



Instituto Superior de Educação e Trabalho

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

As representações escolares dos alunos

Dissertação orientada pela

Prof. doutora Maria da Conceição Alves Pinto

Maria Armandina Taveira Guedes Cabanelas

Porto Junho de 2012

RESUMO

As representações que os alunos têm acerca da sua experiência na escola são o objecto de estudo desta dissertação. Procura-se apreender diferentes dimensões da experiência, que os atuais adolescentes fazem da escola, nomeadamente o sentido que dão à escola, o modo como interagem com os outros elementos educativos, nomeadamente professores e colegas, a comunicação que estabelecem com os seus professores e estes com os alunos, assim como a sua participação na escola, principalmente na sala de aula.

Para um melhor entendimento das imagens dos alunos sobre estas diversas componentes da experiência escolar recorreremos a um inquérito por questionário.

Os resultados do estudo levaram-nos a concluir que a imagem que os alunos inquiridos revelam das interações no seio da escola é tendencialmente positiva. Também a os indicadores da representação da sua participação nas atividades letivas é maioritariamente positiva.

É de salientar que estes resultados se referem a uma amostra não representativa no contexto localizado de escolas da zona norte do país.

Palavras chave: representações da escola, socialização escolar e participação dos alunos.

AGRADECIMENTOS

Quero, nesta página, compartilhar algumas palavras de reconhecimento e gratidão às pessoas que, de várias maneiras, me mimosearam com o seu apoio e ajuda.

Na impossibilidade de mencionar todos os que estiveram ao meu lado, permito-me evocar alguns nomes.

À minha Orientadora, Professora Doutora Conceição Alves Pinto, pela compreensão e ajuda que ao longo das diversas fases de estruturação e construção deste trabalho me proporcionou. Grata pela partilha da sua sabedoria, confiança, impulsionando-me a dar continuidade ao Projecto.

Às Professoras Doutoradas Manuela Teixeira e Paula Borges que também contribuíram para a execução deste projecto.

Ao Professor Valter Almeida pela paciência e disponibilidade dispensadas e pelos seus conselhos.

A todos os alunos que aceitaram responder aos questionários, pois sem eles não teria sido possível a realização deste estudo.

Aos colegas de mestrado pela camaradagem e amizade partilhadas. À minha colega e amiga, Ana, pela forma como me acompanhou na minha luta contra “o tempo”, pela persistência, disponibilidade, incentivo e apoio.

À minha família pelo seu amor e apoio incondicional e também pelo quanto me ensinou a não desistir de lutar.

ÍNDICE

RESUMO	II
ABSTRACT	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XII
INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO I	3
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESCOLA	3
1 INTRODUÇÃO	4
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	5
2.1 Delimitação do conceito de representação social	6
2.2 Processos na construção da representação: objectivação e ancoragem	10
2.2.1 A Objectivação	10
2.2.2 A Ancoragem	11
2.3 Representações da Escola	13
2.3.1 As representações da escola pelos professores	14
2.3.2 As Representações da escola pelos alunos	15

2.3.3	Representação de si dos alunos e representação de escola	16
2.3.4	Sentido de pertença à escola e socialização escolar	18
2.3.5	As Representações da escola pelos pais	20
3	SOCIALIZAÇÃO.....	21
3.1	Do indivíduo produto à pessoa agente de acção	22
3.2	Delimitação do conceito de socialização	24
3.3	Principais agentes de socialização	27
3.4	Da Socialização primária à Socialização secundária.....	30
3.5	A Socialização familiar.....	32
3.5.1	Práticas educativas familiares.....	33
4	DA SOCIALIZAÇÃO E DAS INTERACÇÕES ESCOLARES.....	36
4.1	Da necessidade/dificuldade de coabitação em universos plurais.....	37
4.2	O papel do professor no processo da socialização.....	40
4.3	Identidade pessoal e social do aluno e a experiência escolar.....	43
4.4	Os obstáculos à participação e comunicação	44
4.5	Tipologias de análise da Participação na organização.....	47
4.6	Duas tipologias de análise da participação na escola.....	49
5	ESTRATÉGIAS E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA	54
5.1	Breves notas sobre a participação dos actores educativos na escola	55
5.2	Participação e democracia.....	56
5.3	Enquadramento legal da participação dos alunos na escola	58
6	A ABORDAGEM SISTÉMICA E A ESCOLA DE PALO ALTO	63
6.1	Confirmação, Rejeição e Desconfirmação.....	66
7	CONCLUSÃO	70

CAPÍTULO II	73
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	73
1 INTRODUÇÃO	74
1.1 O que quisemos saber	74
2 METODOLOGIA UTILIZADA	75
3 AMOSTRA.....	75
3.1 Características Pessoais	76
3.1.1 Género.....	76
3.1.2 Por Idade	77
3.2 Características Escolares.....	78
3.2.1 Ano Frequentado	78
3.2.2 Histórico Escolar	80
3.3 Características Familiares	81
3.3.1 Habilitações dos Pais	81
4 CONVERGÊNCIA ENTRE PAIS E PROFESSORES	82
4.1 Convergência entre pais e professores: Indicadores Parcelares.....	82
4.2 Convergência entre pais e professores: Indicador Agregado.....	83
4.3 Variações da Convergência entre pais e professores	84
4.3.1 Convergência entre pais e professores segundo o género.....	85
4.3.2 Convergência entre pais e professores segundo o ano.....	86
5 IMAGEM QUE O ALUNO RECEBE DOS OUTROS: HETERO- IMAGEM.....	86
5.1 Hetero-Imagem: indicadores parcelares	87
5.1.1 Hetero-Imagem: indicador agregado	88
5.1.2 Variações da Hetero-Imagem	89

5.1.3	Hetero-Imagem segundo o género.....	89
5.1.4	Hetero-Imagem segundo o ano	90
5.1.5	Hetero-Imagem segundo o NIF	91
6	COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL	92
6.1	Confirmação do aluno pelos pais.....	92
6.1.1	Confirmação do aluno pelos pais: frequências	92
6.1.2	Variações da Confirmação do aluno pelos pais.....	93
6.1.3	Confirmação do aluno pelos pais segundo a Hetero-Imagem	94
6.1.4	Confirmação do aluno pelos pais segundo a Convergência entre pais e professores	Erro! Marcador não definido.
6.2	Confirmação do aluno pelos colegas	95
6.2.1	Variações da Confirmação do aluno pelos colegas	96
6.2.2	Confirmação do aluno pelos colegas segundo o ano	96
6.2.3	Confirmação do aluno pelos colegas segundo a convergência entre pais e professores	Erro! Marcador não definido.
6.2.4	Confirmação do aluno pelos colegas segundo a confirmação pelos pais	97
6.3	Confirmação do aluno pelo Director de Turma	98
6.3.1	Confirmação do aluno pelo Director de Turma: frequências	98
6.3.2	Variações da Confirmação do aluno pelo Director de Turma	99
6.3.3	Confirmação do aluno pelo Director de Turma segundo o ano.....	99
6.3.4	Confirmação do aluno pelo Director de Turma segundo a Confirmação pelos pais	100

6.3.5 Confirmação pelo Director Turma segundo a Confirmação pelos pais

Erro! Marcador não definido.

7 PARTICIPAÇÃO/ESTRATÉGIAS DO ALUNO 101

7.1	Estratégias do aluno que discorda de uma ordem.....	102
7.1.1	Variação da estratégia do aluno que discorda de uma ordem.....	103
7.1.2	Estratégias do aluno que discorda de uma ordem segundo o género .	104
7.1.3	Estratégias do aluno que discorda de uma ordem segundo o ano.....	104
7.1.4	Estratégias do aluno que discorda de uma ordem segundo a Hetero-Imagem escolar	105
7.2	Estratégias do aluno face à mudança de lugar	106
7.2.1	Estratégias do aluno face à mudança de lugar	106
7.2.2	Variação das estratégias do aluno face à mudança de lugar	107
7.2.3	Estratégias do aluno face à mudança de lugar segundo o género.....	107
7.2.4	Estratégias do aluno face a uma ordem do professor segundo o ano .	108
7.2.5	Estratégias do aluno face à mudança de lugar segundo a Hetero-Imagem escolar	109
7.2.6	Estratégias do aluno face à mudança de lugar segundo o NIF	109
7.3	O aluno face à participação com os pares.....	110
7.3.1	O aluno face à participação com os pares.....	110
7.3.2	Variação de o aluno face à participação com os pares	111
7.3.3	O aluno face à participação com os pares segundo o ano.....	112
7.3.4	O aluno face à participação com os pares segundo a Hetero-Imagem Escolar	113
7.4	Resposta do aluno à solicitação de participação	113

7.4.1	Variações Resposta do aluno à solicitação de participação	115
7.4.2	Resposta do aluno à solicitação de participação segundo o gênero....	115
7.4.3	Resposta do aluno à solicitação de participação segundo a Hetero- Imagem Escolar.....	117
CONCLUSÃO GERAL		118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		121
LEGISLAÇÃO		ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
ANEXOS		123

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género	77
Gráfico 3 - Idade	78
Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes por ano	79
Gráfico 5 - Histórico escolar dos respondentes	80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Género	76
Quadro 2 - Idade	77
Quadro 3 – Ano Frequentado	79
Quadro 4 - Histórico Escolar	80
Quadro 5 - Habilitações dos Pais.....	81
Quadro 6 - Frequência das respostas – Indicadores Parcelares	83
Quadro 7 - Convergência entre pais e professores: Indicador Agregado	84
Quadro 8 - Variações da Convergência entre pais e professores.....	84
Quadro 9 – Convergência entre pais e professores segundo o género.....	85
Quadro 10 – Convergência entre pais e professores segundo o ano.....	86
Quadro 11 - Hetero-Imagem: indicadores parcelares	87
Quadro 12 - Hetero-Imagem: indicador agregado	88
Quadro 13 - Variações da Hetero-Imagem	89
Quadro 14 – Variações da Hetero-Imagem segundo o género	90
Quadro 15 – Variações da Hetero-Imagem segundo o ano	90
Quadro 16 – Variação da Hetero-Imagem segundo o NIF	91
Quadro 17 – Confirmação do aluno pelos pais: frequências	92
Quadro 18 - Variações da Confirmação do aluno pelos pais.....	93
Quadro 19 – Confirmação do aluno pelos pais segundo o género	94
Quadro 20 - Confirmação do aluno pelos pais segundo a Hetero-Imagem.....	94
Quadro 21 - Confirmação do aluno pelos colegas: frequências	95
Quadro 22 - Variações da Confirmação do aluno pelos colegas	96
Quadro 23 - Confirmação do aluno pelos colegas segundo o ano.....	97

Quadro 24 - Confirmação do aluno pelos colegas segundo a confirmação pelos pais	97
Quadro 25 - Confirmação do aluno pelo Director de Turma: frequências	98
Quadro 26 - Variações da Confirmação pelo Director de Turma.....	99
Quadro 27 - Confirmação do aluno pelo Director de Turma segundo a confirmação pelos pais	101
Quadro 28 - Variação da Estratégia do aluno	103
Quadro 29 - Estratégias do aluno por Género	104
Quadro 30 – Estratégias do aluno segundo o ano.....	105
Quadro 31 - Estratégias do aluno segundo a Hetero-Imagem escolar.....	105
Quadro 32 – Estratégias do aluno face a uma ordem do professor: frequências...	106
Quadro 33 - Variações das estratégias do aluno face a uma ordem do professor..	107
Quadro 34 – Estratégias do aluno face a uma ordem do professor segundo o género	107
Quadro 35 – Estratégias do aluno face a uma ordem do professor segundo o ano	108
Quadro 36 – Estratégias do aluno face a uma ordem do professor segundo a Hetero-Imagem escolar.....	109
Quadro 37 - O aluno face à participação com os pares: frequências.....	111
Quadro 38 - Variações de o aluno face à participação com os pares.....	111
Quadro 39 - O aluno face à participação com os pares segundo o ano	112
Quadro 40 – O aluno face à participação com os pares segundo Hetero-Imagem Escolar	113
Quadro 41 – O Aluno face à sua própria participação: frequências	114
Quadro 42 - Variações de o aluno face à sua própria participação.....	115

Quadro 43 – O Aluno face à sua própria participação pelo Género	116
Quadro 44 – O Aluno face à sua própria participação segundo o ano.....	116
Quadro 45 – O Aluno face à sua própria participação segundo a Hetero-Imagem Escolar	117
Quadro 46 - Confirmação aos outros segundo a convergência entre pais - professores	Erro! Marcador não definido.
Quadro 47 – O aluno face a uma ordem do professor segundo a convergência pais- professores	Erro! Marcador não definido.
Quadro 48 – Estratégia do aluno segundo os alunos pela convergência pais- professores	Erro! Marcador não definido.

INTRODUÇÃO GERAL

Quando falamos e pensamos na escola, recordamo-la essencialmente como crianças e alunos.

Se da primeira infância temos na nossa memória gravada a imagem marcante do professor, nas fases seguintes as imagens são das relações estabelecidas nem sempre fáceis, algumas vezes conflituosas e injustas.

As imagens e representações variam consoante o lugar em que nos situamos e sentimos a escola de um modo diferente. Deste modo, estamos perante imagens e representações diferentes sobre a escola e das relações existentes entre os seus actores, nem sempre concordantes ou harmónicas. Partindo-se do reconhecimento que as representações da escola são elementos de importância capital na relação entre os indivíduos singulares ou colectivos e que as relações entre estes são inevitáveis e que pode ter desenvolvimentos diferenciados, interessa-nos pois entender o verdadeiro sentido que os alunos dão à escola que frequentam. Daí que a questão de partida para este projecto seja: **“O que pensam os alunos sobre a escola que frequentam”?**

O nosso estudo está organizado em dois capítulos. O primeiro capítulo ocupar-se-á com a construção de um quadro teórico que nos permita compreender as questões colocadas aos alunos e que nos forneça informações pertinentes para esclarecer a nossa questão de partida. Com efeito, desenvolveremos uma reflexão sobre o conceito das representações sociais, nomeadamente das representações da escola. Ponderar as imagens que os alunos têm da escola é importante para percebermos o que é que os alunos pensam da sua vivência escolar.

No segundo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos empregues na concretização do estudo do nosso questionário, onde faremos a

caracterização da nossa amostra, os resultados do tratamento estatístico assim como a análise interpretativa dos mesmos, procurando identificar as representações que os alunos inquiridos têm da sua escola.

Finalmente, faremos uma conclusão geral do nosso estudo.

CAPÍTULO I

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESCOLA

1 Introdução

Quando a criança vai para a escola traz já consigo um conjunto de vivências e de experiências que lhe deram algum conhecimento e que possivelmente a marcaram emocionalmente.

Na escola, o aluno vai interagir com os seus pares e com outros actores educativos portadores de estatutos e papéis diferentes dos adultos que com ele convive em casa. A escola é um novo caminho a desbravar e que irá ser interiorizado pelo aluno. É precisamente aqui, nesta organização escolar complexa, que o aluno vai viver inúmeras socializações. O seu comportamento irá ter influência na turma, no grupo de trabalho e na sua integração escolar. Analisar sobre o que de essencial se passa na relação do aluno com a escola e até com a família será um dos objectivos desta dissertação. Falar de escola é falar de um objecto social que é percebido de diferente maneira pelos diversos intervenientes. À medida que o sujeito entra em contacto com o que o rodeia, vai (re) construindo representações que lhe permite interpretar e relacionar com as coisas e acontecimentos. Com efeito, a construção destas representações dependem de muitos factores que nem sempre são entendidos do mesmo modo pelos indivíduos.

Assim, no primeiro capítulo e no primeiro ponto iremos analisar o conceito de representações sociais e individuais dos diversos actores educativos. Falaremos da importância da escola na construção da identidade da criança.

Num outro ponto, reflectiremos sobre o conceito de socialização, como sendo um processo contínuo, dinâmico e permanente na vida de um indivíduo. Para percebermos melhor este processo, faremos uma breve abordagem sobre as práticas educativas da família, em relação às regras da escola, ou seja, o papel da família na socialização da criança.

A escola é palco de diversas socializações onde se realizam inúmeras interacções. Os alunos poderão ou não desenvolver aí sentimentos de pertença fundamentais para a sua integração na vida escolar.

No outro ponto iremos aprofundar o conceito de participação segundo vários autores e analisar o seu enquadramento legal. Também falaremos do papel predominante da comunicação, quer em contexto familiar quer em contexto escolar.

Na segunda parte desta dissertação apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na concretização do estudo do questionário e a explicação dos resultados obtidos.

Por último, apresentaremos as conclusões gerais da nossa dissertação, onde salientaremos os aspectos de uma reflexão que julgamos pertinente para o desenvolvimento deste projecto.

2 Representações Sociais

A escola é um espaço físico único de socialização onde os alunos interagem de diferentes formas desenvolvendo, por vezes sentimentos de pertença ou sentimentos de rejeição e de descontentamento face à instituição que frequentam.

Ao reflectirmos sobre as representações sociais, particularmente sobre as representações da escola, irá ajudar-nos a compreender melhor as relações/interacções que se efectuem na escola, na sociedade ou no grupo em que nos inserimos, pois as representações que os sujeitos constroem das coisas, condicionam os seus comportamentos e levam-nos a agir de uma determinada maneira. Partiremos deste pressuposto e diremos que as representações que os alunos têm da escola condicionam as acções que estes desenvolvem no sentido de cooperar/interagir com os professores e colegas ou, pelo contrário, impedir que tal aconteça.

2.1 Delimitação do conceito de representação social

Todo o indivíduo, no seu dia-a-dia, se vai confrontando com outros indivíduos e outros objectos. Para os compreender e com eles se relacionar vai elaborando sobre eles um “saber”, um “conhecimento”. A este saber/conhecimento se dá actualmente a designação de representação, pois, como nos diz JODELET, “O acto de representação é um acto de pensamento pelo qual um indivíduo se liga ou se refere a um só objecto” (1990, p. 362). Partindo desta definição, logo compreendemos que a representação não é apenas um acto cognitivo mas também afectivo, o que faz com que o sujeito da representação tenha sentimentos positivos ou negativos em relação ao objecto representado. É por esta razão que as representações dos indivíduos e grupos influenciam a sua posição perante a instituição escolar e as práticas de interacção ocorridas durante o processo educativo.

A representação social tem em Moscovici a sua primeira base teórica (cfr. DOISE, 1986, p.81).

DOISE, para salientar a complexidade do conceito de representação social, refere que «A encruzilhada na qual se encontra a noção de representação social é densa, as vias que aí desembocam são múltiplas e não há nenhum mapa que nos dê as coordenadas comuns.» (ibid, p. 82).

Pelo exposto acima, o conceito de representação social é um conceito de significado complexo.

Para P.BORGES (2007,p.26) são as “Representações sociais que estarão intrinsecamente ligadas às experiências que os sujeitos sociais experimentam, às interacções que vivem em redes complexas”, pois, é na relação que estabelece com os outros que o sujeito partilha todos os seus conhecimentos, todas as suas vivências, as suas acções e a percepção que tem do mundo e do espaço que ocupa na sociedade em que está inserido. A este propósito Croizier e Friedberg consideram que a sociedade é organizada por grupos de “relações humanas que colocam problemas específicos”. (cit. por BORGES, o.c, p.26), isto é, a interacção põe em confronto saberes, culturas, visões do mundo diferenciadas, logo, as representações sociais vão permitir aos actores sociais, na sua interacção com o grupo, a partilha de saberes, de culturas, de acções nas comunicações de condutas. (ibid, pp.27-28)

Ao tentar delimitar a noção de representação social, P.BORGES diz-nos que devido à interacção dos actores entre si, das suas relações com os membros do grupo, há que entender a representação social como:

- “forma de pensamento social,
- um conjunto de conhecimentos ou de saber,
- uma forma de ver o mundo, imagem, cultura,
- atitude, emoção ou comportamento,

- processo ou produto da sua própria construção” (ibid, p. 30).

Diremos, então, que as representações sociais são um produto de interacção do sujeito com as ”coisas” do seu mundo, e que possibilitam a interpretação pelo sujeito da sua realidade quotidiana, sendo, por isso, um processo de construção das suas relações com mundo. Como nos afirma JODELET, elas são “uma maneira de interpretar e pensar a nossa realidade quotidiana, uma forma de conhecimento social” (o.c.p.360), ou seja, um conjunto de referências que nos permitem compreender e situar naquilo que é desconhecido, tornando não estranho em familiar.

Numa definição mais completa, o conceito de representação social “designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados. De uma forma mais geral, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal” (ibid, p. 361).

O saber de senso comum forma-se através das experiências, saberes, modos de pensar e agir que as pessoas recebem e transmitem pela tradição de geração em geração e pela comunicação social; é socialmente elaborado e partilhado. Ao adjectivar-se representação de social evidencia-se o facto de as representações adquirirem “ (...) forma e conteúdo nas relações sociais encontrando-se estreitamente ligadas a processos de comunicação, à produção de sentido nas interacções e à partilha de códigos sócio-culturais comuns” (SANTIAGO, 1994, p.145).

As representações sociais, como fenómeno, podem apresentar-se de diversas formas, por exemplo, como:

- sistemas de referência que nos permitem interpretar aquilo que nos chega, dar um certo sentido ao imprevisto;
- imagens que condensam um conjunto extenso de significações;
- categorias que permitem classificar as circunstâncias, os fenómenos e os indivíduos com os quais nos relacionamos;
- teorias que permitem posicionar-se face a eles (cfr. JODELET, o.c., p. 360)

As representações são, pois, opiniões e crenças, que moldam diferentes sistemas de comunicação e de conduta, ligados à personalidade de cada sujeito e à acumulação de informações que se foi acumulando ao longo da vida. Sendo assim, realce-se o carácter da originalidade, da reconstrução, da evolução da representação.

O conceito de representação social ajuda a compreender a diversidade de situações existentes na interacção social, a relação entre processos simbólicos e condutas individuais e a importância do grupo na transformação das consciências individuais, e, por isso, no seu estudo, DOISE, chega à conclusão de que, «não se pode eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, inter individuais, inter grupos e ideológicos que muitas vezes entram em ressonância uns com os outros (...).» (o.c., p. 83)

Em suma, as representações contemplam sempre uma relação significativa e afectiva entre o sujeito e os objectos. Mas é uma relação complexa, pois, articula-se com o contexto social, histórico e até vivencial do próprio sujeito.

2.2 Processos na construção da representação: objectivação e ancoragem

Do que temos vindo a dizer infere-se que uma representação é uma imagem sempre (re)construída na relação de um sujeito (individual ou colectivo) com um objecto.

Moscovici evidencia dois processos na construção das representações, isto é, “a forma como o social transforma um conhecimento em representação e a forma como esta representação transforma o social” (JODELET, o.c, p. 367). A estes dois processos Moscovici chama-lhes **objectivação e ancoragem**, dois processos ligados mas não sequenciais.

2.2.1 A Objectivação

A objectivação leva o sujeito a criar uma imagem que concretize o conceito de modo a torná-lo perceptível; para tal é feita uma selecção das informações em função de critérios culturais e normativos de forma a reter as informações que o sujeito tem por mais significativos.

Esta é a fase de “selecção e descontextualização dos elementos da teoria (ibid, p.368). Numa outra fase, o sujeito procura construir “uma estrutura imaginante que reproduza de forma visível uma estrutura conceptual”. Esta imagem procura dar coerência ao conceito, às percepções, ao consciente e inconsciente, configurando-se num todo organizado. Há uma naturalização das representações, porque, enfim, “ as figuras de elementos do pensamento tornam-se em elementos da realidade” (ibidem).

2.2.2 A Ancoragem

Um outro processo está também presente na construção das representações e consiste na “integração cognitiva do sujeito representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que daí decorrem de um lado e de outro” (ibid, p.371)

A ancoragem explica-nos a integração cognitiva do objecto representado na estrutura mental já existente. Na verdade, qualquer indivíduo tem um conjunto de ideias, de afectos, de sentimentos, sobre o objecto com o qual convive, isto é, dele tem um conjunto de representações já construídas. Todavia, o modo do sujeito rever a realidade é reorientado pelos valores, ideais, afectividades, conhecimento, isto é pelo campo de novas significações que o sujeito agora detém.

Pela ancoragem, novos dados vão provocar uma modificação nas representações já existentes, digamos que contribuindo para a reinterpretação da realidade. Assim o novo é também percebido e interpretado em função do velho, do pré-existente.

A ancoragem também tem uma função de reorientação de condutas e de relações sociais, porque, situando-se a relação de ancoragem com a objectivação no centro da constituição das representações, estas constituem-se como referências de acção para o sujeito, dando relevo ao aspecto de atribuição de um significado comum ao meio envolvente, e a uma linguagem partilhada que possibilite a comunicação do sujeito. (cfr., JODELET, o.c., pp. 372-377)

De acordo com P.BORGES, o estudo do funcionamento, tanto do conteúdo como o da estrutura de uma representação, isto é, o núcleo central - a parte consensual e inegociável da representação e o sistema periférico dessa mesma representação - a parte da representação que é sensível ao contexto imediato, permitiu verificar que as

representações sociais eram simultaneamente estáveis e rígidas ou flexíveis e dinâmicas, características que parecem não ser contraditórias. (o.c., pp. 77-78).

Para explicar esta aparente contradição, P.BORGES, apoiando-se em Abric explica que, as representações sociais têm duas componentes: o núcleo central e os elementos periféricos. O núcleo central tem as seguintes características:

É determinado pelas condições históricas, sociais e ideológicas. Muito marcado pela memória colectiva do grupo e pelo sistema de normas a que se refere.

A sua função é consensual. Assegura a homogeneidade do grupo.

É estável, coerente, resiste à mudança.

É relativamente independente do imediato contexto social. O sistema periférico actua como complemento ao sistema central de que depende.

Se o sistema central é essencialmente normativo, o sistema periférico é funcional. Sem ele, as representações sociais não se poderia enraizar no momento concreto.

A sua primeira função é habilitar o sistema central a definir um curso de acção.

Ao contrário do sistema central, o periférico é muito mais sensível ao contexto imediato. Actua como um interface entre o contexto e o sistema central.

Desempenha ainda uma segunda função: regula a relação entre o núcleo e a realidade externa.

Tem ainda uma terceira função: permite uma certa modulação individual das representações sociais. A sua flexibilidade permite ao sujeito a integração entre a história pessoal e as representações sociais (cfr., P.BORGES, op. cit., p.79).

2.3 Representações da Escola

Teoricamente, as representações sociais de um determinado grupo, são, entre outras realidades, a base de uma construção que acarretará determinadas estratégias e tomadas de decisão. Deste modo, poderemos dizer que as representações vão-se construindo e se desenvolvendo num determinado contexto social, tendo em consideração a estrutura social e o tipo de relações nela existente, isto é, as representações sociais são “um produto das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social, reflectindo a situação desse grupo, os seus projectos, problemas e estratégias” (VALA, 1993, p. 357).

Partindo-se do princípio de que a construção da representação tem na sua base constitutiva as percepções, aquisições cognitivas, afectivas ou de qualquer outra ordem de que os sujeitos se apropriaram na relação social, então, são os valores e a cultura dos vários actores sociais na escola que consolidam aquilo que será a escola, ou seja, são agentes determinantes na representação que dela têm mais proximamente – alunos, professores, pais, funcionários, etc.

Um encarregado de educação não fala da instituição escolar de igual modo como um professor, pelo facto de que cada um possuir em relação à escola, representações diferentes. Mas não é só entre pais e professores que existem estas clivagens. As representações podem também variar entre os próprios professores de acordo com o grau de ensino, com a sua maior ou menor adaptação à realidade educativa e experiência pessoal, ambas em permanente transformação, de acordo com os sujeitos a quem se dirigem e ao conhecimento dos fenómenos educacionais (cfr., SANTIAGO, oc. p. 10). Neste sentido poderemos, então, afirmar que as representações variam ainda com a concepção pedagógica que o professor privilegia, com a relação que mantém com o

poder institucionalizado na escola. ALVES PINTO diz que “as representações sobre a escola são muito diversas, quer ao nível do cidadão comum, quer ao nível da literatura da especialidade e, nomeadamente, nos trabalhos sobre o efeito da escola. (1998, p.13).

2.3.1 As representações da escola pelos professores

As representações sociais da escola nos professores são reconstruções; dependem da sua experiência profissional resultantes das interações com os vários actores e da forma como cada um vê o papel que a escola representa na sociedade. No que concerne à realidade educativa, parece consensual, entre professores, que todas as crianças têm direito a ter iguais oportunidades de acesso e êxito escolar (cfr. SANTIAGO, o.c., p.52). Porém, nem sempre as práticas pedagógicas utilizadas convergem com esta teoria. As práticas assentam, essencialmente, em princípios da escola transmissiva, cujo acto de ensinar é centrado no professor e a relação professor/aluno é baseada numa hierarquia de posições. (ibid, p.51)

No seio das classes, o vínculo existente entre o sistema de percepção do aluno pelo professor e os elementos gerais da representação social da escola podem privilegiar um certo modelo de aluno, conduzindo desta forma a uma selecção. No discurso dos professores, a justificação para os bons ou os maus resultados escolares dos alunos é fundamentada pelos dons naturais do aluno, méritos do aluno e pela influência de factores sociais familiares. (ibid, p.53). Embora os professores reconheçam a importância e legitimidade das diferentes disciplinas para o desenvolvimento do aluno, na prática continuam dependentes de “uma valorização acentuada das dimensões cognitivas em detrimento das dimensões afectivas” (ibid, p.100) até porque, o

cumprimento do programa continua a ser uma constante e continuam a refugiar no manual.

D. DAVIES et all, num estudo que fizeram no nosso país obtiveram resultados semelhantes aos de Montandon realizados na Suíça. Nessa investigação, verificaram que “um número surpreendente de professores do ensino primário exprime abertamente atitudes negativas e elitistas em relação aos pais de baixo estatuto sócio-económico e sente-se incomodado por pessoas cujas circunstâncias e estilos de vida parecem desviar-se do modelo convencional da classe média” (1989, p.109).

O confronto com a realidade da escola, as diversas adaptações vividas pelos professores no que concerne às situações paradoxais e contraditórias entre os princípios educativos gerais, os meios disponíveis para a sua aplicabilidade submetem os professores a novas vivências originam algumas mudanças nas representações iniciais e não se “configuram uniformemente, nem têm somente características orientadas para a procura de estabilidade na adaptação da realidade educativa que, por natureza, está em constante mutação, tendo em conta o desenvolvimento dos sujeitos que a constroem e a relatividade dos fenómenos sócio- institucionais que a enquadram” (SANTIAGO, o.c., p.54).

Abordaremos, de seguida as representações da escola dos alunos.

2.3.2 As Representações da escola pelos alunos

Os alunos têm diferentes representações da escola, pois estas dependem de variadíssimos factores como: a socialização primária vivida, a maior parte das vezes, no seio das famílias pertencentes a um mundo sociocultural que alberga diferentes características.

As representações que vão sendo construídas pelos professores relativas aos alunos, podem produzir variadíssimas consequências, nomeadamente no que diz respeito às expectativas e às interações com os alunos, mas também podem ter influência na construção da identidade, no auto-conceito e na auto-estima dos alunos. Estes factores poderão influir ora positivamente, ora negativamente no desempenho escolar dos alunos. De acordo com VEIGA (1995, p. 57) “ (...) não se pode negar a influência das percepções dos professores no sucesso e na auto-estima dos alunos.” As imagens dos outros, transmitidas ao aluno, podem condicionar as estratégias na escola, sobretudo, no que respeita à sala de aula, se são “contraditórias e decorrem de ambiguidade dos estatutos e papéis que ele próprio é suposto desempenhar” (ALVES-PINTO, 1995, p. 132).

O modo como os alunos são tratados na escola deriva da imagem e subsequentes expectativas que os professores constroem sobre eles, influenciando a sua representação de escola, até porque o professor é, talvez para o aluno, “ o adulto com que eles têm mais contacto no seu dia-a-dia e, por isso mesmo, aquele que mais oportunidades tem de os marcar culturalmente” (TEIXEIRA, 1995, p.113).

2.3.3 Representação de si dos alunos e representação de escola

Quando ingressa na escola - seja no início ou ao longo do processo escolar - o aluno, já leva para a escola muitas e variadas experiências, mas vai confrontar-se com um outro universo ainda não vivido e, por isso, não apropriado.

ALVES- PINTO considera que qualquer escola é, antes de mais, um micro sistema do sistema social existente, onde a identidade de cada aluno se vai construindo e reconstruindo, onde se vão criando expectativas em relação às normas estabelecidas na

escola, nas interações com os outros significativos (colegas, professores, etc.), onde cada jovem é alvo de processos específicos de socialização, de construção do seu eu, da sua própria imagem e da sua forma de estar na escola. (cfr., 2008 p. 19). Podemos dizer que é nas interações que o aluno vai estabelecer com os seus pares e professores que ele vai construir a sua identidade, desenvolvendo a sua auto-estima e auto conceito académico.

ALVES-PINTO em 1985, num estudo por si realizado, dá-nos uma ideia “das representações de adolescentes e jovens sobre a escola e sobre eles mesmos” (p.136). Nesse estudo pode-se verificar que a imagem que o aluno tem da escola não varia estatisticamente com a sua origem social (cfr.p.136) isto, para aqueles que avançaram no percurso escolar. Por outro lado, os alunos que não concluíram o ensino básico ou o secundário “as variações de origem social correspondem variações na forma de ver a escola” (ibidem).

A imagem global que o aluno revela sobre si mesmo, medida pela auto- estima, demonstra uma forte relação ou dependência com a sua imagem no campo académico e sucesso escolar (auto- conceito académico). Assim «...a tendência é para a tonalidade da auto- estima e do auto- conceito académico serem do mesmo teor, ou ambas negativas ou ambas positivas» (ALVES- PINTO, o.c. ,p. 138).

A alienação escolar revela uma menor dependência do que a auto- estima com o auto conceito académico. Assim, quando a inserção do aluno na escola é reconhecidamente problemática pelo próprio aluno, conseqüentemente a imagem que o mesmo tem de si, não será favorável; o mesmo se processando em sentido inverso. (cfr., ibid, pp.139- 140). Após várias reflexões feitas neste campo com jovens estudantes e

não estudantes, resultaram daí várias conclusões que ajudam a perceber esta problemática de interacção entre aluno e escola (cfr., *ibid*, pp. 136- 137).

2.3.4 Sentido de pertença à escola e socialização escolar

É na interacção com os outros, que o jovem alarga os seus sentimentos de pertença, de poder e de compreensão das regras e do significado dos factos que surgem na escola. Porém, pode experimentar um sentimento de alienação /pertença, de alienação / poder e de alienação / compreensão. Deste modo, o aluno sentir-se-á excluído, podendo desenvolver um sentimento de rejeição à escola.

Segundo o estudo de ALVES-PINTO, mencionado atrás, quando a socialização escolar se faz num período de tempo mais lato, ultrapassando os três anos de escolaridade obrigatória, a imagem que os alunos têm de escola deixa de ser influenciada e dominada pela socialização familiar que obviamente se prende com o nível de instrução sendo que, quanto menor o nível de instrução familiar, maior é a dificuldade em perceber o que se passa na escola, (alienação- compreensão). Relativamente, à alienação- poder, quanto mais elevado o nível de instrução familiar, maior é o nível de alienação-poder. Essas variações vão-se esbatendo nos anos subsequentes (complementar), no que respeita à alienação-compreensão e desaparecem no que concerne à alienação – poder.

Quando o aluno começa a frequentar a escola, na altura ao ser avaliado pelo seu desempenho escolar, esta circunstância irá ter um grande impacto na “imagem que o aluno se constrói, não só enquanto aluno, mas (...) como pessoa” (*ibidem*). É através do processo de avaliação que o aluno vai ter a percepção do seu sucesso, da competição e que irá influenciar a sua auto-estima relacionada com a escola. A imagem global que o

aluno revela sobre si mesmo, medida pela auto- estima, demonstra uma forte relação ou dependência com a sua imagem no campo acadêmico e sucesso escolar (auto- conceito acadêmico). Assim «...a tendência é para a tonalidade da auto- estima e do auto- conceito acadêmico serem do mesmo teor, ou ambas negativas ou ambas positivas» (ibid, p. 138).

ALVES- PINTO acha que é incontestável que, de uma forma geral, toda a experiência escolar é marcante na forma como incide potencialmente na imagem que os estudantes têm de si próprios. Contudo, no unificado esta «socialização escolar» parece ainda render-se à socialização familiar nos sentimentos e representações, quer da escola, quer da sua inserção na mesma.

Como vimos, a problemática que envolve a escola e a criança como educando é cuidadosamente abordada pelas duas entidades supostamente mais implicadas, família e escola na sua reciprocidade.

Mas, os sentimentos da criança, as suas aspirações, os seus anseios, os seus pontos de vista raramente ou nunca são tidos em conta, quando é ela a personagem principal. Laflaquière e Perrenoud entendem que «O ponto de vista da criança é menosprezado e raros são os investigadores que se interessam por ele» (cits. por MONTANDON, 2001, p. 129). A questão é como encontrar a melhor solução para que os intervenientes em todo o processo educativo do educando e fundamentalmente este último funcionem em perfeita harmonia, em perfeita simbiose visando sempre o bem de todos os alunos (ibidem).

A família tem, também, um papel capital na construção da representação de escola pelo aluno. Existem famílias que valorizam o esforço e respeitam o trabalho escolar do filho, enquanto para outras isso não é tido em conta. Deste modo ALVES-

PINTO, considera que a escola e a família são “dois sistemas de valores muito distintos em relação à escola” (o.c., p. 54).

2.3.5 As Representações da escola pelos pais

Um dos principais agentes na construção da representação da escola nos pais é a importância que estes dão à educação escolar e aos projectos futuros que concebem para os filhos. Todavia, na literatura lida, refere-se que o meio sócio-cultural de pertença poderá ter influência na representação que os pais fazem da instituição escolar. SANTIAGO, afirma que “o grupo social desfavorecido focaliza-se mais nas aprendizagens de base, sobrevaloriza a instituição escolar como uma aquisição social importante (...)” (o.c., pp.91-92). As classes sociais mais desfavorecidas valorizam, particularmente, as dimensões de instrução e ensino dos saberes, tendo uma concepção de escola que se aproxima mais da escola transmissiva. Elas têm atitudes pouco críticas e conformistas em relação à escola dos filhos, enquanto que as famílias provenientes de um meio socioeconómico mais favorecido valorizam mais a componente cognitiva, são mais críticas em relação à educação escolar dos filhos e estão mais vigilantes nos aspectos relacionados com a organização escolar (cfr., GILLY, 1990, p.479).

Parece-nos que todas as famílias, independentemente das suas diversidades sociais, culturais, económicas, étnicas, religiosas, desejam o melhor para os filhos, muito embora, algumas delas revelem dificuldades em entender a cultura escolar. Não será propriamente o desinteresse que estes pais têm em ajudar os filhos, mas sim a forma como o hão- de fazer. (cfr. DAVIES, o.c., p.114). Neste aspecto, a escola como estrutura organizada que é, através da sua criatividade terá de ser capaz de criar programas de participação, aproximando desta forma a cultura familiar à cultura

escolar. Os pais passam a compreender melhor o papel da escola, os professores compreendem melhor as necessidades das famílias e dos alunos, podendo ajustar-se o currículo escolar às realidades dos alunos. Por sua vez, o aluno, sentir-se-á mais motivado, aumentando assim a sua auto-estima e o auto-conceito académico. Desta forma, todos sairão beneficiados: pais, alunos e professor. Convém salientar que há famílias socialmente desfavorecidas que organizam a sua vida familiar e atribuem uma importância muito grande a uma escolarização aos filhos alargada porque se orientaram por normas e valores de grupos de referência e não do seu grupo de pertença. (cfr. ALVES -PINTO, o.c., p.56). Não é pois, lícito atribuir inexoravelmente as características do processo de socialização da criança ao grupo social de pertença familiar.

3 Socialização

A criança, quando nasce, apesar de já trazer os genes necessários ao ser humano, é, ainda um ser culturalmente em branco.

À medida que toma contacto com o ambiente 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 que descobre nos outros indivíduos, inicialmente nos seus familiares. Gradualmente, vai assimilando valores, normas e regras que lhe são transmitidos por todos aqueles que a rodeiam.

Este processo socializador decorre ao longo de toda a vida e só termina quando o indivíduo morre. É por essa razão que a socialização é um processo dinâmico, interactivo e permanente de integração social.

ALVES-PINTO (o.c., p.116), ao falar-se de socialização, afirma que se deve partir do pressuposto de que o indivíduo não nasce membro da sociedade, e é através de um processo universalmente experimentado, nunca terminado, singular e marcado pelas características culturais da sociedade que se vai tornando membro dela. Sendo assim, “a pertença de uma pessoa a uma sociedade (...) não é algo que esteja assegurada à partida, antes se obtém após processos complexos” (ibidem).

São estes processos complexos que fazem com que o homem, animal social por excelência, seja canalizado para uma vida de relação e interdependência, quer com o ambiente que o rodeia, quer com os seus pares, numa vivência em grupo permanente ou ocasional, e que lhe vai permitindo construir a sua personalidade ou identidade própria.

3.1 Do indivíduo produto à pessoa agente de acção

Se recorrermos à raiz etimológica, a palavra “socialização” remete-nos para “social”, portanto para algo que acontece na sociedade.

Como não há sociedade sem indivíduos, logo a socialização envolverá a sociedade e também o indivíduo, pressupondo-se entre estes dois elementos, uma relação.

Fica-nos então a questão: qual o papel que a sociedade e o indivíduo desempenham neste processo? Esta questão deu origem a algumas perspectivas de análise diferentes do processo de socialização, até porque o termo socialização é utilizado de diferentes formas e diversas são as abordagens críticas a respeito deste conceito, logo, “a questão da socialização está longe de reunir o consenso dos sociólogos” (ibid, p.118).

Apresentaremos duas perspectivas de análise desta relação, indivíduo - sociedade. Se colocarmos a ênfase na acção da sociedade que procura conformar o indivíduo aos valores sociais tidos como uma herança do passado que é necessário manter na base de uma solidariedade mecânica ou orgânica, o indivíduo surge-nos, então, como um mero produto da acção social (cfr. PIRES, 1991, pp.,37-38).

Durkheim, positivista, é um dos sociólogos representativo dessa abordagem, uma vez que toda a sua reflexão vai salientar «a necessidade do consenso social, para que a vida em sociedade possa existir» (ALVES-PINTO, o.c. p.75).

Weber, opondo-se a este ponto de vista, faz uma abordagem da sociedade como sendo resultado da acção do homem, resultante de um conflito, valorizando a atitude em relação à mudança. Nesta perspectiva coloca-se «a ênfase nos processos pelos quais as pessoas activamente constroem e reconstroem a ordem social à volta delas» (PIRES, o.c. pp.38-39).

Estas duas perspectivas partem de diferentes pressupostos fundamentais: - o indivíduo é determinado por heteronímia, ou o indivíduo não é apenas o produto que a sociedade quer que ele seja, mas com a sua resposta pessoal vai modificando as estruturas e as regras dessa mesma sociedade, pois é autónomo e também agente de transformação do tecido social.

Adoptando este último ponto de vista, no qual a sociedade não é encarada como algo que determina a submissão dos indivíduos, mas sim, considerada «uma realidade complexa que assenta num conjunto de trocas, de prestação e contraprestações, que envolvem, na sua globalidade, as pessoas dos parceiros em questão» (ALVES-PINTO, 1983, p.3), a abordagem da sociologia da acção vai reconhecer «a socialização como interacção» (ALVES-PINTO, 1995,p.120), analisando como as pessoas interagem e as

formas que vão desenvolver nessas interacções num «campo estruturado» (ALVES-PINTO, 1992,p.37). Assim sendo, cada indivíduo tem de desempenhar um conjunto de estatutos e papéis que lhe são inerentes de forma a caracterizar «o sistema de acção em que determinada(s) pessoa(s) intervêm» (ibidem).

Passaremos, então, à compreensão do processo de socialização, dando especial relevo a algumas características que, a nosso ver, são particularmente importantes numa perspectiva da socialização como um sistema de acção.

3.2 Delimitação do conceito de socialização

Há várias definições do conceito de socialização, umas mais completas do que outras. Porém, é de salientar que todas são importantes, uma vez que cada uma delas evoca aspectos significativos do processo socializador.

A socialização surge, assim, como um processo de integração que motiva o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade entre os membros do grupo, permitindo a sobrevivência do próprio grupo.

Autores como Berger e Luckman concebem a construção do mundo social como um processo de mútua acção indivíduo - sociedade, já que «a sociedade participa na construção do indivíduo e em que o indivíduo participa na construção da sociedade» (ALVES-PINTO, 1995, p.121).

Três aspectos são relevantes neste processo:

«-exteriorização: pela sua actividade física e mental, o ser humano projecta-se no mundo (...) a sociedade é um produto humano;

«-objectivação: (...) a sociedade faz-se realidade sui/generis;

«-interiorização: os homens reaproximam-se dessas realidades exteriores (...) o homem é produto da sociedade (HAECHT, A., 1992 pp. 106-107);

Se tivermos em conta que o ponto crucial da interiorização constitui «a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes, e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido» poderemos, deste modo entender que foi através do processo designado de socialização que «cada pessoa incorpora todos esses traços e atributos mediante um processo que chamamos de socialização» (HORTON, 1981, p. 77).

ALVES-PINTO define a socialização ou inculturação como “o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura de uma comunidade de origem” (o.c., p. 117).

A multiplicidade de culturas que existe na sociedade mostra que o processo de socialização não pode ser separado do contexto em que se insere. Daí que a mesma autora refira também que “a socialização é um processo universalmente experimentado com particularidades de cada contexto” (ibidem).

Por sua vez, HORTON, (o.c., p. 77) concebe a socialização como um «processo pelo qual uma pessoa internaliza as normas dos grupos em que vive, de modo que surja “eu” distinto, único para um dado indivíduo.»

Relevamos na definição de HORTON a construção da identidade pessoal. Através da relação com os outros, o indivíduo vai-se dando conta que, se por um lado ele é membro do colectivo, por outro lado tem também uma dimensão original, pessoal.

Na relação com os outros, há constantemente, novos papéis, conhecimentos, atitudes e comportamentos com que o indivíduo se depara e que têm de ser interiorizados. Para ROCHER, a socialização é “o processo pelo qual ao longo da vida a

pessoa humana aprende e interioriza os elementos socioculturais 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 se deve viver” (1989, p. 126). Então, há que relevar três aspectos fundamentais de socialização: “aquisição de cultura, integração da cultura na personalidade e adaptação ao meio social” (ibid, pp. 127-128). Por isso, o processo de socialização é dinâmico e contínuo, e é uma aprendizagem sistemática. Através da socialização, a cultura e o sistema social são absorvidos e integrados na cultura da personalidade psíquica, determinando a maneira de pensar, agir e sentir. A pessoa socializada adapta-se ao ambiente em que vive e age de acordo com isso, uma vez que possui coisas comuns a outros membros da colectividade em que se insere. A socialização produz nos indivíduos maneiras de estar, sentir e agir conformes a todos eles, o que permite que cada um se adapte ao outro, fazendo com que a sociedade em que se insere se perpetue.

Contudo, a socialização não é só transmissão de valores, normas e regras, é também o desenvolvimento de uma certa representação do mundo, nomeadamente de «mundos especializados» (DUBAR, 1997, p. 31). Esta representação é construída e reconstruída de forma lenta e gradual e integra um código simbólico constituído pelo conjunto de crenças, valores, e é também um sistema de referências para a avaliação do real permitindo criar um sentimento de pertença e de relação. A construção deste processo corresponde a um conteúdo «interactivo e multidireccional» (ibid. p. 30), entre o indivíduo e a sociedade.

Das diversas leituras efectuadas percebemos que o conceito de socialização é entendido, de uma forma geral, como o processo pelo qual o indivíduo adquire uma identidade social e cultural específica e responde em função dessa identidade. Ao

aprender em interacção com os outros as atitudes do grupo social e, ao adoptar o comportamento por este aprovado, o indivíduo torna-se membro desse grupo.

Pelo que foi atrás mencionado, poderemos concluir que a socialização é, pois, um processo dinâmico, interactivo e permanente, e é também transmissão de cultura.

Iremos, agora, destacar os intervenientes que contribuem na socialização do indivíduo.

3.3 Principais agentes de socialização

Naturalmente, a socialização não é um processo que se inicia e termina em certo período, mas é sim um “ (...) processo começa à nascença, continua-se pela vida fora e só acaba com a morte” (ALVES-PINTO, o.c., p.127). 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 sua integração em grupos, sejam eles desportivos, culturais, religiosos, políticos, laborais, etc., exige que assimile regras e padrões de comportamento no sentido de agir da maneira certa.

Inicialmente, a criança socializa-se a partir dos contactos com os familiares. A família surge-nos, portanto, como o primeiro dos agentes de socialização porque «a família não só fornece cuidados físicos como também ensina às crianças a interpretação que os pais fazem da realidade social circundante sendo dentro da família que a personalidade da criança se desenvolve nos primeiros anos e nos anos de formação» (MUSGRAVE, 1979,p.45)

A importância do grupo familiar no processo de socialização é indiscutível, dado que a criança aprende aquilo que os seus familiares realizam, no momento que se encontram mais permeáveis à aquisição da cultura. Esta permeabilidade ou abertura à aprendizagem e assimilação de novos conhecimentos nos primeiros anos de vida da criança, deve-se ao facto de a socialização se fazer por via afectiva, revestida, pois, de forte componente emocional (cfr. ALVES-PINTO, o.c., p. 123).

A importância da socialização nos primeiros anos de vida do indivíduo é, assim, indubitável.

Ao sair do grupo familiar, a criança vai inserir-se em vários outros, continuando a sua aprendizagem.

Desses novos grupos, a escola surge, realmente, como o grande agente de socialização.

O elevado número de anos que se passam nos bancos da escola e a função própria da escola - instruir e desenvolver as capacidades necessárias à transformação da criança num ser “útil” à sociedade - conferem-lhe esse estatuto de grande agente de socialização. Neste caso, será a socialização secundária que, no dizer de ALVES-PINTO, é a «interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições» (ibidem).

A escola domina na pré-adolescência e na adolescência, partilhando o seu papel com os grupos de amigos.

De facto, o grupo de amigos constitui-se num referencial para cada indivíduo. Constituído por indivíduos com aspirações, modelos e comportamentos relativamente semelhantes, o grupo de amigos encarna o papel de suporte de cada jovem em situações de confronto com a autoridade dos pais ou dos professores, de crises de identidade face

às mudanças que a adolescência atravessa. Por isso, ROCHER (o.c., p.145) afirma que a socialização «não é necessariamente uma transmissão da cultura pelos mais velhos aos mais jovens» mas que os outros grupos de pares são importantes porque permitem que os «(...) indivíduos possam adquirir status à sua custa (...)» (MUSGRAVE, o.c., p.36). O grupo é essencial no «confronto que os adolescentes necessitam fazer com alguém próximo» (SAMPAIO, 1997, p.181) para adquirir a oportunidade de aprender a relacionar-se com os outros, de lidar com o problema do controlo social do comportamento, o jovem «partilha valores, normas, formam grupos que têm a sua linguagem, os seus próprios modelos de comportamento» (POSTIC., 1990, p.69).

No mundo de hoje assistimos, no entanto, ao florescimento de outro importante e dominador agente de socialização: os meios de comunicação de massas. A internet, a rádio, a televisão, a imprensa escrita, o cinema, constituem hoje poderosos instrumentos de aprendizagem, uma vez que nos inculcam normas, crenças, valores, modelos de conduta, etc., são, também, outros agentes de socialização particularmente influentes.

Os meios de comunicação de massas podem «fazer agudizar o conflito entre o adolescente e a sua família» (MUSGRAVE, oc., p.136). Funcionam para os jovens «como uma fuga à solidão e para os pais um entretenimento garantido para os filhos» (SAMPAIO, o.c., p. 90). Ao transmitir informação e divertimento dão a conhecer novos modelos de papéis que podem vir a alterar hábitos, linguagem e formas de estar.

Como vimos, a família e a escola têm um papel preponderante no processo de maturação pessoal e social porque estes intervenientes estão, respectivamente, ligados à socialização primária e secundária, será conveniente analisá-las para melhor entendimento dos processos que se seguem.

3.4 Da Socialização primária à Socialização secundária

a) Socialização primária

A reconstrução da realidade vai-se fazendo através de processos complexos de socialização. A escola e a família têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades emocionais e intelectuais da criança e na sua preparação para a vida adulta.

Na perspectiva de BERGER e LUCKMANN a socialização do indivíduo comporta dois processos: a socialização primária e a socialização secundária (cfr. ALVES-PINTO, 2003, p. 25).

A socialização primária inicia-se com o nascimento. A criança torna-se membro da sociedade pela interiorização, pois «constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido» (BERGER, LUCKMANN, 1991 p. 174).

Para ALVES- PINTO, este processo inicial de apropriação do mundo, não se dá somente no seio da família, mas também acontece nos infantários e creches onde as crianças poderão eventualmente frequentar (cfr. o.c., p. 25).

Enquanto a criança não interioriza os códigos normativos vigentes na comunidade social, a referência para o comportamento da criança são as reacções dos outros significativos, mas chegará um momento em que a criança se apercebe que as relações entre as pessoas da comunidade social são orientadas por normas e regras válidas para todos. Nesta altura, a criança interioriza o conceito do «outro generalizado» (ibid, p.29). A aquisição desta consciência é um ponto crucial na socialização, isto é, quando o outro concreto «cristaliza na consciência estabelece-se uma relação simétrica entre a realidade objectiva e subjectiva» (BERGER e LUCKMANN, o.c., p. 179). A criança é capaz de participar em «interacções que exijam a compreensão das regras de

jogo e o sentido de lealdade e equidade» (ALVES-PINTO, 1995, p.123), dá-se por terminada esta fase da socialização.

b) A socialização secundária processa-se em situações e instituições variadas

Pelo que temos vindo a dizer, toda a nossa vida está condicionada pela interiorização do mundo exterior, a qual começa na família -socialização primária, prolonga-se depois pela vida fora, na escola e no mundo do trabalho -socialização secundária. É evidente que, para que todo o processo evolua harmoniosamente entre uma e outra etapa da socialização, terá que haver coerência e compatibilidade nas diversas interiorizações que vão sendo progressivamente realizadas e que marcam o rumo da vida do indivíduo.

Vamos, agora, debruçar-nos sobre o último processo que terá de ser vivido pelo indivíduo: a socialização secundária.

Para BERGER e LUCKMANN a socialização secundária é definida como «qualquer processo subsequente [à socialização primária] que introduz um indivíduo já socializado em novos sectores do mundo objectivo da sua sociedade» (o.c., p. 175).

A socialização secundária designa o processo de integração do indivíduo no grupo ou situação social definida. O indivíduo vai adquirindo um conjunto de aptidões, saberes, competências essenciais para o ingresso no mundo do trabalho. Por esta razão, essa socialização é sobretudo desenvolvida em instituições. A escola é a primeira instituição especificamente organizada para a educação/socialização dos membros mais jovens da comunidade social.

È à escola que compete criar condições para que a transição para a vida social e profissional se possa processar de modo a responder às necessidades cada vez mais exigentes da sociedade. Como refere CARNEIRO, (1996, p. 195) “a escola constitui um pilar essencial de educação ao longo de toda a vida, onde se adquirem as competências básicas para a socialização permanente, ou seja, para a consolidação de culturas resistentes à exclusão, assentes em atitudes proactivas e capazes de reinventar a cada etapa, novos e mobilizados papéis sociais”.

3.5 A Socialização familiar

A relação família e escola está presente entre os actores envolvidos no processo educativo da criança. O primeiro responsável pela educação da criança é a família. São os seus membros que irão estimular a sua auto-estima, o seu controlo emocional e a sua autonomia, de molde que as crianças adquirem competências próprias.

É na socialização familiar que é assegurada a transmissão cultural e os valores, porém “podemos dizer que esta função se reduziu consideravelmente num período recente em razão do ritmo acelerado da mudança social” (DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1992, p. 160).

É com os pais, os adultos significativos, que as crianças aprendem a comunicar o que pensam, o que sentem e assimilam noções e impressões da cultura das suas famílias e do meio social envolvente. (ibid, p. 162).

Podemos assim verificar a importância da família para a “integração das novas gerações na sociedade global e nos grupos sociais de pertença” (ibid, p.160).

3.5.1 Práticas educativas familiares

O aluno vive em dois universos distintos: a família e a escola, e é compreensível que cada um destes meios influa sobre o outro. Por isso, o comportamento escolar do aluno sofre influências vindas do ambiente familiar em que está inserido e, por sua vez, o seu desempenho ou actividade escolar vão ter repercussões no seio familiar.

Cada um desses universos tem um papel a cumprir. A forma como ele vai ser visto pelos parceiros educativos é importante para se perceber as interacções que se estabelecem.

Para uma melhor percepção dessas interacções, procederemos a uma breve análise que os estilos educativos poderão ter na vida escolar do aluno.

Não é lícito associar o estilo educativo familiar ao grupo de pertença familiar porque famílias pertencentes a grupos sociais diferentes podem reger as interacções na família e da família com o mundo segundo estilos muito semelhantes (cfr., ALVES-PINTO, 2003, p.40).

É na escola que o jovem interage com outras crianças e adultos que não os da sua família. Quando a criança começa a frequentar a escola vai encontrar outras regras e normas que eram para ela desconhecidas. ALVES- PINTO diz que a criança se vai confrontar com determinados comportamentos que eram autorizados e aceites em casa, ou no meio em que estava inserida e que já não vigoram na escola, pressupondo, deste modo, atitudes e valores divergentes. É neste clima, por vezes contraditório, que a criança, o jovem ou o adolescente se vai socializando, e assim, ao longo de toda a sua vida escolar, vai experimentando vários momentos de socialização e vai-se relacionando com outro grupo de pares e com grupos com estatutos diferentes: - professores, funcionários (2003, p.41).

Então, se no plano físico-edifício, logradouros, acessos... a escola é um palco, no plano sociológico, “A escola é uma realidade social. A sua estrutura social, enquanto organização, consiste em sistemas de acção, de comportamentos intencionais, que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros” (ALVES- PINTO, 1995, p.147).

Todos os actores, no processo educativo, têm um papel importante a desempenhar, mas não podemos deixar de realçar o papel fundamental do professor que deve em primeiro lugar “conhecer o aluno, conhecê-lo pelo seu nome, na sua história, no que para ele é significativo” (TEIXEIRA, 1995, p. 112).

A integração do aluno na escola e no processo educativo está, de algum modo, dependente da maneira que cada criança se vai socializando e nas relações que vai estabelecer com os outros actores educativos. Deste modo “para chegar a uma boa relação com outrem é preciso primeiro conhecer esse outrem como pessoa – um ser único e irrepetível” (ibidem).

Na educação familiar, as famílias têm um funcionamento diferenciado em relação às práticas educativas familiares. Nem todas as famílias se orientam pelos mesmos modelos de comportamento e, mesmo que façam parte de um meio social idêntico, a dinâmica familiar não é a mesma.

Nas famílias de classes menos desfavorecidas recorre-se mais frequentemente aos castigos corporais, e nas famílias de classe média as punições são mais de ordem psicológica. Todavia, este último padrão tem-se propagado progressivamente nas classes mais baixas sendo o modelo educativo que se tornou dominante, num relacionamento mais afectivo entre pais filhos, onde é concedida à criança um maior

grau de liberdade respeitando-se as suas opiniões nas decisões da família (cfr. DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, o.c., p. 160).

VAN ZANTEN DURU-BELLAT, baseando-se em Baumrind, identificam três estilos educativos: permissivo, autoritário ou autorizado. Estes estilos estão associados ao controle e ao apoio parental e variam em função dos papéis atribuídos a cada membro da família, das suas expectativas ou das suas necessidades “(...) os valores, os saberes e os estilos educativos parentais trazem um esclarecimento nas diferenças do êxito escolar entre as crianças de diferentes classes sociais” (ibid, p.164).

O estilo autoritário e o estilo permissivo são considerados negativos, pois têm em conta a vontade momentânea dos pais. Tanto a atitude dos pais autoritários como a dos pais permissivos é considerada contraproducente porque prejudica o auto-domínio e a espontaneidade dos filhos.

Considera-se que os pais autoritários tratam os filhos de um modo ofensivo, não os encaminham e a maneira como lidam com eles depende do seu estado de espírito. As crianças ficarão mal preparados para a vida, tendo dificuldade em dominar os seus impulsos e as contrariedades da vida.

Os pais permissivos são demasiado complacentes e protectores com os filhos. Não são estabelecidas regras nem limites, impelindo assim os filhos a comportamentos inaceitáveis e inadaptados às diversas situações a que se depararão no futuro.

Os pais autorizados são aqueles que apoiam a criança na contenção de certas atitudes que podem ferir sentimentos dos outros, são íntegros e honestos, e não jogam com os sentimentos dos filhos. Exigem tendo em conta a idade e a personalidade dos filhos de molde que estes se tornem maduros, tenham um bom auto-controlo e sejam independentes (ibid, p. 164).

Kellerhals et Montandon fazem também referência a três estilos educativos: o estatutário, o maternalista e o contratualista.

Os pais estatutários têm como intuito a sujeição das crianças aos valores da disciplina e cumprimento de regras.

Os maternalistas dão importância à prática da autoridade usada pela coacção. Valorizam a compreensão, a comunicação entre pais e filhos e a participação nas variadas actividades das crianças.

Os contratualistas servem-se da negociação e valorizam a comunicação geracional tendo em conta a sensibilidade e as emoções do jovem. (ibid, p.163)

Quanto maior for a discrepância entre os estilos familiares educativos e os estilos escolares, menores são os êxitos na escola.

MONTANDON salienta que “ O paradigma familiar, os tipos de estruturação e de funcionamento das famílias desempenham um papel na educação das crianças e no estabelecimento de laços com a escola e mais particularmente com os professores” (2001, p. 120).

É fundamental que as crianças desenvolvem a responsabilidade, tenham um bom relacionamento com os adultos e com os seus pares e se sintam preparadas para enfrentar as adversidades da vida.

4 Da socialização e das interacções escolares

A escola é uma criação da sociedade para cooperar no processo de socialização das crianças e jovens, porque, hoje, a família já não é capaz de, sozinha, preparar os filhos para viverem numa sociedade cada vez mais heterogénea e complexa nos

domínios político, económico, cultural, tecnológico, ou seja, a “escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações” (o.c., p. 113).

Sendo a escola, cada vez mais, um espaço de permanência prolongada de um número cada vez maior de crianças e jovens, ela “ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens” (ibidem).

4.1 Da necessidade/dificuldade de coabitação em universos plurais

É na instituição escolar que o jovem interage com outras crianças e adultos que não os da sua família. Quando entra para a escola a criança depara-se com um sem número de regras e normas, assim como com uma instituição que não conhece, e, “Muito cedo, começa a perceber que, em casa e na escola, os comportamentos desejados, tolerados ou desincentivados não são exactamente os mesmos” (ibidem). Quer isto dizer que há determinados comportamentos autorizados e aceites em casa, que não o são na escola, e vice-versa, pressupondo, também, reacções diferentes.

Parece, portanto, que a transmissão de valores através do ensino, entra muitas vezes em conflito com valores que a criança traz com ela, ou com valores que vigoram quer em casa quer na comunidade. É neste clima, muitas vezes de contradição, que a criança, o adolescente, o jovem vai fazendo a sua socialização. Assim, ao longo de toda a sua vida escolar, vai experimentando vários momentos de socialização. O espaço escola “funciona como uma antecâmara de outros espaços mais complexos” e também porque “é um tempo e um espaço, um sistema de interacções (...) que um número cada vez maior de jovens vive.

Tem-se assistido à valorização do contacto, cada vez mais precoce, com a escola e a um prolongamento da permanência nela dos utilizadores, tornando-se esta, cada vez mais, uma fonte de socialização de variados sujeitos. A escola não é só um conjunto de professores e alunos em interacção, mas também um conjunto de acções que estes levam a efeito no meio em que se insere, uma vez que “A escola é uma realidade social. A sua estrutura social, enquanto organização, consiste em sistemas de acção, de comportamentos intencionais, que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros” (ibid., p. 147).

Poderemos dizer que todos os intervenientes no processo educativo têm um papel importante a desempenhar, mas não podemos deixar de salientar o papel primordial do professor que deve em primeiro lugar “conhecer o aluno, conhecê-lo pelo seu nome, na sua história, no que para ele é significativo” (TEIXEIRA, o.c., p. 112).

A integração na escola e no processo educativo está de algum modo dependente da forma como cada um se vai socializando ou ainda do modo como se estabelece a sua relação com o(s) outro(s). Assim “para chegar a uma boa relação com outrem é preciso primeiro conhecer esse outrem como pessoa – um ser único e irrepetível” (ibidem).

É através da sua eficaz integração, do bom relacionamento com colegas e professores que o aluno vai construir a sua identidade, promovendo a sua auto-estima e autoconceito académico.

Uma boa relação Escola /Família é não apenas desejável mas fundamental, incluindo a noção de parceria, responsabilidade e participação, baseada na ideia de que o processo de construção de identidade do jovem só é possível com a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo. Com efeito, uma sociedade organizada segundo valores de democracia atribui a todos os actores educativos o direito à

participação no processo educativo, direito esse que impõe a assunção das inerentes responsabilidades. A Lei 46/86 (LBSE) requer da comunicação educativa uma participação activa.

A escola é chamada a participar muito mais activamente no processo da socialização das crianças e jovens, porque, pela LBSE lhe é atribuída a finalidade de educar para o acesso à autonomia, à responsabilidade e à cidadania.

A família já não é o único agente central da socialização na nossa sociedade, como foi noutros tempos. Com muita importância surgiram, fora do âmbito da unidade doméstica, outras instituições de carácter educativo.

Na nossa sociedade, é cada vez mais importante o papel da escola como agente público e oficial de socialização porque a escola é um espaço e um tempo onde as crianças e os jovens vivem processos «específicos de socialização e construção de imagens de si próprios, da escola e da sua forma de estar na escola», onde se criam condições para que as crianças «vão viver um processo de construção da sua identidade pessoal e social» (ALVES- PINTO, oc., pp. 133-134).

Em Portugal, a duração da escolaridade básica obrigatória alargou-se até à conclusão do 3º ciclo. Cada vez há mais jovens a ingressar no ensino superior, por isso, a escola tem cada vez mais importância no processo de socialização das crianças e jovens, por isso, a escola “ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens” (ibidem).

Actualmente, após entrada em vigor da Lei nº 85/2009, o regime da escolaridade obrigatória passou a incluir as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade, o que abrange, além do ensino pré-escolar e básico, também o ensino secundário.

Os conflitos que ocorrem durante as brincadeiras ou trabalhos darão à criança a consciência da existência dos outros, com interesses e desejos próprios. Ao longo de toda a sua vida escolar a criança, ou o jovem vão experimentando diversas etapas de socialização porque a escola “funciona como uma antecâmara de outros espaços mais complexos” e também porque “é um tempo e um espaço, um sistema de interações (...) que um número cada vez maior de jovens vivem períodos cada vez mais longos” (ibid, p. 134).

HAECHE (1992, p. 116) refere que “à escola compete a parte mais considerável da educação, isto é da socialização programada”. Quer isto dizer que a escola é a instituição que transmite conhecimentos científicos e técnicos que irão permitir ao indivíduo exercer um papel produtivo. Contudo, a escola tem uma outra função essencial: veicular as normas sociais, as noções éticas básicas, os ideais da sociedade. Será todo este conjunto de aquisições que facilitará a inserção social do indivíduo. (cfr. SOUSA FERNANDES, 1991, p. 138)

4.2 O papel do professor no processo da socialização

Neste processo de socialização escolar têm particular intervenção os professores, quer pela sua própria cultura, quer pela sua acção pedagógica (cfr., TEIXEIRA, o.c., p. 111).

O professor encontra-se numa posição particularmente vantajosa, em relação à socialização da criança, porque, para além dos pais, provavelmente mais ninguém tem a oportunidade única de observar a criança durante tantas horas e numa variedade de situações.

É da interacção do professor / alunos que depende em grande parte o envolvimento dos alunos na escola. O sucesso escolar dos alunos depende muito da relação estabelecida entre o professor e os alunos, da capacidade do professor para mobilizar a atenção, despertar o interesse pelo saber e de usar práticas eficazes para a apropriação dos conhecimentos, ou seja, da necessidade de haver “ (...) um ambiente em que se promove a curiosidade, o pensamento crítico, a independência intelectual, a autoconfiança dos alunos” (TEIXEIRA, o. c., p.113). Com efeito, a articulação entre o acto de ensinar, e o acto de aprender “(...) encontra-se na finalidade comum a um e a outro: a socialização do indivíduo” (POSTIC, 1990, p. 9). É importante para o professor estar consciente do papel da criação de expectativas sobre o aluno, baseadas em factores diversos, mas muito em preconceitos étnicos e sociais e estar também consciente da influência dessas expectativas na relação mantida com os alunos. Da parte do professor requer-se uma visão lúcida dos diversos factores potencialmente intervenientes no processo da relação pedagógica ocorrida na sala de aula.

O processo educativo escolar está de algum modo dependente da forma como cada um se situa no mundo, no modo como se estabelece a sua relação com os colegas, professores e outros elementos da comunidade social e, por isso, “o professor só será um educador se for o homem atento ao que se passa no mundo, capaz de enfrentar o presente e o futuro com coragem e mesmo entusiasmo” (ibid, p. 112).

Se a relação for boa e se a criança e/ou jovem desenvolverem relações de solidariedade e cooperação, adquirirá os sentimentos de reciprocidade e construirá uma identidade social baseada na autonomia, solidariedade e independência pessoal.

Vemos assim que a escola não socializa apenas os alunos, mas todos os agentes que nela intervêm. Com efeito, os pais, quando voltam à escola na condição de

encarregados de educação, deparam-se algumas vezes com uma realidade escolar diferente daquela que deixaram há alguns anos na condição de alunos. Assim, “importa saber que a escola exige aos pais um verdadeiro processo de socialização relativamente aos seus papéis e à sua intervenção, no processo educativo dos seus filhos” (ALVES – PINTO, o.c., p. 114).

Também, no que diz respeito aos professores, as várias socializações que irão realizar ao longo da sua trajectória profissional, o professor vive processos de permanente reconstrução da sua identidade profissional;

- Há reafirmação de sentimentos de pertença ao seu grupo profissional ou à instituição onde desempenham as suas funções, dada a mudança mais ou menos frequente de escola ou de composição do corpo docente da escola onde trabalha;
- Contacto com formas de ser e estar da vida de outras pessoas, de outros lugares;
- Adaptação às mudanças do ensino e da sociedade;
- Complementos de formação (cfr. ALVES-PINTO, o.c, p 115).

A sala de aula não pode ser só vista como uma estrutura física. É necessário encará-la, essencialmente, como um local privilegiado onde ocorrem inúmeras interacções, de forma que as crianças possam aprender a desempenhar papéis, a partilhar determinadas significações, interiorizar normas, a estabelecer processos de comunicação. A interacção é entendida como «um dar e receber» (DELAMONT, 1987, p. 39) em que o professor procura estabelecer normas com base na negociação entre os alunos, sofrendo reajustamento “os professores e alunos entram na sala de aula em posições negociáveis muito diferentes” (ibid, p. 61).

A aprendizagem na sala de aula envolve o conceito de transferência. É desejável que, o que é aprendido na sala de aula seja transferido para situações de vidas futuras, de forma a possibilitar à pessoa trabalhar para viver e gozar uma vida mais plena. No interior da sala de aula, o professor pode criar um bom ambiente de trabalho com o objectivo de desenvolver processos de socialização, implementando estratégias que facilitem a interiorização de normas e a promoção do desenvolvimento do cognitivo e emocional, de modo a que se operacionalize uma formação integral dos alunos, até porque a construção do processo de socialização corresponde a um conteúdo «interactivo e multidireccional» (DUBAR, 1997, p. 30), entre o indivíduo e a sociedade.

4.3 Identidade pessoal e social do aluno e a experiência escolar

P.BORGES diz que o conceito de identidade pessoal é um conceito “pouco definido” (2007, p. 145). A identidade é uma realidade que se vai construindo durante a existência de um indivíduo, “(...) - não nasce com nenhum de nós” (oc., p. 144). A autora afirma ainda que cada indivíduo tem “ dentro de si as sementes que permitem a cada um de nós ser singular, individual (...) que ao longo e com o correr do tempo permitem o reconhecimento de cada um e de si próprio.” (ibid, p. 145).

ALVES-PINTO diz que a identidade é bastante complexa e apoiando-se nos estudos de Perrenoud afirma que, a criança, através do contacto com as pessoas que vivem ao seu redor e dos objectos que manipula, vai tomando consciência da sua identidade corporal, e actua de acordo com a imagem que formou de si própria. Esta tomada de consciência depende também da imagem que os outros têm dela. A representação que se tem daquilo que pensam os outros de si revela um poderoso factor de segurança ou de insegurança pessoal. Ou seja, as normas e os modelos culturais interiorizados pela criança podem ser assumidos de uma forma valorizada, ou desvalorizada (o.c. p. 131).

Para a construção da identidade, e para a criação duma boa ou má auto-imagem, o contexto comunicacional, afectivo/emocional da criança tem uma grande importância, pois a auto-imagem depende também da imagem que é transmitida pelos outros. O quadro simbólico organizador da construção de auto-estima, depende basicamente do interesse e estima que os pais, professores e colegas tenham demonstrado para com a criança, seja através de palavras ou de acções. Valorizar a sua capacidade, reconhecer os seus sucessos e tolerar tranquilamente os insucessos são atitudes que fomentam a formação de uma auto-imagem positiva e forte na criança.

Segundo ALVES- PINTO se os objectivos da criança não forem atingidos, ou os seus comportamentos forem desaprovados por outros, o indivíduo tem que mudar de estratégias. Até porque, “ a identidade pessoal não é estática, mas algo que se actualiza em dinâmicas diversificadas” (o.c., p. 129).

4.4 Os obstáculos à participação e comunicação

A legislação actual permite que a participação de todos, na Assembleia, seja cada vez maior e de grande relevo no processo educativo, porém, SANTOS GUERRA considera que, aos pais, aos alunos, aos funcionários da administração e serviços deparam-se-lhes muitos obstáculos em todo este processo: uns têm a ver com a falta de conhecimento das suas funções que grande parte sente nesta matéria; outros são provenientes da falta de tempo. Deste modo, surge o interesse em mudar concepções, as atitudes e as práticas dos elementos da comunidade educativa, assim como, na estrutura da escola, criar boas condições físicas e temporais, de maneira que a possibilite a participação de todos os seus elementos (cfr.,Guerra,2002, pp. 52-53).

GUERRA diz-nos que outro ponto a ter em conta é “A falta de experiência em processos de participação” por parte dos profissionais pode levar, a um desencorajamento dos professores. Cabe aos alunos aprender “a organizá-la, a intervir (...) e a respeitar as opiniões dos outros...” (o.c., p. 53). Por vezes, o aluno é aconselhado pela própria família a não colaborar, para evitarem problemas na escola (cfr., GUERRA, p. 53).

Em suma, é importantíssima a participação dos pais, dos alunos, dos funcionários da administração e serviços. E isso reflecte-se na escola.

No entanto, verificamos que não é fácil desenvolver nas escolas uma cultura de participação como refere BARROSO (1995, p. 9), sobretudo se não forem alterados os modos e atitudes no processo de comunicação entre a escola e a família.

MARQUES referencia outros obstáculos e que sobretudo se prendem com a comunicação a uma satisfatória relação família escola detectados por Davies em escolas portuguesas:

- São inapropriadas, muitas das vezes, as horas escolhidas para receber os pais, não facilitando assim a comunicação;
 - Falta algumas vezes uma atitude de empatia e de aceitação dos pais, devido à linguagem profissional usada pelos professores;
 - Os pais limitam-se a ouvir os professores uma vez que não estão habituados a deslocar-se à escola;
 - Falta de preparação dos professores para se envolverem com os pais
- (1997, pp. 35-38).

Referindo-se às relações pais - professores em Genebra, MONTANDON afirma que “ (...) os pais encontram-se face a um corpo de profissionais organizado desde há

muito e face a um sistema escolar concebido para funcionar sem negociar grande coisa com os utilizadores” (o.c., p. 203), pelo que, considera que nas relações entre as famílias e a escola há que ter em conta não só a classe de pertença, mas também é necessário analisar a família no meio e o modo como ela constrói a realidade (1987, p. 180).

Esta autora diz ainda que as práticas educativas nas famílias ligam-se não só à estrutura social de pertença dos pais, mas também à forma como a família constrói a realidade (ibidem). MONTANDON, no estudo sobre a escola na vida das famílias, também verificou que “as características das famílias não pareciam afectar as expectativas de informação acerca dos programas e dos métodos, das exigências do professor ou das actividades para-escolares” (1991, p. 84).

Autores como PERRENOUD pretendem mostrar que a comunicação entre a família e a escola não se pode limitar aos encontros entre os pais e os professores ou às reuniões de pais, pois os contactos directos são apenas a relação visível das trocas mediatizadas pela criança, ao mesmo tempo mensageiro e mensagem, a que o autor lhe dá o nome de “Go Between”, porque a criança vai e vem entre o mundo da escola e o mundo da família (1995, o.c. p. 94). Também TEIXEIRA (1995, p. 115) valoriza o papel do aluno como forma de comunicação e apelida-o de “carteiro que transporta mensagens, muitas vezes contraditórias, entre dois mundos que, mutuamente se criticam. No entanto, “pais e professores, em princípio desejam o bem da criança, mas nem sempre têm a mesma imagem” (PERRENOUD, o.c., p. 103).

Pelo exposto parece-nos importante estabelecer uma relação triangular bem sucedida entre os três “pólos”: professores, pais e alunos.

Os encontros, as reuniões, os telefonemas... permitem acertar alguns pormenores, chegar a um consenso, como por exemplo: como e quando fazer os

trabalhos de casa, conhecer melhor a personalidade do aluno, informar os pais sobre o comportamento dos filhos.

Os encontros também podem não correr como o desejado, no caso de haver divergências ou algumas tensões. “ Nada autoriza a afirmar que, todo e qualquer encontro é benéfico”(ibid, p.96), mas é provável que na maioria das vezes, através do diálogo pais e professores, se esclareçam as «regras» não escritas da comunicação diária feita através do aluno.

Na relação escola -família, pais, alunos e professores estão envolvidos numa relação comunicativa e faça cada um o que fizer, mesmo que não digam nada, estão a comunicar, porque a comunicação não se estabelece apenas pela palavra: gestos, mímica e mesmo até o silêncio são por vezes modos bem expressivos de comunicar mensagens.

4.5 Tipologias de análise da Participação na organização

A maneira como as pessoas estão - investem ou desinvestem, participam ou não participam, se constroem ou desconstroem- nas organizações, varia, obviamente, de pessoa para pessoa e de organização para organização.

Vamos abordar os tipos de participação na perspectiva de Hirschman, Bajoit e Alves Pinto.

Da reacção do membro de organização ao descontentamento de Hirschman a Bajoit. A participação é vista numa perspectiva utilitarista ou seja “cada indivíduo pesa (calcula, avalia) as vantagens (ganhos) e os inconveniente (custos) das suas condutas e

escolhe a mais interessante (gratificante, fácil, eficaz) para ele, tendo em consideração a ideia que tem do que é o seu interesse pessoal” (BAJOIT, 1988, p. 327).

Para Hirschman, (ibid, p. 328), os indivíduos descontentes com a organização a que pertencem optam por um dos seguintes comportamentos: “*exit*” ou defecção, *voice* ou protesto, “*Loyalty*” ou fidelidade. As duas primeiras noções são bem definidas: a defecção é um comportamento de abandono, o actor “sai do sistema de interacção, rompe a relação social, cessa de cooperar, subtrai-se à autoridade, ao poder que exerce ou que sofre”; o protesto é o comportamento oposto, o “ indivíduo fica, mas procura reduzir ou suprimir o seu descontentamento tentando mudar o sistema de interacção do seu interior” (ibidem). Já a noção de lealdade, segundo BAJOIT, é pouco clara. Nas palavras de Hirschman, “o leal é aquele que hesita a deixar a organização à qual pertence, mesmo se está em desacordo com ela”. Isto e os exemplos que apresenta permitem a BAJOIT concluir que nos seus escritos, Hirschman “ considera como fiéis todos aqueles que não desertam” (ibidem), então, a noção de lealdade reveste-se de “um sentido demasiado lato onde estão misturadas condutas diferentes” (ibid, p. 329).

BAJOIT, ao adaptar o modelo apresentado por Hirschman, acrescenta-lhe uma quarta categoria: a apatia.

Estes comportamentos permitem aos indivíduos descontentes encontrar o equilíbrio, (ganhos/custos) satisfatório, ao agir sobre as regras estabelecidas nesse sistema de interacção. Como nos diz BAJOIT (o.c., p. 331), “uma relação social é um contrato, tácito ou formal, voluntário ou não, consciente ou não, que comporta uma dupla dimensão. Por um lado, trata-se de uma cooperação (...) por outro lado, é uma forma de controle social (por autoridade, poder, influência...) sempre recíproca (...) mais ou menos desigual.

BAJOIT apresenta as seguintes reacções ao descontentamento: lealdade, defecção, protesto e apatia. A lealdade permite manter a cooperação e fortalecer o controle social. O actor descontente permanece fiel aos objectivos da cooperação e mantém a confiança no modo instituído de controle social. A fidelidade é um comportamento de confiança, isto é, “o indivíduo fica, permanece e continua a participar activamente no sistema de interacção” (ibidem).

O contrário acontece quando o comportamento é de defecção. A defecção anula simultaneamente a cooperação e controle social, “é uma conduta de fuga” (ibid, p. 332).

Entre estes dois comportamentos extremos e antagónicos, estão os outros dois – o protesto e a apatia – que só põem em causa uma das dimensões da relação social.

O protesto questiona o controle social, com o propósito de repor as condições para uma colaboração mais gratificante. O indivíduo descontente fica e tenta, fazendo parte da organização, melhorar “o sistema de interacção” (ibidem).

A apatia é o contrário do protesto. O indivíduo apático, não gera o conflito mas, com o seu comportamento, contribui para a deterioração da cooperação. Na medida em que discorda dos objectivos, dos métodos da organização, ele faz só aquilo que lhe é exigido, mas não faz mais do que precisa, não coopera, não investe na organização, o indivíduo apático vai-a minando (ibidem).

4.6 Duas tipologias de análise da participação na escola

a) A Tipologia de ALVES- PINTO

A perspectiva de ALVES-PINTO está mais perto da de BAJOIT. Considera o esquema das quatro categorias apropriado para a compreensão das formas de

participação nas organizações, mas introduz-lhe algumas alterações ao aplicá-las a uma organização muito particular -a escola. Assim, identifica a lealdade como “participação convergente”, o protesto como modo de “participação divergente”, a “participação apática e o abandono”.

A **participação convergente (lealdade)** - Os indivíduos respeitam as regras estabelecidas na organização, participam e “conseguem inscrever no âmbito da organização os seus próprios objectivos de forma não problemática” (ALVES- PINTO, 1995, p. 165). No entanto, podem, por vezes, estar em desacordo, insatisfeitos, mas fazem as suas críticas em locais apropriados através de mecanismos formais e informais de que dispõem. Mesmo quando há profundas discordâncias, essas situações são geridas frontal e democraticamente, chegando a encontrar respostas porventura mais favoráveis, mantendo assim a “cooperação” aprofundada e as regras da interdependência (ibidem).

Participação divergente (protesto) – O actor opta por esta forma de estar quando os seus objectivos pessoais, as suas perspectivas, entram em conflito com os objectivos da organização ou com a forma de controle.

Este tipo de participação acontece quando se desrespeitam as regras de interdependência da organização ou se pretende desviá-la dos seus próprios objectivos. Podemos dizer que há cooperação, mas as regras de interdependência social são totalmente perturbadas, desorganizadas.

A **participação apática** – os actores que optem por esta forma de estar, não questionam as regras de interdependência da organização, mas, ao não cooperarem aplicadamente com os outros membros, estão a contribuir para a deterioração do sistema organizacional. Os actores só fazem aquilo que lhes é imposto e mais nada, o que pode conduzir a organização a não funcionar convenientemente ou mesmo ao seu fim.

Abandono – o actor recusa totalmente cooperar com os outros, traduzindo essa insatisfação pela saída da escola ou mesmo pelo abandono da profissão.

Estas formas de estar na organização, “não são características permanentes dos actores”. Sempre que o actor antevê mais vantagens para si, com outro tipo de comportamentos é natural que se mude para esse lado (ibid, p. 165).

c) A Tipologia de LIMA

LIMA, tem uma perspectiva de participação na qual admite que, as pessoas que estão numa organização podem participar ou não participar. LIMA, vê a participação como uma forma de exercício da democracia, da política. Considera que a participação é importante nas escolas, e que está sujeita a uma regulamentação.

A participação na escola é, por LIMA (o.c., pp.178- 185) analisada à luz de quatro critérios: democraticidade, regulamentação, enquadramento e orientação.

Democraticidade

Em democracia, a participação é importante na medida em que limita “certos tipos de poder “ e permite ultrapassar “certas formas de governo “, assegurando a manifestação de pensamentos, interesses e projectos diferentes bem como a competição democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões. O tipo de intervenção dos actores participativos pode assumir formas de intervir directa - por meio do exercício do direito de voto, directamente; podemos, dar o exemplo das eleições para a associação de pais, que normalmente é feita através do voto, ou indirecta - por meio de representantes nomeados para o efeito, por exemplo, ser sócio da Associação de Pais.

Regulamentação

Segundo o critério de regulamentação, a participação pode ser formal (ou institucionalizada) ou informal (ocasional, não estruturada ou não sistematizada) ou não formal. Quanto à regulamentação, a participação é formal quando resulta de uma regulamentação da lei, sujeita por isso a regras formais, que são estruturadas e produzidas no exterior da organização. Pode-se citar como exemplo o Decreto-Lei 115 A/98 que estipula, nas Reuniões do Conselho Pedagógico, a participação dos Representantes dos Pais.

Quando as regras são produzidas pela escola (ex: Regulamento Interno, colaboração dos pais na realização de festas na escola), estamos perante uma participação não formal. Finalmente, a participação informal surge de regras informais praticadas nas escolas, são menos estruturadas, não estão consolidadas nas leis e estatutos e quase sempre são praticadas e partilhadas por pequenos grupos. Nesta participação, os actores elegem objectivos ou interesses específicos que podem ser opostos aos estabelecidos.

Na participação informal acontece orientada por regras informais menos estruturadas e partilhadas em pequenos grupos. Nesta participação, os actores elegem objectivos ou interesses específicos que podem ser opostos aos estabelecidos.

Envolvimento

Quanto ao envolvimento, se este atinge uns níveis elevados de implicação dos actores no processo de decisão e acção dentro da organização e são conhecedores dos seus direitos e deveres, estamos perante uma participação activa.

Quando existe um ponto intermédio entre os dois extremos de envolvimento a participação será reservada porque é pouco voluntariosa, expectante, aguardando o

evoluir dos acontecimentos para então se determinar mais precisamente o comportamento a adoptar. No entanto, este tipo de participação pode tornar-se activa ou passiva. Esta última participação, a passiva, manifesta-se através de uma postura dos actores desinteressada e distanciada, carecendo de informação.

O envolvimento integra as formas de participação activa, reservada e passiva.

A participação activa é caracterizada por atitudes e comportamentos de envolvimento na organização, individual ou colectivo. Por exemplo, numa reunião com os alunos para se debater as regras da escola, os actores apresentam e dão sugestões, debatem outras também apresentadas enriquecendo o debate.

Por outro lado há membros que não são tão activos, sendo menos voluntários, mais calculistas, evitando correr determinados riscos.

Aguardando uma posição que lhe seja mais ou menos favorável para depois se pronunciarem, ou seja, tomarem uma posição mais definitiva sem terem que correr grandes riscos. Este tipo de participação situa-se num ponto intermédio entre a participação activa e passiva a que o autor chama participação reservada. Por exemplo numa reunião com o director de turma, os alunos preferem não dar opinião, fazendo-o só quando o assunto diz, directamente, respeito a si.

Há a participação passiva quando o indivíduo adopta atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis como a fuga à assunção a certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis como a falta de comparência a certas reuniões. As dificuldades de eleição de representantes, a falta de informação e o desconhecimento de regulamentação em vigor

na organização revelam também o desinteresse pelo investimento da dinâmica da escola.

Os actores tomam uma atitude de apatia parecendo não acreditar nas possibilidades de influenciar as decisões, remetendo o papel de luta e reivindicações para certas minorias, actividades que podem valorizar e admirar ou desvalorizar e criticar. Por exemplo numa reunião com os alunos para se discutir o regulamento interno, os alunos preferem não dar opinião, deixando a decisão para a escola, ou para os colegas.

Orientação

A participação praticada nas organizações, toma por referência determinados objectivos orientadores, a partir dos quais é estruturada e desenvolvida a participação dos actores e podendo ser ou não orientada de acordo com objectivos com expressão na organização. Aqui, consideraremos a participação convergente e a participação divergente. A primeira é orientada para o consenso. A participação do indivíduo pode assumir formas de grande empenhamento e de militância ou, por outro lado, ceder lugar à ritualização e ao formalismo, tornando-se obstáculo à inovação e mudança.

A participação divergente pode ser interpretada como uma forma de contestação aos objectivos de escola. Esta participação pode revestir uma forma de boicote, ou uma forma de activa intervenção visando a renovação e a mudança.

5 Estratégias e participação dos alunos na escola

O reconhecimento legal do direito dos pais à participação em órgãos de gestão da administração da escola é relativamente recente. Com efeito, e sobretudo devido à

democratização crescente da vida da comunidade socio- política em Portugal, os pais passaram do estatuto de exterioridade à condição de parceiros no processo educativo na escola pública.

5.1 Breves notas sobre a participação dos actores educativos na escola

Foi essencialmente com a revisão da lei constitucional de 82 e da L.B.S.E de 86 que a participação e comunicação dos pais com a escola passam a ser desejadas pelo poder político e defendida legislativamente (SILVA, 1994, pp. 308-320).

No entanto, será pertinente sabermos alguns aspectos sobre qual tem sido o nível real de envolvimento das famílias na vida escolar, independentemente ao que diz a lei.

Na época pombalina, com a centralização da gestão e da administração das escolas, criou-se como que uma tradição nas escolas do nosso país de falta de envolvimento das famílias com as escolas. O sistema educativo transformou-se “num processo burocrático de distribuição de serviços” (MARQUES, o.c., p. 7). Os direitos dos pais limitavam-se praticamente na ajuda dada em casa nos trabalhos escolares.

Nos anos 70, assiste-se a um período conturbado e marcado por grandes mudanças em Portugal - o que vai inevitavelmente reflectir-se na educação. Depois de 77, novas leis foram sendo promulgadas, o que nos coloca agora perante um modelo de gestão que assenta na democraticidade, participação e a integração na comunidade.

Em 1987, nuns estudos sobre o envolvimento das famílias no ensino básico, constatou-se que os professores não estão preparados para desenvolverem a colaboração da escola com as famílias culpabilizando, com frequência, os pais pelo insucesso escolar dos alunos (cfr., MARQUES, 1996, pp. 29-33). Ora, se os pais e outros agentes locais com acção importante na área da educação escolar vão à escola, para serem ouvidos,

mas sem poder de controlo sobre as decisões que se tomam, porque estas podem ser exclusivas do corpo docente, isto resultará num aumento do desinteresse, o cerceamento da vontade de participar, bem como um afastamento da instituição escolar (1993, p. 27).

AFONSO afirma que a “perspectiva dos professores sobre as finalidades do envolvimento dos pais, pressupõe a consideração implícita de que só os pais dos alunos com problemas precisam de vir à escola (...) Pelo contrário, a participação dos pais dos alunos que não têm problemas tende a ser desencorajada” (1994, p. 147). Daqui decorre que o envolvimento dos pais se limita à comunicação estabelecida e deles a escola apenas espera que estejam presentes nas reuniões e oiçam o que lhes é transmitido sobre os filhos, e, contudo, Davies, nos estudos que fez em 1987 às classes mais desfavorecidas, verificou-se, que inversamente à opinião dos professores, quase a maioria dos inquiridos considerava importante que os seus filhos frequentem a escola (SILVA, 1993, p.69). O facto de que, devia impor uma responsabilidade acrescida à escola nas formas de relacionamento com as famílias mais desfavorecidas socialmente.

5.2 Participação e democracia

Participação e democracia são conceitos que surgem geralmente associados, daí a importância que assume na vida social, a capacidade dos actores em colaborar com tomadas de decisão. Assim, a participação é tida como “o mecanismo mais vulgarizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diversos aspectos da vida social, cultural, económica, etc., tomando assim as mais diversas formas – participação na

administração regional e local, participação dos trabalhadores, gestão democrática das escolas e outras instituições” (LIMA, 1988, p. 30).

A participação é vista como o ponto de partida para uma verdadeira administração democrática, estabelecendo a redistribuição e partilha das relações do poder e negociação e no envolvimento de todos nos processos de tomada de decisão e, por isso, a empresa, a organização, na perspectiva de Sainsaulieu, para se desenvolver plenamente, “tem que, procurar a participação do maior número dos seus trabalhadores, favorecendo a criação de novos actores” (TEIXEIRA, 1995, p. 78), mas, para isso, é necessário que “se reconheçam a lógica e os valores dos outros e que se encontrem processos para desenvolver projectos comuns a partir das diversidades” (ibid, p. 81).

Ao falarmos, hoje, no novo modelo de gestão das escolas não podemos deixar de falar também no papel que os pais e encarregados de educação podem ter na elaboração do projecto educativo e, por conseguinte, na própria gestão escolar, juntamente com os restantes intervenientes no processo educativo. Hoje, questionamo-nos se a intervenção dos pais nas escolas é ou não útil; interrogamo-nos do motivo da ida dos pais à escola apenas no fim dos períodos lectivos; interrogamo-nos acerca da diversidade cultural dos pais, criando eles próprios estratos sociais que se revelam no sucesso/insucesso dos seus educandos; interrogamo-nos acerca das dificuldades de carácter laboral que os pais sentem quando querem acompanhar os seus filhos e ir à escola.

Reflectir sobre este assunto parece-nos de grande importância nos tempos em que vivemos.

5.3 Enquadramento legal da participação dos alunos na escola

Este tema tem enquadramento legal como veremos seguidamente. Assim, a Declaração Universal dos Direitos do Homem considera:

-Toda a pessoa tem direito à educação.

- Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. A Declaração Internacional dos Direitos da Criança refere: “O melhor para o interesse da criança será o princípio orientador para os responsáveis pela sua orientação e educação. Esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar aos pais”.

A nossa Constituição considera que “Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos” (Art.º 36., n.º 5).

O Art.º 67.º da lei fundamental refere no seu n.º 1: “A família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à protecção da sociedade e do Estado e à efectivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros”.

O n.º 2, c) do mesmo Art.º enuncia que “ [Incumbe ao Estado] cooperar com os pais na educação dos filhos.”

Perante estes normativos verificamos que a colaboração entre os pais e professores é fundamental na educação dos nossos alunos, e que a legislação defende esse direito.

Veremos seguidamente de que modo os pais podem participar na gestão de acordo com o novo modelo de gestão.

A LBSE no artigo n.º 43.º n.º 2 diz-nos que “ o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de

participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”. E no ponto 2, do artigo 45.º, refere-se ainda que“(…) a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo (...)”.

Estas disposições da lei reconhecem o direito à participação dos pais na administração dos estabelecimentos de ensino não superior. Os pais e encarregados de educação podem também ter os seus representantes na assembleia eleitoral que irá eleger os membros do conselho executivo. Têm também a sua representação no conselho pedagógico como órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação dos alunos (art.º 24º do D-L 115-A/98). É importante a referência à “responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local”. A participação dos pais está garantida nos diversos órgãos, excepto no Conselho Executivo. Assim, os pais e encarregados de educação podem ter um representante nos conselhos de turma. Há ainda o contributo que os pais podem dar às escolas na elaboração do projecto educativo, do regulamento interno e do plano de actividades. Têm também uma importância enorme (a título individual) na sua relação com os directores de turma, como, aliás, já acontecia nos anteriores modelos de gestão, e o direito que as associações de pais têm para reunir com os órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino para acompanhar a sua participação nas actividades da escola, sempre que o julguem necessário.

O Art.º 12.º do Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de Junho refere que “A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno”.

A legislação mais recente refere que os órgãos de gestão devem assegurar a divulgação dos critérios de avaliação aos encarregados de educação. Indica o papel que os pais e encarregados de educação têm na avaliação formativa e sumativa dos seus educandos e os poderes que têm na revisão das deliberações do conselho de turma. O Dec.Lei 1/2005, de 5 de Janeiro, afirma que os encarregados de educação intervêm no processo de avaliação dos seus educandos.

O Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro) no seu art.º 6.º, n.º 1 nos diz que “aos pais e encarregados de educação incumbe, (...), uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos”. De entre alguns deveres salientáremos a articulação entre a educação na família e o ensino escolar; que as famílias devem contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola; que devem cooperar com os professores; contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar.

Focaríamos por último o Dec.- Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, que constitui um dos avanços mais significativos de interesse para os pais e encarregados de educação.

Autonomia e participação

COSTA citando Machado diz que a autonomia significa, em sentido genérico, o poder de se auto determinar, de auto-regular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma opondo-se, assim, a “heteronomia”, que traduz a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem (1992,p.8). Isto significa que as escolas, não podendo gozar de plena autonomia, gozarão de competências importantes no plano pedagógico e científico, o que implica um certo grau de autonomia nos domínios administrativo e financeiro.

Os pais e encarregados de educação devem tomar parte na educação dos seus filhos. Para isso é necessário tomar parte na administração das escolas. No fundo pais e escolas devem ser parceiros relativamente ao processo de socialização dos alunos. O conceito de participação anda, assim, associado ao de democracia, até porque como diz SANTOS GUERRA “A participação não é um direito, mas um dever. As pessoas não devem renunciar à participação, porque, pela sua condição de cidadãos, são obrigadas a tomar parte no melhoramento da sociedade. E, na condição de alunos, é imprescindível que contribuam com a iniciativa e a decisão.” (o.c, p. 45). Nessa linha de pensamento, BARROSO afirma que esses direitos implicam também deveres e muita responsabilidade, sem os quais os objectivos mais promissores não serão alcançados. Com os mecanismos legais e com associações de pais capazes e actuates que desenvolvam na escola “uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o funcionamento da escola” (o.c, p. 29).

Vivemos hoje uma crise de valores que se repercute na escola e na educação dos jovens, onde há uma dependência muito forte em relação às actividades lúdicas, como sejam os jogos de computadores, a Internet e a televisão. Os pais, muitas vezes fora de casa, não acompanham o crescimento dos seus filhos e não passam o tempo suficiente

com eles. Por isso é fundamental, que os pais partilhem com os diversos agentes educativos algum poder que a escola lhes oferece, no sentido de termos cada vez mais uma educação que contribua para o desenvolvimento do nosso país.

MAYO, (1996, p. 370), diz que há três condições básicas para assegurar uma boa participação: poder participar, saber participar e querer participar. E isso não está a acontecer nas nossas escolas. Sobre este assunto é elucidativo um texto de SANTOS GUERRA (o.c., p. 6) que afirma que “não são muitos os pais e as mães que se associam, faltam perspectivas democráticas na participação (predomina a preocupação pelo filho ou pela filha face aos interesses gerais da instituição), continua-se a participar em questões acidentais (...), deixando à margem as mais importantes”. Diz-nos ainda o mesmo autor que falar de participação na escola é falar de democracia e a participação supõe que o poder deva ser partilhado.

A experiência revela-nos cada vez mais a importância dos pais na vida escolar. Mas é também fundamental que os pais contribuam em casa para a educação dos seus filhos.

Apesar das limitações da autonomia das escolas SANTOS GUERRA (o.c., p.13) reconhece que “(...) todos os membros [da comunidade escolar] têm direito de intervir na determinação, desenvolvimento e avaliação da dinâmica da escola.” Mais à frente, o autor também diz que “ (...) a escola é uma instituição pública na qual os cidadãos têm direito a participar” (ibidem). O conceito de participação anda assim associado ao de democracia. Não se pode deixar de ter em consideração os princípios jurídico-políticos que constam da legislação fundamental no estudo da participação numa organização de uma escola. É através desses princípios que se exerce a autonomia nas escolas, referida

no Dec. - Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro: autonomia cultural; autonomia pedagógica; administrativa e financeira.

É através do projecto educativo que se exerce a autonomia nas escolas, e a participação surge como condição fundamental para a definição e desenvolvimento dessa autonomia.

6 A abordagem sistémica e a escola de Palo Alto

A abordagem sistémica é uma maneira de conceptualizar e representar a realidade e tem a particularidade de rejeitar a análise linear da mesma. Procura compreender fenómenos complexos apresentando uma visão global tendo em conta a totalidade do fenómeno observado. Funciona sobre o conjunto das interacções que unem entre si diferentes elementos e que instauram um sistema, sendo este «um conjunto de elementos em interacção, de forma que uma modificação de um dos elementos provoca uma modificação de todos os outros» (MICHEL,O.C., s/d, p. 316).

Na representação sistémica estão integradas duas ideias principais:

-Para compreender o funcionamento do sistema importam mais as relações entre os elementos do conjunto que os próprios elementos.

-O todo é mais que a soma das partes; possui propriedades que advêm do funcionamento coerente das partes (cfr. JARROSSON,S/D pp. 134-135).

Aplicando a abordagem sistémica às comunicações humanas, podemos considerar os indivíduos como elementos de um conjunto mais vasto que constitui o sistema. Enquanto nos esquemas lineares tem significado falar sobre o princípio e o fim de uma cadeia, esses termos são desprovidos de significado em sistemas circulares (sistémicos). Nesta abordagem o ponto-chave é a interacção, já que é através dela que

irão ser analisados os comportamentos dos elementos e só podem ser entendidos desde que seja tido em conta o sistema global em que essa comunicação se insere. Esta abordagem entende que não se comunica, antes participa-se na comunicação.

A escola de Palo Alto desenvolveu teses originais acerca da comunicação e que se baseiam em parte na abordagem sistémica, mas que a excedem também. A especificidade dos conceitos da abordagem desta escola é integrar sistematicamente o contexto e as interacções em que a comunicação se insere. Nesta linha, a comunicação pode ser definida como «um sistema aberto de interacções», o que significa que o que se passa entre os inter actantes nunca se desenrola num «vazio social», mas inscreve-se sempre num contexto (MARC e PICARD,O.C., s/d, p.37).

WALTZLAWICK, BEAVIN e JACKSON, expõem a sua abordagem de comunicação, na qual apresentam cinco axiomas básicos. São eles:

“É impossível não comunicar” (1993, p.45). De facto, todo o comportamento é comunicação e toda comunicação afecta o comportamento. Por muito que um indivíduo se esforce, é-lhe impossível não comunicar. Palavras ou silêncio, na comunicação, tudo tem valor de mensagem. Por isso, um aluno que na sala de aulas não fala, se mantém imóvel, com um olhar distante, poderá estar a transmitir a sua indiferença pelo assunto tratado.

O segundo axioma que os referidos autores postulam foi que “toda a comunicação tem um aspecto de conteúdo e um aspecto de relação, tais que o segundo engloba o primeiro e por isso mesmo toda a comunicação é uma meta comunicação.”(ibid, p.50). Na comunicação há uma troca ao nível de conteúdo, mas simultaneamente define-se a própria natureza da relação.

Este axioma corrobora a ideia dos teóricos de que a interação é um processo constante de definição de relações.

O terceiro axioma “A natureza de uma relação depende da pontuação das sequências comunicacionais entre os parceiros”. (ibid, p.54). As sequências de uma interação não podem ser entendidas como uma sucessão de elementos isolados, muitas incompreensões relacionais tem com base o desacordo sobre a maneira de pontuar uma sequência, ou seja cada um tem o seu ponto de vista e a sua maneira de descrever uma situação, “contudo e por muita subjectiva que seja, a pontuação é um dos elementos importantes para compreender uma relação” (MARC e PICARD, o.c., p. 47).

O quarto axioma diz-nos que “Os seres humanos usam 2 modos de comunicação: o modo digital e o modo analógico” (cit. por SAINT-GEORGES, 1986, p.1 50). Podemos considerar na comunicação, como modo digital as palavras, e como modo analógico a postura, os gestos, a expressão facial, a inflexão da voz. “Todos os aspectos não verbais da comunicação intervêm conjuntamente com os aspectos estritamente linguísticos a um ponto que se tornam praticamente indissociáveis” (ibid, p.151). Se recordarmos que toda a comunicação tem um conteúdo e uma relação podemos concluir que os dois modos de comunicar existem em todas as mensagens completando-se. “O aspecto de conteúdo tem toda a probabilidade de ser transmitido digitalmente, enquanto o aspecto relacional será predominantemente analógica na sua natureza” (WALTZLAWICK et all, o.c., p. 59).

A escola de Palo Alto evidenciou os efeitos patogénicos da discordância entre a comunicação verbal e não verbal. Na sequência de estudos realizados, aquela escola demonstrou que, em particular nas famílias de esquizofrénicos, o conteúdo da mensagem verbal ou digital é contraditório com o conteúdo não verbal ou analógico.

No quinto axioma, “todas as trocas comunicacionais ou são simétricas ou complementares, segundo se baseiem na igualdade ou na diferença” (ibid, p. 64). Este axioma incide na posição respectiva dos actores no seio da comunicação. A relação pode apresentar-se num esquema completar mãe/filho, professor/aluno - em que os comportamentos dos parceiros respondem um ao outro completando-se mutuamente: ordenar/obedecer, perguntar/responder, dar/receber. Por outro lado, numa troca simétrica os parceiros reagem com comportamentos em reflexo; todo o comportamento de um provoca outro sensivelmente idêntico no parceiro: quanto mais te dou, mais tu me dás; quanto mais me agrides, mais te insulto.

Aplicando a abordagem sistémica da comunicação ao tema do nosso estudo, diremos que, na nossa perspectiva, a comunicação real que ocorre entre o professor e o aluno, ou entre o aluno e os seus colegas, contribui certamente para a imagem que cada um constrói do outro, mas por outro lado, o nível de envolvimento existente entre os professores e os alunos vai, sem dúvida, condicionar o tipo de comunicação estabelecido. Num sistema nenhum elemento é independente; cada um está ligado ao todo. Toda a realidade sistémica significa que o «mexer-se» numa das partes afecta infalivelmente as outras.

6.1 Confirmação, Rejeição e Desconfirmação

MELO, apoiando-se na escola de Palo Alto, refere que na comunicação, o indivíduo define-se a si próprio quando procura estabelecer uma relação entre si e os valores, por isso uma pessoa “(...) seja o que for que comunique a outra a nível de

conteúdo, oferece-lhe sempre uma autodefinição de Eu (...)” (MELO, 1991, pp. 23-24).

O interlocutor pode confirmar, rejeitar e desconfirmar a auto-definição pelo outro.

A confirmação baseia-se na aceitação de um dos comunicantes da auto-definição que foi dada pelo outro.

A confirmação será a “resposta positiva que o actor recebe à definição do Eu que propôs” (BORGES, 2007, p. 336), prestando um precioso contributo no desenvolvimento da comunicação do homem.

O professor ao rejeitar a autodefinição do aluno quando este se afirma incompetente para executar uma tarefa que lhe foi atribuída, pode levar o aluno a acreditar que ele vai ser capaz de levar a bom termo a execução e assim a não rejeição não só não rejeita o outro, mas também pode ser factor de motivação e de reformulação e de formulação positiva do auto conceito do emissor, pois”(...) o conceito do Eu é reconstruído em actividade comunicativa” (Watalawick, cit. por MELO, o.c., p. 24) Na rejeição o aluno não é rejeitado, mas, há sim a rejeição do seu autoconvencimento. Na rejeição há uma denegação das opiniões do outro, mas não da pessoa que emite a opinião (cfr. BORGES, o.c., p.337).

No exemplo dado, a rejeição corresponde à rejeição do conceito do “eu”-emitido pelo emissor. Logo, algumas formas de rejeição “(...) podem ser até construtivas (...)”;

A desconfirmação é a negação da realidade do próprio indivíduo e é a resposta“(...) a mais importante, tanto do ponto de vista pragmático como patológico” equivale à afirmação: “(...) Você não existe” (ibid., pp. 77-79).

BORGES, baseando-se também na perspectiva da escola de Palo Alto, considera que na comunicação estão subjacentes três atitudes: a confirmação, a rejeição e a desconfirmação.

A desconfirmação é “a resposta mais brutal”, (BORGES, o.c. p.337) a pessoa que fala é completamente ignorada, como se ela não existisse como ser humano.

Por esta razão, MELO (o.c, p.34) afirma que “Não são raros os casos de crianças que chegam às nossas escolas, cuja autenticidade foi subvertida a uma subtil mas persistente mutilação, muitas vezes, de forma completamente inadvertida”.

No processo comunicação escola/ família, o nível de instrução dos pais é um factor influente.

MONTANDON (1991, p.113) nos estudos realizados verificou que os pais com menor instrução tinham uma maior tendência para ver o professor o menos possível ou apenas quando surgia algum problema. Contrariamente uma boa comunicação era mais procurada pelas famílias cujos pais tinham mais habilitações. Esta tendência estará relacionada com o receio revelado pelos pais em se envolverem com a escola, uma vez que tradicionalmente os pais eram procurados pelos professores só quando havia problemas com os filhos (cfr., MARQUES, R., o.c., p. 59). Este complexo processo que é a comunicação, torna-se ainda mais difícil quando constatamos que a escola actual acolhe uma grande diversidade de alunos dos mais diversos meios sócio- culturais. De escola para escola, ou até de turma para turma, e pela nossa própria experiência podemos afirmar que há grandes diferenças na comunicação entre pais e professores.

À escola compete estabelecer os canais de comunicação eficazes de modo a proporcionar condições para a participação das famílias culturalmente mais afastadas da escola, até porque “ se apenas os pais da classe média se envolvem, o fosso entre as

crianças de baixo rendimento e as crianças da classe média pode aumentar ainda mais e afastar a escola da igualdade” (DAVIES 1989, p. 38).

A escola, hoje “ reconhece um papel aos pais dos alunos e são numerosos os professores que pensam que as crianças obtêm melhor resultado da sua escolaridade quando a comunicação entre as famílias é boa, [...] no entanto as relações entre pais e professores, tal como as atitudes recíprocas não mudaram tanto como sugerem os princípios defendidos actualmente” (MONTANDON, o.c., p. 11). Há ainda uma considerável distância entre o que é defendido e o que é praticado.

Não obstante ser conferida grande importância à comunicação entre a escola e a família pelos professores, como evidencia o estudo de TEIXEIRA (o.c., p. 114 - 119), parece que essa comunicação é sobretudo estimada no que se refere à problemática do processo ensino/aprendizagem. Com efeito, os professores salientam a possibilidade de através da comunicação poderem “conhecer melhor a personalidade do aluno e os seus problemas” (ibid, p. 119) tal como outros estudos, referidos por Marques, também evidenciam que os pais, na comunicação com a escola mostram-se sobretudo preocupados com a aprendizagem do seu filho (o.c, p. 59).

Para se obter uma maior participação e envolvimento dos pais não só no processo escolar do filho mas também na vida da escola, há que investir na comunicação entre a escola e a família. Para se estabelecer uma boa comunicação será preciso analisar o que se transmite, a forma como ela se realiza e como o receptor percebe o que lhe é transmitido. Em vários aspectos pais e professores têm opiniões diferentes. Só através da comunicação será possível gerar consensos. Porém, um processo comunicacional não devidamente orientado poderá mesmo acentuar clivagens e agravar conflitos. Todavia a falta de comunicação é que em caso algum possibilitará

um encontro, uma cooperação entre a escola e a família (cfr. MARQUES, o.c.,1993, p. 30).

7 Conclusão

Como as organizações são compostas por pessoas, também elas são complexas no seu funcionamento. Uma especificidade da escola é a existência de dois tipos de grupos: por um lado, um grupo que valoriza o trabalho escolar o que facilita a sua integração na escola, por outro lado há alunos que tendencialmente valorizam menos a escola e o trabalho escolar. Deste modo, encontram-se expectativas e atitudes distintas em relação à escola. Alguns alunos crêem que o esforço compensa, que vale a pena investir no trabalho escolar, e para eles a escola representa um papel importante para o seu desenvolvimento e realização pessoal e para outros a escola é formulada em termos de manutenção do estatuto já adquirido pela família.

Conclui-se, assim, que cada indivíduo funciona tendo em conta um sistema de valores partilhado pelo grupo a que pertence, ou por aquele a que referencia a construção da sua identidade.

Pela importância das representações que se formulam sobre os fenómenos e os significados que lhes atribuímos propusemo-nos reflectir sobre as representações, fazendo referência a alguns pontos fundamentais para a construção de ideias mais claras e precisas acerca da sua complexidade. São estas interacções permanentes de identificação e comunicação entendidas como imagem do real, que desempenham

um papel primordial nas representações que os alunos constroem ao longo do seu percurso escolar e social, sendo maior a influência em idades mais jovens.

Assim, as percepções dos actores educativos acerca dos comportamentos e atitudes observadas são variáveis condicionantes do ambiente de trabalho. As percepções dos alunos estão estas relacionadas com o tipo de representações sociais. Neste sentido, os indivíduos percebem e interpretam as condições objectivas. Essa construção subjectiva pode analisar-se tanto a nível individual, como colectivo. Tudo isto se reflecte nos actores educativos, na sua motivação, nas suas expectativas, no tipo de relações interpessoais que estabelecem e no grau de implicação de cada interveniente.

As percepções que os indivíduos vão adquirindo através da socialização, que sendo contínua proporciona um percurso aprazível, para que os actores desempenhem os estatutos e papéis fazendo com que as experiências sejam úteis no futuro, o que implica o conhecimento das regras. A interiorização dessas regras vai permitir um melhor relacionamento dos membros de uma organização.

A sala de aula é o espaço, por excelência, mais propício para o desenvolvimento de estratégias. Os alunos desenvolvem estratégias em função de vários factores. Dentro das suas margens de manobra, vão controlando as zonas de incerteza, na tentativa de cooperarem ou se contraporem às estratégias dos professores, dependendo das situações e das representações que eles criam das expectativas do professor. No que diz respeito ao professor as suas estratégias serão desenvolvidas em função das representações que possui, ou cria acerca dos alunos, e da apreciação que faz das situações que ocorrem na sala de aula. Logo, se as estratégias dos actores se influenciam, reciprocamente então

podem ditar a forma como cada um participa e se posiciona face à organização de que faz parte.

A participação é um factor importante para a qualidade da educação, uma vez que as organizações educativas terão de acompanhar o ritmo das constantes transformações económicas, sociais, familiares... Esse acompanhamento será tanto mais positivo quanto melhor for a qualidade da relação entre a escola e aqueles que são considerados seus membros. Esta deverá aproximar os diferentes capitais culturais baseados no respeito, confiança mútuos e vontade de negociação, para que haja maior e melhor ligação entre o que a organização pretende oferecer e aquilo que se espera dela.

Na primeira parte deste projecto articula-se à volta dos conceitos de representações, socialização e participação/ comunicação dos alunos nas escolas. No decorrer do trabalho procedeu-se à análise destes conceitos, tendo em conta as perspectivas de diversos autores. Sempre que foi possível, fundamentámos as nossas opiniões nos autores que apresentámos. Na segunda parte deste projecto apresentámos os resultados da nossa investigação, baseando-nos na análise teórica apresentada na primeira parte.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

1 Introdução

Este estudo incide sobre as relações e interacções que os alunos estabelecem na escola com os seus pares e com os outros actores educativos, nomeadamente professores.

1.1 O que quisemos saber

Para tentarmos responder à pergunta de partida - **“O que pensam os alunos sobre a escola que frequentam”?** – Procurámos recolher opiniões dos alunos sobre diversos aspectos que nos permitissem fazer uma análise dessas relações. Assim construímos um questionário (em anexo) de forma a recolher dados que nos ajudassem a compreender melhor a temática em estudo.

Na segunda parte deste trabalho, apresentaremos de forma sucinta, a construção de instrumentos e procedimentos metodológicos, a organização da nossa amostra e as características dos respondentes. Explicaremos as preocupações que tivemos na construção das perguntas para a elaboração do questionário, através da esquematização da forma como construímos os indicadores para operacionalizar os conceitos.

Não esquecemos que a construção de um instrumento de recolha de dados é produto de um processo de investigação sobre a problemática em causa. Ao aprofundarmos o estudo das representações dos alunos na escola, tentamos orientar o nosso trabalho tendo em conta que cada opinião tem inteligibilidade no contexto da experiência pessoal de cada actor.

2 Metodologia utilizada

Para a realização desta dissertação, na primeira parte fizemos o estudo do tema, recorrendo a bibliografia apropriada, através do estudo e análise de diversas fontes bibliográficas. Debruçamo-nos sobre os conceitos de representações, socialização e participação.

Seguidamente, utilizámos o questionário como Instrumento de Recolha de Dados, também porque nos oferece a vantagem de poder abarcar uma amostra mais lata em função dos objectivos do nosso estudo, do tipo de análises que pretendemos efectuar através de métodos quantitativos descritivos e inferenciais. Para tal, utilizámos o teste de χ^2 , que permite o estudo de variações significativas entre indicadores.

Salienta-se que, no âmbito deste trabalho, só admitimos uma variação significativa quando a probabilidade de erro é inferior ou igual a 0,05.

Para tratamento estatístico dos resultados utilizaram-se as ferramentas de análise estatística cedidas pelo ISET.

Na construção das perguntas utilizámos tipologias resultantes das leituras feitas. Deste modo, as questões referentes à participação dos alunos nas actividades escolares reportam-se às tipologias de ALVES-PINTO e de LIMA.

3 Amostra

Fizemos uma caracterização da nossa amostra, recolhida em 2010, referente aos alunos do 2º ciclo (5º e 6º anos) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos). A população da nossa amostra é de 500 respondentes, tendo o nosso questionário sido realizado durante o mês de Fevereiro. Todos os questionários foram passados em duas escolas E.B.2,3, no concelho de Penafiel,

distrito do Porto. Foram os Directores de Turma que entregaram e recolheram os questionários nas diferentes turmas.

Do estudo da socialização escolar dos alunos do 2º e 3º ciclos obtivemos indicadores referentes às representações que os alunos têm da escola, satisfação e poder que sentem no meio escolar, e as imagens que recebem dos outros parceiros: professores e colegas, bem como a sua auto-imagem escolar.

3.1 Características Pessoais

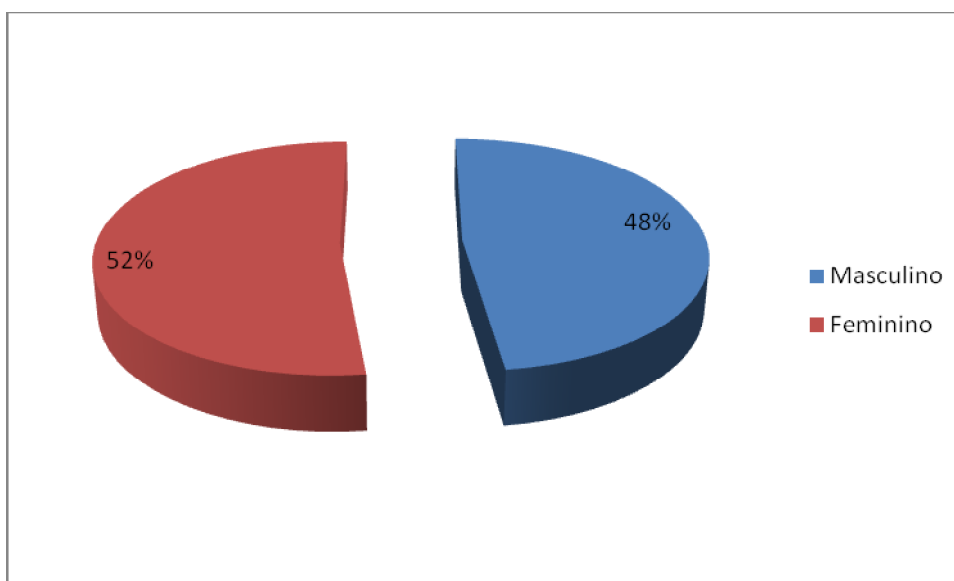
Nos quadros que se seguem estão apresentados os resultados obtidos quanto ao género, idade, ano de escolaridade, ao histórico escolar das retenções e às habilitações literárias dos pais.

3.1.1 *Género*

No que concerne ao género, podemos verificar no quadro e gráfico seguinte que os respondentes estão distribuídos de uma forma equitativa entre géneros com ligeira preponderância do género feminino.

Quadro 1 - Género

Género	Frequência	%
Masculino	240	48%
Feminino	260	52%
Totais	500	100%

Gráfico 1 - Género

3.1.2 *Por Idade*

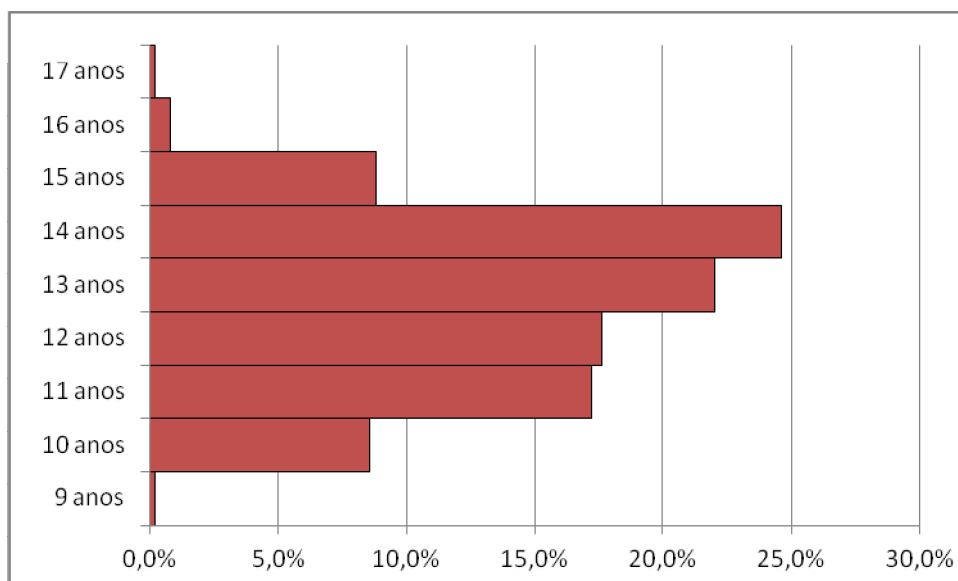
As idades dos respondentes encontram-se distribuídas numa faixa etária que se situa entre os 9 e os 17 anos, tal como se pode verificar no quadro.

Quadro 2 - Idade

Idade	Frequência	%
9	1	0,2%
10	43	8,6%
11	86	17,2%
12	88	17,6%
13	110	22,0%
14	123	24,6%
15	44	8,8%
16	4	0,8%
17	1	0,2%
Totais	500	100,0%

A distribuição completa das idades é apresentada no histograma seguinte:

Gráfico 2 - Idade



Da análise deste gráfico, verificámos que existe uma percentagem maior no escalão etário dos 11 aos 13 anos, sendo superior nos 14 anos.

A média de idades dos alunos é de 13 anos.

3.2 Características Escolares

Para caracterizarmos escolarmente os alunos respondentes ao nosso questionário, vamos analisar o ano frequentado e o seu historial escolar que está relacionado com o facto de os alunos serem repetentes ou não no ano que estão a frequentar, ou se já tiveram ou ainda se já ficaram retidos alguma vez.

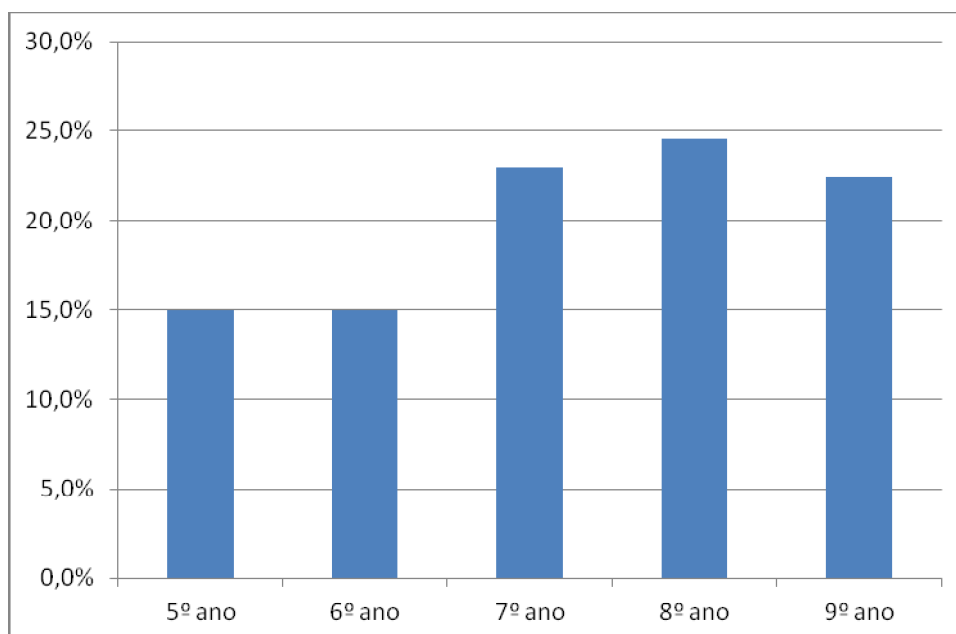
3.2.1 Ano Frequentado

No quadro seguinte podemos verificar a composição da amostra segundo o ano frequentado pelos respondentes.

Quadro 3 – Ano Frequentado

Ano que frequentas	Frequência	%
5 ° ano	75	15,0%
6 ° ano	75	15,0%
7 ° ano	115	23,0%
8 ° ano	123	24,6%
9 ° ano	112	22,4%
Totais	500	100,0%

Pela análise do quadro e do gráfico, podemos concluir que, a distribuição do ano frequentado pelos alunos é cerca de um terço no 2º ciclo e os restantes no 3º ciclo. Neste último, a distribuição é mais homogênea entre os três anos que constituem o 3º ciclo.

Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por ano

3.2.2 *Histórico Escolar*

Para caracterizarmos escolarmente a nossa amostra quisemos ainda saber se os alunos, no ano em que estão matriculados, eram repetentes e se já tinham sido retidos em anos anteriores. O tratamento conjunto a estas duas questões é o que denominamos por histórico escolar.

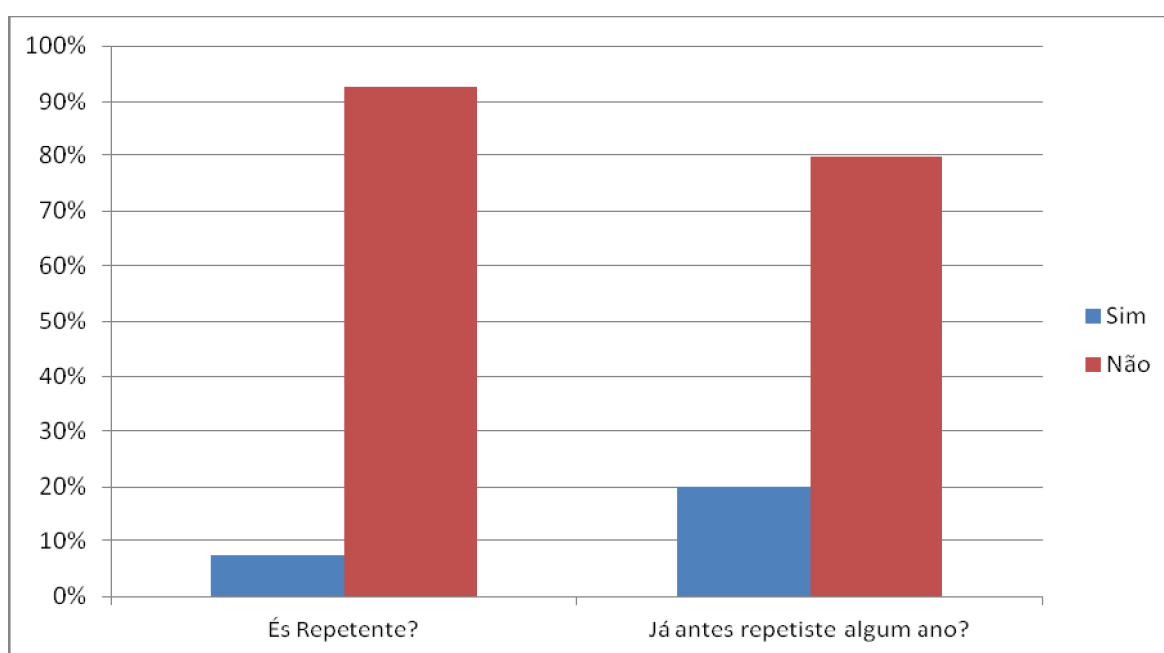
Quadro 4 - Histórico Escolar

	Sim	Não	Totais
És repetente?	37 7,4%	463 92,6%	500 100,0%
Já antes repetiste algum ano?	100 20,1%	397 79,7%	498 100,0%

Pela análise do quadro verificámos que, actualmente, a quase totalidade dos alunos da nossa amostra, não está a repetir o ano que frequenta.

Verificámos também que a maioria dos alunos da nossa amostra não repetiu em anos anteriores. Este é um resultado esperado, tendo em conta a lógica de progressão prevista legalmente.

Gráfico 4 - Histórico escolar dos respondentes



3.3 Características Familiares

3.3.1 *Habilitações dos Pais*

Para aprofundar a caracterização dos alunos respondentes ao nosso questionário, procurámos recolher dados relativos à sua família quanto aos seus estudos (habilitações). O nível de instrução familiar corresponde precisamente, para cada aluno, à habilitação académica mais elevada entre o pai e a mãe, as distribuições obtidas são as que constam no quadro seguinte.

Quadro 5 - Habilitações dos Pais

Habilitações dos Pais	Pai	Mãe	Nível de instrução familiar
4º ano de escolaridade ou menos	132 26,7%	119 24,0%	63 12,6%
6º ano de escolaridade	191 38,7%	174 35,1%	188 37,7%
9º ano de escolaridade	91 18,4%	110 22,2%	130 26,1%
11º ou 12º ano de escolaridade	53 10,7%	61 12,3%	77 15,4%
Bacharelato (3 anos de faculdade)	13 2,6%	11 2,2%	18 3,6%
Licenciatura (4 anos de faculdade ou mais)	14 2,8%	21 4,2%	23 4,6%
Totais	494 100,0%	496 100,0%	499 100,0%

Podemos verificar no quadro anterior que, a maior frequência do nível de habilitações dos pais dos alunos, tanto do pai como da mãe, situa-se no 6º ano, seguida

logo pelo 4º ano de escolaridade. Com estes dois indicadores calculámos a majoração para sabermos o nível de instrução familiar (NIF) que corresponde para cada aluno à habilitação académica mais elevada entre o pai e a mãe. Estes resultados permitem-nos uma melhor percepção da posição da família em relação à escola.

O Nível de Instrução Familiar mais frequente é o 6º ano de escolaridade, logo seguido do 9ºano. É de salientar a fraca percentagem de instrução familiar nos estudos considerados superiores (bacharelato e licenciatura).

4 Convergência entre pais e professores

Uma das questões do nosso estudo prende-se com o papel do aluno na escola. Analisámos, por um lado a forma como o aluno se situa na escola relativamente à concordância e discordância dos pais sobre a disciplina exigida pelos professores.

Ao caracterizarmos as práticas educativas familiares face à escola, recorreremos às questões colocadas aos alunos por ALVES-PINTO referentes à convergência que os alunos sentem entre pais e professores, no que se refere à exigência de cumprimento de regras na escola.

4.1 Convergência entre pais e professores: Indicadores Parcelares

Procurámos saber se existe convergência entre os pais e os professores relativamente à disciplina. O quadro seguinte apresenta-nos as respostas que obtivemos.

Quadro 6 - Frequência das respostas – Indicadores Parcelares

	Sempre	Muitas Vezez	Algumas Vezez	Poucas vezez	Nunca	Totais
Os teus pais discordam do que os professores exigem em termos de disciplina?	6 1,2%	9 1,8%	71 14,2%	137 27,4%	277 55,4%	500 100,0%
Os teus pais apoiam o que os teus professores fazem para manter a disciplina?	238 47,6%	142 28,4%	96 19,2%	19 3,8%	5 1,0%	500 100,0%

Pela leitura do quadro anterior verificámos que as respostas dos alunos se situam, quer no indicador de convergência, quer no indicador de divergência, em escalões onde se nota que existe convergência entre pais e professores relativamente à disciplina.

Com estes dois indicadores parcelares construámos um indicador de convergência entre pais e professores agregado, invertendo os códigos das respostas à pergunta que aponta para a discordância entre pais e professores.

4.2 Convergência entre pais e professores: Indicador Agregado

Baseando-nos nos resultados da distribuição de respostas obtidas anteriormente construámos o indicador agregado que nos permitiu operacionalizar melhor os nossos dados, facultando assim um melhor entendimento do que pretendíamos conhecer.

No quadro seguinte apresentámos a distribuição do indicador agregado da convergência entre pais e professores.

Quadro 7 - Convergência entre pais e professores: Indicador Agregado

Convergência entre Pais – Professores: Indicador Agregado		
Muito grande convergência	188	37,6%
3	87	17,4%
4	91	18,2%
5	74	14,8%
Nem convergente nem divergente	51	10,2%
7	8	1,6%
8	1	0,2%
9	0	0,0%
Muito grande divergência	0	0,0%
Totais	500	100,0%

Verifica-se que a maior percentagem de repostas se concentra acima do ponto médio, ou seja, na maior convergência entre pais e professores.

Para futuros cruzamentos utilizaremos os intervalos de 2 a 2 para a máxima convergência, 3 a 4 para a convergência grande e 6 a 9 para a convergência média/baixa.

4.3 Variações da Convergência entre pais e professores

O quadro seguinte apresenta as variações da Convergência entre pais e professores.

Quadro 8 - Variações da Convergência entre pais e professores

	Género	Ano	NIF
Graus de Liberdade	2	6	4
χ^2 Observado	6,20	63,34	1,79
Probabilidade Observada	0,04	<0,01	0,77

Pela observação do quadro verificámos que existem variações estatisticamente significativas da convergência entre pais e professores quanto ao género e ao ano. No que

diz respeito ao NIF verificámos que não existem variações estatisticamente significativas. Neste caso a não variação significativa do ponto de vista estatístico do NIF afasta-se do que alguns autores afirmam, de que o capital escolar familiar tem influência nas atitudes dos pais face à escola, designadamente na maior ou menor convergência ou divergência dos pais com os professores.

4.3.1 Convergência entre pais e professores segundo o género

Para analisar as diferenças de opiniões dos alunos e das alunas, relativamente à convergência entre pais e professores relativamente à disciplina, calculámos a tabela de contingência respectiva que se apresenta de seguida.

Quadro 9 – Convergência entre pais e professores segundo o género

Convergência Pais-Professores	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Muito grande convergência		77 32%	111 43%	188 38%
Grande convergência		91 38%	87 33%	178 36%
Média ou fraca convergência		72 30%	62 24%	134 27%
TOTAL		240 100%	260 100%	500 100%

Graus de Liberdade 2

$\chi^2=6,20$

Probabilidade Observada = 0,0452

Pela análise do quadro anterior verificámos que são as raparigas quem mais assumem haver uma convergência máxima entre pais e professores relativamente à disciplina exigida pelos professores na escola.

4.3.2 Convergência entre pais e professores segundo o ano

O quadro seguinte permite verificar que são os alunos dos 5º/6º anos de escolaridade que assumem mais frequentemente que existe uma convergência máxima entre pais e professores.

Quadro 10 – Convergência entre pais e professores segundo o ano

Ano Convergência Pais- Professores	5º e 6º anos	7º ano	8ºano	9ºano	TOTAL
Muito grande convergência (2)	87 58%	43 37%	39 32%	19 17%	188 38%
Grande convergência (3-4)	30 20%	44 38%	39 32%	65 58%	178 36%
Média ou fraca convergência (5-8)	33 22%	28 24%	45 37%	28 25%	134 27%
TOTAL	150 100%	115 100%	123 100%	112 100%	500 100%

Graus de Liberdade 6

$\chi^2=63,34$

Probabilidade Observada <0.01

No entanto, a convergência máxima entre pais e professores vai diminuindo, ou seja, é menos assumida à medida que aumenta o ano de escolaridade frequentado pelo aluno.

5 Imagem que o aluno recebe dos outros: Hetero- Imagem

O processo de socialização secundária na escola interfere na construção de identidade pessoal dos jovens estudantes, em consonância com os outros actores educativos, neste caso colegas e professores. Neste ponto ALVES-PINTO diz-nos que os alunos passam por vários processos específicos de socialização, de construção da sua própria imagem e da sua forma de estar na escola (cfr. pp. 136-137).

Como referimos na parte teórica, a imagem global que o aluno revela sobre si mesmo, medida pela auto-estima, demonstra uma forte relação com a sua imagem no campo académico e sucesso escolar (auto- conceito académico).

Para conhecermos as representações que os alunos têm sobre a imagem que recebem dos outros actores educativos, nomeadamente dos professores e dos colegas, nomeadamente na componente de aprendizagem e do comportamento, colocámos quatro perguntas aos alunos.

5.1 Hetero-Imagem: indicadores parcelares

Procurámos analisar as imagens que os alunos recebem dos seus professores e dos seus colegas, relativamente às suas notas e ao seu comportamento na escola. Assim, colocámos quatro questões: as duas primeiras referiam-se aos professores e as restantes aos colegas.

Quadro 11 - Hetero-Imagem: indicadores parcelares

	Os melhores	Os bons	Os médios	Fracos	Os mais fracos	Totais
Nas notas, os professores consideram-te entre	51 10,2%	123 24,6%	279 55,9%	33 6,6%	13 2,6%	499 100,0%
No comportamento, os professores consideram-te entre	53 10,6%	155 31,1%	254 50,9%	26 5,2%	11 2,2%	499 100,0%
Nas notas, os teus colegas consideram-te entre	60 12,0%	125 25,1%	265 53,1%	39 7,8%	10 2,0%	499 100,0%
No comportamento, os teus colegas consideram-te entre	52 10,4%	142 28,4%	265 53,0%	32 6,4%	9 1,8%	500 100,0%

Da análise do quadro pode-se verificar que para todos os indicadores há uma distribuição de respostas muito semelhante, tendo a maioria dos alunos optado pela posição intermédia e que os não compromete, afirmando que os seus professores e seus colegas consideram-nos alunos médios em termos de comportamento e de notas. Note-se que as respostas dos restantes alunos situam-se predominantemente para o lado positivo, tanto da opinião que recebem dos professores como dos colegas.

5.1.1 *Hetero-Imagem: indicador agregado*

Com estes quatro indicadores parcelares construímos um indicador agregado sobre a Hetero-Imagem escolar do aluno, cuja distribuição se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 12 - Hetero-Imagem: indicador agregado

Hetero-Imagem Escolar	Frequência	%
Hetero-Imagem Muito positiva (4)	18	3,6%
5	12	2,4%
6	26	5,2%
7	15	3,0%
Hetero-Imagem Positiva (8)	45	9,0%
9	39	7,8%
10	75	15,1%
11	47	9,4%
Hetero-Imagem intermédia(12)	144	28,9%
13	34	6,8%
14	19	3,8%
15	4	0,8%
Hetero-Imagem Negativa (16)	11	2,2%
17	1	0,2%
18	2	0,4%
19	0	0,0%
Hetero-Imagem Muito negativa (20)	6	1,2%
Totais	498	100,0%

Este indicador distribui-se teoricamente entre os valores 4 e 20, sendo o 12 o valor médio de escala. Para tratamento estatístico dividimos este indicador em dois escalões: 4-

10 considerámos Hetero-Imagem positiva do aluno; 11 e 12 consideramos Hetero-imagem média e 13-20, considerámos Hetero-Imagem do aluno negativa. Podemos verificar que a grande maioria dos valores deste indicador se situam acima do ponto médio (12), ou seja, os nossos respondentes têm uma Hetero-Imagem positiva.

5.1.2 *Variações da Hetero-Imagem*

Em seguida analisámos as variações da Hetero-Imagem com o género, ano, NIF e convergência Pais-Professores que é possível observar no quadro seguinte:

Quadro 13 - Variações da Hetero-Imagem

	Género	Ano	NIF
Graus de Liberdade	2	6	4
χ^2 Observado	10,77	15,87	9,35
Probabilidade Observada	<0,01	0,01	0,05

Pela observação do quadro anterior verificámos que a representação que os alunos da nossa amostra têm da Hetero-Imagem que recebem dos seus professores e dos seus colegas varia com o género, o ano e o NIF, estando este situado no limite da probabilidade de erro que não pode ser superior a 0,05.

5.1.3 *Hetero-Imagem segundo o género*

O quadro seguinte apresenta as diferenças de opiniões dos alunos e das alunas, relativamente às suas representações da hetero-imagem.

Quadro 14 – Variações da Hetero-Imagem segundo o género

Hetero-Imagem Escolar	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Alta Hetero-Imagem		97 40%	133 52%	230 46%
Hetero-Imagem intermédia		94 39%	97 38%	191 38%
Baixa Hetero-Imagem		49 20%	28 11%	77 15%
TOTAL		240 100%	258 100%	498 100%

Graus de Liberdade 2

 $\chi^2=10,77$

Probabilidade Observada <0.01

Pela observação do quadro anterior verificámos que são as raparigas que mais assumem uma Hetero-Imagem mais positiva vinda dos seus professores e dos seus colegas.

5.1.4 Hetero-Imagem segundo o ano

No quadro seguinte podemos analisar a variação da Hetero-Imagem com o ano.

Quadro 15 – Variações da Hetero-Imagem segundo o ano

Ano que frequentas Hetero-Imagem Escolar	5º e 6º anos	7º ano	8ºano	9ºano	TOTAL
Alta Hetero-Imagem	74 50%	55 48%	48 39%	53 47%	230 46%
Hetero-Imagem intermédia	46 31%	43 38%	50 41%	52 46%	191 38%
Baixa Hetero-Imagem	29 19%	16 14%	25 20%	7 06%	77 15%
TOTAL	149 100%	114 100%	123 100%	112 100%	498 100%

Graus de Liberdade 6

 $\chi^2=15,87$

Probabilidade Observada = 0,01

Pela observação do quadro anterior, verificámos que a alta Hetero-Imagem é maioritariamente assumida pelos alunos do 5º e 6º anos, seguida pelos alunos do 7º ano e

depois 9º ano. É de salientar que é o 8º ano que tem menos alunos a assumirem uma Hetero-Imagem mais positiva; Curiosamente, o 8º ano, conjuntamente com o 5º/6º anos são os que assumem mais frequentemente um baixa Hetero-Imagem. Interrogamo-nos sobre porque motivo uma parte dos alunos do 5º/6º anos e do 8º ano revelam uma Hetero-Imagem menos positiva. No que diz respeito ao 5º/6º anos poder-se-á dever à transição de ciclo, que implica mudança de escola e também ao regime mono docência para o pluri docência. Quanto ao 8º ano, os alunos estarão provavelmente numa fase crítica da adolescência.

5.1.5 Hetero-Imagem segundo o NIF

No quadro seguinte podemos analisar a variação da Hetero-Imagem segundo o NIF.

Quadro 16 – Variação da Hetero-Imagem segundo o NIF

NIFamiliar Hetero-Imagem Escolar	Até ao 6º ano	9º ano	Mais do que o 9ºano	TOTAL
Alta Hetero-Imagem	106 42%	62 48%	62 53%	230 46%
Hetero-Imagem intermédia	96 38%	56 43%	39 33%	191 38%
Baixa Hetero-Imagem	48 19%	12 09%	16 14%	76 15%
TOTAL	250 100%	130 100%	117 100%	497 100%

Graus de Liberdade 4

$\chi^2=9,35$

Probabilidade Observada = 0,05

Como podemos verificar da análise do quadro anterior, à medida que aumenta o nível de instrução familiar aumenta o grupo de alunos que assume receber uma alta Hetero-Imagem.

6 Comunicação interpessoal

O aluno está inserido no seio de uma rede complexa de relações. Por um lado pertence à sua família e aí participa num sistema de interacção entre os diferentes membros da família e particularmente com os pais. Por outro lado na escola ele participa na rede de relações entre pares - com os colegas – e a relação do D.T com o conjunto da turma.

Quisemos por um lado perceber como é que o adolescente se sente visto e considerado no seio da relação familiar. Por outro, procurámos recolher dados que nos dessem uma imagem de como ele se sente na relação quer com os colegas, quer do D.T. com a turma. Formulamos então questões que iremos tratar como indicadores do sentimento de confirmação na aceção da escola de Palo Alto.

6.1 Confirmação do aluno pelos pais

Iremos analisar de seguida as respostas referentes ao sentimento de confirmação, por um lado pelos pais, por outro pelos colegas e por fim do DT.

6.1.1 Confirmação do aluno pelos pais: frequências

O quadro seguinte apresenta a frequência das respostas da confirmação do aluno pelos pais.

Quadro 17 – Confirmação do aluno pelos pais: frequências

	Sempre	Muitas Vezez	Algumas Vezez	Poucas vezez	Nunca	Totais
O aluno ser ouvido pelos pais nas decisões familiares	130 26,1%	107 21,4%	162 32,5%	70 14,0%	30 6,0%	500 100,0%

No que diz respeito à confirmação do aluno pelos pais em relação a se os pais, numa conversa familiar lhe pede a opinião, a tendência das respostas aponta para uma confirmação alta das respostas dos alunos em relação à decisão que vai ter consequências para a toda a família.

6.1.2 *Variações da Confirmação do aluno pelos pais*

O quadro abaixo apresenta a variação da Confirmação do aluno pelos pais segundo o género e com a hetero-imagem.

Quadro 18 - Variações da Confirmação do aluno pelos pais

	Género	Ano	NIF	Hetero-imagem
Graus de Liberdade	2	6	4	4
χ^2 Observado	6,43	11,28	5,21	15,90
Probabilidade Observada	0,04	0,08	0,27	<0,01

Pela observação do quadro anterior, verificámos que, existem variações estatisticamente significativas da confirmação segundo o género e a Hetero-Imagem.

6.1.2.1 **Confirmação do aluno pelos pais segundo o género**

Pretendemos, neste ponto, verificar quais as diferenças das representações dos alunos e das alunas da nossa amostra em relação à confirmação pelos pais.

O quadro seguinte permite-nos observar, mais detalhadamente, o sentido das variações registadas em relação ao género dos alunos.

Quadro 19 – Confirmação do aluno pelos pais segundo o género

Confirmação pelos pais	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Sempre e muitas vezes		50 21%	80 31%	130 26%
Algumas vezes		138 58%	131 51%	269 54%
Poucas vezes ou nunca		52 22%	48 19%	100 20%
TOTAL		240 100%	259 100%	499 100%

Graus de Liberdade 2

 $\chi^2=6,55$

Probabilidade Observada = 0,04

Pela leitura do quadro podemos verificar que são as raparigas quem mais assume que os pais têm em consideração a sua opinião quando necessitam de tomar uma decisão importante para toda a família.

6.1.3 Confirmação do aluno pelos pais segundo a Hetero-Imagem

Anteriormente vimos que a confirmação do aluno pelos pais revelou variação estatisticamente significativa.

De seguida, analisámos a relação existente entre a Hetero-Imagem e as representações dos alunos no âmbito da confirmação do aluno pelos pais.

Quadro 20 - Confirmação do aluno pelos pais segundo a Hetero-Imagem

Hetero-Imagem Escolar	Alta Hetero-Imagem	Hetero-Imagem intermédia	Baixa Hetero-Imagem	TOTAL
Confirmação pelos Pais				
Sempre e muitas vezes	69 30%	44 23%	17 22%	130 26%
Algumas vezes	128 56%	106 55%	34 44%	268 54%
Poucas vezes ou nunca	32 14%	41 21%	26 34%	99 20%
TOTAL	229 100%	191 100%	77 100%	497 100%

Graus de Liberdade 4

 $\chi^2=15,90$

Probabilidade Observada <0.01

À medida que diminui a imagem que os alunos recebem dos outros, aumenta a percentagem dos alunos que não se sentem confirmados pelos pais.

6.2 Confirmação do aluno pelos colegas

A forma como se processam as interações na escola tem sido um dos aspectos mais apontados pelos investigadores como indicador das relações que se vive nas organizações. Na vida escolar os alunos desenvolvem novas relações na escola onde se integram. Ao tentarmos compreender as representações dos alunos do 2º e 3º ciclo é importante conhecer a opinião que têm dos seus pares.

Assim, procurámos saber que representações têm os alunos nas relações interpessoais que criaram no contexto escolar. Deste modo, analisámos as percepções dos alunos em relação à confirmação dos alunos pelos colegas.

Para estudar o sentimento de confirmação do aluno pelos colegas, formulámos a questão seguinte:

Quadro 21 - Confirmação do aluno pelos colegas: frequências

Quando num debate de turma há colegas com uma opinião diferente da tua, tentas ouvir e compreender por que é que eles pensam diferente de ti?		
	Frequências	%
Sempre	159	31,8%
Muitas Vezes	143	28,6%
Algumas Vezes	164	32,8%
Poucas vezes	25	5,0%
Nunca	9	1,8%
Totais	500	100,0%

Os resultados obtidos permitem-nos verificar que a maioria dos alunos, num debate da turma, tentam ouvir e compreender os colegas apesar destes terem uma opinião diferente da sua.

6.2.1 *Variações da Confirmação do aluno pelos colegas*

Em seguida analisámos as variações da Confirmação do aluno pelos colegas com o género, ano, hetero-Imagem, NIF, convergência entre pais e professores e confirmação pelos pais.

Quadro 22 - Variações da Confirmação do aluno pelos colegas

	Género	Ano	Hetero-Imagem	NIF	Confirmação pelos Pais
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4
χ^2 Observado	1,7	13,10	8,48	1,22	20,22
Probabilidade Observada	0,43	0,04	0,08	0,88	<0,01

Pela observação do quadro anterior podemos constatar que há variações estatisticamente significativas da confirmação do aluno pelos colegas quanto ao ano, à convergência entre pais e professores e à confirmação pelos pais.

6.2.2 *Confirmação do aluno pelos colegas segundo o ano*

Como referimos anteriormente, as representações sobre a confirmação do aluno pelos colegas variam com o ano frequentado. Em seguida, apresentámos o sentido da variação das opiniões expressas.

Quadro 23 - Confirmação do aluno pelos colegas segundo o ano

Ano Confirmação pelos Colegas	5° e 6° anos	7°ano	8°ano	9°ano	TOTAL
Sempre e muitas vezes	50 33%	37 32%	30 24%	34 30%	151 30%
Algumas vezes	77 51%	56 49%	61 50%	67 60%	261 52%
Poucas vezes ou nunca	23 15%	22 19%	32 26%	11 10%	88 18%
TOTAL	150 100%	115 100%	123 100%	112 100%	500 100%

Graus de Liberdade 6

 $\chi^2=13,10$

Probabilidade Observada = 0,04

São os alunos do 8ºano que têm uma percepção menos positiva da confirmação que recebem dos colegas.

6.2.3 Confirmação do aluno pelos colegas segundo a confirmação pelos pais

Para caracterizarmos as práticas educativas da família quanto à confirmação que os alunos recebem dos pais, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 24 - Confirmação do aluno pelos colegas segundo a confirmação pelos pais

Confirmação pelos Pais Confirmação pelos Colegas	Grande	Média	Fraca	TOTAL
Sempre e muitas vezes	90 38%	41 25%	19 19%	150 30%
Algumas vezes	113 48%	95 59%	53 53%	261 52%
Poucas vezes ou nunca	34 14%	26 16%	28 28%	88 18%
TOTAL	237 100%	162 100%	100 100%	499 100%

Graus de Liberdade 4

 $\chi^2=20,22$

Probabilidade Observada <0.01

Pela análise do quadro, à medida que enfraquece a confirmação que os alunos recebem dos pais, enfraquece também a confirmação que sentem receber dos colegas.

6.3 Confirmação do aluno pelo Director de Turma

O grau de satisfação que os alunos experimentam na relação com os professores tem tomado expressão em várias investigações no âmbito educacional.

No nosso estudo considerámos também importante conhecer as representações dos alunos das relações que estes estabelecem com o Director de Turma. Assim, quisemos saber se o Director de Turma costuma pedir a opinião aos alunos para resolver um problema da turma.

6.3.1 Confirmação do aluno pelo Director de Turma: frequências

O quadro seguinte apresenta as frequências da Confirmação do aluno pelo Director de Turma.

Quadro 25 - Confirmação do aluno pelo Director de Turma: frequências

Quando há um problema a resolver na turma, o teu Director de Turma pede a opinião dos alunos?		
	Frequência	%
Sempre	162	32,4%
Muitas Vezes	129	25,8%
Algumas Vezes	142	28,4%
Poucas vezes	50	10,0%
Nunca	17	3,4%
Totais	500	100,0%

Os resultados das frequências permitem-nos verificar que aproximadamente, um terço dos alunos da nossa amostra refere que sente sempre confirmação por parte do Director de Turma.

6.3.2 Variações da Confirmação do aluno pelo Director de Turma

No quadro seguinte apresentámos as variações da Confirmação pelo Director de Turma.

Quadro 26 - Variações da Confirmação pelo Director de Turma

	Género	Ano	NIF	Hetero- Imagem geral	Confirmação dos pais	Confirmação pelos colegas
Graus de Liberdade	2	6	4	4	4	4
χ^2 Observado	2,05	24,77	5,62	7,36	17,70	26,53
Probabilidade Observada	0,36	<0,01	0,23	0,12	<0,01	<0,01

Pela observação do quadro anterior podemos constatar que não se verificam variações estatisticamente significativas da confirmação pelo Director de Turma com o género, o NIF e com a Hetero-Imagem geral. Contudo, há variações estatisticamente significativas quanto ao ano, à confirmação pelos pais e à confirmação pelos colegas.

6.3.3 Confirmação do aluno pelo Director de Turma segundo o ano

A Confirmação do aluno pelo Director de Turma apresenta uma variação estatisticamente muito significativa com o ano que os alunos da nossa amostra frequentam na escola.

Quadro 27 - Confirmação do aluno pelo Director de Turma segundo o ano

Confirmação pelo DT	Ano 5° e 6° anos	7°ano	8°ano	9°ano	TOTAL
Sempre e muitas vezes	60 40%	40 35%	41 33%	21 19%	162 32%
Algumas vezes	36 24%	25 22%	42 34%	26 23%	129 26%
Poucas vezes ou nunca	54 36%	50 43%	40 33%	65 58%	209 42%
TOTAL	150 100%	115 100%	123 100%	112 100%	500 100%

Graus de Liberdade 6

 $\chi^2=24,77$

Probabilidade Observada <0.01

Pela análise do quadro verificamos que são os alunos mais novos os que mais assumem que se sentem confirmados pelo Director de Turma. À medida que aumenta o ano de escolaridade diminui a confirmação por parte do Director de Turma. Esta situação poderá dever-se ao acompanhamento mais sistemático que é dado pelos Directores de Turma aos alunos dos 5º e 6º anos, quer por serem mais novos ou por estarem, no caso do 5º ano em transição de ciclo o que corresponde a uma fase de adaptação a um novo sistema de organização da sua vida escolar, enquanto os alunos do 9º ano já estão em situação de saída de ciclo e muitas vezes de mudança de escola. Também poderá dever-se ao próprio estado de desenvolvimento, no qual já estão em idade de afirmação pessoal, não dando, assim tanta importância à figura do Director de Turma.

6.3.4 Confirmação do aluno pelo Director de Turma segundo a Confirmação pelos pais

No quadro seguinte apresentámos a Confirmação do aluno pelo Director de Turma segundo a Confirmação pelos Pais.

Quadro 27 - Confirmação do aluno pelo Director de Turma segundo a confirmação pelos pais

Confirmação pelos Pais Confirmação pelo DT	Sempre e muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes ou nunca	TOTAL
Sempre	90 38%	46 28%	25 25%	161 32%
Muitas vezes	62 26%	50 31%	17 17%	129 26%
Algumas ou poucas vezes	85 36%	66 41%	58 58%	209 42%
TOTAL	237 100%	162 100%	100 100%	499 100%

Graus de Liberdade 4

 $\chi^2=17,70$

Probabilidade Observada <0.01

Pela análise do quadro verificámos que são os alunos que afirmam menor frequência da confirmação pelos pais são os que também assumem mais frequentemente uma confirmação baixa pelo Director de Turma. A confirmação dos alunos pelo Director de Turma varia no mesmo sentido da confirmação pelos pais.

7 Participação/Estratégias do aluno

Na escola, os alunos desempenham diversos papéis condicionados por uma rede complexa de representações e de expectativas sobre a sua acção no espaço escolar. É em função dessas representações e expectativas que o aluno constrói e dá sentido à sua forma de estar na escola, nomeadamente na sua relação com os outros e no cumprimento de regras estabelecidas.

A fim de conhecermos as representações que os alunos têm da sua participação e das estratégias que utilizam, questionámo-los sobre aspectos relacionados com as atitudes na sala de aula.

7.1 Estratégias do aluno que discorda de uma ordem

Neste ponto do nosso trabalho quisemos saber a reacção do aluno a uma ordem dada pelo professor.

Para o tratamento desta questão utilizamos a tipologia de ALVES-PINTO sobre as formas de participação: divergente, convergente, abandono e apatia.

Quadro 30 - Estratégias do aluno que discorda de uma ordem: frequências

Quando um dos teus professores te dá uma ordem com a qual não concordas, o que fazes?	
Reclamas e discutes para defender a tua opinião	88 17,6%
Fazes de conta que não ouviste e saís	11 2,2%
Obedeces porque não estás para discutir	112 22,4%
Obedeces tentando perceber a razão	289 57,8%
Total	500 100,0%

Pela leitura do quadro anterior verificámos que a maioria dos nossos respondentes afirma que obedece e tenta perceber a razão quando os professores lhes dão uma ordem com a qual não concordam.

No quadro seguinte, esquematizámos a correspondência dos comportamentos às atitudes que os alunos tomam face a uma ordem dada pelos professores, utilizando a tipologia de participação de ALVES-PINTO (1995, p.165) que utilizaremos em futuros cruzamentos.

Estratégia do aluno que discorda de uma ordem	Formas de participação
Reclamas e discutes para defender a tua opinião	Participação divergente
Fazes de conta que não ouviste e saís	Abandono
Obedeces porque não estás para discutir	Participação apática
Obedeces tentando perceber a razão	Participação convergente

7.1.1 Variação da estratégia do aluno que discorda de uma ordem

Para conhecermos se existem associações estatísticas das percepções dos alunos da sua atitude em relação a uma ordem dada pelos professores e as características dos alunos calculamos as tabelas de contingência deste indicador segundo o género, ano, Hetero-Imagem e NIF.

Os resultados obtidos são os que a seguir se apresentam.

Quadro 28 - Variação da Estratégia do aluno que discorda de uma ordem

	Género	Ano	Hetero-Imagem	NIF
Graus de Liberdade	2	6	4	4
χ^2 Observado	8,16	34,27	27,05	6,42
Probabilidade Observada	0,02	<0,01	<0,01	0,17

Podemos verificar que apenas o NIF não apresentou variações estatisticamente significativas. Assim, analisaremos o sentido das variações estatisticamente significativas segundo o género, o ano e a Hetero-Imagem.

7.1.2 Estratégias do aluno que discorda de uma ordem segundo o género

Como vimos anteriormente as representações sobre a atitude dos alunos face ao poder do professor apresentou variação estatisticamente significativa com o género, tal como podemos confirmar no quadro seguinte.

Quadro 29 - Estratégias do aluno por Género

Género Estratégias do aluno que discorda de uma ordem	Masculino	Feminino	TOTAL
Participação divergente ou abandono	51 21%	47 18%	98 20%
Participação Apática	65 27%	47 18%	112 22%
Participação convergente	124 52%	165 64%	289 58%
TOTAL	240 100%	259 100%	499 100%

Graus de Liberdade 2

$\chi^2=8,16$

Probabilidade Observada = 0,02

A leitura do quadro permite-nos constatar que a maioria dos alunos da nossa amostra assume uma participação convergente, contudo, são as raparigas que o afirmam de forma mais expressiva.

7.1.3 Estratégias do aluno que discorda de uma ordem segundo o ano

No nosso estudo constatámos que o ano que os alunos frequentam apresenta associação significativa com as representações dos alunos sobre a sua forma de participação face ao poder do professor.

No quadro seguinte analisaremos como se manifestam os alunos dos vários anos.

Quadro 30 – Estratégias do aluno que discorda de uma ordem segundo o ano

Estratégias do aluno	Ano	5° e 6° anos	7° ano	8° ano	9° ano	TOTAL
Participação divergente ou abandono		17 11%	21 18%	41 33%	19 17%	98 20%
Participação Apática		25 17%	26 23%	24 20%	37 33%	112 22%
Participação convergente		107 72%	68 59%	58 47%	56 50%	289 58%
TOTAL		149 100%	115 100%	123 100%	112 100%	499 100%

Graus de Liberdade 6

 $\chi^2=34,27$

Probabilidade Observada <0.01

Verificámos que a maioria dos alunos da nossa amostra assume uma participação convergente. Essa atitude está visivelmente mais assumida pelos alunos do 5° e 6° ano. Os alunos do 8° ano são os que menos assumem a participação convergente.

7.1.4 Estratégias do aluno que discorda de uma ordem segundo a Hetero-Imagem escolar

O quadro seguinte apresenta o aluno face ao poder do professor segundo Hetero-Imagem escolar.

Quadro 31 - Estratégias do aluno que discorda de uma ordem segundo a Hetero-Imagem escolar

Hetero-Imagem Escolar	Alta Hetero-Imagem	Hetero-Imagem intermédia	Baixa Hetero-Imagem	TOTAL
Estratégias do aluno que discorda de uma ordem				
Participação Divergente ou Abandono	35 15%	33 17%	30 39%	98 20%
Participação Apática	44 19%	49 26%	18 23%	111 22%
Participação Convergente	150 66%	109 57%	29 38%	288 58%
TOTAL	229 100%	191 100%	77 100%	497 100%

Graus de Liberdade 4

 $\chi^2=27,05$

Probabilidade Observada <0.01

Pela leitura do quadro constatámos que são os alunos que têm mais alta Hetero-Imagem escolar os que mais frequentemente assumem uma participação convergente. Verificámos que à medida que aumenta a Hetero-Imagem escolar aumenta a percentagem de alunos que assume uma participação convergente.

7.2 Estratégias do aluno face à mudança de lugar

A autoridade do professor é um assunto bastante actual no debate sobre a educação. Neste sentido, quisemos perceber as representações dos alunos sobre esta problemática, partindo do princípio que é a autoridade que assenta na disciplina criando as condições necessárias à interacção entre pares e alunos e professores. Assim, questionámos os alunos sobre a suas formas de participar quando o professor tenta impor a ordem na sala de aula.

7.2.1 Estratégias do aluno face à mudança de lugar

O quadro seguinte apresenta as frequências do aluno face a uma ordem do professor.

Quadro 32 – Estratégias do aluno face à mudança de lugar: frequências

Se um dos teus professores te manda mudar de lugar, na sala de aula, porque estás a portar-te mal como reages?	Frequências
	%
Reclamas e comesas a "mandar vir"	45 9,0%
Obedeces porque não estás para discutir	88 17,6%
Pedes para ir lá fora e desapareces	4 0,8%
Aceitas sem problema porque ele tem razão	363 72,6%
Total	500 100,0%

Pela análise do quadro verificámos que a maioria dos alunos afirma aceitar uma ordem do professor sem problemas quando está a portar-se mal, por considerarem que o professor tem razão.

7.2.2 *Variação das estratégias do aluno face à mudança de lugar*

Em seguida analisámos as variações do aluno face à autoridade do professor segundo o género, ano, Hetero-Imagem e NIF.

Quadro 33 - Variações das estratégias do aluno face à mudança de lugar

	Género	Ano	Hetero-Imagem	NIF
Graus de Liberdade	2	6	4	4
χ^2 Observado	6,56	26,76	49,86	10,82
Probabilidade Observada	0,04	<0,01	<0,01	0,03

Da análise do quadro anterior podemos verificar a existência de variações estatisticamente significativas segundo o género, ano e a Hetero-Imagem,

7.2.3 *Estratégias do aluno face à mudança de lugar segundo o género*

O quadro seguinte apresenta a variação de o aluno face a uma ordem do professor segundo o género.

Quadro 34 – Estratégias do aluno face à mudança de lugar segundo o género

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Estratégias do aluno face à mudança de lugar			
Participação Divergente ou Abandono	16 07%	29 11%	45 09%
Participação Apática	51 22%	37 14%	88 18%
Participação convergente	169 72%	194 75%	363 73%
TOTAL	236 100%	260 100%	496 100%

Graus de Liberdade 2

$\chi^2=6,56$

Probabilidade Observada = 0,04

Os resultados obtidos permitem-nos verificar que a maioria dos alunos da nossa amostra assume uma participação convergente, sendo as raparigas quem mais assume essa forma de participação nas estratégias face a uma ordem do professor.

7.2.4 Estratégias do aluno face a uma ordem do professor segundo o ano

O quadro seguinte apresenta a variação de o aluno face a uma ordem do professor segundo o ano.

Quadro 35 – Estratégias do aluno face à mudança de lugar segundo o ano

Estratégias do aluno face à mudança de lugar	Ano 5º e 6º anos	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL
Participação Divergente ou Abandono	6 04%	9 08%	22 18%	8 07%	45 09%
Participação Apática	18 12%	20 18%	29 24%	21 19%	88 18%
Participação Convergente	124 84%	85 75%	71 58%	83 74%	363 73%
TOTAL	148 100%	114 100%	122 100%	112 100%	496 100%

Graus de Liberdade 6

$\chi^2=26,76$

Probabilidade Observada <0.01

Tal como temos verificado nos resultados obtidos a participação convergente é a forma de participação mais assumida pelos alunos face a uma ordem dada pelo professor, no entanto são os alunos dos 5º e 6º anos quem mais o afirmam. Os alunos do 8º ano são os que menos assumem esta forma de participação, muito provavelmente por estarem numa fase etária considerada de afirmação pessoal.

7.2.5 Estratégias do aluno face à mudança de lugar segundo a Hetero-Imagem escolar

O quadro seguinte apresenta a variação da variável do aluno face a uma ordem dada pelo professor pela Hetero-Imagem escolar.

Quadro 36 – Estratégias do aluno face à mudança de lugar segundo a Hetero-Imagem escolar

Hetero-Imagem escolar Estratégias do aluno face à mudança de lugar	Alta Hetero-Imagem	Hetero-Imagem intermédia	Baixa Hetero-Imagem	TOTAL
Participação Divergente ou Abandono	15 07%	8 04%	22 29%	45 09%
Participação Apática	30 13%	42 22%	15 19%	87 18%
Participação Convergente	183 80%	139 74%	40 52%	362 73%
TOTAL	228 100%	189 100%	77 100%	494 100%

Graus de Liberdade 4

$\chi^2=49,86$

Probabilidade Observada <0.01

Da análise do quadro anterior verificamos que os alunos à medida que assumem uma mais alta Hetero-Imagem escolar também afirmam mais fortemente uma participação convergente. À medida que diminui a Hetero-Imagem, diminui a percentagem de alunos que assume uma participação convergente.

7.2.6 Estratégias do aluno face à mudança de lugar segundo o NIF

O quadro seguinte apresenta a variação da variável do aluno face a uma ordem dada pelo professor pelo NIF.

NIF Estratégias do aluno face à mudança de lugar	4º e 6º ano de escolaridade	9º ano de escolaridade	12º ano ou mais	TOTAL
Participação Divergente ou Abandono	27 11%	4 03%	14 12%	45 09%
Participação Apática	49 20%	25 20%	14 12%	88 18%
Participação Convergente	173 69%	99 77%	90 76%	362 73%
TOTAL	249 100%	128 100%	118 100%	495 100%

Graus de Liberdade 4

 $\chi^2=10,82$

Probabilidade Observada = 0,03

À medida que aumenta a hétero imagem dos alunos, diminui a percentagem de alunos que nunca ou poucas vezes assumem uma participação convergente face a uma ordem dada pelo professor quando se está a portar mal na sala.

7.3 O aluno face à participação com os pares

Procurámos perceber as representações dos alunos relativamente ao tipo de comportamento a assumir quando não fica com os colegas que prefere num trabalho de grupo. Procurámos, também, conhecer se as características dos respondentes influenciam as suas formas de participação.

7.3.1 O aluno face à participação com os pares

O quadro seguinte apresenta a frequência obtida do aluno face à participação com os pares.

Quadro 37 - O aluno face à participação com os pares: frequências

Se num trabalho de grupo não ficares com os colegas de quem mais gostas, como costumavas reagir?	
1- Aceitas e procuras trabalhar o melhor possível com quem te calhou no grupo	327 65,4%
2- Tentas que o professor te deixe mudar de grupo	139 27,8%
3- Vais para o grupo em que ficaste mas não trabalhas	28 5,6%
4- Tentas fazer confusão e destabilizar o trabalho	6 1,2%
Totais	500 100,0%

Como podemos concluir da análise do quadro anterior a maioria dos alunos diz que aceita e procura trabalhar o melhor possível com quem lhe calha no grupo o que revela uma participação convergente.

7.3.2 *Variação de o aluno face à participação com os pares*

Em seguida analisámos as variações do aluno face à participação com os pares segundo o género, o ano, a Hetero-Imagem e o NIF.

Quadro 38 - Variações de o aluno face à participação com os pares

	Género	Ano	Hetero-Imagem	NIF
Graus de liberdade	2	6	4	4
χ^2 Observado	2,77	14,80	32,62	0,74
Probabilidade observada	0,25	0,02	<0,01	0,95

O quadro anterior permite-nos concluir que, há variações significativas das representações dos alunos face à participação com os pares segundo o ano e a Hetero-Imagem.

De seguida analisaremos o sentido das variações significativas.

7.3.3 O aluno face à participação com os pares segundo o ano

O quadro seguinte apresenta a variação do aluno face à participação com os pares segundo o ano.

Quadro 39 - O aluno face à participação com os pares segundo o ano

Ano O aluno face à participação com os pares	5º e 6º anos	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL
Participação Apática	65 45%	27 24%	35 30%	33 32%	160 34%
Participação Convergente	79 55%	84 76%	82 70%	71 68%	316 66%
TOTAL	144 100%	111 100%	117 100%	104 100%	476 100%

Graus de Liberdade 3

$\chi^2=7,81$

Probabilidade Observada <0.01

Verificámos que os alunos assumem maioritariamente a participação convergente com aos pares. Acresce ainda que são os alunos do 7º ano de escolaridade são os que mais assumem uma participação convergente, sendo que esta decresce à medida que aumenta o ano de escolaridade nesse ciclo (terceiro).

No entanto, verificámos que são os alunos do 5º e 6º anos de escolaridade os que mais assumem uma participação apática relativamente aos alunos do terceiro ciclo.

7.3.4 O aluno face à participação com os pares segundo a Hetero-Imagem Escolar

O quadro seguinte apresenta o aluno face à participação com os pares segundo a Hetero-Imagem Escolar.

Quadro 40 – O aluno face à participação com os pares segundo Hetero-Imagem Escolar

Hetero-Imagem Escolar O aluno face à participação com os pares	Alta Hetero-Imagem	Hetero-Imagem intermédia	Baixa Hetero-Imagem	TOTAL
Participação Convergente	171 74%	119 62%	36 47%	326 65%
Participação Apática	54 23%	57 30%	27 35%	138 28%
Participação Divergente	5 02%	15 08%	14 18%	34 07%
TOTAL	230 100%	191 100%	77 100%	498 100%

Graus de Liberdade 4

$\chi^2=32,62$

Probabilidade Observada <0.01

Podemos verificar que os alunos assumem maioritariamente a participação convergente. No entanto, verificámos que são os alunos com uma auto-imagem mais elevada os que mais o afirmam. Verifica-se também que a uma alta convergência de participação corresponde uma alta Hetero-Imagem.

7.4 Resposta do aluno à solicitação de participação

A fim de conhecermos as representações que os alunos têm da sua participação na vida da escola questionámo-los sobre aspectos relacionados com as suas atitudes assumidas na sala de aula. Utilizámos uma tipologia de LIMA (Participação activa, passiva e reservada) para determinarmos os níveis de participação praticada pelos alunos na sala de

aula. Assim, pensámos que a intervenção activa e crítica dos alunos é imprescindível porque a participação não é um direito “dos professores para seu uso exclusivo” (LIMA , 2000, p. 101). Por isso, os alunos têm direito de intervir no sentido de defender os seus próprios interesses, apresentando propostas.

O quadro seguinte apresenta as opiniões dos alunos face à sua própria participação.

Quadro 41 – Resposta do aluno à solicitação de participação: frequências

Se um dos teus professores pede a opinião à turma, sobre um determinado assunto, como costumavas reagir?	Frequências
Dás a tua opinião e explicas o que pensas	263 52,7%
Ficas calado, pois há sempre quem goste de falar	79 15,8%
Se for um assunto que tenha directamente a ver contigo, das a tua opinião	157 31,5%
Totais	499 100,0%

Pela análise do quadro podemos constatar que a maioria dos alunos perante um pedido de opinião dos professores à turma sobre um determinado assunto, dá a sua opinião e explica o que pensa.

No quadro seguinte, esquematizámos a correspondência dos comportamentos às atitudes que os alunos tomam face a uma ordem dada pelos professores, utilizando a tipologia de participação de LIMA (1992 pp. 178-185), que utilizaremos noutras questões.

Resposta do aluno à solicitação de participação	Formas de participação
Dás a tua opinião e explicas o que pensas	Participação Activa
Ficas calado, pois há sempre quem goste de falar	Participação Passiva
Se for um assunto que tenha directamente a ver contigo, das a tua opinião	Participação Reservada

O quadro seguinte apresenta a variação do aluno face à sua própria participação segundo o género, o ano a Hetero-Imagem e o NIF.

7.4.1 Variações Resposta do aluno à solicitação de participação

Quadro 42 - Variações Resposta do aluno à solicitação de participação

	Género	Ano	Hetero-Imagem	NIF
Graus de Liberdade	2	6	4	4
χ^2 Observado	10,45	17,79	27,35	6,99
Probabilidade Observada	0,01	0,01	<0,01	0,14

Pela análise do quadro anterior podemos concluir que, há variações significativas segundo o género, o ano e a Hetero-Imagem.

Não se regista nenhuma variação significativa com o NIF.

7.4.2 Resposta do aluno à solicitação de participação segundo o género

O quadro seguinte apresenta a variação de o aluno face à sua própria participação segundo o género.

Quadro 43 – Resposta do aluno à solicitação de participação pelo Género

Resposta do aluno à solicitação de participação	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Participação Activa		108 45%	155 60%	263 53%
Participação Passiva		43 18%	36 14%	79 16%
Participação Reservada		88 37%	69 27%	157 31%
TOTAL		239 100%	260 100%	499 100%

Graus de Liberdade 2 $\chi^2=10,45$ Probabilidade Observada = 0,01

Pela análise do quadro anterior podemos verificar que a participação activa é a mais assumida pela maioria dos alunos. No entanto, são as alunas que assumem mais uma participação activa. Neste caso verifica-se que os rapazes optam mais por uma participação reservada.

7.4.2.1 Resposta do aluno à solicitação de participação segundo o ano

O quadro seguinte apresenta a variação do aluno face à sua própria participação segundo o ano.

Quadro 44 – Resposta do aluno à solicitação de participação segundo o ano

Resposta do aluno à solicitação de participação	Ano	5º e 6º anos	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL
Participação Activa		75 50%	69 60%	55 45%	64 57%	263 53%
Participação Passiva		15 10%	15 13%	30 24%	19 17%	79 16%
Participação Reservada		59 40%	31 27%	38 31%	29 26%	157 31%
TOTAL		149 100%	115 100%	123 100%	112 100%	499 100%

Graus de Liberdade 6 $\chi^2=17,69$ Probabilidade Observada = 0,01

Pela análise do quadro verificámos que os alunos assumiram maioritariamente uma participação activa, contudo, os alunos do 7º ano de escolaridade são os que mais o manifestam, seguidos dos alunos do 9º ano.

7.4.3 Resposta do aluno à solicitação de participação segundo a Hetero-Imagem Escolar

O quadro seguinte apresenta o Aluno face à sua própria participação segundo a Hetero-Imagem escolar.

Quadro 45 – Resposta do aluno à solicitação de participação segundo a Hetero-Imagem Escolar

Hetero-Imagem Escolar Resposta do aluno à solicitação de participação	Alta Hetero-Imagem	Hetero-Imagem intermédia	Baixa Hetero-Imagem	TOTAL
Participação Activa	147 64%	87 46%	28 36%	262 53%
Participação Passiva	26 11%	32 17%	21 27%	79 16%
Participação Reservada	56 24%	72 38%	28 36%	156 31%
TOTAL	229 100%	191 100%	77 100%	497 100%

Graus de Liberdade 4

$\chi^2=27,35$

Probabilidade Observada <0.01

O quadro anterior permite verificar que os alunos assumem maioritariamente uma participação activa. Acresce ainda que os alunos que mais assumem uma Hetero-Imagem mais alta são também os que mais afirmam uma participação activa.

CONCLUSÃO GERAL

O nosso trabalho de pesquisa pretende conhecer as representações dos alunos do segundo e terceiros ciclos sobre a escola que frequentam. Neste sentido, pretendemos inferir como é que os alunos percebem a convergência na atitude dos pais face aos seus professores, a imagem que aluno recebe dos outros, nomeadamente dos seus pares, do diretor de turma e dos pais.

Para contextualizar teoricamente estas dimensões do estudo procedemos a uma revisão bibliográfica em torno dos conceitos de representação social, socialização, participação / comunicação.

O trabalho empírico realizou-se com recurso à técnica do inquérito por questionário e análise inferencial e descritiva.

Do tratamento dos dados retiramos que a nossa amostra é constituída por 500 alunos do 2º e 3º ciclos, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos. Desses alunos, a maioria são do género feminino, e apresentam um nível de instrução familiar baixo em mais de um terço dos alunos dos 2º e 3º ciclos.

Considerando os resultados obtidos relativamente aos conceitos: representações sociais, socialização e participação, concluímos que o nosso estudo corroborou os resultados de alguns estudos referidos no decurso da apresentação da parte teórica, bem como, convergiu na linha de pensamento dos autores citados.

Assim das variáveis estudadas podemos concluir que:

As respostas dos alunos manifestam a existência de convergência e confirmação entre pais e professores relativamente à disciplina, assim como do Director de Turma pelos próprios alunos, Em termos de comportamento e de notas, a imagem que têm dos seus professores e dos seus colegas é a de que eles os consideram alunos médios nessa duas

vertentes. Note-se que as respostas dos restantes situam-se numa margem positiva das opiniões que recebem dos professores e também dos colegas. A maioria dos alunos da nossa amostra assumiu uma participação activa na escola.

A seguir apresentamos um quadro síntese das variações observadas com o cruzamento das diferentes variáveis.

Tabela de variações (probabilidade observada)

	Género	Ano	NIF	Hetero-imagem	Confirmação pelos pais	Confirmação pelos colegas
Convergência entre pais e professores	0,04	<0,01	0,77			
Hetero-imagem	<0,01	0,01	0,053			
Confirmação dos alunos pelos pais	0,04	0,08	0,27	<0,01		
Confirmação dos alunos pelos colegas	0,43	0,04	0,88	0,08	<0,01	
Confirmação pelo director de turma	0,36	<0,01	0,23	0,12	<0,01	<0,01
Estratégia do aluno	0,02	<0,01	0,17	<0,01		
Estratégia do aluno face à ordem dada pelo professor	0,04	<0,01	0,03	<0,01		
O aluno face à participação com os pares	0,25	0,02	0,95	<0,01		
O aluno face à sua própria participação	0,01	0,01	0,14	<0,01		

Relativamente às variações encontradas entre as variáveis estudadas constatámos que:

-são as raparigas que mais consideram que os pais apoiam o que os seus professores fazem e assumem também uma participação convergente e activa a todos os níveis estudados, assim como uma hetero-imagem mais positiva por parte dos professores e colegas.

- a convergência entre pais e professores é menos assumida pelos alunos à medida que aumenta o ano de escolaridade e consequentemente idade.

- os alunos do 5º e 6º anos revelam a mais alta hétero-imagem, participação convergente e confirmação pelo director de turma.

- os alunos do 7º ano são os que mais assumem a sua própria participação (convergente) e a participação com os pares.

- à medida que aumenta o NIF, aumenta o número de alunos que assume a mais alta hétero-imagem.

- a convergência pais professores é diretamente proporcional á confirmação do aluno pelos colegas.

- a hetero-imagem está associada á confirmação pelos pais á medida que há uma relação diretamente proporcional nas variações de cada uma das variáveis. Para além disso, os alunos que mais assumem uma participação convergente e activa são os que mais assumem uma mais alta hétero-imagem.

Como podemos constatar, o ano foi a variável que mais se impôs nas variáveis estudadas sendo a confirmação dos alunos pelos pais a única variável com a qual não se verificou variação estatisticamente significativa.

A seguir ao ano, foi o género que se revelou a variável que se verificou mais influente. O NIF não parece ter grande influência na imagem que os alunos têm da escola, embora se verifique alguma variação com a hetero-Imagem e a estratégia do aluno face a uma ordem dada pelo professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N., (1994), «As famílias no novo Modelo de gestão das Escolas», **Revista ESES**, nº5, p. 36
- ALVES- PINTO, (1995), **Sociologia da Escola**, Amadora, McGraw-Hill
- ALVES- PINTO, (2008), **Alunos na Escola –imagens e interacções**, Porto, ISET
- BAJOIT, G., (1988), “Exit, voice, loyalty... and apathy – As reacções individuais ao descontentamento”, **Revue française de sociologie**, XXIX, pp. 325-345,(traduções do ISET)
- BARROSO, J., (1995) **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola** , Instituto de Inovação Educacional, Editorial do M. da Educação
- BERGER P., LUCKMANN, T., (2004), **A Construção Social da Realidade**, Lisboa, Dinalivro
- BORGES, P., (2007), **Professores: Imagens e Auto Imagens**, Porto, (Tese doutoramento) Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento da educação (Policopiado)
- COSTA, J. A. (1992), **Gestão Escolar – participação – autonomia – projecto educativo**, Lisboa, Texto Editora
- DAVIES, D., (1989), **As escolas e as Famílias em Portugal**, Lisboa , Horizonte
- DELAMONT, S., (1987), **Interacção na sala de aula**, Lisboa, Livros Horizonte.
- DOISE, W., (1986), “Les Représentations Sociales: Définition d’ un Concept”, in DOISE, W., e PALMONARI, A., **L’étude des Représentationa Sociales**, Neuchâtel, Ed. Delachaux & Niestlè, pp. 81-94.
- DUBAR, C. (1997), **A Socialização, Construção das Identidades sociais e Profissionais**, Porto, Porto Editora, LDA
- DURU-BELLAT, M., HENRIOT-VANZANTEN, (1992), **Sociologie de L’école**, Paris, Colin
- GILLY, M., (1990), “Psychosociologie de l’ Éducation”, in MOSCOVICI, **Psychologie Sociale**, Paris, PUF, pp. 473-494
- GUERRA, M., A. Santos (2002), **Os desafios da participação - desenvolver a democracia na escola**
- HAECHT, A. V., (1992), **A Escola à Prova da Sociologia**, Lisboa, Instituto Piaget.
- HALL, R, (1982), **Organizações- estruturas e Processos**, Rio de Janeiro, Prentice Hall do Brasil
- HORTON, P., HUNT, Ch., (1981), **Sociologia**, São Paulo, McGraw-Hill
- JARROSSON, B., (s/d), **Convite a uma filosofia do Management**, Lisboa, Instituto Piaget
- JODELET, D., (1990), “Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie”, in MOSCOVICI, S., **Psychologie Sociale**, Paris, PUF, pp. 357-378.
- LIMA, L., (1992), **A escola como organização e a participação na organização escolar**, Braga, universidade do Minho
- MARC, E., PICARD, E., (s/d) **A interacção social**, Porto, Rés
- MARQUES, R., (1993), A Escola, a Família e a Comunidade: O que se passa nos EUA e em Portugal, Santarém, **Revista da ESES**
- MARQUES, R., (1997), **A Escola e os pais: Como Colaborar?**, Lisboa, Texto Editora
- MELO, L., (1991), **Comportamento, Conteúdo e relação na comunicação – A perspectiva da**

- Escola de Palo Alto**, Guarda, Instituto Politécnico da Guarda, (polic.)
- MICHEL, S., (s/d), «A comunicação Interpessoal», in., Aubert, N., **Management vol.I**, Porto, Rés, pp. 314-315
- MAYO, I. C. (1996) **Manual de Organización de Centros Educativos**, Barcelona, Edición Oikos-Taup P.,
- MONTANDON, C., (1991), **L École dans la vie des familles**, Genève, S.R.
- MUSGRAVE, P. W., (1994), **Sociologia da Educação**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PERRENOUD, Ph., (1995), **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**, Porto, Porto Editora
- POSTIC, M., (1990) **A relação pedagógica**, Coimbra Editora
- ROCHER, G., (1989), **Sociologia Geral, I – A Acção Social**, Lisboa, Editorial
- SAINT-GEORGES, (1986/88), «O Gesto quotidiano de ensinar», in ALVES PINTO org, in **Análise Social e Organizacional da Educação**, IPL/ESEL, pp.139-162
- SAMPAIO, R., (1997), **A cinza do tempo**, Lisboa, Caminho
- SANTIAGO, R., (1996), **A escola representada pelos alunos, pais e professores**, Aveiro, Universidade de
- SILVA, P., (1994) “Relação Escola- Família em Portugal “ **Inovação**, Vol.7,3, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.307-355
- TEIXEIRA, M., (1995), **O Professor e a Escola, Perspectivas Organizacionais**, Lisboa, McGraw-Hil
- VALA, J., (1993), , “Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social”, in
- WATZLAWICK et all, (1993), **Pragmática da Comunicação Humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interacção**, S. Paulo, Cultrix.
- VEIGA, F., (1995), **Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola**, Lisboa, Fim de século

Anexos