



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

**OLHARES DOS ALUNOS SOBRE A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR E A
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto

Maria de Nazaré Milheiro João

Porto, fevereiro de 2014

RESUMO

Neste trabalho apresentam-se e discutem-se os resultados de uma investigação que ancora no ponto de vista dos alunos de 1º e 2º ciclos, em face da sua socialização escolar e familiar e ainda da relação família-escola.

A socialização surge como um processo extremamente complexo e dinâmico, constitui-se como um processo de apropriação e de construção que exige a participação ativa da criança, uma vez que são os atores principais desse processo, que acontece por meio de práticas e experiências vividas, dado que as mesmas agem e interagem com todos os elementos envolventes. A criança é assim objeto da ação de várias instituições especializadas, entre as mais importantes a família e a escola.

Reconhecendo que a relação família-escola tem vindo a ganhar terreno em várias frentes, reconhecendo igualmente as importantes transformações na estrutura das famílias e ainda o papel que detém a escola em todo o processo de consolidação de socialização da criança, os resultados conseguidos mostram indicadores favoráveis. Igualmente tem sido demonstrado, que os alunos cujos pais se envolvem na sua escolaridade, apresentam um melhor desenvolvimento quer cognitivo, quer no que se relaciona com o seu sucesso escolar.

Os alunos do nosso estudo manifestam uma atitude bastante positiva na forma como cooperam nas relações da família com a escola, considerando que são os pais que ainda continuam “difíceis de alcançar”, não descurando os aspetos que interferem nessa dificuldade de participação. São os alunos oriundos de famílias de nível de instrução mais elevado que apresentam indicadores mais favoráveis tanto na sua socialização escolar, como nas modalidades de relação família-escola.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização familiar e escolar; Relação família-escola; Alunos.

ABSTRACT

In this thesis there are presented and discussed the results of a research made in the point of view of the students of the 1st and 2nd cycles, remarking their school and family socialization and also their family-school relationship.

Socialization is a very dynamic and complex process, it is an appropriation and building process that requires an active participation of the children, since they are the most important in the process which happens through their life experiences, since they act and interact with all the elements that constitute the process. The children are object of the action of many institutions, in which the family and school are the most important.

Considering that the relationships between school and family have been gaining terrain in different fronts and that there are important transformations in the family structure and also that the school plays an important role in the children socialization process, it can be said that the accomplished results show are favorable.

The students in our survey shown a very positive attitude in the way they cooperate in the relationships between family and school. They consider that the parents are still “hard” to “get though”, considering also the aspects that interfere in the participation of the parents in school. The students coming from families that are higher educated, have more favorable indicators in their school socialization and their family-school relationship.

KEY-WORDS: school and family socialization; family-school relationship; students.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter colocado na minha vida académica pessoas significativas, que transformaram as situações difíceis em desafios para serem superados com determinação e aprendizagem, pois foi graças ao seu contributo que foi possível a realização deste trabalho.

Aos meus professores de mestrado, pela oportunidade que me proporcionaram de participar em debates enriquecedores, pela disponibilidade manifestada e pelos conhecimentos que em mim desenvolveram, permitindo-me aceder a territórios antes desconhecidos, em particular à minha orientadora professora doutora Conceição Alves Pinto, que com dedicação, encorajamento, apoio, compreensão e competência transformou estes momentos em grandiosos saberes.

A todos os meus colegas de mestrado, pelos momentos que passamos juntos e pelas experiências partilhadas.

A todos os colegas professores, a todos os alunos participantes, que dispuseram do seu tempo para contribuírem para esta investigação, o meu sincero agradecimento.

Ao meu marido e filho o eterno agradecimento por entenderem tantas renúncias em família, para focalizar a busca pela formação académica.

Aos meus pais e familiares, em especial à minha mãe que sempre me encorajou, acreditando em mim.

A todos os meus amigos pelas conversas de incentivo, apoio e amizade.

A todos, a minha estima e gratidão.

*"Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela, tampouco, a sociedade muda."
(Paulo Freire)*

Índice

Resumo	2
Abstract.....	3
Agradecimentos	4
Introdução Geral	12
Capítulo I	16
Socialização familiar e Escolar E Relação Família-Escola	16
1 - Sociedade e processo de socialização	17
1.2 - Socialização e construção da identidade	25
1.3 - Transformação dos modos de socialização das crianças.....	27
2 - Relação família-escola.....	30
2.1 - Conceito de Família: breve percurso evolutivo.....	31
2.2 - A complementaridade na relação família-escola.....	35
2.3 - Tensões e potencialidades na relação	39
2.4 - Transformações da família e centralidade da escola na vida familiar... 43	
2.5 - Estilos de relações dos pais com a escola.....	45
2.6 - Conteúdo e sentido da comunicação entre professores e pais.....	48
3 - O aluno “go-between” entre a escola e a família	51
3.1- A importância estratégica do go-between	53
Conclusão	55
Capítulo II.....	57
Introdução	58
1 - Metodologia Utilizada.....	59

2- O instrumento de Recolha de Dados	60
2.1 - Cuidados com a construção do questionário	61
3 - A amostra do estudo	62
3.1 - Caracterização individual	63
3.1.1 - Por idade	63
3.1.2 - Por género.....	64
3.2 - Caracterização escolar	65
3.2.1 - Ano de escolaridade	67
3.2.2 - Percurso escolar.....	67
3.3 - Caracterização familiar.....	68
3.3.1 - Por nível de instrução familiar (pai e mãe)	70
3.3.2 - Encarregado de Educação	72
3.3.3 - Frequência da ida dos pais à escola.....	73
3.4.4 - Motivo da ida dos pais à escola.....	74
4- Autoimagem do aluno	74
4.1 - Auto imagem em termos de facilidade na aprendizagem.....	75
4.1.1 - Variações da Auto imagem em termos de aprendizagem	76
4.1.2 - Auto imagem em termos de aprendizagem segundo a idade	77
4.1.3 - Auto imagem em termos de aprendizagem segundo o ano	78
4.2 - Auto imagem em termos de esforço no estudo	79
4.2.1 Variação em termos de esforço no estudo	79
4.2.2 - Auto imagem em termos de esforço no estudo segundo o género	80
4.2.3 - Auto imagem em termos de esforço no estudo segundo as retenções..	81

4.2.4 - Auto imagem em termos de esforço no estudo segundo o NIF.....	82
4.3 - Auto imagem em termos de comportamento	82
4.3.1 - Variações da autoimagem em termos de comportamento.....	83
4.3.2 - Autoimagem de comportamento segundo o género	84
4.3.3 - Auto imagem de comportamento segundo a retenção.....	85
4.4.4 - Autoimagem de comportamento segundo o NIF	86
5- Socialização escolar	86
5.1 - Satisfação com a escola.....	87
5.1.1 - Satisfação com a escola: frequência de respostas	87
5.1.2 - Satisfação com a escola: indicador agregado	88
5.1.3 - Variação da Satisfação com a escola com o perfil dos respondentes..	89
5.1.4 - Satisfação com a escola segundo a idade	89
5.1.5 - Satisfação com a escola segundo o género.....	90
5.1.6 - Satisfação com a escola segundo o ano.....	91
5.1.7 - Satisfação com a escola segundo existência de retenção	92
5.1.8 - Satisfação com a escola segundo o NIF	93
5.2 - Relação com os Professores	93
5.2.1 - Relação com os professores: indicadores parcelares.....	94
5.2.2 - Relação com os professores: indicador agregado.....	94
5.2.3 - Variação da relação com os professores com o perfil dos respondentes	95
5.2.4 - Relação com os professores segundo a idade.....	96
5.2.5 - Relação com os professores segundo o ano	97
5.3 - Relação com os colegas.....	97

5.3.1 - Relação com os colegas: indicadores parcelares	98
5.3.2 - Relação com os colegas: indicador agregado	98
5.3.3 - Variação da relação com os colegas com o perfil dos respondentes	99
5.3.4 - Relação com os colegas segundo a idade	99
6 - Os pais, as reuniões e as festas	100
6.1 - Assiduidade dos pais às reuniões	100
6.1.1 - Variações da assiduidade dos pais às reuniões	101
6.2 - Atitude dos alunos quando há reunião de pais	102
6.2.1 - Variação da atitude dos alunos quando há reunião de pais	103
6.2.2 - Atitude dos alunos quando há reunião de pais segundo a idade.....	104
6.2.3 - Atitude dos alunos quando há reunião de pais segundo o género	105
6.2.4 - Atitude dos alunos quando há reunião de pais segundo o ano	106
6.3 - Ajuda dos pais nas festas	106
6.3.1 - Variações na ajuda dos pais nas festas	107
6.3.2 - Ajuda dos pais nas festas segundo a idade dos alunos	108
6.3.3 -Variações na ajuda dos pais nas festas segundo o ano de escolaridade	108
7 - Relações família escola	109
7.1 - Opinião dos pais sobre o papel da escola	109
7.1.1 - Opinião dos pais sobre o papel da escola: recodificação	110
7.1.2 - Variações da opinião dos pais sobre o papel da escola	111
7.1.3 - Opinião dos pais sobre o papel da escola segundo a idade dos alunos	112
7.1.4 - Opinião dos pais sobre o papel da escola segundo a retenção	112

7.2 - Dificuldades nas Relações família escola	113
7.2.1 - Dificuldades nas Relações família escola: recodificação	114
7.2.2 - Variações da Dificuldades nas Relações família escola.....	115
7.2.3 Dificuldades nas Relações família escola segundo o ano de escolaridade	115
7.2.4 - Dificuldades nas Relações família escola segundo a retenção	116
8 - Comunicação entre Pais e Professores	116
8.1 - Conteúdo da comunicação e sentido da interação entre Pais e Professores	117
8.1.1 - Educação como Conteúdo da comunicação: indicador agregado	118
8.1.2 - Variações da Educação como Conteúdo da comunicação	119
8.1.3 - Instrução como conteúdo da comunicação: indicador agregado.....	119
8.1.4 - Variações da Instrução como conteúdo da comunicação com o perfil dos respondentes.....	120
8.1.5 - Instrução como conteúdo da comunicação segundo o género	121
8.2 Sentido da Comunicação entre Pais e Professores	121
8.2.1 - Comunicação dos Pais para os Professores: indicador agregado	121
8.2.2 -Variações da Comunicação dos Pais para os Professores	122
8.2.3 - Comunicação dos Pais para os Professores segundo o ano.....	123
8.2.4 - Comunicação dos Pais para os Professores segundo o NIF	123
8.2.5 - Comunicação dos Professores para os Pais: indicador agregado	124
8.2.6 - Variações da Comunicação dos Professores para os Pais	124
9 - Modalidades de Relação Família Escola.....	125
9.1 - Relação Direta: indicador agregado	128

9.1.1 - Variações da Relação Direta	128
9.1.2- Relação Direta segundo o género	129
9.1.3 - Relação Direta segundo a idade	129
9.1.4 - Relação Direta segundo o ano	130
9.2 - Aluno Mensageiro: indicador agregado	130
9.2.1 - Variações do Aluno Mensageiro	131
9.2.2 - Aluno Mensageiro segundo o género	132
9.2.3 Aluno Mensageiro segundo o NIF	133
9.2.4 Aluno Mensageiro segundo a retenção	134
9.3 - Aluno mensagem: indicador agregado	134
9.3.1 Variações do aluno mensagem.....	135
9.3.2 Aluno mensagem segundo o ano	136
Conclusão do II capítulo	137
Conclusão geral	148
Bibliografia	150

INTRODUÇÃO GERAL

A relevância do presente trabalho de investigação assenta na introdução de uma perspetiva que nos parece essencial, que é perceber o ponto de vista das crianças em todo o seu processo educativo. Que sentido atribuem as crianças à sua socialização familiar e escolar, à sua autonomia, à sua experiência, como veem a relação da família com a escola e qual o seu contributo nessa interação.

A experiência coletiva das crianças trará elementos indispensáveis para a sua compreensão, para a compreensão da educação familiar e escolar, uma vez que as mesmas se apresentam também cada vez mais críticas, estando assim em sintonia com a evolução da sociedade.

A sociedade atual de escolarização massificada, onde por um lado a escola é cada vez mais central na vida das famílias e por outro, existe a persistência de um desigual investimento escolar das famílias, em função do seu nível académico. A escola vê-se assim “sujeita a uma variedade de público e pouco preparada para enfrentar os desafios que cada um deles lhe propõe, a escola se enfraquece enquanto agência de socialização, responde e serve de forma fragmentada às expectativas diferenciadas do seu público” (SETTON, 2002, p.112). São assim diversos os contextos de socialização escolar, decorrentes da diversidade entre socialização familiar e socialização escolar.

Assiste-se hoje, na sociedade portuguesa, a uma elevada desagregação familiar, à diminuição progressiva do convívio em família, o que, na maioria das vezes, tem origem na integração da mulher no mundo do trabalho, numa excessiva absorção profissional, ou ainda, na instabilidade emocional das famílias diante situações de desemprego.

Assiste-se ainda a uma multiplicidade de famílias e formas de agregados familiares como a família monoparental, família recomposta ou reconstruída, família em união de facto, família homossexual, família em coabitação...

A escola vive assim tempos conturbados, o seu papel na sociedade tem vindo a ser questionado. Verifica-se uma cada vez maior complexidade no interior do sistema escolar, dado que “hoje a diversidade de expectativas e de aspirações dos estudantes mesclam-se à heterogeneidade das propostas educativas de escolas e professores” (ibidem).

Em função desta realidade, constatamos que em grande parte dos sistemas escolares tem havido uma maior abertura da escola, aliada a uma maior consciência dos atores educativos na importância de participar e consequente responsabilização educativa, dado a educação ser um fenómeno cada vez mais complexo. A criança é assim o objeto e objetivo da comunicação entre pais e professores, mas há grandes diferenças na forma e na quantidade dessas comunicações, estes contactos diretos são apenas a parte visível dessa comunicação, uma vez que a grande densidade dessas comunicações se estabelece diariamente através da criança, que representa nesta ligação a figura do go-between. A criança é um ator consciente do poder que detém, estando na sua mão o controle da mesma, é ainda a expressão tanto do seu meio familiar como escolar, é um mensageiro e ainda ele próprio a mensagem.

O objetivo central do nosso trabalho é tentar perceber de que forma *os alunos percebem a sua socialização escolar e a relação família-escola*.

De forma a encontrarmos respostas, desenvolvemos dois conceitos teóricos: socialização familiar e escolar e relação família-escola. O primeiro conceito relaciona-se com o processo de socialização da criança, desde a socialização primária que de uma forma geral tem início no seio da família, sendo este o período de socialização mais intenso, em que a criança está ávida de aprender, fazendo-o de forma muito rápida. Embora outros agentes socializadores possam influenciar a criança, mas é a família o

agente primário mais poderoso, na forma como molda a sua personalidade, orientando-lhe o seu comportamento social, inculcando-lhe valores, normas, crenças e condutas de uma determinada cultura, podendo afirmar-se que “o indivíduo está condicionado a só ser, a fazer, a só sentir de acordo com o habitus com que foi inculcado” (ALVES PINTO, 1995, p.120). Este período, que precede a sua entrada na escola é que vai estabelecer a ponte com a socialização secundária e é sobre esta estrutura adquirida na família, que a escola pretende dotar os alunos de uma mesma formação durável, dado que “...na sociedade ocidental actual, a socialização escolar é a socialização secundária que se oferece à maioria das crianças ou jovens” (ibid, p.123). Com a entrada na escola, a criança vai-se afastando cada vez mais da família, estabelece uma relação com os grupos de colegas, passam muito tempo juntos na escola, o que vai exercer “ uma influência considerável no seu comportamento e atitudes em geral e bem assim na sua disposição face à educação”(MUSGRAVE, 1994, p.101). Surgem assim novas possibilidades de interação nas relações com os colegas, passando também pela necessidade de ser aceite no grupo de pares, estando este processo presente na realidade escolar, pelo que “...as interações com os colegas, embora passando muitas vezes despercebidas, são determinantes na socialização escolar”(ALVES PINTO, o.c., p. 135).

Estes conceitos surgem como os que melhor podem contribuir para uma resposta à necessidade de percebermos o ponto de vista dos alunos do nosso estudo, sabendo que a socialização escolar, principalmente nos alunos mais novos é ainda muito marcada pela socialização familiar. Sabemos ainda que estes dois espaços família e escola são, apesar de muito diversos, os principais espaços de socialização de qualquer indivíduo. Estamos conscientes também do benefício de encararmos os pais como parceiros educativos, colaborando com os professores na educação dos seus filhos, pelo que consideramos a pertinência do conceito relação família-escola.

Assim, este trabalho divide-se em dois capítulos: o capítulo I, o dos conceitos teóricos, onde fizemos uma revisão de literatura significativa, respeitante à Socialização Familiar e Escolar e à Relação Família-Escola; no capítulo II, apresentámos a metodologia utilizada, uma investigação de natureza quantitativa, dado que a recolha foi feita através de questionário, enumerando os cuidados a ter na sua construção. Procedemos à constituição da amostra que recolhemos junto de 586 alunos de 1º e 2º ciclos, residentes no concelho de Paredes e à caracterização dos sujeitos participantes: tecemos algumas considerações sobre a escola, sobre a família e a comunidade envolvente à mesma, onde decorreu o estudo empírico.

Apresentámos os resultados e, em paralelo, a interpretação dos dados, associando o quadro teórico que nos pareceu mais pertinente e que desenvolvemos no capítulo I.

Finalmente, na conclusão, sintetizámos as ideias que melhor refletem a nossa leitura sobre o nosso objeto de estudo, apresentando as conclusões mais importantes a que a nossa investigação concluiu chegar, fazendo frequentemente a ponte com outros estudos já realizados.

CAPITULO I

SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR E RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

1 - SOCIEDADE E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Constatamos nas últimas décadas uma mudança profunda na concepção de sociedade, proveniente de grandes transformações sociais, com grandes diferenças entre as sociedades tradicionais e as sociedades contemporâneas, estas, “incomparavelmente mais alargadas do ponto de vista espacial como do ponto de vista demográfico, com forte diferenciação das esferas de atividade, das instituições, dos produtos culturais e dos modelos de socialização e com menor estabilidade das condições de socialização”(LAHIRE, 2003, p.13). A verdade é que na sua formação inicial, as crianças: nas suas vivências familiares, na escola, nas diferentes instituições que frequentam, através dos media, entre outros, são hoje muito mais confrontadas com múltiplas situações heterogêneas e por vezes concorrentes e/ou contraditórias, complementares na sua forma de socializar e que vão influenciar o processo da sua socialização (ibidem).

WAUTIER, que compartilha com outros sociólogos a preocupação de entender as transformações da nossa sociedade, observa que “a ideia de sociedade como totalidade está em declínio. A representação clássica da vida social não satisfaz mais”(2003, p.192), hoje, porque se reconstrói uma sociedade com um indivíduo cada vez mais autónomo, liberto e mais apto para a vivência de tensões, pelo que se redescobre “uma outra ideia de sociedade, caracterizada pela justaposição de elementos heterogêneos, pela separação das esferas económicas e culturais, proporcionando o surgimento da subjetividade no quotidiano”(ibidem). O autor insiste na concepção de sociedade baseada num processo dinâmico, inacabado, ela é o culminar de um trabalho constante, sendo que a democracia representa a condição essencial da sua construção, produzindo através do jogo dos seus atores a autêntica representação da vida social (ibid, p. 202).

Compreender a perspetiva sociológica acerca do ser humano é compreender a forma como o mesmo é socializado, sendo este processo reconhecido como fundamental para o desenvolvimento humano. O processo de socialização segundo SETTON é

considerado como “um espaço plural de múltiplas relações sociais”(2002, p.109), sendo assim, compreendido como um fenómeno histórico complexo, devidamente estruturado pelas relações dinâmicas que se estabelecem entre os diferentes agentes sociais (pessoas e instituições) e que se posicionam segundo propósitos e princípios distintos, de acordo com a sua especificidade natural (ibidem).

O processo de socialização é, portanto, para cada indivíduo, característico de cada cultura, subcultura, sociedade e família e, enquanto as concepções clássicas punham em evidência a imposição de normas e valores, através da interiorização imposta, as concepções contemporâneas colocam a ênfase na construção do ser social e da sua identidade.

Fazendo apenas uma breve incursão na evolução destas concepções, evocamos Émile Durkheim e mais recentemente, Peter Berger e Thomas Luckmann. Assim, a perspectiva transmissiva de socialização, de matriz funcionalista, que radica em autores como DURKHEIM e PARSONS, concebe a socialização como “ um processo através do qual o indivíduo interioriza as normas, os valores, as atitudes, os papéis e os saberes do grupo social onde nasceu e a onde pertence”(DIOGO, 2008, p.65), isto é, a socialização acontece num sentido apenas, dado que é a ação das gerações adultas sobre as novas gerações. Daqui resulta um sujeito conformado com a sociedade de que faz parte, inserido numa sociedade com níveis mínimos de coesão social, apesar da existência da diversidade social (ibidem). Desta abordagem transmissiva, a socialização seria “predominantemente, a adaptação do indivíduo à sociedade em que nasceu e em que cresceu”(ALVES PINTO, 1995, p.119). O indivíduo é assim o produto de uma socialização, na qual acontece a incorporação de valores, normas, condutas, que estão em consonância com o funcionamento da sociedade e que pretendem a coesão do sistema.

Esta perspetiva clássica cai por terra na sociedade atual, caracterizada pela diversidade cultural, pela diversidade de formas de conflito e de ação social, na qual não existe um modelo único de ator e o mesmo surge destacado pela capacidade que detém quanto a escolhas e espírito de iniciativa (cfr.DUBET, 2003, p.179).

Autores de referência no processo de socialização P. BERGER e T. H., LUCKMANN (1995), vêm assegurar um avanço em relação às conceções anteriores, dado fazerem uma leitura aprofundada acerca da socialização como “processo de construção social da realidade”, introduzindo uma distinção entre socialização primária e socialização secundária, o que veio a revelar-se fundamental para a compreensão do processo de socialização, conceitos que retomaremos mais detalhadamente noutro ponto deste trabalho teórico. Estes autores, concebem “a socialização a partir da perspectiva da mudança social, e não apenas a partir da reprodução da ordem ou da total coerência e identificação entre indivíduo e sociedade”(SETTON, 2005, pp.340-341). Ao contrário da perspetiva clássica do processo de socialização, nesta conceção, “o indivíduo está capacitado para uma ação ativa nas diferentes instâncias socializadoras, pois dialoga, questiona, faz escolhas, reflete, organiza o seu universo de relações, incutindo-lhe valores próprios”(ibidem). Não mais se defende o papel social do indivíduo, enquanto um todo homogéneo e a unicidade da sociedade mas “ a autenticidade e a identidade do sujeito, a afirmação de si e o desejo de ser “autor da sua vida”(DUBET, o.c., p.178).

1.1- Socialização familiar e socialização escolar

A família e a escola são dois agentes de socialização que se pressionam mutuamente e cuja relação pode ser de aliados ou de adversários.

Estas duas instituições socializadoras coexistem na sociedade contemporânea numa relação dinâmica de permanente interdependência, são constituídas por agentes que mantêm uma relação de continuidade ou de rutura entre eles e que se pressionam no jogo simbólico de socialização (cfr. SETTON, 2002, p.110).

É na família que a criança realiza as primeiras socializações, aprende e interioriza a linguagem, as regras básicas da sociedade, a moral e os modelos comportamentais do grupo a que pertence. É na família que se constrói o primeiro mundo do indivíduo, sendo o ambiente familiar “o ponto primário da relação direta com os seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe os seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos”, que vão contribuindo interiormente para a sua formação e para a construção da sua personalidade e do seu mundo interior (SOUSA et al, 2008, p.2).

De facto, o que é específico da socialização primária “é a criança estar profundamente tributária do mundo dos adultos responsáveis pela sua socialização e da definição que os outros significativos dão das situações”(ALVES PINTO, o.c., p.122). Cada criança nasce numa estrutura social concreta e na qual encontra os “outros significativos” responsáveis pela sua socialização e que fazem a ponte entre o mundo social do qual fazem parte, seleccionando aspetos de acordo com a sua classe social. A socialização primária na criança, ocorre assim numa multiplicidade de circunstâncias emocionais elevadas, em comunhão com os outros significativos, com os quais se identifica e assim interioriza e assume como seus os papéis e atitudes dos outros significativos. É esta dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, que permite ao indivíduo objetivar o mundo exterior, assumindo o mundo dos outros(cfr. BERGER e LUCKMANN, 1995, pp.139-140). Este processo que acontece na socialização primária “cria na consciência da criança uma abstracção progressiva

dos papéis e atitudes de outros específicos para com os papéis e atitudes em geral [...] é chamado o outro generalizado”(ibid., pp.140-141). A partir de agora o indivíduo não se identifica apenas só com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, o que significa que a sua própria identificação atingiu estabilidade e maturidade, assumiu um caráter geral, pelo que a “formação na consciência, do outro generalizado, marca uma fase decisiva na socialização”(ibidem).

Na socialização primária a criança não escolhe os outros significativos, estes são-lhe impostos, como uma inevitabilidade, nasceu em determinada família, sendo a sua identificação com a realidade concreta dessa família um processo natural. Deste modo, a socialização primária, define-se pela imersão da criança no mundo social no qual vive não ser visto como um entre outros possíveis, mas antes como “o mundo tout court”, ou seja o único mundo existente e concebível (cfr., p.142). É nessa família que a criança procura a aprovação e o amor dos que dela fazem parte e que são para ela significativos, sendo o primeiro e mais importante agente socializador “o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária e que se vai refletir na sua vida escolar”(SOUSA at all, o.c., p.3).

A vida das crianças pequenas é assim marcada essencialmente pelo modo de vida dos seus pais, que influenciam a forma como se encontra estruturada a sua vida diária.

O contacto com as outras crianças e as brincadeiras que desenvolvem entre si, foi motivo de interesse para Corsaro que fez a análise dessas brincadeiras e faz de conta e concluiu que isso prepara as crianças para a compreensão do mundo dos adultos (cfr.MONTANDON, 2001, p.43).

Tendo-se interessado pelo ponto de vista das crianças e por tudo o que as rodeia, promoveu uma perspetiva “interpretativa e construtivista” no estudo da socialização das crianças, e que segundo a mesma “a socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução”(ibidem). Seguindo esta perspetiva interacionista, cuja ênfase é colocada na dinâmica das interações, MOLLO-BOUVIER refere que a socialização assenta no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e do outro e leva em conta a “criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade”(2005, p.393). A socialização é assim um processo dinâmico, nunca acabado e que permite uma boa integração na vida coletiva e que implica conhecer-se a si próprio, ao outro e ao meio onde se encontra inserido e interagir com ele.

Sabemos também que, fruto das mudanças ocorridas na sociedade atual, e ao contrário do que tradicionalmente acontecia na socialização primária, a qual tinha essencialmente lugar no seio de uma família alargada, hoje “ a família alargada, vivendo debaixo de um mesmo tecto, quase desapareceu; a família nuclear em muitos casos deu lugar a famílias mono-parentais ou famílias reorganizadas” (ALVES-PINTO, 2003, p. 30).

A criança no seio da família está assim sujeita a uma diversidade de modelos familiares, com diferentes tipos de recursos, estatuto social e, consequentemente, com diferentes formas de estar face a outras instâncias socializadoras, o que vem influenciar o processo de construção pessoal e social de cada criança.

Cada vez mais cedo a criança é confrontada com diversos universos sociais para além do seu universo familiar, assim como com diferentes atores, é o caso das avós, das creches e dos jardins de infância. Torna-se impossível que tanto os diferentes universos sociais, como os diferentes atores tenham programas de socialização sempre

em harmonia com os do universo familiar, desta forma a experiência das crianças com a “pluralidade dos mundos” torna-se cada vez mais precoce na sociedade atual (cfr.LAHIRE, o.c., pp. 19-20), pelo que terá de existir algum cuidado por parte dos diferentes adultos que interagem com a criança para que “tenham lógicas de interacção coerentes, para que a criança possa, a partir dessas lógicas coerentes e continuadas de “outros concretos”, extrair antecipações de comportamentos e esteja em condições de as generalizar para as reacções de “outros” que ela não conheça” (ALVES-PINTO, o.c., p. 29). Quando chegar a este nível de socialização, a criança já interiorizou o “outro generalizado”.

A partir do momento em que o indivíduo tem consciência do “outro generalizado”, termina a socialização primária, a partir da qual este se torna membro efetivo da sociedade, com uma identidade e um mundo, continuando contudo em permanente processo de socialização, ingressando agora na chamada socialização secundária, cujo processo se dá com a entrada na escola, mas cuja raiz ancora na socialização primária.

Quando a criança inicia a sua escolaridade “ela vai ter de integrar na sua vivência pessoal não só o processo de socialização familiar como o processo de socialização escolar”(ibid, p.36), sendo a socialização secundária mais extensa, diversificada e complexa, uma vez que “é a interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições”(BERGER e LUCKMANN, o.c., p.145). Na socialização secundária a criança apreende os outros significativos como funcionários institucionais, a professora é uma funcionária institucional, podendo ser substituída por qualquer outra do mesmo tipo, isto é, o mesmo conhecimento pode ser ensinado por um professor ou por outro (ibid., p.149), dispensa a identificação com o outro, ao contrário da socialização primária em que a criança se identifica emocionalmente com os outros que para ela são significativos, mediadores da realidade “ tout court” pois só assim ela se

realiza. Não se estabelece uma relação profunda entre alunos e mestre uma vez que “as funções da socialização secundária têm um alto grau de anonimato, sendo portanto fáceis de dissociar dos executantes individuais” (ibidem). Coloca-se um problema que tem a ver com um equilíbrio entre o mundo que foi interiorizado na socialização primária, que se mantém muito presente e a coerência com as novas interiorizações que vão ocorrendo na socialização secundária e que irão sobrepor-se ao já adquirido, pelo que será fundamental que exista essa compatibilidade. Para exemplificar essa continuidade entre os conhecimentos já adquiridos e os novos, P. BERGER e T. H. LUCKMANN expressam-no referindo-se à aprendizagem de uma nova língua “aprende-se uma segunda língua construindo sobre a realidade indiscutível da nossa “língua materna”(ibid., p.151). Ao longo dessa aprendizagem, irá relacioná-la com a sua língua original, estabelecendo aos poucos com a nova língua uma realidade e quanto mais essa realidade se estabelecer, menos necessário será fazer a tradução, uma vez que já se sente capaz de pensar automaticamente na nova língua, contudo dificilmente esta ocupará o lugar afetivo da língua materna.

A socialização torna possível, à criança, a compreensão do mundo, por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade, o que lhe permite pertencer a essa mesma sociedade da qual faz parte. Nesse início de vida, a família e a escola serão os mediadores primordiais, dando um significado ao mundo social. Como sabemos, o processo de escolarização sofreu alterações significativas, tendo-se complexificado todo o sistema escolar, pelo que “é todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia a dia das famílias”(NOGUEIRA, 2005, pp. 572-573).

Por seu lado, a família tem como responsabilidade proteger e cuidar dos seus membros mas a verdade é que na socialização secundária a família perde poder, uma vez

que a escola e os amigos assumem um lugar importante na socialização das crianças e jovens.

Contudo, a socialização secundária não se esgota na escola, continua ao longo da vida, sendo o ingresso na vida profissional uma importante etapa na socialização do indivíduo, dado que existem “sistemas muito diferenciados de socialização secundária em instituições complexas, por vezes orientadas de modo muito preciso para as diferentes exigências das várias categorias do pessoal institucional”(ibid., p. 153).

1.2 - Socialização e construção da identidade

As conceções contemporâneas de socialização insistem na construção do ser social e da sua identidade. É a partir de um conjunto de redes de relação, da participação da pessoa num conjunto de sistemas de interações que a mesma se vai tornando membro de uma comunidade. Segundo ALVES-PINTO, para a pessoa essa integração consiste “em participar em sistemas de interações, obtendo assim um reconhecimento que lhe advém das imagens que lhe são reenviadas pelos parceiros de interação”(1995, p.127). Deverá assim a pessoa, ter a capacidade de interagir sabiamente em contextos específicos, aprender a conviver e a superar constrangimentos. Só desta forma, participando em redes de relações poderá construir uma rede de pertenças, influenciada de forma ativa, flexível e estratégica, por um processo de identificação dinâmico que lhe permite que “vai construindo e vai construir o seu próprio referencial”(ALVES-PINTO, 2008, p. 24).

A verdade é que cada nova situação é um desafio pessoal que comporta riscos dado que “viver a integração na sociedade é uma experiência complexa e cheia de ambiguidades, contradições e riscos”(ALVES-PINTO, 1995, p.128). O processo de desenvolvimento pessoal, através do qual os seres humanos se constroem como pessoas, iguais a outras pessoas, mas ao mesmo tempo diferente de todas elas é inseparável do

processo de socialização, dado incorporarmos uma matriz social e cultural que nos permite fazer parte de um grupo e compartilhar um conjunto de saberes e formas de estar de uma cultura.

A construção da “identidade pessoal não é um atributo estático e definitivo de cada indivíduo”(ibid., p.142). A construção da identidade é pois gradativa e acontece por meio das interações sociais que se estabelecem imitando o outro, para de seguida se diferenciar. A fonte da origem da identidade da criança está naquele grupo de pessoas com quem interage no início da sua vida, a família e a escola são os mediadores primordiais, significando o mundo social. A verdade é que a família de hoje, caracterizada por ser um espaço de relações afetivas, constituirá um importante suporte que permite à criança, ao adolescente e ao adulto ir construindo a sua identidade, uma vez que “o processo de construção da identidade é um processo inacabado que exige continuamente a família”(DIOGO, 2008, p.31).

Nas sociedades contemporâneas bastante mais diversificadas, as crianças cada vez mais são confrontadas com diferentes modelos de socialização, muitas vezes em contradição entre eles, dado as sociedades atuais serem muito mais alargadas tanto do ponto de vista social como demográfico, o que leva a uma maior diferenciação de atividades, de instituições, consequentemente de modelos de socialização que aí se desenvolvem. (cfr., LAHIRE, o.c., p.13).

De uma forma global, a socialização e falando-se de escola, enquanto sistema fundamental de interação social “ está presente de várias formas na realidade escolar” (ALVES-PINTO, o.c., p.142) dos jovens, dado que “cada escola é um espaço e um sistema de interação social”(ibidem). Dentro deste contexto diversificado que é a escola, a experiência escolar vem marcar de forma diversa e plural a auto imagem que cada aluno tem de si próprio, do espaço escolar e da sua relação com os colegas e com os professores. Desta forma, a função socializadora da escola e o papel que desempenha na formação da

identidade das crianças e jovens, ocupa um papel de destaque, uma vez que os alunos passam grande parte da sua vida na escola, participando ativamente de um processo formal que deve garantir o seu integral desenvolvimento, tanto ao nível da sua identidade pessoal como social. A cada vez maior permanência das crianças e adolescentes nas escolas sugere a necessidade de um novo modelo de projeto educativo, que vá ao encontro dos seus direitos e necessidades, que incida na construção da sua identidade.

1.3 - Transformação dos modos de socialização das crianças

Nas últimas décadas temos observado uma mudança significativa em todo o processo de socialização da criança, proveniente de diversos fatores, essencialmente o avanço da tecnologia em todo o processo de comunicação e informação ao dispor da sociedade atual e as múltiplas transformações na família, fruto das profundas mutações económicas, sociais e culturais.

Na nossa sociedade, o modo de socialização das crianças sofre essencialmente a influência do tipo de vida dos seus pais, MOLLO-BOUVIER vem lembrar os mais importantes como a “generalização do trabalho das mulheres, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, aumento da precariedade económica com o crescimento do desemprego, transformações na família”(2005, p.392).

Dentro deste contexto, a escola detém um importante papel em todo o processo de consolidação da socialização da criança, processo esse que ocorre desde o início da sua vida, sendo determinante para o seu desenvolvimento tanto cognitivo, como social e em que cada uma vai construindo as suas referências. Tal como refere ALVES-PINTO “ por detrás de cada aluno está uma criança ou adolescente a viver a grande aventura de, em busca de autonomia, se tornar uma pessoa.”(2008, p. 24).

Contudo, a família não deixa de ter um importante papel na socialização e educação dos seus filhos. No entanto, a educação formal, cada vez mais, assume uma maior importância e os pais veem cada vez mais reduzido o tempo que passam com os filhos.

Hoje a vida social da criança sofre diferentes deslocamentos, segmentada em etapas, sendo que cada uma regula a sua vida social, em função da faixa etária, que se verifica hoje cada vez mais estreita. Mas o que importa não é delimitar o período da infância mas antes entender esses deslocamentos e o porquê dos mesmos (cfr. MOLLO-BOUVIER, o.c., pp. 393-394). Este tipo de socialização tem uma dimensão intencional o que provoca por um lado que “cada idade, cada tempo, cada lugar, cada atividade da criança cria instituições específicas”(ibid., p. 396) e que obedece a uma dupla série de exigências, tanto de ordem social, uma vez que a vida das crianças se organiza em função da vida do adulto, ou seja do seu trabalho, como de ordem económica, na ampliação desta rede de apoio à criança, através das inúmeras instituições que tomam a cargo a vida e socialização da criança e que assumem extrema importância no seu modo de vida. A infância, da qual fazem parte diferentes tempos sociais, de acordo com a delimitação da faixa etária, tornou-se assim uma preocupação do estado, revelando-se também um desafio para as políticas locais (ibid, p. 396), pois para além do espaço da instituição também a rede de transportes destas crianças entre o espaço escolar e o espaço familiar, com a construção de novos centros escolares para um maior número de crianças, tem sido uma prioridade dos municípios e poderá a seu tempo transformar-se numa “instituição”. Poderá tanto para o pré-escolar como para o 1º ciclo, este vir a ser “um novo capítulo no estudo das transformações da socialização das crianças”(ibid., p. 397).

Nos dias de hoje, assume centralidade no projeto educativo a formação do cidadão, pois pede-se que a criança responda às exigências tanto morais como sociais, da sociedade da qual faz parte. Há que perceber as transformações nas concepções da infância, em que a criança é sentida como um investimento “afetivo”, uma vez que é o centro das atenções na

família e na coletividade; um investimento “material”, contribuindo para melhorar ou manter os bens da família e consequente posição social; investimento para a “sociedade” como contributo para as políticas sociais futuras. Apesar da mudança nos vínculos familiares, a verdade é que o valor da criança na família não perdeu a sua força e surge a ideia de uma criança parceira, que negocia o seu lugar e o seu papel no seio da família (ibid, pp. 399-400).

Vivemos um tempo em que existe um interesse generalizado por uma educação precoce, aos diferentes níveis “individual e coletivamente, na família, nas instituições e na vida das associações, a preocupação educativa é constante”(ibid, p. 400). Uma boa socialização é uma garantia de sucesso escolar e as instituições “formam uma sequência de um tempo a outro de um lugar a outro para garantir a permanência da intenção educativa [...] a obsessão pelo êxito escolar tem progressivamente invadido a vida inteira das crianças”(ibid., 401).

A criança enquanto sujeito social, participa de forma ativa na sua própria socialização e consequentemente na transformação da sociedade da qual é parte integrante. A questão que se coloca é perceber se aliada a esta transformação social, não estará sendo retirado aos poucos às crianças o tempo da infância e saber assim se a pequena infância, de que se fala, não terá inspirado práticas educativas excessivas. A verdade é que ninguém percebe de que forma as atividades realizadas pela criança, implementadas por cada instituição, estarão a provocar uma mudança no seu processo de socialização, estando as mesmas a ser progressivamente despojadas do tempo da infância.

Também a passagem da infância à adolescência comporta incertezas, com a inexistência de uma oferta institucional adequada a esta faixa etária, coincidente ainda por um vazio deixado pela sociologia (ibid., p. 395).

A socialização é assim um processo dinâmico, uma vez que “nunca está acabado e mesmo aqueles que a sociedade considera adultos vivem processos vários de

socialização”(ALVES-PINTO, 1995, p. 116) que são ao mesmo tempo, pressupostos e resultados das ações e interações compostas por todos os que nela vivem. Enquanto indivíduo social, a pessoa deve aprender normas, valores e conduta que lhe permitirão estar integrados numa sociedade e cultura.

2 - RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A importância da relação família-escola tem vindo progressivamente a ganhar terreno em vários campos, quer em termos de experiências educativas quer em termos investigativos e legislativos. Tudo tem sofrido inúmeras mudanças, quer do ponto de vista do funcionamento das famílias quer do sistema escolar. Se nos focarmos do ponto de vista da escola “a família já não está no lugar em que se encontrava, ou pelo menos, já não é a mesma família, com as mesmas funcionalidades que antigamente.”(ENGUITA, 2007, p. 84). Assume assim a escola como primeira prioridade as suas funções de responsabilidade e em segunda prioridade como espaço de socialização básica das crianças (ibidem). Defende C. MONTANDON, que apesar da escola ter assumido a prioridade na socialização, “não substitui a família”(2001, p.17), que continua a garantir as tarefas educativas. Também do lado da família, esta “já não aceita facilmente uma posição de subordinação, uma posição deferente perante os professores”(ENGUITA, o.c., p. 84). Esta evolução tanto na família como na escola tende a acentuar os inúmeros desafios que se colocam nessa relação, seja “ por parte da própria escola, dos professores ou dos pais”(MONTANDON, o.c., p. 23).

2.1 - Conceito de Família: breve percurso evolutivo

A partir da nossa própria vivência familiar, entendemos família como um sistema constituído por pessoas inseridas numa diversidade de contextos, em que as mesmas compartilham sentimentos, valores e interesses na base da solidariedade e reciprocidade entre os seus membros, pautando-se por características e funcionamento próprios.

A Organização das Nações Unidas (ONU) em 1984, reconhece a família enquanto núcleo básico da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros, em particular das crianças e jovens, devendo ser ajudada e protegida a fim que possa assumir plenamente as suas responsabilidades dentro da comunidade.

Em educação, o conceito de família diverge de autor para autor e todos tentam defini-lo de acordo com determinado ponto de vista e direcionado para o trabalho que estão a realizar.

J. ALMEIDA, apresenta-nos uma definição de família em que esta é considerada “a primeira célula social que eles (os jovens) encontram ao nascer e que vai modelar o seu futuro, ao preservar e transmitir-lhes os valores culturais e tradicionais” (1987, p.45). A família é, seguramente, a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento, para a sua socialização e para a formação da sua personalidade. Numa perspetiva mais abrangente HOZ assinala que a família “não se constitui apenas para que nela nasçam os filhos, mas para que também nela se alcance o seu desenvolvimento, tanto no plano biológico, desenvolvimento do corpo, criação, como no plano espiritual, desenvolvimento do espírito, educação. A família é o primeiro espaço da vida humana e da educação”(1996, p.2).

Para M. ALARCÃO, a família é “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”(2002, p.39). A família é assim vista como a célula vital da

sociedade em que vivemos, uma vez que proporciona o equilíbrio indispensável e insubstituível, na medida em que é considerada a instituição social básica, a partir da qual todas as outras se desenvolvem.

Para além de ser um grupo primário, a família estruturada é efetivamente uma comunidade em que as relações entre os seus membros são, frequentemente, espontâneas, profundas e coesas, alicerçadas no amor e respeito.

Nas últimas décadas, a família sofreu transformações que têm implicações para a sua definição e que são fruto de mudanças estruturais da sociedade.

Proveniente dessas grandes transformações sociais ocorridas, tanto a estrutura como as funções da família foram-se alterando e temos assistido a “mudanças nos padrões familiares, que seriam inimagináveis para as gerações anteriores” (GIDDENS, 2004, p.174) uma vez que “a evolução das sociedades ocidentais deu origem às chamadas novas formas de família” (AMARO, 2006, p.71). Essa transformação veio provocar adaptações e ajustamentos na estrutura do sistema familiar que não é homogéneo, diferindo de cultura para cultura e segundo P. HORTON e C. HUNT “as funções da família variam muito de uma sociedade para outra, enquanto as formas de família para o cumprimento dessas funções varia ainda mais”(1981, p.166).

As tradicionais funções atribuídas às famílias foram-se assim alterando e diminuíram, sendo que na atualidade “as funções da família que parecem ter mais força, e que lhe dão sentido e significado, são a função afectiva e a função de apoio” (MUSITU, 2003, p. 143), visto na sociedade atual em que os problemas sociais, como o desemprego são uma constante, é o núcleo familiar coeso que suporta esse custo.

A família da contemporaneidade baseia as suas relações numa comunicação baseada nos afetos e na empatia, potenciando de forma positiva a construção de uma personalidade equilibrada, que permitirá aos seus membros viver a idade adulta em sociedade de uma forma estável, ajustada e positiva (ibidem).

Não existe contudo um modelo de família universal dentro de uma mesma sociedade, pois a mesma difere de uma classe social para outra, de um grupo étnico ou sociocultural para outro.

O século XX foi cenário de grandes transformações na estrutura da família, tanto no conceito de família nuclear, como na instituição casamento passando a igualdade a ser um pressuposto em muitas relações matrimoniais.

São assim inúmeros os factos reveladores das mudanças ocorridas na família, como a baixa taxa de natalidade, o divórcio, a união livre, a mãe que trabalha fora de casa, os filhos entregues aos cuidados dos jardins de Infância e às escolas. C. ALVES-PINTO refere que “nos dias de hoje a família alargada, vivendo debaixo de um mesmo tecto, quase desapareceu; a família nuclear em muitos casos deu lugar a famílias mono-parentais ou famílias reorganizadas”(2003,p.30).

Nesta nova organização familiar, M. ENGUITA assegura que “praticamente, não existem mais famílias extensas, com mais de dois adultos (...), com um rosário de irmãos entre os quais os maiores cuidam dos menores e com uma mãe permanentemente em casa, a par de tudo”(2004, p. 62).

Segundo A. DIOGO, contribuíram também para a redução da família a combinação de “dois elementos que se foram intensificando e que marcam de forma indelével a família actual: a dissociação entre casamento e procriação e a redução do número de filhos”(2008, p.51).

Estas alterações ao modelo familiar, baseado também num cada vez maior número de casais sem filhos, têm como “mudança mais importante, sem dúvida, a ida da mulher para o mercado de trabalho” (ibid., p.63). Com o trabalho fora de casa e decorrente da inserção feminina no mercado de trabalho, a mulher torna-se autónoma e competitiva e deixa de estar tão presente na vida dos filhos e o homem foi mudando o seu espaço no

interior da família, assumindo tarefas antes tipicamente femininas e ao mesmo tempo aprende a ser mais cuidadoso e cuidador nas relações familiares.

Perante uma sociedade tão desigual onde vivemos é possível encontrarmos famílias sem recursos assistenciais ou direitos sociais, famílias nucleares por opção ou sobrevivência, famílias com laços afetivos estáveis e com estabilidade económica.

Dada a enorme diversidade de estruturas familiares, não se apresenta fácil encontrar uma definição simples de família. Considerou PH. PERRENOUD que “a família de um aluno é o grupo no qual ele vive e no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e pela sua escolaridade”(2001, p.59). Frequentemente e quando os pais não estão muito disponíveis, assumem responsabilidades familiares uma avó, um irmão mais velho, também a criança escolarizada desde que a mais informada, sendo-lhes incumbidos um importante papel nas tarefas relacionadas com a escolaridade dos irmãos mais novos.(ibidem).

Importantes modificações, fruto da transformação da sociedade têm acontecido na estrutura da família, porque, inserida numa diversidade de contextos e constituída por pessoas que partilham entre si sentimentos e valores, formando consequentemente laços de interesse, solidariedade e reciprocidade, com especificidade e funcionamento próprios, por isso “sobre esta diversidade de famílias a escola não teria nunca efeitos homogéneos”(ibid, p.60).

Todavia a família e a escola estão condenadas a cooperar e por isso, importa entender e conhecer melhor as famílias e a forma com se processam e estabelecem: a) as relações interpessoais; b) as relações da família com a escola e os diferentes agentes educativos; c) a maneira como a família ocupa o seu tempo livre; d) o nível socio-económico; e) a formação académica dos pais e a sua experiência de participação na escola, para se promover o envolvimento parental no processo educativo escolar.

2.2 - A complementaridade na relação família-escola

Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares. Logo, a participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante, por forma a que haja uma relação privilegiada com a escola e que a mesma se traduza em benefício para a criança. O desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve –a Família e a Escola, desta forma, é importante que os dois grupos se consciencializem de que o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, conduzirá a resultados positivos para a família, para os professores e fundamentalmente para os alunos.

As mudanças ocorridas tanto ao nível da família, como nos processos escolares, fruto de um novo contexto social, torna visível o estreitar de laços entre as duas instâncias educativas por excelência, família e escola, reconhecendo a escola ter na família um parceiro essencial para complementar as suas funções (cfr. NOGUEIRA, 2005, pp.569-570). Nesta perspetiva, afirma-se a necessidade de “se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre sua própria ação educacional e a da família”(ibid., p.573), o que leva a que haja a necessidade de um permanente diálogo com os pais. É fundamental que exista uma resposta da família às necessidades da escola, igualmente do lado da escola que exista uma adaptação às necessidades da família.

Esta articulação recíproca entre família e escola modernas, envolve diferentes responsabilidades, dado que os professores “se centram no ensino de conteúdos, os pais devem transmitir atitudes e condutas adequadas para o seu contexto”(ibid, p. 146). Contudo, esta relação é algo ambígua, há um desconhecimento da família em que circunstâncias pode ou não participar, gerando por vezes situações de conflito. A verdade

do sucesso educativo exige uma permanente implicação dos pais, através de papéis construtivos nessa colaboração que incluem “prestar atenção ao trabalho dos filhos, ser o tutor em casa, aprender ao mesmo tempo que os filhos, reforçar os programas escolares, ser representante nos conselhos de turma, membro do conselho escolar ou exercer trabalho voluntário na escola”(MUSITU, 2003, p.161).

D. DAVIES, diz que, num processo de democratização da sociedade e da escola “ a participação dos encarregados de educação e dos cidadãos era necessária para que as escolas mudassem e comesçassem a assegurar o sucesso académico e social de todas as crianças, incluindo especialmente as que pertenciam a famílias pobres ou de minorias étnicas”(1994, p. 382). Indo mais além, refere ainda como fator de sucesso, baseado na experiência, “ o envolvimento dos pais e de outros elementos das famílias[...]os programas funcionam melhor quando os pais são vistos como parceiros no planeamento, no estabelecimento de prioridades, na tomada de decisões sobre o que vai ser feito, e não como receptores passivos de informações ou de serviços”(ibid, p.387).

Tendo assim como base modelos de sucesso, fruto da experiência acumulada de duas décadas de intervenção no âmbito do “Institute for Responsive Education (Boston, EUA)”, o investigador assinala que “em muitas escolas os pais estão a ser auxiliados por professores de apoio e outros técnicos que os visitam em casa e aí desenvolvem actividades de aprendizagem”(ibid, p.388).

Também R. MARQUES evidencia vantagens no aproveitamento escolar dos alunos sempre que os pais incentivam e apoiam as suas atividades escolares, a título de exemplo: “... supervisionando o trabalho de casa, seleccionando um local adequado para o aluno estudar e ajudando o aluno no estudo”(1993, p.107).

Outra questão que se coloca, é de que forma a escola pode envolver com sucesso todas as famílias, independentemente do seu grau académico e nível de rendimento. R. MARQUES, destaca que estudos realizados têm demonstrado que “... são precisamente os

alunos oriundos de famílias com menores recursos culturais e económicos que mais poderão beneficiar com tal envolvimento”(ibidem).

Nesta sociedade plural, sentimos cada vez mais a transformação na estrutura da família e, conseqüentemente o impacto que estas mudanças estão a provocar no processo de reestruturação das escolas e por outro lado as necessidades sentidas por muitas famílias no processo de ajuda ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos (cfr. *ibidem*). O mesmo autor, que enumera vários objetivos importantes nas relações escola/famílias/comunidade e na perspetiva da complementaridade entre estas duas principais instâncias de educação, realça que “este envolvimento pode incluir a comunicação pais/filhos, pais/professores, ajuda ao estudo, apoio à escola, trabalho voluntário e participação na tomada de decisões”(ibidem). Refere ainda que, “...quase todos os estudos concluem que uma boa relação entre a escola e os pais é uma variável de peso no aproveitamento escolar”(ibidem).

A política educacional recente coloca assim a ênfase na parceria família-escola, “a promessa de uma relação produtiva entre a escola e a família inclui ganhos para a família (coesão, “empoderamento”), para a escola (eficácia), para o estudantes (o sucesso de todos) e para a sociedade (a construção democrática a partir da base e do quotidiano)” (CARVALHO, 2000, p. 146).

Os vários estudos desenvolvidos sobre as práticas de envolvimento dos pais nas escolas vêm demonstrar que todos saem a ganhar, uma vez que os pais irão beneficiar na sua função de educadores, os alunos mais motivados aprendem mais e melhor, os professores porque adquirem um mais profundo conhecimento das famílias e conseqüentemente das suas necessidades, adaptando o currículo ao tipo de alunos e estreitando a aproximação da escola às culturas das diferentes comunidades (*ibidem*).

Por outro lado, não deve ser descurado o acompanhamento especial a ser dado pelos pais aos filhos, essencialmente em anos de mudança de ciclo, é aos pais que cabe

liderar este processo, dada a fragilidade emocional a que poderão ficar sujeitos os seus filhos nesta transição. Salienta G. MUSITU que “a este nível é especialmente importante a passagem do segundo para o terceiro ciclo, já que esta transição coincide com o início da adolescência”(o.c., p. 163). Consideramos também que na passagem do primeiro para o segundo ciclo, deverá ser feito um acompanhamento de muita proximidade e permanente por parte dos pais, dado o nível etário, ajudando-os essencialmente no aspeto organizacional: compreensão correta do horário, organização diária do material escolar em função do horário, entre outros. Constatamos que esta passagem, hoje, já não é a mudança radical existente no passado, uma vez que o primeiro ciclo passou a ter, com a escola a tempo inteiro, as atividades de enriquecimento curricular, dadas por outros professores, com a flexibilização nos horários diários, na maioria das escolas, uma vez que passarão a surgir intercaladas com as atividades curriculares dadas pelo professor titular de turma. Esta nova dinâmica veio, de alguma forma, dar aos alunos uma nova organização do seu dia de aulas, o que vem facilitar um pouco no futuro a sua transição de ciclo. Também o Despacho Normativo nº 13-A/2012, de 5 de junho, no âmbito da autonomia organizativa e pedagógica nos estabelecimentos de ensino, no que respeita à gestão e organização dos tempos escolares, no artº 3º, alínea g) prevê que se deve “Fomentar sempre que necessário e em função dos recursos disponíveis, a coadjuvação em sala de aula”, o que efetivamente já vem acontecendo, mesmo ao nível do 1º ciclo. Neste mesmo artigo, a alínea j) refere que compete às escolas “Incrementar a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um”. Tendo sempre em vista a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, o mesmo despacho, no artº 4º, ponto 8, alínea c) refere que o diretor pode promover sempre que possível “a permuta da lecionação das áreas curriculares de Matemática e ou Língua Portuguesa, do 1º ciclo, entre pares de professores do mesmo estabelecimento de ensino, nas situações em que tal se adegue ao perfil dos respetivos docentes”. Ora esta dinâmica está a ser implementada em algumas

escolas de 1º ciclo, espera-se que em conjunto, escola e família consigam alcançar o tão almejado sucesso educativo.

Parece-nos assim urgente que, para promover o sucesso escolar, a escola e a comunidade desenvolvam esforços no sentido de reconhecer e valorizar o poder educativo dos pais, recorrendo a estratégias, de acordo com a realidade escolar e familiar.

O envolvimento parental na educação, quer ao nível da gestão, quer da supervisão nos trabalhos de casa, cria dinâmicas na complementaridade família-escola e conduz à compreensão de interações complexas entre as estratégias de intervenção, ligadas à motivação dos pais, à interação familiar, à aprendizagem dos alunos e à metodologia seguida pelos professores, o que pressupõe também “implicações de classe e de género [...] um modelo de família com capital económico e simbólico e com uma mãe disponível e prioritariamente dedicada à educação dos filhos”(CARVALHO, o.c., p.143), situação que assume particular importância mas que também se poderá traduzir em resultados educacionais desiguais.

2.3 - Tensões e potencialidades na relação

Na sociedade contemporânea, a família e a escola, duas agências educativas por excelência, reúnem um conjunto de cumplicidades e muitas vezes também de confrontos e atritos, pelo que importa perceber o sentido das interações e relações instituídas entre ambas, sabendo das dificuldades existentes nesta aproximação.

É fundamental que tanto a escola como a família, sintam que “longe de se sobreporem ou de se contradizerem, complementam-se”(MUSITU, o.c., p.150), contudo esta complementaridade nas palavras de M. TEIXEIRA, “não pode fazer-nos ignorar que existe grande diversidade entre os pais no modo como se relacionam com a escola”(2003, p. 179), dado que, se para uns a escolaridade dos filhos constitui uma “experiência feliz”, a

verdade é que para outros é “um verdadeiro calvário, uma fonte de conflitos e de humilhações”(PERRENOUD, 2001, p.57).

De igual modo, C. MONTANDON assegura que “entre as razões que tornam difícil o desenvolvimento de laços satisfatórios entre as famílias e a escola, podemos destacar a grande diversidade de pontos de vista dos actores”(2001, p.23). Não devemos esquecer que a escola faz parte do quotidiano familiar de cada criança e que cada família vive a escola com diferentes graus de interesse, envolvimento e expectativas. Do lado do professor, este encontra, hoje, na escola, diferentes tipos de interlocutores, com diferentes graus académicos, alguns superiores aos seus, a palavra do professor “já não é uma revelação, as suas decisões podem ser discutidas, a sua capacidade e o seu desempenho profissional chegam a ser questionados” (ENGUITA, 2007, p. 95). Os pais e mães já não estão dispostos por vezes a aceitar a autoridade do professor como legítima, pondo-a assim muitas vezes em causa. É pois um facto que a família “já não aceita com facilidade uma posição de subordinação obsequiosa perante os professores”, logo nasce um novo problema de “quem controla quem” (ENGUITA, 2004, p. 62).

Relativamente à escola e à sua perceção sobre questões colocadas pelos pais, C. MONTANDON, com a visão defendida por Henripin (1976), distingue três grandes tipos de atitudes tanto das autoridades escolares como de alguns professores: primeira – “os pais são considerados como clientes, que não sabem nada de pedagogia ou de gestão. Consequentemente, a única coisa a fazer é informá-los”(o.c., p.23). Muitas vezes essa informação não se traduz em comunicação efetiva, satisfazendo apenas uma parte dos pais. Segunda – “os pais são considerados como uma caução; são consultados para se obter um feedback, uma informação de retorno” (ibidem), esta consulta faz-se mas não surge como uma aproximação aos pais ou no aproveitamento das suas ideias. Terceira – “as autoridades consideram os pais como um grupo de pressão. Elas esperam as suas reivindicações para reagir. Isto coloca os pais em situação de adversários”(ibidem). Os pais

podem então tomar duas atitudes, ou optam por desmobilizar uma vez que preferem uma participação construtiva, ou assumem-se como grupo de pressão até ao fim, despoletando reações negativas. Poder-se-ia ainda adotar uma quarta atitude “considerar os pais como verdadeiros parceiros”(ibidem), ou seja tomarem parte ativa nas decisões. De facto esta última conceção conduziria a uma vontade de mudança nas relações sociais no interior da escola, contudo raramente é concretizada, uma vez que as autoridades escolares não vêm com bons olhos, como uma mais valia, a participação dos pais, mesmo que ténue. A mesma é percebida como de difícil implementação, ineficaz e em suma vista como uma perda de tempo (ibidem). A verdade é que a participação enquanto troca de informação, contribui para a melhoria na qualidade das decisões e dentro do quadro escolar refere C. VIEIRA que a participação “contribui para a afirmação e aperfeiçoamento de um modelo de administração descentralizado, que dá à escola a possibilidade de alargar as suas fronteiras até à comunidade local onde se encontram os pais”(2003, p.297).

Quanto aos professores e à forma como veem a participação dos pais, existe um pequeno grupo que encoraja uma participação ativa na escola e sala de aula, organizando encontros individuais ou coletivos, proporcionando aos pais uma verdadeira partilha de responsabilidades, envolvendo-os na organização das atividades escolares (MONTANDON, o.c., p.24).

Em sentido oposto, estão uma minoria de professores que a todo o custo evitam as relações com os pais. Entre estes e os que preconizam uma participação ativa, situam-se a maioria dos professores que optam ou por reuniões coletivas ou por contactos individuais. Uns organizam-se cumprindo todos os regulamentos, outros organizam-se fazendo um mínimo de contactos com os pais, de forma a conseguirem o clima de confiança estritamente necessário (ibidem). Os professores entendem que as relações com os pais são hoje incontornáveis, não se podendo ignorar mutuamente, apesar da evidência de não pretenderem na sua grande maioria uma participação ativa dos pais.

Também os pais têm relativamente à escolaridade dos seus filhos diferentes atitudes e comportamentos, “temos os pais que evitam a todo o custo as relações com a escola ou que as estabelecem contrariados”(ibidem). Este comportamento pode ser proveniente de inúmeras razões desde excesso de confiança, ou de completa falta de interesse, indiferença ou puro distanciamento. Por outro lado temos os pais “que se contentam com um contacto individual com o professor do seu filho e que apreciam esse contacto pessoal centrado na criança e no seu desenvolvimento”(ibidem). Há outros pais que “preferem estabelecer relações através das associações de pais. Para muitos é o meio de evitar os contactos com os professores ou com as autoridades escolares”(ibidem), enveredam pelo caminho do anonimato, para se sentirem menos visíveis, ou porque através das associações de pais podem exercer um maior poder.

Outro grupo de pais, pouco recetivos aos contactos individuais “preferem relacionar-se com os professores através de reuniões de pais”(ibid., p.25). São pais mais passivos, não gostam do contacto direto.

Depois temos pais que “gostam de encontrar-se na escola com outros pais”(ibidem), fora do contexto das reuniões e em atividades menos formais.

Finalmente “temos os pais que estão convencidos da necessidade das relações família-escola” (ibidem), muito atentos relativamente à educação dos seus filhos, insatisfeitos com a relação existente, procurando formas de participação no sistema escolar ou mesmo na sala de aula.

A política educacional tem igualmente nos últimos anos expandido o seu raio de ação para além da escola e contribuído para que a família esteja presente e participe mais ativamente.

2.4 - Transformações da família e centralidade da escola na vida familiar

As transformações ocorridas na família têm de ser enquadradas nas mudanças ocorridas na sociedade, pautadas pelo processo de globalização que tem vindo a interferir na dinâmica e na estrutura familiar, de forma mais intensa a partir dos anos 60. Trouxe mudanças ao seu padrão tradicional de organização e veio influenciar as relações de poder no interior da família, alterando profundamente a sua constituição e a sua relação com a escola.

A família moderna coloca a ênfase na felicidade do grupo, nos laços afetivos e a sua ligação relacional faz-se entre iguais, em que cada membro da família procura a sua satisfação pessoal. Surge assim a “família relacional, concha de afetos, bastião da vida privada e resguardada de olhares exteriores” (ALMEIDA, 2005, p.580). Na família, a criança passa a ser um contributo para a felicidade do casal, deixa assim de ser um investimento que contribui para a sobrevivência da família e é encarada como um ser frágil, com características próprias da sua idade e com necessidades específicas (cfr. o.c.,ibdem).

Toda esta mudança acontece de forma gradativa, as transformações das relações familiares acontecem assim inequivocamente, em dois grandes planos “ no plano da conjugalidade e do lugar da mulher na família, bem como no plano das relações entre gerações e do lugar dos filhos”(DIOGO, 2008, p.32).

Este contexto favorece o papel da mulher na sociedade, que passa a integrar o mercado de trabalho remunerado, acabando por assumir também a responsabilidade financeira da família, perdendo o homem o seu papel de pilar da família, enquanto único contributo para o seu sustento. Esta realidade leva a uma indiferenciação de papéis, logo a novas formas de viver a “conjugalidade”, com a democratização das relações conjugais e à

independência financeira da mulher. Neste contexto, aumentam o número de divórcios, perdendo o casamento a importância que detinha, surgem outras formas de união, valorizando-se as relações interpessoais (ibidem).

Se no início a entrada das mulheres no mercado de trabalho era pautada por terem fracas habilitações, nos últimos anos o investimento feito pelas mulheres na sua escolarização tem aumentado e ultrapassado o masculino (ibid., 34).

É precisamente pelo aumento do nível de escolarização e pela sua generalização, que alguns autores referem a mudança do papel da criança na família, a valorização dos afetos, a família educativa, em suma o nascimento da denominada família moderna (ibid., p.36).

Ora esta ideia de família moderna, centrada nas relações entre os seus vários membros, espaço de amor conjugal é também uma família educativa, uma vez que estas mudanças acontecem fruto da generalização da escolaridade. Esta complementaridade entre a família e a escola, valorizada pela família, coloca a criança junto de outras crianças, num espaço de aprendizagem.

Significa que a família deixa ao contrário do passado, de transmitir a sua herança social de forma automática e passa a escola a ser a detentora da transmissão dessas aprendizagens à criança, investindo agora a família mais nos aspetos afetivos.

A escola torna-se assim um lugar de relevo e por conseguinte “ a família perde o poder legítimo de transmissão da herança social, através da transferência de património económico aos filhos, para passar a escola a deter esse poder, por meio da certificação concretizada nos diplomas escolares”(ibid., p.37).

Perante esta realidade, todos os grupos sociais aspiram à escolarização dos seus filhos e a escola enquanto promotora de igualdade de oportunidades, passa a ter um lugar central na vida das famílias. De facto, nos dias de hoje a mobilização existente “entre família e escola modernas é assim muito estreita e a investigação tem vindo a demonstrar

como a reconfiguração da família, a reorientação da normatividade familiar, passam justamente pela representação da escola como uma das dimensões cruciais da infância” (ALMEIDA, 2005, p.581), dada a importância generalizada que detém no futuro dos filhos.

Numa sociedade em que todos têm acesso ao ensino, em que o mesmo é cada vez mais competitivo, existe em todos os grupos sociais um esforço no sentido de um maior acompanhamento das crianças, assim como o desenvolvimento de estratégias que conduzam ao sucesso das mesmas, em particular nos grupos sociais mais privilegiados.

De facto, o tipo de “ família molda e condiciona muito fortemente também o sucesso escolar”(ibid., p.584), dado que persistem desigualdades nas estratégias de investimento e envolvimento das famílias na escola em função da sua classe social, dependendo assim de cada sistema de valores.

Assistimos assim a duas tendências de alguma forma contraditórias, pois se por um lado a escola ganhou uma importância cada vez maior na vida das famílias, por outro lado cada família investe de forma diferente na escola em função do seu sistema de valores, o que conduz a que permaneçam as desigualdades.

2.5 - Estilos de relações dos pais com a escola

A relação da família com a escola tem sido muito enfatizada, como sendo uma das metas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, bem como para o desenvolvimento eficiente de todas as etapas de construção de conhecimento. Considerando o importante papel que as escolas ocupam hoje na vida das famílias, dado que influenciam o seu dia a dia, é pois fundamental perceber como se situam os pais, como reagem perante essa realidade e como se relacionam com a escola.

De forma a ver como os pais se situam face à influência educativa da escola, C. MONTANDON construiu uma tipologia dos estilos de relações dos pais com a escola, isto é, isolou e combinou duas dimensões atitudinais dos pais, ou seja “a sua apreciação da missão da escola” (1991, pp. 114-115) e também “a sua participação no funcionamento da escola”(ibidem), atribuindo-lhes respetivamente uma tendência para um papel mais ou menos ativo na educação dos filhos e um papel mais ou menos relevante de investimento na escola. Assim, os pais, que atribuem à escola um papel lato, ou seja para além de instruir também o papel de educar, e estando eles próprios simultaneamente recetivos a participarem nas atividades escolares, esses pais revelam ter uma atitude de “colaboração”. Aqueles que lhe atribuem um papel lato, mas que se mostram desinteressados, pouco participativos e afastados das atividades, revelam ter uma atitude de “delegação” do tipo “laissez-faire”. Quando por um lado lhe reconhecem um papel específico, restrito, muito limitado na educação dos filhos, mas por outro lado estão dispostos a participar, demonstram ter uma atitude de “contribuição”. Por último, quando os pais reconhecem à escola um papel restrito e apesar disso se sentem muito pouco implicados e nada investem, significa que lhe dão um “mandato” (ibidem). Os dados obtidos no estudo de C. MONTANDON feito em Genebra, relativos à implicação dos pais na vida escolar dos seus filhos revelam que “mais de um terço dos pais apresentam o estilo “contribuição” (35%), cerca de um quarto o estilo “mandato” (26%), cerca de dois em cada dez o estilo “colaboração” (18%) e cerca de dois em cada dez o estilo “delegação” (21%)” (ibid., p.116). A autora verificou ainda algumas variações na relação com a escola de acordo com o tipo de famílias. Constatou que o estilo “delegação” é mais frequente nas famílias dos operários do que nas famílias de mais elevada hierarquia social, como empregados e quadros, pelo contrário o estilo “contribuição” verificou-se ser mais frequente entre os empregados e quadros. Relativamente aos estilos “colaboração” e “mandato”, não apresentaram variação digna de registo, uma vez que os pais que “delegam” ou tipo

”laissez-faire” ou porque não conseguem acompanhar o que se passa na escola, ou porque confiam nela ou ainda por qualquer outra razão, estão sobretudo entre os operários. Todos os pais que reconhecem à escola um papel restrito e cuja contribuição é pouca significativa, que assumem face à escola um papel de “vigia”, de controle, estão entre os empregados ou de quadros. Tornam-se ainda mais evidentes estas diferenças, quando o nível de instrução da mãe é mais elevado e nesse caso menos as famílias delegam e maior será o controle que exercem sobre a escola, sendo também a contribuição dada pouco significativa (ibidem).

No conjunto dos dados obtidos neste estudo, a maioria dos pais referem que “não deixam de boa vontade aos professores a educação do seu filho no sentido lato do termo, mesmo quando isso acontece nas famílias imigradas que parecem atribuir um papel educativo mais lato à escola”(ibid., p. 118).

Assiste-se assim ao reconhecimento que os pais têm um papel preponderante na educação informal, dado que lhes compete tornar viável a tarefa da aprendizagem e socialização dos seus filhos, cabendo à escola, por seu lado, um importante papel na complementaridade e apoio à família em todo este processo. Os pais atribuem aos professores uma missão educativa bastante importante, apesar de tendencialmente nem todas as famílias o sentirem da mesma forma quer pela sua posição social, quer pela idade da criança, quer ainda pelos resultados escolares, a verdade é que “a maioria dos pais seria favorável a uma verdadeira coordenação das tarefas educativas da família e da escola”(ibid., p.120).

A evolução da sociedade tem sido alvo, com níveis cada vez mais elevados de escolaridade, a centralidade dos filhos no seio da família cada vez mais reduzida, as mudanças ocorridas no sistema educativo que exigem que se faça face a uma cada vez mais difícil e complexa tarefa de educar, leva a que a escola se abra cada vez mais à comunidade, apelando a uma ideologia participativa.

2.6 - Conteúdo e sentido da comunicação entre professores e pais

Quando as comunicações do professor com os pais são personalizadas, feitas de forma progressiva para um melhor conhecimento dos mesmos e das famílias e centradas nos vários aspetos relacionados com o ensino, quando ainda as mesmas acontecem no respeito pelo papel de cada uma das partes, contribuem de forma positiva para o interesse e envolvimento parental. Hoje a escola exige uma crescente atenção e valorização da comunicação dos professores/escola com os pais dos alunos. Esta interação, fundamental na construção do processo educativo, caracteriza-se por uma comunicação muitas vezes mediada pelo aluno. Essas relações estabelecem-se assim diariamente através do jovem, que é simultaneamente mensageiro e mensagem (cfr. PERRENOUD, 1987, p.50) entre a escola e a família.

No sentido de perceber como é que os professores viam o seu relacionamento com os pais, M. TEIXEIRA inquiriu os professores acerca da forma como encaravam a importância dessa relação e se a mesma fazia parte da sua função. Pretendeu saber “qual o conteúdo e qual o sentido da interação estabelecida entre professores e pais”(1995, p.116). Aquando dos contactos com os pais quais eram as prioridades dos professores, se os assuntos tratados estavam ligados “à instrução ou à educação (conteúdo da comunicação)” (ibidem), se por outro lado davam apenas informações aos pais ou se procuravam que os pais lhe fornecessem informação. Quanto ao conteúdo da comunicação entre professores e pais, constatou que nos resultados obtidos, os professores valorizavam maioritariamente na sua relação com os pais, 67%, dar e receber informação de ordem educacional, isto é, relacionada com a postura do aluno, na forma como se comporta, enquanto que 33% dos inquiridos referem que a sua primeira prioridade é informar os pais sobre o aproveitamento escolar dos alunos (cfr. o.c.). Pretendeu saber ainda se a opinião dos professores variava ou

não com o perfil dos respondentes, tendo feito cruzamentos pelo setor de ensino, idade, sexo e número de anos na escola. Concluiu que mesmo que os professores de todas as áreas de ensino expressem valorizar mais no diálogo com os pais a dimensão educação, registam-se variações dentro do setor de ensino, uma vez que são os professores do segundo ciclo que referem valorizar mais a dimensão da educação sobre a da instrução, seguidos pelos professores do secundário. O que seria esperável é que fossem os professores dos alunos do 1º ciclo que na relação com os pais, mais se interessassem por questões de índole educacional. Relativamente ao sentido da interação entre professores e pais, concluiu que os professores inquiridos pretendem em primeiro lugar que os pais lhes forneçam informações ou lhes prestem apoio, de facto 84,2% assinalam como primeiro objetivo dessa relação “conhecer melhor a personalidade e os problemas dos alunos 63%, ou pedir a intervenção dos pais para um melhor aproveitamento escolar 21,2%”. De facto apenas 15,8% dos professores inquiridos coloca como prioridade informar os pais, do aproveitamento escolar dos alunos 11,8% ou sobre o comportamento dos alunos 4,0%.

Tal como se constatou na análise do conteúdo da comunicação, também no sentido da interação se registam variações de opinião segundo o nível de ensino em que os professores lecionam, sendo que são os professores do segundo ciclo seguidos pelos do secundário, quem maioritariamente refere ter como primeiro objetivo pedir informações aos pais. Não houve variação das opiniões segundo o sexo dos professores e quanto à variação segundo a idade dos respondentes, verificou-se que os professores com idades acima dos 55 anos (o grupo de professores com mais de 54 anos foi isolado dos restantes de forma a detetar-se esta variação), têm uma atitude diferente dos restantes níveis etários quanto ao sentido da interação com os pais. De facto, são estes professores que têm como objetivo primeiro pedir informações aos pais, apesar de que um número significativo de professores assume nos contactos com os pais o dar informações. Outro dado retirado deste

estudo, é que o número de anos de trabalho na escola do professor, não influencia o sentido da interação que mantém com os pais (ibid., pp.116-117).

Sintetizando o resultado deste estudo, conclui-se que os professores em maioria dizem priorizar as questões educacionais dos alunos, dado que é a educação que desenvolve nos alunos valores que neles existem potencialmente e que os transforma em seres harmoniosos, ou seja o primeiro objetivo do professor é melhor conhecer a personalidade do aluno e em segundo plano é que se colocam as questões instrucionais relacionadas com o conhecimento. Os professores inquiridos também assumem procurar maioritariamente receber informação do que dar informação aos pais.

No que toca ser ou não função dos professores o relacionar-se com os pais, com o objetivo de construir uma colaboração entre as duas partes, os professores inquiridos acharam ser importante ou muito importante essa sua função (93,7%). A opinião dos professores variou significativamente com o setor de ensino, sendo os professores do secundário que menos importância atribuem ao diálogo com os pais, tendo os professores do segundo e primeiro ciclo uma opinião mais próxima. Também sabemos que à medida que os alunos avançam na sua escolaridade, menos os pais procuram a escola.

Também houve variação nesta questão com a idade dos professores, pois são os professores mais velhos que maior importância atribuem ao diálogo com os pais. Existe igualmente variação com o sexo, uma vez que são as mulheres quem maior importância atribui ao diálogo com os pais. Ainda se registou variação com a antiguidade do professor na escola, sendo os que se encontram há mais anos na escola que mais valorizam essa relação. Esta constatação nos resultados obtidos não representa por si só uma garantia de que os professores promovam uma frequente relação de diálogo com os pais dos seus alunos. (ibid., pp. 118-119).

3 - O ALUNO “GO-BETWEEN” ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

Sabendo que a criança está no centro do projeto educativo e que ela é a razão de ser da escola, sabendo que pais e professores têm como finalidade comum o sucesso escolar da criança, sabendo que a tarefa de educar e formar é difícil, cada vez mais exigente e complexa, só com a cooperação efetiva entre todos os agentes educativos será possível atingir esse sucesso. Detentoras como sabemos de uma dinâmica própria, família e escola, “constituem uma relação complexa e multifacetada”(SILVA, 2003, p. 349).

Mas onde estão as crianças? Que repercussões esta relação entre a família e a escola lhes trará? Sabemos como tem sido descurado e mesmo esquecido o ponto de vista das crianças, enquanto membros de pleno direito quer da família quer da escola. As crianças “ficam muitas vezes subsumidas quando se fala na relação escolas-famílias, ignorando-se o seu papel de actor social activo neste processo”(SARMENTO, 2005, p. 70). PH. PERRENOUD vem mostrar como a criança se comporta como um ator social, desenvolvendo estratégias que influenciam a comunicação entre os pais e os professores, uma vez que se encontra numa situação privilegiada entre a escola e a família, a criança é um “go-between”, isto é “vai e vem entre dois mundos”(2001, p.52) e intervém assim “selectiva e activamente na comunicação entre pais e professores” (ibidem). Dado a sua dupla pertença ao universo familiar e escolar e dentro do quadro de interações tanto familiares como escolares, a criança saberá alternar ora o seu estatuto de filho ora o seu estatuto de aluno (cfr. ALVES PINTO, 2003, p. 41). Saberá igualmente nas diferentes etapas do seu percurso escolar à medida que vai avançando, alterar esse vaivém entre a família e a escola, pois chegados à adolescência criarão espaços que protejam a sua margem de liberdade e autonomia entre o espaço familiar e escolar (cfr. PERRENOUD, o.c., p. 31). Assim, o efeito da comunicação estabelecida entre as duas partes através do go-between, leva-nos a considerar que a criança “não é um simples meio inerte [...] mas

um actor consciente de que é o objecto e a aposta das trocas entre professores e pais, estando decidido, se puder, a controlar a comunicação a seu favor”(ibid, p.32).

Numa perspetiva sociológica, as modalidades na relação família-escola podem assumir uma relação de cooperação ou de conflito. Se entre os dois grupos existe uma relação de cooperação, o go-between torna-se “um agente de ligação”, um elo de entendimento que permite o estabelecimento de ligações construtivas que irão beneficiar os grupos em questão. Se existe uma relação de conflito, o go-between será visto como um “agente duplo”, tende a ter de tomar partido e ao mesmo tempo a dar mostras de lealdade a cada uma das partes (ibidem), isto pelo facto de pertencer a dois universos e por ser duplamente solidário tanto com a família como com a escola.

Na qualidade de go-between, a criança também exprime na escola o seu meio familiar e na família o seu meio escolar, pelo que “deixa então de ser um mensageiro. Passa a ser ela própria a mensagem e exprime o seu meio familiar sem o querer na medida em que o é [...] por outro lado, ela exprime o seu meio escolar na família”(ibid., p.50). Os sentimentos ou estados de espírito da criança, a forma como reage, quando chega à escola ou quando volta da escola para casa, indicia tanto em casa como na escola, um forma ainda que inconsciente e não deliberada de uma mensagem, pondo os pais e professores em comunicação através dela própria, descodificando determinados sinais que apresenta, tanto físicos como emocionais e que tanto podem ser positivos como negativos (ibidem). Por outro lado, exprime também características próprias, logo mais estáveis e que se relacionam com a sua “personalidade, o seu capital cultural, as suas atitudes, os seus hábitos, os seus interesses, as suas aspirações, a sua maneira de se relacionar com o outro, a sua forma de comunicar, o seu estágio de desenvolvimento intelectual” (ibidem). Deixa de ser apenas um mensageiro, mas é ela própria a mensagem, espelhada através da linguagem patente nas suas atitudes educativas e formas de estar, expressão do seu meio familiar. Espelha igualmente o meio escolar junto da família, fruto da sua herança familiar,

como a “auto-imagem, vontade de aprender, capital cultural, personalidade, competências”(ibidem). Não pode ser descurada também a influencia que a escola produz nas crianças, dado passarem grande parte do seu dia na escola. Escola que os vai transformando até à idade adulta, de uma forma gradual, mas profunda, tanto ao nível das aprendizagens previstas no currículo, como das experiências centradas no seu universo de colegas, na sua turma, constituindo assim um conjunto de aquisições que espelham para o exterior, essencialmente na família, a expressão da escola que frequentam (ibid, p.51), e que são a interiorização de “valores, atitudes, fragmentos de ideologias, normas de conduta, modos de relação”(ibidem).

3.1- A importância estratégica do go-between

Como sabemos, é essencialmente através do aluno que a família e a escola comunicam, mesmo se as relações diretas entre as duas partes forem cortadas ou reduzidas ao estritamente necessário. Pais e professores continuam interdependentes e comunicam quotidianamente através da criança. Depende da criança transmitir ou censurar as mensagens e informações, faz o seu jogo, pode acontecer que umas vezes “esquece, censura ou inventa e, sobretudo influencia a interpretação das mensagens que lhe confiamos no sentido de melhor servir os seus interesses do momento, lançando achas para a fogueira ou tentando reconciliar pais e professores para se fazer esquecer ou para se valorizar”(ibid., p. 52). Assim, enquanto portadora de mensagens tanto orais como escritas, a criança tem o poder de lhes dar ou não seguimento, agindo de forma a aplicar livremente as suas próprias estratégias, que podem ser contrárias tanto a pais como a professores, influenciando o teor da comunicação entre as duas partes, podendo ser assim um obstáculo nas relações entre pais e escola.

Se decide agir de acordo com a sua vontade, sempre que lhe é pedido por uma das partes a dar um qualquer recado, tanto pais como professores não dispõem de meios que lhes permitam saber se o cumpriu exatamente, conforme pedido. Nesta qualidade de go-between, ela é um estratega, dado que “assume riscos, constrói projectos, gere conflitos e alianças, discute, negocia, decide de acordo com qualquer adulto”(ibid, p.53).

A verdade é que a criança nem sempre está interessada que haja um bom entendimento entre pais e professores, apesar que essas relações de conflito só o poderão prejudicar, mas essas diferenças servem a criança na elaboração das suas próprias estratégias em face do mundo dos adultos e contribuem para a construção da sua identidade. Mesmo sendo tratada pela sociologia como um ator, nem sempre as estratégias que utiliza são eficazes na persecução dos fins a que se destinam, isto é, nem sempre são boas estratégias, dado também não sabermos se de facto ela o faz sempre na perspetiva da comunicação entre os pais e professores. A criança enquanto mediador entre estes dois mundos “nem sempre tem consciência do seu poder e nem sempre se serve dele em seu favor”(ibidem).

CONCLUSÃO

A sociedade tem passado por profundas mudanças nas últimas décadas, mudanças essas que têm afetado de forma fundamental a estrutura e equilíbrio das famílias. Em consequência também a escola, tem sido palco de mudanças, ainda que de forma mais lenta e compassada, tem procurado adaptar-se a essas mudanças. Mas o que importa compreender é a interação entre estas duas instituições. Assim estaremos mais aptos a promover uma maior eficiência na educação e ensino das crianças.

Se por um lado a convivência e o relacionamento familiar são fatores fundamentais para o desenvolvimento individual, a integração da criança no universo coletivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, a sua adaptação ao meio escolar, o relacionamento com todos os agentes educativos, a relação com os colegas, são fatores de extrema relevância para o seu desenvolvimento social.

A socialização é assim um processo interativo, em que o próprio aluno experimenta uma pluralidade de redes de interação, tendo ele uma intervenção ativa. É um processo necessário para o seu desenvolvimento, dado que através dele satisfaz as suas necessidades, assimila recriando a cultura ao mesmo tempo que a sociedade se perpetua e se recria.

Escola e família têm as suas especificidades e as suas complementaridades. São agências socializadoras distintas, mas apresentam aspetos comuns e divergentes. Compartilham a tarefa de preparar sujeitos para a vida cultural, social e económica. À família cabe o papel de cuidar e educar bem as crianças e à escola cabe cuidar da educação formal, assim como promover o seu desenvolvimento global. Mas na prática esta divisão de papéis está longe de ser estritamente definida. Por um lado a família, na forma como interage e educa a criança, vai facilitar ou dificultar a tarefa educativa da escola. Por outro lado, a escola vai interferir nos ritmos e mesmo nos conteúdos da interação familiar. Acresce ainda que a interação formal entre família e escola se reveste de complexidades e de grande diversidade.

Nesta relação da família com a escola o aluno assume-se como “go-between” (PERRENOUD). Nesta mediação os alunos assumem o papel de atores e desenvolvem estratégias, com o objetivo de protegerem os seus interesses, a sua vontade e a sua liberdade, ainda que nem sempre da melhor forma. Enquanto go-between, o aluno comporta-se como um ator social e sempre que pode controla a comunicação entre as duas partes a seu favor, contribuindo até para a ausência de comunicação.

A verdade é que a família e a escola, pese embora muita diversidade que as distingue têm algo muito fundamental em comum: trabalhar para o bem da criança e do seu saudável e global desenvolvimento.

Mas porque ela é atora, interveniente neste processo importa escutá-la, ouvir o que tem a dizer e as opiniões sobre aquilo que lhe diz respeito.

CAPITULO II

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM ESTUDO

INTRODUÇÃO

A consciencialização sobre a importância da investigação educacional é fundamental no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à própria investigação e à contribuição da mesma para a prática educativa.

O objetivo é, indo ao encontro das nossas responsabilidades profissionais, compreender mais “profundamente e interpretar mais acertadamente os fenómenos da vida colectiva”(QUIVY et CAMPENHOUDT, 1998, p.16).

Decidimos assim enveredar por um processo de investigação e neste capítulo apresentar os resultados e a sua discussão, colocando-os em confrontação com as concepções teóricas da revisão da literatura que apresentámos no primeiro capítulo. A natureza dos dados recolhidos é de carácter quantitativo e os resultados serão apresentados e interpretados, de forma a estudarmos a Socialização Familiar e Escolar e a Relação Família-Escola.

O questionário foi dirigido a um grupo de alunos de 4º, 5º e 6º anos de escolaridade e no qual procurámos resposta para a nossa pergunta de partida: **Como é que os alunos veem a socialização escolar e a relação família-escola?**

Este capítulo está estruturado em vários pontos, cujo conteúdo passamos a apresentar sumariamente.

Numa primeira fase pretendemos saber o que pensam os alunos sobre aspetos relacionados com a sua autoimagem em termos de facilidade na aprendizagem, em termos de esforço no estudo e em termos de comportamento. De seguida, centramo-nos na sua Socialização Escolar, no que toca à satisfação com a escola, relação com os professores e com os colegas e ainda como analisam a presença dos pais nas reuniões e festas da escola.

Ao tratar a Relação Família-escola, faremos diferentes abordagens da perspectiva dos alunos, nomeadamente que entendimento têm sobre a opinião dos pais acerca do papel da escola, das dificuldades nas relações Família-escola, da comunicação entre pais e

professores, evidenciando o conteúdo dessa comunicação. Procurámos também abordar as modalidades de relação família-escola, procurando captar a opinião dos alunos sobre essa relação direta, e ainda do aluno enquanto mensageiro e mensagem tanto no espaço familiar como escolar.

Ao fazer o tratamento de cada uma das questões, faremos uma breve descrição dos aspetos que lhe estão inerentes e verificaremos se existem variações estatisticamente significativas, com as variáveis de análise por nós escolhidas (idade, género, ano de escolaridade, retenções e nível de instrução familiar -NIF).

Iniciaremos explicitando a metodologia utilizada, qual o instrumento de recolha de dados e cuidados na sua construção. Faremos a descrição da amostra do nosso estudo e finalmente debruçamo-nos sobre a análise dos resultados obtidos.

1 - METODOLOGIA UTILIZADA

Considerando os objetivos que delineámos para este trabalho de investigação, utilizámos uma investigação de natureza quantitativa. Procederemos à análise dos dados, uma vez que a respetiva recolha foi feita através de questionário.

A análise estatística dos dados obtidos é normalmente apresentada através de quadros e “só fazem sentido quando tratados de modo estritamente quantitativo, que consistem em comparar as categorias de respostas e em estudar as suas correlações” (QUIVY et CAMPENHOUDT, 1998, p.185). Em certos casos recorreremos ainda à criação de indicadores agregados antes de proceder ao cálculo das tabelas de contingência desses indicadores com as características de análise e respetiva aplicação de testes de estatística inferencial. Utilizámos o teste de χ^2 que nos permitiu estudar a ocorrência de variações estatisticamente significativas com as características dos respondentes – idade, género, ano de escolaridade, retenção e NIF.

2- O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados utilizámos dois questionários da nossa autoria que apresentamos em anexo, um dirigido a alunos de 4º ano e outro dirigido a alunos de 5º e 6º ano, que diferem apenas pelo facto de se referirem na questão 7 ao professor, no caso do 4º ano e ao diretor de turma nos casos de 5º e 6º ano.

Através do questionário pretendemos apreender com base na sua experiência, o que pensam os alunos de 4º, 5º e 6º ano sobre diferentes aspetos que se prendem com a sua socialização escolar, como veem a relação da família com a escola e de que forma se comportam pelo facto de pertencerem a estes dois universos.

O questionário é constituído por 29 questões, subdivididas em vários itens que passamos a explicitar.

Numa primeira parte, apresentam-se as questões relativas às características dos respondentes como a idade e género, respetivamente números 1 e 2; a caracterização escolar, o ano de escolaridade e retenção, questões números 3 e 4; a caracterização familiar: habilitações escolares do pai e da mãe, que corresponde à questão número 29 e com as quais construímos o NIF (nível de instrução familiar) a ainda as questões 5,6 e 7 sobre o encarregado de educação. Para a socialização escolar temos indicadores relativos à autoimagem do aluno em termos de facilidade na aprendizagem, de esforço no estudo e em termos de comportamento com as questões 19, 21 e 20 respetivamente. Ainda para a socialização escolar utilizamos indicadores de satisfação com a escola, de relação com os professores e relação com os colegas, nas questões 23, 24, 25, 26, 27 e 28, pretendendo-se assim dar mais um “contributo para uma maior compreensão da complexidade dos processos de socialização, nunca acabados, das crianças e jovens que são os alunos das nossas escolas”(ALVES PINTO, 2008, p.30). As questões 8, 9 e 10 que dão início à

abordagem da relação família-escola. Pretendemos saber se na perspetiva dos alunos e utilizando a tipologia de MONTANDON referente aos estilos adotados pelos pais, a família se situa como um elo de apoio, de mediação com a escola ou pelo contrário se a rejeita ou a ignora. Concretamente foram utilizadas duas dimensões atitudinais dos pais “ a sua apreciação da missão da escola, isto é, a sua tendência para lhe atribuir um papel mais ou menos importante na educação dos filhos (...) a sua participação no funcionamento da escola, a saber, a sua maior ou menor tendência para investir nela”(1991, p.114-115). A questão 11 aborda as dificuldades na relação família-escola: como apreendem os alunos essa dificuldade? Será a mesma vista como estando do lado da família ou do lado da escola? A questão 12, inspirada numa pergunta de M. TEIXEIRA (1995, p. 19), relacionada com a comunicação que se estabelece entre pais e professores, tem o objetivo de revelar como é que os alunos percebem o conteúdo e o sentido da interação entre pais e professores. Se essa interação está mais ligada à instrução ou à educação e qual o sentido da interação estabelecida. A questão 13 foca as modalidades da relação família escola, a comunicação direta, a criança mensageiro e mensagem entre o mundo familiar e escolar. A questão 22, relaciona-se com a atitude do aluno sempre que há reunião de pais.

2.1 - Cuidados com a construção do questionário

O instrumento de recolha de dados utilizado na nossa investigação empírica foi o inquérito por questionário, que corresponde a uma técnica de recolha de dados, típica de uma investigação quantitativa. Segundo (QUIVY, 2003, p.188), esta técnica de recolha de dados “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas

expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

De acordo com (GHIGLIONE & MATALON, 2001, p.110) “um questionário por definição, é um instrumento rigorosamente standardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem”. Neste sentido, é importante que as questões sejam colocadas da mesma forma a todos os inquiridos, sem explicações suplementares.

Em suma, para além de se construir um bom instrumento, é fundamental que o investigador obtenha um número de respostas suficiente que lhe permita que a sua análise seja válida. Para tal, deve criar uma atitude favorável de forma a que os inquiridos respondam de forma franca às suas questões (cfr., o.c., p.184).

Em síntese, globalmente, procurámos:

- formular os enunciados de forma neutra e misturar, sempre que se justificava, aspetos favoráveis com aspetos desfavoráveis para evitar influenciar os respondentes;
- usar uma linguagem simples e clara, atendendo que os respondentes são crianças, de forma a que facilitasse uma compreensão idêntica das questões formuladas;
- obter dados pessoais que, em fase posterior, permitissem estabelecer relações entre as opiniões dos nossos respondentes e algumas das características do seu perfil, como a idade, o género, ano de escolaridade, retenção, assim como o nível de instrução familiar.

3 - A AMOSTRA DO ESTUDO

A nossa amostra é constituída por 586 alunos de 1º e 2º ciclo, sendo que do 1º ciclo apenas responderam os alunos que frequentavam o 4º ano de escolaridade. Todos são residentes no concelho de Paredes, pertencentes a um agrupamento vertical de escolas deste concelho, a quem distribuímos o questionário durante o mês de Março de 2012.

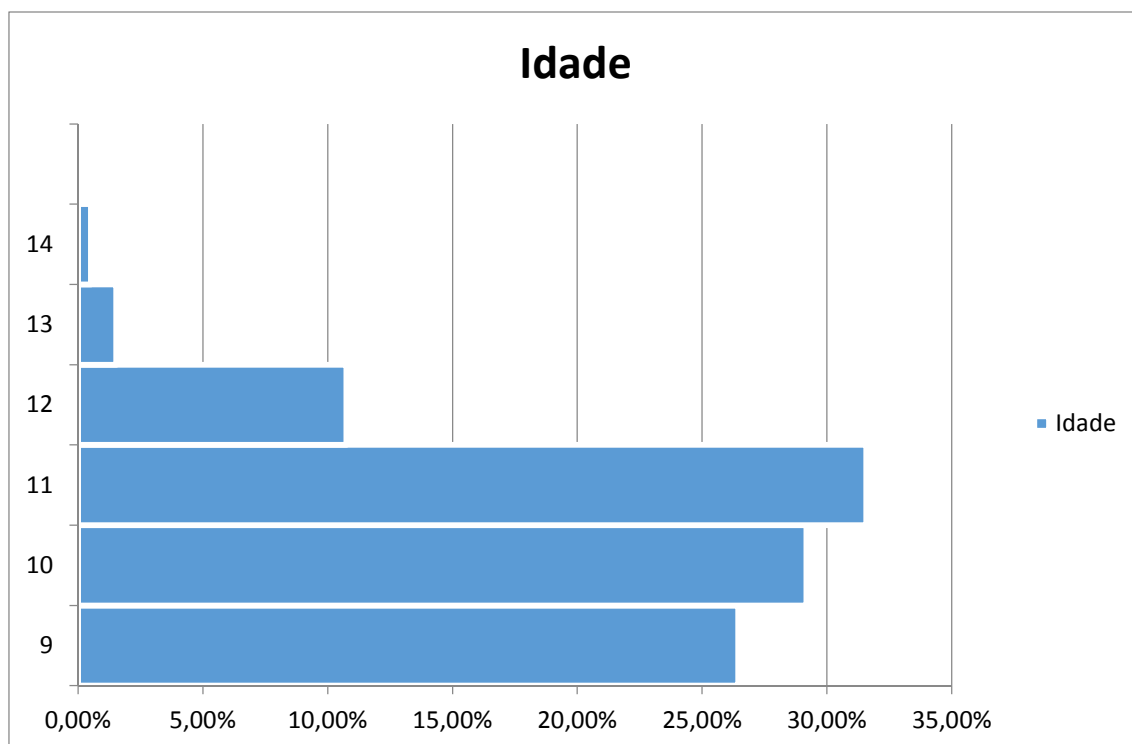
3.1 - Caracterização individual

Para caracterizar os respondentes consideramos as seguintes variáveis: a idade, o género, o ano de escolaridade, a retenção, assim como o nível de instrução familiar (NIF) do pai e da mãe.

3.1.1 - Por idade

Os nossos respondentes apresentam idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, distribuídos da forma apresentada no quadro seguinte.

	FREQUENCIAS	Idade	%
	155	9	26,5%
	171	10	29,2%
	185	11	31,6%
	63	12	10,8%
	9	13	1,5%
	3	14	0,5%
Totais	586		100 %
Moda = 11 Média= 10,3 Mediana= 10,9			

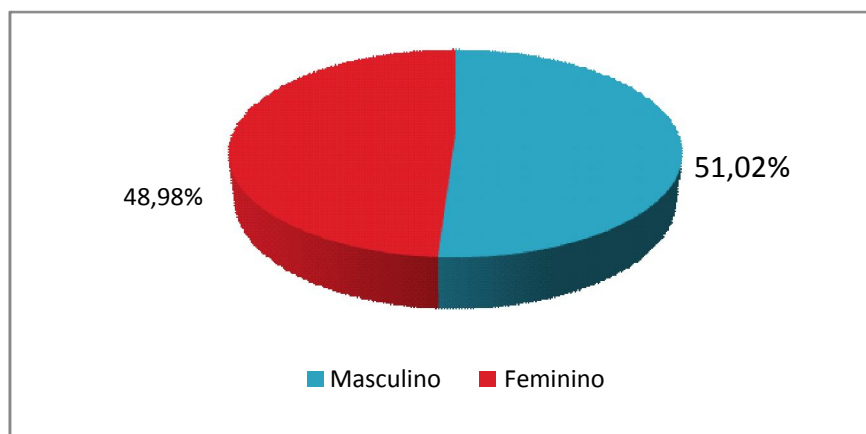


Em futuros cruzamentos consideraremos 3 grupos: 9-10 anos; 11 anos e 12-14 anos.

3.1.2 - Por género

Da análise do quadro seguinte, podemos verificar que existe um equilíbrio entre o número de respondentes rapazes e raparigas.

Género	Frequências	
Masculino	299	51,0%
Feminino	287	49,0%
Totais	586	100,0%



3.2 - Caracterização escolar

Este é um agrupamento TEIP (território educativo de intervenção prioritária), não porque existam graves problemas comportamentais, mas sim porque cerca de 80% dos alunos usufrui da Ação Social Escolar, por ser uma zona com famílias fortemente carenciadas. Tem cerca de 1500 alunos do pré-escolar até ao 3º ciclo.

Esta é uma Escola que procura promover de valores éticos e morais, potenciando espaços de cultura, abertos à comunidade em geral e formadora de indivíduos. Procura praticar a democracia, promover maior equidade social e cultural colaborando e ajudando os encarregados de educação no processo educativo, promovendo parcerias entre entidades diferentes. Estas apostas tendem a promover o sucesso educativo, esbatendo as desigualdades sociais e criando uma cultura de avaliação de forma a alcançar a melhoria contínua, tendendo à construção de uma sociedade mais justa, fraterna e feliz.

O Agrupamento quer estar atento à mudança e às necessidades específicas da comunidade educativa. Para tal, foram definidas um conjunto de metas, objetivos e estratégias que pensamos ser as mais indicadas para o desenvolvimento pessoal e social de todos os intervenientes no processo educativo.

A análise da evolução do abandono escolar com o intuito de o erradicar, constitui uma preocupação fulcral com reflexos no plano moral, humano e social de toda a comunidade educativa.

Para contrariar o abandono escolar, o Agrupamento tem aplicado diversas estratégias que se têm verificado eficazes, já que, desde 2006 a taxa de abandono escolar nos 2º e 3º ciclo desceu de 6,01% para 0,12%, no último ano. No 1º ciclo não se registou qualquer situação de alunos em abandono.

O abandono escolar deixou assim de ser um problema no agrupamento em função do enfoque colocado, uma vez que foram sendo privilegiadas ao longo dos últimos anos estratégias de combate direcionadas à resolução deste grave problema.

A escola conta também com os serviços permanentes para apoio a todos os alunos de um Psicólogo e uma Assistente Social. Duas mediadoras integradas no projeto EPIS (empresários para a inclusão social dirigido apenas para o 2º e 3º ciclo), fazem um acompanhamento de proximidade aos alunos com insucesso escolar com aproximação também às respetivas famílias.

Existe por parte da direção da escola uma preocupação constante pelos alunos com maior taxa de insucesso académico nas disciplinas nucleares, sendo implementadas e acertadas medidas pedagógicas tendentes a uma melhoria de resultados.

É também preocupação oferecer aos alunos as melhores condições logísticas, de forma a que se sintam felizes na escola.

3.2.1 - Ano de escolaridade

A nossa amostra distribui-se por ano de escolaridade de acordo com o quadro que se segue:

Ano escolaridade	Frequências	
4º ano	207	35,3%
5º ano	182	31,1%
6º ano	197	33,6%
Totais	586	100,0%

Moda = 1º ciclo **Média** = 195 **Mediana** = 197

A distribuição dos nossos respondentes, segundo o ano de escolaridade, encontra-se equilibrado entre os vários anos, contudo a maioria dos respondentes situa-se no 2º ciclo.

3.2.2 - Percurso escolar

No percurso escolar interessou-nos saber da existência de retenções. A nossa amostra distribui-se do seguinte modo:

Retenção	Frequências	
Já foi retido	73	12,5%
Nunca retido	511	87,5%
Totais	584	100,0%

A grande maioria dos alunos da nossa amostra não sofreu qualquer retenção no seu percurso escolar. A situação de retenção verificou-se apenas em 12,5% dos alunos inquiridos.

Em estudos realizados, ao relacionar indicadores de aproveitamento escolar e origem social dos alunos, ALVES PINTO conclui que “a percentagem de alunos que nunca foram reprovados aumenta à medida que se consideram níveis de instrução familiar mais elevados”(1995, p. 28). Ainda esta autora analisando assim o rendimento escolar com o nível de instrução familiar conclui que “a relação entre o rendimento escolar e o nível de instrução dos pais é particularmente forte para as crianças da escola primária, mas que se atenua mais tarde”(ibid., p.31), uma vez que os estudantes em etapas mais avançadas do seu desenvolvimento e do seu percurso académico deixam de estar tão dependentes do nível de instrução familiar, ao contrário do que acontece nas etapas mais precoces do percurso escolar dos alunos em que a intensidade na relação rendimento escolar e origem social é muito mais forte. E esta relação é tanto mais forte quanto mais precoce é a etapa do percurso escolar considerado.

3.3 - Caracterização familiar

Tendo em conta a heterogeneidade dos diferentes agregados familiares dos nossos alunos, vamos caracterizá-los em vários grupos distintos. Um grande número de famílias são economicamente carenciadas, existindo um elevado número de pessoas no agregado familiar, dependentes muitas vezes da reforma de um deles ou do rendimento social de inserção (RSI); outras famílias possuem pequenas oficinas de produção e acabamento de mobiliário em caves, r/chão e/ou anexos das casas de habitação; um pequeno número de famílias apresenta-se como proprietária de indústrias, economicamente abastadas, sendo o agregado familiar pequeno. Num meio precário como o descrito, os Pais e Encarregados de Educação nem sempre compreendem a importância do cumprimento da escolaridade obrigatória dos seus educandos na inclusão na vida ativa, optando, por vezes, por os colocar a trabalhar precocemente.

Até há bem pouco tempo a caracterização era esta, mas dada a situação atual do país, que a cada dia se vai agravando, mesmo as famílias proprietárias de indústrias se têm visto a braços com as dificuldades económicas e muitas delas têm mesmo fechado, levando para o desemprego muitos trabalhadores. Esta nova realidade, tem levado muitos agregados familiares a emigrar e as crianças ou ficam à guarda de familiares próximos, ou emigram também, mas o facto é que algumas passado pouco tempo regressam e integram-se novamente na escola/turma, onde estavam antes de emigrar.

São também caraterísticas comuns de um número significativo de famílias a dependência do álcool, geradora de agressões familiares; a toxicodependência com os seus problemas inerentes; um baixo nível cultural da maioria dos pais e encarregados de educação, havendo um número considerável de alunos a habitar com avós e/ou outros parentes mais ou menos próximos. Tem vindo a aumentar o número de alunos que vivem em famílias de acolhimento ou em instituições e alguns dos alunos com Necessidades Educativas Especiais provêm das situações atrás mencionadas. Existem assim um cada vez maior número de famílias a serem acompanhadas pela comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ).

Relativamente às caraterísticas socioeconómicas e culturais, e tal como já foi referenciado, os alunos são maioritariamente provenientes de um meio familiar carenciado visto a sua maioria beneficiar de Apoio Social Escolar (ASE), nomeadamente 49,2% de alunos com escalão A ou B no 1º ciclo e 79,0% no 2º e 3º ciclo, o que é um bom indicador da economia familiar dos nossos alunos.

Assim, os pais e encarregados de educação são, na sua maioria, trabalhadores do setor secundário e algumas das mães são domésticas. O seu nível de escolaridade situa-se maioritariamente até ao 2º ciclo, sendo que um número significativo tem apenas como habilitação o 1º ciclo e acontece existir ainda um caso ou outro de pais ainda jovens mas analfabetos

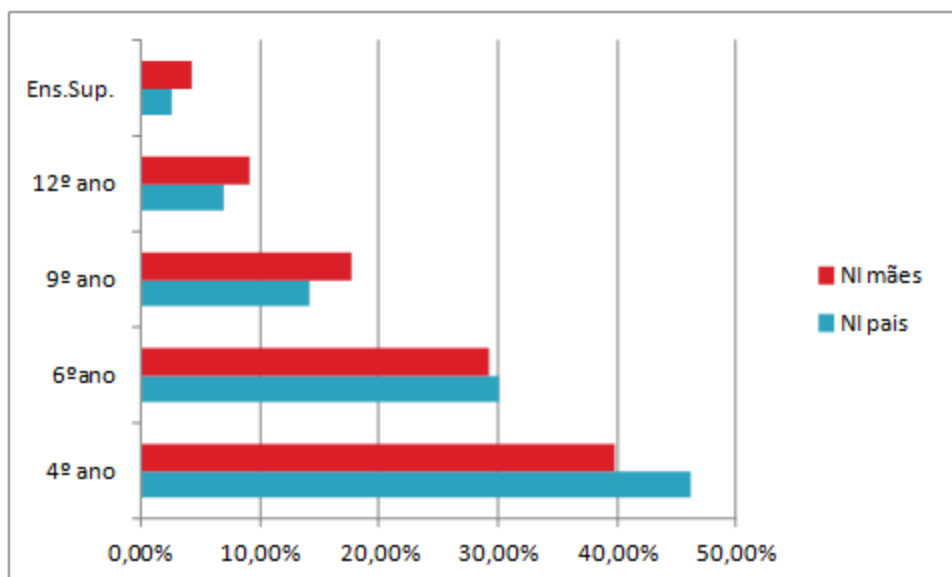
3.3.1 - Por nível de instrução familiar (pai e mãe)

É essencial compreendermos o contexto familiar dos alunos inquiridos face à maior ou menor habilitação dos pais, dado que esta variável interfere na sua capacidade de descodificar tudo o que à escola se refere, muitos estudos têm mostrado que as atitudes dos pais tanto com a educação dos filhos como com a escola varia com a instrução familiar.

Habilitações	Pai		Mãe	
4º ano	262	46,2%	228	39,9%
6º ano	171	30,2%	167	29,2%
9º ano	80	14,1%	101	17,7%
12ºano	39	6,9%	52	9,1%
Ensino superior	15	2,6%	24	4,2%
Totais	567	100,0%	572	100,0%

O grau de habilitação académica dos pais da nossa amostra é muito baixo. A maioria apresenta habilitações que se situam entre o 4º e o 6º ano de escolaridade. A distribuição das habilitações da mãe é um pouco menos desfavorável do que a dos pais.

Analisando o quadro abaixo, verificamos que à medida que o nível de instrução aumenta, torna-se evidente que são as mães quem mais investe na sua formação, concretamente a partir do 9º ano, dado que nos níveis académicos inferiores são os pais que se destacam.



Em futuros cruzamentos usaremos os intervalos de 4º ano, 6º ano, 9º ano e 12º ano/ensino superior.

Obtivemos o nível de instrução familiar considerando, para cada aluno o nível de habilitações mais elevado entre o pai e a mãe.

Nível de instrução familiar		
4º ano	146	25,5%
6º ano	206	36,0%
9º ano	119	20,8%
12ºano	73	12,7%
Ensino superior	29	5,1%
Totais	573	100,0%

Moda = 2º ciclo Média = 115 Mediana = 119

A distribuição da habilitação académica familiar é menos desfavorável tendo diminuído a percentagem das famílias em que a habilitação máxima não ultrapassa o 4º

ano de escolaridade, sendo que a maior percentagem se situa no 6º ano. Este resultado vai ao encontro da descrição feita atrás na caracterização familiar.

3.3.2 - Encarregado de Educação

Quando questionados sobre quem é o Encarregado de Educação, a maioria dos nossos respondentes refere que é a mãe.

Encarregado de Educação	Frequência	
Pai	47	8,1%
Mãe	513	88,4%
Avós	11	1,9%
Outro	9	1,6%
Totais	580	100,0%

De facto a responsabilização pelos filhos e concretamente o sucesso escolar dos mesmos, os contactos com a escola, ainda permanecem muito associados à mãe. Estudos de uma nova autora brasileira referem que “o modelo típico de ambiente familiar associado ao sucesso escolar baseia-se numa divisão de trabalho em que a responsabilidade pelos filhos ainda recai mais sobre as mães do que sobre os pais”(CARVALHO, 2000, p.151). Este resultado ressalta a grande implicação das mães na escolaridade dos filhos, dado que é pouco significativo o número de pais deste estudo que assumem esta responsabilidade.

3.3.3 - Frequência da ida dos pais à escola

Os nossos inquiridos dão maioritariamente respostas que apontam para um nível alargado da ida dos pais à escola, uma vez que 3 em cada 4 elementos da nossa amostra escolheram a resposta algumas vezes/muitas vezes.

Frequência da ida		
Nunca	4	0,7%
Poucas vezes	151	25,8%
Algumas vezes	318	54,3%
Muitas vezes	113	19,3%
Totais	586	100,0%

Em futuras análises usaremos os intervalos nunca e poucas vezes [1,2]; algumas vezes [3,3] e muitas vezes [4,4].

Um estudo realizado por MONTANDON, direccionado a analisar as relações entre as famílias e a escola segundo o ponto de vista dos pais de uma escola primária de Genebra, refere que “apenas 4% dos pais não tiveram durante o ano decorrido nenhum contacto com a escola, 17% deles tiveram pelo menos um tipo de contacto (individual, colectivo ou informal, etc.), 33% tiveram dois, e 46% três ou quatro (1991, p.53).

De facto, os pais interessam-se por tudo o que diz respeito à criança e desejam envolver-se em todas as atividades de aprendizagem que desenvolvem na escola, mas também é verdade que nem todos têm as mesmas expetativas, uma vez que “nem todos valorizam da mesma maneira as relações com os professores e nem todos desejam implicar-se mais na vida da escola. Mas aqueles que desejam uma colaboração mais importante não são uma pequena minoria” (MONTANDON, 1994, p.205).

3.4.4 - Motivo da ida dos pais à escola

Pela leitura do quadro, a maioria dos nossos respondentes afirma maioritariamente que o motivo da ida dos pais à escola acontece a pedido da professora. O número de encarregados de educação que vão à escola, por sua iniciativa, falar com o professor, segundo a opinião dos alunos, ainda é bastante reduzido.

Motivo da Ida		
a. A teu pedido	20	3,6%
b. A pedido da tua Professora	413	75,2%
c. Por vontade do teu encarregado de educação	116	21,1%
Totais	549	100,0%

4- AUTOIMAGEM DO ALUNO

Objetivamente, o papel do aluno na escola é aprender, adquirir cada vez mais autonomia ao longo da sua escolaridade, formar-se para a uma vida cidadã, tendo a capacidade de expressar opiniões e julgamentos próprios. A esta posição objetiva vem corresponder outra, a subjetiva, isto é, a sua história pessoal, que reflete as suas vivências familiares, o modo como vive a sua singularidade e que vai decididamente influenciar o sentido que atribui à sua escolaridade e em consequência à representação que tem de si próprio – autoimagem escolar e pessoal.

A diversidade de contextos familiares que cada aluno transporta consigo para o interior da escola, vem trazer uma complexidade que muitas vezes não tem sido tida em conta (cfr. ALVES PINTO, 2008, p.29).

Na construção da autoimagem do aluno, embora sendo um processo complexo, no seu dia a dia na escola, o papel do professor também se revela fundamental, nomeadamente no modo como interage com o aluno podendo influenciar de forma decisiva o modo como o mesmo constrói a sua autoimagem, tanto académica como enquanto pessoa.

Procurámos neste nosso trabalho centrar-nos na análise da socialização escolar, recolhendo elementos sobre as imagens que os alunos têm de si próprios em contexto escolar nas dimensões de aprendizagem e comportamento. Utilizámos assim três indicadores da autoimagem escolar em termos de facilidade na aprendizagem, em termos de esforço no estudo e em termos de comportamento. Faremos uma análise dos resultados obtidos, comparando sempre que possível com o projeto de investigação do ISET “A escola e os seus atores” centrada na socialização escolar de crianças de 4º e 5º anos de escolaridade, tal como a nossa amostra, que considera ainda os alunos de 6º ano, mas cuja faixa etária é muito próxima do referido estudo, o que nos permite comparar resultados.

4.1 - Auto imagem em termos de facilidade na aprendizagem

Pretendemos recolher a opinião dos alunos acerca da autoimagem que têm de si mesmos quanto às dificuldades sentidas nas matérias escolares.

Opinião dos alunos sobre as dificuldades das matérias		
Muito difíceis	7	1,2%
Difíceis	234	40,3%
Fáceis	320	55,2%
Muito Fáceis	19	3,3%
Totais	580	100,0%

A maioria dos inquiridos considera que as matérias são fáceis, mas também se verifica que um número significativo de alunos as assume como difíceis. Dado que a maioria dos alunos desta amostra provêm de famílias de baixo nível de instrução familiar, poderá este resultado não ser independente do capital escolar familiar, uma vez que como refere ALVES PINTO, “a auto-imagem na aprendizagem melhora à medida que aumenta o nível de instrução parental”(2008, p.47).

4.1.1 - Variações da Auto imagem em termos de aprendizagem

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da autoimagem dos alunos em termos de facilidade na aprendizagem, com as características dos respondentes, no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	2	1	2	1	3
χ^2 observado	12,07	3,39	11,99	3,34	2,02
Probabilidade observada	0,002	3,39	0,002	0,07	0,57

A opinião dos alunos acerca das dificuldades que sentem nas matérias, varia com a característica individual: idade e com a caracterização escolar: ano de escolaridade.

A qualificação da dificuldade das matérias não varia com o nível de instrução familiar infirmo a tendência que decorre da literatura que aponta para quando o estatuto social da família é elevado encontram-se mais alunos “bons” ou “muito bons”, isto é, alunos com menos dificuldades na aprendizagem. O estudo de C. MONTANDON é disso exemplo, referindo que “os alunos médios e insuficientes se encontram mais frequentemente nas famílias de operários (38%) do que nas famílias de empregados (27%) e de quadros (12%) (1991, p.25).

Seria esperável que na nossa amostra houvesse variação significativa com o nível de instrução familiar, o que de facto não acontece, tal como não acontece também a variação com o género.

4.1.2 - Auto imagem em termos de aprendizagem segundo a idade

Idade Opinião dos alunos sobre as dificuldades nas matérias	9-10	11	12-14	TOTAL
Muito difíceis 1	124	72	45	241
Difíceis 2	39%	39%	60%	42%
Fáceis 3	196	113	30	339
Muito fáceis 4	61%	61%	40%	58%
TOTAL	320	185	75	580
	100%	100%	100%	100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 12,07

Probabilidade observada = 0,002

São os alunos mais novos, entre os 9 e 11 anos que assumem mais frequentemente como fáceis ou muito fáceis as matérias e são os mais velhos entre 12 e 14 anos que assumem sentir maiores dificuldades nas matérias. Estes resultados vão no mesmo sentido do estudo realizado por (ALVES PINTO, 2008, 47), ou seja, são os alunos mais novos que

têm uma melhor autoimagem de si na aprendizagem. Os mais velhos já têm um histórico de dificuldades de aprendizagem que se vão acumulando e que se correlacionam eventualmente com um autoconceito negativo quanto ao seu rendimento escolar.

4.1.3 - Auto imagem em termos de aprendizagem segundo o ano

Ano Escolaridade Opinião dos alunos sobre as dificuldades nas matérias	4º ano	5º ano	6º ano	TOTAL
Muito difíceis 1	67	75	99	241
Difíceis 2	33%	41%	50%	42%
Fáceis 3	135	106	98	339
Muito fáceis 4	67%	59%	50%	58%
TOTAL	202	181	197	580
	100%	100%	100%	100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 11,99

Probabilidade observada = 0,002

À medida que aumenta o ano de escolaridade diminui o número de alunos que assumem que as matérias são fáceis ou muito fáceis. Este resultado corresponde ao encontrado para a idade, dado que são os alunos de níveis de escolaridade mais baixos, ou sejam os mais novos, que referem ter mais facilidade nas matérias escolares. Certamente porque estes alunos mais novos terão também um maior acompanhamento da parte dos pais, uma vez que segundo estudo realizado por C. MONTANDON, esta refere que “os pais [...] ocupam-se mais dos deveres do filho durante os primeiros anos da escola primária e reduzem o tempo que lhes dedicam quando o filho cresce”(1991, p.72).

4.2 - Auto imagem em termos de esforço no estudo

A imagem que os alunos têm de si próprios em termos de esforço no estudo está retratada da seguinte forma:

Opinião dos alunos sobre o seu esforço no estudo		
Nada aplicado 1	6	1,0%
Pouco aplicado 2	38	6,5%
Razoável 3	238	40,7%
Aplicado 4	208	35,6%
Muito aplicado 5	95	16,2%
Totais	585	100,0%

Constatamos que a maioria dos respondentes tem uma opinião claramente positiva quanto ao seu esforço no estudo.

A expectativa positiva do aluno desempenha um importante papel no seu empenho, na crença de que pode desenvolver um bom rendimento escolar, o mesmo acontece em sentido inverso, em que um aluno com baixo rendimento apresenta uma fraca expectativa de si (cfr. AMADO, 2000, p.124).

4.2.1 Variação em termos de esforço no estudo

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da autoimagem dos alunos em termos de esforço no estudo, com as características dos respondentes, no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	6
χ^2 observado	3,39	9,98	2,36	29,34	24,92
Probabilidade observada	0,49	0,01	0,67	< 0,01	< 0,04

Após análise do quadro, podemos concluir que existe variação estatisticamente significativa em termos de esforço no estudo com o género, retenção e o NIF, características estas que interferem na socialização escolar. Estes resultados vão precisamente no mesmo sentido do estudo realizado por ALVES PINTO (2008, pp.46-47).

4.2.2 - Auto imagem em termos de esforço no estudo segundo o género

Sexo Opinião dos alunos sobre o seu esforço no estudo	Masculino	Feminino	TOTAL
Razoavelmente ou pouco aplicado 1 - 3	159 53%	123 43%	282 48%
Aplicado 4	103 35%	105 37%	208 36%
Muito aplicado 5	36 12%	59 21%	95 16%
TOTAL	298 100%	287 100%	585 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 9,98

Probabilidade observada = 0,01

As alunas assumem-se mais frequentemente muito aplicadas do que os colegas rapazes.

São pois as raparigas que revelam melhor autoimagem em termos de esforço no estudo, o que segundo ALMEIDA se traduz “ em maior volume de trabalho e investimento

na escola, melhores notas, menores taxas de reprovação e abandono, maior excelência escolar”(2005, p.586), assumem assim ter uma maior disciplina no trabalho escolar.

4.2.3 - Auto imagem em termos de esforço no estudo segundo as retenções

Retenção Opinião dos alunos sobre o seu esforço no estudo	Já foram retidos	Nunca foram retidos	TOTAL
Razoavelmente ou pouco 1 a 3	56 78%	225 44%	281 48%
Bastante aplicado 4	13 18%	195 38%	208 36%
Muito aplicado 5	3 04%	91 18%	94 16%
TOTAL	72 100%	511 100%	583 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 23,94

Probabilidade observada = < 0,001

São os alunos que já foram retidos quem maioritariamente assume ser razoavelmente ou pouco esforçado no estudo. Insucesso gera desinteresse escolar e são vários os fatores que poderão contribuir para tal, como fatores intrínsecos ou extrínsecos à escola. A autoimagem em termos de esforço é assim menos favorável entre os alunos que já foram retidos.

4.2.4 - Auto imagem em termos de esforço no estudo segundo o NIF

NIF Opinião dos alunos sobre o seu esforço no estudo	4º ano	6º ano	9º ano	12º ano/ens.superior	TOTAL
Razoavelmente ou pouco aplicado 1 - 3	75 52%	117 57%	54 45%	28 27%	274 48%
Aplicado 4	49 34%	60 29%	44 37%	50 49%	203 35%
Muito aplicado 5	21 14%	29 14%	21 18%	24 24%	95 17%
TOTAL	145 100%	206 100%	119 100%	102 100%	572 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 24,92

Probabilidade observada = < 0,001

São os alunos cujos pais têm um nível de instrução mais baixo, entre o 4º e 6º ano que maioritariamente se assumem como menos aplicados. A autoimagem dos alunos no esforço no estudo vai melhorando à medida que aumenta o nível de instrução familiar.

De facto, noutros estudos constatou-se que quanto mais elevado é o estatuto familiar mais a família refere que o filho é autónomo na realização das tarefas escolares, ao contrário do que acontece nas famílias de operários que referem sentir frequentemente mais dificuldades em ajudar o filho (cfr., MONTANDON, 1991, p.64). Quanto mais baixo é o nível de instrução da família, menor é o esforço que os alunos despendem nas tarefas escolares e menor também é o apoio dado em casa na continuação dessas tarefas.

4.3 - Auto imagem em termos de comportamento

A imagem que os alunos têm de si próprios em termos de comportamento está retratada na forma como se auto qualificam em termos de comportamento que é a seguinte:

Opinião dos alunos sobre o seu comportamento		
Muito fraco 1	10	1,7%
Fraco 2	20	3,4%
Razoável 3	270	46,2%
Bom 4	221	37,8%
Muito bom 5	64	10,9%
Totais	585	100,0%

A maioria dos respondentes tem uma opinião claramente positiva de si próprios em termos de comportamento nas aulas, consideram assim ter um comportamento correto no seu papel de alunos.

4.3.1 - Variações da autoimagem em termos de comportamento

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da autoimagem dos alunos em termos de comportamento, com as características dos respondentes no seguinte quadro

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	6
χ^2 Observado	2,36	25,49	1,46	24,75	25,71
Probabilidade observada	0,67	< 0,001	0,83	< 0,001	< 0,001

A opinião dos alunos sobre a sua autoimagem em termos de comportamento nas aulas varia com o género, as retenções e com o nível de instrução familiar.

4.3.2 - Autoimagem de comportamento segundo o género

Sexo Opinião dos alunos sobre o seu comportamento	Masculino	Feminino	TOTAL
Razoável a fraco 1 - 3	181 61%	119 42%	300 51%
Bom 4	99 33%	122 43%	221 38%
Muito bom 5	19 06%	45 16%	64 11%
TOTAL	299 100%	286 100%	585 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 25,49

Probabilidade observada = < 0,001

A autoimagem em termos de comportamento em contexto de aula é mais favorável entre o género feminino, uma vez que maioritariamente assumem ter um bom e muito bom comportamento. Este resultado segue a tendência do estudo de ALVES PINTO, sobre a socialização escolar, a alunos de 1º e 2º ciclos em 2006, em que refere que “a autoimagem de comportamento é mais favorável entre as raparigas”(2008, p.48).

Também de acordo com um outro estudo a alunos de 5º e 6º ano, conclui-se que são as raparigas a sentir uma maior necessidade de disciplina na escola e paralelamente uma maior exigência na produtividade escolar (cfr., AMADO, o.c. , pp. 121-122). Estas representações das alunas traduzem-se num maior investimento escolar, baseadas em critérios de excelência.

Esta tendência vem ainda ao encontro de um outro estudo, que dá conta da existência de uma ideia pré-concebida pelos professores, que têm relativamente aos rapazes menores expetativas, comparativamente às raparigas, pois partem do princípio que os mesmos têm um pior comportamento (cfr., OLIVEIRA, 1992, p. 140).

4.3.3 - Auto imagem de comportamento segundo a retenção

Retenção Opinião dos alunos sobre o seu comportamento	Já foram retidos	Nunca foram retidos	TOTAL
Razoável a fraco 1 - 3	57 78%	241 47%	298 51%
Bom 4	14 19%	207 41%	221 38%
Muito bom 5	2 03%	62 12%	64 11%
TOTAL	73 100%	510 100%	583 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 24,75

Probabilidade observada = < 0,001

A autoimagem em termos de comportamento nas aulas é mais favorável entre os alunos que nunca foram retidos.

Esta tendência vem mais uma vez de encontro aos resultados do estudo feito por ALVES PINTO que afirma que a autoimagem de comportamento é mais favorável “entre os alunos que nunca foram retidos”(ibidem).

Na verdade, o insucesso escolar surge como uma importante variável que tendencialmente poderá determinar o tipo de comportamento do aluno. Preconiza-se que o aluno que não consegue um bom desempenho académico, opta como alternativa por um mau comportamento, contrariando assim os valores que a escola promove (cfr., AMADO, 2000, p.49).

4.4.4 - Autoimagem de comportamento segundo o NIF

NIF Opinião dos alunos sobre o seu comportamento	4º ano	6º ano	9º ano	12ºano ens.superior	TOTAL
Razoável a fraco 1 - 3	79 54%	125 61%	52 44%	35 34%	291 51%
Bom 4	50 34%	64 31%	48 40%	55 54%	217 38%
Muito bom 5	17 12%	16 08%	19 16%	12 12%	64 11%
TOTAL	146 100%	205 100%	119 100%	102 100%	572 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 25,71

Probabilidade observada = < 0,001

São os alunos cujos pais têm o 6º ano que mais assumem ter um menos bom comportamento, logo seguidos dos alunos cujo NIF não ultrapassa o 4º ano de escolaridade. Já o grupo que qualifica o seu comportamento como muito bom apresenta percentagem semelhante nos alunos cujos pais têm o 4º ano e nos alunos de NIF superior. O grupo que reúne maior percentagem de alunos a qualificarem o seu comportamento de muito bom, é o do NIF de nível secundário.

Este resultado é diferente dos reportados por ALVES PINTO, em que a autoimagem de comportamento “melhora à medida que aumenta o nível de instrução parental”(ibidem).

5- SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

A escola constitui-se como um espaço de socialização da cultura, permitindo ao aluno que desenvolva um conjunto de atividades que lhe trarão a possibilidade de saber posicionar-se face ao mundo. É pois um espaço formativo, onde se desenvolvem interações sociais, que permitem que se compreendam a si próprios e aos outros atores sociais e onde o exercício do diálogo como forma de ajustamento dos diferentes pontos de vista é

fundamental (cfr., ALVES PINTO, 1995, p.116). Ao longo da sua vida cada pessoa vai vivendo em permanente processo de socialização, dado que este é um processo nunca concluído.

De facto, é na escola que se desenvolve o importante processo de socialização secundária das crianças e jovens e é durante esse período de escolaridade que os mesmos fazem a sua experiência do “go-between”, pela simples razão de pertencerem em simultâneo ao mundo da escola e da família. As imagens que os alunos constroem de si próprios, durante este período e neste espaço específico de interação que é a escola são muito relevantes para a compreensão do processo de socialização.

Para estudarmos a socialização escolar, analisaremos as respostas dos nossos respondentes por referência à sua satisfação geral com a escola, à relação com os professores e à relação com os colegas

5.1 - Satisfação com a escola

De forma a estudarmos a satisfação com a escola, interrogamos os alunos utilizando duas perguntas simples acerca da forma como se sentem na escola e como se interessam pela mesma.

5.1.1 - Satisfação com a escola: frequência de respostas

	Muito mal	Mal	Bem	Muito bem	Totais
Como te sentes na escola	8 1,4%	10 1,7%	254 43,5%	312 53,4%	584 100,0%
	Nada Interessado	Pouco Interessado	Interessado	Muito interessado	Totais
Interesse dos alunos pela escola	4 0,7%	47 8,0%	365 62,4%	169 28,9%	585 100,0%

A tendência das respostas dadas aponta para uma representação maioritariamente positiva da escola. À forma como se sentem na escola, a maioria dos alunos aponta para o muito bem, seguido de um número significativo que dizem que se sentem bem e em termos de interesse pela escola a esmagadora maioria diz-se interessado ou muito interessado.

Estes dados vão de encontro aos resultados obtidos em investigações centradas na socialização escolar de crianças, feitas por ALVES PINTO, em 2006, a alunos de 1º e 2º ciclo, não exatamente com as mesmas perguntas, mas com perguntas que vão no mesmo sentido, tendo chegado às mesmas conclusões, uma vez que os alunos inquiridos tendem a ver a escola de uma forma muito positiva.

5.1.2 - Satisfação com a escola: indicador agregado

Construímos o indicador agregado de satisfação dos alunos face à escola e obtivemos uma posição que se situa, maioritariamente, acima do ponto médio (5).

Agr Satisfação com a escola		
Nada satisfeito 2	2	0,34%
3	5	0,86%
Pouco satisfeito 4	4	0,69%
5	37	6,35%
Satisfeito 6	197	33,79%
7	208	35,68%
Muito satisfeito 8	130	22,30%
Totais	583	100,00%

Para as análises subsequentes consideramos dois escalões: razoavelmente satisfeitos [5,6]; e muito satisfeitos [7,8].

5.1.3 - Variação da Satisfação com a escola com o perfil dos respondentes

Pretendemos saber se este indicador agregado variava de forma estatisticamente significativa com as características individuais (idade e género), escolares (ano escolaridade e número de retenções) e familiares (nível de instrução familiar).

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	2	1	2	1	3
χ^2 observado	50,74	11,68	50,60	13,69	9,50
Probabilidade observada	< 0,01	0,001	< 0,01	<0,01	0,02

Os resultados do teste do χ^2 permitem-nos dizer que as variações de satisfação com a escola são muito significativas com todas as variáveis: caracterização individual, caracterização escolar e familiar.

5.1.4 - Satisfação com a escola segundo a idade

Idade	9-10	11	12-14	TOTAL
Agr Satisfação com a escola				
Razoavelmente satisfeitos	96	87	51	234
5 - 6	30%	48%	74%	41%
Muito satisfeitos	225	95	18	338
7 - 8	70%	52%	26%	59%
TOTAL	321	182	69	572
	100%	100%	100%	100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 50,74

Probabilidade observada = 0,01

Podemos concluir que à medida que a idade dos alunos avança diminui o número de alunos que se dizem muito satisfeitos com a escola. São os alunos entre os 9-10 anos que maioritariamente se apresentam como muito satisfeitos. Verifica-se a mesma tendência no

estudo que tem sido referido de ALVES PINTO, em que os alunos do 1º ciclo dão respostas tendencialmente mais positivas que os do 2º ciclo.

Esta tendência de menor satisfação com a escola dos alunos mais velhos, poderá vir na sequência de um acumular de dificuldades de aprendizagem ao longo do percurso académico, que provoca desinteresse pela escola, fruto do insucesso e que leva a uma cada vez maior insatisfação (cfr. AMADO, 2000, p.48).

Será que o despontar da adolescência interfere nesta tendência?

5.1.5 - Satisfação com a escola segundo o género

Género Agr Satisfação com a escola	Masculino	Feminino	TOTAL
Razoavelmente satisfeitos 5	138 48%	96 34%	234 41%
Muito satisfeitos 7 - 8	149 52%	189 66%	338 59%
TOTAL	287 100%	285 100%	572 100%

Graus de Liberdade = 1

χ^2 observado = 11,68

Probabilidade observada = < 0,01

Tanto os rapazes como as raparigas assumem-se maioritariamente muito satisfeitos com a escola, sendo essa tendência mais acentuada nas raparigas. A mesma tendência que se verifica no estudo que tem sido referido de ALVES PINTO, 2008, ou seja, as raparigas mostram-se mais satisfeitas do que os rapazes.

5.1.6 - Satisfação com a escola segundo o ano

Ano Escolaridade Agr Satisfação com a escola	4º ano	5º ano	6º ano	TOTAL
Razoavelmente satisfeitos 5 - 6	47 23%	78 44%	109 58%	234 41%
Muito satisfeitos 7 - 8	159 77%	99 56%	80 42%	338 59%
TOTAL	206 100%	177 100%	189 100%	572 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 50,60

Probabilidade observada = < 0,01

São os alunos mais novos, do 4º ano de escolaridade, que assumem mais frequentemente ter uma maior satisfação com a escola.

Este resultado vai, como não poderia deixar de ser, na mesma linha da tendência do quadro anterior relativo ao grau de satisfação em função da idade, ou seja, os alunos mais velhos são os menos satisfeitos, uma vez que à medida que avançam na sua escolaridade se vai agravando a insatisfação.

O mesmo se verifica no estudo de ALVES PINTO, pois são também os alunos mais velhos, de 2º ciclo, que se revelam menos satisfeitos com a escola comparativamente aos alunos mais novos (cfr., 2008, p.41).

O investimento feito pelos pais no que toca ao trabalho escolar dos filhos, tanto ao nível do controlo, como vigilância ou mesmo ajuda, vai perdendo intensidade à medida que a criança avança na escolaridade. Esse menor acompanhamento, aliado a um maior grau de dificuldade nas matérias, poderá ser uma das causas de maior insatisfação com a escola, facto que reduz muitas vezes a sua auto-estima e leva frequentemente ao desinteresse e ao insucesso.

5.1.7 - Satisfação com a escola segundo existência de retenção

Retenção Agr Satisfação com a escola	Já foram retidos	Nunca foram retidos	TOTAL
Razoavelmente satisfeitos 5 - 6	42 63%	192 38%	234 41%
Muito satisfeitos 7 - 8	25 37%	311 62%	336 59%
TOTAL	67 100%	503 100%	570 100%

Graus de Liberdade = 1 χ^2 observado = 13,69 Probabilidade observada = < 0,01

São os alunos que nunca foram retidos quem mais assume estar muito satisfeito com a escola.

A situação de maior insatisfação com a escola pode ter subjacentes diferentes motivos aliados à desmotivação. Podem provir em consequência do afastamento do seu grupo de amigos ou ainda de fracas expetativas de si próprio e em que o insucesso escolar leva à retenção, o que é gerador de grandes frustrações, traduzindo-se num desinteresse pela escola.

É de facto natural que um bom aluno tenha boas expetativas de si próprio, uma elevada auto-estima por comparação a um aluno com baixo rendimento escolar, em que as expetativas são fracas (cfr., AMADO, 2000, p.124).

Estes resultados, embora obtidos através de indicadores diferentes, vão na mesma linha dos resultados obtidos por ALVES PINTO, uma vez que no seu estudo também existe uma maior satisfação pela escola entre os alunos que não têm retenções no seu percurso escolar (cfr., 2008, p.41).

5.1.8 - Satisfação com a escola segundo o NIF

NIF Agr Satisfação com a escola	4º ano	6º ano	9º ano	12ºano/ ens.superior	TOTAL
Razoavelmente satisfeitos 5 - 6	67 48%	86 43%	44 37%	29 29%	226 40%
Muito satisfeitos 7 - 8	73 52%	116 57%	74 63%	71 71%	334 60%
TOTAL	140 100%	202 100%	118 100%	100 100%	560 100%

Graus de Liberdade = 3

χ^2 observado = 9,50

Probabilidade observada = < 0,02

À medida que aumenta o NIF, aumenta também a percentagem de alunos que se dizem mais satisfeitos com a escola.

Nas famílias de nível de instrução mais elevado, as expetativas relativamente à escola também são mais elevadas, assim como a disposição dos pais para investir em tudo o que à escola dos seus filhos diz respeito (cfr. MONTANDON et al, 1994, p. 199). Existe assim nestas famílias uma grande valorização e interesse pela escola, consequentemente um maior acompanhamento do trabalho escolar dos filhos. Pelo contrário, nas famílias com nível de instrução mais baixo existe um menor acompanhamento dos deveres de casa das crianças (cfr., MONTANDON, 1991, pp. 64-65).

Acrescente-se ainda que como escreveu R. BALLION “o meio social influencia não só o nível de aspiração, mas a própria existência destas aspirações e a sua tradução em projeto próprio”(1982, p.99).

5.2 - Relação com os Professores

De forma a captarmos a representação que os alunos têm na sua relação com os professores, foram formuladas duas questões, uma direcionada para a relação direta com o

professor e outra direcionada para o estímulo recebido da parte do professor, quando realizam bem as tarefas escolares.

5.2.1 - Relação com os professores: indicadores parcelares

	Muito má	Má	Boa	Muito boa	Totais
Qualificação da Relação com a professora (24)	2 0,3%	2 0,3%	196 33,5%	385 65,8%	585 100,0%
	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	sempre	Totais
Quando faz bem as tarefas a professora elogia-te (26)	13 2,2%	123 21,0%	265 45,3%	184 31,5%	585 100,0%

As respostas dadas apontam para uma relação com os professores tendencialmente bastante positiva, sendo assumida maioritariamente como muito boa a relação com o professor. Quanto ao elogio do professor sempre que o aluno faz bem as tarefas, uma maioria muito expressiva (de $\frac{3}{4}$) recebe muitas vezes ou sempre incentivo quando trabalha bem.

Estes resultados estão em linha com os obtidos em investigações no âmbito do ISET, feitas por ALVES PINTO em 2006, já referidas e ainda BORGES, 2004 e TEIXEIRA, 2004 e 2007.

5.2.2 - Relação com os professores: indicador agregado

Construímos o indicador agregado da relação dos alunos com os professores e obtivemos uma posição que se situa, maioritariamente, acima do ponto médio (6).

Agr relação com os professores		
Pouco satisfeito 3	1	0,17%
4	8	1,37%
5	66	11,30%
6	167	28,60%
7	186	31,85%
Muito satisfeito 8	156	26,71%
Totais	584	100,00%

Para o cálculo das tabelas de contingência, usamos dois escalões: razoavelmente satisfeitos [5,6]; e muito satisfeitos [7,8].

5.2.3 - Variação da relação com os professores com o perfil dos respondentes

Pretendemos saber se este indicador agregado variava de forma estatisticamente significativa com as características individuais (idade e género), escolares (ano escolaridade e número de retenções) e familiares (nível de instrução familiar).

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	2	1	2	1	3
χ^2 observado	22,13	2,03	29,53	3,34	7,32
Probabilidade observada	< 0,001	0,15	<0,4	0,07	0,06

Os resultados do teste do χ^2 permitem-nos dizer que as variações de satisfação na relação com os professores são significativas apenas com a idade e com o ano de escolaridade.

Verifica-se a ausência de variação estatisticamente significativa com o número de retenções, o que é de relevar, uma vez que indicará que os alunos com retenções também serão incentivados e estimulados pelos professores.

A mesma ausência de variação se verifica com o nível de instrução parental, o que contraria a literatura, uma vez que muitas investigações têm salientado que a origem social influencia as expectativas e o investimento dos alunos face à escola e a sua relação com os professores.

5.2.4 - Relação com os professores segundo a idade

Idade	9-10	11	12-14	TOTAL
Agr relação com os professores				
Razoavelmente satisfeito 5 - 6	111 35%	76 42%	46 65%	233 41%
Muito satisfeito 7 - 8	210 65%	107 58%	25 35%	342 59%
TOTAL	321 100%	183 100%	71 100%	575 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 22,13

Probabilidade observada = < 0,001

Na análise deste quadro, podemos verificar que a maior satisfação com a relação que os alunos têm com os professores vai diminuindo à medida que aumenta a idade.

À medida que os alunos se aproximam da adolescência, envolvem-se mais no grupo de amigos e ficam mais autónomos.

5.2.5 - Relação com os professores segundo o ano

Ano Escolaridade Agr relação com os professores	4º ano	5º ano	6º ano	TOTAL
Pouco satisfeito 5 - 6	56 27%	74 42%	103 54%	233 41%
Muito satisfeito 7 - 8	150 73%	104 58%	88 46%	342 59%
TOTAL	206 100%	178 100%	191 100%	575 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 29,53

Probabilidade observada = < 0,04

Como era de esperar, encontramos a mesma tendência do quadro anterior. São os alunos mais novos, de 4º ano, que se assumem como os mais satisfeitos na sua relação com os professores. O grau de satisfação vai diminuindo à medida que avançam na sua escolaridade. Esta tendência vai de encontro ao estudo de ALVES PINTO, 2006, feito no âmbito do ISET.

5.3 - Relação com os colegas

Utilizamos da mesma forma duas frases que fossem indicadoras da sua relação com os colegas, tal como fizemos na relação com os professores, uma cujo sujeito são os colegas e a outra em que o sujeito é o próprio aluno.

5.3.1 - Relação com os colegas: indicadores parcelares

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Colegas aceitam as tuas opiniões(25)	22 3,8%	187 32,0%	267 45,6%	109 18,6%	585 100,0%
	Muito má	Má	Boa	Muito Boa	Totais
Relação entre alunos(27)	1 0,2%	6 1,0%	214 36,7%	362 62,1%	583 100,0%

Também aqui as respostas dadas pelos alunos na relação com os colegas têm uma tendência positiva. Mais de metade dos inquiridos assume que os colegas aceitam muitas vezes ou sempre as suas opiniões e uma maioria absoluta de alunos assume como muito boa a relação entre alunos.

5.3.2 - Relação com os colegas: indicador agregado

Construímos o indicador agregado da relação com os colegas e obtivemos uma distribuição que se situa, maioritariamente, acima do ponto médio (5).

Agr Relação com Colegas		
Média fraca 2	1	0,17%
3	1	0,17%
4	14	2,41%
5	110	18,90%
Boa 6	169	29,04%
7	196	33,68%
Muito boa 8	91	15,64%
Totais	582	100,00%

Na aplicação do teste do χ^2 usamos três escalões: média fraca [2,5]; boa [6,6] e muito boa [7,8].

5.3.3 - Variação da relação com os colegas com o perfil dos respondentes

Pretendemos saber se este indicador agregado variava de forma estatisticamente significativa com as características individuais, escolares e familiares.

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	6
χ^2 observado	9,83	1,03	2,95	2,92	5,51
Probabilidade observada	0,04	0,60	0,57	0,23	0,48

Os resultados do teste do χ^2 permitem-nos dizer que as variações de satisfação na relação com os colegas são significativas apenas com a idade, não varia com o género, o ano, a retenção ou o NIF.

5.3.4 - Relação com os colegas segundo a idade

Idade	9-10	11	12-14	TOTAL
Agr relação com os colegas				
Média fraca 2 – 5	75 23%	35 19%	16 21%	126 22%
Boa 6	85 26%	52 28%	32 43%	169 29%
Muito boa 7 - 8	163 50%	97 53%	27 36%	287 49%
TOTAL	323 100%	184 100%	75 100%	582 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 9,83

Probabilidade observada = 0,04

Podemos verificar que a melhor satisfação com a relação que os alunos têm com os colegas se verifica nos alunos de 11 anos, seguidos pelos mais novos, sendo que são os mais velhos que revelam um menor grau de satisfação. Apesar de uma tendência positiva, ela é menor do que a registada para a relação com os professores, indo no mesmo sentido do estudo de ALVES PINTO, 2006, contudo no nosso estudo a opinião dos alunos do 2º ciclo é mais positiva que dos alunos do 1º ciclo.

6 - OS PAIS, AS REUNIÕES E AS FESTAS

Na sociedade atual, com a universalização da escolaridade a abranger todas as crianças e adolescentes, a escola e os seus ritmos e exigência passaram a fazer parte do dia a dia das famílias.

A coordenação entre as duas instâncias educativas família e escola, assume uma relevância que deve ser pautada por uma relação de reconhecimento e confiança mútua, por forma a poderem partilhar o enquadramento dos processos de aprendizagem das crianças assim como das atividades que elas desenvolvem na escola.

Para estudarmos de que forma os alunos veem a implicação e disponibilidade dos pais na vida da escola, analisaremos as respostas dos nossos respondentes por referência à presença dos pais em reuniões e à sua colaboração nas festas da escola.

6.1 - Assiduidade dos pais às reuniões

De forma a estudarmos a assiduidade dos pais às reuniões na escola, interrogamos os alunos sobre a presença dos pais nessas reuniões.

Assiduidade dos pais às reuniões		
Nunca 1	3	0,5%
Poucas vezes 2	49	8,4%
Muitas vezes 3	81	13,8%
Sempre 4	453	77,3%
Totais	586	100,0%

A maioria absoluta dos alunos inquiridos assume que os pais são sempre assíduos às reuniões da escola.

De facto, as reuniões constituem-se como pontes de entendimento entre os pais e a escola, são assim momentos privilegiados de diálogo, de partilha de informações acerca dos progressos ou das dificuldades das crianças, são igualmente uma forma de dar a conhecer o funcionamento da escola e ainda de estratégias promotoras do desenvolvimento do aluno. São essenciais também, na medida em que “aumentam a confiança mútua e aprofundam as relações entre a escola e os pais”(MARQUES, 2001, p.27). Quando convidados para uma reunião, os pais deveriam sentir prazer em participar, dada a relevância que assume a sua participação e consequente cumplicidade no processo educativo do seu educando. Mas para que tal aconteça são necessárias atitudes favoráveis dos professores, mesmo quando há problemas a resolver.

6.1.1 - Variações da assiduidade dos pais às reuniões

Consideramos dois escalões: nem sempre[1,3]; sempre[4,4] na aplicação do teste do χ^2 ao cruzamento desta variável com o perfil dos nossos respondentes e não encontramos variações significativas.

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	2	1	2	1	3
χ^2 observado	2,81	2,27	1,31	4,39	6,81
Probabilidade observada	0,24	0,13	0,52	4,39	0,08

Não há variações estatisticamente significativas da assiduidade dos pais às reuniões com o nível de instrução familiar.

O facto é que segundo os nossos alunos, os pais são muito assíduos nas reuniões na escola.

6.2 - Atitude dos alunos quando há reunião de pais

Atitude dos alunos quando há reunião de pais		
a.Pedes aos teus pais para irem à reunião	208	36,0%
b.Se dependesse de ti, os teus pais não iam à reunião	9	1,6%
c.Lembras os teus pais que há reunião	361	62,5%
Totais	578	100,0%

A maioria absoluta dos respondentes assume que lembra os pais quando há reunião e ainda um número significativo refere que pede aos pais para irem à reunião, apenas um número residual refere que se dependesse de si os pais não iam à reunião.

Os alunos do nosso estudo demonstram que existe um interesse a que os pais estejam presentes nas reuniões na escola, não evitam que pais e professores se encontrem, mesmo sabendo que são eles o objeto dessa informação partilhada.

Estes encontros entre os pais e os professores para tratar de assuntos relacionados quer com a disciplina, quer com a avaliação ou atividades a desenvolver na escola,

proporcionam a que haja um maior controlo sobre si, o que pode ser sentido como segurança ou como ameaça. Estudos vários revelam que as crianças os evitam, na medida em que esses encontros podem diminuir a margem de liberdade do aluno/filho (cfr., PERRENOUD, 2001, p.36).

De facto, esta perspetiva não se verifica no nosso estudo, uma vez que os alunos parecem demonstrar interesse que os pais estejam presentes nas reuniões na escola.

Na análise subsequente consideraremos apenas duas respostas que são indicadores de posição diferenciada em termos de interesse da participação dos pais nas reuniões da escola:

- interesse ativo – pedes aos teus pais para irem à reunião
- interesse moderado – lembras os teus pais que há reunião

6.2.1 - Variação da atitude dos alunos quando há reunião de pais

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da atitude dos alunos quando há reunião de pais, com as características dos respondentes no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	2	1	2	1	3
χ^2 observado	9,20	7,62	11,36	1,56	4,04
Probabilidade observada	0,01	0,01	0,003	0,21	0,26

Quando procuramos saber o que o aluno costuma fazer quando há reunião de pais na sua escola, encontramos variações significativas com a idade, género e com o ano de escolaridade.

6.2.2 - Atitude dos alunos quando há reunião de pais segundo a idade

Idade Atitude dos alunos quando há reunião de pais	9-10	11	12-14	TOTAL
Pedes aos teus pais para irem à reunião 1 (interesse ativo)	134 42%	57 31%	17 26%	208 37%
Lembras os teus pais que há reunião 3 (interesse moderado)	187 58%	125 69%	49 74%	361 63%
TOTAL	321 100%	182 100%	66 100%	569 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 9,20

Probabilidade observada = < 0,01

Os alunos assumem maioritariamente que lembram os pais que há reunião na escola, mas essa atitude vai em crescendo conforme a idade, uma vez que são os alunos mais velhos quem mais o assume.

Importa questionar porque será que são os alunos mais velhos que mais lembram os pais que há reunião. Será pelo facto de serem mais autónomos e por esse motivo os pais acharem que necessitam de menos apoio, delegando neles uma maior responsabilização à medida que avançam na sua escolaridade, demonstrando assim uma menor preocupação.

Mas importa atender que a alternativa era uma resposta em que o aluno mostra mais empenho em que os pais participem na reunião, a saber: “pedes aos teus pais para irem à reunião”, assim diremos antes que à medida que crescem, os alunos manifestam menos

interesse explícito e ativo na participação dos pais nas reuniões. E isto sem que a obstrução à sua participação tenha ido além de um valor residual.

6.2.3 - Atitude dos alunos quando há reunião de pais segundo o género

Sexo Atitude dos alunos quando há reunião de pais	Masculino	Feminino	TOTAL
Pedes aos teus pais para irem à reunião1 (interesse ativo)	122 42%	86 31%	208 37%
Lembras os teus pais que há reunião 3 (interesse moderado)	167 58%	194 69%	361 63%
TOTAL	289 100%	280 100%	569 100%

Graus de liberdade= 1

χ^2 observado= 7,62

Probabilidade observada= 0,01

Os alunos tanto do sexo masculino como feminino assumem maioritariamente que lembram os pais quando há reunião na escola, mas são as raparigas quem mais o assume.

Há assim um resultado particularmente mais favorável entre as raparigas que se revelam mais preocupadas a que os pais não falem à reuniões na escola, talvez porque também têm uma melhor imagem de si na aprendizagem, conforme já vimos no início deste estudo.

6.2.4 - Atitude dos alunos quando há reunião de pais segundo o ano

Ano Escolaridade Atitude dos alunos quando há reunião de pais	4º ano	5º ano	6º ano	TOTAL
Pedes aos teus pais para irem à reunião 1 (interesse ativo)	82 40%	76 42%	50 27%	208 37%
Lembras os teus pais que há reunião 3 (interesse moderado)	122 60%	103 58%	136 73%	361 63%
TOTAL	204 100%	179 100%	186 100%	569 100%

Graus de liberdade= 2

χ^2 observado= 11,36

Probabilidade observada= 0,001

Voltamos a encontrar a mesma tendência da registada na tabela de contingência da atitude dos alunos segundo a idade. O interesse ativo pela participação dos pais nas reuniões vai-se esvanecendo à medida que os alunos avançam na escolaridade.

6.3 - Ajuda dos pais nas festas

A distribuição das respostas à pergunta relativa à ajuda dos pais nas festas da escola a pedido dos professores, é a que consta do quadro seguinte:

Ajuda dos pais nas festas	Frequências	
Nunca 1	60	10,3%
Poucas vezes 2	176	30,1%
Muitas vezes 3	146	25,0%
Sempre 4	202	34,6%
Totais	584	100,0%

Após análise do quadro podemos concluir que apesar da maioria dos alunos inquiridos assumir que os pais ajudam sempre ou muitas vezes nas festas da escola, também aparece uma percentagem significativa que assume que os pais poucas vezes ajudam nas festas e ainda cerca de 10% referem que os pais nunca ajudam.

A verdade é que os pais não vivem todos da mesma forma a escolarização dos seus filhos, têm comportamentos e atitudes diferentes e também condicionantes profissionais e disponibilidades diferentes.

6.3.1 - Variações na ajuda dos pais nas festas

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da ajuda dos pais nas festas, com as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	6
χ^2 observado	10,64	0,79	22,01	2,80	7,24
Probabilidade observada	0,03	0,67	< 0,001	0,25	0,30

Concluimos só haver variações estatisticamente significativas da ajuda dos pais nas festas, com a idade e com o ano de escolaridade.

6.3.2 - Ajuda dos pais nas festas segundo a idade dos alunos

Idade Ajuda dos pais nas festas	9-10	11	12-14	TOTAL
Nunca1	100	91	45	236
Poucas vezes 2	31%	49%	60%	40%
Muitas vezes 3	79	50	17	146
	24%	27%	23%	25%
Sempre 4	145	44	13	202
	45%	24%	17%	35%
TOTAL	324	185	75	584
	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade= 4

χ^2 observado= 10,64

Probabilidade observada= 0,03

À medida que aumenta a idade diminui o grupo de alunos que diz que os pais ajudam sempre e aumenta os que responde que eles nunca ou poucas vezes participam.

Verifica-se pois um afastamento dos pais a diferentes níveis.

6.3.3 -Variações na ajuda dos pais nas festas segundo o ano de escolaridade

Ano Escolaridade Ajuda dos pais nas festas	4º ano	5º ano	6º ano	TOTAL
Nunca 1	44	89	103	236
Poucas vezes2	21%	49%	52%	40%
Muitas vezes 3	50	39	57	146
	24%	22%	29%	25%
Sempre 4	112	53	37	202
	54%	29%	19%	35%
TOTAL	206	181	197	584
	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade= 4

χ^2 observado= 22,01

Probabilidade observada= 0,0002

Mais uma vez vemos reproduzida na análise por ano a tendência que acabamos de analisar por idade.

7 - RELAÇÕES FAMÍLIA ESCOLA

Só com uma responsabilidade partilhada entre a família e a escola será possível melhorar efetivamente as escolas, de forma a que todas as crianças possam aceder ao sucesso académico e social.

Importa pois perceber por um lado qual a efetiva missão que os pais reconhecem à escola, que papel os pais lhe atribuem na educação dos seus filhos e por outro lado que disponibilidade têm eles próprios para participarem nas atividades da organização(cfr. MONTANDON, 1991, p. 115).

Para estudarmos de que forma os alunos avaliam a importância que os pais atribuem à escola, analisaremos as respostas dos mesmos sobre o papel da escola, através de quatro hipóteses de resposta, sendo que duas delas evidenciam uma atribuição de um papel restrito e são direcionadas para a área académica e as outras duas apontam para uma compreensão lata do papel da escola direcionada para a área de desenvolvimento pessoal.

Quanto às dificuldades nas relações família escola e de forma a sabermos como os alunos percecionam essa relação, tomamos a tipologia de MARQUES e elaborámos duas hipóteses de resposta direcionadas para os pais (pais difíceis de alcançar) e duas questões direcionadas para a atitude do professor titular de turma/diretor de turma (escolas difíceis de alcançar).

7.1 - Opinião dos pais sobre o papel da escola

Na construção deste indicador considerámos papel restrito às questões (a,d) e papel lato às questões (b,c). Os resultados obtidos são os que constam da tabela:

Opinião dos pais sobre o papel da escola	Frequências	
a. Preparar-te bem para os testes e provas	147	26,6%
b. Ensinar-te a ter boas maneiras	21	3,8%
c. Preparar-te para seres uma pessoa responsável	188	34,0%
d. Fazer com que tenhas boas notas	197	35,6%
Totais	553	100,0%

Há uma percentagem quase residual de alunos que respondem que a opinião dos pais sobre o papel da escola é ensinar a ter boas maneiras. Os restantes alunos distribuem-se dizendo preparar-te bem para os testes e provas, preparar-te para seres uma pessoa responsável e fazer com que tenhas boas notas, embora seja maior a percentagem dos que referem fazer com que tenhas boas notas. A tendência das respostas acentua-se maioritariamente na área académica.

7.1.1 - Opinião dos pais sobre o papel da escola: recodificação

Construímos o seguinte quadro com os resultados da recodificação, de forma a termos uma visão global sobre a opinião que os alunos têm acerca do que os pais mais valorizam no papel da escola e na forma como se envolvem.

Função da Escola		
Papel restrito (14)	344	62,21%
Papel lato (23)	209	37,79%
Totais	553	100,00%

Da análise das respostas, podemos concluir que os alunos assumem maioritariamente que os pais atribuem à escola um papel restrito, contudo um número ainda significativo de respondentes assumem que os pais atribuem à escola um papel lato.

7.1.2 - Variações da opinião dos pais sobre o papel da escola

Consideramos dois escalões: papel restrito, papel lato, na aplicação do teste do χ^2 ao cruzamento desta variável com o perfil dos nossos respondentes de acordo com o seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	2	1	2	1	3
χ^2 observado	12,74	2,27	1,31	4,54	3,42
Probabilidade observada	0,002	0,13	0,52	0,03	0,33

Apenas há variações estatisticamente significativas da opinião dos pais sobre o papel da escola, com a idade e a retenção dos alunos.

Saliente-se que não há variações do papel atribuído à escola segundo o NIF, o que é um resultado que se distancia da investigação de MONTANDON. No entanto, a comparação fica prejudicada por aquela autora ter combinado nos estilos educativos o papel atribuído à escola e a disponibilidade para a participação.

7.1.3 - Opinião dos pais sobre o papel da escola segundo a idade dos alunos

Idade Rec. Funções da Escola	9-10	11	12-14	TOTAL
papel restrito 14	213 69%	94 54%	37 53%	344 62%
papel lato 23	97 31%	79 46%	33 47%	209 38%
TOTAL	310 100%	173 100%	70 100%	553 100%

Graus de liberdade= 2

χ^2 observado= 12,74

Probabilidade observada= 0,002

Os alunos das várias idades assumem maioritariamente que os pais atribuem à escola um papel restrito, mas quem mais o assume são os alunos mais novos.

7.1.4 - Opinião dos pais sobre o papel da escola segundo a retenção

Retenção Rec. Funções da Escola	Já foram retidos	Nunca foram retidos	TOTAL
papel restrito 14	48 75%	294 60%	342 62%
papel lato 23	16 25%	193 40%	209 38%
TOTAL	64 100%	487 100%	551 100%

Graus de liberdade= 1

χ^2 observado= 4,54

Probabilidade observada= 0,03

Os alunos assumem maioritariamente que os pais atribuem à escola um papel restrito, sendo mais forte essa tendência entre os alunos que já foram retidos.

Sabemos que os resultados escolares dos alunos influenciam a atitude dos pais face à escola, pois quanto mais problemas a criança tem na sua escolaridade “mais negativa é a apreciação dos contactos feitos pelos pais”(ibid., MONTANDON, 1991, p.121). Por esse

motivo tendem a manter com a escola uma atitude mais defensiva, não lhe concedendo todas as tarefas educativas.

7.2 - Dificuldades nas Relações família escola

Na relação das famílias com a escola, são por vezes apontadas dificuldades cujo âmbito se confunde como pertencendo às famílias ou às escolas.

Na elaboração desta questão tomamos a tipologia usada por MARQUES (1993, p.11) e organizamos a nossa análise de acordo com a seguinte chave de leitura: Escolas difíceis de alcançar (b,d); Pais difíceis de alcançar (a,c).

Procurámos saber juntos dos alunos as razões pelas quais os pais não vão à escola, sendo que a distribuição das respostas à pergunta “Na tua opinião, quando os teus pais não vão à escola ou hesitam em lá ir, e porque”, é a que consta do quadro seguinte

Dificuldades na Relação família Escola		
a. O horário de trabalho dos meus pais não lhes deixa tempo disponível	435	75,7%
b. O diretor de turma só chama os meus pais quando há problemas comigo	121	21,0%
c. Os meus pais sentem-se pouco à vontade	9	1,6%
d. O diretor de turma não tem em conta a opinião dos meus pais	10	1,7%
Totais	575	100,0%

As respostas que obtivemos apontam de forma muito expressiva, que os alunos inquiridos consideram ser o horário de trabalho dos pais o motivo da grande dificuldade da

sua ida à escola. Em menor percentagem respondem que os pais são chamados apenas quando há problemas consigo na escola.

Tal como no estudo de VIEIRA, realizado em 2002, neste caso a pais, os mesmos apontam que um dos obstáculos à sua participação na escola se prende com “os horários incompatíveis e a falta de tempo”(2003, p. 312).

7.2.1 - Dificuldades nas Relações família escola: recodificação

Construímos um quadro com os resultados da recodificação, de acordo com a seguinte chave de leitura:

Pais difíceis de alcançar – o horário de trabalho dos meus pais não lhes deixam tempo disponível; os meus pais sentem-se pouco à vontade.

Escolas difíceis de alcançar – os professores só chamam os meus pais quando há problemas comigo; o professor não tem em conta a opinião dos meus pais.

Dificuldades na Relação família Escola		
Pais difíceis de alcançar (13)	444	77,2%
Escolas difíceis de alcançar(24)	131	22,8%
Totais	575	100,0%

Assim, podemos verificar neste quadro que quando situamos a questão em “pais difíceis de alcançar” encontramos uma posição muito mais expressiva comparativamente com a das “escolas difíceis de alcançar”.

7.2.2 - Variações da Dificuldades nas Relações família escola

Como o quadro seguinte permite verificar, registamos variações significativas com o ano de escolaridade e a retenção.

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	2	1	2	1	3
χ^2 observado	0,76	0,48	9,07	4,46	4,99
Probabilidade observada	0,68	0,49	0,01	0,03	0,17

7.2.3 Dificuldades nas Relações família escola segundo o ano de escolaridade

Ano esc. Rec Relação família- Escola	4º ano	5º ano	6º ano	TOTAL
Pais difíceis de alcançar 13	145 70%	144 83%	155 79%	444 77%
Escolas difíceis de alcançar 24	61 30%	30 17%	40 21%	131 23%
TOTAL	206 100%	174 100%	195 100%	575 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 9,07 Probabilidade observada = 0,01

Os alunos dos três anos considerados, afirmam maioritariamente ser os pais difíceis de alcançar, mas são os alunos de 5º ano quem mais expressivamente o afirma, talvez porque sintam a necessidade de mais apoio dos encarregados de educação dado ter sido um ano de transição de ciclo.

Com efeito, a transição de ciclo representa um momento importante na escolaridade dos alunos, essencialmente no 5º ano, que é vivida muitas vezes com insegurança e com a necessidade que os pais os acompanhem de perto.

7.2.4 - Dificuldades nas Relações família escola segundo a retenção

Retenção Rec. Relação Família Escola	Já foi retido	Nunca foi retido	TOTAL
Pais difíceis de alcançar 13	48 67%	394 79%	442 77%
Escolas difíceis de alcançar 24	24 33%	107 21%	131 23%
TOTAL	72 100%	501 100%	573 100%

Graus de liberdade = 1 χ^2 observado = 4,46 Probabilidade observada = 0,03

São os alunos que já foram retidos que referem mais frequentemente que as escolas são difíceis de alcançar.

8 - COMUNICAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES

É a comunicação que norteia as relações entre pais e professores, sendo muitos os momentos em que a escola tem a possibilidade de estabelecer o contacto necessário com os pais. Esta comunicação pode acontecer nos momentos vivenciados na entrada e saída dos alunos da escola, através do uso do telefone, de fichas informativas, da associação de pais, nas reuniões que se fazem periodicamente e ainda através da caderneta do aluno. Neste último caso, o próprio aluno é o “carteiro” na troca de mensagens entre a escola e a família, fazendo como bem sabe o papel de go-between, sujeito ativo neste processo, dado que é do aluno que se fala.

No questionário que fizemos aos alunos, inspirado em TEIXEIRA, procuramos saber qual o conteúdo e qual o sentido da interação estabelecida entre pais e professores, se esses contactos estavam mais ligados à instrução (conteúdo instrucional) ou à educação (conteúdo educacional) e por outro lado qual a origem do sentido tomado nessa interação existente entre as duas partes.

8.1 - Conteúdo da comunicação e sentido da interação entre Pais e Professores

De forma a sabermos qual o conteúdo e o sentido da comunicação entre pais e professores, questionamos os alunos “Na tua opinião, as reuniões entre a tua professora e os teus pais servem para...”, utilizando quatro propostas simples, duas direccionadas para a educação e duas direccionadas para a instrução e respetivo sentido na interação (pais/professores ou professores/pais). Em cada caso uma das propostas apontava para o sentido da comunicação dos pais para os professores e outra no sentido inverso, dos professores para os pais.

Conteúdo da comunicação/sentido da interação	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Educação 12.a.Os pais ajudarem os professores a conhecer os alunos	48 8,3%	164 28,2%	181 31,2%	188 32,4%	581 100,0%
12.d. Os professores informarem os pais sobre comportamento	21 3,6%	89 14,3%	93 16,0%	377 65,0%	580 100,0%
Instrução 12.b.Os pais aprenderem a melhor ajudar os filhos a estudar	13 2,2%	84 14,4%	177 30,4%	308 52,9%	582 100,0%
12.c.Os professores informarem os pais sobre as notas	6 1,0%	42 7,2%	94 16,2%	438 75,5%	580 100,0%

A tendência das respostas aponta como principal objetivo da comunicação, a informação aos pais sobre as notas 75,5% (conteúdo instrucional), seguido da necessidade de informarem os pais sobre o comportamento dos alunos 65% (conteúdo educacional), seguido depois da necessidade dos pais aprenderem a melhor ajudar os filhos a estudar 52,9% (conteúdo instrucional) e apenas 32,4% (conteúdo educacional), afirmam que o primeiro objetivo é os pais ajudarem os professores a conhecerem melhor os alunos.

Verificamos que as respostas dos alunos se direcionam mais para os problemas da instrução, concretamente ligados aos resultados escolares, realçando em segundo lugar a importância também dada ao comportamento. Estes resultados não vão na mesma linha do estudo de TEIXEIRA a professores.

8.1.1 - Educação como Conteúdo da comunicação: indicador agregado

Construímos o indicador agregado da educação como conteúdo da comunicação entre pais e professores e obtivemos uma posição que se situa maioritariamente, acima do ponto médio (5).

Educação Conteúdo Educacional	Frequências	
Ausente2	5	1%
3	16	3%
4	65	11%
Ocorrência média 5	76	13%
6	118	20%
7	151	26%
Ocorrência muito frequente 8	148	26%
Totais	579	100,00%

Tendo em conta os resultados obtidos através do indicador agregado, utilizaremos os seguintes intervalos: ausente [2,5]; ocorrência média [6,7] e ocorrência muito frequente [8,8].

8.1.2 - Variações da Educação como Conteúdo da comunicação

Pretendemos saber se este indicador agregado variava de forma estatisticamente significativa com as características individuais, escolares e familiares.

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	6
χ^2 observado	5,34	3,91	8,58	0,40	1,58
Probabilidade observada	0,25	0,14	0,07	0,82	0,95

Não há variações estatisticamente significativas da educação como conteúdo da comunicação entre pais e professores com as características dos respondentes. As características dos respondentes não parecem influenciar a sua opinião nesta matéria.

8.1.3 - Instrução como conteúdo da comunicação: indicador agregado

Para estudar o lugar que a instrução ocupa na comunicação entre pais e professores voltemos ao quadro da pág 115. O conteúdo que nomeadamente aos dois indicadores relativos à instrução recolheu maior número de respostas foi “o professor informa os pais sobre as notas”. A partir das respostas que cada aluno deu a estas duas perguntas, construímos o indicador agregado do conteúdo, cuja distribuição apresentamos no quadro seguinte:

Instrução Conteúdo Comunicacional		
Ausente 2	0	0,00%
Ocorrência média fraca 3	4	1%
4	19	3%
5	48	8%
Ocorrência forte 6	90	16%
7	154	27%
Ocorrência muito forte 8	263	46%
Totais	578	100,00%

Tendo em conta que este indicador pode variar entre 2 e 8, constatamos que a grande maioria das respostas se situa entre o 7 e o 8.

Consideramos três escalões: ocorrência média fraca [2,5]; ocorrência forte [6,7] e ocorrência muito forte [8,8].

8.1.4 - Variações da Instrução como conteúdo da comunicação com o perfil dos respondentes

Apresentamos os valores do teste do χ^2 das tabelas de contingência da instrução como conteúdo da comunicação, com as características dos respondentes no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	6
χ^2 observado	7,64	6,43	4,70	3,07	7,09
Probabilidade observada	0,11	0,04	0,32	0,22	0,31

Só há variações estatisticamente significativas com o género.

8.1.5 - Instrução como conteúdo da comunicação segundo o género

Sexo Agr Instrução como conteúdo da comunicação	Masculino	Feminino	TOTAL
Ocorrência média fraca 3-6	93 32%	68 24%	161 28%
Ocorrenca forte 7	80 27%	74 26%	154 27%
Ocorrência muito forte 8	119 41%	144 50%	263 46%
TOTAL	292 100%	286 100%	578 100%

Graus de liberdade= 2

χ^2 observado= 6,43

Probabilidade observada= 0,04

São as raparigas quem mais assume existir uma ocorrência muito forte da instrução como conteúdo da comunicação nas reuniões de pais com os professores.

8.2 Sentido da Comunicação entre Pais e Professores

De forma a sabermos qual o sentido predominante dessa comunicação entre pais e professores retomamos os indicadores apresentados no quadro (8.1), mas agora para os tratar na lógica do sentido da comunicação. Encontramos aí dois sentidos: instrução como conteúdo da comunicação (b,c) e educação como conteúdo da comunicação (a,d), entre pais e professores e professores e pais.

8.2.1 - Comunicação dos Pais para os Professores: indicador agregado

Construímos o indicador agregado do sentido da comunicação entre pais e professores e obtivemos uma posição que se situa maioritariamente, acima do ponto médio (5).

Pais professores - Sentido Comunicacional	Frequências	
Ocorrência muito fraca 2	6	1%
3	26	4%
4	52	9%
Ocorrência média 5	89	15%
Ocorrência forte 6	113	19%
7	166	29%
Ocorrência muito forte 8	128	22%
Totais	578	100,00%

Tendo em conta os resultados obtidos através do indicador agregado, utilizaremos os seguintes intervalos: ocorrência média fraca [1,5]; ocorrência forte [6,7] e ocorrência muito forte [8,8].

8.2.2 -Variações da Comunicação dos Pais para os Professores

Apresentamos os valores do teste do χ^2 das tabelas de contingência da comunicação dos pais para os professores, segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	4
χ^2 observado	5,52	5,51	9,93	0,69	9,88
Probabilidade observada	0,24	0,06	0,04	0,71	0,04

Verificamos variações estatisticamente significativas do sentido da comunicação entre pais e professores, com o ano de escolaridade e o NIF

8.2.3 - Comunicação dos Pais para os Professores segundo o ano

Ano Escolaridade Comunicação sentido dos pais para os professores	4º ano	5º ano	6º ano	TOTAL
Ocorrência média fraca 2-5	53 26%	48 27%	72 37%	173 30%
Ocorrência forte 6-7	109 53%	83 46%	87 45%	279 48%
Ocorrência muito forte 8	45 22%	48 27%	35 18%	128 22%
TOTAL	207 100%	179 100%	194 100%	580 100%

Graus de liberdade= 4

χ^2 observado= 9,93

Probabilidade observada= 0,04

Podemos concluir que à medida que vão avançando na sua escolaridade aumenta o grupo de alunos que diz existir uma ocorrência média fraca na comunicação entre os pais e os professores. Verificamos ainda que são os alunos de 5º ano quem mais assume existir uma ocorrência muito forte na comunicação dos pais para os professores, que poderá resultar de uma mudança de ciclo e em que os pais estão mais atentos às necessidades dos seus filhos.

8.2.4 - Comunicação dos Pais para os Professores segundo o NIF

NIF Comunicação sentido dos pais para os professores	4º ano	6º ano	9º ano	12º/ens. superior	TOTAL
Ocorrência média fraca 2-5	45 31%	73 36%	32 27%	19 19%	169 30%
Ocorrência forte 6-7	73 51%	86 42%	56 47%	57 56%	272 48%
Ocorrência muito forte 8	26 18%	45 22%	30 25%	25 25%	126 22%
TOTAL	144 100%	204 100%	118 100%	101 100%	567 100%

Graus de liberdade= 4

χ^2 observado= 9,88

Probabilidade observada= 0,04

À medida que aumenta o nível de instrução familiar aumenta também a percentagem de alunos que dizem existir uma ocorrência muito forte na comunicação dos pais para os professores, mantendo-se contudo igual opinião nos alunos com um NIF entre o 9º ano e o 12º ano ou superior.

8.2.5 - Comunicação dos Professores para os Pais: indicador agregado

Construímos o indicador agregado do sentido da comunicação entre professores e pais e obtivemos uma posição que se situa maioritariamente, acima do ponto médio (5).

Professores Pais - Sentido da Comunicação	Frequências	
Ocorrência média fraca 3	5	1%
4	30	5%
5	46	8%
Ocorrência forte 6	82	14%
7	78	13%
Ocorrência muito forte 8	337	58%
Totais	578	100,00%

Tendo em conta os resultados obtidos através do indicador agregado, utilizaremos os seguintes intervalos: menor concordância [1,5]; concordância [6,7] e ocorrência muito forte [8,8].

8.2.6 - Variações da Comunicação dos Professores para os Pais

Apresentamos os valores do teste do χ^2 das tabelas de contingência da comunicação dos professores para os pais com as características dos respondentes no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	4
χ^2 observado	4,41	4,77	5,71	2,67	0,77
Probabilidade observada	0,35	0,09	0,22	0,26	0,94

Não se verificam variações estatisticamente significativas na comunicação dos pais para os professores, com as características dos respondentes.

9 - MODALIDADES DE RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

A relação família-escola tende a ser complexa sobretudo pela eventual existência de desconfianças recíprocas, “incompreensões e mal entendidos entre pais e professores, que deterioram as trocas e bloqueiam o diálogo” (MONTANDON, 2001, p.159) , daí a necessidade de encontrarmos pontes de entendimento entre estas duas instituições. É através do aluno que se estabelece a principal ponte de comunicação entre a Família e a Escola.

Dada a posição central que a criança ocupa entre estes “dois mundos” que tão bem conhece e tendo essa consciência, constrói estratégias defensivas, pelo que “os contactos indirectos entre pais e professores estão parcialmente sob o controle da criança”(MONTANDON et all, 1994, p. 201), uma vez que “depende dela transmitir ou censurar as mensagens e as informações fornecidas por uma e outra parte (ibidem). A criança é assim vista como um ator consciente de que “é o objecto e a aposta das trocas entre professores e pais, estando decidido, se puder, a controlar a comunicação a seu favor”(MONTANDON, 2001, p. 32).

Importa pois percebermos e analisarmos o ponto de vista da criança nesta mediação, dado o poder que detém enquanto ator privilegiado neste vaivém entre a família e a escola.

Questionamos os alunos sobre a frequência com que apresentam comportamentos que induzem a que entre a família e a escola se mantenha uma relação direta e na sua qualidade de

go-between se passa a ser ela própria, o mensageiro entre os dois mundos e a mensagem, uma vez que exprime o seu meio familiar na escola e o meio escolar na família.

O quadro que se segue está orientado de acordo com a seguinte chave de leitura: a família e a escola mantêm uma **relação direta** (a,d); a **criança mensageiro** (b,f) e a **criança mensagem** (c,e).

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Relação direta					
13.a.Encontro entre professores e pais	41 7%	164 8%	145 25%	229 40%	79 100%
13.d.Escola convida pais para atividades	16 3%	60 10%	87 15%	417 72%	80 100%
Criança mensageiro					
13.b.Esquecimento em dar recado dos pais a professores	403 69%	145 25%	19 3%	16 3%	83 100%
13.f.Esquecer de entregar recado da caderneta aos pais	461 81%	84 15%	11 2%	16 3%	572 100%
Criança mensagem					
13.c.Os professores sabem quando há problemas em casa	123 21%	80 31%	86 15%	190 33%	579 100%
13.e.Pais percebem quando filhos se portam mal na escola	83 14%	130 22%	103 18%	265 46%	581 100%

A frequência dos comportamentos de acordo com os alunos inquiridos aponta para uma forte relação direta, sendo mais fortemente assumida quando assinala sempre gostar “que a escola convide os meus pais para festas, feiras, exposições...”, havendo uma

significativa diminuição quando se refere a gostar “que os meus pais e a minha professora se encontrem”. É evidente que nas atividades mais lúdicas a intervenção por parte do aluno é mais forte do que nos encontros formais entre professores e pais, dado ser-lhe difícil controlar e regular essa comunicação, uma vez que é de si que se fala.

Quando questionados sobre aspetos que se relacionam diretamente com a frequência em comportamentos que tomam o aluno como mensageiro, os alunos assumem em maioria inequívoca que desempenham bem esse papel, sendo essa expressão mais representativa quando referem que nunca esquecem “se a minha professora manda um recado desagradável na minha caderneta” e ainda numa expressão ligeiramente menos acentuada se questionados “quando os meus pais querem falar com a minha professora e me pedem para dar recado”, a maioria diz nunca esquecer.

Na qualidade de criança mensagem entre os dois espaços familiar e escolar, a expressão das respostas não é tão significativa. A maioria relativa dos respondentes assume sempre que “me portei mal na escola, os meus pais percebem pela minha atitude em casa” e com menor frequência de respostas se “eu tiver problemas em casa a minha professora dá por ela”. Parece ser, segundo os alunos, mais evidente para os pais em casa o que se passa na escola através do aluno do que para os professores na escola o que se passa em casa. Aparece aqui a casa como aquela “caixa negra”, onde é difícil perceber o que se passa no seu interior.

9.1 - Relação Direta: indicador agregado

Construímos o indicador agregado da relação direta entre a família e a escola e obtivemos uma posição que se situa maioritariamente, acima do ponto médio (5).

Família Escola- Relação direta		
Media fraca relação 2	6	1,04%
3	16	2,77%
4	38	6,57%
5	60	10,38%
Forte relação 6	143	24,74%
7	116	20,07%
Muito forte relação 8	199	34,43%
Totais	578	100,00%

Tendo em conta os resultados obtidos através do indicador agregado, utilizaremos os seguintes intervalos: média/fraca relação [3,5]; forte relação [6,7] e muito forte relação [8,8].

9.1.1 - Variações da Relação Direta

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência nas variações da relação direta, com as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	6
χ^2 observado	12,54	8,99	19,97	4,99	4,72
Probabilidade observada	0,01	0,01	0,001	0,08	0,58

Encontramos variações estatisticamente significativas com a idade, género e ano de escolaridade.

9.1.2- Relação Direta segundo o género

Sexo Agr Família Escola -Relação direta	Masculino	Feminino	TOTAL
Média/fraca relação 3-5	71 24%	43 15%	114 20%
Forte relação 6-7	130 45%	129 46%	259 45%
Muito forte relação 8	89 31%	110 39%	199 35%
TOTAL	290 100%	282 100%	572 100%

Graus de liberdade= 2

χ^2 observado= 8,99

Probabilidade observada= 0,01

São efetivamente os alunos do sexo feminino quem mais assume existir uma muito forte relação direta entre a família e escola, o sexo feminino mostra-se naturalmente mais preocupado, possuindo frequentemente uma opinião mais favorável acerca desta dinâmica.

9.1.3 - Relação Direta segundo a idade

Idade Agr Família Escola –Relação Direta	9-10	11	12-14	TOTAL
Média/fraca relação 3-5	38 12%	40 22%	36 49%	114 20%
Forte relação 6-7	139 43%	94 53%	26 36%	259 45%
Muito forte relação 8	143 45%	45 25%	11 15%	199 35%
TOTAL	320 100%	179 100%	73 100%	572 100%

Graus de liberdade= 4

χ^2 observado= 12,54

Probabilidade observada= 0,05

São os alunos mais novos quem mais assume existir entre a família e escola uma muito forte relação direta, essa atitude vai decrescendo à medida que são mais velhos.

9.1.4 - Relação Direta segundo o ano

Ano Escolaridade Agr Família Escola - Relação Direta	4º ano	5º ano	6º ano	TOTAL
Média/fraca relação 3-5	12 06%	34 19%	68 36%	114 20%
Forte relação 6-7	90 44%	75 43%	94 49%	259 45%
Muito forte relação 8	103 50%	67 38%	29 15%	199 35%
TOTAL	205 100%	176 100%	191 100%	572 100%

Graus de liberdade= 4

χ^2 observado= 19,97

Probabilidade observada= 0,001

À medida que aumenta o ano de escolaridade diminui o número de alunos que assumem existir entre a família e escola uma relação direta muito forte, são assim os alunos de 4º ano quem maioritariamente o assume. Mantém-se a tendência do quadro anterior relativo à idade, ou seja são os alunos mais novos e de um nível de escolaridade mais baixo que tendem a referir a existência de uma forte relação direta, segundo a nossa análise pelas razões já descritas.

9.2 - Aluno Mensageiro: indicador agregado

Construímos o indicador agregado do aluno mensageiro entre a família e a escola e obtivemos uma posição que se situa maioritariamente, acima do ponto médio (5).

Família Escola- Aluno Mensageiro		
Muito forte 2	348	60,8%
3	133	23,3%
4	48	8,4%
Médio 5	31	5,4%
6	4	0,7%
7	3	0,5%
Muito fraco 8	5	0,9%
Totais	572	100,00%

Tendo em conta os resultados obtidos através do indicador agregado, utilizaremos os seguintes intervalos: muito forte [2,2]; forte [3,3] e muito fraco [4,8].

9.2.1 - Variações do Aluno Mensageiro

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência das relações de conflito, com as características dos respondentes no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	R etenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	6
χ^2 observado	9,08	26,64	3,90	27,75	14,88
Probabilidade observada	0,06	<0,01	0,42	< 0,01	0,02

Neste quadro encontramos variações estatisticamente significativas com o género, a retenção e o NIF.

9.2.2 - Aluno Mensageiro segundo o género

Agr Família Escola – Aluno mensageiro	Sexo Masculino	Feminino	TOTAL
Muito forte 2	149 51%	199 71%	348 61%
Forte 3	81 28%	52 19%	133 23%
Muito fraco 4 - 8	63 22%	28 10%	91 16%
TOTAL	293 100%	279 100%	572 100%

Graus de liberdade= 2

χ^2 observado= 26,64

Probabilidade observada= <0,01

A maioria dos nossos respondentes assume-se como mensageiro entre a família e a escola e essa atitude manifesta-se de forma mais forte entre as raparigas.

De facto os alunos do nosso estudo assumem-se como bons mediadores entre a família e a escola, não esquecendo de dar recado ou de mostrar atempadamente os recados na caderneta escolar, surgem assim como facilitadores da comunicação entre as duas partes, neste estudo concreto mais evidenciado pelas raparigas que se revelam mais assertivas.

9.2.3 Aluno Mensageiro segundo o NIF

NIF Agr Família Escola – Aluno mensageiro	4º ano	6º ano	9º ano	12º/ens. superior	TOTAL
Muito forte 2	86 61%	124 62%	66 57%	69 69%	345 62%
Forte 3	26 18%	45 22%	33 28%	26 26%	130 23%
Muito fraco 4 - 8	30 21%	32 16%	17 15%	5 05%	84 15%
TOTAL	142 100%	201 100%	116 100%	100 100%	559 100%

Graus de liberdade= 6

χ^2 observado= 14,88

Probabilidade observada= 0,02

Independentemente do nível de instrução familiar, todos os alunos se assumem maioritariamente como mensageiros entre a família e a escola, mas essa atitude assume um crescendo consoante aumenta o nível de instrução familiar, exceto no NIF do 9º ano onde se verifica uma pequena diminuição.

As características socio-culturais das famílias dos alunos do nosso estudo vêm influenciar, não de forma muito significativa, a postura dos alunos face à transmissão da mensagem entre os pais e os professores. Quanto mais elevado é o nível académico da família, mais a criança assume ter uma postura adjuvante e de sintonia nessa relação entre adultos.

9.2.4 Aluno Mensageiro segundo a retenção

Retenção Agr Família Escola – Aluno mensageiro	Já foi retido	Nunca foi retido	TOTAL
Muito forte 2	26 36%	321 64%	347 61%
Forte 3	21 29%	111 22%	132 23%
Muito fraco 4 - 8	25 35%	66 13%	91 16%
TOTAL	72 100%	498 100%	570 100%

Graus de liberdade= 2

χ^2 observado= 27,75

Probabilidade observada= <0,01

São os alunos que nunca foram retidos que maioritariamente se assumem como muito fortes mensageiros entre a família e a escola.

Sendo o aluno um ator consciente da comunicação que se estabelece a partir de si, estes resultados indicam que o mesmo pretende que haja uma comunicação harmoniosa entre a família e a escola, esta dupla pertença “só constitui um problema se parecer ameaçar ou servir os interesses dos grupos em causa”(ibid., p.31).

9.3 - Aluno mensagem: indicador agregado

Construímos o indicador agregado do aluno mensagem entre a família e a escola e obtivemos uma posição que se situa maioritariamente, acima do ponto médio (5).

Aluno mensagem		
Muito forte 2	27	4,7%
3	60	10,4%
4	65	11,3%
Forte 5	136	23,6%
Muito fraco 6	112	19,4%
7	62	10,8%
8	114	19,8%
Totais	576	100,0%

Tendo em conta os resultados obtidos através do indicador agregado, utilizaremos os seguintes intervalos: muito forte [1,2]; forte [5,5] e muito fraco [6,8].

9.3.1 Variações do aluno mensagem

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência do aluno mensagem, com as características dos respondentes no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Retenção	NIF
Graus de Liberdade	4	2	4	2	6
χ^2 observado	5,21	2,34	17,03	3,95	3,15
Probabilidade observada	0,27	0,31	<0,01	0,14	0,79

Neste quadro encontramos variação estatisticamente significativa apenas com o ano de escolaridade.

9.3.2 Aluno mensagem segundo o ano

Ano Aluno mensagem	4º ano	5º ano	6º ano	TOTAL
Muito forte 2 - 4	37 18%	50 29%	65 33%	152 26%
Forte 5	48 23%	49 28%	39 20%	136 24%
Muito fraco 6 - 8	121 59%	76 43%	91 47%	288 50%
TOTAL	206 100%	175 100%	195 100%	576 100%

Graus de liberdade= 4

χ^2 observado= 17,03

Probabilidade observada= <0,01

À medida que avançam na sua escolaridade mais os alunos se assumem como mensagem forte entre a família e a escola. O seu comportamento, o seu estado físico ou emocional reflete-se tanto na sua atitude em casa como na escola e que se torna visível para os adultos com quem convive diariamente.

CONCLUSÃO DO II CAPÍTULO

Chegados a este momento do nosso trabalho, impõe-se que, de uma forma sumária, apresentemos as principais linhas estruturantes da análise sobre o nosso objeto de estudo: **uma reflexão sobre a forma como os alunos percecionam a sua socialização escolar e a relação Família-Escola.**

Podemos dizer que esta investigação vem por um lado, dar um protagonismo exclusivo ao ponto de vista da criança, enquanto ator-sujeito, portador de heranças e disposições sociais distintas e por outro, permitir assim, sabermos as opiniões que sobre a escola têm os nossos alunos. Foi pois, nosso objetivo, a partir deste trabalho de investigação contribuir para melhor compreender a complexidade dos processos de socialização, enquanto processos dinâmicos, das crianças e jovens do nosso agrupamento de escolas.

A socialização na escola rompe por um lado com a socialização na família e por outro lado adapta e encontra pontos de acordo que permitem a convivência entre espaços e agentes de socialização.

Como corpo social, a escola é, a par da família, um agente de socialização privilegiado. A escola entendida como totalidade, de salas de aula, de professores, de alunos, de programas, de métodos e de saber, é o lugar onde se reproduz e se legitima a ordem social. Assim, a escola é, em primeiro lugar, um mediador de um sistema de formação de saberes disciplinares e, em segundo lugar, de estruturação das condutas em torno de valores referenciados a campos mais vastos da realidade social. São estes dois elementos de transmissão/aprendizagem de saberes e de apropriação de valores que, organizando o ensino e a aprendizagem, são determinantes para a compreensão do papel da escola na construção das identidades.

Nesta análise, utilizámos para a socialização escolar indicadores de auto-imagem em termos de aprendizagem, em termos de esforço no estudo e em termos de

comportamento, indicadores de satisfação com a escola, da relação com os professores e da relação com os colegas.

E porque pensamos a escola para além dos alunos e professores, incluímos os pais, sendo importante encontrar na escola o seu verdadeiro lugar, dada a mais valia que representam em todo o processo educativo, aproveitando assim o seu contributo para o sucesso de cada criança e consequente melhoria e desenvolvimento da organização escola.

Quisemos inserir na nossa análise, sempre partindo do ponto de vista do aluno, o peso que a família representa, nas modalidades da relação família-escola, aquilo que são ao nível da instrução familiar, de forma a contrariar fronteiras tradicionalmente definidas e estabelecer cumplicidades, na exata medida em que “a família e a escola moderna fazem-se em articulação recíproca. Transportada do passado para o presente, essa cumplicidade constitui uma relação estruturante da condição da infância moderna”(ALMEIDA, 2005, p.590).

Na procura de resposta para estas questões e depois de feita uma revisão teórica, sustentada numa variedade de autores, construímos um instrumento de recolha de dados pertinente com o nosso campo de questionamento, que nos permitiu melhor conhecer as opiniões dos alunos inquiridos de 4º, 5º e 6º anos de escolaridade.

O instrumento de recolha de dados está organizado considerando dois conceitos, a Socialização Familiar e Escolar e a relação Família-Escola.

Deste modo, no primeiro conceito, para estudarmos a socialização escolar dos alunos de 1º e 2º ciclos retivemos indicadores relativos às representações que os alunos têm de si próprios, como a auto-imagem em termos de facilidade na aprendizagem e em termos de comportamento e de satisfação com a escola, com os professores e com os colegas.

Dentro da escola “os professores e os alunos executam os seus respetivos papeis no interior de uma malha complexa de relações de poder, de constrangimentos, representações e de expectativas mútuas que caracterizam e limitam a sua liberdade de acção”(AMADO,

2000, p.125). É natural que os alunos tenham diferentes expectativas sobre si próprios, o que irá determinar o seu empenhamento, o esforço, a persistência na aprendizagem. Por outro lado, “as relações entre alunos fazem-se de uma mistura de oposições e de atracções complicadas”(ibid., p.53), são assim diversas, dado que são também diversos os valores que uns e outros têm da escola.

Após a análise dos dados recolhidos, podemos concluir que nas questões relacionadas com a **autoimagem em termos de facilidade na aprendizagem**, a opinião da maioria dos alunos sobre as dificuldades sentidas nas matérias é tendencialmente positiva, contudo ainda existe um número significativo que as considera difíceis. No entanto, quando há variações estatisticamente significativas segundo a idade, são os alunos mais novos que revelam uma melhor imagem de si na aprendizagem, o que vem ao encontro do estudo de ALVES PINTO, que refere existir melhor imagem na aprendizagem nos “alunos de 1º ciclo relativamente aos do 2º ciclo”(2008, p.47).

Quanto à **auto-imagem em termos de esforço no estudo**, a opinião dos alunos é claramente positiva, variando esta questão com o género, a retenção e o nível de instrução familiar. Salientamos que estes resultados vêm no seguimento do que encontrou ALVES PINTO, afirmando que “as raparigas revelam melhor auto-imagem de si na aprendizagem que os rapazes [...] os alunos sem retenções têm indicadores particularmente mais favoráveis. E a auto-imagem na aprendizagem melhora à medida que aumenta o nível de instrução parental”(ibidem).

A **auto-imagem em termos de comportamento** é igualmente positiva, sendo mais favorável entre as raparigas, entre os alunos que nunca foram retidos e ainda entre os alunos oriundos de famílias onde o nível de instrução familiar é mais elevado, o que continua em linha com os resultados de ALVES PINTO que diz que a “auto-imagem em termos de comportamento é mais favorável entre as raparigas e entre os alunos que nunca

foram retidos [...] melhora à medida que aumenta o nível de instrução parental” (ibid., p.48).

Continuando com a análise dos nossos resultados relativos à socialização escolar, na categoria **satisfação com a escola**, a frequência das respostas tendem para uma representação claramente positiva da escola, a maioria dos alunos inquiridos sentem-se muito bem na escola e dizem-se interessados pela escola. Construímos o indicador agregado e encontramos variações estatisticamente significativas com todas as variáveis, sendo que são os alunos mais novos, o sexo feminino, os alunos que nunca foram retidos e os alunos provenientes de famílias com um nível de instrução mais elevado, 12º ano ou superior, que maioritariamente se assumem como muito satisfeitos com a escola. De novo afirmamos que estes resultados, embora obtidos através de indicadores diferentes, vão na mesma linha dos resultados obtidos por ALVES PINTO, excepto no indicador relativo às habilitações académicas dos pais, dado que “procurando uma eventual associação entre “o capital escolar”-indicado pelo nível de instrução – detido pelos pais e os indicadores de socialização, não encontramos essa associação nem com a “satisfação com a escola” nem como veremos de seguida, com a “relação com os professores”(ibid., p.73).

Na análise **da relação com os professores**, as respostas dadas apontam para uma muito boa relação com os professores, verifica-se apenas variação com a idade e o ano de escolaridade. São assim os alunos mais novos que se assumem como muito satisfeitos na sua relação com o professor.

Na **relação com os colegas**, as respostas continuam a ter uma tendência positiva, contudo menor do que a registada com os professores. Construímos o indicador agregado e encontramos variações estatisticamente significativas apenas com o ano de escolaridade, continuam a ser os alunos do ano de escolaridade mais baixo que dizem ter uma muito boa relação com os colegas.

Tanto na relação com os professores como com os colegas, a tendência dos resultados obtidos vai no seguimento do que encontrou ALVES PINTO no estudo que tem sido referido ao longo desta investigação.

Quando procedemos à análise das questões relacionadas com a **participação dos pais nas reuniões e na colaboração nas festas da escola**, a maioria absoluta dos alunos inquiridos assume que os pais vão com assiduidade às reuniões, contudo existe um decréscimo quanto à ajuda dos pais nas festas.

Já referimos anteriormente que as reuniões são momentos privilegiados de partilha de informações entre pais e escola acerca da criança e também sobre o funcionamento da escola. Nesta questão, encontramos variações estatisticamente significativas apenas com o nível de instrução familiar, o que no caso do nosso estudo em que o nível de instrução dos pais dos alunos é baixo, estranhamente a maioria absoluta dos alunos inquiridos assume de facto que os pais são muito assíduos nas reuniões. Poderá também ficar a dever-se ao facto do interesse que os alunos do nosso estudo têm a que os pais estejam presentes nas reuniões, dado que a maioria quando questionados sobre que atitude tomam quando há reunião de pais, diz “lembrá-los que há reunião”, seguido de um número significativo que refere que “pede aos pais para irem à reunião” e apenas um número residual de inquiridos assume que se dependesse de si, “os pais não íam à reunião”. Encontramos variações significativas com a idade, género e ano de escolaridade, são assim os alunos mais velhos, os alunos que frequentam o 6º ano e as raparigas quem mais assume que lembram os pais quando há reunião na escola. À medida que avançam na sua escolaridade, os pais delegam nos filhos maior responsabilidade e são os filhos que tomam a seu cargo terem de lembrar os pais quando há reunião na escola. Quanto às raparigas, demonstram uma maior preocupação com a sua aprendizagem, logo favorece a preocupação que demonstram a que os pais não falem às reuniões.

Quanto à ajuda dos pais nas festas as respostas encontram-se mais divididas entre o poucas vezes, muitas vezes e sempre. Encontramos variações com a idade e o ano de escolaridade, são assim os alunos mais velhos que maioritariamente assumem que os pais nunca ou poucas vezes ajudam nas festas da escola, à medida que avançam no ano de escolaridade há uma tendência de menor participação.

Analisando os resultados relativos ao segundo conceito do nosso trabalho de investigação, a **relação família-escola**, pretendemos sob o ponto de vista do aluno perceber a importância que os pais atribuem à escola, pelo que elaboramos quatro questões, duas delas evidenciam uma implicação forte, com papel restrito e são direcionadas para a área académica, as outras duas têm uma implicação forte com papel lato e são direcionadas para a área do desenvolvimento pessoal.

Nesta sequência, questionamos os alunos acerca da opinião dos pais sobre **o papel da escola** e a tendência das respostas acentua-se maioritariamente na área académica. Quando procedemos à recodificação das questões relacionadas com o papel da escola, constatamos que os alunos assumem maioritariamente que os pais atribuem à escola um papel restrito, apesar que um número significativo ainda atribui à escola um papel lato.

Os resultados que obtivemos vão de encontro aos resultados obtidos por MONTANDON, uma vez que segundo esta investigadora 61% dos pais referem atribuir um papel restrito à escola e 39% um papel lato (cfr., 1991, p.115). Encontramos variações estatisticamente significativas com a idade e a retenção dos alunos. Tendencialmente os pais atribuem à escola um papel menos restrito e mais lato à medida que os filhos crescem, dado que investem menos, deixando à escola o papel de instruir. Sabemos que os maus resultados escolares influenciam a atitude dos pais face à escola, posicionam-se mais na defensiva, não lhe concedendo por isso todas as tarefas educativas, sendo que os alunos assumem maioritariamente que os pais atribuem à escola um papel restrito, revela-se mais forte essa tendência entre os alunos que já foram retidos.

Em relação às dificuldades nas relações da família com a escola, sabemos que existe a ideia pre-concebida que sempre que os pais não vão à escola é por falta de interesse, queremos saber se será esse o ponto de vista dos alunos, pelo que tomamos a nomenclatura usada por MARQUES “escolas difíceis de alcançar” e “pais difíceis de alcançar” (1993, p.11). De forma muito expressiva, os alunos consideram ser o horário de trabalho dos pais o grande entrave à sua ida à escola, uma menor percentagem responde que os pais são chamados apenas quando há problemas consigo na escola. De facto, opinião dos pais vai nesse mesmo sentido, pois um estudo de VIEIRA, 2002, aponta que um dos obstáculos à participação dos pais se prende com “os horários incompatíveis e a falta de tempo” (2003, p. 312).

Feita a recodificação da questão verificamos que as respostas indicam numa esmagadora maioria que são os pais difíceis de alcançar e encontramos variações significativas com o ano de escolaridade e a retenção. São os alunos de 5º ano quem mais expressivamente o afirma, pensamos que por ter sido um ano de transição de ciclo, com todas as angústias que isso acarreta na adaptação dos alunos à nova realidade escolar, da docência única para um elevado número de professores, disciplinas, espaços pedagógicos (cfr., GUEDES, 2002, p.106), mudança que lhes provoca insegurança e necessidade de sentirem que os pais os acompanham. No nosso estudo são estranhamente os alunos que nunca foram retidos que mais assumem que os pais são difíceis de alcançar, ao contrário do estudo de MARQUES (1993, p.11), feito a professores nos anos 90. Se se mantiverem as mesmas tendências atualmente, isto indicará que alunos e professores têm diferentes perspetivas. Contudo, o resultado do nosso estudo está em consonância com VIEIRA, que refere que o facto do “filho ser bom aluno”(2003, p.312), dispensa os pais de se preocuparem com a escola, situação vista pelos alunos do nosso estudo como pais difíceis de alcançar. Estudos realizados acerca das práticas de envolvimento parental nas escolas, têm revelado que “os pais beneficiam no seu papel de educadores, os alunos também

beneficiam porque aprendem mais e revelam maior motivação para o estudo. Os professores porque ficam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias, podendo mais facilmente adaptar o currículo aos vários tipos de alunos”(DAVIES et al, 1993, p.108). A verdade é que todos ficam a ganhar com este envolvimento, essencialmente o aluno no seu aproveitamento escolar.

No que concerne à **comunicação entre pais e professores**, é fundamental e processa-se através de múltiplas situações sendo a mais importante aquela que é feita diariamente através da criança, sendo esta o “carteiro” na troca de mensagens entre a escola e a família, fazendo como bem sabe o seu papel de go-between, sujeito ativo neste processo. No questionário realizado aos alunos, inspirado em TEIXEIRA, relativo ao conteúdo e ao sentido da interação estabelecida entre pais e professores, pretendemos saber se os contactos estão mais ligados à instrução (conteúdo instrucional), ou à educação (conteúdo educacional) e ainda qual a origem do sentido tomado nessa interação existente entre as duas partes. Utilizámos quatro questões simples, duas direccionadas para a educação e duas para a instrução e respetivo sentido da interação. A tendência das respostas dos alunos aponta como principal objetivo da comunicação, a informação aos pais sobre as notas (conteúdo instrucional), seguido de informação aos pais sobre o comportamento (conteúdo educacional) e continuando numa escala descendente, necessidade dos pais aprenderem a melhor ajudar os filhos a estudar (conteúdo instrucional) e por fim os pais ajudarem os professores a conhecer melhor os alunos (conteúdo educacional). A idade, o ano de escolaridade, o género, a retenção e o NIF, não parecem influenciar a opinião dos alunos sobre estas matérias, tal como no estudo de Teixeira a professores que apenas encontrou variação com o sector de ensino.

Construímos o indicador agregado da instrução como conteúdo comunicacional e encontramos variação apenas com o NIF. Os alunos do nosso estudo assumem maioritariamente que os pais pensam que a instrução será conteúdo da comunicação menos

frequentemente nas reuniões com os professores, sendo essa tendência ainda mais acentuada nos alunos cujos pais têm o 6º ou 12º ano de escolaridade.

Quanto ao sentido da comunicação dos pais para os professores, construímos o indicador agregado e não encontramos variações significativas com o perfil dos respondentes.

Inversamente, na comunicação dos professores para os pais, encontramos variação significativa com o género dos respondentes. São assim os alunos do sexo feminino quem mais concorda que são os professores que procuram os pais para recolher e dar informação, o que é “compreensível já que na maioria das situações são os pais que respondem (ou não) a solicitações da escola” (TEIXEIRA, 1995, p.197), talvez por estarem mais atentas a estes contactos, as alunas, e serem mais exigentes consigo na escola, também o são com os pais e os professores.

Constatamos também que nos resultados no nosso estudo, os alunos têm uma visão diferente de professores e pais, comparativamente ao estudo de TEIXEIRA no que concerne aos objetivos das reuniões, uma vez que aquela investigadora constatou que pais e professores preocupam-se mais com os problemas de educação (cfr., *oc.*, p.116) e os alunos do nosso estudo assumem que pais e professores se preocupam mais com os problemas de instrução na comunicação entre pais e professores, apesar que o comportamento surge como a segunda preocupação nessa interação.

Quanto ao sentido da comunicação segundo os nossos inquiridos, são inequivocamente os professores que mais procuram os pais para darem informações sobre as notas dos alunos e sobre o comportamento.

Por fim, nas **modalidades de relação família-escola**, pretendemos saber a atitude do aluno nesta mediação, que contributo na **relação de cooperação**, de **conflito** e ainda quando ele passa a ser a própria **mensagem**.

O comportamento dos alunos do nosso estudo aponta para uma forte cooperação “sempre que a escola convide os meus pais para festas, feiras, exposições...”, verificando-se uma significativa diminuição nessa cooperação quando referem gostar que “os meus pais e a minha professora se encontrem” em encontros formais. A cooperação é assim mais forte nas atividades mais lúdicas do que quando pais e professores formalmente se encontram, para falarem expressamente do aluno.

Quando questionados sobre a frequência de comportamentos que podem traduzir algum conflito, os nossos inquiridos assumem em maioria inequívoca que não o promovem, essencialmente quando assinalam que nunca esquecem “se a minha professora manda um recado desagradável na minha caderneta” e numa expressão menos acentuada “quando os meus pais querem falar com a minha professora e me pedem para dar recado”.

Relativamente à criança enquanto mensagem entre o espaço familiar e escolar, a expressão das respostas não é tão significativa. A maioria relativa dos respondentes assume sempre “que me portei mal na escola, os meus pais percebem pela minha atitude em casa” e com menor frequência de respostas se “eu tiver problemas em casa a minha professora dá por ela”. Parece assim ser mais evidente para os pais o que se passa na escola, através do comportamento do aluno, do que para os professores perceberem o que se passa em casa, através do comportamento desse mesmo aluno. A família continua a ser um mundo onde é muito difícil entrar, apelidada frequentemente de “caixa negra”, dada a dificuldade em perceber o que se passa no seu interior.

Construímos o indicador agregado e procedemos ao cálculo das tabelas de contingência, encontramos variações com a idade, género e ano de escolaridade. São os alunos mais novos, logo também os alunos do 4ºano de escolaridade da nossa amostra que assumem um comportamento de maior cooperação entre a família e a escola. Os alunos do sexo feminino são também quem mais o assume, na perspetiva de ALMEIDA, as raparigas

apresentam uma “eficaz energia feminina” (2005, p.587), que se traduz numa atitude de maior investimento na cooperação entre a família e a escola.

Quanto às relações de obstrução da comunicação, encontramos variações com o género, a retenção e o NIF. São novamente as raparigas que menos promovem obstrução da relação entre a família e a escola, os alunos que nunca foram retidos e os alunos de famílias de nível de instrução mais elevado, que assumem uma postura adjuvante e de sintonia nessa relação entre adultos. Comparando os nossos resultados com um estudo de GUEDES, em que o go-between utiliza estratégias de ocultação, rejeita o uso da caderneta, que diz servir “para que os nossos pais preguem connosco ou nos castiguem”(2002, p.107), os nossos inquiridos assumem uma postura contrária, pois dizem esquecer de dar o recado, de mostrar a caderneta escolar, surgindo assim como facilitadores dessa comunicação entre as duas partes.

Por fim, analisando o aluno como mensagem, encontramos variação apenas com a retenção. São assim os alunos que já foram retidos que maioritariamente assumem sempre ter comportamentos que se refletem tanto no espaço familiar, como escolar. O insucesso terá gerado um certo estado de frustração na criança, que se reflete no comportamento tanto em casa, como na sala de aula, levando a um interesse generalizado pelo estudo. Deixa assim de ser um mensageiro e “passa a ser ela a própria mensagem” (PERRENOUD, o.c., p.50), na medida em que exprime sentimentos, atitudes, hábitos que trás de casa para a escola e por outro lado “exprime o seu meio escolar na família” (ibidem).

CONCLUSÃO GERAL

Muito se tem escrito sobre a forma como os adultos veem a socialização das crianças na escola.

Interessou-nos nesta dissertação compreender a perspetiva do aluno sobre aquilo que vive na escola e no espaço que medeia a família e a escola.

Para isso procurámos aprofundar a problemática das interações entre escola família e criança. Criança que ora é aluno, ora é filho. Assim procurámos inscrever a nossa investigação na problemática da socialização – familiar e escolar – mas na perspetiva da construção da realidade, através das interações sociais.

O questionário foi dirigido aos alunos, procurando captar o seu olhar sobre a complexidade das relações entre escola e família.

Recolhemos indicadores de autoimagem, de socialização escolar e do seu olhar sobre as relações que se estabelecem entre a sua família e a escola.

Na conclusão do capítulo anterior, fizemos uma apresentação detalhada das respostas dadas pelos alunos ao instrumento de recolha de dados que construímos.

Nos resultados da nossa investigação importa evidenciar que na análise da socialização escolar dos nossos alunos, temos resultados particularmente favoráveis entre os alunos mais novos, entre as raparigas, entre os alunos que nunca foram retidos e ainda entre os alunos provenientes de famílias com um nível de instrução mais elevado.

Na análise da relação família-escola, segundo o ponto de vista dos alunos, o papel atribuído à escola varia em função da idade das crianças e da retenção. São ainda os pais difíceis de alcançar, sendo o maior entrave da ida dos pais à escola o horário de trabalho, referem-no os alunos do 5º ano e os alunos que nunca foram retidos. Na comunicação entre pais e professores, o que dizem ser mais valorizado é o conteúdo instrucional e não se registaram quaisquer variações, no sentido da comunicação esta acontece essencialmente de professores para pais e quem mais o refere são os alunos do sexo feminino.

Quanto às modalidades de relação família-escola, são os alunos mais novos e do sexo feminino que assumem uma atitude de maior cooperação. Na obstrução à comunicação, são os alunos do sexo feminino, os alunos que nunca foram retidos e alunos de famílias de nível de instrução mais elevado que mais assumem uma atitude adjuvante nesta relação. Finalmente o aluno enquanto mensagem, são os alunos que já foram retidos que mais assumem ter comportamentos que se refletem tanto no espaço familiar como escolar.

É um facto que estamos perante crianças que provêm em grande parte de famílias de níveis sociais, culturais e económicos baixos. A imagem que os pais têm da escola influencia o que a criança espera da escola e em consequência, o seu futuro nessa instituição.

Há assim que estabelecer pontes entre o sistema familiar e escolar, pois não podemos ignorar que o que se passa na escola, influencia a família e vice versa e a criança encontra-se precisamente nesta encruzilhada entre as duas instituições.

Globalmente este estudo aponta para uma representação positiva da escola e das interações. Faz ainda ressaltar um quadro de relações entre pais e escola tendencialmente positivo, nomeadamente tendo em consideração o baixo capital escolar da generalidade destes pais.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, M., (2002), **(des)Equilíbrios Familiares**, Coimbra, Quarteto, 2ª Edição

ALMEIDA, J., (1987), **Adolescência e Motricidade**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

ALMEIDA, A.N., (2005), **O que as Famílias fazem à Escola...pistas para um Debate**,
Análise Social, vol. XL (176), pp. 579-593

ALVES-PINTO, C., (1995), **Sociologia da Escola**, Lisboa, McGraw-Hill

ALVES-PINTO, C., (2003), “Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares”, in ALVES-PINTO, C. e TEIXEIRA, M.(org), **Pais e Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp. 21-70

ALVES-PINTO, C., (2008), “Da Complexidade da Socialização Escolar, in ALVES-PINTO (org), **Alunos na Escola-Imagens e Interacções**, Porto, ISET, pp. 17-78

AMADO, J., (2000), **Interação Pedagógica e Indisciplina na aula**. Edições Asa

AMARO, F., (2006), **Introdução à Sociologia da Família**, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

BALLION, R., (1982), **Les Consommateurs d'école**, Paris Stock, Tradução de Arsénio e Odete Dias

BERGER e LUCKMANN, (1995), **A Sociedade como Realidade Subjectiva**.

CARVALHO, M., (2000), **Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Género**,
Cadernos de pesquisa nº110, julho, 143-155

- DAVIES, D., (2003) A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana, in ALVES-PINTO, C. e TEIXEIRA, M. (org.), **Pais e Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.71-94
- DIOGO, A., (1998), **Famílias e Escolaridade: Representações Parentais da Escolaridade, Classe Social e Dinâmica Familiar**, Lisboa, Edições Colibri, pp. 3-105
- DIOGO, A., (2008), **Investimento das Famílias na Escola: Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local**, Lisboa, Celta Editora
- ENGUITA, M., (2004), M., “Encontros e Desencontros Família-Escola”, in **Educar em tempos modernos**, Porto Alegre, E, dições Artmed, pp.61-73
- ENGUITA, M., (2007) **Educação e Transformação Social**, Mangualde, Edições Pedagogo
- GIDDENS, A., (2004), **Sociologia**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Edição
- GHIGLIONE R. & MATALON, B. (2001) **O Inquérito**. Oeiras: Celta Editora
- GUEDES, L., (org.), (2002), “A (Não) Participação dos Pais na Escola: a Eloquência das Ausências”, **A Escola e os Actores. Políticas e Práticas**, Virgínio Sá, IEP, pp. 133-152
- HORTON, P., HUNT, C., (1981), **Sociologia**, São Paulo, Editora McGraw-Hill

HOZ, V. (1996), **Educación Personalizada**, Madrid: Ediciones Rialp

LAHIRE, B., (2003), **O Homem Plural**, Lisboa, Piaget, pp. 1-28

MARQUES, R., (1993), “Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos”, in
DAVIES et all., **Os Professores e as Famílias – a colaboração possível**,
Lisboa, Livros Horizonte

MONTANDON, C., (1991), **L'école dans la Vie des Familles**, Genève, Service de la
Recherche Sociologique

MONTANDON, et all, (1994), « As Relações Pais-Professores na Escola Primária : das
Causas de Incompreensões Recíprocas» in, **Education et Famille**,
Bruxelles, De Boeck, pp. 189-205

MONTANDON, C., (2001), “Algumas tendências actuais nas relações famílias-escola” in
MONTANDON, C. e PERRENOUD, PH., **Entre pais e professores, um
diálogo impossível?**, Oeiras, Celta Editora , pp. 152-167

MOLLO-BOUVIER, S. (2005), **Transformação dos Modos de Socialização das
Crianças**, Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.91, maio/ago., pp. 391-403

MUSITU, G., (2003), “A Bidireccionalidade das Relações Família/Escola ”, in ALVES-PINTO, C. e
TEIXEIRA, M.(org), **Pais e Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp. 141-
174

NOGUEIRA, M. A., (2005), “A Relação Família-Escola na Contemporaneidade: Fenómeno
Social/Interrogações Sociológicas”, **Análise Social**, vol.XL, 176, pp. 563-578

- PERRENOUD, PH., (2001), “O que a escola faz às famílias” in MONTANDON, C. e
PERRENOUD, PH., **Entre pais e professores, um diálogo impossível?**,
Oeiras, Celta Editora , p.p. 57-112
- PERRENOUD, PH., (1995), **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**, Porto, Porto
Editora
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2003), **Manual de investigação em ciências
sociais**. Lisboa: Publicações Gradiva
- SARMENTO, T., (2005), (Re)pensar a Interação Escola-Família, **Revista Portuguesa de
Educação**, ano/vol.18, nº 001, Universidade do Minho, Braga, pp. 53-75
- SETTON, M.G., (2002), “Família, Escola e Mídia: um Campo de novas Configurações”,
Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, nº 1, jan/jun, pp.107-116
- SETTON, M.G., (2005), “A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo”,
Tempo Social - Revista de Sociologia da USP, v.7, nº 2, pp. 335-350
- SILVIA, P., (2003), “Escola-Família, Uma Relação Armadilhada, **Interculturalidade e
Relações de Poder**, Porto, Edições Afrontamento
- SOUSA et all, (2008), “A Importância da Parceria entre Família e Escola no
Desenvolvimento Educacional”, **Revista Iberoamericana de Educación**,
nº 44/7-10 enero de 2008, Edita: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 1-8

TEIXEIRA, M., (1995), **O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais**, Lisboa, McGraw-Hill

TEIXEIRA, M., (2003), “A Participação dos pais na escola: Perspectivas de pais e professores”, in ALVES PINTO e TEIXEIRA, (org.), **Pais e Escola: parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.175-208

VIEIRA, c., (2003), “Relação Escola-Família: Uma Educação Participada, in ALVES PINTO e TEIXEIRA, (org.), **Pais e Escola: parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.291-315

WAUTIER, A.M., (2003), “Para uma Sociologia da Experiência. Uma Leitura Contemporânea: François Dubet”, **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun, pp. 174-214

Outras fontes

Legislação citada:

Despacho Normativo nº 13-A/2012 de 5 de junho

A N E X O S