



Instituto Superior de Educação e Trabalho

Mestrado em Educação, na área de especialização de Administração Educacional

Os alunos e a sua experiência escolar: A perspectiva de alunos de escolas privadas de uma cidade de Minas Gerais

Dissertação Orientada por: Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto

Denise das Mercês Oliveira Cruz

2014

Dedicatória

A Deus pela presença infinita e força diária em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Mauro e Regina e ao meu irmão Estevam, que habitam no plano espiritual; e de quem eu recebi a força para atravessar as dificuldades que se me vão apresentando. Eles estiveram presentes!

A todos os que me ajudaram a ser o que sou, me incentivaram a avançar, a lutar - mesmo por vezes quando sentia as forças a fraquejar - e a não desistir dos meus sonhos.

Bem Hajam a todos e a cada um.

Dedico ao ISET, este meu trabalho.

Homenagem

Àquelas e aqueles,

Que quando deveriam ser simplesmente Professores, foram Mestres, transmitindo os seus conhecimentos e experiências;

Que quando deveriam ser Mestres, foram Amigos e com sua amizade me compreenderam e incentivaram a seguir em frente.

Que quando deveriam ser Funcionários, o foram com todo Profissionalismo, mas também sempre Acolhedores, Apoiantes, Amigos e com sua amizade e apoio, para além de tudo o expectável, têm um lugar inesquecível no meu coração.

A todos por serem o que são, por fazerem do ISET aquilo que é, com minha profunda gratidão, imensa, do tamanho do mundo.

BEM HAJAM.

Que Deus continue a estar convosco!

Resumo

Esta investigação pretendeu compreender a experiência que os alunos, na sua fase de adolescência fazem da escola. Não foi nosso objetivo centrar a pesquisa em indicadores de sucesso ou insucesso de instrução, mas antes na forma como os alunos veem diferentes facetas da sua experiência pessoal na escola. Partimos da problemática complexa da educação como socialização que pode ter sentidos e significados diversos consoante o olhar de cada aluno. Aluno que é ator, sucessivamente e/ou alternadamente no sistema de interações familiares e escolares.

Neste estudo foi feita a opção de replicar numa amostra de alunos brasileiros do ensino privado, instrumentos de recolha de dados de Alves-Pinto e Teixeira com indicadores de: socialização familiar, socialização escolar, satisfação face à escola e ao trabalho escolar, relação entre colegas, relação com os professores e dentro destes com o coordenador/diretor de turma.

Palavra chave: alunos, socialização familiar, socialização escolar, interações.

Students and their school experience: The prospect of private school students in a city in Minas Gerais

Abstract

This research sought to understand the experience that students, at the adolescence stage, make of school. It was not our goal to focus the research on educational success or failure indicators but rather in how students see different facets of their personal experiences in school. We started from the complex issue of education as socialization that can have many different meanings and some of which depend on the look of each student. Student who is an actor, successively and / or alternately on the family and school system interactions.

In this study the option was taken to replicate the Alves - Pinto and Teixeira data collection instruments in a sample of private education Brazilian students. The indicators used were: family socialization, school socialization, satisfaction with the school and school work , peer relationship , relationship with teachers and within these the coordinator / class director .

Keyword: students , family socialization , school socialization , interactions.

INDICE

INTRODUÇÃO GERAL	3
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E OS ALUNOS	5
INTRODUÇÃO	5
1 A EDUCAÇÃO É UM ATO POLÍTICO	6
2 EDUCAÇÃO: BÚSSOLA QUE AJUDA A PESSOA A “NAVEGAR” AO LONGO DA VIDA	7
2.1 Da educação formal e da informal	7
2.2 A educação e a mudança sócio-económica	9
2.3 A educação para o desenvolvimento, a solidariedade e a ecologia	11
2.4 A educação como problema psico-social e político	12
3 A ESCOLA, O ALUNO E A FAMÍLIA: PÓLOS DA INTERAÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA DA CRIANÇA	15
3.1 A socialização da criança	15
3.2 A criança e a interação família escola	17
3.3 O aluno: sujeito capaz de definir estratégias para concretizar os seus projetos	22
4 CONCLUSÃO	27
CAPÍTULO 2 PERSPECTIVAS DE ALUNOS DE ESCOLAS BRASILEIRAS: UM ESTUDO EM ESCOLAS PRIVADAS DE UMA CIDADE DE MINAS GERAIS	29
1 O QUE QUISEMOS SABER	30
2 CONTEXTO DA PESQUISA	32
3 AMOSTRA	32
3.1 Caraterização Individual	33
3.2 Caraterização Familiar	34
3.3 Caraterização Escolar	35

4	INTERAÇÕES FAMILIARES	37
4.1	Comunicação em casa	37
4.2	Atitude do encarregado de educação em situação de sucesso	38
4.3	Atitude do encarregado de educação em situação de divergência de opinião	39
5	DA SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR À SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR	41
5.1	Convergência de opiniões entre pais e professores	41
5.2	Apoio dos pais à vida escolar do aluno	45
5.3	Conhecimento das regras	49
5.4	Aceitação das regras	52
5.5	Sentido de Pertença	56
6	SATISFAÇÃO COM A ESCOLA E COM O TRABALHO ESCOLAR	60
6.1	Adesão Geral à escola	60
6.2	Atitude face ao trabalho escolar	64
7	RELAÇÃO ENTRE COLEGAS	67
7.1	Entreajuda entre colegas	68
7.2	Sentido de Grupo	72
8	RELAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES	76
8.1	Consideração dos professores pelos alunos	76
8.2	Incentivo recebido dos professores	80
9	RELAÇÃO DO ALUNO COM O COORDENADOR /DIRETOR DE TURMA	83
9.1	Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos	83
9.2	Apoio do Coordenador / Diretor de turma	89
	CONCLUSÃO GERAL	95
	BIBLIOGRAFIA	98

Introdução Geral

A forma como os alunos veem o seu quotidiano escolar sempre me interessou. Com efeito, muitas vezes fala-se dos alunos na escola, mas no geral trata-se de discurso de adultos sobre os jovens. Ora por vezes, quando falamos de forma mais espontânea com alunos, fora dos constrangimentos inerentes ao quadro escolar, damos-nos conta de quanto diferentes são as perspectivas de adultos e de jovens sobre um mesmo acontecimento ou processo vivido.

No quadro do mestrado em Educação realizado em Portugal tive oportunidade de tomar conhecimento de estudos que têm procurado compreender a forma como os alunos veem a escola. Quando se tratou de escolher o tema da minha dissertação, tornou-se-me claro que gostaria de aplicar a uma amostra de alunos de escolas brasileiras os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados em estudos com alunos de escolas públicas portuguesas, nomeadamente as investigações de M.C. Alves-Pinto e de M. Teixeira.

Por razões operacionais, e no quadro do constrangimento temporal a que está sujeita a elaboração da dissertação optámos por fazer o nosso estudo com uma amostra de estudantes de escolas privadas.

Para desenvolver a nossa pesquisa considerámos pertinente partir da abordagem global que nos mostra que a educação é como que uma bússola que ajuda cada um a orientar-se nos diversos mundos que atravessa e a navegar ao longo da vida. Mas esta educação, que ocorre ao longo da vida, acontece no seio de relações diversas, umas mais relevantes do

que outras. E que vão variando nas diferentes etapas da vida. Enquanto aluno, a experiência quotidiana constrói-se muito num entrelaçar da experiência escolar com a experiência que a criança e o jovem fazem na família. A escola, o aluno e a família são pólos de interacção sócio-educativa do jovem aluno.

No estudo de terreno procurámos apreender a forma como o adolescente, aluno, vê por um lado alguns aspectos das interacções familiares em que está envolvido, por outro indicadores de socialização escolar nomeadamente o sentido de pertença e a atitude face às regras. Não esquecemos a convergência ou alheamento entre a família e a escola.

Complementarmente procurámos obter elementos sobre a forma como os adolescentes a frequentar a escola se posicionam face a esta, como lêem as relações que estabelecem com colegas e professores, destacando de entre estes a figura que em Portugal se chama de director de turma e que no Brasil se denomina coordenador.

Capítulo 1 A Educação, a escola e os alunos

Introdução

A educação escolar acontece num determinado contexto social, económico, cultural, mas se a escola é mais produto do que produtora desse contexto, também é pela acção da escola que é possível pensar caminhos a desbravar para construir um outro devir.

Conscientes deste facto, os Estados não abdicam de orientar a educação proporcionada às gerações mais novas. Um Estado organizado segundo uma ideologia autocrática só permite uma educação consonante com os valores que sustentam o seu regime político; já um Estado estruturado nos valores da liberdade, da participação cívica, da auto-responsabilidade e da criatividade da pessoa, exige que estes princípios presidam à educação escolar. Por isso, sabemos e dizemos que a Educação é um ato político do Estado.

Nesta reflexão começaremos por evidenciar alguns aspectos fundamentais da organização do ato educativo escolar em dois períodos bem distintos vividos na sociedade portuguesa: a educação das últimas décadas do regime da ditadura (1926-1975) e do regime democrático (1975 até à atualidade).

Num segundo momento referiremos a necessidade de organizar uma educação permanente -formal e não formal - que responda `questões colocadas por uma sociedade em processo de mudança nos domínios cultural/ético, científico, tecnológico, económico e ecológico.

No ponto terceiro, dedicados à reflexão das interações da escola/família/aluno, abordaremos conceitos e pressupostos da socialização primária e secundária; da participação dos pais no governo de uma escola que se quer conformada aos valores da democracia; evidenciaremos alguns dos preceitos necessários para uma mais eficaz relação escola/família, e, porque o aluno é o fundamento para a existência da escola, tentaremos pensar na necessidade da família e da escola perceberem que a criança ou o jovem em processo de educação é ele também um ator social de parte inteira capaz de uma vontade e da capacidade de exercitar estratégias que concretizam os seus propósitos que estarão ou não em consonância com os da família e os da escola.

1 A educação é um ato político

Se nos situarmos nas décadas de transição do século XIX para o século XX, o entendimento dominante sobre a finalidade da educação está claramente definido na frase de Durkheim: “A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social...”. (cit. por CARMO, 2001,p.243)

Esta concepção de educação emergia do facto de se entender que a sociedade sobrevivia graças à “(...) à conformação àquilo que é reclamado pela sociedade em geral (...) assegurando a reprodução dessa mesma sociedade” (ALVES-PINTO, 1995, p.79).

Com efeito, naquela época o ciclo de vida do conhecimento era estável e longo. Pensava-se que o conhecimento acumulado na primeira parte da vida humana, formação inicial, era uma herança cognitiva duradoura até o fim dos seus dias. (CARMO, o.c, p.243).

A média de vida das pessoas era baixa em relação à média dos dias de hoje, e aprendizagem do conhecimento e das técnicas reduzia-se ao essencial para suportar as necessidades básicas do dia-a-dia. A maioria da população, nomeadamente a que vivia em pequenas aldeias ou vilas, não tinha uma escolaridade básica.

A mudança de século corresponde também à mudança em variados domínios da vida social. A industrialização na Europa vai-se expandindo, nuns países mais rapidamente do que noutros. Este fato traduz mudanças significativas nas dimensões económicas, culturais, familiares, ambientais... Por isso, o alargamento da formação escolar básica e da formação contínua vai-se impondo, mediante a tomada de consciência de que o saber está obsoleto e que o conhecimento vai tendo um ciclo cada vez mais curto de vida. (cfr. CARMO, o.c., p.243).

2 Educação: bússola que ajuda a pessoa a “navegar” ao longo da vida

Na atualidade, a necessidade da educação impõe-se às pessoas durante o seu ciclo de vida. Basta pensar na proliferação de instâncias e ações de formação nos dias de hoje - novas oportunidades, universidades da terceira idade, alargamento da escolaridade obrigatória.

2.1 Da educação formal e da informal

Podemos, assim, identificar duas vertentes principais do processo de educação: “educação formal e educação não formal”. (CARMO,o.c., p.244)

Em Portugal, a Educação Formal obrigatória, processada em estabelecimentos de ensino não superior engloba os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e já o ensino Secundário.

A Educação Formal Contínua destaca-se com dois ramos: Formação profissional e Formação superior. Em ambos os casos completam-se com outros segmentos ou seja, na Formação Profissional com Atualização, Reciclagem, Extensão e Reconversão e no caso da Formação superior, com a Pós-graduação e Formação avançada.

No que se refere a Educação Não Formal, temos duas vertentes, a Educação Cívica e Comunitária com relevo para a Democracia, Solidariedade, Diversidade Cultural e Educação

Familiar e a vertente de Educação Para a Mudança, trazendo na bagagem, Artes, Ambiente, Consumo, Media, Saúde e Género.

A tomada de consciência de que a educação institucionalizada não abrange todas as necessidades educativas, levou a criação de grupos de educação diferenciada, sendo esboçado um quadro com dois conjuntos de necessidades educativas, interligados entre si. Uma educação adaptada a geração atual visando seu bem estar, suas necessidades, sendo o próprio ator a geri-la (educação ambiental, do consumidor, para a saúde, para o género e até para as artes) e a outra uma educação para as competências transversais, ligadas ao desempenho das suas atividades privadas em prol da cidadania. (educação comunitária e cívica). Este processo complexo de educação anterior resulta de três macrotendências da sociedade contemporânea ou seja: as tendências para a aceleração da mudança na educação, as assimetrias sociais e a alteração dos sistemas de poder. (CARMO, 2001, p. 244).

As novas tecnologias criam novos postos de trabalho, trazendo os computadores, fazendo com que os trabalhadores acedam a doses maciças de conhecimentos para manusear e tirar partido da nova ferramenta de trabalho, imposta pela sociedade de informação, mas “o sistema educativo não conseguiu responder ao mesmo ritmo, correndo-se sérios riscos de estar a criar uma geração de analfabetos informáticos” (ibid, p. 246). Mas estes novos equipamentos revelam-se imprescindíveis para um bom desempenho profissional e um excelente facilitador das tarefas. O acesso a um posto de trabalho obriga a novas competências culturais e profissionais.

Para uma adequada resposta às exigências com que as pessoas são confrontadas, consequência das rápidas mudanças que o mundo está a viver, há que adquirir conhecimentos só conseguidos através de uma educação que “(...) deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, o.c., p. 77),

ou seja, a educação é o instrumento de orientação que ajuda a pessoa a “navegar” ao longo da vida.

2.2 A educação e a mudança sócio-económica

J. DELORS coordenou a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI que elaborou um relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), no qual se analisam as preocupações e se preveem as dificuldades da educação no futuro. O autor organiza a educação em torno de quatro aprendizagens primordiais, que ele intitula como “Os quatro pilares da Educação”, “aprender a conhecer; isto é adquirir instrumentos de compreensão; aprender a fazer; para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”. (ibid, p. 77).

Em Portugal, também H. CARMO no seu estudo sobre “Problemas sociais contemporâneos” (o.c., pp 246-248), falando-nos sobre os efeitos da mudança na educação, tipifica as necessidades educativas em dois grupos que se interligam: adaptação com o processo de mudança e necessidades ligadas à gestão dos conteúdos dessa mudança. Tiveram de:

Aprender a adaptar-se à mudança, aprendendo a adotar estratégias face ao choque cultural, aprender a dominar o medo do desconhecido, interiorizando o novo, diverso e transitório, para melhorar a qualidade de vida. Passar a ser um consumidor crítico, adaptar-se a novos instrumentos e a novos processos de trabalho, bem como a novos lugares e ambientes, sabendo deles tirar maior partido. No embalo destas novas aprendizagens, adquirir novas competências comunicacionais para gerir melhor as relações. O ser humano contemporâneo precisa aprender a reaprender, para ter melhor relação com o saber. A Globalização exige um

investimento na aprendizagem, sobre a unidade e sobre a diversidade da espécie humana; exigindo novas posturas.

Aprender a gerir a mudança, tirando partido dos recursos e sistemas energéticos, utilizando melhor as tecnologias como instrumentos, sendo solidário, sabendo lidar com a diversidade, controlando a vida de forma autónoma, aprendendo novas formas de se relacionar com o tempo e com as culturas que dominam.

M. Mead, (cit. por CARMO, o.c., p. 247), “que chama a atenção para o facto de, atualmente, em virtude da mudança singular a que a sociedade contemporânea está sujeita, o processo de socialização integra três diferentes sentidos, por vezes, conflituais:

- gerações mais velhas para as mais novas (socialização de tipo tradicional),
- várias gerações em presença, sociedades de acolhimento (socialização semelhante à que os grupos migrantes sofrem),
- gerações mais novas para as mais velhas (socialização inversa)”.

O processo de socialização no presente é muito diferente do que ocorria num passado relativamente recente, já que sofreu transformações consideráveis, devido essencialmente ao progresso e evolução dos meios de comunicação e aumento dos níveis de instrução e de educação da população em geral e em particular das gerações mais jovens.

Até há pouco tempo atrás, “os jovens aprendiam com os anciões. O universo dos mais velhos funcionava como referencial orientador de comportamentos, formas de ser e estar valorizadas por essas sociedades” (ALVES-PINTO, 1995, p. 124), as regras e os valores eram interiorizados e as fronteiras eram muito claras, estáveis e conhecidas.

Com a revolução industrial e o desenvolvimento do comércio, muitas pessoas afluíram aos grandes centros e até emigraram para outros países, e isto deu origem a novas formas de socialização, com regras, valores e culturas próprias, e os indivíduos que migraram tiveram de se adaptar à sua nova realidade “...e a aculturação na sociedade atual tem de ser situada

na sua dupla dimensão espaço-temporal”. Ainda que os indivíduos não percam de todo as referências de origem, todavia adquirem outras às quais têm de se moldar, e assim, “...o ritmo acelerado das transformações e das mudanças gera um desenraizamento permanente” (ibid, p.125).

Por outro lado, verificamos também que passou a existir uma socialização mais complexa e exigente em que “A complexidade do conflito de gerações, foca o alargamento das necessidades educativas a todas as gerações, criando níveis de exigência e sobrecarga no sistema educativo contemporâneo.” (cit. por CARMO, o.c., p. 247), na qual assistimos ao domínio das referências culturais por parte dos mais jovens e por sua vez são estes que vão influenciar e incutir esses referenciais nos mais velhos, “os próprios adultos sentem que as definições de realidade que interiorizaram deixaram de ser plausíveis” (ALVES-PINTO, o.c., pp. 124-125).

2.3 A educação para o desenvolvimento, a solidariedade e a ecologia

Com o agravamento das desigualdades da qualidade de vida das populações, há necessidade de uma educação para o desenvolvimento e solidariedade, que integra dois aspectos inseparáveis:

a) o de educar as gerações contemporâneas para o desenvolvimento ensinando-as a usufruir de forma adequada os recursos de que dispõe, por a render suas potencialidades humanas de produção, evitando mortes desnecessárias e prolongando a vida com qualidade.

b) a necessidade de educar para a solidariedade, aprender novas formas de se relacionar entre sexos e gerações, quer a níveis sistémicos mais complexos como o das organizações e os da própria comunidade internacional, formando um todo.

Devemos lembrar que o planeta é de todos, a gestão ambiental, nem sempre relevada, é um bem de solidariedade inter-geracional de qualidade de vida, nós fazemos o ambiente para o futuro, o desfrute para as gerações vindouras. (CARMO, o.c., p. 248).

2.4 A educação como problema psico-social e político

Tendo em conta que o processo educativo ocorre numa base de relações interpessoais, e está condicionado por três variantes que interagem entre si: aluno, professor e sistema educativo que cuja organização tem de ser referenciada a um tempo e a um determinado contexto.

As duas primeiras variantes são condicionadas por fatores endógenos e exógenos. A terceira é também fortemente condicionada por decisões provenientes dos órgãos dos poderes legislativo e executivo.

a) Quanto ao aluno, podemos citar como fatores endógenos, isto é, tudo aquilo que ele tem dentro de si e fatores exógenos, aqueles em que está inserido e os recursos que tem ao seu alcance, ambos direcionados para o sucesso no processo de aprendizagem.

b) Quanto ao professor, são fatores endógenos as competências adquiridas através de formação inicial e contínua e os fatores exógenos são os recursos de que dispõe para ensinar.

O sistema de comunicação educacional, deve ser adaptado tanto ao aprendente quanto ao ensinante, implicando entre outras coisas, materiais educativos de qualidade, espaços físicos e estratégias para incentivar e motivar a aprendizagem (ibidem).

c) Quanto às implicações decorrentes das decisões dos órgãos dos poderes legislativo e executivo, queremos deixar aqui umas breves notas sobre a possibilidade de a família poder optar pela escola, tanto na rede de estabelecimentos de ensino pública, como na rede privada, em Portugal e no Brasil.

Em Portugal, nestes primeiros anos da segunda década do séc. XXI o debate sobre a liberdade de escolha da escola pelos pais, seja dentro da rede pública ou privada está aberto.

Pelos defensores do exercício da escolha da escola pelos pais é invocado que, numa sociedade democrática, a liberdade é um alicerce fundamental da vida política e pessoal que o Estado tem o dever de proteger e, mesmo até de criar condições que facilitem o seu exercício. Por isso, reclamam que o Estado, a par de uma rede da escola pública, não deve

hostilizar a escola privada, permitindo a expansão da rede de estabelecimentos de ensino privado, seja através de contratos de associação com a escola privada nos casos em que a rede da escola pública não consegue responder, em termos de acesso, à procura da escola, seja por outros tipos de apoios que se mostrem necessários à criação de efetiva igualdade de condições que permitam a opção da família pela escola que melhor corresponda às suas expectativas. Uma reclamação tem tomado relevância nos últimos tempos é a atribuição do cheque-ensino à família para que ela possa garantir a igualdade económica na escolha.

Da parte dos defensores da escola pública, é invocado o preceito da universalidade, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico (pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário) e que compete ao Estado a criação de uma rede pública de escolas que satisfaça suficientemente estes princípios. Ora, só a escola pública assegura o acesso sem discriminação de qualquer tipo, seja económica, cultural, sexual, ou étnica. A escola privada é muitas vezes seletiva seja porque organizada em função de elites sócio-económicas, ou de ideologia religiosa, ou corporativa.

Admitem que o recurso a contratos do Estado com o setor privado de educação só aconteça, tal como hoje está legislado, para suprir impossibilidades de satisfação das necessidades educativas fundamentais pela rede pública. Mais defendem também que deve manter-se a obrigatoriedade de frequência da escola pública situada no local ou mais próxima da residência do aluno, para evitar uma concorrência discriminatória ou seletiva entre as escolas da rede pública.

Este debate tem tido especial expressão nos últimos tempos, seja por problemas vividos na escola pública devido a algumas determinações do Ministério da Educação sobre reorganização dos estabelecimentos de ensino – mega agrupamentos, avaliação de escolas e professores, administração e gestão da escola...- seja pelos lugares cimeiros dos estabelecimentos de ensino particulares nos rankings do aproveitamento escolar.

Os defensores da escola pública argumentam que a escola privada se situa em contextos urbanos, e a sua frequência é, genericamente, constituída por alunos provenientes de estratos favorecidos cultural e economicamente.

No Brasil, vários estudos e opiniões veiculados na comunicação social por pessoas ligadas ao fenómeno educativo evidenciam que o ensino privado cumpre mais cabalmente que o público a função de ensinar e educar. Alguns dados evidenciam esta diferença: a) Um estudo de 2007 de Menezes Filho mostra que o desempenho dos alunos da escola privada é 18% superior ao dos alunos da escola pública. b) os professores da escola privada são mais bem pagos e, segundo Pessoa e Afonso (2009), os professores da escola pública ganham menos entre 5% a 10% do que os da rede privada. c) Ferraz e Moreira (2009) adiantam que a corrupção fomenta a repetência e a evasão escolar e comprovam que nos municípios onde o diretor da escola é eleito há menor corrupção do que naqueles em o diretor é nomeado pelo prefeito (cits. por VELOSO, 2011, p.220)

Também o professor L.França, que já foi professor em escolas do ensino privado e atualmente é docente numa escola do ensino básico público, na periferia de São Paulo, aponta alguns factos que justificam o menor rendimento dos alunos da escola pública. Afirma que “ na verdade existe um *apartheid* educacional no Brasil: quem pode pagar tem educação, tem acesso a conhecimento, a informação, a tecnologias novas; quem não tem fica à mercê dessa escola” [pública]. E diz mais que a escola pública é uma violência contra o aluno “(...) no seu formato, no seu modo arcaico de seu modelo de educação, de fazer o aluno ficar das 7 horas ao meio-dia dentro de uma sala de aula, quente, sem ventilação, com outros 40 ou 50 alunos, ouvindo o professor falar, sem se poder levantar...”. Admitimos pois que as representações dos alunos de escolas privadas poderão ser fortemente contrastadas da experiência que os alunos das escolas públicas fazem no seu dia a dia.

Um outro professor de geografia, chamado Ribeiro, diz que o professor da escola pública “não tem o reconhecimento do Estado, não tem o reconhecimento muitas vezes dos alunos, Importa pois ter em conta que o estudo que iremos apresentar foi feito em escolas privadas de uma cidade do Estado de Minas Gerais.

3 A escola, o Aluno e a Família: pólos da interação sócio-educativa da criança

3.1 A socialização da criança

Começaremos por referir que nesta reflexão nos situamos no entendimento que a criança é todo o ser humano até completar 18 anos de vida, isto é, a pessoa que se situaria no domínio da escolaridade obrigatória vigente no sistema educativo português.

O nascimento do indivíduo humano é o começo de um longo processo da construção de uma identidade psicossocial. Este processo ocorre em instâncias várias, das quais destacamos como primordiais a família e a escola.

Na família, a criança vai aprender e interiorizar aprendizagens fundamentais que servirão de base para futuras aprendizagens e socializações. (cfr. ALVES-PINTO, oc.,p.121).

Adotaremos nesta reflexão a teoria P. BERGER e TH. LUCKMAN (2004) de que o processo de socialização da pessoa se desenvolve em duas fases distintas mas complementares: a socialização primária e a socialização secundária.

3.1.1 A socialização primária

A socialização primária começa com o início do nascimento da criança, e, por isso, geralmente se inicia e decorre num contexto familiar.

Atualmente, numa sociedade desenvolvida e munida de instâncias de apoio à família e à criança tais como creches e jardins de infância, estas são agentes socializadores na fase da socialização primária (cfr.ALVES-PINTO, 2003, p.29).

Na socialização primária a criança recebe amor, alimento, segurança, aprende a comunicar com os que lhe são mais próximos, começa a identificar-se a si mesma como diferente dos outros, a perceber que há comportamentos seus que recebem reconhecimento positivo uns, negativo outros, por parte dos adultos que para ela são significativos.

Saliente-se que a criança na creche e nos jardins de infância começa a dar-se conta que agora ela não é a única a beneficiar da atenção dos adultos, mas que outros como ela disputam essa atenção e esses cuidados. Este facto ajudá-la-á a interiorizar o sentido do seu eu, com um nome próprio, um tempo e um espaço seu mas também um tempo e um espaço compartilhado com outros iguais mas também diferentes dela.

Estes adultos são aqueles em função dos quais a criança vai sendo introduzida num dado contexto, eles são os mediadores do mundo e da criança, daí a designação de adultos significativos.

A representação desse mundo vai sendo construída e permanentemente reconstruída pela criança em função dos elementos que ela apreende e interioriza e que lhe mediados pelos “outros significativos”. A afetividade, a imitação, as manifestações de agrado/desagrado do(s) outro(s) significativo(s) são os “instrumentos” de que se vai servir a criança para uma cada vez mais ampla e complexa apropriação do mundo.

3.1.2 A socialização secundária

Um momento chega em que a criança se vai dar conta que as pessoas que interagem com ela se orientam por regras, válidas para a generalidade dos parceiros em interação. Neste momento, a criança interiorizou a “abstração do outro generalizado”. Só após apropriação pela criança do conceito do “outro generalizado” é que ela pode prever “(...) as valorizações dadas aos seus comportamentos pelos adultos em geral e não exclusivamente pelos outros concretos com que habitualmente interage” (ibid, p.29).

Assim termina a socialização primária e começa a socialização secundária, que será vivida até a vida terminar (cfr. ALVES-PINTO, 1995, p.122-123).

A socialização secundária global comportará outras socializações: familiar, escolar, profissional.... Que vão sendo vividas em instituições de vária natureza, pois “a socialização secundária é “a interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições” (Berger e Luckman, cits. por ALVES-PINTO, o.c., p.123)

3.2 A criança e a interação família escola

Dissemos atrás que a socialização primária é “ (...) aquela em que têm de enraizar todas as socializações subsequentes para poderem ser bem sucedidas” (ibid, p.121).

Acontece que a criança, numa sociedade desenvolvida como a nossa, vai ter de ser escolarizada. Então, vai entrar na escola, instituição criada com a finalidade de educar as gerações mais jovens.

Para a criança, escola será um mundo desconhecido ou muito pouco conhecido, organizado segundo normas, propósitos, procedimentos que lhe serão mais ou menos estranhos, mais ou menos parecidos ou antagónicos dos que foi vivenciando na socialização primária.

3.2.1 Da congruência entre a cultura familiar e escolar

Nem para todas as crianças será fácil a integração na escola e na turma. Essa integração será tanto mais difícil quanto mais antagónicos forem as práticas educativas familiares e a prática educativa escolar. Daí a questão suscitada por C.ALVES-PINTO: “Até que ponto muitas das crianças nas nossas escolas dispõem de pontes entre o seu mundo significativo (com que chegam à escola) e o universo significativo que lhes é proposto na socialização escolar?” E, respondendo à questão, ela mesma responde dizendo que “(...) muitas crianças não dispõem de “dicionário” que lhes facilite as traduções e retroversões” (1995, p.124), quer dizer que para elas será difícil se não mesmo impossível encontrar congruência entre

versões culturais escolar e familiar, o que lhes não permite atribuir valor significativo à coabitação nos dois universos que é forçada a frequentar.

Escola, família e o próprio aluno são agentes ativos e responsáveis pelo (in)sucesso educativo e escolar. Se o aluno é a razão de ser da escola e uma das mais importantes razões de ser da família, a estas duas entidades cabe a maior e primeira responsabilidade de agirem no sentido de facilitar o sucesso escolar da criança. Por isso, Ph. PERRENOUD, (1995, p.90), lamenta a pouca atenção que tem sido dada ao estudo da comunicação entre a escola e a família, porque “(...) família e a escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”. Se, em Portugal, a família era mantida distante da administração da escola, conferindo aos encarregados de educação um estatuto de estranhos ao processo educativo escolar do que resultava um desconhecimento mútuo, nomeadamente nas famílias das classes sociais mais desfavorecidas, esta perspectiva foi alterada com o processo de democratização fruto da revolução de Abril de 1974, factos já referidos nesta nossa reflexão.

3.2.2 Da participação dos pais na escola

A nível dos discursos teórico e normativo, apela-se e regulamenta-se a participação e a cooperação entre a escola e a família. Invocam-se estudos que mostram os benefícios para o sucesso educativo das crianças em qualquer dos graus de ensino, do envolvimento dos pais no processo educativo (cfr. MARQUES, 1993, p.25).

Todavia, o facto de os decretos-lei permitirem e regulamentarem a participação dos encarregados de educação em órgãos da escola não quer dizer que essa participação aconteça de facto, ou aconteça de modo mais desejável, porque são os encarregados de educação das classes sócio-culturalmente que mais integra os órgãos da escola. P.SILVA entende que para muitas famílias das classes socialmente menos favorecida a desinteressam-se da participação na escola actual, porque esta é-lhes um mundo desconhecido “(...) onde as normas formais

e informais que regem as interações lhe escapam, onde predomina outra linguagem e a barreira sociolinguística não deverá ser das menores” (1993, p.69). Acontece também que nem sempre os pressupostos educativos cometidos à escola na Lei de Bases, nomeadamente os que se referem à educação para a criatividade, o sentido crítico, a sensibilidade, da escola são consonantes com os propósitos das famílias. Numa investigação feita nos Açores, ao investimento das famílias na escola, A. DIOGO refere que “os princípios educacionais mais valorizados pelos pais são os que se baseiam na acomodação do jovem: ser responsável (84,9%), ser trabalhador (6,6%), ser obediente (77,3) é considerado muito importante por mais de 3/4, [mas menos valorizados são] ter espírito crítico (48,8%) e ser autónomo e independente (55,5%)” (2008, p.165).

Também numa síntese de estudos promovidos pelo ISET, M.TEIXEIRA (2003) procurou evidenciar aspectos da participação da família a nível da informação, colaboração e parceria.

No que se refere à informação conclui-se que “é mais frequente os pais pedirem e a escola fornecer informações sobre os alunos do que sobre a escola em geral” (ibid, p.188). No que concerne à colaboração, “(...) é, relativamente, mais frequente que a escola peça a colaboração dos pais para a realização de certas actividades do que lhes solicitar sugestões sobre as mesmas.” (ibid, p.191); no item parceria, é mais frequente “(...) na participação dos pais nas decisões relativas aos filhos ; a participação é baixa (poucas ou raras vezes) em situações de colaboração e parceria (...)” (ibid,p.195).

M.TEIXEIRA realça que, face aos factos apurados, parece que é maior o espaço concedido aos pais com maiores habilitações e comenta que (...) este facto leva-nos a admitir que o desenvolvimento das relações entre pais e escola pode traduzir-se num fator de desigualdade (...)” (ibid, p.204).

Aliás, o sentimento interiorizado por alguns pais, nomeadamente os das classes desfavorecidas, da sua incapacidade para participar na escola, tem sido encontrado em

múltiplas investigações feitas em vários países. Lareau, numa investigação nos Estados- Unidos, deu-se conta que os pais operários interiorizavam uma menor “competência educacional” e uma dificuldade maior em perceberem o que lhes era pedido pelos professores para ajudarem os filhos no trabalhos escolares, do que os pais da classe média. (cfr.SILVA, 1993, p. 87).

Também C.Montandon, numa investigação feita em Genebra verificou que a família, no seu relacionamento com a escola, pode adoptar estratégias de retracção, de acção individual e de acção coletiva.

A retração ocorre porque a família se sente incapaz de intervir, ou porque entende que a escola tem motivos pertinentes para fazer o que faz, ou ainda porque desejam proteger a criança de eventuais represálias que uma intervenção pudesse desencadear; a acção individual ocorre quando a família procura um compromisso, ou desejam prestar uma colaboração, ou no sentido de se exercer uma certa pressão mesmo que tenha de ocasionar um conflito aberto.; a acção colectiva permite uma mais forte pressão, e por manter diluição da responsabilidade pessoal na acção do grupo salvasse o seu filho de retaliações por parte da escola ou do professor. (cfr.ALVES-PINTO, 1995, p.65).

3.2.3 Práticas educativas familiares e relação da família com a escola

Um dos factores que exercem influência no relacionamento da família com a escola são as práticas educativas familiares, todavia, “(...) são muitas vezes relativamente desconhecidas por parte dos profissionais da educação e em particular dos professores e de muitos especialistas da educação” (ALVES-PINTO, 2003, p.43).

Nas sociedades ocidentais, nas relações entre pais e filhos tem havido uma mudança num sentido mais democrático, isto é, evoluindo “(...) de um modelo baseado na imposição e no

controle a outro fundamentado na participação e na negociação” (MONTANDON, 2005, p.486) .

As razões invocadas para essa evolução são várias: “(...) a elevação geral do nível de educação, a emancipação e o trabalho das mulheres ou ainda a democratização das relações entre os sexos no interior do casal” (ibid, p.488), mas convém esclarecer que “(...) negociação seja sinónimo de abandono da autoridade.” (ibid, p.488).

As práticas educativas familiares podem ser abordadas segundo perspectivas diferentes, logo, o seu estudo é um processo complexo e pode levar a diferentes tipificações conforme os fatores considerados. (Cfr.ALVES-PINTO, o.c., p.44 e MONTANDON, o.c., p.489).

C. MONTANDON, no texto que temos vindo a citar, apresenta “algumas determinantes socioculturais da educação familiar: Contexto sociocultural; Contexto familiar, Pais, Criança.

O contexto sociocultural é constituído pelas dimensões culturais - valores, normas, etno-teorias, etc.; e pelas dimensões sociais -estruturas sociais, sistema político, sistema educativo, serviços sociais, etc..

O contexto familiar tem em atenção a estrutura familiar - tipo de parentalidade, tipo de família, número de filhos; o funcionamento familiar; o pertencimento cultura, o meio social - nível de instrução, profissão, etc..

Nos pais há a considerar as práticas educativas dos pais - objetivos, métodos, projetos; e ainda outros contextos educativos- escola, colegas, vizinhança, mídia, etc..

Na determinante crianças atenta-se nas suas características- idade, sexo, hierarquia, traços, etc.; na sua experiência; e no seu devir- carreira escolar, personalidade, inserção social, etc..

Estes vários fatores interagem e daí resulta que “(...) dentro de um mesmo meio, as famílias podem ter funcionamentos diferentes os quais se refletem nas suas maneiras de educar e socializar os seus filhos” (ibid, p.490-491).

É clássico o estudo de Baumrind que procurou evidenciar a relação entre o estilo educativo e o desenvolvimento da criança na relação com os outros. Baumrind tipificou os estilos educativos que analisou em autoritário, permissivo, “authoritative”- equilibrado e mostrou que “os filhos de pais autoritários são menos competentes tanto no plano escolar quanto no plano das relações com os outros” (ibid, p.492).

Porém, outras investigações (Duru-Bellat e Henriot-van Zanten) mostraram também que “(...) quanto maiores forem as diferenças entre os estilos educativos familiares e escolares do professor piores são as prestações escolares dos alunos” (ALVES-PINTO, o.c., p.64).

3.2.4 Pressupostos para uma mais saudável e eficaz relação família/escola

Consideradas as relações entre a família e a escola como fator de facilitação do sucesso educativo e também as dificuldades de um relacionamento satisfatório que têm vindo a ser mencionadas nesta nossa reflexão, entende-se que vale a pena refletir sobre a necessidade de construir a uma convergência entre as duas instituições baseada nos seguintes pressupostos: “- aceitação dos estatutos recíprocos da escola e da família; -aprofundamento do conhecimento mútuo (a escola tem de se dar a conhecer e tem de ter o desejo de conhecer); - compreensão mútua do que a escola faz às famílias e do que as famílias fazem à escola; - procura de plataformas de entendimento sobre os papéis recíprocos; -ensaaios diversos de potenciação da intervenção educativa familiar e escolar” (ALVES-PINTO, 2003, p.70)

Mas a criança não é uma coisa inerte. Ela é também um ator que age, “ (...) ela seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com os pais e a revisões nas práticas destes” (MONTANDON, o.c.,p.494)

3.3 O aluno: sujeito capaz de definir estratégias para concretizar os seus projetos

Com a entrada na escola a criança passa a juntar ao estatuto de filho, os estatutos de aluno e o estatuto de colega. Ela vai adquirindo a consciência de que o seu quotidiano vai ser

repartido por dois espaços e dois tempos (físicos e sociológicos). Vai aprender também que os valores, as regras, os procedimentos dentro de cada um desses dois universos por ela coabitados podem ou não ser congruentes. Para sobreviver e se integrar na escola e na família, a criança vai aprender a gerir a pertença a cada um dos microcosmos aos quais agora pertence. Ela vai ter de agir ante o professor(es), ante os colegas, ante os pais e outros elementos familiares, por isso, nos vários sistemas de interação dos quais é parte, o aluno assume a condição de ator social e vai conceber estratégias, isto é, pensa e concretiza ações que para ela têm um propósito, um sentido subjetivo (cfr. ALVES-PINTO, 1995, p.148).

Na sala de aula cada um dos atores que formam a turma, detém uma parcela de poder. As fontes desse poder tanto são formais - advêm do estatuto formal de cada ator - como informais - saber, capacidade de sedução individual, capacidade de agregação com outros... (cfr. MELO, 2006, p.216).

O poder formal do professor e o poder dos alunos são assimétricos. O professor é determinante na gestão do tempo, das estratégias pedagógicas, da administração dos conteúdos, na avaliação dos alunos (ibid, p.213). Mas o aluno também tem um poder formal que lhe vem daquilo que está consignado no estatuto do aluno. Além deste poder, outro poder vem-lhe da capacidade de “(...) agir segundo as regras e de jogar com as regras” discutindo-as, aceitando-as, infringindo-as. (cfr. PERRENOUD, o.c., p.118).

Com efeito, em qualquer sistema de interação, seja uma empresa, seja uma associação, seja uma escola, cada um dos intervenientes dispõe de margens de autonomia. Essas margens de autonomia são determinadas pela capacidade pessoal de entender a situação; da natureza dos constrangimentos e saber jogar com eles, ou seja, dos recursos ao dispor do ator e da sua capacidade de os usar e dos propósitos do ator (cfr. ALVES-PINTO, o.c.148).

C. PERRENOUD identificou 5 estratégias que certos alunos usam ante as tarefas que lhe são propostas pelo professor:

a) beber o cálice da amargura -- É uma estratégia de resignação, buscando a paz no relacionamento com o professor, o aluno executa o que lhe é proposto sem revolta e quiçá sem agrado; b) depressa! depressa! depressa! -- o que é preciso é acabar para poder fazer outras coisas que lhe parecem mais agradáveis... atamancam-se as coisas, sem reflexão e se possível copiando pelo vizinho ... busca-se a uma pausa de descanso enquanto os outros acabam o trabalho e o professor marca nova tarefa; c) Devagar, devagarinho -- é preciso ocupar o tempo em coisas laterais à proposta de trabalho ... Que a campainha toque para o intervalo ainda que o trabalho não se acabe; d) “Não percebo nada disto” - pedir explicações sobre isto e aquilo relativo ao trabalho proposto. Se o professor está indisponível enquanto porque está ocupado com outros alunos, isto permite uma pausa; se o professor acorre a dar as explicações solicitadas pode ser que uma boa parte da tarefa seja feita pelo docente; e) Contestação aberta - Nega-se a utilidade do trabalho, invoca-se a inutilidade do mesmo, a própria falta de vontade de fazer.

Quando sistematicamente usada esta estratégia instala-se um “clima de guerra” entre aluno(s) e professor. Mas alunos haverá que optam por procedimentos mais subtis, tentam “negociar” alegando a dificuldade da tarefa proposta, a necessidade de explicações suplementares para a fazer ou tentando transferir a tarefa para outra aula. (Cfr. PERRENOUD, o.c., p.126).

As representações dos alunos sobre vários aspetos da escola e da sala de aula têm sido objetos de investigações do ISET.

C. ALVES-PINTO, apresenta-nos uma recensão de várias investigações feitas no ISET, nos anos 2006 e 2007, a 2471 alunos, assim distribuídos: 2º ciclo (15,4%), 3º ciclo (58,7%) e secundário (25,9%). O indicador histórico escolar diz-nos que 65,8% dos alunos nunca tiveram qualquer retenção, 6% tiveram uma e 7% estão a repetir o ano e já haviam tido retenções antes e 21% haviam sido retidos em anos anteriores.

Os indicadores utilizados foram: “ compreensão da escola e capacidade de atribuir sentido ao que aí ocorre; sentido de pertença à escola; sentimento de ter poder, de ter capacidade de influenciar o que acontece na escola; clareza das regras; aceitação das regras (...)” e “ a convergência ou divergência que os alunos sentem que existe entre aquilo que os professores exigem e o que os pais pensam que aqueles devem exigir em termos de disciplina” (2008, p.51).

Os resultados mais significativos para cada um dos indicadores são os seguintes:

Convergência entre pais e professores -- 49,1% dos alunos dizem que os pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina; mas 16,8% entendem que os pais não concordam com o que os professores exigem; São os alunos que já tiveram retenções aqueles que afirmam mais divergência entre pais e professores e à medida que aumenta o ciclo frequentado também aumenta a não convergência.

Compreensão da escola e capacidade de atribuir sentido ao que aí ocorre - 37% confessam ter dificuldades em compreender o que se passa na escola; e 39% não confessa qualquer dificuldade; Os rapazes revelam maiores dificuldades do que as raparigas; Os alunos que tiveram já retenções revelam maior dificuldade em atribuir sentido ao que se passa na escola; A compreensão da escola aumenta quando o NIP (Nível de instrução parental) é mais elevado e também aumenta tanto mais fortemente quanto aumenta a convergência entre pais e professores. (ibid, pp.56-57)

sentido de pertença à escola- 55% dos respondentes afirmam claramente o sentimento de pertença, só 17% confessam sentirem-se estranhos. “Os alunos do secundário são os que menos manifestam sentido de pertença, assim como os alunos que no seu percurso escolar já conheceram retenções.” Também aqui o sentido de pertença aumenta com um maior NIP e maior convergência entre pais e professores (ibid, p.58).

sentimento de ter poder, de ter capacidade de influenciar o que acontece na escola:

38% dos inquiridos entende que os alunos conseguem o que querem quando entre eles há união; já 34% responde não terem qualquer poder na escola.

Entre os sexos dos inquiridos e também com o NIP não há variações estatisticamente significativas, mas quando quanto maior for a convergência entre pais e professores maior se regista o sentimento de ter poder (ibid, p.58-59).

clareza das regras: 51% dos alunos admite que as regras da escola são claras e 20% entende que não; 25% acha que por vezes não sabe quais são as regras em certas aulas.

Alunos com retenções e alunos do 3º ciclo são os que têm uma opinião mais negativa; As respostas não variam com o NIP, mas variam no mesmo sentido com os níveis de convergência entre pais e professores.

aceitação das regras : Compreender regras e aceitá-las e cumpri-las são aspetos diferentes. Se pode haver incumprimento de regras por não as ter devidamente cumprido, também pode haver perfeita compreensão delas mas não a sua aceitação e/ou seu cumprimento.

44% dos alunos afirma que na escola faz o que lhe apetece desde que não ultrapasse o proibido, mas 19% diz que faz o que muito lhe apetece mesmo quando isso é proibido.

As alunas aceitam mais as regras, assim como os alunos que não tiveram qualquer retenção. Uma maior aceitação de regras caminha a par com a subida nos níveis de escolaridade. O NIP não influencia a aceitação e cumprimento das regras, mas os níveis de convergência e da aceitação das regras variam no mesmo sentido (ibid, pp.62-63).

Apraz-nos salientar dois aspetos que reputamos de especial relevância para o estudo que nos propomos fazer:

Os alunos do 3º ciclo foram os que se mostraram mais imprecisos quanto à compreensão da escola e clareza das regras; o sentimento de ter poder e sentimento de pertença são menos afirmados pelos alunos do secundário (ibid, p.72).

4 CONCLUSÃO

Ao contrastar as orientações da escola pública da ditadura política e da democracia restaurada pela revolução de 1975 verificamos que são opostos os dois projetos educativos.

Um, o da ditadura, entendia que a educação ampla, nos conteúdos e no tempo, fosse dedicada à preparação de uma elite. Para ela, a educação secundária feita no liceu, o acesso, depois, à universidade. Poucos eram os que desta educação podiam beneficiar; muitos eram os que ou nem sequer entravam na escola, ou nela cumpriam uma escolaridade básica reduzida. Toda a educação escolar era subordinada às determinações estritas do governo, e orientada pelos valores da submissão às autoridades - do governo e dos agentes, do professor, dos pais, das tradições conservadoras ... naturalmente consonantes com os valores e práticas de um regime que havia instaurado a censura aos meios de comunicação, a polícia de vigilância e repressão política, o saneamento de professores que não cumprissem fielmente os ditames dimanados do Ministério. Nas derradeiras décadas do regime, esboça-se uma tentativa de recuperação do enorme atraso português em relação aos restantes países democráticos da Europa: alarga-se a escolaridade obrigatória para os 4 anos e algum tempo depois para os 6 anos; reorganiza-se a organização do ensino básico e secundário.

A partir de 1975, promove-se uma democratização da vida pública portuguesa, logo também da escola. A educação escolar orienta-se por princípios contidos na Lei 46/86, numa perspectiva democratização das relações pedagógicas e da relação entre os atores do ato educativo. O desenvolvimento da pessoa como ser livre, participante nos vários contextos de que á parte são a finalidade superior da educação. Ora, este desiderato impõe o reconhecimento da família como parte necessária no processo socialização e educação escolar, por isso, lhes é reconhecido na Lei de Bases e regulamentado em posteriores Decretos-Lei o direito à participação em órgãos da administração da escola. Também ao

aluno é formalmente reconhecido seu estatuto de ator educativo, com os inerentes direitos e deveres.

Mas reconhecer atribuir direitos em normativos legais só por si não chega a que estes sejam efetivados. Por isso, vimos na reflexão feita, que, por exemplo, a relação família escola nem sempre se ajusta exemplarmente aos pressupostos contidos na lei e ao desejável por quem se proclama seu defensor. Os pais das classes desfavorecidas, por razões várias muitas vezes se auto-excluem ou são pela escola excluídos da informação e participação relevante no governo da escola.

Também os alunos nem sempre e em todas as escolas são entendidos na plenitude do seu estatuto de ator educativo, antes são mantidos à margem de participação na organização do ato educativo a ocorrer na escola ou no espaço mais restrito da sala de aula.

Na recensão feita por C. ALVES-PINTO e contida nesta reflexão vemos que há uma percentagem ainda apreciável de alunos (17%) que sente-se como um estranho na escola; e (37%) dos alunos confessa ter dificuldades em compreender o que se passa na escola; Também 34% sente-se desmunido de qualquer poder na escola.

Quando assim é, naturalmente o aluno responde com estratégias que lhe permitam suportar ou resistir ao desinteresse ou tédio provocado pelas atividades que lhe são impostas.

***Capítulo 2 Perspectivas de alunos de escolas brasileiras:
um estudo em escolas privadas de uma cidade de Minas
Gerais***

1 O que quisemos saber

Quisemos saber a forma como os alunos brasileiros veem e sentem a Escola. Nesta pesquisa quisemos conhecer as opiniões de uma amostra de alunos brasileiros de escolas do ensino privado.

Propusemo-nos utilizar os instrumentos de C. Alves- Pinto sobre a socialização e de M. Teixeira sobre Clima. Assim o presente questionário integra indicadores retirados de investigações destas duas autoras. Importa desde já salientar que estes estudos, destas autoras, analisam amostras de alunos do ensino público português.

O questionário integra, por um lado, uma caracterização da amostra, por outro indicadores de interações escolares, de socialização e de clima de escola.

A caracterização dos respondentes é feita por recursos aos seguintes elementos:

- a) caracterização individual – género e idade –
- b) caracterização familiar – estudos do pai, estudos da mãe e nível de instrução familiar
- c) Caracterização escolar - ano de escolaridade, histórico escolar em termos de repetências, qualificação escolar feita pelos alunos e atribuída aos professores

O estudo das interações familiares aborda por um lado a comunicação em casa e as atitudes do encarregado de educação face ao educando, quer de sucesso escolar quer de divergência de opinião.

Para o estudo da socialização utilizámos os indicadores do estudo de C. Alves- Pinto (pergunta 6 do nosso questionário) relativos a:

- a) Convergência de opiniões entre pais e professores (1 e 7)
- b) Apoio dos pais à vida escolar do aluno (2 e 8)
- c) Conhecimento das regras (3 e 9)
- d) Aceitação das regras (5 e 11)
- e) Sentido de Pertença (4 e 13)

Para o estudo das atitudes face à escola e ao trabalho escolar assim como para conhecer a opinião dos alunos sobre as relações na escola utilizámos indicadores do estudo do clima de escola de M. Teixeira, nomeadamente:

- a) Adesão Geral à escola (3 e 16)
- b) Atitude face ao trabalho escolar (1 e 14)
- c) Entreaajuda entre colegas (12 e 25)
- d) Sentido de Grupo (7 e 22))
- e) Consideração dos professores pelos alunos (11 e 24)
- f) Incentivo recebido dos professores (9 e 21)
- g) Interesse do Coordenador pelo trabalho dos alunos (4 e 17)
- h) Apoio do Coordenador (6 e 19)

Para cada indicador analisaremos as respostas da nossa amostra e as variações registadas com algumas variáveis, como adiante referiremos. A finalizar cada indicador poremos, lado a lado as respostas dos alunos de escolas privadas brasileiros com a de alunos de escolas públicas portuguesas dos estudos de C. ALVES- PINTO e de M. TEIXEIRA.

Importa chamar a atenção que a comparação destes dados tem sempre de ter presente que a amostra brasileira é, em maioria, do ensino privado enquanto a amostra destas autoras é de escolas públicas portuguesas.

Pese embora estas diferenças faremos esta comparação preliminar, esperando que sirva de ponto de partida para novos estudos, uma vez que a cada dia o relacionamento entre estes

dois países se volta a estreitar, como foi no passado e, até mais, considerando o fenómeno da globalização.

2 Contexto da pesquisa

É genericamente considerado como fundamental que uma boa relação deve existir entre os alunos, professores, pais, comunidade escolar e a escola em geral. Mas se teoricamente este princípio é aceite importa saber como o sentem os mais diretamente implicados e razão da existência da própria escola: os alunos. Assim sendo nosso principal objetivo centrou nestes agentes e no desenvolvimento acerca do que se poderia obter com esta pesquisa. Ou seja, ser capaz de recolher com imparcialidade as respostas dos alunos, sentir seus anseios, medos e aspirações, visando compará-las com os dados de uma pesquisa anteriormente realizada por ALVES- PINTO (2006-2007) e TEIXEIRA (2004-2007).

Nossa missão, partilhar com todos os envolvidos, as diversas facetas de que se reveste o ambiente escolar no Brasil, mais especificamente nas quatro escolas da Cidade de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais.

3 Amostra

Distribuímos o instrumento de trabalho, em Março de 2012, em quatro escolas de Juiz de Fora: Colégio Cristo Redentor, Escola Padre Frederico Vienken S.V.D, Escola Municipal Carlos Drumond de Andrade e Escola Estadual António Carlos.

A amostra do nosso estudo abrangeu 983 (novecentos e oitenta e três) alunos, com frequência desde o 6º ano até o 12º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e 19 anos, notando-se uma ligeira maioria do género feminino.

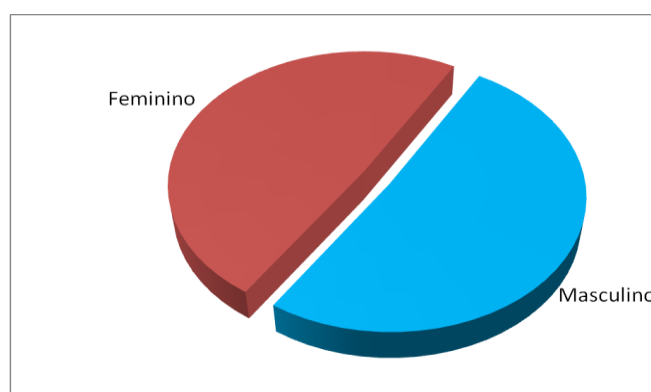
3.1 Caraterização Individual

Para a caraterização individual usamos as caraterísticas: Género e Idade.

3.1.1 Género

Quanto a população da amostra tem uma maioria pouco significativa de raparigas em relação aos rapazes, como demonstra o quadro a seguir.

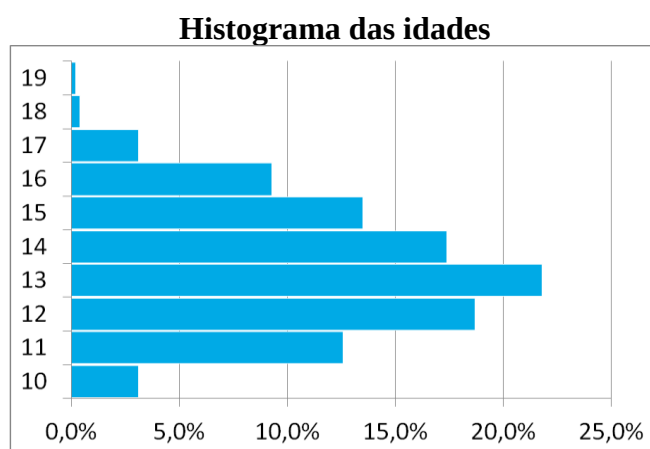
Género		
Sexo	Frequências	
Masculino	474	48,22%
Feminino	503	51,17%



3.1.2 Idade

A idade dos alunos respondentes ao nosso estudo é a que consta do quadro a seguir:

Idade		
Anos	Frequências	
10	30	3,1%
11	124	12,6%
12	183	18,7%
13	214	21,8%
14	171	17,4%
15	132	13,5%
16	91	9,3%
17	30	3,1%
18	4	0,4%
19	2	0,2%



3.2 Caraterização Familiar

Quanto à caraterização familiar vamos apenas abordar dois aspetos, os “estudos do pai e da mãe” e o “nível de instrução familiar”.

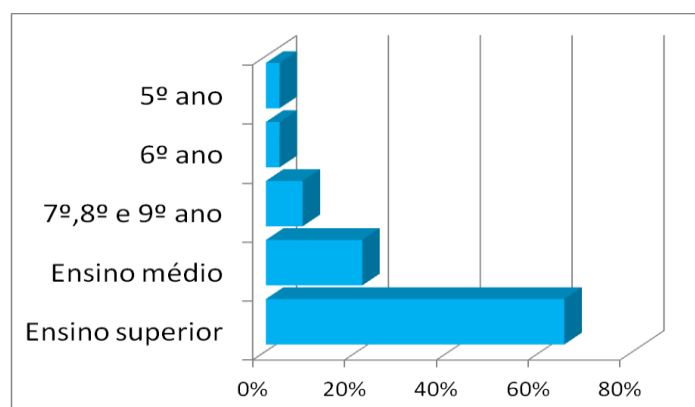
3.2.1 Estudos do Pai e da Mãe

A distribuição dos respondentes por habilitações dos pais é muito particular e só se compreende porque a amostra é composta, na maioria, por alunos de escolas particulares.

As duas distribuições são muito aproximadas.

Escolaridade	Pai estudos		Mãe estudos		NIF	
5º ano	64	7%	61	6%	25	3%
6º ano	65	7%	48	5%	32	3%
7º,8º e 9º ano	87	9%	90	10%	81	8%
Ensino médio	208	22%	236	25%	200	21%
Ensino superior	510	55%	509	54%	616	65%
Totais	934	100%	944	100%	954	100%

O nível de instrução familiar para cada aluno, equivale à habilitação académica mais alta entre o pai e a mãe. Na nossa pesquisa, como podemos verificar pelo quadro a seguir, há uma muito grande representação de pais no ensino superior



3.3 Caracterização Escolar

A nossa amostra constituiu-se por 983 (novecentos e oitenta e três) alunos, com frequência escolar situada entre o 6º e o 12º ano de escolaridade.

3.3.1 Ano de escolaridade

A distribuição dos alunos por ano de escolaridade é a apresentada no quadro a seguir.

Ano de escolaridade		
Ano que frequenta	Frequências	
0	11	1,12
6º	138	14,04%
7º	166	16,89%
8º	239	24,31%
9º	187	19,02%
10º	119	12,11%
11º	112	11,39%
12º	11	1,12%
Total	983	100,00%

Verifica-se que a maioria dos alunos se encontram entre o 7º e 9º ano de escolaridade.

3.3.2 Histórico escolar em termos de repetências

Pedimos aos nossos respondentes que nos informassem sobre as suas retenções escolares, caso existissem.

Designamos duas opções para as perguntas referentes a este item; “ É repetente?” e, “Anteriormente repetiu algum ano?”.

4. É repetente		
Sim	109	11,2%
Não	864	88,8%
Totais	973	100,0%
5. Antes repetiu		
Sim	149	15,3%
Não	822	84,7%
Totais	971	100,0%

3.3.3 Auto qualificação escolar

Com esta auto qualificação escolar quisemos saber dos alunos a sua autoavaliação em termos de “notas”, “comportamento” e “aplicação aos estudos”.

3.3.4 Caraterização escolar pelos professores

È de extrema importância que o professor avalie os seus alunos em todos os aspetos, principalmente, tratando-se de “notas”, “comportamento” e “aplicação aos estudos.

Neste ponto foi nosso objetivo saber como os alunos se sentem aquando da avaliação atribuída pelos seus professores.

4 Interações Familiares

Para estudar as interações familiares procuramos recolher indicadores que nos demonstrassem como os alunos vêm a comunicação na família, em situação de sucesso escolar e, em situações de divergências entre a criança ou adolescente e respetivos pais.

4.1 Comunicação em casa

Para estudar a forma como os alunos vêm a comunicação em casa, usamos um indicador que ALVES- PINTO (ibidem) utilizou nas suas investigações e que consistiu em perguntar:

“Quando em sua casa há que resolver alguma coisa que tem implicações na vida de todos, os seus pais pedem a sua opinião?”.

As hipóteses de resposta variaram de ” sempre” até “nunca”.

Este indicador tenta perceber até que ponto a família considera a criança ou adolescente como um interlocutor nas decisões que têm de ser tomadas, ou se pelo contrário ela só é considerada como um objeto das decisões que os pais tomam sobre ela.

Obtivemos as respostas conforme consta no quadro a seguir:

Comunicação em casa		
Comunicação	Frequências	
Nunca	83	9%
Poucas vezes	134	14%
Algumas vezes	363	37%
Muitas vezes	244	25%
Sempre	152	16%
Total	976	100%

Podemos constatar pela análise da tabela que a maioria dos inquiridos referem ser ouvidos “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre”. No entanto, observamos que existe uma percentagem mais baixa de alunos que referem “poucas vezes” e “nunca” são ouvidos, o que nos merece alguma atenção, sugerindo, num futuro próximo procurar compreender as razões desta falta atenção por parte dos seus progenitores.

Nas análises posteriores consideramos como Comunicação Fraca as respostas de “nunca” ou “poucas vezes” são ouvidos; de Comunicação Razoável “algumas vezes” são ouvidos; e Boa Comunicação nos casos em que os filhos são “muitas vezes” ou “sempre” ouvidos.

4.2 Atitude do encarregado de educação em situação de sucesso

Para a compreensão da forma como os alunos sentem o apoio ou não apoio que os pais lhes dão relativamente as suas atividades na escola, formulamos uma pergunta para saber se os alunos se sentiam encorajados ou não pelos pais quando tinham melhor nota que o costume. A pergunta foi: “Quando você consegue ter melhores notas do que as de costume, como reage o seu encarregado de educação?”.

Demos três opções para escolha. A primeira opção foi: “diz que você não faz mais do que sua obrigação”; o que é uma forma autoritária de funcionar, A segunda: “ não liga ou não

se manifesta” ; que é uma forma de estar completamente alienado do que se passa com o filho na escola. A terceira: “mostra a você que ficou contente e encoraja-o a continuar”; aponta para o interesse dos pais sobre os resultados do filho, com uma manifestação de encorajamento, de estar contente e portanto isto traduz num estímulo para o filho.

Vejamos o que dizem os nossos respondentes no quadro a seguir:

Atitude do encarregado de educação em situação de sucesso		
Atitude	Frequências	
Não incentivo	150	15%
Alheamento	116	12%
Incentivo e apoio	712	73%
Total	978	100%

A grande maioria, quase $\frac{3}{4}$ dos alunos diz que a reação dos pais é de incentivo a continuar a melhorar.

Mais importa assinalar que ainda temos um grupo não desprezível de alunos a dizerem que os pais acham que eles não fazem mais que a sua obrigação e portanto não os incentiva, no fundo têm a reação de uma exigência não apoiante, ou ainda, aqueles que também dizem pura e simplesmente que os pais não ligam, portanto não se manifestam.

4.3 Atitude do encarregado de educação em situação de divergência de opinião

Complementarmente a situação de sucesso escolar, quisemos saber o estilo de relação entre pais e filhos, quando na situação de organização da vida familiar o aluno divergissem da opinião dos seus pais, e fizemos a pergunta: “Na organização da vida em família, se você dá uma opinião diferente da dos seus pais, o que é que acontece mais vezes?

Admitimos três hipóteses; na primeira hipótese um tipo de exercício de poder autoritário, “Os seus pais dizem que para já são eles que mandam”. Na segunda hipótese, que aponta para um ambiente dialogante, “Tentam perceber as suas razões, explicam melhor o ponto de vista deles e procuram uma solução que satisfaça minimamente uns e outros” e por fim “Os seus pais acabam por ceder e fazem sempre o que você quer”, o que indica uma atitude permissiva.

Atitude do encarregado de educação em situação de divergência de opinião		
Poder autoritário	221	23%
Poder dialogante	716	73%
Poder permissivo	38	4%
Total	975	100%

Verificamos que a grande maioria dos respondentes aponta para o estilo educativo dialogante. O estilo autoritário atinge 1 em cada 4 alunos, enquanto o estilo permissivo abrange uma minoria insignificante.

Vemos pois que os respondentes ao nosso questionário têm características familiares diversas mas com claras dominantes, quer em termos do nível de instrução dos pais, quer em termos do tipo de comunicação que se estabelece em casa.

Entendemos que os alunos são mais ou menos reconhecidos como interlocutores nas decisões familiares, quer na forma como os pais os incentivam quando estão em situação de sucesso na escola ou ainda na forma como gerem as situações de discrepância de opiniões em família.

5 Da socialização familiar à socialização escolar

Um dos pontos mais desenvolvidos no nosso trabalho é o da socialização escolar.

Para trabalhar esta questão centramo-nos em cinco aspetos.

Por um lado a “convergência de opiniões entre pais e professores” como um primeiro aspeto, depois um segundo aspeto “apoio dos pais à vida escolar do aluno”.

Por outro lado temos dois aspetos relativos a regras, ou seja “Conhecimento das regras” e “Aceitação das regras”.

Por fim abordaremos a questão da pertença, ”Sentido de pertença”.

São estes indicadores que passamos a apresentar nos pontos seguintes.

5.1 Convergência de opiniões entre pais e professores

Muitos estudos têm salientado como é importante que haja convergência de opiniões entre pais e professores. Quando não existe esta convergência é o aluno que tem de gerir a divergência e como é óbvio torna-se muito mais difícil interiorizar as regras pelas quais a escola se rege e também as expetativas que ocorrem nas interações entre professores e alunos.

Nesta medida utilizámos duas frases, relativamente às quais solicitávamos que o aluno nos desse a sua opinião. Estas frases foram: “Os meus pais discordam do que os professores exigem em termos de disciplina” e por outro lado, “Os meus pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina”. Estas duas frases em que uma aponta para o oposto da outra, foram analisadas e os resultados que obtivemos são os apresentados no quadro a seguir.

5.1.1 Convergência de opiniões entre pais e professores: indicadores parcelares

Convergência de opiniões entre pais e professores: indicadores parcelares						
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Total
Os meus pais discordam do que os professores exigem em termos de disciplina	263 27%	317 33%	189 19%	114 12%	88 9%	971 100%
Os meus pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina	11 1%	25 3%	169 17%	427 44%	343 35%	975 100%

Neste quadro podemos ver que o grupo mais significativo, uma maioria bastante mais forte, “concorda” que os pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina e por outro lado uma relativa maioria “discorda” que os pais discordam do que os professores exigem em termos de disciplina.

Pelos dados obtidos os nossos inquiridos dizem discordar em maioria que os pais diverjam da disciplina exigida pelos professores aos alunos. Em larga maioria os respondentes afirmam concordar que os pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina.

5.1.2 Convergência de opiniões entre pais e professores: indicador agregado

Invertendo os códigos das opiniões relativas à frase “Os meus pais discordam do que os professores exigem em termos de disciplina”, construímos o indicador agregado.

Convergência de opiniões entre pais e professores.		
	Frequências	
Convergência muito fraca [2]	3	0,3%
[3]	2	0,2%
Convergência fraca [4]	17	1,8%
[5]	59	6,1%
Nem concordância nem discordância [6]	167	17,3%
[7]	172	17,8%
Convergência forte [8]	229	23,8%
[9]	180	18,7%
Convergência muito forte [10]	135	14,0%
Total	964	100,0%

A distribuição deste indicador está claramente concentrada na zona da convergência forte e muito forte. Para as análises subsequentes considerámos os intervalos [2 a 6] para o escalão de convergência média-baixa, [7-8] para convergência forte e [9-10] para o escalão de elevada convergência.

5.1.3 Variações da Convergência de opiniões entre pais e professores

Apresentamos os valores do teste qui-quadrado (χ^2) das tabelas de contingência da convergência de opiniões entre pais e professores segundo as características dos respondentes, no quadro que se segue.

Variações da Convergência de opiniões entre pais e professores					
	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	21,25	3,97	3,97	31,24	8,29
Prob. observada	<0,01	0,41	0,41	<0,01	0,08

Verificou-se pelos resultados obtidos só existirem variações estatisticamente significativas da convergência entre pais e professores com o Género e o Nível de instrução familiar.

5.1.4 Convergência de opiniões entre pais e professores segundo o género

Convergência de opiniões entre pais e professores segundo o género			
Convergência de opiniões entre pais e professores.	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Convergência média baixa [2 a 6]	147 32%	97 20%	244 25%
Convergência forte [7-8]	189 41%	211 43%	400 42%
Elevada Convergência [9-10]	128 28%	186 38%	314 33%
Total	100%	100%	100%

Graus de liberdade: 2

 χ^2 observado: 21,25

Probabilidade observada: <0,01

A convergência de opiniões entre pais e professores é reconhecida mais amplamente pelas alunas do que pelos alunos.

5.1.5 Convergência de opiniões entre pais e professores segundo o nível de instrução familiar

Convergência de opiniões entre pais e professores segundo o nível de instrução familiar				
	NIF			Total
	9º ano ou menos	Ensino secundário	Ensino Superior	
Concordância baixa [2 a 6]	55 42%	55 28%	124 20%	234 25%
Concordância [7-8]	51 39%	72 37%	272 45%	395 42%
Elevada concordância [9-10]	26 20%	70 36%	210 35%	306 33%
Total	132 100%	197 100%	606 100%	935 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 31,24

Probabilidade observada: <0,01

À medida que aumenta o nível de instrução familiar diminui o grupo de alunos que evitaram tomar posição ou discordaram que houvesse convergência de opiniões entre pais e professores.

No outro extremo são os alunos cujos pais têm o ensino médio ou superior que mais concordam que há convergência de opiniões entre pais e professores.

5.1.6 Comparação da Convergência de opiniões entre pais e professores entre alunos brasileiros e portugueses

Comparação da Convergência de opiniões entre pais e professores entre alunos brasileiros e portugueses				
Convergência de opiniões entre pais e professores	País	Discordância	Ambiguidade	Concordância
Os meus pais discordam do que os professores exigem em termos de disciplina	B	60%	19%	21%
	P	47%	36%	17%
Os meus pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina	B	4%	17%	79%
	P	17%	34%	49%

Os alunos brasileiros do nosso estudo têm uma ideia mais forte da convergência entre pais e professores.

5.2 Apoio dos pais à vida escolar do aluno

Complementarmente ao estudo da convergência de opiniões entre pais e professores, consideramos também o apoio que os pais dão ou não à escolaridade dos filhos.

5.2.1 Apoio dos pais: indicadores parcelares

Para recolher os elementos sobre a forma como os alunos sentem o apoio que os pais lhes dão a nível escolar, também formulamos duas frases, uma que aponta para o apoio e outra apontando para a ausência do mesmo.

Num caso a frase foi: “Quando tenho dificuldades na Escola os meus pais fazem o que podem para me ajudar” e noutro “Os meus pais nem sabem sequer como vão os meus estudos”.

Conforme demonstra o quadro a seguir, vemos que há uma clara maioria a concordar que os pais fazem o que podem para ajudar quando os filhos têm dificuldade e também uma clara maioria a discordar que os pais nem sabem o evoluir dos estudos dos filhos.

Apoio dos pais: indicadores parcelares						
Apoio dos pais	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Quando tenho dificuldades na escola os meus pais fazem o que podem para me ajudar	20 2%	38 4%	61 6%	332 34%	523 54%	974 100%
Os meus pais nem sabem como é que vão os meus estudos	493 51%	317 33%	84 9%	47 5%	33 3%	974 100%

Verificamos que a esmagadora maioria, nos diz que concorda que os pais fazem o que podem para os ajudar e que os acompanham de perto.

5.2.2 Apoio dos pais: indicador agregado

O indicador agregado foi construído invertendo os códigos da frase que apontava para o alheamento dos pais com relação aos estudos dos filhos, conforme quadro a seguir.

Apoio dos pais: indicador agregado		
	Frequências	
Muito fraco [2]	8	1%
[3]	8	1%
Fraco[4]	9	1%
[5]	27	3%
Médio [6]	48	5%
[7]	80	8%
Forte [8]	192	20%
[9]	268	28%
Muito Forte [10]	327	34%
Total	967	100%

Como decorre dos resultados obtidos para os indicadores parcelares a distribuição do indicador agregado é muito favorável uma vez que a maior parte dos respondentes se situam na zona de apoio muito forte recebido por parte dos pais.

Dada esta distribuição, nas análises seguintes consideramos três escalões, a saber: apoio médio ou fraco [2 a 6]; apoio forte [7 e 8] e apoio muito forte [9 e 10].

5.2.3 Variações do Apoio dos pais

Variações do Apoio dos pais					
	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	1,59	19,01	70,30	8,60	31,98
Prob. Observada	0,45	<0,01	<0,01	0,07	<0,01

Verificou-se pelos resultados obtidos só existirem variações estatisticamente significativas com o ano, a qualificação pelo professor e a comunicação em casa.

5.2.4 Apoio dos pais segundo o ano

Começamos por apresentar a tabela de contingência relativamente ao apoio dos pais segundo o ano de escolaridade frequentado pelo aluno.

Apoio dos pais segundo o ano				
Apoio dos Pais	Nível de Ensino			Total
	6º e 7º ano	8º e 9º ano	Ensino Secundário	
Médio ou fraco [2 a 6]	23 0,8%	45 11%	28 12%	96 10%
Forte [7-8]	65 22%	117 28%	88 36%	270 28%
Muito forte [9-10]	207 70%	258 61%	126 52%	591 62%
Total	295 100%	420 100%	242 100%	957 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 19,01

Probabilidade observada: <0,01

Quanto mais baixa é a escolaridade dos pais, maior é a percentagem de alunos cujas respostas apontam para um apoio muito forte. Este resultado poderá estar ligado ao fato de que a nossa amostra integra um grupo muito grande de alunos de um colégio privado. Admitimos que os pais com poucos estudos que inscrevem os filhos no ensino privado é porque dão muito valor à escola e querem que os filhos atinjam um nível sociocultural mais elevado que o deles.

5.2.5 Apoio dos pais segundo a qualificação pelos professores

Passamos agora a apresentar a tabela de contingência do apoio dos pais segundo a forma como os alunos se sentem qualificados pelos professores.

Apoio dos pais segundo a qualificação pelos professores				
Apoio dos Pais	Qualificação pelos professores			Total
	Média ou fraca	Boa	Muito boa	
Médio ou fraco [2 a 6]	45 22%	38 08%	17 06%	100 10%
Forte [7-8]	74 36%	145 31%	49 18%	268 28%
Muito forte [9-10]	88 43%	287 61%	210 76%	585 61%
Total	207 100%	470 100%	276 100%	953 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 70,30

Probabilidade observada: <.0,01

Como podemos observar no quadro anterior, quanto melhor o aluno se sente qualificado pelo professor, maior é o grupo de respondentes que diz receber um apoio muito grande por parte dos pais.

5.2.6 Apoio dos pais segundo a comunicação em casa

Apoio dos pais segundo a comunicação em casa				
Apoio dos Pais	Comunicação em casa			Total
	Fraca	Razoável	Boa	
Médio ou fraco [2 a 6]	41 19%	34 09%	23 06%	98 10%
Forte [7-8]	64 30%	102 28%	104 27%	270 28%
Muito forte [9-10]	106 50%	224 62%	262 67%	592 62%
Total	211 100%	360 100%	389 100%	960 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 31,98

Probabilidade observada <:0,01

Como demonstra o quadro anterior, quanto mais os alunos se sentem ouvidos pelos pais nas decisões familiares que são tomadas, maior é o grupo daqueles que considera receber um apoio muito forte por parte dos mesmos.

5.3 Conhecimento das regras

Outro aspeto para uma saudável integração dos alunos na escola é o conhecimento das regras pelas quais a escola se rege. Neste ponto vamos trabalhar o conhecimento das regras e no ponto seguinte trabalharemos a aceitação das regras.

5.3.1 Conhecimento das regras: indicadores parcelares

Para estudar o conhecimento das regras da escola apresentamos duas frases, a primeira “As regras nesta escola são claras”, que aponta para a compreensão e o conhecimento das regras tal como elas existem e a outra “Por vezes não sei quais são as regras em certas aulas”, apontando para uma confusão em termos de não saber as regras da escola.

Conhecimento das regras: indicadores parcelares						
Conhecimento das regras	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Total
As regras nesta Escola são claras	36 4%	70 7%	144 15%	414 43%	305 31%	969 100%
Por vezes não sei quais são as regras em certas aulas	228 24%	348 36%	193 20%	151 16%	50 5%	970 100%

Como vemos no quadro anterior uma esmagadora maioria dos respondentes concorda que as regras são claras, mas também uma maioria superior a 50% não hesitou em discordar que houvesse confusão de regras em certas aulas.

Com as respostas que os alunos deram a estes dois indicadores e invertendo os códigos da resposta que apontava para a confusão de regras, construímos o indicador agregado do conhecimento das regras.

5.3.2 Conhecimento das regras: indicador agregado

A distribuição do indicador agregado obtido acerca do conhecimento das regras em função das respostas obtidas para os indicadores parcelares é altamente favorável e situa-se a

grande maioria acima do ponto médio da escala. Os dados obtidos apresentamos no quadro seguinte.

Conhecimento das regras: indicador agregado		
Conhecimento das regras	Frequências	
Muito fraco [2]	5	1%
[3]	22	2%
Fraco[4]	37	4%
[5]	58	6%
Médio [6]	128	13%
[7]	172	18%
Forte [8]	253	26%
[9]	174	18%
Muito Forte [10]	109	11%
Total	958	100%

Verificamos que a esmagadora maioria das respostas dos valores deste indicador se situam na zona entre razoável e muito grande. Dada esta distribuição do indicador agregado vamos considerar três escalões: razoável ou fraco de [2 a 6]; grande [7 e 8], e muito grande [9 e 10].

5.3.3 Variações do Conhecimento das regras

Calculadas as tabelas de contingência os resultados do teste do qui-quadrado (χ^2) aplicável a esta tabela são os que constam do quadro a seguir.

Variações do Conhecimento das regras					
	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	5,14	4,31	58,22	11,22	5,12
Prob. Observada	0,08	0,37	<0,01	0,02	0,28

Verificamos só existir variação estatisticamente significativa do conhecimento das regras com a qualificação pelo professor e com o nível de instrução familiar.

5.3.4 Conhecimento das regras segundo a qualificação pelos professores

Conhecimento das regras segundo a qualificação pelos professores				
Conhecimento das regras	Qualificação pelos professores			Total
	Média ou fraca	Boa	Muito boa	
Razoável ou fraco [2 a 6]	87 43%	113 24%	49 18%	249 26%
Grande [7-8]	80 39%	227 49%	110 40%	417 44%
Muito grande [9-10]	36 18%	127 27%	115 42%	278 29%
Total	203 100%	467 100%	274 100%	944 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 58,22

Probabilidade observada: <0,01

A medida que melhora a forma como o aluno se sente visto pelo professor, aumenta a percentagem de alunos que dizem ter um conhecimento muito grande das regras da escola; como podemos verificar pelos dados que constam na tabela acima.

Este resultado compreender-se-á admitindo que, quando um aluno é bem qualificado pelo professor é porque dominará bem as regras do jogo escolar e conseguirá satisfazer as expectativas que o professor tem acerca do seu comportamento

5.3.5 Conhecimento das regras segundo o nível de instrução familiar

Conhecimento das regras segundo o nível de instrução familiar				
Conhecimento das regras	Nível de instrução familiar			Total
	9º ano ou menos	Ensino Secundário	Ensino Superior	
Razoável ou fraco [2 a 6]	47 36%	56 29%	137 23%	240 26%
Grande [7-8]	49 37%	88 45%	277 46%	414 45%
Muito grande [9-10]	35 27%	52 27%	188 31%	275 30%
Total	131 100%	196 100%	602 100%	929 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado :11,22

Probabilidade observada: 0,02

A tendência mais clara situa-se ao nível do conhecimento razoável ou fraco. Neste caso, à medida em que aumenta o nível de escolaridade dos pais, diminui o grupo de alunos que

considera que o seu conhecimento das regras é um conhecimento razoável ou fraco. Curiosamente o conhecimento muito grande das regras quase não varia com o aumento do nível de escolaridade dos pais.

5.3.6 Comparação do Conhecimento das Regras entre alunos brasileiros e portugueses

Comparação do Conhecimento das Regras entre alunos brasileiros e portugueses				
Conhecimento das regras	País	Discordância	Ambiguidade	Concordância
As regras nesta Escola são claras	B	11%	15%	74%
	P	20%	29%	51%
Por vezes não sei quais são as regras em certas aulas	B	60%	20%	21%
	P	54%	21%	25%

Também no indicador do conhecimento das regras as respostas da amostra dos alunos das escolas privadas brasileiras são mais positivas do que as respostas dos alunos da amostra de escolas públicas portuguesas.

5.4 Aceitação das regras

Mas não basta que as regras sejam claras, é importante que haja uma aceitação das mesmas. Muitos dos problemas que acontecem na escola, não ocorrem somente quando os alunos não tem as regras claras, decorre também de quando, sabendo quais são as regras não conseguem aceitá-las nem as interiorizar.

5.4.1 Aceitação das regras: indicadores parcelares

Para estudar a aceitação das regras foram apresentadas duas afirmações. A primeira “Na escola quando quero fazer algo que me agrada faço-a mesmo que seja proibido”, o que

aponta para uma transgressão e a segunda em sentido contrário “Na escola faço o que me agrada desde que não ultrapasse o que é proibido”

Constatamos que há ligeiramente um número maior de respostas a concordar com a aceitação das regras do que o grupo que discorda da transgressão das regras da escola. Nos dois casos é uma maioria, embora ligeiramente superior no caso da aceitação das regras.

Aceitação das regras: indicadores parcelares						
Aceitação das regras	Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente	Total
Na Escola quando quero fazer algo que me agrada faço-a mesmo que seja proibido	269 28%	321 33%	215 22%	112 11%	59 6%	976 100%
Na Escola faço o que me agrada desde que não ultrapasse o que é proibido	38 4%	81 8%	190 19%	376 38%	292 30%	977 100%

5.4.2 Aceitação das regras: indicador agregado

Também neste caso construímos o indicador agregado invertendo os códigos da pergunta que apontava para a transgressão das regras.

Aceitação das regras: indicador agregado		
Aceitação	Frequências	
Muito fraca [2]	10	1%
[3]	19	2%
Fraca [4]	50	5%
[5]	73	8%
Razoável [6]	129	13%
[7]	130	13%
Grande [8]	234	24%
[9]	210	22%
Muito grande [10]	117	12%
Total	972	100%

A distribuição do indicador agregado mostra que a grande maioria das respostas se situa acima do ponto médio da escala.

Para as análises subsequentes consideramos os intervalos [2 a 6] aceitação razoável ou fraca, [7-8] grande aceitação e [9-10] aceitação muito grande.

5.4.3 Variações da Aceitação das regras

Calculadas as tabelas de contingência da aceitação das regras com as características dos indicadores que consideramos, apresentamos na tabela a seguir o resultado do teste do χ^2 .

Variações da Aceitação das regras					
	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	0,77	48,66	71,56	2,10	7,55
Prob. Observada	0,68	<0,01	<0,01	0,72	0,11

Verificou-se pelos resultados obtidos só existirem variações estatisticamente significativas da aceitação das regras com o ano e a qualificação pelo professor.

5.4.4 Aceitação das regras segundo o ano

Aceitação das regras segundo o ano				
Aceitação das Regras.	Ano			Total
	6º e 7º ano	8º e 9º ano	Ensino Secundário	
Razoável ou fraca [2 a 6]	50 17%	141 33%	86 36%	277 29%
Grande [7-8]	107 36%	158 38%	95 39%	360 37%
Muito grande [9-10]	143 48%	122 29%	60 25%	325 34%
Total	300 100%	421 100%	241 100%	962 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 48,66

Probabilidade observada: <0,01

À medida que os alunos avançam na escolaridade diminui o grupo dos que revelam níveis mais elevados de aceitação das regras e aumenta aqueles que manifestam o nível mais baixo de aceitação das mesmas.

Prosseguimos agora para a análise da tabela de contingência da aceitação das regras segundo a qualificação pelo professor.

5.4.5 Aceitação das regras segundo a qualificação pelos professores

Aceitação das regras segundo a qualificação pelos professores				
Aceitação das regras	Qualificação pelos professores			Total
	Média ou fraca	Boa	Muito boa	
Razoável ou fraca [2 a 6]	94 45%	913 29%	42 15%	275 29%
Grande [7-8]	77 37%	182 38%	100 36%	359 37%
Muito grande [9-10]	36 17%	155 33%	133 48%	324 34%
Total	207 100%	476 100%	275 100%	958 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 71,56

Probabilidade observada: < 0,01

Verificamos que quanto mais o aluno se sente melhor visto pelo professor, mais aumenta a aceitação das regras por parte dos mesmos.

5.4.6 Comparação da Aceitação das regras entre alunos brasileiros e portugueses

Comparação da Aceitação das regras entre alunos brasileiros e portugueses				
Aceitação das regras	País	Discordância	Ambiguidade	Concordância
Na Escola quando quero fazer algo que me agrada faço-a mesmo que seja proibido	B	61%	22%	17%
	P	60%	20%	19%
Na Escola faço o que me agrada desde que não ultrapasse o que é proibido	B	12%	19%	68%
	P	26%	21%	54%

Tanto os alunos brasileiros quanto os alunos portugueses expressam “discordar” da frase “Na Escola quando quero fazer algo que me agrada faço-a mesmo que seja proibido” embora os alunos portugueses sejam em maior número.

Na frase “Na Escola faço o que me agrada desde que não ultrapasse o que é proibido”, vemos que a “concordância” é a mais expressiva entre os alunos de ambos países, mas sendo mais acentuada entre os alunos brasileiros.

5.5 Sentido de Pertença

Para completar os indicadores de socialização que integramos no nosso estudo, vamos agora apresentar os resultados ao indicador de pertença a escola.

5.5.1 Sentido de Pertença: indicadores parcelares

Para estudar a pertença a escola apresentamos duas frases, uma que aponta para a inclusão na escola, nomeadamente “Sinto que faço parte desta Escola” e outra que aponta pelo contrário, o sentimento de afastamento e alienação, afirmando “Sinto-me como um estranho nesta escola.”

Sentido de Pertença: indicadores parcelares						
Sentido de pertença	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Sinto-me como um estranho nesta Escola	501 52%	287 30%	97 10%	48 5%	36 4%	969 100%
Sinto que faço parte desta Escola	41 4%	54 6%	144 15%	402 41%	329 34%	970 100%

O que verificamos é que uma grande maioria discorda que se sinta como um estranho na escola e uma maioria ligeiramente inferior, mas ainda muita maioritária concorda que se sente fazer parte da escola.

5.5.2 Sentido de Pertença: indicador agregado

Com os indicadores anteriormente referidos e a semelhança do que temos feito , construímos o indicador agregado invertendo os códigos das respostas do indicador parcelar “Sinto-me como um estranho nesta escola”

Sentido de pertença: indicador agregado		
Sentido de pertença	Frequências	
Muito fraco [2]	11	1%
[3]	11	1%
Fraco [4]	29	3%
[5]	37	4%
Razoável [6]	71	7%
[7]	101	11%
Grande [8]	203	21%
[9]	240	25%
Muito grande [10]	255	27%
Total	958	100%

Verificamos que também para o sentido de pertença a escola, a grande maioria dos respondentes tem uma opinião extremamente favorável.

Para as análises subsequentes consideramos os intervalos [2 a 6] razoável ou fraco, [7-8] grande e [9-10] muito grande.

5.5.3 Variações do Sentido de Pertença

Variações do Sentido de Pertença					
	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	2,83	21,72	41,44	15,54	20,58
Prob. Observada	0,24	<0,01	<0,01	0,01	0,01

Verificou-se pelos resultados obtidos só não existirem variações estatisticamente significativas do sentido de pertença com o género.

5.5.4 Sentido de Pertença segundo o ano

	Ano			
Sentido de pertença	6º e 7º ano	8º e 9º ano	Ensino Secundário	Total
Razoável ou fraco [2 a 6]	49 17%	65 16%	41 17%	155 16%
Grande [7-8]	72 25%	126 30%	101 42%	299 32%
Muito grande [9-10]	171 59%	224 54%	98 41%	493 52%
Total	292 100%	415 100%	240 100%	947 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 21,72

Probabilidade observada: <0,01

A tabela de contingência do sentido de pertença segundo o ano de escolaridade revela que são os alunos mais novos aqueles que têm mais frequentemente um sentido de pertença muito grande relativamente à escola, mas com o aumento da escolaridade este sentimento vai diminuindo.

5.5.5 Sentido de Pertença segundo a qualificação pelos professores

	Qualificação pelos professores			
Sentido de pertença	Média ou fraca	Boa	Muito boa	Total
Razoável ou fraco [2 a 6]	52 25%	73 16%	31 11%	156 16%
Grande [7-8]	78 38%	159 34%	64 24%	301 32%
Muito grande [9-10]	75 37%	238 51%	176 65%	489 52%
Total	205 100%	470 100%	271 100%	946 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 41,44

Probabilidade observada: <0,01

Como esperávamos à medida que melhora a forma como o aluno se sente visto pelo professor, também aumenta a percentagem dos alunos que se situam nos níveis mais elevados de sentido de pertença.

5.5.6 Sentido de Pertença segundo o nível de instrução familiar

Sentido de pertença	NIF			Total
	9º ano ou menos	Ensino secundário	Ensino Superior	
Razoável ou fraco [2 a 6]	27 20%	38 19%	87 14%	152 16%
Grande [7-8]	52 39%	69 35%	174 29%	295 32%
Muito grande [9-10]	54 41%	89 45%	340 57%	483 52%
Total	133 100%	196 100%	601 100%	930 100%

Graus de liberdade:4

χ^2 observado:15,54

Probabilidade observada:<0,01

À medida que aumenta o nível de instrução familiar aumenta por um lado o grupo dos alunos que tem um maior sentimento de pertença a escola e diminui o grupo daqueles que tem um nível de pertença a escola mais baixo.

5.5.7 Sentido de Pertença segundo a comunicação em casa

Sentido de pertença	Comunicação em casa			Total
	Fraca	Razoável	Boa	
Razoável ou fraco [2 a 6]	54 26%	51 14%	53 14%	158 17%
Grande [7-8]	65 31%	125 35%	111 29%	301 32%
Muito grande [9-10]	92 44%	180 51%	220 57%	492 52%
Total	211 100%	356 100%	384 100%	951 100%

Graus de liberdade:4

χ^2 observado:20,58

Probabilidade observada:<0,01

Para o sentido de pertença segundo a comunicação em casa, verificamos que o grupo que se manifesta tendo um sentido de pertença à escola mais elevado, muito intenso, vai aumentando à medida que melhora o sentimento de serem ouvidos nas decisões familiares.

5.5.8 Comparação do Sentido de pertença entre alunos brasileiros e portugueses

Comparação do Sentido de pertença entre alunos brasileiros e portugueses				
Sentido de pertença	País	Discordância	Ambiguidade	Concordância
Sinto-me como um estranho nesta Escola	B	82%	10%	9%
	P	68%	16%	17%
Sinto que faço parte desta Escola	B	10%	15%	75%
	P	17%	27%	55%

Também no indicador do sentido de pertença, os alunos brasileiros destas escolas privadas tem níveis de sentido de pertença mais intensos do que os alunos das escolas públicas portuguesas.

6 Satisfação com a escola e com o trabalho escolar

Neste ponto assim como nos pontos seguintes desta dissertação utilizámos indicadores do estudo de TEIXEIRA, que foi publicado no livro “Alunos na Escola - imagens e interações” (2008).

Deste estudo fomos utilizar indicadores das atitudes dos alunos face a escola e face ao trabalho escolar.

6.1 Adesão Geral à escola

As frases utilizadas para estudar a adesão à escola foram as seguintes: “Quando venho para a Escola venho geralmente bem disposto” e “Gosto de andar na Escola”.

6.1.1 Adesão Geral à escola: indicadores parcelares

Adesão geral à escola	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Total
Quando venho para a Escola venho geralmente bem disposto	131	173	285	270	119	978
	13%	18%	29%	28%	12%	100%
Gosto de andar na Escola	45	87	162	320	352	966
	5%	9%	17%	33%	36%	100%

Globalmente as respostas apontam para uma clara maioria a dizer que concorda e concorda totalmente que gosta de andar na escola, mas as respostas já não são tão inequívocas no caso de quando venho para a escola venho geralmente bem disposto. Aqui, embora hajam mais alunos a concordar e concordar totalmente com esta afirmação do que discordar e discordar totalmente, a diferença entre os que concordam e discordam é menos nítida do que relativamente ao gostar de andar na escola.

Com as respostas que cada aluno deu a estas duas afirmações construímos o indicador agregado que nos vai permitir trabalhar globalmente a opinião dos alunos a estes dois indicadores.

6.1.2 Adesão Geral à escola: indicador agregado

A distribuição deste indicador é a que consta no quadro a seguir.

Adesão geral à escola		
Adesão	Frequências	
Muito fraca [2]	14	1%
[3]	15	2%
Fraca [4]	40	4%
[5]	83	9%
Razoável [6]	224	23%
[7]	220	23%
Grande [8]	200	21%
[9]	116	12%
Muito grande [10]	51	5%
Total	963	100%

Verificamos que a distribuição deste indicador está claramente a partir do ponto médio da escala com os valores mais positivos.

Globalmente uma adesão positiva a escola não impede que muitas vezes possa haver perturbações e problemas, basta que haja grupos relativamente minoritários, que não sentem esta adesão à escola que estão a frequentar.

Tendo em conta a distribuição deste indicador vamos considerar três intervalos para a adesão nas análises subsequentes: média fraca [2 a 6]; forte [7-8] e muito forte [9-10].

6.1.3 Variações da Adesão Geral à escola

Procuramos saber se a opinião sobre a adesão à escola variava com o género, ano, qualificação pelo professor, nível de instrução familiar e comunicação em casa.

	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	0,58	19,44	55,58	6,25	5,33
Prob. observada	0,75	<0,01	<0,01	0,18	0,25

Verificamos pelos resultados obtidos só existirem variações estatisticamente significativas com o ano e a qualificação pelo professor.

6.1.4 Adesão Geral à escola segundo o ano

	Ano			
Adesão geral à escola	6º e 7º ano	8º e 9º ano	Ensino Secundário	Total
Razoável ou fraca [2 a 6]	94 32%	171 40%	104 44%	369 39%
Grande [7-8]	124 43%	192 45%	101 42%	417 44%
Muito grande [9-10]	73 25%	60 14%	33 14%	166 17%
Total	291 100%	423 100%	238 100%	952 100%

Graus de liberdade: 4 χ^2 observado: 19,44, Probabilidade observada: <0,01

À medida que aumenta a escolaridade aumenta o número de alunos que revelaram os níveis mais baixos de adesão geral à escola. No outro extremo o grupo que manifesta níveis de adesão a escola muito grande são os alunos do 6º e 7º ano.

Este resultado corresponde também, ao que acontece na amostra de Teixeira. Quando há variações com o ano de escolaridade, os alunos com mais baixa escolaridade são os que

revelam melhor opinião sobre a escola, pois a medida que avançam na escolaridade vão tendo opinião mais crítica acerca da mesma.

6.1.5 Adesão Geral à escola segundo a qualificação pelos professores

Adesão geral à escola	Qualificação pelos professores			Total
	Média ou fraca	Boa	Muito boa	
Razoável ou fraca [2 a 6]	114 55%	174 37%	83 30%	371 39%
Grande [7-8]	77 37%	224 48%	113 41%	414 44%
Muito grande [9-10]	17 08%	70 15%	79 29%	166 17%
Total	208 100%	468 100%	275 100%	951 100%

Graus de liberdade : 4

 χ^2 observado: 55,58,

Probabilidade observada: <0,01

Como com os outros indicadores analisados anteriormente à medida que melhora a qualificação do professor melhora a adesão à escola.

6.1.6 Comparação da Adesão geral à escola entre alunos brasileiros e portugueses

Comparação da Adesão geral à escola entre alunos brasileiros e portugueses				
Adesão geral à escola	País	Discordância	Ambiguidade	Concordância
Quando venho para a Escola venho geralmente bem disposto	B	31%	29%	40%
	P	7%	24%	69%
Gosto de andar na Escola	B	14%	17%	69%
	P	12%	21%	68%

Quanto ao, gosto de andar na escola, as distribuições dos resultados da amostra de alunos de Portugal e do Brasil, são positivas e semelhantes. Já no sentimento de como os alunos dizem vir para a escola, os alunos das escolas públicas portuguesas deram respostas mais positivas.

6.2 Atitude face ao trabalho escolar

Para analisar a atitude dos alunos face ao trabalho escolar foram-lhes apresentadas duas frases: uma “As atividades que temos de fazer são interessantes” e uma segunda “Geralmente compreendo a utilidade dos trabalhos que os professores nos dão para fazer”

6.2.1 Atitude face ao trabalho escolar: indicadores parcelares

Atitude face ao trabalho escolar	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
As atividades que temos de fazer são interessantes	50 5%	121 12%	329 34%	349 36%	131 13%	980 100%
Geralmente compreendo a utilidade dos trabalhos que os professores nos dão para fazer	41 4%	95 10%	199 20%	464 48%	173 18%	972 100%

A maioria dos alunos reconhece a utilidade dos trabalhos que fazem. Também um grupo menor, perto de 50%, concorda que as atividades são interessantes.

6.2.2 Atitude face ao trabalho escolar: indicador agregado

Construímos então o indicador agregado da atitude face ao trabalho escolar.

Atitude face ao trabalho escolar		
Atitude	Frequências	
Muito fraca [2]	12	1%
[3]	19	2%
Fraca [4]	46	5%
[5]	91	9%
Razoável [6]	155	16%
[7]	225	23%
Positiva [8]	251	26%
[9]	112	12%
Muito positiva [10]	59	6%
Total	970	100%

Neste caso e de uma maneira mais intensa que no indicador anterior, as respostas também situam-se acima do ponto médio.

Para as análises subsequentes consideramos os intervalos [2 a 6] razoável ou fraca, [7-8] grande e [9-10] muito grande.

6.2.3 Variações da Atitude face ao trabalho escolar

	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação na Família
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	2,24	49,04	89,27	10,86	8,82
Prob. observada	0,33	<0,01	<0,01	<0,03	0,07

Verificou-se pelos resultados obtidos só existirem variações estatisticamente significativas da atitude face ao trabalho escolar com o ano, a qualificação pelo professor e o nível de instrução familiar.

6.2.4 Atitude face ao trabalho escolar segundo o ano

	Ano			
Atitude face ao trabalho escolar	6º e 7º ano	8º e 9º ano	Ensino Secundário	Total
Razoável ou fraca [2 a 6]	60 20%	154 36%	105 44%	319 33%
Grande [7-8]	157 53%	206 49%	109 45%	472 49%
Muito grande [9-10]	80 27%	62 15%	26 11%	168 18%
Total	297 100%	422 100%	240 100%	959 100%

Graus de liberdade: 4,

 χ^2 observado: 49,09

Probabilidade observada: <0,01

A atitude face ao trabalho escolar é tanto maior quanto mais baixa é a etapa escolar do aluno.

6.2.5 Atitude face ao trabalho escolar segundo a qualificação pelos professores

	Qualificação pelos professores			
Atitude face ao trabalho escolar	Média ou fraca	Boa	Muito boa	Total
Razoável ou fraca [2 a 6]	115 55%	154 33%	52 19%	321 34%
Grande [7-8]	77 37%	249 53%	143 52%	469 49%
Muito grande [9-10]	17 0,8%	70 15%	81 29%	168 18%
Total	209 100%	473 100%	276 100%	958 100%

Graus de liberdade: 4,

 χ^2 observado: 89,27

Probabilidade observada: <0,01

Como seria expectável, quanto melhor é a qualificação que o professor faz do aluno melhor é a atitude face ao trabalho escolar.

6.2.6 Atitude face ao trabalho escolar segundo o nível de instrução familiar

	NIF			
Atitude face ao trabalho escolar	9º ano ou menos	Ensino secundário	Ensino Superior	Total
Razoável ou fraca [2 a 6]	37 27%	61 31%	216 36%	314 33%
Grande [7-8]	66 49%	96 48%	303 50%	465 49%
Muito grande [9-10]	33 24%	42 21%	89 15%	164 17%
Total	136 100%	199 100%	608 100%	943 100%

Graus de liberdade :4

 χ^2 observado: 10,86

Probabilidade observada: <0,03

À medida que aumenta o nível de escolaridade dos pais diminui a percentagem de alunos que consideram os trabalhos escolares muito interessantes, positivos e úteis. Enquanto do lado oposto aumenta o grupo de alunos que tem uma atitude mais reticente relativamente ao interesse nesta atividade da escola.

Eventualmente, estes alunos têm pais com habilitações mais elevadas e não estão tão dependentes da escola para as aprendizagens. Só podem ter uma adesão menos clara aos

trabalhos escolares na medida em que, caso necessitem de apoio, terão explicadores e até os próprios pais podem explicar aquilo que não entenderem.

Globalmente, relativamente a atitude face ao trabalho escolar, verificamos que, na generalidade, ele é tendencialmente positivo, havendo no entanto variações que acabamos de registar.

6.2.7 Comparação da Atitude face ao trabalho escolar entre alunos brasileiros e portugueses

Atitude face ao trabalho escolar	País	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Total
As atividades que temos de fazer são interessantes	B	17%	34%	49%	100%
	P	11%	37%	52%	100%
Geralmente compreendo a utilidade dos trabalhos que os professores nos dão para fazer	B	14%	20%	66%	100%
	P	8%	27%	65%	100%

Os alunos brasileiros destas escolas privadas revelam uma maior densidade de atitudes menos positivas face ao trabalho escolar.

7 Relação entre colegas

Passamos agora a um outro conjunto de indicadores relativamente a experiência que os alunos fazem com os seus colegas.

Continuamos a utilizar indicadores do estudo de M. TEIXEIRA (2008) no que concerne a opinião que eles têm da sua relação com os colegas, nomeadamente, entreajuda entre colegas e sentido de grupo.

7.1 Entreajuda entre colegas

Para estudar a opinião que os alunos têm da relação interpares apresentamos dois conjuntos de indicadores, um relativo a Entreajuda entre colegas e outro relativo ao Sentimento de grupo.

7.1.1 Entreajuda entre colegas: indicadores parcelares

Para estudar a entreajuda entre colegas, quisemos ver se os alunos quando andam preocupados com alguma coisa têm apoio por parte dos colegas e se quando têm dificuldade em fazer alguma coisa ou atividade na escola, se têm colegas que os ajudam para ultrapassar esta dificuldade.

Entreajuda entre colegas	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Quando ando preocupado com alguma coisa tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa	53 5%	57 6%	108 11%	310 32%	448 46%	976 100%
Quando tenho dificuldade em fazer alguma coisa tenho colegas que tentam ajudar-me	34 3%	66 7%	127 13%	400 41%	347 36%	974 100%

Verificamos existir nestas respostas uma concordância de mais de $\frac{3}{4}$ dos alunos a dizerem que concordam ou concordam totalmente que quando andam preocupados com alguma coisa têm com quem falar, desabafar e que também quando têm dificuldades em fazer alguma coisa têm colegas que o ajudam.

O que mostra um nível de relacionamento interpares considerável e uma relação muito boa.

7.1.2 Entreaajuda entre colegas: indicador agregado

Com as respostas que obtivemos nos indicadores parcelares, construímos da mesma forma como temos vindo a fazer até aqui, o indicador agregado.

Entreaajuda entre colegas		
Entreaajuda	Frequências	
Muito fraca [2]	15	2%
[3]	14	1%
Fraca [4]	34	4%
[5]	47	5%
Razoável [6]	61	6%
[7]	110	11%
Grande [8]	225	23%
[9]	197	20%
Muito grande [10]	265	27%
Total	968	100%

O indicador agregado situa-se predominantemente nos níveis de entreaajuda grande e muito grande, mais de 2/3 dos respondentes situam-se nas posições que supõem concordância e concordância total com as duas frases.

Para os estudos posteriores consideraremos tal como anteriormente três escalões de entreaajuda: razoável ou fraca [2 a 6], grande [7-8] e muito grande [9-10].

7.1.3 Variações da Entreaajuda entre colegas

Construímos as tabelas de contingência deste indicador agregado segundo as características que seleccionamos para tratamento dos dados.

	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	45,86	7,35	31,17	8,99	30,95
Prob. Observada	<0,01	0,12	<0,01	0,06	<0,01

Verificamos pelos resultados obtidos só existirem variações estatisticamente significativas com o género, a qualificação pelo professor e a comunicação em casa.

7.1.4 Entreaajuda entre colegas segundo o género

Entreaajuda entre colegas	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Razoável ou fraca [2 a 6]	112 24%	59 12%	171 18%
Grande [7-8]	179 38%	151 30%	330 34%
Muito grande [9-10]	174 37%	288 58%	462 48%
Total	465 100%	498 100%	963 100%

Graus de liberdade: 2

 χ^2 observado: 45,86

Probabilidade observada: <0,01

São as raparigas que mais frequentemente assumem que a ajuda entre colegas é muito grande.

7.1.5 Entreaajuda entre colegas segundo a qualificação pelos professores

Entreaajuda entre colegas	Qualificação pelos professores			Total
	Média ou fraca	Boa	Muito boa	
Razoável ou fraca [2 a 6]	54 26%	82 17%	35 13%	171 18%
Grande [7-8]	65 31%	189 40%	76 28%	330 34%
Muito grande [9-10]	89 43%	206 43%	164 60%	459 48%
Total	208 100%	477 100%	275 100%	960 100%

Graus de liberdade:4

 χ^2 observado:31,17

Probabilidade observada:<0.01

O sentimento menos positivo da entreaajuda entre colegas aumenta à medida que decresce a qualificação pelo professor. Já a perceção mias positiva de entreaajuda só se intensifica entre os alunos que se sentem qualificados pelos professor como muito bons.

7.1.6 Entreajuda entre colegas segundo a comunicação em casa

Entreajuda entre colegas	Comunicação em casa			Total
	Fraca	Razoável	Boa	
Razoável ou fraca [2-6]	60 28%	59 16%	52 13%	171 18%
Grande [7-8]	75 35%	137 38%	122 31%	334 35%
Muito grande [9-10]	79 37%	164 46%	218 56%	461 48%
Total	214 100%	360 100%	392 100%	966 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 30,95

Probabilidade observada: <0,01

À semelhança daquilo que ALVES-PINTO tem vindo a encontrar, à medida que os alunos se sentem mais ouvidos em casa aumenta também o número de alunos que avaliam mais positivamente a entreajuda entre colegas.

Pode-se dizer, mas o que tem a ver a entreajuda entre colegas na escola e o sentimento de ser ouvido na comunicação em casa? Eventualmente que tendo em casa a experiência de ser ouvido, ou seja de se sentir interlocutor nas decisões familiares, o aluno que tem este tipo de experiência, amadurece mais a sua capacidade de diálogo e de estar com os outros. Portanto, eventualmente também acaba ele próprio de poder aproveitar mais e melhor a abertura que existe por parte dos colegas e também dele próprio suscitar mais este tipo de entreajuda na medida que estará mais aberto a entrar nessa rede de reciprocidades.

7.1.7 Comparação da Entreajuda entre colegas entre alunos brasileiros e portugueses

Entreajuda entre colegas	País	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Total
Quando ando preocupado com alguma coisa tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa	B	11%	11%	78%	100%
	P	9%	17%	74%	
Quando tenho dificuldade em fazer alguma coisa tenho colegas que tentam ajudar-me	B	10%	13%	77%	100%
	P	7%	19%	74%	100%

A percepção da entreajuda entre colegas não parece diferir entre as duas amostras.

7.2 Sentido de Grupo

Na adolescência, nomeadamente nas idades que nós interrogamos, os autores salientam a importância da relação entre pares e o sentido de grupo.

7.2.1 Sentido de Grupo: indicadores parcelares

Para isso apresentamos duas frases, “Na minha turma colocamo-nos facilmente de acordo sobre o que queremos fazer em conjunto” e “Quando alguém ataca a nossa turma somos todos por um e um por todos”.

Sentido de grupo	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Total
Na minha turma colocamo-nos facilmente de acordo sobre o que queremos fazer em conjunto	75 8%	157 16%	369 38%	282 29%	91 9%	974 100%
Quando alguém ataca a nossa turma somos todos por um e um por todos	110 11%	141 15%	302 31%	232 24%	187 19%	972 100%

Verificamos que a este nível temos respostas menos inequívocas do que nas perguntas relativas da entreajuda entre colegas. O que mostrará que embora havendo entreajuda entre colegas, o sentimento de grupo não será tão obvio ou pelo menos eventualmente haverá subgrupos que coexistem de forma mais ou menos harmoniosa e/ou conflituosa dentro de cada turma.

7.2.2 Sentido de Grupo: indicador agregado

Com as respostas que foram dadas aos indicadores parcelares, construímos o indicador agregado e tal como nos casos anteriores vamos considerar três escalões; razoável ou fraco [2 a 6], grande [7-8] e muito grande [9-10].

Sentido de Grupo		
Sentido	Frequências	
Muito fraca [2]	28	3%
[3]	33	3%
Fraca [4]	92	10%
[5]	118	12%
Razoável [6]	212	22%
[7]	217	23%
Grande [8]	149	15%
[9]	69	7%
Muito grande [10]	46	5%
Total	964	100%

Mas importa salientar que neste caso a distribuição das respostas está bastante mais equilibradamente distribuída em torno do ponto médio da escala.

7.2.3 Variações do Sentido de Grupo

	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	3,52	19,03	24,78	1,77	19,94
Prob. observada	0,17	<0,01	<0,01	0,78	<0,01

No que toca a variações do sentido de grupo com as várias características, verificamos que neste caso só há variações estatisticamente significativas com o ano, a qualificação pelo professor e a comunicação em casa, não se registando variações nem com o género nem com o nível de instrução familiar.

7.2.4 Sentido de Grupo segundo o ano

Analisando a tabela de contingência do sentido de grupo segundo o ano, verifica-se que o sentido de grupo vai enfraquecendo à medida que avança o ano de escolaridade.

Os alunos e a sua experiência escolar:

A perspectiva de alunos de escolas privadas de uma cidade de Minas Gerais

	Ano			
Sentido de Grupo	6º e 7º ano	8º e 9º ano	Ensino Secundário	Total
Razoável ou fraco [2 a 6]	123 42%	210 50%	141 59%	474 50%
Grande [7-8]	126 43%	153 36%	85 35%	364 38%
Muito grande [9-10]	41 14%	59 14%	15 06%	115 12%
Total	290 100%	422 100%	241 100%	953 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 19,03

Probabilidade observada: <0,01

São os alunos do Ensino secundário que mais frequentemente tem opinião menos positiva em relação ao sentido de grupo.

7.2.5 Sentido de Grupo segundo a qualificação pelos professores

	Qualificação pelos professores			
Sentido de Grupo	Média ou fraca	Boa	Muito boa	Total
Razoável ou fraco [2 a 6]	121 58%	251 53%	107 39%	479 50%
Grande [7-8]	65 31%	178 38%	119 43%	362 38%
Muito grande [9-10]	23 11%	44 09%	48 18%	115 12%
Total	209 100%	473 100%	274 100%	956 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 24,78

Probabilidade observada: <0,01

Tal como nos casos anteriores quanto melhor o aluno se sente qualificado pelo professor, mais diminui o grupo que tem opinião menos positiva relativamente ao sentido de grupo que existe na turma.

7.2.6 Sentido de Grupo segundo a comunicação em casa

Sentido de Grupo	Comunicação em casa			Total
	Fraca [1-2]	Razoável [3]	Boa [4-5]	
Razoável ou fraco [2-6]	132 61%	177 50%	173 44%	482 50%
Grande [7-8]	60 28%	145 41%	161 41%	366 38%
Muito grande [9-10]	23 11%	34 10%	57 15%	114 12%
Total	215 100%	356 100%	391 100%	962 100%

Graus de liberdade:4

χ^2 observado:19,94

Probabilidade observada:<0,01

O sentimento de grupo menos positivo é tanto maior quanto menor é a comunicação em casa.

7.2.7 Comparação do Sentido de grupo entre alunos brasileiros e portugueses

Sentido de grupo	País	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Total
Na minha turma colocamo-nos facilmente de acordo sobre o que queremos fazer em conjunto	B	24%	38%	38%	100%
	P	28%	36%	37%	101%
Quando alguém ataca a nossa turma somos todos por um e um por todos	B	26%	31%	43%	100%
	P	22%	26%	52%	100%

Na afirmação “Na minha turma colocamo-nos facilmente de acordo sobre o que queremos fazer em conjunto”, tanto alunos brasileiros como portugueses, distribuíram-se entre as três opções, nenhuma delas chegou a ser claramente maioritária.

8 Relação entre alunos e professores

Prosseguimos utilizando indicadores do estudo de M. TEIXEIRA (2008) relativos à relação com os professores em geral e com o professor que tem a função de enquadrar a turma – director de turma nas escolas portuguesas e coordenador nas escolas brasileiras.

Por um lado dois indicadores serão analisados relativos à opinião que eles têm da relação com os professores, nomeadamente, a consideração que os professores têm por eles enquanto pessoas e por outro lado o incentivo que os professores lhes dão na vida da escola.

Por outro lado dois indicadores relativos a um professor que exerce uma função de Diretor de Turma / Coordenador.

8.1 Consideração dos professores pelos alunos

Vamos agora abordar um conjunto de indicadores que tem a ver com a relação dos alunos com os professores.

Neste primeiro conjunto de indicadores vamos tentar perceber como é que os alunos se sentem considerados pelos professores.

8.1.1 Consideração dos professores pelos alunos: indicadores parcelares

Vamos estudar esse sentimento de consideração a partir da concordância ou discordância que os alunos têm com as frases “Os professores respeitam-nos como pessoas” e “Os professores só se interessam pelas nossas notas”.

Consideração dos professores pelos alunos	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Total
Os professores respeitam-nos como pessoas	36 4%	43 4%	126 13%	393 40%	378 39%	976 100%
Os professores só se interessam pelas nossas notas	227 23%	388 40%	223 23%	70 7%	58 6%	966 100%

Há uma maioria mais acentuada de alunos a concordar que os professores os respeitam como pessoas do que a discordar que os professores só se interessam pelas notas dos alunos.

A distribuição do indicador agregado da “consideração dos professores pelos alunos” é o que consta do quadro a seguir.

Consideração dos professores pelos alunos		
Consideração dos professores	Frequências	
Muito fraca [2]	10	1%
[3]	11	1%
Fraca [4]	25	3%
[5]	46	5%
Razoável [6]	112	12%
[7]	164	17%
Grande [8]	259	27%
[9]	180	19%
Muito grande [10]	155	16%
Total	962	100%

Para as análises subsequentes consideramos os intervalos [2 a 6] razoável ou fraca, [7-8] grande e [9-10] muito grande.

8.1.2 Variações da Consideração dos professores pelos alunos

	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	8,01	23,93	83,39	3,69	28,18
Prob. observada	0,02	<0,01	<0,01	0,45	<0,01

Construída a tabela de contingência da consideração dos professores pelos alunos segundo as características dos alunos, verificamos que, pelos resultados obtidos, só existem variações estatisticamente significativas com o género, o ano, a qualificação pelo professor e a comunicação em casa.

8.1.3 Consideração dos professores pelos alunos segundo o gênero

Consideração dos professores pelos alunos	Gênero		Total
	Masculino	Feminino	
Razoável ou fraca [2 a 6]	114 25%	89 18%	203 21%
Grande [7-8]	201 44%	217 44%	418 44%
Muito grande [9-10]	146 32%	189 38%	335 35%
Total	461 100%	495 100%	956 100%

Graus de liberdade:2

χ^2 observado:8,01

Probabilidade observada:<0,02

E aqui mais uma vez as raparigas têm melhor opinião da forma como são considerados os alunos pelos professores.

8.1.4 Consideração dos professores pelos alunos segundo o ano

Consideração dos professores pelos alunos	Ano			Total
	6º e 7º ano	8º e 9º ano	Ensino Secundário	
Razoável ou fraca [2 a 6]	62 21%	98 23%	43 18%	203 21%
Grande [7-8]	103 35%	185 44%	126 54%	414 44%
Muito grande [9-10]	131 44%	138 33%	65 28%	334 35%
Total	296 100%	421 100%	234 100%	951 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 23,93

Probabilidade observada: <0,01

À medida que o ano de escolaridade diminui a percentagem de alunos que se sentem francamente bem considerados pelo professor.

8.1.5 Consideração dos professores pelos alunos segundo a qualificação pelos professores

Consideração dos professores pelos alunos	Qualificação pelos professores			Total
	Média ou fraca	Boa	Muito boa	
Razoável ou fraca [2 a 6]	78 38%	90 19%	36 13%	204 21%
Grande [7-8]	88 43%	233 49%	98 36%	419 44%
Muito grande [9-10]	38 19%	151 32%	142 51%	331 35%
Total	204 100%	474 100%	276 100%	954 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 83,39

Probabilidade observada: <0,01

Como seria de esperar à medida que o aluno se sente melhor qualificado pelo professor, tanto em nota como em comportamento aumenta a percentagem de alunos que acha que os professores os consideram como pessoas.

8.1.6 Consideração dos professores pelos alunos segundo a comunicação em casa

Consideração dos professores pelos alunos	Comunicação em casa			Total
	Fraca	Razoável	Boa	
Razoável ou fraca [2 a 6]	70 33%	62 17%	72 19%	204 21%
Grande [7-8]	92 43%	166 46%	163 42%	421 44%
Muito grande [9-10]	51 24%	131 36%	153 39%	335 35%
Total	213 100%	359 100%	388 100%	960 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 28,18

Probabilidade observada: <0,01

À medida que melhora a comunicação em casa, aumenta também o sentimento de serem considerados pelos professores.

8.1.7 Comparação da consideração dos professores pelos alunos entre alunos brasileiros e portugueses

Consideração dos professores pelos alunos	País	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Total
Os professores respeitam-nos como pessoas	B	8%	13%	79%	100%
	P	7%	24%	68%	99%
Os professores só se interessam pelas nossas notas	B	63%	23%	13%	100%
	P	47%	30%	23%	100%

Os alunos da amostra de escolas privadas brasileiras têm uma distribuição mais favorável de respostas relativas à consideração dos alunos pelos professores.

8.2 Incentivo recebido dos professores

Na sequência da abordagem desse conjunto de indicadores relacionados com os alunos e os professores, temos como interesse perceber como é que os alunos sentem o incentivo recebido por parte dos professores

8.2.1 Incentivo recebido dos professores: indicadores parcelares

Para estudar o incentivo que os alunos sentem receber por parte dos professores, foram feitas duas afirmações, uma no sentido oposto da outra. As afirmações foram “Os professores fazem o que podem para motivar-nos a estudar” e a outra “Os professores só se interessam pelos alunos que de início já demonstraram ser bons alunos”.

Incentivo recebido dos professores	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Total
Os professores fazem o que podem para motivar-nos a estudar	17	75	166	402	308	968
	2%	8%	17%	42%	32%	100%
Os professores só se interessam pelos alunos que de início já demonstraram ser bons alunos	173	291	228	157	124	973
	18%	30%	23%	16%	13%	100%

O que verificamos aqui é que a afirmação mais inequívoca é “ Os professores fazem o que podem para motivar-nos a estudar”, onde a maioria concorda e concorda totalmente. Já

relativamente a outra afirmação, temos quase 50% a discordar e também cerca de 30% a concordar e concordar totalmente.

8.2.2 Incentivo recebido dos professores: indicador agregado

Com as respostas que obtivemos a estes dois indicadores e invertendo os códigos da resposta que mencionava o professor como um mero interesseiro nos bons alunos, construímos o indicador agregado do incentivo recebido.

Incentivo recebido dos professores		
Incentivo	Frequências	
Muito fraco [2]	11	1%
[3]	26	3%
Fraco [4]	52	5%
[5]	82	9%
Razoável [6]	159	17%
[7]	171	18%
Grande [8]	206	21%
[9]	155	16%
Muito grande [10]	98	10%
Total	960	100%

A maioria das respostas dos valores deste indicador se situa na zona entre razoável e muito grande. Dada esta distribuição do indicador agregado vamos considerar três escalões: razoável ou fraco [2 a 6], grande [7 e 8] e, muito grande [9 e 10].

8.2.3 Variações do Incentivo recebido dos professores

Calculadas as tabelas de contingência os resultados do teste do qui-quadrado, aplicável a esta tabela são os que constam do quadro a seguir.

	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	2,00	50,02	86,56	4,37	2,15
Prob. observada	0,37	<0,01	<0,01	0,36	0,71

Verificou-se pelos resultados obtidos só existirem variações estatisticamente significativas do incentivo recebido dos professores com o ano e a qualificação pelo professor.

8.2.4 Incentivo recebido dos professores segundo o ano

Incentivo recebido dos professores	Ano			Total
	6º e 7º ano	8º e 9º ano	Ensino Secundário	
Razoável ou fraco [2 a 6]	79 27%	146 35%	99 41%	324 34%
Grande [7-8]	92 32%	176 42%	105 44%	373 39%
Muito grande [9-10]	119 41%	96 23%	37 15%	252 27%
Total	290 100%	418 100%	241 100%	949 100%

Graus de liberdade :4

 χ^2 observado: 50,02

Probabilidade observada: <0,01

À medida que aumenta o nível de escolaridade do aluno, diminui o incentivo muito grande que o mesmo recebe por parte do professor, enquanto que o incentivo razoável-fraco evolui de forma inversa.

8.2.5 Incentivo recebido dos professores segundo a qualificação pelos professores

Incentivo recebido dos professores	Qualificação pelos professores			Total
	Média ou fraca	Boa	Muito boa	
Razoável ou fraco [2 a 6]	109 53%	160 34%	60 22%	329 35%
Grande [7-8]	69 34%	207 44%	98 35%	374 39%
Muito grande [9-10]	26 13%	104 22%	119 43%	249 26%
Total	204 100%	471 100%	277 100%	952 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 86,56

Probabilidade observada: <0,01

A qualificação pelos professores e o incentivo recebido por parte dos mesmos estão fortemente relacionados do ponto de vista estatístico. Quanto melhor é a qualificação do aluno, maior é a intensidade do incentivo que recebe por parte dos professores

8.2.6 Comparação do Incentivo recebido dos professores entre alunos brasileiros e portugueses

Incentivo recebido dos professores	País	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Total
Os professores fazem o que podem para motivar-nos a estudar	B	10%	17%	74%	100%
	P	12%	25%	63%	100%
Os professores só se interessam pelos alunos que de início já demonstraram ser bons alunos	B	48%	23%	29%	100%
	P	39%	25%	36%	100%

Na afirmação “Os professores fazem o que podem para motivar-nos a estudar”, tanto os alunos brasileiros como portugueses, “concordam” em maioria.

Para a frase “Os professores só se interessam pelos alunos que de início já demonstraram ser bons alunos”, as amostras de ambos países apresentam valores muito próximos, distribuídos pelas opções, salvaguardando que os alunos brasileiros ficam mais expressivos com o “discordo”.

9 Relação do aluno com o Coordenador /Diretor de turma

9.1 Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos

Entramos agora nos indicadores que são relativos ao Coordenador / Diretor de turma.

Também neste caso apresentamos duas frases, uma que claramente aponta para o interesse do Coordenador / Diretor de turma no acompanhamento escolar dos alunos e outra que

corresponde a uma imagem do Coordenador / Diretor de turma, apenas em trabalhos administrativos, que não tem um interesse manifesto pelo andamento da aprendizagem dos alunos.

9.1.1 Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos: indicadores parcelares

Para estudar esta questão aquela autora formulou duas frases. A primeira “ O Coordenador / Diretor de turma, ao longo do ano, interessa-se por saber se temos dificuldade em acompanhar as diferentes disciplinas”, o que demonstra ser um profissional atento e dedicado aos seus alunos. A segunda “ O Coordenador / Diretor de turma limita-se a registar as faltas e as notas que temos nas diferentes disciplinas no final do período. Neste caso é uma figura representativa que só realiza tarefas administrativas Embora no questionário a pergunta foi apresentada aos alunos substituindo director de turma por coordenador, na apresentação deste trabalho em Portugal optámos pela expressão em uso neste país: director de turma.

Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
O Coordenador / Diretor de turma, ao longo do ano, interessa-se por saber se temos dificuldade em acompanhar as diferentes disciplinas	85 9%	105 11%	226 23%	379 39%	178 18%	973 100%
O Coordenador / Diretor de turma limita-se a registar as faltas e as notas que temos nas diferentes disciplinas no final do período	198 20%	272 28%	281 29%	121 13%	95 10%	967 100%

Verificamos que a grande maioria dos alunos concorda e concorda totalmente com a primeira frase. No entanto há cerca de 48% que discorda e discorda totalmente da segunda frase.

Com as respostas que os alunos deram a estes dois indicadores e invertendo os códigos da resposta que aponta o Coordenador / Diretor de turma ser um mero administrativo, construímos o indicador agregado.

9.1.2 Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos: indicador agregado

A distribuição do indicador agregado obtido acerca do interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos em função das respostas obtidas nos indicadores parcelares é a que consta no quadro a seguir.

Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos		
Interesse	Frequências	
Muito fraco [2	22	2%
3	15	2%
Fraco 4	45	5%
5	108	11%
Razoável 6]	219	23%
[7	182	19%
Grande 8]	202	21%
[9	118	12%
Muito grande 10]	48	5%
Total	959	100%

Decorrente dos resultados obtidos nos indicadores parcelares a distribuição do indicador agregado ‘é bastante favorável uma vez que a maior parte dos respondentes se situa entre razoável e grande do interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos. Dada esta distribuição, nas análises seguintes consideraremos três escalões, a saber: interesse fraco ou razoável [2 a 6], interesse grande [7 e 8] e interesse muito grande [9 e 10].

9.1.3 Variações do Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência das variações do interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos segundo as características dos respondentes.

	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação na Família
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	5,08	25,54	11,89	35,37	9,83
Prob. observada	0,08	<0,01	<0,02	<0,01	0,04

Verificou-se pelos resultados obtidos só não existir variação estatisticamente significativa com o género.

9.1.4 Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos segundo o ano

	Ano			
Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos	6º e 7º ano	8º e 9º ano	Ensino Secundário	Total
Razoável ou fraco [2 a 6]	131 45%	175 41%	98 42%	404 43%
Grande [7-8]	86 30%	183 43%	109 46%	378 40%
Muito grande [9-10]	72 25%	65 15%	29 12%	166 18%
Total	289 100%	423 100%	236 100%	948 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 25,54

Probabilidade observada: <0,01

À medida que os alunos avançam no percurso escolar menos assumem que o Coordenador / Diretor de turma tem grande interesse pelos seus trabalhos.

9.1.5 Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos segundo a qualificação pelos professores

Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos	Qualificação pelos professores			Total
	Média ou fraca	Boa	Muito boa	
Razoável ou fraco [2 a 6]	100 49%	210 45%	99 36%	409 43%
Grande [7-8]	74 36%	190 40%	113 41%	377 40%
Muito grande [9-10]	31 15%	70 15%	61 22%	162 17%
Total	205 100%	470 100%	273 100%	948 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 11,89

Probabilidade observada: <0,02

São os alunos que se sentem qualificados como muito bons pelos professores que mais frequentemente referem que o Diretor de turma tem um interesse muito grande pelo seu trabalho. Já o interesse razoável ou fraco vai sendo menos referido à medida que o aluno se considera que o professor tem melhor imagem dele.

9.1.6 Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos segundo o nível de instrução familiar

Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos	NIF			Total
	9º ano ou menos	Ensino secundário	Ensino Superior	
Razoável ou fraco [2 a 6]	82 60%	96 49%	216 36%	394 42%
Grande [7-8]	40 29%	77 39%	258 43%	375 40%
Muito grande [9-10]	15 11%	22 11%	127 21%	164 18%
Total	137 100%	195 100%	601 100%	933 100%

Graus de liberdade: 4

χ^2 observado: 35,37

Probabilidade observada: <0,01

Podemos verificar que os alunos assumem que o interesse razoável ou fraco do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho deles aumenta à medida que diminui o nível de instrução familiar.

9.1.7 Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos segundo a comunicação em casa

Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos	Comunicação em casa			Total
	Fraca	Razoável	Boa	
Razoável ou fraco [2 a 6]	110 52%	146 41%	153 39%	409 43%
Grande [7-8]	72 34%	143 40%	164 42%	379 40%
Muito grande [9-10]	29 14%	65 18%	71 18%	165 17%
Total	211 100%	354 100%	388 100%	953 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 9,83

Probabilidade observada: 0,04

Os alunos consideram que o interesse razoável ou fraco do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho deles aumenta à medida que aumenta a comunicação em casa.

9.1.8 Comparação do Interesse do Coordenador / Diretor de turma entre alunos brasileiros e portugueses

Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos	País	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Total
O Coordenador / Diretor de turma, ao longo do ano, interessa-se por saber se temos dificuldade em acompanhar as diferentes disciplinas	B	20%	23%	57%	100%
	P	14%	18%	68%	100%
O Coordenador / Diretor de turma limita-se a registar as faltas e as notas que temos nas diferentes disciplinas no final do período	B	48%	29%	23%	100%
	P	50%	26%	23%	99%

Relativamente à frase: “O Coordenador / Diretor de turma, ao longo do ano, interessa-se por saber se temos dificuldade em acompanhar as diferentes disciplinas”, os alunos

brasileiros e portugueses afirmam maioritariamente que “concordam”, mas essa concordância é mais acentuada na amostra portuguesa.

A frase “O Coordenador / Diretor de turma limita-se a registar as faltas e as notas que temos nas diferentes disciplinas no final do período” a distribuição das respostas nas duas amostras é muito semelhante.

9.2 Apoio do Coordenador / Diretor de turma

Vamos agora abordar um conjunto de indicadores que tem a ver com o apoio que o Coordenador / Diretor de turma disponibiliza aos alunos.

9.2.1 Apoio do Coordenador / Diretor de turma: indicadores parcelares

Para perceber a reação dos alunos quanto a este apoio que lhes deve ser dado, elaboramos duas frases, dando-lhes a opção de classificarem-nas entre discordância total e concordância total. A primeira frase, “O Coordenador / Diretor de turma só sabe ralar e ameaçar com castigos” e a segunda “O Coordenador / Diretor de turma mesmo quando fazemos algo errado tenta compreender-nos e encontrar a melhor maneira de resolver o problema”

Apoio do Coordenador / Diretor de turma	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Total
O Coordenador / Diretor de turma só sabe ralar e ameaçar com castigos	352 36%	330 34%	161 17%	80 8%	51 5%	974 100%
O Coordenador / Diretor de turma, mesmo quando fazemos algo errado tenta compreender-nos e encontrar a melhor maneira de resolver o problema	98 10%	85 9%	239 24%	351 36%	205 21%	978 100%

Como demonstra o quadro anterior há uma maioria significativa que discorda e discorda totalmente que o Coordenador / Diretor de turma só sabe ralhar e ameaçar com castigos e uma maioria ligeiramente inferior a concordar e concordar totalmente que o Coordenador / Diretor de turma tenta compreendê-los e ajudar da melhor forma possível.

Com as respostas que os alunos deram a estes dois indicadores e invertendo os códigos da frase que afirma “ O Coordenador / Diretor de turma só sabe ralhar e ameaçar com castigos, construímos o indicador agregado.

9.2.2 Apoio do Coordenador / Diretor de turma: indicador agregado

Coordenador / Diretor de turma Apoio		
Muito fraco [2	24	2%
3	28	3%
Fraco 4	43	4%
5	43	4%
Razoável 6]	132	14%
[7	176	18%
Grande 8]	239	25%
[9	165	17%
Muito grande 10]	120	12%
Total	970	100%

Decorrente dos resultados obtidos para os indicadores parcelares, a distribuição do indicador agregado é muito favorável, uma vez que a maior parte dos respondentes se situam acima do ponto médio.

Nas análises subsequentes consideramos os intervalos [2 a 6] razoável ou fraco, [7-8] grande e [9-10] muito grande.

9.2.3 Variações do Apoio do Coordenador / Diretor de turma

	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
G. de liberdade	2	4	4	4	4
χ^2 observado	9,24	8,95	38,77	14,83	7,60
Prob. Observada	<0,01	0,06	<0,01	<0,01	0,11

Verificou-se pelos resultados obtidos só existirem variações estatisticamente significativas com o género, a qualificação pelo professor e o nível de instrução familiar.

9.2.4 Apoio do Coordenador / Diretor de turma segundo o género

Apoio do Coordenador / Diretor de turma	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Razoável ou fraco [2 a 6]	150 32%	116 23%	266 28%
Grande [7-8]	191 41%	222 45%	413 43%
Muito grande [9-10]	127 27%	158 32%	285 30%
Total	468 100%	496 100%	964 100%

Graus de liberdade: 2

 χ^2 observado: 9,24

Probabilidade observada: <0,01

Analisada a tabela de contingência do Apoio do Coordenador / Diretor de turma segundo o género, constatamos que as raparigas assumem mais frequentemente receber um apoio grande por parte do Coordenador / Diretor de turma

9.2.5 Apoio do Coordenador / Diretor de turma segundo a qualificação pelos professores

Apoio do Coordenador / Diretor de turma	Qualificação pelos professores			Total
	Média ou fraca	Boa	Muito boa	
Razoável ou fraco [2 a 6]	84 40%	129 27%	55 20%	268 28%
Grande [7-8]	82 39%	218 46%	111 40%	411 43%
Muito grande [9-10]	43 21%	124 26%	112 40%	279 29%
Total	209 100%	471 100%	278 100%	958 100%

Graus de liberdade: 4,

 χ^2 observado: 38,77

Probabilidade observada: <0,01

Os alunos afirmam que o apoio muito grande do Coordenador / Diretor de turma aumenta, tanto quanto melhor for a qualificação dos alunos pelos professores

9.2.6 Apoio do Coordenador / Diretor de turma segundo o nível de instrução familiar

Apoio do Coordenador / Diretor de turma	NIF			Total
	9º ano ou menos	Ensino secundário	Ensino Superior	
Razoável ou fraco [2 a 6]	56 41%	55 28%	152 25%	263 28%
Grande [7-8]	47 34%	81 41%	274 45%	402 43%
Muito grande [9-10]	34 25%	64 32%	179 30%	277 29%
Total	137 100%	200 100%	605 100%	942 100%

Graus de liberdade: 4

 χ^2 observado: 14,83

Probabilidade observada: <0,01

O menor apoio do Coordenador / Diretor de turma é tanto mais referido quanto mais baixo é o nível de instrução familiar

9.2.7 Comparação do Apoio do Coordenador / Diretor de turma entre alunos brasileiros e portugueses

Apoio do Coordenador / Diretor de turma	País	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Total
O Coordenador / Diretor de turma só sabe ralar e ameaçar com castigos	B	70%	17%	13%	100%
	P	73%	16%	11%	100%
O Coordenador / Diretor de turma, mesmo quando fazemos algo errado tenta compreender-nos e encontrar a melhor maneira de resolver o problema	B	19%	24%	57%	100%
	P	15%	25%	60%	100%

A maioria, bem maioritária, dos alunos brasileiros e portugueses afirma que “discorda” da frase: “O Coordenador / Diretor de turma só sabe ralar e ameaçar com castigos”

Na frase: “O Coordenador / Diretor de turma, mesmo quando fazemos algo errado tenta compreender-nos e encontrar a melhor maneira de resolver o problema”, há também uma maioria de alunos, em ambos países, que “concorda” com esta afirmação

Conclusão do 2º capítulo: Síntese dos resultados

Apresentamos agora um quadro síntese dos resultados obtidos nas tabelas de contingência dos diferentes indicadores com as variáveis que considerámos no nosso estudo.

	Género	Ano	Qualificação pelo professor	NIF	Comunicação em casa
Convergência de opiniões entre pais e professores					
Prob. observada	<0,01	-	-	<0,01	-
Apoio dos pais					
Prob. Observada	-	<0,01	<0,01	-	<0,01
Conhecimento das regras					
Prob. Observada	-	-	<0,01	0,02	-
Aceitação das regras					
Prob. observada	-	<0,01	<0,01	-	-
Pertença					
Prob. observada	-	<0,01	<0,01	0,01	0,01
Adesão Geral à escola					
Prob. observada	-	<0,01	<0,01	-	-
Atitude face ao trabalho escolar					
Prob. observada	-	<0,01	<0,01	<0,03	-
Entreajuda					
Prob. observada	<0,01	-	<0,01	-	<0,01
Sentido de Grupo					
Prob. observada	-	<0,01	<0,01	-	<0,01
Consideração dos professores pelos alunos					
Prob. observada	0,02	<0,01	<0,01	-	<0,01
Incentivo recebido dos professores					
Prob. observada	-	<0,01	<0,01	-	-
Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos					
Prob. observada	-	<0,01	<0,02	<0,01	0,04
Apoio do Coordenador / Diretor de turma					
Prob. observada	<0,01	-	<0,01	<0,01	-

Por gênero só varia a convergência entre pais e professores, a entreaajuda entre colegas a consideração dos professores pelos alunos e o apoio do Coordenador, sendo sempre as alunas a terem opiniões mais positivas do que os rapazes.

Por ano de escolaridade só quatro indicadores não variam: convergência entre pais e professores, conhecimento das regras, entreaajuda entre colegas e apoio recebido pelo Coordenador/DT, piorando as opiniões à medida que se avança no ano de escolaridade considerado.

Pela qualificação escolar – a ideia que o aluno se faz de como o professor o qualifica – todos os indicadores variam de forma estatisticamente significativa, à exceção do indicador de convergência. E é, como seria de esperar no sentido de quanto melhor os alunos se sentem qualificados pelos professores, respostas mais positivas apresentam nos diferentes indicadores

Pelo nível de instrução familiar um pouco mais de metade dos indicadores não variam, só se registrando probabilidades observadas abaixo de 0,05 nas tabelas de contingência convergência entre pais e professores, conhecimento de regras, pertença, atitude face ao trabalho escolar e ainda no interesse e apoio do Coordenador DT. São os alunos cujos pais têm menores qualificações que têm distribuições de respostas menos positivas.

Pela comunicação em casa, com um indicador de até que ponto é que o aluno se sente parte nas decisões familiares, os indicadores que registaram variações foram: o apoio dos pais, sentido de pertença, na relação entre pares a entreaajuda e o sentido de grupo e na relação com os professores a consideração destes pelos alunos e o interesse do Coordenador/DT. Quanto melhor é a comunicação em casa, mais favoráveis tendem a ser as respostas dos alunos.

Conclusão geral

Na presente pesquisa propusemo-nos estudar a experiência que os alunos fazem na escola. A escola é a instituição a quem a sociedade atual atribui a função de instruir e educar as novas gerações. O prolongamento da escolaridade obrigatória tem trazido para dentro da escola grupos de adolescentes e jovens que tradicionalmente apenas tinham uma passagem efémera ao nível de aprender a ler, a escrever e a contar.

Estamos conscientes que a escolaridade, longe de apenas instruir, contribui de forma decisiva para a socialização conjunta de jovens de origens muito diversas, Retomando a expressão feliz da equipa de DELORS, “mais do que apenas dar os mapas importa permitir que cada jovem se aproprie da bússola que lhe permitirá navegar ao longo da vida”. Mas a experiência da escola não ocorre em espaço isolado do mundo que a rodeia; antes acontece no seio de redes de interação variadas, das quais destacamos as interações familiares, as interações entre pares e as interações com os adultos que assumem estatutos relevantes face ao adolescente e ao jovem.

Sendo brasileira, a viver há bastantes anos em Portugal, e estando a frequentar uma instituição de ensino universitário em Portugal, propus-me articular estas minhas pertenças a estes dois países. Assim, ao tornar-se claro para mim que queria fazer a minha pesquisa sobre os alunos, interroguei-me se as opiniões de jovens brasileiros e portugueses seriam convergentes ou divergentes. Propus-me assim replicar numa amostra de alunos do Brasil, instrumentos de recolhas de dados sobre a opinião dos alunos acerca da escola, construídos por Alves-Pinto e Teixeira. Os alunos inquiridos são do ensino particular, o que lhe dá determinadas especificidades que importa não deixar de ter presente, dada as características que este ensino vem assumindo no contexto brasileiro. A título de conclusão iremos reapresentar sequencialmente e de forma concentrada, as comparações que fomos fazendo para cada indicador.

Síntese da comparação das respostas das amostras de alunos do Brasil e de Portugal

	País	Discordância	Ambiguidade	Concordância
Convergência de opiniões entre pais e professores				
Os meus pais discordam do que os professores exigem em termos de disciplina	B	60%	19%	21%
	P	47%	36%	17%
Os meus pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina	B	4%	17%	79%
	P	17%	34%	49%
Conhecimento das regras				
As regras nesta Escola são claras	B	11%	15%	74%
	P	20%	29%	51%
Por vezes não sei quais são as regras em certas aulas	B	60%	20%	21%
	P	54%	21%	25%
Aceitação das regras				
Na Escola quando quero fazer algo que me agrada faço-a mesmo que seja proibido	B	61%	22%	17%
	P	60%	20%	19%
Na Escola faço o que me agrada desde que não ultrapasse o que é proibido	B	12%	19%	68%
	P	26%	21%	54%
Sentido de pertença				
Sinto-me como um estranho nesta Escola	B	82%	10%	9%
	P	68%	16%	17%
Sinto que faço parte desta Escola	B	10%	15%	75%
	P	17%	27%	55%
Adesão geral à escola				
Quando venho para a Escola venho geralmente bem disposto	B	31%	29%	40%
	P	7%	24%	69%
Gosto de andar na Escola	B	14%	17%	69%
	P	12%	21%	68%
Sentido de grupo				
Na minha turma colocamo-nos facilmente de acordo sobre o que queremos fazer em conjunto	B	24%	38%	38%
	P	28%	36%	37%
Quando alguém ataca a nossa turma somos todos por um e um por todos	B	26%	31%	43%
	P	22%	26%	52%
Consideração dos professores pelos alunos				
Os professores respeitam-nos como pessoas	B	8%	13%	79%
	P	7%	24%	68%
Os professores só se interessam pelas nossas notas	B	63%	23%	13%
	P	47%	30%	23%
Incentivo recebido dos professores				
Os professores fazem o que podem para motivar-nos a estudar	B	10%	17%	74%
	P	12%	25%	63%
Os professores só se interessam pelos alunos que de início já demonstraram ser bons alunos	B	48%	23%	29%
	P	39%	25%	36%
Interesse do Coordenador / Diretor de turma pelo trabalho dos alunos				
O Coordenador / Diretor de turma, ao longo do ano, interessa-se por saber se temos dificuldade em acompanhar as diferentes disciplinas	B	20%	23%	57%
	P	14%	18%	68%
O Coordenador / Diretor de turma limita-se a registar as faltas e as notas que temos nas diferentes disciplinas no final do período	B	48%	29%	23%
	P	50%	26%	23%
Apoio do Coordenador / Diretor de turma				
O Coordenador / Diretor de turma só sabe ralar e ameaçar com castigos	B	70%	17%	13%
	P	73%	16%	11%
O Coordenador / Diretor de turma, mesmo quando fazemos algo errado tenta compreender-nos e encontrar a melhor maneira de resolver o problema	B	19%	24%	57%
	P	15%	25%	60%

Analisadas as tendências dos diferentes indicadores constatamos que para a maioria dos indicadores a opinião dos alunos inquiridos nas escolas privadas brasileiras é mais positiva do que a revelada nos estudos de TEIXEIRA e ALVES-PINTO relativamente aos seguintes indicadores:

- Na convergência entre pais e professores - nos dois indicadores
- No conhecimento das regras - nos dois indicadores
- Na aceitação das regras – num dos indicadores
- No sentido de pertença – nos dois indicadores
- Na adesão à escola - num dos indicadores
- Na consideração dos professores pelos alunos - nos dois indicadores
- Incentivo recebido por parte dos professores -

Numa segunda situação os valores são aproximados nos dois indicadores:

entretida entre colegas e

apoio recebido pelo coordenador/DT

Uma terceira situação se manifesta, em que um dos indicadores apresenta uma distribuição de resposta semelhante e no outro as respostas na amostra portuguesa é mais favorável, a saber para os indicadores:

Sentido de grupo

Interesse do Coordenador /DT .

Importa salientar que os resultados aqui apresentados não podem de modo algum ser generalizados, até pela forma como a amostra foi constituída.

Espero, isso sim que ajudem a compreender um pouco mais esta problemática que se reveste, ao mesmo tempo de uma grande complexidade e de uma importância capital para o desenvolvimento das jovens gerações. Espero ainda que tenha encurtado um pouco a distância que separa estes dois lugares a que me sinto a pertencer de forma tão definitiva.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES-PINTO, C., (1995), **Sociologia da Escola**, Alfragide, 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, Ed.ISET, pp.21-70
- ALVES-PINTO, (2008), “Da complexidade da socialização escolar”, in ALVES-PINTO,C., (org.), **Alunos na Escola- imagens e interações**, Porto, ISET, pp.17-78
- BERGER,P. e LUCKMANN,Th., (2004), **A construção Social do Conhecimento –um livro sobre a sociologia do conhecimento**, Lisboa, DINALIVRO (2ª edição)
- CARVALHO,R., (2001), **História do Ensino em Portugal - desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano**, Lisboa, F.C. Gulbenkian
- CARMO, H., (2001), “ A educação como problema social” in CARMO ,H.(coord.) **Problemas sociais Ccontemporâneos**, Lisboa, Ed. Universidade Aberta, pp.240-269
- DELORS, J., (2001), **Educação um tesouro a descobrir**, Porto, Ed. ASA
- DIAS, J.R., (2009), **Educação, caminho da nova humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores**, Porto, Ed. Papiro
- DIOGO,A., (2008), **Investimento das famílias na escola -- Dinâmicas familiares e contexto Local**, Lisboa, Ed.CELTA
- GIDDENS, A., (2004), **Sociologia**, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian
- FORMOSINHO,J., “De serviço do Estado a Comunidade Educativa - uma nova concepção para a escola portuguesa”, **Revista Portuguesa de Educação**, 2 (I), pp.53-86
- DAVIES,D., et all., **Os Professores e as famílias - A colaboração possível**, Lisboa, Livros Horizonte, pp.77-92
- MARQUES,R., (1993), “O envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados-Unidos da América”, in DAVIES,D. et all., **Os professores e as famílias - a colaboração possível**, Lisboa, Livros Horizonte, pp.49-53
- MELO,L.,(2008), “O poder e as estratégias dos alunos”, in ALVES-PINTO,C., **Alunos na Escola – imagens e interacções**, Porto, ed.ISET, pp.205-228
- MONTANDON ,C., (2005) “As práticas educativas parentais e a experiência das crianças”, **Educação**, v. 26, nº 91- Campinas, pp.485-507
- PERRENOUD, Ph., (1995), **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**, Porto, Porto editora
- SILVA ,P.,(1993), “ A formação de Professores, a relação escola-família e o sucesso educativo”, in DAVIES,D., et all., **Os Professores e as famílias - A colaboração possível**, Lisboa, Livros Horizonte pp.77-92

- SILVA,P., (1993), “ A acção educativa -- Um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos”, In DAVIES,D. et All, **Os Professores e as Famílias -- a colaboração possível**, Lisboa, Livros Horizonte, pp.66-76
- TEIXEIRA,M., (2003), “ A participação dos pais na escola: perspectivas de pais e professores”, in ALVES-PINTO e TEIXEIRA,M., (org.), **Pais e escola - parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.175-208

LEGISLAÇÃO consultada

Decreto-lei 45810/1964 de 9 de Julho

Lei 46/1986 de 14 de Outubro

Lei 85/2009 de 27 de Agosto

WEBGRAFIA consultada

- SOUZA, M.,** (2009), “Afinal, qual é o problema da educação?”, <http://filosofonet.wordpress.com/2009/07/19/afinal-qual-e-o-problema-da-educacao/>, consultado em 30/11/2013
- RODRIGUES, Z.,** “Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica” <http://www.educacional.com.br/artigo=artigo0056>, consultado em 30/11/2013
- MARANHÃO, J.,** “Prioridade à educação”, <http://www.chalita.com.br/index.php/features/educacao-em-foco/item/802-prioridade-%C3%A0-educ%C3%A7%C3%A3o.htm>, consultado em 30/11/2013

Anexo

Sou estudante do ensino superior e estou a fazer um trabalho sobre a forma como os alunos vêm a escola. Para a realizar deste trabalho venho pedir-te colaboração, respondendo às questões que se seguem. Este questionário é anónimo. Não escrevas o teu nome em nenhum lugar. Agradeço que respondas de forma sincera, pois só assim o meu trabalho poderá traduzir o que os alunos efectivamente pensam da escola. Obrigada desde já.

1. Que idade tens ____ 2. És rapaz ☐ rapariga ☐ 3. Ano que frequentas ____º ano
4. És repetente sim ☐ não ☐ 5- Já antes repetiste algum ano? . sim ☐ não ☐

6. Relativamente a cada afirmação diga qual é a sua opinião

(assinale com X a quadrícula que corresponde à sua opinião relativamente a cada um das seguintes afirmações)

	Concordo totalmente	concordo	nem concordo nem discordo	discordo	discordo totalmente	
1. Os meus pais discordam do que os professores exigem em termos de disciplina	☐	☐	☐	☐	☐	—
2. Quando tenho dificuldades na escola os meus pais fazem o que podem para me ajudar	☐	☐	☐	☐	☐	—
3.. As regras nesta escola são claras	☐	☐	☐	☐	☐	—
4. Sinto-me como um estranho nesta escola	☐	☐	☐	☐	☐	—
5. Na escola quando me apetece muito fazer uma coisa faço-a mesmo que seja proibido	☐	☐	☐	☐	☐	—
6. Nesta escola quando os alunos se unem conseguem aquilo que querem	☐	☐	☐	☐	☐	—
7. Os meus pais apoiam o que os professores fazem para manter a disciplina	☐	☐	☐	☐	☐	—
8. Os meus pais nem sabem como é que vão os meus estudos	☐	☐	☐	☐	☐	—
9. Por vezes não sei quais são as regras em certas aulas	☐	☐	☐	☐	☐	—
10. Não compreendo o que se passa nesta escola	☐	☐	☐	☐	☐	—
11. Na escola faço o que me apetece desde que não ultrapasse o que é proibido	☐	☐	☐	☐	☐	—
12. Sem estudos os jovens têm muita dificuldade em ter um trabalho interessante	☐	☐	☐	☐	☐	—
13. Sinto que faço parte desta escola	☐	☐	☐	☐	☐	—
14. Os alunos, nesta escola, não têm poder nenhum	☐	☐	☐	☐	☐	—
15. O desemprego é tão grande que tanto faz ter estudos como não	☐	☐	☐	☐	☐	—
16. Quando não entendo o que se passa há quem me esclareça	☐	☐	☐	☐	☐	—

7 . Pensando no que vives no dia a dia da escola dirás que:

(assinale com ☒ a quadrícula que corresponde à sua opinião relativamente a cada um das afirmações)

	concordo totalmente	concordo	nem concordo nem discordo	discordo	discordo totalmente	
1. As actividades que temos de fazer são interessantes	☐	☐	☐	☐	☐	—
2. Não me sinto à vontade com a maioria dos professores pois eles têm um comportamento muito distante	☐	☐	☐	☐	☐	—
3.Quando venho para a escola venho no geral bem disposto	☐	☐	☐	☐	☐	—
4.O director de turma, ao longo do ano, interessa-se por saber se temos dificuldade em acompanhar as diferentes disciplinas	☐	☐	☐	☐	☐	—
5.Prefiro esta escola às outras de que tenho ouvido falar	☐	☐	☐	☐	☐	—
6.O director de turma só sabe ralar e ameaçar com castigos.	☐	☐	☐	☐	☐	—
7.Na minha turma pomo-nos facilmente de acordo sobre o que queremos fazer em conjunto	☐	☐	☐	☐	☐	—
8.Já estou farto de passar a vida a fazer o mesmo tipo de actividades	☐	☐	☐	☐	☐	—
9.Os professores fazem o que podem para nos motivar a estudar	☐	☐	☐	☐	☐	—
10.Há muita competição entre os alunos	☐	☐	☐	☐	☐	—
11.Os professores respeitam-nos como pessoas	☐	☐	☐	☐	☐	—
12.Quando ando preocupado com alguma coisa tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa	☐	☐	☐	☐	☐	—
13.Quando há problemas entre nós e um professor o Director de turma evita meter-se no assunto.	☐	☐	☐	☐	☐	—
14.No geral percebo a utilidade dos trabalhos que os professores nos dão para fazer	☐	☐	☐	☐	☐	—
15.É fácil falarmos com os professores sobre os problemas que surgem entre alunos da turma.	☐	☐	☐	☐	☐	—
16.Gosto de andar na escola	☐	☐	☐	☐	☐	—
17.O director de turma limita-se a registar as faltas e as notas que temos nas diferentes disciplinas no final do período.	☐	☐	☐	☐	☐	—
18.Mesmo que pudesse mudar de escola preferia manter-me nesta	☐	☐	☐	☐	☐	—
19.O director de turma, mesmo quando fizemos asneira, tenta perceber e encontrar a melhor maneira de resolver o problema	☐	☐	☐	☐	☐	—
20.Não faria muitas das actividades se não fossem obrigatórias	☐	☐	☐	☐	☐	—
21.Os professores só se interessam pelos alunos que à partida já têm facilidade em ser bons alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	—
22.Quando alguém ataca a nossa turma somos todos por um e um por todos	☐	☐	☐	☐	☐	—
23.Acontece haver conflitos entre colegas	☐	☐	☐	☐	☐	—
24.Os professores só se interessam pelas nossas notas	☐	☐	☐	☐	☐	—
25.Quando tenho dificuldade em fazer alguma coisa tenho colegas que tentam ajudar-me	☐	☐	☐	☐	☐	—
26.Quando um professor tem problemas com a nossa turma o director de turma ajuda a resolvê-los	☐	☐	☐	☐	☐	—

8. Em termos de **notas** consideras que és um aluno

Muito bom ☐ bom ☐ razoável ☐ fraco ☐ Muito fraco ☐ —

9 Em termos de **comportamento** consideras que és um aluno

Muito bom ☐ bom ☐ razoável ☐ fraco ☐ Muito fraco ☐ —

10 Em termos do **esforço** que fazes para estudar consideras que és um aluno

Muito bom ☐ bom ☐ razoável ☐ fraco ☐ Muito fraco ☐ —

11. Se no intervalo das aulas se decide fazer um jogo como é que os colegas se comportam? (assinala com ☒ a resposta que corresponde mais ao que tu fazes)

- | | | |
|--|--------------------------|---|
| 1. Apresentam várias propostas de jogos para os colegas escolherem | ☐ | — |
| 2. Protestam não querendo realizar nenhum jogo | ☐ | — |
| É-lhes indiferente jogar qualquer jogo ou não jogar nenhum | ☐ | — |

12. Como é que os alunos utilizam o material que está nos pátios da escola?: (assinala com ☒ a resposta que corresponde mais ao que tu fazes)

- | | | |
|--|--------------------------|---|
| 1. Utilizam-no durante um certo tempo e cedem-no aos colegas que o queiram utilizar também | ☐ | — |
| 2. Os primeiros a chegar apoderam-se do material e não deixam os colegas utilizá-lo | ☐ | — |
| 3. Os mais fortes tiram o material aos mais pequenos e expulsam-nos não os dei- | ☐ | — |

13.- Como te costumas sentir em geral na escola?

(contorna com um círculo o número que corresponde mais à tua opinião)

1 2 3 4 5
Muito insatisfeito Insatisfeito Assim Assim Satisfeito Muito satisfeito

14- Como te costumas sentir nos intervalos das aulas?

(contorna com um círculo o número que corresponde mais à tua opinião)

1 2 3 4 5
Muito insatisfeito Insatisfeito Assim Assim Satisfeito Muito satisfeito

15- Como te costumas sentir nas aulas?

(contorna com um círculo o número que corresponde mais à tua opinião)

1 2 3 4 5
Muito insatisfeito Insatisfeito Assim Assim Satisfeito Muito satisfeito

16. Relativamente a cada um dos teus avós diz qual é a situação

Pai do pai:	vive consigo ☐	vive perto ☐	vive noutra localidade ☐	já morreu ☐	—
Mãe do pai:	vive contigo ☐	vive perto ☐	vive noutra localidade ☐	já morreu ☐	—
Pai da mãe:	vive contigo ☐	vive perto ☐	vive noutra localidade ☐	já morreu ☐	—
Mãe da mãe:	vive contigo ☐	vive perto ☐	vive noutra localidade ☐	já morreu ☐	—

17. Pensando no tempo que passas com os avós, dirá que: (assinale com x uma e uma só das propostas, a que corresponder melhor ao que mais frequentemente sente)

- A. Gostavas de passar mais tempo com eles ☐
- B. A quantidade de tempo que passo com eles está bem ☐
- C. Gostava de passar menos tempo com eles ☐

18. Acontece-te passar parte das férias com algum dos teus avós? (assinale com x o que corresponde ao teu caso)

- Sempre ou quase sempre ☐ Bastantes vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Raramente ou nunca ☐

Quase todos os dias ☐ 1 ou 2 vezes por semana ☐ Uma ou duas vezes por mês ☐ nunca ou quase nunca ☐

20. Por semana, costumavas estar com algum dos teus avós: (assinale com x o que corresponde ao teu caso)

Menos de 2h ☐ 2h a menos de 6h ☐ de 6h a menos de 12h ☐ de 12h a menos de 24h ☐ mais de 24h ☐

21. Quem te vem buscar à escola

Ninguém ☐

O pai ☐

A mãe ☐

O avô, pai do pai ☐

O, pai da mãe ☐

A avó, mãe do pai ☐

A avó, mãe da mãe ☐

22. Quem fica contigo quando ficas doente e o pai ou a mãe não podem?

Fico sozinho ☐

O avô, pai do pai ☐

O, pai da mãe ☐

A avó, mãe do pai ☐

A avó, mãe da mãe ☐

Outra pessoa Quem? ☐

O pai ou a mãe tem de faltar ☐

Outra pessoa: Quem? _____

Outra pessoa: Quem? _____

23. Quais são os estudos dos familiares a seguir indicados:

	do teu Pai/ Encarregado de Educação	da tua Mãe	do teu Irmão ou familiar com quem vives que tem mais estudos
1- Menos que o 4º ano	☐	☐	☐
2- 4º ano de escolaridade	☐	☐	☐
3- 6º ano de escolaridade	☐	☐	☐
4- 9º ano de escolaridade	☐	☐	☐
5- 10º ou 12º ano de escolaridade	☐	☐	☐
6- Frequência de curso superior	☐	☐	☐
7- Curso superior	☐	☐	☐