 2005, p. 24).

6.5. *Em síntese...*

Perante alunos que não aprendem determinados conteúdos, as explicações dos responsáveis têm recaído, quase sempre, sobre problemas familiares, condições de vida ou deficiências exclusivas dos próprios alunos. O problema, por esta óptica, centra-se não no ensino, não nos processos utilizados pelos professores, mas sim na aprendizagem, ou seja, na incapacidade dos alunos para aprenderem. E é sobre o processo de aprendizagem que os alunos dos cursos Profissionais e Tecnológicos mais dificuldades revelam.

É necessário intervir e transformar a escola e as práticas pedagógicas utilizadas não em função de eventuais “carências” dos alunos (referidos a um modelo único) mas em função das metas que todos os alunos devem alcançar (cfr. SOARES, 2002, pp. 5-16).

Apesar das dificuldades que muitos alunos patenteiam, todos os indicadores que analisámos revelam que o relacionamento interpessoal que ocorre quer entre alunos quer entre estes e os professores é positivo. Contudo, são os alunos do 10.º ano que frequentam os cursos Profissionais ou Tecnológicos que revelam maiores dificuldades de relacionamento não só entre si como com os professores.

Alguns, não encontrando respostas devidas para as suas dificuldades, não vendo sentido no trabalho escolar, considerando que qualquer esforço que façam não terá efeitos sobre a sua condição, desinteressam-se pela escola e pelas tarefas escolares, adoptando, algumas vezes, posturas conflituosas com os professores e/ou com os colegas.

7. Clima de Justiça

A indisciplina tem sido intensamente discutida nas escolas, apresentando-se como uma fonte de tensão nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito quer no espaço restrito da sala de aula, quer em todo o espaço escolar. Mas, além de constituir um “problema”, a indisciplina na escola pode desvendar o ambiente escolar vivenciado e o clima vivido na instituição. Tendo o nosso estudo incidido numa amostra constituída totalmente por alunos do ensino secundário, um nível de ensino em que é incentivada a reflexão crítica de vários temas, podem, por isso, resultar situações de conflito se as regras de conduta não forem claras bem como a sua aplicação ao universo escolar.

Daí o interesse da análise da dimensão “*clima de justiça*”, que será avaliada a partir de dois indicadores parcelares: um que pretende aferir da percepção da **igualdade das regras** e outro que pretende avaliar a forma como se faz a **aplicação das regras**.

7.1. Igualdade das regras

A sala de aula é um espaço privilegiado de interacção social. As tensões sociais podem ser sentidas ali com maior intensidade e a possibilidade de se cometerem injustiças ou arbitrariedades, e de, com isso, se marcar negativamente os alunos é maior. A legitimidade moral e ética para exercer o poder normativo é condição *sine qua non* para o exercício da autonomia, indispensável ao convívio urbano em sala de aula. O professor, na perspectiva pedagógica assumida, deve ser um referencial normativo assim como um facilitador da integração social do aluno.

Como referimos antes⁸, os jovens alunos apenas reconhecem legitimidade à autoridade aos adultos (professores e funcionários) se sentirem que são tratados com justiça na aplicação das regras escolares. É fundamental que todo o aluno que prevarique, e que por isso seja sancionado, entenda que o castigo deve produzir uma “mudança de comportamento” e não apenas deter “temporariamente a acção” que foi punida.

Na nossa prática profissional temos verificado que fazer cumprir as regras escolares pela punição, é uma prática pedagogicamente mal vista pelos alunos e uma estratégia, felizmente, cada vez mais em desuso. E os alunos desvalorizam essa forma de ser e de estar. Para o aluno a imagem do bom professor está associada à justiça com que se relaciona com os alunos, à forma como conseguir um relacionamento que não discrimine ninguém e cuja forma de ser e de estar não seja condicionado pela origem social dos alunos ou pelo seu rendimento escolar (cfr. BORGES, 2008, p. 201).

7.1.1. Igualdade das regras: indicadores parcelares

Para aferir da percepção que os alunos têm das regras escolares relativamente à igualdade das mesmas, utilizámos as questões: “*As regras são iguais para todos os alunos*” que apontava para a igualdade das regras, e “*As regras são diferentes para os alunos dos cursos profissionais*” que apontava para a existência de regras desiguais para alunos de cursos diferentes.

A tabela seguinte mostra-nos o resumo das respostas obtidas no nosso estudo.

⁸ Cfr 1ª parte, ponto 3.2.3

Tabela 48: Igualdade das regras: indicadores parcelares

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
As regras são iguais para todos os alunos	25 5,17%	53 10,95%	130 26,86%	201 41,53%	75 15,50%	484 100,00%
As regras são diferentes para os alunos dos cursos profissionais	19 3,93%	94 19,42%	194 40,08%	131 27,07%	46 9,50%	484 100,00%

A maioria dos alunos inquiridos tem uma percepção que as regras escolares são iguais para todos os alunos. Contudo, questionados sobre a existência de regras diferentes para os alunos dos cursos profissionais revelam menos certezas, provavelmente porque reconhecem que, organizacionalmente, estes cursos são regidos por regras específicas, diferentes das aplicadas aos restantes cursos.

7.1.2. Igualdade das regras: indicador agregado

Utilizando os dados obtidos para os dois indicadores parcelares ora analisados, construímos um indicador agregado relativo à igualdade das regras, para o qual invertemos os códigos das respostas do indicador parcelar que apontava para a existência de regras diferenciadas.

Os resultados obtidos são os que se seguem, e que estão referidos na tabela 49.

Tabela 49: Igualdade das regras: indicador agregado

Concordância com a existência de Regras Iguais nos diferentes Cursos		
Baixa concordância (2)	9	1,9%
3	17	3,5%
4	35	7,2%
5	62	12,8%
Nem Concordância nem Discordância (6)	137	28,3%
7	114	23,6%
8	76	15,7%
9	26	5,4%
Alta Concordância (10)	8	1,7%
Totais	484	100,0%

A análise dos resultados obtidos revela que a grande maioria das respostas encontra-se à volta do ponto médio da escala, como ressaltava dos indicadores parcelares apresentados.

Para efeitos de cálculo das tabelas de contingência do indicador com as variáveis curso e estilo educativo parental relativas aos alunos inquiridos, foram definidos dois intervalos de percepção que classificámos da seguinte forma: [2 ; 6] Baixa a média e [7 ; 10] Alta.

7.1.3. Variações da Igualdade de regras com as características escolares dos respondentes na amostra global

Analisando, através do teste de χ^2 as tabelas de contingência do indicador igualdade das regras escolares, verifica-se que:

- Considerando a amostra global, a percepção da igualdade das regras escolares tem variações estatisticamente significativas apenas com o ano em que os alunos estão matriculados (tabela 50);

- Considerando as subamostras, encontramos variações significativas nos cruzamentos com o curso apenas na amostra referente aos alunos do 10.º ano (tabela 51);
- Não se registam variações significativas com o Estilo Educativo Parental nem na amostra global nem em nenhuma das amostras parciais (tabelas 50 e 51).

Tabela 50: Variações da igualdade de regras com as características escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	11,65	1,72	0,01
Probabilidade observada	<0,01	0,19	0,94

7.1.4. Variações da igualdade das regras nas subamostras

Tabela 51: Variações da igualdade de regras nas subamostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	1	1	1	1
χ^2 observado	6,96	0,95	<0,01	0,54
Probabilidade observada	0,01	0,33	0,98	0,45

Estes resultados levam-nos a afirmar que, se atendermos apenas à forma como nas suas famílias é exercida a autoridade, quer na definição quer na aplicação das regras escolares os alunos consideram que a escola não pratica qualquer tipo de diferenciação. Já quando a análise tem

em conta o curso encontram-se percepções distintas nos alunos que frequentam o 10.º ano mas não nos que frequentam os 11.º ou 12.º anos.

Mais uma vez parece-nos que poderá ser a sobreposição da socialização escolar à socialização familiar que poderá dar inteligibilidade a esta diferença. A vivência de mais um ano na escola, o contacto com a cultura da escola leva a uma maior e melhor interiorização das regras, contribuindo para um melhor entendimento do sentido das regras a que estão sujeitos na sua vivência diária na escola.

7.1.4.1. Igualdade das regras segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Os alunos que frequentam o 10.º ano dos cursos Científico - Humanísticos mais do que os alunos que frequentam o mesmo 10.º ano dos cursos Tecnológicos ou Profissionais, revelam nas suas respostas que têm uma maior percepção que as regras escolares são iguais para todos os alunos.

Tabela 52: Igualdade de regras segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Curso	Científico – Humanístico	Tecnológico; Profissionais	TOTAL
Percepção da Igualdade de Regras			
Baixa a média [2;6]	40 36%	44 56%	84 44%
Alta [7;10]	70 64%	35 44%	105 56%
TOTAL	110 100%	79 100%	189 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 6,96$

Prob.Observada = 0,01

Estaremos, provavelmente, em presença de grupos de alunos, que na sua maioria, têm interesses muito diferenciados pela escola. Se para os que pretendem prosseguir os estudos, maiorita-

riamente a frequentarem os cursos Científico – Humanísticos, o indispensável empenhamento nas actividades escolares requer que haja um amplo conhecimento das regras e normas comportamentais, para os que têm baixa perspectiva de prosseguimento dos estudos, esse conhecimento não será, eventualmente, um factor decisivo para a sua vivência na escola, o que leva ao menor entendimento do sentido das regras escolares.

7.2. Aplicação das regras

Para conferir o entendimento que os alunos têm da similitude de como são aplicadas as regras escolares, utilizámos as questões: “*Os professores quando aplicam castigos são mais severos com uns alunos do que com outros*” que apontava para o uso discricionário das regras, e “*Os professores quando repreendem os alunos, isso deve-se aos seus comportamentos e não porque antipatizam com eles*” que apontava para a utilização assertiva das regras escolares.

A tabela 53 mostra-nos o resultado estatístico das respostas obtidas no nosso estudo.

7.2.1. Aplicação das regras: indicadores parcelares

Tabela 53: Aplicação das regras: indicadores parcelares

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os professores quando aplicam castigos são mais severos com uns alunos do que com outros	15 3,11%	65 13,46%	163 33,75%	170 35,20%	70 14,49%	483 100,00%
Os professores quando repreendem os alunos, isso deve-se aos seus comportamentos e não porque antipatizam com eles.	10 2,07%	47 9,73%	186 38,51%	200 41,41%	40 8,28%	483 100,00%

Praticamente metade dos respondentes da nossa amostra afirma que existe diferenciação na aplicação das regras, sendo essa distinção devida aos comportamentos desviantes e não aos alunos que os praticam.

7.2.2. Aplicação das regras: indicador agregado

Após termos construído o indicador agregado relativo à *aplicação das regras*, tendo para o efeito invertido os códigos das respostas à questão que apontava para o uso diferenciado das regras, obtivemos os resultados que se indicam na tabela 54.

Tabela 54: Aplicação das regras: indicador agregado

Aplicação das Regras		
Desigual (2)	9	1,9%
3	14	2,9%
4	45	9,3%
5	97	20,1%
(6)	147	30,5%
7	99	20,5%
8	50	10,4%
9	19	3,9%
Igual (10)	2	0,4%
Totais	482	100,0%

A análise desses resultados revela que, mais uma vez, a grande maioria das respostas se encontra à volta do ponto médio da escala, como ressaltava dos indicadores parcelares.

Assim, considerámos, para as análises da variação do indicador com as variáveis curso e estilo educativo parental três escalões: os que consideram haver uma aplicação desigual, [2,5], os que têm dúvidas sobre a forma como são aplicadas as regras, [6] e os que referem que a aplicação é igual para todos os alunos, [7,10].

7.2.3. Variações da Aplicação das Regras com as características escolares dos respondentes na amostra global

Tabela 55: Variações da aplicação das regras com as características escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	7,42	6,17	0,12
Probabilidade observada	0,12	0,05	0,94

Também neste indicador a correlação estatisticamente significativa ocorre apenas em função do curso frequentado e não do ano de escolaridade dos alunos ou do estilo educativo parental, diferença que, provavelmente, não estará dissociada dos costumes de alguns professores. Muitos utilizam práticas pedagógicas que, independentemente dos alunos e dos seus interesses, valorizam sobretudo o «educativo», (cfr. VIENNE, 2005, p. 641) como se o fizessem para alunos “modelo único” com interesses e capacidades análogas e não para um público que, não raras vezes, apenas se interessa pela dimensão convivial da escola, desvalorizando todo ou parte do trabalho escolar (cfr. ESTRELA, o.c., p. 43).

Estaremos, possivelmente, em presença de uma educação monocultural, em que os alunos são vistos como idênticos, sem se pensar sequer em diferenciar as práticas em função do currículo ou do tipo de relação pedagógica que cada situação exige.

7.2.4. Variações da aplicação das regras nas subamostras

Considerando as subamostras e depois de aplicado o teste de χ^2 , verificamos, ao analisar as tabelas de contingência, que em nenhuma delas há variação significativa do indicador com as variáveis curso e estilo educativo parental.

Tabela 56: Variações da aplicação das regras nas subamostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	2	2	2
χ^2 observado	4,25	0,98	3,21	0,76
Probabilidade observada	0,12	0,61	0,20	0,68

Esta situação poderá significar que a correlação que existe na amostra global entre o indicador e o curso estará afectada por uma outra variável, que aqui não considerámos, e que introduzirá diferenças na percepção que os alunos dos diferentes cursos possuem da aplicação das regras. Ou então poderá ser a variável ano de escolaridade que amplia a acção da variável curso sobre o indicador, já que, quando se elimina a influência da variável ano sobre o indicador, constatamos que também a variável curso deixa de influenciar significativamente o indicador.

Cada aluno, ao chegar à escola é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da “experiência vivida” e não ignorar essa multiplicidade de identidades.

7.3. Em síntese...

A educação escolar é compreendida como uma actuação sistemática destinada a fornecer a cada aluno os mediadores (signos, símbolos e instrumentos) capazes de favorecer o seu desenvolvimento, em função das especificidades das suas estruturas psicológica e social e dos seus projectos e anseios profissionais.

Os resultados que obtivemos mostram que os alunos tendem a considerar que a actuação da escola e dos professores não tem sido discriminatória, contribuindo o processo de socialização escolar para eliminar algumas diferenças de entendimento reveladas pelos alunos que frequentam o 10.º ano dos cursos Profissionais ou Tecnológicos.

Nos processos educativos, a escola tem de pautar a sua actuação por regras claras e justas, pois só assim os alunos reconhecerão legitimidade às regras e à sua aplicação. E se, por vezes, a escola tem necessidade de punir algum jovem, é imprescindível que ele sinta que a punição visa, não apenas interromper o comportamento desviante mas também atingir fins pedagógicos e formativos.

8. Clima Educativo

Como dissemos antes, o entendimento que os alunos têm da escola e da vivência escolar é muito variado. Se alguns apenas valorizam os aspectos relacionais, outros desenvolvem estratégias variadas pretendendo conseguir os melhores resultados e, com isso, terem a possibilidade de acederem a patamares superiores de escolarização. Estes últimos procuram valorizar também o que está relacionado com a aprendizagem e com o desenvolvimento de competências em várias áreas.

Actualmente, a escola é confrontada com uma enorme complexidade de interesses e pressões, sendo-lhe pedidas respostas eficazes para as várias situações para que é solicitada. Se no acesso à escola a igualdade já foi satisfatoriamente alcançada, a igualdade de sucesso parece-nos que ainda está longe de ser conquistada. Apesar disso, não podemos deixar de reconhecer que muitos esforços têm sido feitos no sentido de se conseguirem dar respostas adequadas aos interesses de muitos alunos, que, nos últimos anos, não haviam encontrado essas respostas, abandonando precocemente, por isso, o sistema de ensino (cfr. AZEVEDO, 1994, pp. 117-142).

No sentido de perceber como é que na escola se desenvolve o processo educativo, decidimos introduzir no nosso estudo um conjunto de questões que nos permitissem conhecer as percepções que os alunos têm da forma como a escola desenvolve este processo.

Neste sentido, tendo em consideração o entendimento de JANOSZ, *et all* (1998, p. 294) sobre a escola enquanto lugar de educação, centrámos a nossa pesquisa na componente humana da estrutura da escola, especificamente na acção que os professores podem ter na aprendizagem dos seus alunos, utilizando para isso dois indicadores: **apoio à aprendizagem** e **qualidade da aprendizagem**, e na forma como o aluno entende e valoriza o trabalho escolar. Importou-nos reter, por

isso, o **sentido dado à aprendizagem e a percepção do desempenho escolar** percebidas pelos alunos.

8.1. Apoio às aprendizagens

A necessária diferenciação pedagógica passa, também, pelo apoio prestado pela escola aos alunos que experimentam dificuldades nas aprendizagens. Frequentemente, os problemas relacionados com os estudos (o insucesso) tornam-se um meio pelo qual os jovens expressam o seu desalento com a escola, podendo mesmo levar alguns ao abandono dos estudos.

A valorização de algumas áreas curriculares em detrimento de outras e o prestígio que é dado à aprendizagem de algumas disciplinas (Matemática, Português e Física e Química, entre outras) têm sido, no sistema de ensino português, factores que têm contribuído para a perpetuação de algumas desigualdades sociais. A leccionação destas áreas curriculares requer que, da parte dos professores, seja feita uma adequada planificação, ajustando as estratégias ao público-alvo para que seja permitido “aos alunos adquirir, não só os conhecimentos necessários, mas aquilo que os habilita a isso mesmo: o desenvolvimento do raciocínio nas diferentes modalidades” (cfr. ALVES-PINTO, 1995, p. 60).

É necessário, pois, que a escola reflecta sobre as suas práticas e que, dentro do possível, implemente modalidades de apoio ou complemento educativo para que a aprendizagem melhore substancialmente e que as elevadas taxas de reprovação e abandono sejam drasticamente diminuídas.

Tentando entender qual a forma como, no plano dos métodos de ensino e aprendizagem, os alunos apreendem a acção dos professores, pedimos aos inquiridos que nos dessem as suas opiniões relativamente às seguintes afirmações: “*Os professores só se interessam em dar as matérias*”

e “*O esforço dos alunos é reconhecido e apoiado*”, tendo obtido os resultados evidenciados na tabela 57.

8.1.1. Apoio às aprendizagens: indicadores parcelares

Tabela 57: Apoio às aprendizagens: indicadores parcelares

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os professores só se interessam em dar as matérias	22 4,55%	137 28,36%	230 47,62%	72 14,91%	22 4,55%	483 100,00%
O esforço dos alunos é reconhecido e apoiado	11 2,28%	44 9,13%	185 38,38%	220 45,64%	22 4,56%	482 100,00%

Face a estes resultados podemos afirmar que a maioria dos inquiridos admite que os professores valorizam e apoiam o empenhamento que os alunos demonstram nas actividades escolares, sendo minoritária a parcela dos que reconhecem que a actividade dos professores se centra apenas nos conteúdos disciplinares.

8.1.2. Apoio às aprendizagens: indicador agregado

Utilizando os dados obtidos para os dois indicadores parcelares que acabámos de analisar, construímos um indicador agregado de apoio às aprendizagens, para o qual invertimos os códigos das respostas relativas ao indicador parcelar que apontava para a prevalência dos conteúdos sobre os demais aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados estão apresentados na tabela 58.

Tabela 58: Apoio às aprendizagens: indicador agregado

Apoio à aprendizagem		
Muito Reduzido (2)	4	0,8%
3	6	1,2%
4	20	4,2%
5	53	11,0%
Médio (6)	145	30,1%
7	140	29,1%
8	94	19,5%
9	15	3,1%
Muito Elevado (10)	4	0,8%
Totais	481	100,0%

Como era esperado pelos resultados dos indicadores parcelares, obtivemos uma distribuição que indica uma tendência de respostas para os níveis médios e elevados de apoio às aprendizagens.

Assim, considerámos, para as análises da variação do indicador com as características dos respondentes dois escalões que indiciam apoio médio/baixo, [2,6], e apoio elevado, [7,10].

8.1.3. Variações do Apoio às aprendizagens com as características escolares dos respondentes na amostra global

Do estudo da análise do indicador agregado “**apoio às aprendizagens**” com as características dos respondentes, como se pode observar pelo estudo dos resultados do teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência, não se registaram variações estatisticamente significativas com as características pessoais dos respondentes, quando se considerou a amostra global (tabela 59) e também quando se utilizaram as amostras parciais (tabela 60).

Tabela 59: Variações do apoio às aprendizagens com as características escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	2,01	0,69	0,20
Probabilidade observada	0,37	0,41	0,66

8.1.4. Variações do Apoio às aprendizagens nas subamostras

Tabela 60: Variações do apoio às aprendizagens nas subamostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	1	1	1	1
χ^2 observado	0,26	<0,01	0,80	0,22
Probabilidade observada	0,61	0,97	0,37	0,64

Vemos pois que, independentemente do ano, do curso frequentado e do estilo educativo parental a distribuição das opiniões dos alunos não difere.

Este resultados poderão, provavelmente, ser interpretados pelo efeito que teve a acção dos professores nas representações que os alunos possuem sobre o apoio recebido, pois, como já dissemos antes, o efeito da escola na aprendizagem dos seus alunos é, em grande parte, determinado pelo professor, por seus conhecimentos, pelo seu envolvimento com os alunos e pela sua maneira de conduzir as actividades da sala de aula.

Os professores que valorizam todo o esforço que é dispendido pelos alunos, ao mesmo tempo que centram o desenvolvimento das suas práticas lectivas no aluno, estão a transmitir-lhes expectativas positivas que influenciam as emoções, a motivação para a aprendizagem e o seu desempenho académico.

8.2. Desempenho escolar dos alunos

Vários estudos realizados na década de oitenta do século passado (Bloom, 1981; Gilly, 1981; Lewy, 1986) comprovaram que a forma como os alunos investem na escola tem um peso importante no rendimento escolar.

Estes estudos mostraram que as atitudes positivas face à escola, apesar de estarem directamente relacionadas com o rendimento escolar (cfr. SANTIAGO, 1993. p. 67), tendem a declinar com a idade e o nível de escolaridade, embora se verifique um aumento das atitudes positivas no final do ensino secundário.

A atitude perante a escola e o rendimento escolar dos alunos aparece-nos, desta forma, correlacionadas. Contudo parece-nos que as duas variáveis poderão ter entre si uma relação circular, pois se o esforço dos alunos condiciona o seu rendimento, também se verifica que os resultados escolares influenciam a atitude perante a escola.

No processo de ensino-aprendizagem, a motivação e o auto-conceito apresentam-se como dois aspectos muito importantes no bem-estar dos alunos. O seu desenvolvimento vai ser influenciado pelas imagens que lhes são reenviadas pelos professores, pela família e pelos colegas, interferindo na motivação que cada um vai ter para aprender.

A percepção que os alunos possuem do seu desempenho escolar, e as implicações motivacionais que lhe estão associadas, foi analisada a partir das questões "Os alunos têm bons resultados

escolares” e “*Os alunos esforçam-se pouco para terem sucesso*”. A primeira apontando para uma representação de desempenho escolar alto e a segunda para uma representação baixa.

Os resultados das respostas obtidas para estas questões são os que se apresentam na tabela 66.

8.2.1. Desempenho escolar dos alunos: indicadores parcelares

Tabela 61: Desempenho escolar dos alunos: indicadores parcelares

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os alunos têm bons resultados escolares	2 0,41%	28 5,80%	320 66,25%	129 26,71%	4 0,83%	483 100,00%
Os alunos esforçam-se pouco para terem sucesso	9 1,87%	87 18,09%	224 46,57%	144 29,94%	17 3,53%	481 100,00%

Os resultados mostram-nos que os respondentes tendem a ter uma imagem do empenhamento escolar dos alunos pouco positiva. Apesar de ser minoritário o grupo que classifica negativamente os resultados escolares obtidos, são mais os alunos que consideram que o empenho no trabalho escolar é reduzido do que os que consideram o contrário. Contudo é de salientar que o grupo dos indecisos é grande, sendo mesmo fortemente maioritário no que se refere à classificação dos resultados escolares.

8.2.2. Desempenho escolar dos alunos: indicador agregado

Com os resultados obtidos para os indicadores parcelares, e invertendo os códigos das respostas dadas pelos alunos inquiridos à questão que apontava para um empenho escolar baixo, criámos um indicador agregado que nos permitisse classificar o *desempenho escolar dos alunos*, e do qual apresentamos os respectivos resultados na tabela 62.

Tabela 62: Desempenho escolar dos alunos: indicador agregado

Desempenho Escolar dos alunos		
Muito Baixo (2)	0	0,0%
3	3	0,6%
4	24	5,0%
5	101	21,0%
Médio (6)	208	43,3%
7	104	21,7%
8	36	7,5%
9	2	0,4%
Muito Alto (10)	2	0,4%
Totais	480	100,0%

Como decorria dos resultados dos indicadores parcelares, obtivemos uma distribuição que indica uma tendência de respostas para níveis médios de desempenho escolar. Assim, considerámos, para análise das variações do indicador com as características dos respondentes, três escalões: [2, 5] desempenho médio/baixo; [6] desempenho médio e [7, 10] desempenho médio/alto.

8.2.3. Variações do Desempenho escolar dos alunos com as características escolares dos respondentes na amostra global

Do estudo da análise do indicador do “**Desempenho escolar dos alunos**” com as características dos respondentes da amostra em estudo, como se pode observar pelo estudo dos resultados do teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência, na amostra global (tabela 63), não se registaram variações estatisticamente significativas com qualquer das três variáveis utilizadas (curso, ano e estilo educativo parental), enquanto na amostra constituída apenas por alunos do 10.º ano há variação com o curso (tabela 64).

Tabela 63: Variações do desempenho escolar dos alunos com as características escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	8,96	5,53	0,46
Probabilidade observada	0,06	0,06	0,79

Tendo em atenção que o nosso estudo incidiu sobre uma amostra de alunos do ensino secundário, estamos perante os sobreviventes de todo um processo selectivo que ocorreu no ensino básico, pelo que será difícil encontrar casos de extrema vulnerabilidade escolar, porque muitos dos momentos de selecção escolar já ocorreram, chegando a este patamar, aqueles que de uma forma ou de outra, conseguiram um desempenho aceitável.

8.2.4. Variações do Desempenho escolar dos alunos nas subamostras

Tabela 64: Variações do desempenho escolar dos alunos nas subamostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	2	2	2
χ^2 observado	5,99	1,39	1,15	0,38
Probabilidade observada	0,05	0,50	0,56	0,83

Contudo quando se analisam as opiniões dos alunos que frequentam o 10.º ano, verificamos que a percepção que estes têm do seu desempenho escolar está correlacionada com o curso que frequentam, dissipando-se essa influência à medida que aumenta o nível de escolarização.

Provavelmente estaremos perante um efeito da acção da instituição escolar, já que esta consegue funcionar como um factor de aumento das igualdades de oportunidades quando procura reduzir as diferenças de desempenho entre os grupos de alunos distintos que coexistem na escola.

8.2.4.1. Desempenho escolar dos alunos segundo o Curso na subamostra do 10.º ano

Tabela 65: Desempenho escolar dos alunos segundo o curso na subamostra do 10.º ano

Desempenho escolar	Curso		TOTAL
	Científico – Humanístico	Tecnológico; Profissionais	
Médio/baixo [2;5]	36 33%	27 35%	63 34%
Médio [6;6]	36 33%	36 46%	72 38%
Médio/alto [7;10]	38 35%	15 19%	53 28%
TOTAL	110 100%	78 100%	188 100%

G.L = 2

$\chi^2_{\text{observado}} = 5,99$

Prob.Observada = 0,05

Os alunos do 10.º ano dos cursos Científico-Humanísticos dizem mais frequentemente que os seus colegas dos cursos Tecnológicos ou Profissionais que o desempenho dos alunos é médio/alto, enquanto estes últimos referem mais vezes do que os primeiros que o desempenho escolar é médio.

Estas diferenças poderão, em parte, estar relacionadas com a constituição das turmas destes cursos. Como vimos antes⁹ os alunos que tiveram no ensino básico dificuldades escolares, as quais originaram menor rendimento académico e algumas retenções, têm tendência a seguir os cursos profissionalmente qualificantes, vindo a constituir, em certo sentido, turmas de nível, com uma

⁹ Cfr. IIª parte, ponto 5.1

constituição mais homogénea, situação que não ocorre nos restantes cursos (cfr. SÁ e ANTUNES, 2007, p. 135).

Esta “homogeneidade” concorre para a manutenção das diferenças inter-cursos, pois, de maneira geral, as turmas de nível fazem “aumentar as desigualdades escolares entre alunos por relação aos agrupamentos heterogéneos”, o que faz com que os alunos mais fracos sejam mais penalizados por frequentarem turmas homogéneas, constituídas por opção ou por nível de desempenho (cfr. DURU-BELLAT, 2004, pp. 30-34).

8.3. *Percepção do valor da aprendizagem*

As experiências de escolarização dos alunos, as suas vivências no âmbito intra-escolar, têm um papel bastante relevante nas atitudes de maior ou menor valorização conferida à aprendizagem dos conteúdos dos programas e, portanto, no comportamento mais ou menos "construtivo" perante a instituição escolar. O envolvimento dos alunos aparece-nos, desta forma, associado às representações que cada um tem da aprendizagem e do trabalho escolar, da forma como valoriza, ou desvaloriza, o efeito de uma escolarização com sucesso na definição do seu futuro profissional.

Se para alguns jovens a escola e o próprio trabalho escolar (ainda) significam uma forma de escaparem ao desempenho de uma actividade profissional (cfr. VIEIRA, 2005, p. 541), outros vêem o trabalho escolar como uma forma de ascensão social e outros, ainda, adoptam uma relação utilitarista com o saber, trabalhando sem outro fim que não a nota e sem que daí retirem qualquer satisfação, pressionados, muitas vezes, pela própria família que, a todo o custo, quer manter os filhos no seu estrato social favorecido.

Para analisar o indicador *Percepção do valor da aprendizagem* foram utilizadas as questões “*Os alunos acham que estudar ou não é indiferente para o seu futuro*”, indicadora de uma fraca

valorização da aprendizagem, e “*Os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura*”, que indicava uma noção positiva do valor da escolarização. Os respectivos resultados são indicados a seguir na tabela 66.

8.3.1. Percepção do valor da aprendizagem: indicadores parcelares

Tabela 66: Percepção do valor da aprendizagem: indicadores parcelares

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os alunos acham que estudar ou não é indiferente para o seu futuro	36 7,45%	170 35,20%	183 37,89%	80 16,56%	14 2,90%	483 100,00%
Os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura	4 0,83%	26 5,38%	174 36,02%	240 49,69%	39 8,07%	483 100,00%

A análise das respostas indicam-nos que a maioria dos alunos inquiridos reconhece a importância que tem a formação académica para a orientação do seu futuro e em simultâneo, consideram que o investimento nos estudos produz efeitos no futuro, ainda que seja menos expressiva a parte que assim o considera.

8.3.2. Percepção do valor da aprendizagem: indicador agregado

A partir das respostas obtidas para os dois indicadores parcelares, construímos um indicador agregado, invertendo os códigos das respostas ao item que apontava para a desvalorização do trabalho escolar.

Os resultados obtidos para esse indicador agregado estão mostrados na tabela 67.

Tabela 67: Percepção do valor da aprendizagem: indicador agregado

Percepção do valor da aprendizagem		
Valor muito reduzido (2)	2	0,41%
3	2	0,41%
4	15	3,11%
5	41	8,51%
Médio (6)	141	29,25%
7	113	23,44%
8	124	25,73%
9	34	7,05%
Valor muito elevado (10)	10	2,07%
Totais	482	100,00%

Como ressalta da tabela anterior é maioritário o grupo de alunos cuja resposta se situa acima do ponto médio da escala.

Para efeitos de cálculo das tabelas de contingência com as características dos alunos inquiridos, foram definidos dois intervalos: [2,6] representando uma percepção média/baixa e [7,10] representando uma percepção média/alta.

8.3.3. Variações da Percepção do valor da aprendizagem com as características escolares dos respondentes na amostra global

A análise das tabelas de contingência revelaram que existem relações significativas do indicador percepção do valor da aprendizagem com o curso e com o estilo educativo parental, como se pode verificar na tabela 68.

Tabela 68: Variações da percepção do valor da aprendizagem com as características escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	0,58	9,26	7,84
Probabilidade observada	0,75	<0,00	0,01

Como dissemos antes, não só o grupo sócio-familiar de pertença mas também o percurso escolar, os professores e as situações escolares diversificadas vividas pelo aluno influenciam as suas representações da escola e da aprendizagem (cfr. SANTIAGO, 1996, p. 43). Neste sentido, e tendo presente que estamos perante uma amostra de alunos que estão na escola por opção e não por obrigação legal, constituindo um grupo de “sobreviventes do ensino”, provavelmente terão já todos interiorizado que as aprendizagens escolares são fundamentais para a definição dos respectivos percursos profissionais.

Apesar disso, as diferentes práticas educativas familiares bem como os cursos do ensino secundário frequentados, ao proporcionarem vivências diferenciadas aos alunos, surgem ligados à valorização que cada um faz da aprendizagem.

8.3.4. Variações da Percepção do valor da aprendizagem nas subamostras

Tabela 69: Variações da percepção do valor da aprendizagem nas subamostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	1	1	1	1
χ^2 observado	3,49	4,62	5,37	3,52
Probabilidade observada	0,06	0,03	0,02	0,06

Contrariando a tese da demissão parental face aos estudos dos filhos por parte das famílias menos escolarizadas, a manifestação dessa adesão recente à escola traduz-se, justamente, na generalizada consciencialização dos pressupostos da acção escolar, como nos demonstram reiteradamente várias pesquisas, ao mostrarem que famílias diferentes reconhecem igualmente a importância do saber escolar (cfr. VIEIRA, o.c., p. 526). Se no início do ensino secundário o estilo educativo parental condiciona o entendimento que os alunos têm do valor da aprendizagem, essa influência esbate-se em etapas do percurso escolar mais avançadas, provavelmente porque os alunos sofrem, nesta fase da sua formação, maior influência da escola e dos amigos do que da respectiva família.

8.3.4.1. Percepção do valor da aprendizagem segundo o estilo educativo parental na subamostra do 10.º ano

Tabela 70: Percepção do valor da aprendizagem segundo o estilo educativo parental na subamostra do 10.º ano

Percepção do valor da aprendizagem	Estilo Educativo Parental		TOTAL
	Indulgente - Permissivo	Autorizado – Recíproco	
Média/Baixa [2;6]	27 32%	27 50%	54 39%
Média/Alta [7;10]	58 68%	27 50%	85 61%
TOTAL	85 100%	54 100%	139 100%

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 4,62$

Prob.Observada = 0,03

Os filhos de pais que seguem um estilo educativo indulgente-permissivo mais do que os que têm um estilo autorizado-recíproco, tendem a ter maior percepção do valor da aprendizagem.

Este resultado poderá ser eventualmente explicado pelo menor controlo exercido pelos pais de tipo indulgente-permissivo relativamente ao dia-a-dia escolar dos seus filhos, o que o poderá levar a que valorizem, sobretudo, os resultados obtidos.

Contudo não poderemos deixar de considerar que entre os dois indicadores poderá haver uma relação circular, ou seja, eventualmente a maior valorização que os alunos têm da aprendizagem poderá levar a que os seus progenitores exerçam menor controlo sobre os comportamentos dos filhos, levando estes a dar respostas que os colocaram, neste investigação, no estilo educativo indulgente-permissivo

8.3.4.2. Percepção do valor da aprendizagem segundo o curso na subamostra dos 11.º e 12.º anos

Tabela 71: Percepção do valor da aprendizagem segundo o curso na subamostra dos 11.º/12.º anos

Percepção do valor da aprendizagem	Curso	Científico – Humanístico	Tecnológico; Profissionais	TOTAL
	Média/Baixa [2;6]	75 36%	44 51%	119 40%
Média/Alta [7;10]	133 64%	43 49%	176 60%	
TOTAL	208 100%	87 100%	295 100%	

G.L = 1

$\chi^2_{\text{observado}} = 5,37$

Prob.Observada = 0,02

Os alunos que estão na fase final dos estudos secundários e que frequentam os cursos Científico-Humanísticos, mais do que os que frequentam os cursos Tecnológicos ou Profissionais, possuem maior percepção do valor da aprendizagem.

Possivelmente, estes resultados terão explicação no maior investimento que os alunos que pretendem prosseguir estudos fazem na sua formação pessoal, o que leva a que valorizem mais as aprendizagens escolares.

Estes alunos tendem a encarar o trabalho escolar como o exercício de um ofício – o «ofício de aluno» (cfr. PERRENOUD, 1995, pp. 13-16) do qual retiram os “meios de subsistência” (cfr. VIEIRA, o.c., p. 537) que lhes permitirão aceder às fileiras escolares mais ambicionadas. Os alunos que optam pelos cursos profissionalmente qualificantes, orientados, preferencialmente, para a

formação de técnicos para o mercado de trabalho que, face à actual situação desse mercado, terão maiores incertezas relativamente ao valor das aprendizagens.

8.4. Qualidade da aprendizagem

Queremos acreditar que a grande preocupação de qualquer professor é que os seus alunos desenvolvam capacidades e adquiram as competências previstas para o nível ou ciclo que leccionam, sendo os seus resultados finais, o reflexo destas aquisições.

O aproveitamento escolar de cada aluno depende de um determinado número de factores, que lhes serão intrínsecos ou extrínsecos. A sua motivação, a sua relação com os demais pares, o seu meio familiar e social ou a sua capacidade de aceder à informação, serão algumas variáveis condicionantes do seu desempenho escolar. Assim a cada contexto escolar, deve o professor adequar as estratégias aos alunos. As escolas devem, pois, reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos.

Do profissionalismo dos seus professores, da capacidade de recorrerem a estratégias de ensino dependerá a eficácia da escola.

Considerando estes pressupostos, procurámos conhecer qual, na opinião dos alunos, é a **qualidade da aprendizagem** promovida na escola. Para esse estudo foram consideradas as questões “*Só a memorização das matérias interessa*” e “*Há preocupação que os alunos compreendam bem o que estão a estudar*”, que, respectivamente, apontavam para um serviço educativo deficiente e para um serviço educativo de qualidade.

Os resultados obtidos para as respostas às duas questões são indicados na tabela 72.

8.4.1. Qualidade da aprendizagem: indicadores parcelares

Tabela 72: Qualidade da aprendizagem: indicadores parcelares

QUESTÃO:	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Só a memorização das matérias interessa	86 17,77%	221 45,66%	126 26,03%	43 8,88%	8 1,65%	484 100,00%
Há preocupação que os alunos compreendam bem o que estão a estudar	6 1,24%	28 5,79%	188 38,84%	221 45,66%	41 8,47%	484 100,00%

Os resultados permitem-nos afirmar que a larga maioria dos alunos inquiridos discorda que apenas a memorização dos conteúdos programáticos seja valorizada pelos professores, considerando que estes revelam, nas suas práticas educativas, preocupação que os alunos percebam o que lhes é ensinado.

Estes resultados parecem revelar que estamos em presença de um modelo de escola que requer que o processo de aprendizagem esteja centrado no aluno, uma vez que é determinante que o professor passe a ser o elemento “organizador da aprendizagem” e não o detentor e transmissor do saber, ao mesmo tempo que assume um papel de estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócioafectivo do aluno (cfr. ESTRELA, 1994, p. 35).

8.4.2. Qualidade da aprendizagem: indicador agregado

Com os resultados das respostas às duas questões referidas acima, construímos um indicador agregado, tendo em atenção a necessidade de inverter os códigos das respostas da primeira das duas questões, “Só a memorização das matérias interessa”, pois apontava claramente para uma qualidade de aprendizagem deficitária.

Para este indicador agregado obtivemos os resultados que se apresentam na tabela 73.

Tabela 73: Qualidade da aprendizagem: indicador agregado

Qualidade da Aprendizagem		
Muito Fraca (2)	0	0,0%
3	2	0,4%
4	9	1,9%
5	24	5,0%
Média (6)	86	17,8%
7	148	30,6%
8	158	32,6%
9	47	9,7%
Muito Boa (10)	10	2,1%
Totais	484	100,0%

A análise dos resultados obtidos revela uma clara maioria de alunos a afirmar que a qualidade da aprendizagem é alta.

Para as análises posteriores consideramos, por um lado, os alunos que consideraram a qualidade da aprendizagem média/baixa, [2,6], por outro os que a consideraram média/boa, [7] e, finalmente, os que revelaram opinião muito positiva sobre a aprendizagem dos alunos, [8,10].

8.4.3. Variações da Qualidade da aprendizagem com as características escolares dos respondentes na amostra global

A aplicação do teste de χ^2 às tabelas de contingência deste indicador com as características dos respondentes originou, para a mostra global, os resultados indicados na tabela 74 e, para as subamostras, os que se referem na tabela 75.

Tabela 74: Variações da qualidade da aprendizagem com as características escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	6,00	3,30	3,70
Probabilidade observada	0,20	0,19	0,16

As variáveis ano de escolaridade, curso e estilo educativo parental não introduzem variações estatisticamente significativas na percepção da qualidade da aprendizagem, quando se tem em conta a amostra global. Sendo alunos numa fase avançada da escolarização, provavelmente, reconhecem todos que a escola actua não só no plano das aprendizagens relativas aos programas das disciplinas, mas também promove a integração activa dos alunos na Sociedade (cfr.ALVES-PINTO, 1995, p. 52), independentemente dos percursos formativos que cada um segue, contribuindo, com isso, para a diminuição das desigualdades sociais ou de sucesso escolar.

8.4.4. Variações da Qualidade da aprendizagem nas sub - amostras

Tabela 75: Variações da qualidade da aprendizagem nas sub- amostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	2	2	2
χ^2 observado	2,77	8,21	1,21	0,78
Probabilidade observada	0,25	0,02	0,55	0,68

Quando a análise se faz a partir das subamostras, verifica-se que apenas o estilo educativo parental, e mesmo assim apenas na amostra que corresponde aos alunos que se encontram no início do ciclo de estudos, tem correlação com a qualidade da aprendizagem percebida pelos alunos, o que revela alguma uniformidade nas opiniões dos respondentes sobre o assunto em análise.

8.4.4.1. Qualidade da aprendizagem segundo o estilo educativo parental na subamostra do 10.º ano

Tabela 76: Percepção da qualidade da aprendizagem segundo o estilo educativo parental na subamostra do 10.º ano

Estilo Educativo Parental \ Qualidade da Aprendizagem	Indulgente - Permissivo	Autorizado – Recíproco	TOTAL
Média/Baixa [2;6]	11 13%	18 33%	29 21%
Média [7;7]	28 33%	13 24%	41 29%
Alta [8;10]	47 55%	24 44%	71 50%
TOTAL	86 100%	55 100%	141 100%

G.L = 2

$\chi^2_{\text{observado}} = 8,21$

Prob.Observada = 0,02

Os alunos que referem mais vezes que a qualidade da aprendizagem é mais fraca são os que possuem pais de estilo educativo autorizado-recíproco, enquanto os que têm progenitores cujo estilo é considerado indulgente-permissivo tendem a considerar mais vezes que a qualidade da aprendizagem é alta.

Relembramos que esta mesma tendência se registou na análise do indicador da percepção do valor atribuído à aprendizagem. Esta tendência poderá ser condicionada pela maior valorização

que os alunos das famílias tipo indulgente-permissivo têm das suas aprendizagens, facto que os fará atribuir uma maior qualidade às aprendizagens.

Por outro lado, devemos ter em conta que muitos dos pais referenciados no nosso estudo viveram, eles próprios enquanto adolescentes, um processo conturbado de escolarização, em parte resultante da unificação do ensino secundário ocorrida em 1975, a qual contribuiu para uma forte desvalorização das aprendizagens proporcionadas por este nível de ensino.

Não podemos ainda deixar de referir que os alunos que maioritariamente identificam os seus pais como tendo um estilo educativo indulgente-permissivo são do género feminino e nunca reprovaram, características que, em conjunto ou separadamente, poderão estar associadas aos dois indicadores referidos: o valor e a qualidade das aprendizagens.

A prevalência do género feminino no grupo de alunos que mais reconhece o valor e a qualidade das aprendizagens proporcionadas pela escola será, provavelmente, o factor a que podemos atribuir maior relevância, pois, tendencialmente, como outros autores concluíram, são as raparigas que mostram «uma maior energia» que se traduz numa maior valorização do trabalho escolar (cfr. SEABRA, o.c., pp. 94-95; cfr. ALMEIDA, 2005., pp. 586-588).

8.5. Em síntese...

As sociedades actuais mostram-se cada vez mais preocupadas com a qualificação dos jovens, promovendo, por isso, o aumento do tempo consagrado às aprendizagens. Nas últimas décadas tem-se assistido, por isso, a um alargamento do tempo que os jovens consagram aos processos de aprendizagem na escola e em cursos de formação profissional, estando, por isso, as instituições de ensino entre os principais universos de vivência e de referência.

Nas últimas décadas do século passado, a par do aumento do número de alunos a frequentar os diversos níveis dos sistemas de ensino, registou-se um acréscimo das taxas de reprovação e de abandono precoce do sistema de ensino. No ano lectivo de 2000/01, aproximadamente quatro em cada dez alunos que frequentavam o ensino secundário não conseguiram concluir este nível de ensino¹⁰.

Esta situação, não desejável, levou as escolas à promoção de diversas medidas educativas tentando, dessa forma, inverter as tendências de crescimento daquelas taxas.

A par da melhoria das condições de trabalho que entretanto ocorreram, verificaram-se, também, mudanças na organização curricular, com a introdução de novas disciplinas e a abertura de novos cursos, que levaram a uma diversificação significativa do serviço educativo prestado pela escola. Muitos dos alunos que somavam reprovações e que provavelmente abandonariam o sistema de ensino, passaram a dispor de outras condições para permanecerem na escola e conseguirem ter o sucesso desejado.

¹⁰ Cfr. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)/Ministério da Educação, (2009), *A Educação em Números – Portugal 2009*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, p.21

Pudemos verificar pelas respostas obtidas que, na generalidade, os alunos inquiridos revelam satisfação com o serviço educativo prestado pela escola. Constatámos que nos indicadores apoio à aprendizagem, qualidade da aprendizagem e sentido dado à aprendizagem as respostas obtidas apontam, maioritariamente, para os escalões mais altos, enquanto no indicador referente ao desempenho escolar dos alunos a maioria das respostas apontam para níveis médios, sendo os alunos que frequentam o 10.º ano dos cursos Profissionais ou Tecnológicos quem demonstrou menores níveis de satisfação com o processo educativo da escola.

O estilo educativo parental aparece-nos, aqui, associado às percepções que os alunos do 10.º ano atribuem quer ao valor quer à qualidade da aprendizagem prestada, sendo os alunos cujos pais foram considerados do tipo indulgente-permissivo quem, tendencialmente, revela ter níveis de satisfação mais elevados.

9. Sentido atribuído à escolaridade

Como ressalta da abordagem que fizemos na primeira parte, fica claro que a escola deve preparar o aluno para o mercado de trabalho e para enfrentar os desafios que uma economia globalizada, competitiva coloca a cada um. SILVA *et all.* consideram que “à escola compete educar os estudantes para que eles saibam de uma forma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida” (2004, p. 12).

Essa não é uma tarefa fácil, sobretudo quando se leva em conta as expectativas dos alunos face à escola, vista por alguns como "a única possibilidade de ser alguém na vida"(cfr. DIOGO, 1998, pp. 36-37). Para alguns, o espaço escolar surge também como um espaço aberto “a uma vida não escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal” no qual “uma parte da vida dos estudantes se desenrola na escola mas sem a escola” (BARRÈRE e MARTUCCELLI, 2000, p. 256).

A dimensão convivial, de sociabilidades e afectos, constitui, aliás, como vimos, um dos mais unânimes argumentos de valorização da escolaridade por parte dos jovens, sejam eles ou não escolarmente bem sucedidos.

Defende Boudon que as famílias pesam vantagens, custos e riscos da continuidade na escola, e dos benefícios que podem advir da sua continuação no sistema e da possibilidade de melhorar a sua posição social e económica (cfr. ALVES-PINTO, o.c., pp. 65-71). Em resultado dessa avaliação, a maioria das famílias faz um forte investimento na carreira escolar dos filhos, intensificando a procura de diplomas de nível mais elevado para estes, como revela o crescimento do número de alunos a frequentarem o ensino secundário. Nesta perspectiva a escolarização aparece-nos como um meio facilitador da melhoria de vida e de promoção social e económica.

Importa pois, analisar qual o sentido que os alunos do ensino secundário atribuem à escolaridade no que respeita por um lado ao seu **desenvolvimento profissional**, por outro ao **desenvolvimento pessoal e social**.

De forma a analisar quão importante é para os alunos a conclusão do ensino secundário, apresentámos aos inquiridos a questão “*Na tua opinião, que importância tem para o aluno a frequência e conclusão do ensino secundário (12.º ano) em cada um dos aspectos?*” para a qual apresentávamos um conjunto de oito frases, posteriormente agrupadas em dois conjuntos, solicitando que os alunos indicassem a importância que atribuem a cada situação, utilizando um conjunto de hipóteses que iam do muito grande ao nenhuma.

9.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional

Com o primeiro conjunto, constituído pelas frases “*Na possibilidade de arranjar um trabalho seguro*”, “*Poder, no futuro, assumir responsabilidades*”, “*Arranjar um trabalho de que se goste*” e “*Para desenvolver a criatividade*” tentava-se perceber qual, na opinião dos nossos respondentes, é o **sentido atribuído à escolaridade no seu desenvolvimento profissional**

Os resultados das respostas obtidas para as quatro frases mencionadas estão registados na tabela 77.

9.1.1. Sentido atribuído à escolaridade no Desenvolvimento profissional: indicadores parcelares

Tabela 77: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional: indicadores parcelares

QUESTÃO:	Nenhuma	Pequena	Média	Grande	Muito Grande	Totais
Na possibilidade de arranjar um trabalho seguro.	1 0,21%	20 4,14%	98 20,29%	219 45,34%	145 30,02%	483 100,00%
Poder, no futuro, assumir responsabilidades	4 0,83%	23 4,77%	126 26,14%	241 50,00%	88 18,26%	482 100,00%
Arranjar um trabalho de que se goste.	2 0,42%	20 4,16%	86 17,88%	190 39,50%	183 38,05%	481 100,00%
Para desenvolver a criatividade	12 2,50%	51 10,63%	166 34,58%	197 41,04%	54 11,25%	480 100,00%

A análise das respostas obtidas para o indicador revela que os alunos consideram ser grande a importância da escolaridade em todos os aspectos indicados. Entre estes aspectos aqueles a que atribuem importância mais elevada reportam-se à possibilidade de arranjar um emprego de que se goste e que seja estável. De notar, ainda, que todos os aspectos, exceptuando o referente ao desenvolvimento da criatividade, não atingem, na soma das hipóteses nenhuma e pequena, valores superiores a 5%, o que revela que os alunos valorizam fortemente a sua formação escolar.

9.1.2. Sentido atribuído à escolaridade no Desenvolvimento profissional: indicador agregado

Criando o Indicador Agregado a partir das respostas obtidas para os indicadores parcelares, obtivemos os resultados indicados na tabela 78.

Tabela 78: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional: indicador agregado

Importância da frequência e conclusão do ensino secundário		
Muito baixa (4)	1	0,21%
10	9	1,88%
11	16	3,34%
Média (12)	38	7,93%
13	37	7,72%
14	67	13,99%
15	63	13,15%
Elevada (16)	96	20,04%
17	58	12,11%
18	47	9,81%
19	26	5,43%
Muito elevada (20)	21	4,38%
Totais	479	100,00%

Como já ressaltava das tendências observadas nos indicadores parcelares, obtivemos uma distribuição deslocada para os maiores graus de importância.

De forma a conhecer e estudar as variações do indicador sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com as características dos alunos inquiridos, iremos considerar, para as análises subsequentes, três escalões: importância média/baixa, [8;14], importância alta, [15;16] e importância muito alta [17; 20], aos quais correspondem, respectivamente, sentidos intermédio, forte e muito forte.

Os resultados obtidos do cálculo das tabelas de contingência são os que estão referidos na tabela 79.

9.1.3. Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com as características dos respondentes na amostra global

A partir dos resultados do teste de χ^2 , constatamos só haver variação estatisticamente significativa deste indicador com o ano de escolaridade frequentado pelos alunos.

Tabela 79: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com as características pessoais e escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	11,14	1,23	0,24
Probabilidade observada	0,03	0,54	0,89

Uma vez que nem o curso nem o estilo educativo parental têm correlação significativa com o indicador sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional, apresentaremos apenas a tabela de contingência deste indicador com o ano de escolaridade referente à amostra global.

9.1.3.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o ano de escolaridade

Tabela 80: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o ano de escolaridade

Sentido atribuído à escolaridade no Desenvolvimento Profissional	Ano de escolaridade			
	10.º	11.º	12.º	TOTAL
Intermédio [8;14]	52 28%	69 38%	47 41%	168 35%
Forte [15;16]	60 32%	65 36%	34 30%	159 33%
Muito forte [17;20]	73 39%	46 26%	33 29%	152 32%
TOTAL	185 100%	180 100%	114 100%	479 100%

G.L = 4

$\chi^2_{\text{observado}} = 11,14$

Prob.Observada = 0,03

À medida que aumenta o ano de escolaridade aumenta a percentagem de alunos que atribuem menor sentido à escolaridade. Quanto aos alunos que atribuem sentido mais forte à escolaridade verifica-se uma clara diminuição da percentagem de alunos da passagem do primeiro para o segundo ano do ciclo, tendência que se inverte, ainda que de forma ligeira, na passagem para o último ano.

Estes resultados parecem evidenciar algum desencanto com a escola, que poderá estar associado à desvalorização crescente dos diplomas, o que leva os alunos a prolongarem mais a escolaridade. Eventualmente este crescente desencanto poderá estar associado não à escolaridade em si, mas à incerteza que têm da utilidade dos diplomas na obtenção de um trabalho satisfatório.

O facto de a maioria dos inquiridos da nossa amostra ter que realizar, pela primeira vez, exames nacionais no 11.ºano poderá aumentar sentimentos de frustração e ansiedade o que poderá, provavelmente, ter influenciado a variação que ocorre no escalão mais elevado do indicador.

Alguns alunos podem sentir-se desiludidos ao confrontarem a crescente desarticulação entre a escolarização obtida e a precariedade de emprego, contra a qual nada ou pouco podem fazer os diplomas substancialmente desvalorizados, facto que pode aumentar a sua insatisfação, e diminuir a relação positiva que tinham com a escolaridade (cfr. MARUJO *et all*, 1998, pp. 16-17).

9.1.4. Variações do Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional nas sub - amostras

Tabela 81: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional nas sub- amostras

	10.º ano		11.º/12.º anos	
	Curso	Estilo Educativo Parental	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	2	2	2	2
χ^2 observado	0,36	0,20	3,22	0,76
Probabilidade observada	0,83	0,91	0,20	0,68

Como decorria das variações referidas para a mostra global, em nenhuma das duas subamostras consideradas se verificou existir variações significativas na correlação entre o indicador sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional e as variáveis curso frequentado e estilo educativo parental.

Estes resultados pode levar-nos a considerar, mais uma vez, que o processo socializador da escola se sobrepõe à influência das diferentes práticas educativas familiares, pois as eventuais diferenças de valorização do trabalho escolar e da sua importância na definição do futuro profissional dos jovens associadas ao seu meio social de origem, parecem ser atenuadas, ou mesmo eliminadas por acção da escola.

9.2. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social

Centramo-nos agora na relação que os alunos estabelecem entre a sua experiência na escola e o seu desenvolvimento pessoal e social. Assim, com as frases “*Como forma de adquirir mais conhecimentos*”, “*Para o seu enriquecimento cultural*”, “*Na hipótese de vir a fazer alguma coisa que seja útil à Sociedade*” e “*Possibilitar o relacionamento com outras pessoas*”, tentámos perceber qual, na opinião dos nossos respondentes, é o **sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social dos jovens alunos**.

Os resultados das respostas obtidas para as quatro frases mencionadas estão registados na tabela 82.

9.2.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social: indicadores parcelares

Tabela 82: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social: indicadores parcelares

QUESTÃO:	Nenhuma	Pequena	Média	Grande	Muito Grande	Totais
Como forma de adquirir mais conhecimentos	2 0,41%	23 4,77%	122 25,31%	254 52,70%	81 16,80%	482 100,00%
Para o seu enriquecimento cultural	5 1,04%	26 5,41%	146 30,35%	221 45,95%	83 17,26%	481 100,00%
Na hipótese de vir a fazer alguma coisa que seja útil à Sociedade.	3 0,62%	29 6,00%	171 35,40%	209 43,27%	71 14,70%	483 100,00%
Possibilitar o relacionamento com outras pessoas	13 2,70%	21 4,36%	150 31,12%	220 45,64%	78 16,18%	482 100,00%

A análise dos resultados obtidos para o indicador **sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social** mostra que os alunos consideram ser grande a importância da escolaridade em todos os aspectos indicados. O aspecto em que atribuem importância mais elevada reporta-se ao aumento dos conhecimentos que pode advir da escolaridade.

De notar, ainda, que todos os aspectos não atingem, na soma das hipóteses nenhuma e pequena, valores superiores a 7%, o que revela que os alunos valorizam fortemente a formação escolar como meio para o seu desenvolvimento, também nos aspectos pessoal e social.

Nesta fase da construção da identidade de cada um dos alunos, a escola assume-se como instituição privilegiada uma vez que é na escola que os jovens adolescentes passam uma grande parte da sua vida. Este é um território que acolhe todos e onde eles se sentem à vontade para exercitar as suas vivências e convivências. É nesse território em que se dão encontros e relações, que o jovem questiona valores e começa a ter maior autonomia na construção do seu projecto de vida.

9.2.2. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social: indicador agregado

Utilizando os dados obtidos para os indicadores parcelares ora analisados, construímos um indicador agregado. Os resultados obtidos são os que estão referidos na tabela 87.

Tabela 83: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social: indicador agregado

Importância da frequência e conclusão do ensino secundário no desenvolvimento pessoal e social		
Baixa (8)	5	1,04%
9	10	2,08%
10	3	0,63%
11	22	4,58%
Média (12)	53	11,04%
13	37	7,71%
14	70	14,58%
15	72	15,00%
Elevada (16)	97	20,21%
17	45	9,38%
18	30	6,25%
19	17	3,54%
Muito elevada (20)	19	3,96%
Totais	480	100,00%

Como era esperado pelos resultados dos indicadores parcelares, obtivemos uma distribuição que indica uma tendência de respostas para os níveis médios e elevados de importância atribuída à escolaridade. Assim, considerámos, para as análises da variação do indicador com as características dos respondentes três escalões: importância média/baixa, [8;14], importância alta, [15;16] e importância muito alta [17; 20], aos quais correspondem, respectivamente, sentidos intermédio, forte e muito forte.

9.2.3. Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social com as características dos respondentes na amostra global

Do estudo da análise do indicador com as características dos respondentes da amostra em estudo, como se pode observar resultados do teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência, não se registaram variações estatisticamente significativas com as características pessoais dos respondentes (tabela 84).

Tabela 84: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social com as características pessoais e escolares dos respondentes

	Ano	Curso	Estilo Educativo Parental
Grau de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	5,11	4,36	0,02
Probabilidade observada	0,28	0,11	0,99

Também estes resultados, provavelmente, poderão estar associados aos processos de socialização escolar a que os nossos respondentes foram sujeitos, e serem, por isso, explicados a partir desses processos.

Mesmo sendo variadas as origens sociais dos nossos respondentes, situação que poderia introduzir diferenças na representação que cada um tem da escola e dos processos que nela ocorrem, e, dessa forma, contribuir para a atribuição sentidos diferenciados à escolaridade, tal não acontece, para o que poderá ter contribuído decisivamente o efeito homogeneizador da socialização escolar, especialmente no nível de ensino frequentado pelos alunos da nossa amostra, o ensino

secundário, que terá contribuído para esta uniformidade de opiniões sobre a importância da escolaridade (cfr. ALVES-PINTO, o.c., p. 140; cfr. THIN , 2006, p. 216).

A partir destes resultados, sentimo-nos encorajados a estudar eventuais relações entre o sentido atribuído à escolaridade e o clima relacional e educativo.

10. Sentido atribuído à escolaridade e Clima Relacional e Educativo

A representação que cada indivíduo faz do mundo que o rodeia depende dos contextos em que está inserido. Admitimos que a construção das representações dos alunos, nos níveis mais avançados de escolaridade, seja, em grande parte, condicionada pelas experiências vividas e promovidas na e pela escola.

Referimos anteriormente, citando Teresa Estrela, que a maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino “gostam” da escola, facto que não estará desligado do clima escolar vivenciado. Mas serão apenas as relações interpessoais que são valorizadas pelos alunos? Não estará igualmente presente nas preocupações dos jovens a qualidade do serviço educativo proporcionado pela escola?

Parece-nos que, apesar de muitas vezes não o demonstrarem, os jovens alunos reconhecem a importância que pode ter uma boa formação escolar na definição do seu futuro, como se poderá inferir das palavras de TEIXEIRA (2008, p. 112) quando refere, baseando-se ao estudo por si efectuado em 2004 e 2007, que “quanto melhor era a opinião dos alunos sobre as várias dimensões (...) do clima escolar, maior era a adesão à escola por eles assumida”.

São as representações, os “referenciais de atribuição de sentido” construídos nos seus contextos de vida que os alunos transportam consigo, “quando transitam da família para a escola ou da escola para a família”, e que os levará a atribuírem sentido à “sua experiência na escola” (cfr. ALVES-PINTO, 2008, p. 29), pelo que diríamos, parafraseando Ortega e Gasset, que cada um vê o mundo pela janela da sua circunstância.

Chegando a este ponto procurámos analisar se as diferentes percepções que os alunos da nossa amostra revelaram do clima escolar, nas suas dimensões relacional e educativa, se correlacionam com o sentido que atribuem à escolaridade, primeiro sobre o seu desenvolvimento profissional e depois sobre o seu desenvolvimento pessoal e social.

10.1. Dimensões relacional e educativa do clima de escola

Para efectuar esta análise construimos os indicadores agregados referentes ao clima relacional e ao clima educativo, para o que utilizámos, em cada uma destas dimensões do clima de escola, as respostas obtidas para os respectivos indicadores e que apresentámos antes.

10.1.1. Clima relacional: indicador agregado

Os resultados obtidos revelam que a larga maioria dos inquiridos optou por respostas que, em conjunto, nos levaram a considerar que as inter-relações existentes entre os vários actores da escola se situam num plano neutro em termos relacionais, enquanto $\frac{1}{5}$ optaram por dar respostas que indiciam que são fortes as relações entre os actores educativos.

Tabela 85: Clima relacional: indicador agregado

Clima Relacional		
Muito fraco [8;12]	0	0,00%
Fraco [13;20]	21	4,41%
Intermédio [21;27]	354	74,37%
Forte [28;35]	100	21,01%
Muito Forte [36;40]	1	0,21%
Totais	476	100,00%

Para efeitos de cálculo das tabelas de contingência do indicador sentido atribuído à escolaridade com o indicador da dimensão relacional do clima de escola, foram definidos três intervalos para este último indicador: [13;24] clima relacional intermédio-fraco; [25;27] clima relacional intermédio-forte e [28;40] clima relacional forte.

10.1.2. Clima educativo: indicador agregado

Na tabela 86 estão os resultados obtidos para o indicador agregado referente ao clima educativo percebido, revelando que uma grande parte dos alunos inquiridos tem um entendimento positivo do processo educativo que se desenvolve na escola. Contudo a maioria dos inquiridos optou por respostas que indiciam algumas dúvidas.

Tabela 86: Clima educativo: indicador agregado

Clima Educativo		
Muito fraco [8;12]	0	0,00%
Fraco [13;20]	17	3,58%
Intermédio [21;27]	267	56,21%
Forte [28;35]	189	39,79%
Muito Forte [36;40]	2	0,42%
Totais	475	100,00%

De forma semelhante ao utilizado na dimensão relacional do clima, também para o indicador da dimensão referente ao clima educativo, foram definidos três intervalos: [13;25] clima educativo intermédio-fraco; [26;28] clima educativo intermédio-forte e [29;40] clima educativo forte.

10.2. Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com dimensões do clima de escola nas amostras

Os resultados do teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência do indicador *Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional* com as dimensões do clima de escola estão referidos na tabela 87.

Tabela 87: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com dimensões do clima de escola

	Amostra Global		10.º ano		11.º/12.º anos	
	Clima relacional	Clima Educativo	Clima relacional	Clima Educativo	Clima relacional	Clima Educativo
Grau de liberdade	4	4	4	4	4	4
χ^2 observado	23,31	32,70	6,66	7,48	16,49	27,14
Probabilidade observada	<0,01	<0,01	0,16	0,11	<0,01	<0,01

A análise destes resultados revela-nos que apenas na subamostra constituída por alunos do 10.º ano não se verificaram variações significativas do indicador sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional com os indicadores de clima de escola, enquanto que na amostra global e na amostra constituída por alunos dos 11.º e 12.º anos ocorrem variações muito fortes entre estes indicadores.

Este facto parece indiciar uma forte influência da durabilidade da socialização escolar sobre as percepções dos alunos. Provavelmente, terá sido o alargamento temporal da experiência social

proporcionada pela escola, que promoveu diferenças de entendimento na forma como a escolaridade pode definir o futuro de cada um dos alunos que a frequenta.

Verificando que as variações deste indicador com as dimensões do clima apontam no mesmo sentido, quer se utilize a amostra global quer se utilize a subamostra constituída por alunos do 11.º e 12.º anos, apresentaremos, em simultâneo, as tabelas de contingência correspondentes a cada uma.

10.2.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima relacional na amostra global

Tabela 88: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima relacional na amostra global

Sentido atribuído à escolaridade no Desenvolvimento Profissional	Clima Relacional	Intermédio-fraco	Intermédio-forte	Forte	TOTAL
		[13;24]	[25;27]	[28;40]	
Intermédio [8;14]		77 46%	64 32%	25 25%	166 35%
Forte [15;16]		50 30%	80 40%	28 28%	158 34%
Muito forte [17;20]		42 25%	58 29%	47 47%	147 31%
TOTAL		169 100%	202 100%	100 100%	471 100%

G.L = 4

$\chi^2_{\text{observado}} = 23,31$

Prob.Observada < 0,01

Tabela 89: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima relacional na subamostra dos alunos dos 11.º e 12.º anos

Sentido atribuído à escolaridade no Desenvolvimento Profissional	Clima Relacional	Intermédio-fraco	Intermédio-forte	Forte	TOTAL
		[13;24]	[25;27]	[28;40]	
Intermédio [8;14]		56 50%	42 34%	17 30%	115 40%
Forte [15;16]		34 30%	49 40%	15 26%	98 34%
Muito forte [17;20]		22 20%	31 25%	25 44%	78 27%
TOTAL		112 100%	122 100%	57 100%	291 100%

G.L = 4

$\chi^2_{\text{observado}} = 16,49$

Prob.Observada < 0,01

Quando aumenta a intensidade das relações interpessoais existentes escola, aumenta a percentagem de alunos que atribui maior sentido à escolaridade no seu desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo que diminui a percentagem de alunos que dizem atribuir menor sentido à escolaridade, quer na amostra global quer na subamostra dos alunos dos 11.º e 12.º anos.

Estes resultados vêm confirmar a perspectiva de BRUNET (1995, p. 133), quando afirma “que o clima de uma escola influencia directamente as atitudes dos professores e dos estudantes”, o que leva a que o investimento feito por cada uma dos alunos nas actividades escolares esteja relacionado com o significado que cada um atribui ao trabalho escolar e à sua influência numa futura inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, parece que poderemos explicar estes resultados com as diferenças no processo de socialização escolar, que faz com que a melhor representação da escolaridade, esteja associada aos indivíduos que estabelecem melhor relacionamento com os vários actores na escola.

10.2.2. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima educativo na amostra global

Tabela 90: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima educativo na amostra global

Sentido atribuído à escolaridade no Desenvolvimento Profissional	Clima Educativo	Intermédio-fraco	Intermédio-forte	Forte	TOTAL
		[13;25]	[26;28]	[29;40]	
Intermédio [8;14]		78 49%	57 32%	30 23%	165 35%
Forte [15;16]		47 30%	69 39%	41 31%	157 33%
Muito forte [17;20]		34 21%	53 30%	62 47%	149 32%
TOTAL		159 100%	179 100%	133 100%	471 100%

G.L = 4

$\chi^2_{\text{observado}} = 32,70$

Prob.Observada < 0,01

Tabela 91: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento profissional segundo o clima educativo na subamostra dos alunos dos 11.º e 12.º anos

Sentido atribuído à escolaridade no Desenvolvimento Profissional	Clima Educativo	Intermédio-fraco	Intermédio-forte	Forte	TOTAL
		[13;25]	[26;28]	[29;40]	
Intermédio [8;14]		56 57%	40 35%	17 23%	113 39%
Forte [15;16]		26 26%	46 40%	26 35%	98 34%
Muito forte [17;20]		17 17%	28 25%	32 43%	77 27%
TOTAL		99 100%	114 100%	75 100%	288 100%

G.L = 4

$\chi^2_{\text{observado}} = 27,14$

Prob.Observada < 0,01

À medida que aumenta a qualidade do clima educativo da escola, diminui a percentagem de alunos que atribui uma relação mais débil entre a escolaridade e o desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo que aumenta a percentagem dos que consideram mais forte essa relação.

Se se considerar que a importância que cada um atribui à escolaridade na definição de um futuro profissional é condicionada pelos resultados escolares obtidos, então teremos de referir com PERRENOUD (1995, p. 81) que “os alunos (...) calculam os seus investimentos da forma acertada, visando a obtenção de melhores resultados” sendo, em muitos casos, influenciados pelo contexto familiar de origem (cfr. SANTIAGO, 1996, p. 43).

A escolaridade aparece-nos, assim, como instrumental, criando alguns alunos uma relação “utilitarista com a escola” (ABRANTES, 2003, p. 96) em que o sucesso/insucesso define o investimento que cada um faz na escolaridade e na medida em que perspectiva esse investimento.

Como dissemos antes, baseando-nos em PERRENOUD (o.c., pp. 13-16), a maior parte dos jovens aceita a escola como um “ofício”, mas vê pouco sentido no trabalho escolar. Podíamos acrescentar: muitos dos jovens atribuem um sentido projectivo à escola, uma necessidade ou garantia para a vida profissional futura, procurando obter o máximo de classificações e qualificações com o mínimo de investimento.

Conseguir uma educação de qualidade para todos e fazê-la com eficácia é a pretensão dos sistemas e políticas educativas implementadas nas escolas. Contudo qualidade e eficácia não podem estar associadas apenas a bons resultados, mas também a processos que respondam às expectativas de todos os alunos, independentemente do seu contexto de origem.

Provavelmente, será esse o entendimento dos alunos da nossa amostra, que revelam uma forte relação entre sentido atribuído à escolaridade e clima relacional, resultado convergente com a perspectiva de JANOSZ *et all* (1998, pp. 294-295) ao afirmarem que “um bom clima escolar pre-dispõe às aprendizagens escolares e sociais; encoraja e apoia a participação dos educadores e dos alunos na missão educativa da escola “

10.3. Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social com dimensões do clima de escola nas amostras

Procedendo aos cruzamentos das variáveis resultantes da criação do indicador agregado *Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social* com as dimensões do clima de escola e aplicado o teste de χ^2 obtivemos os resultados referidos na tabela 92.

Tabela 92: Variações do sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social com dimensões do clima de escola nas amostras

	Amostra Global		10.º ano		11.º/12.º anos	
	Clima relacional	Clima Educativo	Clima relacional	Clima Educativo	Clima relacional	Clima Educativo
Grau de liberdade	4	4	4	4	4	4
χ^2 observado	7,40	12,91	2,08	4,53	8,02	17,60
Probabilidade observada	0,12	0,01	0,72	0,34	0,09	<0,01

A tabela permite observar que apenas a dimensão educativa do clima, simultaneamente na amostra global e na subamostra constituída por alunos dos 11.º e 12.º anos, tem relação estatisticamente significativa com o indicador sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social.

Estes resultados revelam-nos que, contrariamente ao verificado com o desenvolvimento profissional, a dimensão relacional do clima não introduz diferenciação neste indicador, o que, provavelmente, poderá revelar que os alunos desvalorizam a importância da qualidade das relações entre os actores escolares, em relação à qualidade das práticas educativas, aos apoios educativos e aos resultados escolares.

Neste indicador, tal como no anterior, o sentido das variações encontradas são semelhantes nas duas amostras referidas acima, pelo que analisaremos o sentido das variações que ocorrem na amostra global e na amostra constituída pelos alunos dos 11.º e 12.º anos em simultâneo.

10.3.1. Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social segundo o clima educativo na amostra global

Tabela 93: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social segundo o clima educativo na amostra global

Sentido atribuído à Escolaridade no Desenvolvimento Pessoal e Social	Clima Educativo	Intermédio-fraco	Intermédio-forte	Forte	TOTAL
		[13;25]	[26;28]	[29;40]	
Intermédio [8;14]		80 50%	71 40%	46 34%	197 42%
Forte [15;16]		50 31%	70 39%	46 34%	166 35%
Muito forte [17;20]		29 18%	37 21%	43 32%	109 23%
TOTAL		159 100%	178 100%	135 100%	472 100%

G.L = 4

$\chi^2_{\text{observado}} = 12,91$

Prob.Observada = 0,01

Tabela 94: Sentido atribuído à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social segundo o clima educativo na subamostra dos alunos dos 11.º e 12.º anos

Sentido atribuído à Escolaridade no Desenvolvimento Pessoal e Social	Clima Educativo	Intermédio-fraco	Intermédio-forte	Forte	TOTAL
		[13;25]	[26;28]	[29;40]	
Intermédio [8;14]		55 56%	44 39%	21 28%	120 42%
Forte [15;16]		32 32%	43 38%	29 39%	104 36%
Muito forte [17;20]		12 12%	26 23%	25 33%	63 22%
TOTAL		99 100%	113 100%	75 100%	287 100%

G.L = 4

$\chi^2_{\text{observado}} = 17,60$

Prob.Observada < 0,01

Quer se considere a amostra global, quer se considere a subamostra correspondente aos alunos dos 11.º e 12.º anos verifica-se que ao aumentar a qualidade do clima educativo da escola, aumenta a percentagem de alunos que atribui maior importância à escolaridade no seu desenvolvimento enquanto pessoa, ao mesmo tempo que diminui a percentagem de alunos que atribuir menor importância à escolaridade no desenvolvimento pessoal e social.

Estes resultados, provavelmente, serão explicados pelo peso que tem a escola no desenvolvimento (cognitivo, pessoal e social) dos seus alunos. A qualidade desse desenvolvimento é em grande parte determinada pelo clima educativo da escola, ou seja, depende muito dos professores, dos seus conhecimentos, do seu envolvimento e da maneira como conduzirem as actividades lectivas e não lectivas.

10.4. Em síntese...

Após um pessimismo inicial relativamente ao desempenho das escolas, sobretudo depois da divulgação do Relatório Coleman em 1966, vários estudos têm demonstrado que os efeitos da escola não são negligenciáveis, muito por influência de uma “corrente dita da “eficiência escolar” (DURU-BELLAT, 2004, p.29), que defende que “o contexto faz diferença” (DURU-BELLAT, 2005, p. 23), apesar de ser maior a variação na “desigualdade de oportunidades escolares” do que na “desigualdade das oportunidades sociais” (ibid, p. 28).

Este facto chama a atenção para a importância da escolaridade no desenvolvimento dos jovens adolescentes. A escola, enquanto espaço e tempo de socialização, assume um papel fundamental no desenvolvimento integral e na orientação vocacional e profissional dos jovens adolescentes.

Contudo nem todos entendem de forma semelhante esta importância, pois como refere ABRANTES (2003, pp. 99-100) “o ensino secundário tende a apresentar-se como uma *no man’s land*, onde uns começam a estruturar carreiras académicas e profissionais de sucesso, enquanto outros “vivem o momento”, esperando pelo futuro, sem grandes sonhos e perspectivas”.

CONCLUSÃO

O agravamento da crise social e económica que vem ocorrendo em Portugal desde há alguns anos e que se traduz por um desemprego elevado, particularmente entre os jovens de origens sociais mais modestas, mas, hoje em dia, também entre os das famílias de classe média, trouxe uma crença nas virtudes da escola para garantir o futuro sócio-profissional dos jovens.

Mesmo em situação social e económica difícil, as famílias não deixam de valorizar a escolarização que, dando corpo às expectativas pessoais e familiares de mobilidade social ascendente, leva ao prolongamento dos percursos escolares e, conseqüentemente, ao adiamento da entrada na vida profissional dos filhos.

Este facto tem levado a uma crescente procura da escola, que se estende transversalmente por todas as classes sociais. A procura de cursos que permitem aceder a uma certificação profissional reveste-se de uma especificidade particular. Este prolongamento da escolaridade dos filhos, que na maioria dos casos já ultrapassou a escolaridade dos pais, parece reflectir uma opinião, generalizada na maioria das famílias, acerca das potencialidades do “saber escolar”. Apesar desse crescente interesse pela escolaridade dos filhos, muitos pais parecem revelar algumas dificuldades em acompanharem, condignamente, o seu desenvolvimento na fase da adolescência, o que se traduz no fraco controlo que exercem sobre os seus comportamentos e no distanciamento que revelam da vida escolar dos jovens adolescentes.

Os resultados que obtivemos nesta pesquisa revelaram-nos que a maioria dos pais adopta métodos educativos que estão em linha com os obtidos em vários estudos e que apontam para um estilo educativo do tipo permissivo. As práticas educativas destes pais revelam a existência de uma

elevada confiança entre pais e filhos, que os pais mostram preocupação em prestar apoio quando os filhos sentem dificuldades escolares (cfr. DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1992, p. 163).

Apesar de mais de metade dos inquiridos considerar que os seus pais se apresentam como uma recurso para a realização dos seus desejos e não como um modelo, nem como um agente responsável pelo seu comportamento, o que se traduz pela adopção do estilo educativo do tipo indulgente-permissivo, entendemos que este menor controlo parental não significa um total alheamento do processo educativo dos jovens adolescentes. Poderá significar, sim, que os pais responsabilizam mais os filhos, dando-lhes maior autonomia, apoiando-os quando é necessário, mostrando, por isso, estarem envolvidos com o seu desenvolvimento. Serão as dificuldades que têm para acompanhar devidamente as matérias escolares e também para acompanhar os assuntos tratados nas reuniões (cfr. DIOGO, o.c. pp. 36-37; cfr. DAVIES, *et all*, 1989, p. 114) e não um desinteresse pela escola e pela escolaridade dos filhos que condicionam as estratégias educativas familiares e o estilo educativo parental.

Enquanto estratégia educativa, a escolha do percurso escolar é avaliada pelas famílias em função das expectativas que aspiram para os seus filhos, tendo em conta, não só, os custos e os benefícios que podem advir da continuação dos jovens no sistema e da possibilidade de melhorar as posições social e económica, em que, simultaneamente, são equacionados custos, riscos e vantagens de cada uma das opções existentes, mas também pelo nível de sucesso obtido antes (cfr. ALVES PINTO, 1995, pp. 65-71). Neste sentido, os cursos de matriz qualificante surgem como uma solução que, aos olhos das famílias, estará mais próxima das suas necessidades quotidianas, o que leva a um aumento da procura por esta via de ensino por um crescente número de alunos.

Os resultados do estudo que efectuámos revelaram-se congruentes com esta linha de pensamento, pois entre os alunos que frequentam os cursos Profissionalmente Qualificantes (Profissionais ou Tecnológicos) encontram-se mais frequentemente estudantes que tiveram um percurso

escolar irregular, que obtiveram um aproveitamento escolar mais baixo no ensino básico e/ou cujos pais têm níveis de instrução menores que o nível de escolaridade que frequentam.

Cientes das suas dificuldades, às quais, muitas vezes, se junta a impotência dos pais para prestar auxílio aos filhos quando sentem dificuldades, os alunos, sobretudo os das classes com menores níveis de instrução, optam por carreiras técnicas, mais curtas, em detrimento de carreiras académicas mais longas, impeditivas de permitir o retorno do “investimento” efectuado na escolarização num espaço temporal curto, apostando na vertente formativa dos cursos profissionalizantes.

Perante a necessidade de responder à crescente solicitação, a Escola que, no passado se preocupou, sobretudo, em criar condições para receber todos os jovens, hoje, estando mais ciente do seu papel formativo e da importância que tem no desenvolvimento da Sociedade, procura responder aos diferentes interesses dos alunos que a demandam, organizando percursos formativos diversificados.

Mas será que a diferenciação dos percursos contribui para a segregação social dos alunos? Ou, pelo contrário, a coexistência na mesma escola de públicos diferenciados, com interesses e atitudes diferentes conduz a uma homogeneização em termos das representações partilhadas?

Os resultados obtidos nesta investigação confirmam, por um lado, a ideia de que no início do ensino secundário existem diferenças na forma como os alunos que frequentam diferentes cursos entendem a escola e a escolaridade. Em todos os aspectos investigados (relacionamento interpessoal, sentido de justiça e dimensão educativa) verificámos que, entre os alunos que frequentam o 10.º ano, existem diferenças estatisticamente significativas nas imagens reveladas pelos alunos dos cursos Científico-Humanísticos e pelos alunos dos cursos Profissionais e Tecnológicos, sendo, sistematicamente, mais negativas para os alunos dos cursos Profissionais e Tecnológicos.

Se no início do ensino secundário (10.º ano) os alunos que frequentam os cursos de matriz qualificante (Profissionais e Tecnológicos) revelam ter, da escola e da escolarização, um entendi-

mento menos positivo do que o que possuem os seus colegas que frequentam os cursos preferencialmente orientados para o prosseguimento de estudos (Científico-Humanísticos), essa diferenciação tende a esbater-se à medida que avançam no ciclo de estudos, desaparecendo no final da escolaridade. Estes resultados mostram que, tal como defende ALVES-PINTO (cfr. 1995, pp. 136-141; 2008, p. 74), a socialização escolar vai provocando um efeito homogeneizador nos sentimentos que os estudantes revelam em relação à sua vivência na escola, atenuando-se as diferenças de partida com o decurso do caminho escolar.

Verificámos também que, na maioria dos indicadores analisados, nem o ano de escolaridade nem o estilo educativo parental induzem variações estatísticas significativas nas percepções dos alunos, quer estejam no início do ciclo (10.º ano) quer frequentem nos anos subsequentes (11.º e 12.º anos). Exceptuam-se os resultados obtidos nos indicadores qualidade e valor atribuído à aprendizagem, que estão correlacionados com o estilo educativo parental. Os alunos cujos pais revelam ter menor controlo sobre os seus comportamentos, apresentando uma grande tolerância com um vasto número de condutas, associada ao estilo indulgente-permissivo, são os que se mostram mais contentes, quer com o valor quer com a qualidade das aprendizagens escolares.

Estes resultados confirmam a opinião que partilhamos com ALVES-PINTO (1995, p. 136) de que “a representação que os jovens revelam ter da escola varia pouco com a sua origem social”. Este facto leva-nos a afirmar que, na adolescência, a importância da família, enquanto agente de socialização, terá menos impacto do que a que tem a escola e a (con)vivência escolar no desenvolvimento dos jovens. Apesar de uma minoria de alunos, como refere ESTRELA (1994, p. 43), estar na escola mais pelas “relações de convívio que ela facilita do que com motivos propriamente académicos ligados às aprendizagens escolares”, a maioria incorpora a escola como forma de valorização e realização pessoal, aderindo ao trabalhos escolares numa perspectiva de construção de uma identidade própria (cfr. ABRANTES, o.c., p. 101), mesmo que para isso tenham de percorrer caminhos formativos diferenciados. Assim pudemos verificar que, quer os alunos que frequentam os

curso Científico-Humanísticos, quer os que frequentam os cursos Profissionais ou Tecnológicos atribuem à escolaridade níveis de importância semelhantes na forma como perspectivam o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social.

Resultados em sentido oposto foram encontrados neste estudo quando se analisou a correlação entre as percepções que os alunos revelaram do clima escolar, nas suas dimensões educativa e relacional, e o sentido que atribuem à escolaridade, primeiro sobre o seu desenvolvimento profissional e depois sobre o seu desenvolvimento pessoal e social. Se nos alunos que frequentam o 10.º ano não existem tendências distintas, nos alunos que frequentam os 11.º ou 12.º anos existem relações fortes entre a percepção que têm da qualidade do serviço educativo prestado pela escola e o efeito que poderá ter no seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Os resultados mostram que quanto mais positiva é a qualidade do serviço prestado maior é o sentido que atribuem à escolarização nestas dimensões do crescimento humano.

Os resultados obtidos mostram também que os alunos desvalorizam a importância da qualidade das relações entre os actores escolares, em relação à qualidade das práticas educativas, aos apoios educativos e aos resultados escolares, uma vez que não foram encontradas tendências distintas, em nenhuma das amostras consideradas, quando se analisa a qualidade das relações e o desenvolvimento pessoal e social.

Estes dados mostram que a Escola, enquanto instituição de educação e formação, constitui-se como um espaço privilegiado de socialização, reconhecendo os alunos que, com a sua acção, a Escola contribui decisivamente para a sua adaptação aos novos processos tecnológicos e científicos que lhe estão associados (cfr. CANDEIAS, 2005, p. 482).

O crescente empenho que a Escola vem fazendo na organização de percursos formativos de matriz qualificante tem permitido, a uma boa parte dos alunos, que tendencialmente abandonava a escola, concluir com sucesso o Ensino Secundário, obtendo uma formação profissional que lhes

permite aceder ao mercado de trabalho em posição vantajosa nas respectivas áreas profissionais e, com isso, recuperar o “investimento” feito pelas famílias na sua formação.

Um ensino diferenciado, com várias vias para o mesmo objectivo, que recuse o regresso à escola selectiva e elitista dos tempos dos liceus e escolas técnicas, que seja capaz de incutir nos seus alunos o desejo por escolaridades longas e qualificantes, a capacidade para aprender autonomamente mas igualmente para cooperar no desenvolvimento de projectos colectivos, é o desafio que se levanta à escola portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P., (2003), **Os Sentidos da Escola — Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade**, Oeiras, Celta Editora
- ABRIC, J.C., (1997), “Les représentations sociales: aspects théoriques” in J.C. ABRIC, **Pratiques sociales es représentations**, Paris Presses Universitaires de France, pp.11-37
- AFONSO, N., (2005), **Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico**. Porto, Asa Editores.
- AFONSO, N., (1994), **A Reforma da Administração Escolar**, Lisboa, IIE., pp.103-123.
- AFONSO, N., (2004). “A Globalização, o Estado e a Escola Pública”, **Revista do Fórum Português da Administração Escolar**, Lisboa,
- ALMEIDA, A, N., (2005), “O que as famílias fazem à escola ... pistas para um debate”, **Análise Social**, vol. XI, nº 176, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 579-593.
- ALVARENGA, P., (2001). “Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento”, in H. J. GUILHARDI (Org.), **Sobre comportamento e cognição**, Vol. 8, Santo André, S. ESETec, pp. 52-57.
- ALVES-PINTO, C., (1990), «l’unification du sécondaire: un effet d’agrégation de la politique éducative au Portugal, **Revue Française de Sociologie**, XXXI, 243-256.
- ALVES-PINTO, C. (1992): "Formas de estar na escola", in ISET (ed.), **Administração Escolar**, módulo I, Cad. n.º1, Porto, ISET.
- ALVES-PINTO, C., (1995), **Sociologia da Escola**, Amadora, McGrawHill.
- ALVES-PINTO, C., (1998), “Escola e autonomia”, in A. G. DIAS, A. M. COSTA e SILVA, e C. ALVES PINTO, **Autonomia das escolas**, Lisboa, Texto Editora, pp. 9-24.

- ALVES-PINTO, C., (2003,), “Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares,” in C. ALVES-PINTO e M. TEIXEIRA (org), **Pais e Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp. 21-70.
- ALVES-PINTO, C. (2008), “Da Complexidade da socialização escolar” in C. ALVES-PINTO (org), **Alunos na Escola: Imagens e interações**, Porto, ISET, pp- 17-78.
- AMADO, J., (s/d), “Compreender e construir a (in) disciplina”, **Cadernos de Criatividade**, nº3, pp.40 -54.
- AMADO, J., (1998), “Pedagogia e actuação disciplinar na aula”, **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 11, nº 2, pp 35- 56.
- AMADO, J., (2000), **Interação pedagógica e indisciplina na aula**, Porto, Edições ASA.
- ARENDR, H., (200), "A crise na educação", in O. POMBO, **Quatro textos excêntricos**, Lisboa, Relógio D'água, pp.21-53.
- AZEVEDO, J., (1994), **Avenidas da Liberdade. Reflexões sobre política educativa**, Porto, Edições ASA.
- BARRÈRE, A., e MARTUCCELLI, D., (2000), "La fabrication des individus à l'école", in A. VAN ZANTEN (coord.), **L'École, l'état des savoirs**, Paris, La Découverte, pp. 254-262.
- BARROSO, J., (1995), “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”, **Cadernos de Organização e Gestão escolar**, Lisboa, IIE, Ministério da Educação.
- BAUMRIND, D., (1991), “The influence of parenting style on adolescent competence and substance use”, **Journal of Early Adolescence**, 11(1), pp.56-95.
- BAUMRIND, D., (1997), “The discipline encounter: Contemporary issues”, **Aggression and Violent Behavior**, Vol. 2, Number 4, Winter 1997, pp.321-335.

- BERAZA, A., (1996) “El “clima” Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo”, in GAIRIN, J.P. *et all.*, **Manual de organización de instituciones educativas**, Madrid, Escuela Española, pp.263-302.
- BERGER, P. e LUCKMANN, Th., (1999), **A construção social da realidade**, Lisboa, Dinalivro.
- BORGES, P., (2008), “Alunos na Escola: imagens e interações de e com os professores” in C. ALVES-PINTO (org), **Alunos na Escola: Imagens e interações**, Porto, ISET, pp.117-204.
- BOUDON, R., (1973), **A desigualdade das Oportunidades**, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- BRUNET, L., (1995) “Clima de trabalho e eficácia da escola” in A. NÓVOA, **As organizações escolares em análise**, 2ª Ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote Lda.
- CANDEIAS, A. (2005), “ Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal”, **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, 477-498 Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a01.pdf>. Consultado em 4/08/2010.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M., (1998), **Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem**. Lisboa, Universidade Aberta
- CARNEIRO, R., (2003)., **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21**, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- CARVALHO, L. M., (1992), **Clima de Escola e Estabilidade dos Professores**, Lisboa, Educa
- CHRISPINO, A., (2007), “Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação”, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Consultado em 11/08/2010

- DAVIES, D., “ A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana”, in C. ALVES-PINTO e M. TEIXEIRA, (2003), **Pais e Escola Parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.71-94.
- DAVIES, D. et all (1989), **As Escolas e as Famílias em Portugal - Realidade e Perspectivas**, Lisboa, Livros Horizonte
- DIOGO, A. M., (1998), **Famílias e Escolaridade – Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar**, Lisboa, Edições Colibri
- DUBET, F., (1991), **Les Lycéens**, Paris, Seuil.
- DUBET, F., (1994), **Sociologia da Experiência**, Lisboa, Instituto Piaget
- DUBET, F., (1998), “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização”. **Contemporaneidade e Educação, Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação**, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada- IEC, Rio de Janeiro, ano III, nº 3.
- DUBET, F., (2001), “As desigualdades multiplicadas”, **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, pp. 5-19, Maio/Jun/Jul/Agosto.
- DUBET, F., (2003), “A escola e a exclusão”, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 119, Jul., pp. 29-45.
- DUBET, F., (2004), “ O que é uma escola justa?”, **Cadernos de Pesquisa**, Set/Dez., vol.34, nº 123, pp. 539-555.
- DURU-BELLAT, M., (2002), **Les Inégalités Sociales à l'École**, Paris, PUF.
- DURU-BELLAT, M. e VAN-ZANTEN, A, (1992), **Sociologie de l'école**. Paris, Armand Colin
- DURU-BELLAT, M., (2004), “ Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: l'éclairage de la recherche“, in C. THELOT, (org), **Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche**, Débat National sur l'avenir de l'école, Paris, pp.25-54.

- DURU-BELLAT, M. (2005), “Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa”, **Educação e Pesquisa**, vol.31, n.1, pp. 13-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022005000100002. Consultado em 04/08/2010
- DURU-BELLAT, M., (2006). **L’Inflation Scolaire. Les Désillusions de la Méritocratie**, Paris, La Republique des Idées/Seuil.
- ESTRELA, M.T., (1994, 2002), **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**, Porto, Porto Editora
- FREIRE, P., (1996), **Pedagogia da Autonomia** (versão digitalizada), Disponível em http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-paulofreire.pdf. Consultado em 13/08/2010.
- GEPE/Ministério da Educação, (2009), **A Educação em Números – Portugal 2009**, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação
- GOOD, T.L. e WEINSTEIN, R.S., (1992), “As Escolas Marcam a Diferença: Evidências, Críticas e Novas Perspectivas”, in A. NÓVOA (coord.), **As Organizações Escolares em Análise**, Lisboa, D. Quixote, pp. 77-97.
- GRÁCIO, S. (1997), **Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais**, Lisboa, EDUCA – Formação.
- JANOSZ, M., GEORGES, P., e PARENT, S., (1998), “L’environnement socioéducatif à l’école secondaire: un modèle théorique pour guider l’évaluation du milieu”, **Revue Canadienne de Psycho-Éducation**, Volume 27, numéro 2, 1998, pp.285-306.
- JODELET, D., (1991), **Les Représentations Sociales**, Paris, Presses Universitaires de France.
- KELLERHALS, J. e MONTANDON, C., (1991), **Les Stratégies Éducatives des Familles**, Lausanne, Delachaux e Niestle

- LAHIRE, B., (2003), **O Homem Plural**, Lisboa, Editora Piaget
- LEÃO, G., (2006), “Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres”, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006
- MACCOBY, E. e MARTIN, J. (1983), “Socialization in the context of the family: Parent-child interaction”, in E. M. HETHERINGTON (Ed.), P. H. MUSSEN (Ed. Série), **Handbook of child psychology**, Vol 4, Socialization, personality, and social development, pp. 1-101, New York, Wiley
- MARUJO, H., NETO, L. e PERLOIRO, M., (1998), **A Família e o Sucesso Escolar**, Lisboa, Editorial Presença.
- MATEUS, S., (2002), “FUTUROS PROVÁVEIS Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano”, **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 39, 2002, pp. 117-149. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n39/n39a06.pdf>. Consultado em 9/08/2010
- MELUCCI, A. (2007), “Juventude, Tempo e Movimentos Sociais” in O. FAVERO *et all* (org).(2007), **Juventude e contemporaneidade**, Brasília, SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, pp. 29-46
- MONTANDON, C., (2001). “O desenvolvimento das relações família-escola” in C. MONTANDON e P. PERRENOUD, **Entre pais e professores, um diálogo impossível?**, Oeiras, Celta, pp.13-28.
- MONTANDON, C. (2005), “As Práticas Educativas Parentais e a Experiência das Crianças”, **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago.
- MONTANDON, C. (1994), “L`articulation entre les familles et l`école: sens commun et regard sociologique” in Guy Vicent (dir.), **L`éducation prisonnière de la forme scolaire - scolarisations et socialisations dans les sociétés industrielles**, Lyon, PUL.

- MORAES, R. et al.. (2007), "Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes", **Psicologia, Reflexão e Crítica.**, vol.20, n.1, pp. 167-177. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100021&lng=pt&nrm=iso>. Consultado em 2010-08-10
- NOGUEIRA, R., (2005), "A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas", **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 37 (2005), pp. 93-102
- PEIXOTO, F. (2003), **Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar**, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/48/1/TES%20PEIX1%20-%2014524.pdf>. Consultado em 11/06/2009
- PERRENOUD, P., (1999), **Construir as Competências Desde a Escola**, Porto Alegre, Artes Médicas
- PERRENOUD, P., (1987): "Le go-between: Entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message", in C. MONTANDON e P. PERRENOUD, **Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers L'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école**, Besne, Peter Lang, pp. 49-87.
- PERRENOUD, P., (1995), **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**, Porto, Porto Editora
- PERRENOUD, P., (2002), "Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar : uma incapacidade mesclada de cansaço", in J.B DUARTE (dir.), **Igualdade e Diferença. Numa escola para todos**, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp. 17-44. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html. Consultado em 3/01/2006
- POSTIC, M., (1990), **Relação Pedagógica**, Coimbra, Coimbra Editora

- POURTOIS, J. P., DESMET, H. e BARRAS, C.(1994). “Educação familiar e parental”, **Inovação**, vol. 7, nº3, 289-305, Lisboa IIE, Ministério da Educação.
- ROCHER, G., (1989), **Sociologia Geral**, Vol. 1, Lisboa, Editorial Presença Lda.
- RODRIGUES, N, (coord.), ROLDÃO, C., NÓVOAS, D., FERNANDES, S. e DUARTE, T., (2009), **Estudantes à Saída do Secundário**, Lisboa, OTES/GEPE, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação. Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>. Consultado em Abril 2010.
- SÁ, V. e ANTUNES, F., (2007), ”Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação”, **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, 20(1), pp. 129-161
- SAMPAIO, D.,(s/d), **Indisciplina: um signo geracional?**, Lisboa, I.I.E., disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge06/index.htm>, consultado em 4/01/2007.
- SANTIAGO, R. (1993; 1996), **A escola representada pelos alunos, pais e professores**, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SEABRA, T. (1999), **Educação nas Famílias Etnicidade e Classes Sociais**, Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- SEABRA, T., (2009), “Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais”, **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 59, 2009, pp. 75-106.
- SEABRA, T., (2000), “As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados”, **Fórum Sociológico**, nº3/4 (II série), Lisboa, Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica, pp.71-93.
- SEIXAS, A.M., (2003), **Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal: A inevitável presença do Estado**, Coimbra, Quarteto Editora, pp. 62-69.
- SILVA, A., DUARTE, A., SÁ, I. e SIMÃO, A., (2004), **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**, Porto, Porto Editora, pp. 11-39.

- SILVA, P., (2003), **Escola-Família, Uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder**, Porto, Afrontamento
- SIMÕES, M. F., (2001), **O Interesse do Auto-conceito em Educação**, Lisboa, Plátano Edições Técnicas
- SOARES, J.F., (2004) "O Efeito da Escola no desempenho Cognitivo de seus Alunos", **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Vol. 2, No. 2, pp.83-104. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>. Consultado em 10/08/2010
- TEIXEIRA, M., (1995), **O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais**, Amadora, McGraw Hill
- TEIXEIRA, M., (2008), "Clima de Escola na perspectiva dos alunos", in C. ALVES-PINTO (org), **Alunos na Escola: Imagens e interações**, Porto, ISET, pp.79-116.
- TEIXEIRA, M. A. P., BARDAGI, M. P. e GOMES, W. B., (2004), "Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência", **Avaliação Psicológica**, Jun. 2004, vol.3, no.1, pp.1-12. Disponível em http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712004000100001&lng=pt&nrm=iso Consultado em 15.07.2010
- THIN, D. (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/ago. 2006, pp. 211-225.
- VAN ZANTEN, A. (1996), "Fabrication et effets de la ségrégation scolaire", in S. PAUGAM (org.), **L'Exclusion. L'État des Savoirs**, Paris, Éd. La Découverte.
- VEIGA, F. H., (1996), **Transgressão e autoconceito dos jovens na escola**, Lisboa, Fim de Século Edições.

VIEIRA, M.M., (2005), “O lugar do trabalho escolar — entre o trabalho e o lazer?”, **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, pp. 519-545.

VIENNE, P.(2005), “Socialização e ressocialização: as políticas da educação para as classes populares”, **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, pp.633-649.

ANEXOS

Anexo I – Questionário

Muita gente fala sobre a Escola. Quase sempre os adultos.
Como aluno do Ensino Superior, pretendo conhecer a opinião dos alunos da tua escola acerca dos percursos formativos do Ensino Secundário. Este trabalho só poderá ser um bom trabalho, se responderes com sinceridade às perguntas do questionário.
O inquérito é anónimo e será usado apenas para fins académicos.

Não
escrever
neste
espaço

Obrigado pela tua colaboração

1. Idade ____ anos 2. Sexo: Masculino Feminino
3. Ano de escolaridade que frequentas: 10º 11º 12º
4. Curso que frequentas (assinala com o que corresponde ao teu caso):
- Científico-Humanístico Tecnológico Profissional CEF
5. Frequentas este ano pela primeira vez? (assinala com o que corresponde ao teu caso)
- Sim Não
6. Já alguma vez repetiste algum outro ano? (assinala com o que corresponde ao teu caso)
- Sim Não
7. Qual foi o nível final com que terminaste o 9º ano? (assinala com o que corresponde ao teu caso)
- nível 1 nível 2 nível 3 nível 4 nível 5
8. Quais as habilitações literárias do teu pai e da tua mãe? (assinala com a resposta que corresponde à situação do teu pai e da tua mãe)
- | | Pai | Mãe |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4º ano ou menos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11º ou 12º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bacharelato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura ou mais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
9. Em relação ao teu comportamento na escola, qual a situação que melhor caracteriza a posição dos teus pais? (assinala com uma e só uma das hipóteses seguintes)
1. Açam que isso é um assunto da Escola
2. Estão sempre a controlar o meu comportamento
3. Acompanham com atenção as informações que vão tendo e se for necessário falam comigo sobre o assunto
4. Não esperam que eu tenha comportamentos errados

___A

___B

___C

___D

___E

___F

___G

___H

___I

___J

___K

10. Se por alguma razão não tivesses as notas que os teus pais esperavam, como achas que eles reagiriam? (assinala com uma e só uma das hipótese seguintes)

- | | | |
|--|--------------------------|------|
| 1. Não davam grande importância a isso | <input type="checkbox"/> | ___L |
| 2. Encorajavam-me a ultrapassar as dificuldades | <input type="checkbox"/> | |
| 3. Ralhavam-me e castigavam-me | <input type="checkbox"/> | |
| 4. Ajudavam-me, ou arranjavam quem me ajudasse, a ultrapassar as minhas dificuldades | <input type="checkbox"/> | |

11. Quando acabaste o 9º ano, que factores te motivaram mais a prosseguir o Ensino Secundário? (assinala com 1 a razão mais importante e com 2 a que se lhe seguiu)

- | | | |
|---|--------------------------|------|
| 1. O desejo de aprender mais | <input type="checkbox"/> | ___M |
| 2. Vir a obter no futuro um emprego com um bom ordenado | <input type="checkbox"/> | ___N |
| 3. A possibilidade de prosseguir para o Ensino Superior | <input type="checkbox"/> | |
| 4. Poder agradar à família | <input type="checkbox"/> | |
| 5. Poder vir a ter um futuro melhor | <input type="checkbox"/> | |
| 6. Para não ser obrigado a ir trabalhar | <input type="checkbox"/> | |

12. Quando escolheste o curso que frequentas, que peso teve na tua decisão cada um dos seguintes aspectos? (para cada caso assinala com um e só um a tua opinião)

	PESO NA DECISÃO					
	Muito Grande	Grande	Intermédio	Fraco	Muito Fraco	
1. Era o curso que me permitia ficar com os meus amigos	<input type="checkbox"/>	___O				
2. O curso tem disciplinas de que gosto	<input type="checkbox"/>	___P				
3. Este curso dá-me hipóteses de acabar mais facilmente o 12º ano	<input type="checkbox"/>	___Q				
4. Foi o curso que os meus pais me aconselharam	<input type="checkbox"/>	___R				
5. O curso permite vir a ter uma profissão de que gosto	<input type="checkbox"/>	___S				
6. O curso possibilita que eu obtenha um diploma que me permita entrar no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	___T				

13. Na tua opinião, que importância tem para um aluno a frequência e conclusão do ensino secundário (12º ano) em cada um dos aspectos a seguir mencionados? (para cada caso assinala com um e só um ☒ a tua opinião)

	IMPORTÂNCIA					
	Muito Grande	Grande	Média	Pequena	Nenhuma	
1. Na possibilidade de arranjar um trabalho seguro.	<input type="checkbox"/>	__U				
2. Arranjar um trabalho de que se goste.	<input type="checkbox"/>	__V				
3. Como forma de adquirir mais conhecimentos	<input type="checkbox"/>	__W				
4. Na hipótese de vir a fazer alguma coisa que seja útil à Sociedade	<input type="checkbox"/>	__X				
5. Poder, no futuro, assumir responsabilidades	<input type="checkbox"/>	__Y				
6. Para desenvolver a criatividade	<input type="checkbox"/>	__Z				
7. Para o seu enriquecimento cultural	<input type="checkbox"/>	__AA				
8. Possibilitar o relacionamento com outras pessoas	<input type="checkbox"/>	__AB				

14. Pensando nas finalidades da escola, indica o grau de importância que atribuis a cada uma das que se seguem (para cada caso assinala com um e só um ☒ a tua opinião)

	Muitíssimo Importante	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante	
	1. Permitir o contacto com outros jovens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Promover a aquisição de conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AD
3. Integrar jovens com necessidades educativas especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AE
4. Desenvolver nos jovens hábitos de reflexão e espírito crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AF
5. Promover a igualdade entre os jovens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AG
6. Assegurar aos alunos condições para prosseguirem os estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AH
7. Tornar-se um centro de desenvolvimento da comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AI
8. Preparar os alunos para viverem em sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AJ

15. **Relativamente a cada afirmação diz qual é a tua opinião** (assinala com a quadrícula que corresponde à tua opinião relativamente a cada uma das afirmações)

Na minha escola:

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente	
1. Os alunos dão-se bem uns com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AK
2. Os alunos ajudam-se quando têm dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AL
3. Os alunos e os professores dão-se bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AM
4. Os professores e alunos tratam-se com respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AN
5. As regras são iguais para todos os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AO
6. Os professores quando aplicam castigos são mais severos com uns alunos do que com outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AP
7. As salas de aula têm más condições de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AQ
8. Os alunos têm bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AR
9. Os professores só se interessam em dar as matérias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AS
10. Os alunos acham que estudar ou não é indiferente para o seu futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AT
11. Só a memorização das matérias interessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AU
12. Acontecem muitos conflitos entre os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AV
13. Os alunos dos diferentes cursos não colaboram uns com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AW
14. Os alunos têm dificuldades em falar com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AY
15. Os professores só se interessam pelos bons alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AX
16. As regras são diferentes para os alunos dos cursos profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AZ
17. Os professores quando repreendem os alunos, isso deve-se aos seus comportamentos e não porque antipatizam com eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BA
18. O ambiente da escola é agradável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BB
19. Os alunos esforçam-se pouco para terem sucesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BC
20. O esforço dos alunos é reconhecido e apoiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BD
21. Os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BE
22. Há preocupação que os alunos compreendam bem o que estão a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BF