



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Alunos, Interações Escolares e Socialização

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto

Dina do Carmo dos Santos Augusto Palmeiro

Porto, Abril de 2010

RESUMO

Os estudos sobre clima de escola começaram por analisar a perspectiva dos professores. Só mais tarde surgiu o interesse por apreender a perspectiva dos alunos. Para compreendermos as perspectivas dos alunos em termos de clima de escola importa ter em consideração a etapa de desenvolvimento que vivem. Assim, após abordar a problemática da socialização nos seus mecanismos e principais agentes centrámos a nossa atenção no clima de escola. Ao procurar delimitar o conceito de clima de escola na perspectiva dos alunos demos particular relevância às dimensões do clima que se reportam às relações entre actores escolares. Este trabalho de investigação integra a construção de um instrumento de recolha de dados na forma de questionário e a análise das respostas ao questionário que realizámos junto de 546 alunos dos 2 e 3º ciclos do Ensino Básico.

A pesquisa teve como principal objectivo investigar as representações que os alunos revelam, através das suas experiências, pensamentos e sentimentos, das interações dentro da escola.

Porque os alunos ainda estão numa fase muito marcada pela socialização familiar demos particular atenção à análise de eventuais inter-relações entre indicadores de clima de escola e por um lado nível de instrução familiar e por outro de práticas educativas familiares.

Os resultados da nossa investigação revelam uma relação curiosa entre as representações dos alunos e estes dois indicadores familiares. Embora a maioria dos alunos manifeste uma opinião bastante positiva da forma como percebem e vivem o clima escolar, essa opinião é mais favorável entre os alunos que experimentarão práticas educativas familiares mais fortes em casa, não se encontrando variações estatisticamente significativas com o nível de instrução familiar. Estes resultados vêm confirmar a perspectiva de Alves Pinto e Lahire.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização; Práticas educativas familiares; Clima de escola

ABSTRACT

School climate studies started by analysing teachers' perspectives. Only later on there was an interest in trying to apprehend students perspectives. In order to understand the later it is important to take into account the development stage students are in. Thus after having approached socialization mechanism and main agents we drew our attention to the school climate. When we tried to define the students' perspective of the school climate concept we thought particularly relevant school actors relationships climate dimensions. Our research study is based then on the construction of a data collection instrument – a questionnaire – and on the subsequent data analysis coming from the 2nd and 3rd cycles 546 students answers that we gathered.

Our research main goal was to know what were the students representations on the inside school interactions through their experiences, thoughts and feelings.

Once the students still are in a very defined stage of family socialization we paid special attention to the analysis of arising hypothetical inter relations deriving from school climate indicators, family schooling levels and family educational practices.

Our results show that there is a curious relationship among students representations and the two family indicators. Although the majority of our students show a fairly positive opinion of the way they see and live school climate, that same opinion is even more favourable among the students who have experienced stronger home family educational practices. There are no significant statistic variations with family schooling level. These results confirm Alves Pinto and Lahire approaches.

Key words: Socialization; Educational family practices; School climate

AGRADECIMENTOS

No momento que encerra este trabalho, é preciso agradecer a todos os que contribuíram para que este projecto se tornasse realidade. É difícil nomear todas as pessoas que conviveram comigo nesta trajectória de estudo e que, de alguma forma, seja com uma palavra, seja com um gesto ou outro tipo de incentivo, contribuíram para que chegasse a essa vitória.

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e em especial ao apoio de algumas pessoas que estiveram nesta caminhada:

À minha família, em especial, ao meu filho João Pedro pela compreensão da minha ausência em momentos importantes da sua vida; ao meu marido João, pela compreensão, companheirismo e solidariedade nas horas difíceis e por alimentar o meu sonho, encorajando-me a persistir sempre, mesmo quando a realização deste mestrado era apenas uma meta a alcançar. O seu carinho e apoio foram essenciais.

À minha orientadora Prof. Dra. Conceição Alves Pinto, pelo zelo, paciência, dedicação e incontestável competência no acompanhamento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Valter, pelo apoio e atenção a mim dispensados em todos os momentos.

Aos demais professores e funcionários do ISET pelo acolhimento e presteza com que sempre me atenderam.

Aos verdadeiros amigos que fiz no ISET, pela grande amizade demonstrada nas alegres conversas ou quando dividimos angústias e experiências.

A todos os professores e participantes desta pesquisa que me receberam com muita atenção na sua escola e dispensaram do seu tempo para contribuírem com este trabalho.

A todos, a minha estima e gratidão.

“O que sabemos é uma gota
O que ignoramos é um oceano”.

Isaac Newton

Índice

Introdução Geral.....	11
CAPÍTULO I.....	17
DA SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR À SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR	17
Introdução.....	17
1 O Processo de Socialização.....	18
2 Os principais mecanismos de socialização	22
2.1 A aprendizagem e a interiorização de outrem.....	22
3 Os principais agentes de socialização	24
3.1 A Família – Noção e evolução do conceito	26
3.1.1 A socialização primária – uma socialização na família.....	27
3.1.2 As interações familiares e as práticas educativas parentais.....	32
3.1.3 Os estilos educativos e o desenvolvimento da criança.....	37
3.2 O grupo de pares e o seu papel na adolescência	40
3.2.1 Interações e regras no grupo de pares.....	44
3.2.2 O processo de construção da identidade na adolescência	48
3.3 A escola – distância entre o universo familiar e escolar.....	53
3.3.1 Influência dos estereótipos na relação escola/família.....	57
3.3.2 A socialização escolar: início da socialização secundária	59
CONCLUSÃO	63
Capítulo II	65
CLIMA DE ESCOLA E INTERAÇÕES ESCOLARES	65
Introdução.....	65
1 Breve História do Clima Organizacional	66
1.1 Noção do conceito de clima organizacional.....	68
1.2 O clima organizacional e o clima psicossocial da escola.....	70
1.3 O clima escolar a as suas diferentes facetas	72
2 A sala de aula como um palco de interações	75
2.1 Estratégias e tipos de participação dos actores	79
2.2 A importância das regras na interação entre actores.....	83
2.2.1 Tipos e funções das regras na sala de aula.....	86
3 As relações de poder entre actores	88
3.1 Definição do conceito de poder	88

3.1.1	As fontes de poder do professor	90
3.1.2	As bases de poder dos alunos	93
4	O professor como líder profissional	97
4.1	Representações e expectativas do professor.....	100
4.1.1	A expectativa e a profecia auto-realizada	103
5	Representações e expectativas dos alunos	105
5.1	Atitudes e estratégias dos alunos face ao trabalho escolar.....	109
CONCLUSÃO		112
1.	O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	115
2.	AMOSTRA.....	116
2.1.	Por idade	117
2.2.	Por género	118
2.3.	Por ano de escolaridade	118
2.4.	Por Histórico escolar.....	119
2.5.	Por Nível de Instrução Familiar	120
3.	AS ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES	121
3.1.	As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos	122
3.2.	Variações das estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo as características dos respondentes.....	123
3.2.1.	As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo a idade	124
3.2.2.	As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo o género	125
3.2.3.	As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo o ano	125
3.2.4.	As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo o histórico escolar	126
3.3.	As estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos.....	127
3.4.	Variações das estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos segundo as características dos respondentes.....	127
3.4.1.	As estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos segundo a idade	128
3.4.2.	As estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos segundo o ano	128
3.5.	As estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos.....	129
3.6.	Variações das estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos segundo as características dos respondentes.....	130

3.6.1.	As estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos segundo a idade	130
3.6.2.	As estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos segundo o ano	131
4.	LIDERANÇA DO PROFESSOR NAS REGRAS	132
4.1.	Liderança do professor numa regra institucional.....	133
4.2.	Liderança do professor numa regra situacional.....	134
4.3.	Variações da liderança do professor numa regra situacional segundo as características dos respondentes	135
4.3.1.	A liderança dos professores numa regra situacional segundo o ano	135
4.4.	Liderança do professor numa regra pessoal	136
4.5.	Variações da liderança do professor numa regra pessoal segundo as características dos respondentes	137
4.5.1.	Liderança do professor numa regra pessoal segundo o género.....	137
4.5.2.	Liderança do professor numa regra pessoal segundo o histórico escolar	138
5.	ESTRATÉGIAS DOS ALUNOS.....	139
5.1.	As estratégias dos alunos face a uma matéria importante	140
5.2.	Variações das estratégias dos alunos face a uma matéria importante segundo as características dos respondentes	141
5.2.1.	Estratégias dos alunos face a uma matéria importante segundo a idade	142
5.2.2.	Estratégias dos alunos face a uma matéria importante segundo o ano.....	143
5.2.3.	Estratégias dos alunos face a uma matéria importante segundo o histórico escolar	144
5.3.	Estratégias dos alunos num trabalho de grupo	145
5.4.	Variações das estratégias dos alunos num trabalho de grupo segundo as características dos respondentes	146
5.4.1.	As estratégias dos alunos num trabalho de grupo segundo a idade	147
5.4.2.	As estratégias dos alunos num trabalho de grupo segundo o género	147
5.4.3.	As estratégias dos alunos num trabalho de grupo segundo o ano	148
5.5.	As estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil	148
5.6.	Variações das estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil segundo as características dos respondentes	150
5.6.1.	As estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil segundo a idade	151
5.6.2.	As estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil segundo o género.....	151
5.6.3.	As estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil segundo o histórico escolar	152
6.	RELAÇÃO COM OS COLEGAS	153
6.1.	Relação com os colegas numa tomada de decisão importante para a turma	154

6.2.	Variações da relação com os colegas numa tomada de decisão segundo as características dos respondentes	154
6.2.1.	Relação com os colegas numa tomada de decisão segundo o ano	155
6.2.2.	Relação com os colegas numa tomada de decisão segundo o histórico escolar	156
6.2.3.	Relação com os colegas numa tomada de decisão segundo o NIF	156
6.3.	Relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma.....	157
6.4.	Variações da relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma segundo as características dos respondentes.....	158
6.4.1.	Relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma segundo o género	158
6.4.2.	Relação com os colegas na procura de uma solução consensual segundo o histórico escolar	159
6.5.	Relação com os colegas quando tenta dar uma opinião	160
6.6.	Variações da relação com os colegas quando tenta dar uma opinião segundo as características dos respondentes	160
6.6.1.	Relação com os colegas quando tenta dar uma opinião segundo o género	161
7.	PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS.....	162
7.1.	Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião	163
7.2.	Variação da participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo as características dos respondentes	163
7.2.1.	Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo a idade	164
7.2.2.	Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo o género	165
7.2.3.	Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo o ano.....	166
7.2.4.	Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo o histórico escolar	166
7.3.	Participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor	167
7.4.	Variações da participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor segundo as características dos respondentes.....	167
7.4.1.	Participação dos alunos numa actividade da turma segundo a idade	168
7.4.2.	Participação dos alunos numa actividade da turma segundo o ano.....	169
8.	PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES.....	170
8.1.	Comunicação em casa.....	171
8.2.	Comunicação em casa: indicador agregado	172
8.3.	Variações da comunicação em casa segundo as características dos respondentes	173
8.4.	Intervenção educativa em casa	174
8.5.	Intervenção educativa em casa: indicador agregado.....	174
8.6.	Variações da intervenção educativa em casa segundo as características dos respondentes	176

8.6.1.	Intervenção educativa em casa segundo a idade.....	177
8.6.2.	Intervenção educativa em casa segundo o ano	177
9.	ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	178
9.1.	Estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião	178
9.2.	Estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor	179
9.3.	Estratégias dos professores face às dificuldades na resposta e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião	180
9.4.	Estratégias dos professores face às dificuldades na resposta e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor	181
9.5.	Estratégias dos professores em problemas de comportamento e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião.....	182
10.	RELAÇÃO COM OS COLEGAS E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	183
10.1.	Relação com os colegas numa tomada de decisão importante para a turma e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião.....	183
10.2.	Relação com os colegas numa tomada de decisão importante para a turma e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor.....	183
10.3.	Relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião	184
10.4.	Relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor	185
10.5.	Relação com os colegas quando tenta dar uma opinião e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião.....	186
10.6.	Relação com os colegas quando tenta dar uma opinião e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor	186
11.	PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	187
11.1.	Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião e Comunicação em casa	187
11.2.	Participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor segundo a Comunicação em casa	188
11.3.	Intervenção educativa em casa e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião	189
11.4.	Intervenção educativa em casa e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor	189
12.	PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E ESTRATÉGIAS DOS ALUNOS	190
12.1.	Comunicação em casa e estratégias dos alunos face a uma matéria importante.....	190
12.2.	Comunicação em casa e estratégias dos alunos num trabalho de grupo	191
12.3.	Intervenção educativa em casa e estratégias dos alunos face a uma matéria importante .	192
12.4.	Intervenção educativa em casa e estratégias dos alunos num trabalho de grupo.....	193

12.5. Intervenção educativa em casa e estratégias dos alunos num trabalho difícil	193
Conclusão Geral	195
BIBLIOGRAFIA	203

Introdução Geral

A relevância do presente trabalho de investigação é mostrar que a educação dá-se num encontro e, portanto, as verdadeiras experiências de aprendizagem precisam de um ambiente propício para que aconteçam. Além de recursos e condições materiais adequados, o determinante é o clima relacional que se estabelece entre professor e aluno.

O objectivo principal do nosso trabalho é tentar perceber quais as percepções que os alunos têm do clima da sua escola, tendo em conta que «o clima organizacional reporta-se às percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização» (BRUNET, 1995, p.128). As nossas questões vão no sentido de tentarmos perceber se “*O envolvimento dos alunos em ambiente escolar está condicionado pelo habitus familiar?*”;

“As percepções dos alunos, relativamente ao clima da sua escola, variam com o nível de instrução familiar?”; “As práticas educativas familiares influem no envolvimento dos alunos na escola?”»

A escola não é apenas o lugar onde os indivíduos aprendem algo, mas é principalmente o lugar onde aprendem a ser alguém cujos modelos de identificação estão definidos fora do espaço escolar, cabendo à escola reforçá-los através da acção pedagógica.

A relação pedagógica é o contacto pessoal que se gera entre os envolvidos numa situação pedagógica e o resultado desses contactos. A relação pedagógica funda-se na relação humana e abrange todos os envolvidos directa ou indirectamente no processo pedagógico: aluno/professor; aluno/aluno; professor/professor; professor/pais...

Mas num sentido restrito abrange a relação professor/aluno e aluno/aluno dentro de situações pedagógicas. E será este conceito no seu sentido restrito que aprofundaremos no decorrer do nosso trabalho.

É fundamental que a relação pedagógica entre professor/aluno e deste com os demais, seja fundada num verdadeiro esforço de convivência, viver juntos, sabendo respeitar a riqueza que está dentro de cada um, expressa nas diferenças e particularidades.

A nossa vida quotidiana é, constantemente, caracterizada na relação com outros indivíduos por regras, por convenções, pela linguagem, por hábitos que com eles partilhamos e por expectativas que, reciprocamente, alimentamos em face do comportamento alheio.

Vivemos no meio de sistemas que percebemos como “familiares”, sistemas em que conseguimos prever as respostas que o nosso comportamento pode provocar.

É através do processo de socialização que as crianças se tornam «(...) gradualmente seres auto-conscientes, com saberes e capacidades, treinadas nas formas de cultura em que nasceram» (GIDDENS, 2000, p.44), embora a criança não absorva de forma positiva todas as influências com as quais entra em contacto.

No capítulo 1 do nosso trabalho fazemos uma abordagem ao processo de socialização da criança, desde a socialização primária, que geralmente ocorre no seio familiar, até à socialização secundária que se inicia, mais precisamente, na escola, já que «(...) na sociedade ocidental actual, a socialização escolar é a socialização secundária que se oferece à maioria das crianças e jovens» (ALVES-PINTO, 1995, p.123).

A socialização é o processo de aquisição de conhecimentos, modelos, valores, símbolos e maneiras de pensar e sentir próprias de cada grupo, cada sociedade em que um indivíduo vive. A primeira infância é o período de socialização mais intenso, não só porque é o período em que o ser humano tem mais coisas para aprender, mas também porque é a altura da vida em que está mais apto para aprender e o fará de forma mais rápida.

Encontramos um determinado número de instituições ou de grupos que têm como explícito e reconhecido a socialização dos seus membros ou de parte deles. Vários autores consideram como os principais agentes de socialização: a família, a igreja, os grupos de companheiros, a escola, os sindicatos, movimentos sociais e os meios de comunicação (cfr.

ROCHER, 1989, p.142), no entanto, devido ao teor da nossa investigação iremos apenas debruçar-nos na família, o grupo de pares e a escola.

Embora todos esses agentes possam influenciar a criança de formas importantes, geralmente a família é a parte mais importante do seu ambiente. Por essa razão, em geral, é considerada como o agente primário de socialização, e o mais poderoso, que desempenha o papel chave na modelação da personalidade, das características e dos motivos, orientando o comportamento social e transmitindo os valores, as crenças e normas da cultura.

Segundo Bourdieu e Passeron o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares e é sobre ele que a escola trabalha visando inculcar ou reforçar valores de modo a dotar os alunos de uma mesma formação durável, podendo desta forma afirmar-se que «o indivíduo está condicionado a só ser, a fazer, a só sentir de acordo com o habitus que lhe foi inculcado» (ALVES-PINTO, 1995, p.120).

Mas então poderemos questionar se «*O envolvimento das crianças em ambiente escolar está condicionado pelo habitus adquirido na família?*».

No entanto, a família pode fazer diferentes ofertas, como veremos mais à frente no nosso trabalho, o que permite dar à criança certas possibilidades de escolha, pois «os efeitos do estilo educativo familiar irão ter efeitos distintos consoante as estratégias adoptadas e também em função da rigidez/tolerância, da diversidade/uniformidade e da consistência/contradição com que se definem os objectivos» (GIMENO, 2001, p.61).

No entanto, à medida que a criança cresce, vai-se afastando cada vez mais da família, começando a relacionar-se com os seus iguais.

A relação que as crianças estabelecem com o grupo de colegas, o tempo que gastam, durante as horas de escola ou fora delas, a viver em grupo comprova que o grupo de iguais tem «(...) uma influência considerável no seu comportamento e atitudes em geral e bem assim na sua disposição face à educação» (MUSGRAVE, 1994, p.101).

Na escola, a criança vive no meio de outras crianças da mesma idade com que partilha a vida e o trabalho, ao mesmo tempo que está submetida à autoridade dos adultos que estão encarregados do ensino e da disciplina. No entanto, «(...) é o tipo de reacção do adulto e dos pares ao comportamento da criança que lhe dá o peso e a medida daquilo que ela deseja alcançar» (AMADO, 2002, p.108).

Da mesma forma que a interacção professor-aluno pode ser influenciada por percepções, expectativas e atitudes, a interacção entre pares também é estabelecida em função dessas variáveis. Na idade escolar, os colegas passam a representar uma nova fonte de relações, com novas possibilidades de interacções, que geralmente vêm acompanhadas do desejo de aceitação no grupo, tanto que «(...) as interacções com os colegas, embora passando muitas vezes despercebidas, são determinantes na socialização escolar» (ALVES-PINTO, o. c., p.135), como teremos oportunidade de explorar mais à frente.

Na dinâmica da sala de aula, pode-se observar, frequentemente, que alguns alunos são mais aceites que outros, e que geralmente esses são os que demonstram maior número de competências cognitivas e sociais, o que pode resultar em comportamentos mais amigáveis e afectuosos, além de formas mais eficazes de interacção.

Desta forma questionamo-nos se *«São os alunos de classes sociais mais desfavorecidas que mais dificuldade apresentam em se relacionar e ser aceites pelos seus colegas?»*

No entanto, enquanto espaço organizacional, a escola é um dos contextos de desenvolvimento pessoal, não só para os alunos, como também, para os profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas.

Tendo em conta que o processo organizacional se refere «(...) à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modos de comunicação ou os modelos de resolução dos conflitos (...)» e que «(...) a variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima» (BRUNET,

o.c., p.127), no 2º capítulo iremos começar por fazer uma breve abordagem ao clima organizacional e ao clima psicossocial da escola, abordando as relações de poder, os tipos de liderança do professor, as regras e tipos de participação/estratégias dos actores educativos.

O professor, pelo seu posicionamento no universo relacional dos alunos, pelo exemplo modelar que evidencia, pelo tempo e dedicação que entrega aos seus alunos, entre outras razões, é, para os alunos, e em muitas circunstâncias, um líder.

A liderança do professor está orientada para ampliar a satisfação dos alunos, a coesão do grupo-turma e, em última instância, o próprio aproveitamento escolar dos alunos e para o seu crescimento como cidadãos e homens do amanhã, pois tal como refere ESTRELA «(...) quando as relações pessoais são rígidas e bloqueadas, a disciplina e o trabalho são imediatamente afectados e os alunos terão tendência a despende o seu tempo e energia fazendo-se notar, projectando as necessidades do eu e boicotando as actividades» (2002, p.66).

No entanto não será fácil ser-se professor e líder, haverá que ter em conta o poder que cada um dos actores tem na sala de aula, há que conhecer os diversos tipos de poder e as melhores estratégias a adoptar, há que ter consciência da necessidade de controlar as chamadas “zonas de incerteza”, que «(...) exploradas vão ser fonte de outras tantas zonas de poder» (MELO, 1993, p.37), há que ultrapassar a ideia que o aluno se encontra num estado de passividade e há que ter em conta que é «absurdo pretender formar adultos para uma sociedade democrática – que pressupõe a participação dos governados (...) – sem que na escola se adoptem procedimentos semelhantes aqueles que, como cidadãos responsáveis e conscientes dos direitos e garantias que a Constituição lhes confere, virão a poder utilizar» (ibid, p.52).

Então, na percepção dos alunos, que tipo de liderança exercem os professores na sala de aula?

No entanto os alunos não são desprovidos de poder e o seu poder interfere e limita o poder do professor, servindo «(...) de suporte ao desenvolvimento das sua estratégias» (ibidem), e

tal como refere PERRENOUD, «face à imposição de qualquer actividade escolar, os alunos desenvolvem estratégias de protecção e de resistência (...)» (1995, p.78). Embora a relação de poder entre professor e alunos seja assimétrica, «(...) os procedimentos de negociação, seja a que nível forem, não carecem que as partes sejam simétricas» (MELO, o. c., p.52).

No entanto, pelas consequências que tem na dinâmica relacional da turma, «(...) não é indiferente o processo autoritário ou democrático de estabelecimento de regras e o modo como os alunos o vivenciam, assim como não é indiferente que o professor estabeleça muitas regras ou apenas aquelas cuja racionalidade se impõe» (ESTRELA, o. c., p.126).

Quando as regras são impostas por vontade do líder sem consultar os membros do grupo, elas podem originar contestação e, mesmo, conflito, e dar origem a outras regras informais, pois como refere ESTRELA «da compreensão da legitimidade da regra decorre a probabilidade de ela ser aceite e respeitada, se a regra não é considerada como legítima, ela surge aos olhos do aluno como uma arbitrariedade do professor que só será respeitada coercivamente» (ibid, p.61).

No entanto, de entre as diferentes possibilidades de relacionamento interpessoal na sala de aula, observa-se que a formação de expectativas e percepções pelas partes envolvidas permeia qualquer que seja a relação estabelecida. Assim, os professores baseiam as suas atitudes e comportamentos nas percepções e expectativas que têm sobre os seus alunos que, por sua vez, criam as suas próprias maneiras de perceberem os seus professores, a si mesmos e aos seus colegas. No entanto estigmatizar ou rotular um aluno é conferir-lhe «(...) um estatuto diferente do dos seus pares, levando, por vezes, à exclusão e ao isolamento» (AMADO, o. c., p.115).

A questão que mais preocupa é que muitas vezes esses rótulos têm como base «(...) a sua origem de classe ou étnica» (ibid, p.113). *Mas será que os alunos se apercebem que o professor estigmatiza os alunos de classes mais desfavorecidas?*

CAPÍTULO I

DA SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR À SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

Introdução

A sociedade não só impõe os seus modelos ao comportamento infantil, mas consegue organizar as suas necessidades orgânicas primárias. O processo pelo qual a criança se torna gradualmente uma pessoa consciente de si mesma, capaz de utilizar, eficazmente, as capacidades específicas da cultura em que nasceu, é a socialização, que pode ser definida como «o processo pelo qual as crianças indefesas se tornam gradualmente seres auto-conscientes, com saberes e capacidades, treinadas nas formas de cultura em que nasceram» (GIDDENS, o. c., p.44).

Neste sentido, a socialização é o processo que permite a transmissão de normas sociais de uma geração a outra, ligando as diferentes gerações entre si.

As normas, por sua vez, representam um dos mais importantes elementos de coesão e de reprodução cultural de um grupo humano. A sua transmissão pode manifestar-se quer nas formas tradicionais da educação – familiar e escolar -, quer em formas em que a comunicação entre gerações não tem, necessariamente, carácter anagráfico.

Além disso, a socialização pode desenvolver-se como interiorização de regras e princípios, despertando no sujeito o desejo de se conformar aos modelos, aos valores, aos próprios estilos de vida do grupo a que pertence; pode igualmente ser produto de uma complexa interacção social, do esforço do indivíduo por harmonizar a própria imagem ao modo como ele a percebe e às expectativas da sociedade.

A nossa vida quotidiana é, constantemente, caracterizada na relação com outros indivíduos por regras, por convenções, pela linguagem, por hábitos que com eles partilhamos e por expectativas que, reciprocamente, alimentamos em face do comportamento alheio.

1 O Processo de Socialização

A socialização é um processo interactivo, através do qual a criança satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo. Se é pela socialização que a criança se desenvolve, também pela socialização a sociedade se perpetua e desenvolve.

A socialização consiste, desta forma, na interiorização que cada indivíduo faz, desde que nasce e ao longo da sua vida, das normas, valores e modelos de comportamento privilegiados pela sociedade em que está inserido. Por socialização entende-se, pois, «o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem» (ALVES-PINTO, o. c., p.117).

Os modelos culturais apresentam a característica essencial de não estarem inscritos no património genético do ser humano, mas de terem de ser apreendidos pelo indivíduo, segundo as características da sociedade em que ele vive.

A socialização é então um processo de aprendizagem pelo qual, através da interiorização de normas e valores comuns, se desenvolve a solidariedade entre os membros de um grupo e, portanto, a socialização é determinante para a integração social, pois, desde o nascimento, o ser humano não só interage com o próprio corpo e com o ambiente físico, mas também com os outros seres humanos. Assim sendo, socializar é inculcar no indivíduo os modos de pensar, de agir do grupo em que ele é integrado.

Quase todos os aspectos da vida do recém-nascido implicam outros seres humanos; a sua experiência de outros é determinante para toda a sua existência. São os outros que criam os modelos pelos quais o recém-nascido percebe o mundo e este processo, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de todo o ciclo vital (ibid, p.116).

No decorrer das últimas décadas, tem-se observado uma mudança significativa no processo de socialização infantil, tendo em conta para além de outros factores, o avanço da tecnologia nos meios de comunicação, o crescimento acentuado de informações disponíveis, as novas

configurações familiares. Nesta perspectiva, podemos definir socialização como «o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos socioculturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que deve viver» (ROCHER G., o. c., p.126).

A criança nasce num grupo social, encarregado de satisfazer as suas necessidades básicas: alimentação, segurança, afectividade... Na generalidade este grupo social é a família.

Numa fase posterior a esta socialização primária, uma outra instituição se ocupa da criança – a escola.

Dentro deste contexto, a escola exerce um papel importante no aprofundamento do processo de socialização. A escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social infantil e, portanto, para o curso posterior da sua vida.

Na escola se inicia a construção da identidade de ser e do sentido de pertença, nela se constroem modelos de aprendizagem e adquirem princípios éticos e morais que permeiam a sociedade. Na escola depositam-se expectativas, bem como dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades.

As vivências feitas de conhecimentos, emoções, afectos, regras, valores... - ocorridas na família e na escola, contribuem para dar à criança uma percepção subjectiva da sua condição de membro dos grupos sociais, da sua capacidade de saber intervir, integrando-se a criança na sociedade de que é membro e a sociedade integrando a pessoa (cfr. ALVES-PINTO, o. c., p.118)

O grupo social onde a criança nasce necessita também da incorporação desta para se manter e sobreviver e, por isso, além de satisfazer as suas necessidades transmite-lhe a cultura acumulada ao longo de todo o curso do desenvolvimento da espécie, «(...) numa incorporação progressiva da cultura da sociedade a que pertence» (ibid, p.119).

Esta transmissão cultural envolve valores, normas, costumes, atribuição de papéis, ensino da linguagem, habilidades e conteúdos escolares, bem como tudo aquilo que cada grupo social foi acumulando ao longo da história e que é realizado através de determinados agentes sociais, que são encarregados de satisfazer as necessidades da criança e incorporá-la no grupo social. Todavia, no processo de socialização vivido, a criança não se presta a «(...) sofrer apenas de forma passiva um determinado conjunto de influências (...), mas antes da vivência da (...) grande aventura de, em busca de autonomia, se tornar numa pessoa» (ALVES-PINTO, 2008, p.24).

Também HORTON e HUNT, na mesma perspectiva, definem a socialização como o «processo pelo qual uma pessoa internaliza as normas dos grupos em que vive, de modo que surja um “eu” distinto, único para um dado indivíduo» (1981, p.77).

Assim, o processo de socialização é uma interação entre a criança e o seu meio e tanto a infância, como a adolescência e a juventude são «etapas de socialização e de maturação do ser humano que só podem ser compreendidas em referência ao seu contexto social em que são vividas» (ALVES-PINTO, 1995, p.116).

As crianças, nas suas relações com os iguais, descobrem que é necessária a reciprocidade para agir conforme as regras, levando em conta que as regras são efectivas, se as pessoas concordarem em aceitá-las.

Neste sentido, o percurso escolar vai constituir para a criança um acúmulo de experiências sociais ricas e interessantes, pois a escola é um microcosmo da sociedade.

No meio escolar, a criança relaciona-se com muitas pessoas, com diferentes graus de conhecimento, com as quais estabelece relações diversas, sendo, além disso, um âmbito que, em si mesmo, constitui um sistema social, com normas e funcionamento estranhos à criança, mas nos quais esta é mergulhada e deve ir compreendendo, até porque «a socialização é um processo interactivo e multidireccional, pressupõe uma transacção entre o socializado e os

socializadores, não sendo adquirida de uma só vez, ela passa por renegociações permanentes no seio de todos os subsistemas de socialização» (DUBAR, 1997., p.30).

A criança chega à escola levando consigo vivências familiares, porém o ambiente escolar será uma peça fundamental no seu desenvolvimento. No entanto, a socialização não é apenas, nem fundamentalmente, transmissão de valores, normas e regras, mas o desenvolvimento de uma dada representação do mundo, nomeadamente de mundos especializados. Esta representação não é imposta de uma forma acabada pela família de origem ou pela escola, mas cada indivíduo «constrói-a lentamente, utilizando imagens retiradas das diferentes representações existentes, que ele reinterpreta para formar um todo original e novo» (ibid, p.31), e, por isso, não podemos ver a socialização apenas como o resultado de aprendizagens formalizadas, mas como o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos diversos agentes de socialização. Pois, a verdade é que a rápida e constante evolução da sociedade obriga os adultos «a viver outros tantos processos de socialização para poderem sobreviver no seio destas mudanças» (cfr. ALVES PINTO, o. c., p.116).

A socialização é, então, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, «assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas» (DUBAR, o. c., p.31).

Na infância, a escola e a família, são as instituições sociais que maiores repercussões têm na criança.

A função socializante da família mantém-se de uma forma bastante estável e durante longos períodos de tempo, isto é «a família influi na socialização de um modo directo, embora muitas vezes de uma forma nem espontânea, nem intencional, nem formal, nem plenamente consciente, e actuando sempre de forma indirecta, como filtro de outros agentes socializantes» (GIMENO, 2001, p.60).

Por sua vez, a escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança, como são o desenvolvimento das relações afectivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró sociais e da própria identidade pessoal. (cfr. ALVES PINTO, o. c., p.134)

Mas para melhor compreendermos o processo de socialização vamos, em seguida, descrever os mecanismos principais e analisar o papel dos agentes de socialização.

2 Os principais mecanismos de socialização

A socialização efectua-se através de um certo número de mecanismos dos quais, Rocher G. (o. c., p.132), destaca dois principais: a aprendizagem e a interiorização de outrem, mecanismos estes, que segundo o autor, estão intimamente ligados.

2.1 A aprendizagem e a interiorização de outrem

Para a interiorização da cultura do grupo a que determinado indivíduo pertence (grupo de pertença) ou deseja pertencer (grupo de referência), é necessário recorrer a certos mecanismos. O primeiro a salientar é a aprendizagem, através da qual são incutidos no indivíduo os valores, as regras sociais, consideradas correctas, e os modelos de comportamento do grupo a que o mesmo pertence. Este processo é realizado através de tentativas, cometendo, por vezes, alguns erros e repetições do que é considerado socialmente correcto e onde «a repetição, a imitação, a aplicação de recompensas e de punições, as tentativas e os erros são os quatro processos principais através dos quais a aprendizagem se realiza. Quer se trate do treino de animais, da educação de crianças, do ensino, da educação

ou da socialização em geral, o agente socializador e/ou o socializado recorrem constantemente a qualquer destes processos de aprendizagem» (ibid, p.133).

Dentro do mecanismo da interiorização de outrem podemos salientar a imitação que se traduz pela reprodução de comportamentos e atitudes dos indivíduos ou dos grupos integrados na vida quotidiana. A criança imita as atitudes dos pais e aprende a ser ela imitando os outros. Rocher G., reportando-se a George Mead, diz que «a partir de observações sobre as funções da linguagem, do jogo e da partida que se distingue do simples jogo, mostrou nomeadamente como a criança se desenvolve mentalmente e se socializa fazendo o papel dos outros e interiorizando as atitudes destes». (ibid, p.137).

A primeira etapa essencial desta socialização é a tomada em conta pela criança dos papéis desempenhados pelos que lhe são mais próximos, aqueles a quem Mead chama de outros significativos, desta forma, «a criança começa a socializar-se, não imitando passivamente a mãe ou o pai, mas recriando, através de gestos organizados com as bonecas o papel de mamã ou o papel do seu papá com as ferramentas ou o jornal» (DUBAR, o.c., p.92).

A passagem do jogo livre, no qual se assume o papel do outro significativo, ao jogo com regras, onde se respeita uma organização vinda de fora, pressupõe que se aceda a uma nova compreensão do outro. Este outro já não é apenas um sujeito singular, mas é a «organização das atitudes daqueles que estão comprometidos num mesmo processo social, a comunidade, a equipa, o grupo que dá ao indivíduo a unidade do Eu» (ibid, p.93). George Mead chama-lhe «o outro generalizado» (ROCHER G, o.c., p.138).

A criança identifica-se com o seu pai ou com a sua mãe que constituem, para ela, modelos de conduta. Este mecanismo é inconsciente, uma vez que. «devido ao respeito que os adultos lhe inspiram e ao lugar que os pais ocupam na sua vida, a criança estabelece com eles uma relação marcada pela coerção ou pelo constrangimento: a criança pensa como o adulto, age segundo o que o adulto deseja ou prescreve. O pensamento e a consciência moral são-lhe ainda exteriores, ela recebe-os, como aceita os adultos, incondicionalmente» (ibidem).

Mais tarde, surge uma segunda forma de relação social baseada na cooperação, que apenas é possível com os pares, as crianças da mesma idade. Através da cooperação e da discussão, as ideias e as situações até então aceites são progressivamente verificadas e postas em causa. Desta forma, os conhecimentos, as normas, os valores, após terem sido impostos do exterior, pelos outros significativos, são progressivamente interiorizados, para se tornarem a razão e a consciência de cada um., tanto que «do ponto de vista moral, as regras e os princípios a que a criança obedecia por submissão e passivamente, tornam-se, depois de passarem pela reflexão e pela crítica que a cooperação exige, convicções, isto é, juízos morais pessoais» (ibidem).

A família é o meio mais próximo da criança onde acontece o desenvolvimento da personalidade infantil e, como tal, deve exercer, fundamentalmente, uma função facilitadora desse desenvolvimento. A psicologia familiar reconhece este facto e designa-o como processo de individualização e «surge numa perspectiva relacional porque cada um define-se a si mesmo, sempre em referência aos outros, iniciando-se quando se dá a separação física do bebé e da mãe. Uma pessoa diferenciada é capaz de um funcionamento óptimo entre outros indivíduos significativos, assumindo a sua própria responsabilidade perante eles (...)» (GIMENO, o. c., p.55).

3 Os principais agentes de socialização

Agentes de socialização são os contextos em que ocorrem processos de socialização significativos. Podemos começar por distinguir por um lado, a socialização que acontece no interior dos grupos institucionalizados, como a família ou a escola, e, por outro lado, a socialização que se realiza de uma forma mais dispersa porque toca o conjunto de uma colectividade e é dirigida a uma massa, como é o caso, por exemplo, da socialização pelos meios de comunicação.

Em segundo lugar podemos classificar os agentes de socialização segundo os fins a que se propõem: por um lado os que têm como fim explícito e reconhecido, formar, educar, inculcar princípios, dispensar conhecimentos (família, escola, igreja...) e, por outro lado, os que exercem esta função de uma forma apenas instrumental com vista a outras actividades ou outros objectivos que prosseguem como fins explícitos (sindicatos, movimento de jovens, partidos...).

Nas sociedades ocidentais os principais agentes de socialização parecem ser sobretudo a família, a escola, o grupo de pares e os meios de comunicação. (cfr. ROCHER, o. c., p.142). Devido ao teor do nosso trabalho iremos apenas debruçar-nos sobre a família, o grupo de pares e a escola.

É na interacção da criança/adolescente/adulto com os agentes de socialização (ou pelo menos com alguns) que se desenvolve o sempre inacabado, mas permanente, cada vez mais aprofundado e renovado processo de apropriação da cultura da sua sociedade, no qual o indivíduo se encontra formado por ela, preso nela. Para designar este processo «utilizam-se, então, as expressões socialização ou inculturação para o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem. Este processo de socialização permite, assim, que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto sejam progressivamente postos em contacto com o mundo simbólico que é o tecido da cultura da sua própria comunidade, ou do seu grupo social, ou do seu grupo de referência, e assim aconteça a sua integração social» (ALVES PINTO, o. c., p.117).

Considerada neste ponto de vista, a socialização é, portanto, um aprendizado que tem, por carácter, ser perpétuo. Com efeito, é quotidianamente, que o homem aprende a conhecer as ideias, normas e valores dos grupos e da sociedade global, no seio dos quais se lhe desenrola a existência e que ele traduz em comportamentos mais ou menos conformes.

Tal aprendizado é particularmente marcado e intensivo na infância e faz-se, então, no seio da comunidade familiar, primeiro agente de socialização, pois «a transmissão de valores, os

ideais colectivos, a "visão do mundo", próprios de um conjunto social é sem dúvida a função principal que assegura a família. Ela contribui assim para a integração das novas gerações na sociedade global e nos seus grupos sociais de pertença» (DURU-BELLAT, 1992, p.160).

3.1 A Família – Noção e evolução do conceito

Horton e Hunt, definem família como «um grupamento de parentesco que se incumbe da criação dos filhos e do atendimento de certas outras necessidades humanas» (1981, p.166).

No entanto, já a partir da segunda metade do século XIX, quando o desenvolvimento da industrialização e de organização, cada vez mais acelerado, transforma a qualidade e as modalidades das relações quotidianas, surge a consciência de que o modelo de família prevalecente na época não é algo adquirido de uma vez por todas, não é próprio da natureza humana enquanto tal, mas, sim, uma instituição susceptível de mudar segundo a estrutura, a cultura e o grau de desenvolvimento tecnológico da sociedade de referência. Isto tudo está bem presente na forma como, nas últimas décadas, «(...) as nossas estruturas familiares sofreram alterações substanciais algumas das quais foram assumidas com toda a naturalidade pela própria sociedade, enquanto outras mudanças foram activamente combatidas, fruto da intolerância dos nossos contemporâneos mais conservadores» (GIMENO, o. c., p.19).

O sistema familiar pode, com certeza, assumir formas diversas pois, o conjunto dos contactos experimentados não é efectivamente homogéneo de cultura para cultura, «as funções da família variam muito de uma sociedade para outra, enquanto as formas de família para o cumprimento dessas funções variam mais ainda» (HORTON e HUNT, o. c., p.166).

A família não muda só no tempo, é diferente de uma classe social para outra e de um grupo étnico ou sociocultural para outro, no seio da mesma sociedade.

Com o desenvolvimento da cidade e da indústria, a evolução do núcleo familiar prossegue em várias direcções. Em primeiro lugar, as funções familiares diminuem, ao mesmo tempo

que se afrouxa o laço comunitário. Com o trabalho da mulher e a extensão da escolarização, o lar, em numerosos casos fica deserto durante o dia, reconstitui-se apenas por breves momentos, para o pai e para a mãe torna-se difícil exercerem as suas funções que exigem tempo material, paciência e liberdade de espírito (cfr. ALVES-PINTO, 2003, p.35).

Os filhos, por sua vez, rapidamente, tomam o hábito de viverem a sua vida pessoal, fora do núcleo familiar. A ideologia da liberdade, a recusa de qualquer constrangimento, a rápida evolução das coisas, cava um fosso entre pais e filhos, que até podem acabar, mesmo, por não falarem já a mesma linguagem. No limite, a família parece tornar-se um simples local de reunião de pessoas. Não é portanto de admirar que a sua função educadora esteja a reduzir-se.

Com efeito, a estrutura da autoridade familiar evolui rapidamente. A tendência das sociedades modernas relativamente à subversão do tradicional estatuto da mulher, é favorável a uma partilha igualitária dessa autoridade e das responsabilidades conjuntas «cada vez mais são os pais desempregados que se encarregam das tarefas domésticas; esposas com mais idade e títulos académicos que os seus maridos, casais que vivem em casas separadas... Trata-se apenas de meros referenciais mas por trás deles vislumbra-se como necessária uma mudança de atitudes por parte da nossa sociedade, uma ruptura real com uma vasta série de preconceitos, uma abertura mental que resulte directamente num apoio aos novos padrões e estruturas familiares» (HORTON e HUNT, o. c., p.20).

3.1.1 A socialização primária - uma socialização na família

A socialização primária é a primeira que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual ele vai, aos poucos, tornando-se membro da sociedade, ou seja, « (...) o indivíduo não nasce membro de uma sociedade (...) na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no decurso da qual é induzido a tomar parte na dialéctica da sociedade» (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.137).

Essa aprendizagem social, no âmbito da socialização primária, apresenta uma trajetória que vai do conhecimento progressivo da realidade imediata, ao conhecimento da sociedade mais ampla. Vai do conhecimento e do domínio do próprio corpo, ao reconhecimento dos outros à sua volta, até ingressar também, de maneira progressiva, na comunidade externa de outros generalizados, na sociedade mais ampla, «a sua formação na consciência significa que o indivíduo se identifica agora não só com os outros concretos mas com uma generalidade dos outros, isto é, uma sociedade» (ibid, p.141).

Essa etapa da socialização dá-se no meio familiar (quando existe família), onde a criança aprende, no dia-a-dia, a língua, os costumes, a religião... Pois, é pela socialização primária que são interiorizadas normas e valores, assim como formas de relacionamento e de comportamento dos indivíduos e sendo assim, a socialização primária é fortemente determinada pelas relações familiares. O aprender e o ensinar são funções básicas da família, desta forma, o modo como a família investe pressupõe características na modalidade de aprendizagem da criança, LAHIRE assinala que a personalidade da criança é delineada pelo primeiro universo que a circunda, o que ele denomina de “membros da constelação familiar”, de tal forma que a criança «(...) constitui os seus esquemas, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da sua família» (2004, p.17).

É dentro do ambiente familiar que se realizam as experiências básicas que serão imprescindíveis para o desenvolvimento autónomo dentro da sociedade.

LAHIRE ressalta que as acções das crianças são «reações que “se apoiam” relacionalmente nas acções dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela» (ibidem).

Quando uma criança se identifica com os seus pais, adquire muitas das características, pensamentos e sentimentos deles, em suma, adquire o padrão de comportamento da família. No entanto, os pais, mediadores, enquanto outros significativos, representam a sociedade, mas

não uma sociedade genérica. Representam-na de acordo com a sua pertença pessoal, ou seja, de acordo com a inserção de cada um deles, e deles em conjunto como um casal, na sociedade de classes. Dito de outro modo, «os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo com ele modificam o mundo no decurso da mediação. Selecionam aspectos do mundo de acordo com a sua própria localização na estrutura social e também em virtude das suas idiossincrasias individuais, com raiz na biografia de cada um» (ibid, p.139).

No entanto, os modos como a família desempenha as tarefas que lhe são peculiares podem variar bastante, até porque «(...) a família não é uma realidade simplista, trata-se, aliás, de um sistema complexo em constante evolução e de longa duração, e, fruto do impacto que a vida familiar tem nos seus membros, é também um sistema complexo e duradouro» (GIMENO, o. c., p.21).

A mãe é, em geral, a pessoa mais importante na primeira infância, embora a divisão dos papéis no seio da família varie, notavelmente, nas diferentes culturas, mas a natureza das relações entre mãe e criança depende da forma e da regularidade dos seus contactos. Isto é, por seu turno, condicionado pelo carácter de instituição familiar e pela relação que esta última tem com outros grupos sociais.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, grande parte da socialização primária tem lugar no seio de um contexto familiar restrito. A maioria das crianças passa, hoje, os primeiros anos de vida numa unidade doméstica composta de mãe, pai e talvez um ou dois outros filhos, porque « (...) nos dias de hoje e por força das actuais condições de vida urbana, a dimensão da família nuclear vem-se reduzindo até ao casal dos pais e aos filhos» (DIAS, 2009, p.222).

Actualmente, o contexto familiar toma muitas formas diferentes, podendo encontrar-se crianças que são criadas por um só progenitor, ou então, confiadas a dois sujeitos que desempenham a função de mãe e dois que desempenham a de pai (os progenitores divorciados e os seus novos parceiros).

A análise sociológica actual, elucida a recente implantação de tipologias tradicionalmente consideradas atípicas ou de todo ausentes, até há pouco tempo. É o caso das chamadas «novas famílias» (famílias reconstituídas, famílias monoparentais), cuja presença cada vez mais maciça se impõe no seio dos países industrializados (cfr. SEGALEN, 1999, pp.62-63).

Independentemente das diferentes tipologias, as famílias permanecem, pois, como agentes fundamentais de socialização desde a primeira infância até, pelo menos, à adolescência.

Seria, porém, errado pensar no processo de socialização familiar como um processo unilateral pois, a criança reage a este processo, participa e colabora nele em vários graus. A socialização é sempre, de várias formas, um processo recíproco, no sentido de que implica não só o socializado, mas também o socializante.

Este processo de socialização é de natureza, fortemente, emocional e, em grande parte, inconsciente. A socialização primária implica mais que a pura aprendizagem cognitiva, acontece em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção, e «(...) há boas razões para acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos, o processo de aprendizagem seria difícil, se não mesmo impossível (BERGER e LUCKMANN, o. c., p.139).

Nas relações que a criança estabelece e mantém com a mãe, o pai, os irmãos e todos aqueles que giram em volta do círculo familiar, «a criança identifica-se com os outros significativos através da multiplicidade de modos emocionais. A criança assume os papéis e atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus» (ibidem).

A descoberta de si mesma e do mundo exterior, a consciencialização duma subjectividade a despertar e a distinguir-se e daquela ténue distancia, que a separa do mundo dos objectos e da categoria das pessoas ditas adultas, fazem-se, ao mesmo tempo, que a criança se integra no grupo familiar, que interioriza os primeiros dados da moral e da cultura, em resumo, que começa a comportar-se segundo os esquemas estabelecidos e, «em determinado momento, a criança, ao notar que há padrões comuns de expectativas relativamente ao seu comportamento

entre os adultos significativos, vai generalizar essas expectativas, atribuindo-as já não exclusivamente a este ou àquele adulto, mas à generalidade do mundo que é significativo para ele» (ALVES PINTO, 1995, p.123).

O mundo interiorizado na socialização primária fica muito mais gravado na consciência da criança do que os mundos interiorizados nas socializações primárias pois, «a criança não interioriza o mundo dos outros significativos como um dos mundos possíveis. Interioriza-o como o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo tout court» (BERGER e LUCKMANN, o. c., p.142)

No entanto, o processo de socialização primária é completamente distinto de uma criança para outra, e «mesmo que se admitisse, como hipótese teórica, que seria possível repetir um mesmo quadro de socialização primária para duas crianças, com os mesmos adultos, a socialização de uma criança nunca seria totalmente idêntica à da outra» (ALVES PINTO, o. c., p.122).

Mas na verdade, o que está em jogo, além da classe, é a história familiar, pessoal e ocupacional dos pais, a maneira como cada um deles assume a sua condição de vida, inclusive a sua situação de classe, como se relaciona com a cultura em geral e com os diversos bens culturais, enfim, a maneira de cada um deles estar no mundo, «mais importante do que o que os pais têm em termos do diploma, é o que são e o que fazem na sua interação com os filhos» (ALVES PINTO, 2008, p.76), ou seja, é importante a forma como os adultos, no seio da família, interagem com os seus filhos e os valores e atitudes que lhe transmitem, que podem não ser os do grupo de pertença, mas antes os do grupo de referência

A formação na consciência do outro generalizado, marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objectiva nela estabelecida e, simultaneamente, o estabelecimento subjectivo de uma identidade coerente e contínua e, quando tal acontece, a criança «(...) é um membro efectivo da sociedade e na

posse subjectiva de uma personalidade e de um mundo» (BERGER e LUCKMANN, o. c., p.145).

3.1.2 As interações familiares e as práticas educativas parentais

As famílias têm um lugar diferente no seio das instituições sociais mais amplas. Na maior parte das sociedades tradicionais, a pertença familiar determina em boa medida a posição social do indivíduo para o percurso da sua vida. Fraisse em 1957, (referido por ALVES PINTO, 1995, p.55), afirmava que «nos meios populares, as sequências de tensões e de satisfações são muito mais curtas e os indivíduos poupam-se às frustrações que decorreriam de planos com perspectivas de longo prazo. Nas classes médias, pelo contrário, os indivíduos podem organizar a sua vida em ciclos mais longos e agir em função dos seus projectos».

Se nos séculos XIX e XX foi comum falar sobre a crise da família, na década de 1990 surgiu a concepção da família contemporânea forte e resistente.

Novos modelos de convivência familiar apontam para uma nova configuração entre os seus membros. A tendência actual é analisar as relações de convivência, os sentimentos, as representações sobre casais e filhos, pois «(...) os modelos familiares actuais, dada a sua flexibilidade e manifesta diversidade, mostraram ser substancialmente diferentes daquele outro modelo estático, patriarcal, capaz de sacrificar as características singulares de cada indivíduo nos altares de manutenção de uma estrutura herdada e que se opunha a todos os que dirigiam críticas e eram seus detractores (GIMENO, o. c., p.23).

Neste contexto de transformação, a autoridade familiar como primeira forma de respeito a uma instância ligada à tradição vem sendo questionada. A reestruturação familiar, consequência da reorganização de papéis dos seus membros, é responsável por um período de redefinição das posições de autoridade. O modelo familiar, já há algumas décadas, vive

transformações graduais mas extremamente profundas, dado que a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos níveis de separação dos casais, e de reconstituição da família sobre diversos modelos, contribuem para o surgimento de um novo padrão de convivência e referências identitárias, porque «(...) não há um conjunto uniforme de regras e deveres conjugais impostos a todos sem levar em conta preferências e aptidões individuais. Tal família tem um potencial muito maior para desenvolvimento e realização individuais do que o padrão tradicional» (HORTON e HUNT, 1981, p.179)

Considerando a família como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos, é preciso estar atentos à heterogeneidade de configurações familiares, à diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como à diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras.

A cultura familiar apresenta-se impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo, que definem diferentes maneiras de trocas intersubjectivas e, conseqüentemente, tendências na constituição das identidades. Tap, refere que «a família é o primeiro lugar de aprendizagem das identificações e da apropriação das identidades múltiplas, dado que a criança aprende múltiplos “nós”, evocando o nome de família ou situando-se no “concerto” das posições entre irmãos e irmãs, mas ao mesmo tempo aprende a manifestar as suas próprias condutas» (citado por BORGES, 2007, p.107).

Esse processo da inserção do jovem membro no mundo, ou o processo de humanização do mesmo, manifestam-se em acções, com um sentido definido, que constituem as oportunidades de desenvolvimento para as crianças e adolescentes, «a socialização é o resultado das interações da criança com a família e, de forma mais lata, com os seu meio ambiente. Baseia-se essencialmente em três mecanismos: a identificação com os pais e com os diversos modelos sociais; a interiorização e o assumir de certas normas e saberes; a experimentação e a elaboração progressiva de modelos de conduta e de práticas» (SEGALEN, o. c., p.194). Neste

sentido, «socializar a criança é conseguir integrá-la nos diferentes círculos aos quais pertence – família, grupo social, meio geográfico, ... - e, simultaneamente, ensinar-lhe a autonomia para que se torne um adulto responsável pelas suas opções» (ibidem).

BORGES (o. c., p.103), defende a ideia de Tap «da realização do eu pela acção(...) através de actividades (fazer e ao fazer “fazer-se”). Este será mais um elemento importante para a geração da ambiguidade, para o paradoxo da identidade tal como a diversidade».

O ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras actividades que envolvem a criança em acções intencionais, numa situação de trocas intersubjectivas, que se vão tornando mais complexas ou envolvendo mais intencionalidades, numa perspectiva temporal.

As famílias que oferecem à criança e adolescente mais actividades organizadas, gradualmente aumentando a dificuldade, nas quais possam engajar-se por períodos de tempo mais longos, facilitam os processos de desenvolvimento. Essas actividades não só ampliam as suas habilidades cognitivas e sociais, como também vão consolidando a sua posição na constelação familiar. As trocas intersubjectivas na família, numa situação de apoio mútuo, oferecem oportunidade de desenvolvimento para todos os envolvidos, não só para as crianças.

A influência da origem familiar no percurso escolar da criança, está muito longe de se limitar a ser a influência do seu meio sociocultural de origem, «(...) com capital equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto» (LAHIRE, 2004., p.338). Aliás, Montandon alerta-nos para o facto de «as diferenças que se constataam nas práticas educativas das famílias estão ligadas não só à posição dos pais na estrutura social mas igualmente à maneira como a unidade familiar constrói a realidade» (MONTANDON, 1987, p.180).

David Reiss, defende que «o paradigma familiar modela as representações que guiam a família nas suas interações com o meio social, interações que determinam o tipo de laços que a família estabelece com este meio e as opções que ela efectua (...) o tipo de relações que

a família estabelece com o seu meio ambiente tal como a natureza desse mesmo ambiente exercem, em contrapartida, uma influência sobre as representações familiares, estabilizando-as muitas vezes, outras vezes abalando-as» (ibid, p.176).

Um conjunto de investigações aborda esta problemática, com recurso ao estudo da influência das práticas educativas familiares no desenvolvimento intelectual da criança.

Práticas educativas são aqui entendidas como expressão da solicitude nas acções contínuas e habituais realizadas pela família ao longo das trocas intersubjectivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo no seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro. Isto inclui o processo reflexivo de desenvolvimento pessoal de todos os membros da família, uma vez que «as tarefas básicas da família vão para além da criança-filha, entendidas como alimentação e saúde física indo mais além da protecção e do afecto, pois pretende-se o desenvolvimento pessoal de todos os seus membros (...) e a sua integração activa no meio social. Para além disso, a família tem como meta manter a própria identidade e coesão familiares. O desempenho destas metas básicas dinamiza a vida familiar e leva em cada etapa a família mude e assuma tarefas diferentes que activam recursos e lhe permitem atingir um desenvolvimento pessoal adequado, uma socialização activa dos seus membros, ao mesmo tempo que mantém a sua própria identidade familiar» (GIMENO, o. c., p.54).

Tais práticas envolvem saberes que, mesmo sendo sistematizados, são o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração, manifestam-se em procedimentos e estratégias de acção, carregam ideologia, supõem competências e comportam avaliações, são complexas e interdependentes, envolvendo todos os membros da família.

Não são lineares, comportam ambivalências e ocorrem no meio de uma vasta gama de disposições afectivas. Elas têm o sentido de preparar as novas gerações para a vida social, para a vida no mundo, «o modelo educativo que se torna dominante é caracterizado pela confiança recíproca e pelas relações mais afectuosas entre pais e crianças, para a maior

liberdade dada à criança e a sua participação mais estreita na vida familiar» (citado por DURU-BELLAT, 1992, p.163).

Como lembra Lahire, o processo de socialização familiar é mais eficiente quando há por parte dos mais velhos «tempo e oportunidade de produzir os efeitos de socialização (...) de maneira regular, contínua e sistemática», isto é, quando há uma disponibilidade dos adultos em serem intermediários no processo de transmissão do capital cultural por meio de trocas intersubjectivas e no desenvolvimento a que, Lahire, chama de estratégias de apropriação, ou seja, de actividades que possibilitem o contacto da criança com o conhecimento em questão. (LAHIRE, o. c., p.338).

ALVES-PINTO refere que «(...) a investigação tem revelado que são mais frequentes uns estilos de interacção em famílias com maiores habilitações académicas e outros estilos de interacção em famílias com menores habilitações académicas» (2008, p.30).

Lautrey (citado por MONTANDON, o. c., p.172), distingue três tipos de famílias. A família de débil estruturação, nas quais não existem regras e, por conseguinte, e a criança não consegue prever o resultado das suas acções; as famílias de estruturação flexível, onde existem regras, mas modeladas de acordo com cada situação; e as famílias de estruturação rígida, onde as regras são estabelecidas de uma vez por todas, aplicáveis a qualquer circunstância.

Tendo em conta este tipo de estruturação familiar, e recorrendo a alguns autores, vamos tentar perceber de que forma os estilos educativos familiares influenciam o desenvolvimento intelectual da criança.

3.1.3 Os estilos educativos e o desenvolvimento da criança

Os efeitos do estilo educativo adoptado irão ter resultados diferentes em função das estratégias utilizadas e da consistência com que definem os objectivos (cfr. Gimeno, o. c., p.61).

Numa recensão feita sobre esta temática encontrámos várias tipologias de estilos educativos familiares.

Kellerhals e Montandon, após terem observado as práticas educativas de algumas famílias, identificam três estilos educativos: o “estilo estatuário”, o “estilo maternalista” e o estilo contratualista”.

No estilo estatuário os objectivos fixam-se no desenvolvimento da capacidade de acomodação da criança, ou seja visa-se a disciplina e a obediência. O comportamento dos pais é orientado pelas regras, investindo mais nos aspectos instrumentais do que na comunicação e na partilha de actividades com a criança. Os outros agentes educativos são vistos com desconfiança.

No estilo contratualista, os pais valorizam a autonomia, a responsabilidade e a sensibilidade da criança. A autoridade faz-se baseada na negociação, dando valor à comunicação e ao diálogo tanto no casal como com a criança. Os pais dão grande importância aos outros agentes educativos, atribuindo-lhes funções difusas.

O estilo maternalista, à semelhança do estilo estatuário, dá muita importância à obediência e à disciplina. Os pais recorrem ao controlo e ao exercício coercitivo da autoridade. No entanto, neste estilo, os pais valorizam a comunicação e a partilha de actividades, tal como no estilo contratualista. A relação com os outros agentes educativos é marcada pela distanciação, atribuindo-lhes tarefas muito limitadas (cfr. DIOGO, 1998, p. 81),

Também, Baumrind, na mesma linha de pensamento, distingue três estilos educativos familiares. O *estilo autoritário*, em que os pais confrontam a criança de maneira violenta e arbitrária, não tendo em conta as necessidades da criança.

O estilo *laissez-faire*, onde os pais utilizam uma indulgência sentimental excessiva, protegem a criança das consequências de forma a que os pais se sintam bem, mas quando o comportamento da criança afecta directamente o adulto, pode ocorrer subitamente uma punição severa.

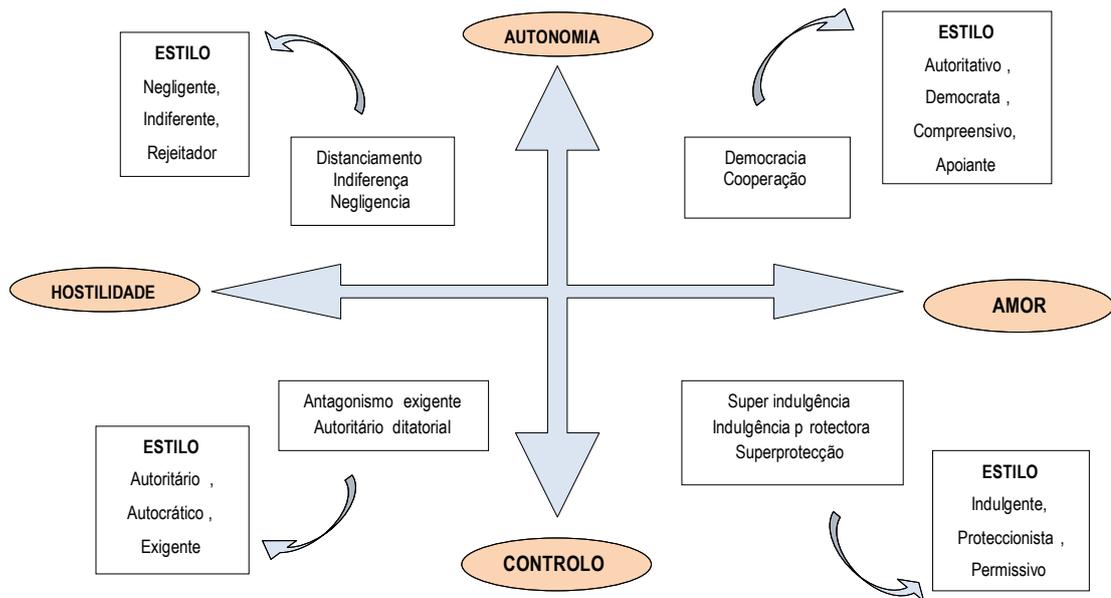
E finalmente, no estilo *autoritativo*, os pais, dão as indicações de forma directa e não manipuladora, este estilo é marcado pela empatia, ou seja, pela comunicação entre pais e filhos.

O autor conclui que as crianças com pais autoritários ou permissivos comportam-se de modo semelhante, são crianças com pouco controlo dos seus impulsos. As crianças sujeitas a um estilo familiar autoritário têm dificuldades em desenvolver a auto-confiança e o sentido de responsabilidade social, enquanto que as crianças sujeitas ao estilo autoritativo desenvolvem o sentido de sociabilidade e de cooperação, bem como o sentido da responsabilidade social (cfr. BAUMRIND, 1993, p. 544).

Schaefer (citado por OLIVEIRA, 1996, p.313), constrói um modelo que integrando aspectos dos modelos citados é, quanto a nós, mais abrangente da multiplicidade das interações ocorridas nas famílias.

Schaefer admite que «muitas das variáveis existentes sobre o comportamento materno podem ser ordenadas em duas dimensões: Amor vs. Hostilidade e Autonomia vs. Controlo, que explicam grande parte da variância do comportamento social e emocional da mãe e relação ao filho».

OLIVEIRA sintetiza o conjunto da inter-influência das dimensões, atitudes e comportamentos relacionais no quadro 1.



(Adaptado de OLIVEIRA, 1996)

O *estilo autoritativo*, onde está presente o diálogos entre pais e filhos, é exigido o respeito pelas regras, que podem ser alteradas com comum acordo, podendo as infracções ser punidas. Os pais são, simultaneamente, controladores e calorosos, levam os filhos à autoconfiança, à segurança e à maturidade.

O *estilo indulgente* que se opõe ao autoritário. Caracteriza-se pela ausência de regras, pela tolerância e aceitação dos impulsos da criança. Os pais não utilizam o poder para atingir os seus objectivos, mas ficam descontrolados quando perdem o controlo da situação. Poderão provocar nos filhos situações de falta de autocontrolo, de autoconfiança, levando-os a sentirem-se demasiadamente dependentes e sobreprotegidos «(...) uma demasiada rigidez ou uma permissividade em demasia na aplicação de certas regras pode acabar por ter, nas crianças e adolescentes, uma mesma consequência: o desenvolvimento de sentimentos de insegurança» (ALVES PINTO, 1995, p.64).

No *estilo autoritário*, os pais monopolizam o poder da decisão, tornando-se intransigentes na sua posição. Valorizam o respeito, a ordem e a autoridade. São pouco calorosos e muito punitivos, tendem a ter filhos descontentes, revoltados e inseguros.

No *estilo negligente*, os pais não exigem responsabilidade por parte dos filhos, mas também não os encorajam para a autonomia. São frios e inacessíveis, não dando à criança a atenção e cuidados que esta necessita. Os filhos tornar-se-ão tristes, frustrados e principalmente, desorientados/perdidos.

Teoricamente, o estilo autoritativo será o ideal, pois há uma interação entre o que os pais pretendem e a resposta dos filhos, o que será um ponto de extrema importância para o desenvolvimento intelectual da criança.

Ao se pensar em famílias como lugar de desenvolvimento, há que lembrar que elas divergem quanto à concepção de infância e, em consequência, irão possibilitar diferentes oportunidades à criança. Além disso, podem não ocorrer as condições de desenvolvimento que ela poderia, saberia ou gostaria de oferecer, por razões internas e externas, ligadas a sistemas sociais mais próximos ou mais amplos.

3.2 O grupo de pares e o seu papel na adolescência

Um outro agente de socialização é o grupo de pares. Trata-se de sujeitos da mesma idade, que partilham uma relação próxima.

O termo “pares” indica sujeitos “iguais” e as relações de amizade entre crianças tendem a ser, razoavelmente igualitárias. Estando baseadas no mútuo consenso, mais do que na dependência, como é típico da situação familiar, as relações entre pares prevêm uma intensa troca de dar e receber, num contexto de interação onde as regras de conduta podem ser postas à prova e exploradas. Os colegas são importantes para o desenvolvimento dos adolescentes no longo processo de construção da identidade: o sentimento de pertença, o auto-conceito académico positivo, a capacidade para estabelecer relações interpessoais, aquisição de valores sociais, as relações horizontais.

As relações entre pares permanecem, muitas vezes, importantes para toda a vida, pois « na pré-adolescência e na adolescência, os indivíduos desenvolvem-se psicologicamente, compartilhando pensamentos e sentimentos com as pessoas com quem têm algo em comum e esse desenvolvimento prepara-os para posteriores relações de partilha, ao longo da vida» (SPRINTHALL, 1999, p.368).

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano fundamental para o crescimento e maturação física e psicológica. É nesta fase que o indivíduo procura construir e edificar, de uma forma pró-activa, a sua identidade, que ensaia e se afirma como ser independente, autónomo, diferente do outro, com necessidades, interesses, capacidades e linguagens diferentes e, «as relações com os colegas constituem um dos principais contextos em que os adolescentes desenvolvem características pessoais para a vida adulta» (ibid, p.400).

É um período em que a mudança é a principal fonte de toda a novidade, gerando um leque enorme de novas capacidades, «determinante, também, para o sucesso de socializações subsequentes que o jovem, e depois o adulto em que ele se transformará, terá de viver na sociedade onde a única certeza que subsiste é a da sua própria mudança» (ALVES-PINTO, o. c., p.127).

O corpo adquire uma outra forma e uma nova atitude e linguagem, a cabeça pensa agora através de hipóteses e, de uma forma mais abstracta, os outros passam a ter um peso maior e a determinar a vida do indivíduo, as suas motivações e os seus comportamentos, «(...) os adolescentes estabelecem relações, não devido ao facto de participarem nas mesmas actividades, mas sim com base em sentimentos e interesses comuns (SPRINTHALL, o. c., p.400).

O adolescente torna-se, então, muito mais activo, participativo, interveniente e reflexivo, exigindo mais simetria e isomorfismo nas suas relações. Nesta perspectiva, SPRINTHALL refere que «o acto de partilhar é a base para a interdependência emocional que os adolescentes habitualmente esperam dos amigos (...) a personalidade dos amigos e as formas

pelas quais respondem uns aos outros tornam-se nos temas centrais da amizade, sendo a ênfase colocada na lealdade, na fidelidade e no respeito pela confiança mútua» (ibid, p.368).

Sendo a família um contexto fundamental para o desenvolvimento do adolescente, não é, de facto, o único, pois, «muitas pessoas defendem que o crescente envolvimento dos adolescentes com os colegas leva a família a perder a influência que tem sobre os filhos, em favor de outros indivíduos da mesma idade que possuem atitudes e valores diferentes dos seus» (ibid, p.357).

Os pares, juntamente com a família e a escola, constituem os principais contextos de desenvolvimento de competências fundamentais para o crescimento e adaptação à vida adulta, uma vez que «para a maior parte dos adolescentes, os contextos criados pela família e pelos colegas interagem com as suas transformações físicas e cognitivas, de modo a produzir uma identidade individual, adequada a uma vida autónoma, responsável e competente na sociedade adulta» (ibid, p.399).

Os adolescentes dedicam a maior parte do seu tempo no investimento da relação com os pares, o que é vital para o desenvolvimento da individualidade e da identidade, tanto que as relações com os colegas parecem ser importantes preditores de um ajustamento bem sucedido na vida adulta.

Este período é como que um alargamento do mundo social devido ao maior número e à diversidade de contactos sociais que ocorrem na adolescência.

No entanto, todas as experiências sociais vividas pelos adolescentes são fortemente influenciadas pelas disposições e normas existentes, pois os grupos de adolescentes, tal como acontece em outras faixas etárias, seguem certos padrões para a sua constituição e funcionamento.

Ao confrontar-se com as mudanças físicas e corporais, o adolescente experimenta novas sensações, procurando lidar e adaptar-se a uma nova imagem de si. É preciso gerir a nova imagem e o impacto que esta imagem tem em si próprio e nos outros.

Na fase da adolescência, o factor mais importante é a forma como são percebidos pelos pares. Diversos adolescentes submetem-se a diferentes situações para serem aceites num determinado grupo, porque não participar de um grupo significa viver fora do universo, pois tanto na adolescência, tal como em outros períodos da vida, alguns indivíduos são socialmente aceites, ao passo que outros vivenciam uma rejeição por parte dos colegas.

Um relacionamento positivo com pares tende a favorecer um ajustamento social positivo, evidenciando o companheirismo, a estimulação, o apoio ao ego, a comparação social e a intimidade/afeição, embora as regras para a entrada num grupo possam ser bastante confusas, a aceitação de membros nos grupos de adolescentes é um acontecimento normal e provavelmente algo significativo nas experiências sociais.

Os adolescentes esperam que a sua participação num grupo seja uma experiência que promova bem-estar e emoções, satisfação de pertença e companheirismo, esperam, também, recompensas materiais ou psicológicas e as interações frequentes e bem sucedidas com os colegas também contribuem provavelmente para o posterior desenvolvimento das competências sócio-cognitivas.

O facto de pertencerem a um grupo concede-lhes uma referência de identidade. Segundo ERIKSON, o adolescente está à procura do “eu” nos outros, na expectativa de obter uma identidade para o seu próprio ego, «é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo, em constante ampliação, de outros que são significativos para ele, desde a pessoa materna até a humanidade» (1972, p.20).

Embora, muitas vezes, a adolescência seja considerada uma fase difícil, arriscada, cheia de preocupações e turbilhões, os adolescentes relacionam-se, relativamente bem, com os grupos de pares.

3.2.1 Interações e regras no grupo de pares

Nesta etapa da vida, que se caracteriza por transformações nos padrões culturais para além das transformações biológicas, é muito importante o grupo de iguais. Agir em conformidade com o grupo faz parte do processo de busca de construção de uma identidade própria que se diferencie da identidade familiar, tanto que «(...) os colegas contribuem positivamente para o desenvolvimento do adolescente, através de variadas maneiras que não são possíveis à família» (SPRINTHALL, o. c., p.358).

A interação com os pares contribui a vários níveis para o desenvolvimento social do adolescente, «(...) o grupo de colegas, juntamente com a família e a escola, são os principais contextos em que os adolescentes desenvolvem as características pessoais e sociais de que necessitarão na vida adulta» (ibidem).

O contexto relacional que é gerado na interação permite à criança e ao adolescente evoluírem nos seus processos cognitivos e emocionais, a aprender a cooperar com os outros, a respeitá-los, a cumprir regras e a adquirir aptidões comportamentais reguladoras do funcionamento do grupo.

Facilita, também, a tomada de perspectiva do outro, a empatia, o controlo das emoções, a capacidade para lidar com as frustrações e a auto-regulação emocional. Além disso, proporciona suporte emocional corporizado na capacidade de percepção da criança em relação ao grau em que é ajudada, apreciada e em que pode contar com os pares para resolver problemas ou realizar actividades, «uma das razões por que os adolescentes são capazes de conseguir a intimidade, procurando alcançá-la nas suas amizades, refere-se ao facto de serem capazes de pensar de uma forma cada vez mais complexa e madura sobre os outros, sobre si próprios e sobre o tipo de relacionamento que é possível estabelecer entre duas pessoas» (ibid, p.370).

A construção de relações com os pares, a integração num grupo de referência e a aceitação no mesmo obedece a uma estrutura organizada e sujeita a regras.

A regulação emocional é um benefício eficaz na convivência dos pares, quando um adolescente está no grupo de amigos, é favorecido um espaço onde ele pode expressar os seus medos, angústias e desafios. As experiências positivas de uns podem suscitar solução de problemas para outros, como também nas brincadeiras, o bom humor de um favorece a alegria de todo o grupo.

Amizades individuais, a turma e grupos restritos são três categorias que caracterizam as relações de amizades em adolescentes. Os grupos restritos possuem poucos integrantes, proporciona maior intimidade e são os mais coesos. A turma possui grande número de participantes, estão unidos devido à prática da mesma actividade e interesse comum. As amizades individuais possuem menor número de integrantes, onde a intimidade é ainda maior que nos grupos restritos. O maior diferencial é que tanto os grupos restritos, como as amizades individuais têm como causa de aproximação a atracção mútua.

O grupo de pares é tido como transição da dependência dos pais à fase adulta. A pertença ao grupo é fundamental na manutenção do auto-conceito positivo durante o período de transição.

O adolescente, ao longo do seu processo de crescimento e maturação, vai-se envolver em diversos tipos e níveis de relação com os pares (de amizade, sociais de grupo, amorosas). O desenvolvimento cognitivo a que é sujeito influencia muito o modo como as relações com os pares são construídas e vividas, tornando-se mais íntimas, de maior mutualidade e reciprocidade, «(...) os amigos influenciam-se mutuamente à medida que o tempo passa» (ibid, p.389).

A pertença a um grupo não é uma condição do adolescente, e, portanto, é fundamental perceber como se processa a aceitação pelo grupo de pares. É relativamente fácil para os adolescentes predizer as características que facilitam o processo de aceitação pelo grupo de

pares, que se centra num conjunto implícito de normas de avaliação dos colegas, definindo a partir delas critérios de inclusão e exclusão do grupo.

No entanto, o que é válido para um grupo pode não o ser para os outros, «(...) a aceitação social envolve frequentemente a atracção física e certos padrões de comportamento que demonstrem amizade, sociabilidade e competência (...) Atitudes desviantes e comportamentos negativos conduzem habitualmente a situações de rejeição social, apesar de não existirem características que por si só garantem a aceitação ou a rejeição social» (ibid; p.359).

A comparação social entre comportamentos e capacidades com os seus pares pode ter consequências positivas e negativas para o adolescente, pois «os colegas proporcionam a oportunidade de compararem o seu próprio comportamento e as suas capacidades com as dos outros indivíduos da mesma idade e posição social» (ibid, p.376).

A tomada de consciência do eu, dos outros e dos sistemas sociais, no seio dos quais o indivíduo vive e trabalha, é algo novo para o adolescente e «(...) em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele» (ERICKSON, o. c., p.21).

A consequência mais evidente é a conformidade, ou seja, a adopção dos mesmos comportamentos e atitudes dos pares, que varia consoante os contextos, tanto que «no princípio da adolescência, os grupos tornam-se com frequência quase tirânicos, no que diz respeito à obediência das regras comportamentais estabelecidas pelos seus elementos» (SPRINTHALL; o. c., p.363).

A conformidade nos grupos é uma característica comum dos adolescentes, podendo ser causada por pressão imaginária ou real, e se manifesta de diversas maneiras como: corte de cabelo, estilo de roupas, uso de drogas, e outros comportamentos, pois «(...) estar à altura dos colegas ou possuir uma boa aparência, quando comparados com eles, é algo pessoalmente importante para a maior parte dos adolescentes» (ibid, p.380).

A conformidade pode ser considerada negativa quando, por exemplo, adoptam comportamentos de desrespeito aos professores e pais, roubam e adoptam práticas de vandalismo; e positiva quando através da convivência com os pares é despertado um relacionamento saudável, desenvolvendo hábitos e práticas de actividades altruísta, «(...)pode constituir um meio de melhorar a auto-imagem» (ibidem).

De acordo com SPRINTHALL (o. c., p.376), a influência que os pares exercem sobre o adolescente pode ser de dois tipos: informal e normativa. No primeiro tipo, os pares funcionam como fontes/recursos de conhecimentos acerca dos padrões comportamentais, atitudes, valores e respectivas consequências. No segundo tipo, os pares exercem uma determinada pressão social para que o adolescente se comporte de acordo com os padrões que regulam as acções/comportamentos dos outros. Estes dois tipos de influência desempenham um papel importante no desenvolvimento de uma consciência do *eu* por parte do adolescente, enquanto membro de um grupo social.

Geralmente, a identidade do grupo restrito prevalece sobre a identidade individual, «no período adolescente, os grupos atingem rapidamente uma estrutura nítida, que engloba certas regras para a obtenção de um estatuto no seu seio e exige determinados comportamentos dos seus membros, para que estes possam continuar a pertencer ao grupo» (ibid, p.363).

Os membros dos grupos seguem os caminhos dos líderes, onde, muitas vezes, têm que fazer escolhas sobre o que é mais importante para eles, colocando o grupo acima da individualidade pessoal de cada membro, «(...)independentemente da idade dos indivíduos,

os grupos tornam-se fechados e estabelecem regras implícitas em relação ao comportamento dentro e fora do próprio grupo» (ibidem).

ERIKSON afirma que os grupos restritos possuem um papel fundamental na auto-estima e no processo da construção da identidade dos adolescentes. Questionamentos como quem sou, o que fazer e em que acredito, afirmam a busca do adolescente pela própria identidade, ou seja, «(...) algo que exceda o mero reconhecimento de uma realização individual; pois é de grande importância para a formação de identidade do indivíduo jovem, que lhe respondam e lhe confirmem status e função como uma pessoa cujo crescimento e transformação graduais fazem sentido para aqueles que começaram fazendo sentido para ele» (o. c., p.156).

3.2.2 O processo de construção da identidade na adolescência

A adolescência é um período de rápidas alterações físicas, emocionais, socioculturais e cognitivas.

De acordo com teoria psicossocial de Erikson, a tarefa mais importante da adolescência é a construção da sua identidade, é considerada uma espécie de passo crucial na transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro, pois o jovem é forçado a «(...) opções e decisões que, com um imediatismo crescente, levam a compromissos para toda a vida» (ibidem), é «a formação da identidade é encarada como um processo integrador das transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro» (SPRINTHALL, o. c., p.202).

Sendo a adolescência a última fase da infância «(...) o processo adolescente só está inteiramente concluído quando o indivíduo subordinou as suas identificações da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com e entre os companheiros de sua idade» (ERIKSON, o. c., p.156).

A formação da identidade recebe a influência de factores intra pessoais (as capacidades inatas do indivíduo e características adquiridas da personalidade), de factores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de factores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários) (cfr. DUBAR, 1997, p.112)

De acordo com Tap (citado por BORGES, 2007, p.102), existem seis características, que podemos ter em conta na construção da identidade, tais como: 1) a continuidade, 2) a representação que tenho de mim próprio e que os outros têm de mim, 3) a unicidade, 4) a diversidade, 5) nós somos o que fazemos, 6) a auto estima.

De acordo com o autor, «a construção da identidade não é algo meramente individual ela é algo que se partilha com os outros e que ocorre atravessando a vida de cada um de nós» (ibid, p.103).

Os pais que, durante o período da infância, eram encarados como modelos, uma vez que não lhes eram reconhecidos defeitos e cuja companhia era constantemente requisitada passam a ter, nesta fase, um papel secundário, porque a tão intensa identificação com o grupo leva «(...) o crescente envolvimento dos adolescentes com os colegas leva a família a perder a influência que tem sobre os filhos, em favor de outros indivíduos da mesma idade que possuem atitudes e valores diferentes dos seus» (SPRINTHALL, o. c., p.356).

As actividades com o grupo de pares ganham contornos cada vez mais acentuados, em detrimento do tempo passado com os progenitores.

Este fenómeno, apesar de não ser muitas vezes entendido pelos pais, não tem nada de anormal, antes pelo contrário, faz parte de um desenvolvimento saudável dos adolescentes e possibilita uma correcta integração no meio social que os circunscreve.

Na necessidade de “romper” os laços com a família para adquirir a independência, o adolescente atribui grande importância aos valores e atitudes do grupo de iguais. Esse, ajuda o adolescente a reinterpretar valores e atitudes expressos pelos pais e outras pessoas próximas, caminhando em direcção a uma interpretação própria.

Ao mesmo tempo, o grupo proporciona uma medida realista das suas habilidades e capacidades, o que leva à construção de uma auto-conceito positivo ou não, influenciando na sua auto-estima. As experiências realizadas no grupo são significativas para a crítica e reinterpretação dos valores veiculados pela sua cultura e para a aquisição de identidade adulta, pois todas as comunicações são marcadas pela incerteza, o adolescente pode tentar colocar-se no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam dele, mas não pode ter a certeza que a identidade que ele tem de si próprio coincida com a sua identidade para o outro (cfr. *ibidem*).

A identidade traz em si a contradição de encerrar uma ideia de permanência e, ao mesmo tempo, de transformação, «a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construída numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável» (*ibidem*).

Por um lado, a identidade responde pela permanência das características pessoais ao longo da história do indivíduo, e também pela sua unidade, nos diferentes papéis que assume na vida social, por outro lado, as experiências que ocorrem ao longo da história pessoal transformam a identidade, sendo que esta se encontra num processo de constante reconstrução e afirmação de si mesma.

A identidade vai-se construindo, ao longo do processo de desenvolvimento, através de identificações que se dão inicialmente no âmbito das relações familiares, ampliando-se gradativamente para outros espaços sociais. De acordo com DUBAR, da «dualidade entre a nossa identidade para o outro conferida e da nossa identidade para si construída, mas também entre a nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias» (o. c., p.113).

Se o ambiente social não é capaz de oferecer ao adolescente uma alternativa “viável” para a construção de uma identidade adulta, que se caracteriza pela generatividade, que inclui procriatividade, produtividade e criatividade, pode gerar uma identidade baseada em identificações com figuras com características associativas, ocasionando a emergência de

atitudes de estagnação, agressão e exclusão. Tal como refere ALVES-PINTO, «as modalidades segundo as quais o novo membro da sociedade ou comunidade viverá a sua integração poderão variar fortemente de indivíduo para indivíduo e o processo segundo o qual esta integração se actualiza terá como factor importante as condições que a sociedade ou organização põe à disposição de cada pessoa para que ela se torne um membro autónomo» (1995, p.129).

As interações sociais regidas por princípios normativos de reconhecimento mútuo, favorecem a construção de uma identidade do eu autónoma e, ao mesmo tempo, socialmente integrada. A supressão dessas relações produz experiências de frustração, vergonha e humilhação, trazendo consequências nefastas ao processo de construção da identidade. Sainsaulieu afirma que «a identidade, mais do que um processo biográfico de construção do eu é um processo relacional de investimento do eu. A noção “actor do eu” remete não para um simples papel de passageiro numa encenação provisória, mas sim para um investimento essencial em relações duráveis que põem em causa o reconhecimento recíproco dos parceiros» (DUBAR, o. c., p.115).

Assim, a identidade surge como um processo dinâmico, como um fenómeno que se constrói, sendo incerto e de durabilidade imprevisível, e tal como sustenta Dubar «a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições» (ibid, p.105).

A escola é um espaço social de grande importância no processo de formação da identidade dos adolescentes, pois «(...) a escola é também um sistema de interacção social. E neste sistema de interacção social, os diferentes intervenientes, e particularmente as crianças e jovens, vão viver um processo de construção da sua identidade pessoal e social» (ALVES-PINTO, o. c., p.134)

Esse processo dá-se no cruzamento dinâmico de regras e normas socializadoras, em permanente conflitos de valores, crenças, conhecimentos e padrões culturais, e vivências grupais e interpessoais estabelecidas na escola.

A escola é vista pelos adolescentes como um espaço social, onde acontecem os encontros entre jovens e se estabelecem as relações de amizade. No entanto, numa altura em que se encontram particularmente sensíveis à conciliação da imagem de si mesmos e das imagens que de si lhes chegam pelos outros, é natural que «quando estas duas imagens são demasiado divergentes, são possíveis várias formas de tentar reduzir a dissonância que tal facto introduz» e as «interacções com os colegas, embora, passando muitas vezes despercebidas, são determinantes na socialização escolar» (ibid, p.135).

No caminho da autonomia, liberdade e responsabilidade o percurso do adolescente caracteriza-se por constantes avanços, recuos, bem como pela vivência de sentimentos contraditórios: do desafio e motivação à insegurança ou desânimo. Do conformismo à rebeldia, do sentido do dever ao desejo do prazer, «(...) a adolescência não é uma doença mas uma crise normativa, isto é, uma fase normal de crescente conflito, caracterizada por uma aparente flutuação da robustez do ego, assim como por um alto potencial de crescimento» (ERIKSON, o. c., p.163).

O desenvolvimento do adolescente consiste na busca de estados de estabilidade e de tranquilidade, de aumento da auto-estima e de bem-estar. Na perspectiva da maturação socioafectiva, qualquer pessoa atravessa diferentes fases de maturação.

É durante as passagens de uma fase para outra que ocorrem momentos de grande intensidade na reorganização do indivíduo a que Erikson chama de crises, pois «durante toda a infância, ocorrem cristalizações probatórias de identidade que fazem o indivíduo sentir e acreditar que conhece, aproximadamente quem é, só para acabar descobrindo que essa certeza do eu volta a ser vitimada, uma e outra vez, pelas discontinuidades do próprio desenvolvimento» (ibid, p.160). Como acrescenta o autor, «tais discontinuidades podem, em

qualquer altura, equivaler a uma crise e exigir uma decisiva e estratégica repadronização da acção, acarretando compromissos que só poderão ser compensados por um sentimento cada vez mais consistente da viabilidade desse engajamento crescente» (ibid, p.161).

3.3 A escola – distância entre o universo familiar e escolar

Como pudemos verificar no ponto anterior, cada tipo de família recorre a estilos educativos coerentes com a sua lógica de interacção familiares e, neste sentido, também a escolarização deverá estar atenta às lógicas familiares, porque «não há dúvida que uma relação fluida, cordial e construtiva entre os agentes educativos (pais e professores), ajuda à prática educativa num e noutra contexto. Pelo contrário, o desconhecimento mútuo ou o simples intercâmbio burocrático faz decrescer o potencial educativo e o desenvolvimento de ambos os contextos» (VILA, 1998, p.105).

No entanto, existem casos em que «(...) as rupturas são tão numerosas, e as condições de vida familiar, económica tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a “ter êxito” na escola» (LAHIRE, 2004, p.335).

Vários estudos, asseveram que as crianças de meios socialmente desfavorecidos encontram um hiato entre as aprendizagens escolares e as suas experiências anteriores, «confrontados com grandes discontinuidades entre casa e a escola, incapazes de se integrarem na cultura escolar e de aplicarem as suas experiências passadas a novos contextos, estes alunos podem rejeitar ou ignorar a nova informação e continuarem a usar as antigas estruturas mentais» (MARQUES, 1993, p.22). Logo, a democratização do ensino não pode confinar-se a um acesso à escola para todos e a um igual tratamento de todos os alunos porque, tal como refere CLAVEL «(...) a escola não é na realidade a mesma para todos, mesmo se o é segundo

o direito, as diferenças sociais estão já presentes quando os indivíduos entram na escola, estas são de ordem sociocultural antes de serem da ordem do dom natural» (2004, p.111).

Seja, através do discurso pedagógico, ou seja o currículo ou ainda os manuais escolares, estabelecem-se comparações e desigualdades, predominando o geral sobre o particular. Uma escola efectivamente democrática, integradora de todos, «(...)deveria ser um centro de portas abertas no qual as famílias se sentissem acolhidas como são e não se vissem julgadas pelas suas práticas educativas, juízos fundados em premissas e valores estereotipados e carregados de prejuízo, mas onde as famílias pudessem discutir franca e abertamente sobre a sua maneira de entender a educação e contratá-la com as práticas educativas escolares» (VILA, o. c., p.105).

Ao entrar na escola, a criança é chamada a integrar referenciais simbólicos, por vezes muito afastados dos que conheceu até aí, e se «(...) a continuidade simbólica entre o universo familiar e a escola, nomeadamente através da linguagem, constitui um factor extremamente favorável de inserção e posteriormente sucesso escolar» (ALVES PINTO, o. c., p.58), logo, quando esses referenciais culturais da escola e família são próximos esta condição é fortemente impulsionadora do sucesso, já o mesmo não se pode dizer quando estão há um desfaseamento entre o código linguístico familiar e escolar. É compreensível que «(...) crianças oriundas de famílias de tipos diferentes, fazendo diferentes usos da linguagem, estejam em posições desiguais para se apropriarem do discurso escolar e para produzirem discurso que esteja de acordo com as regras escolares» (ibidem).

Muitas investigações concluem que as famílias seguem a sua origem socioprofissional, adoptam formas de relação distintas com a escola, e salientam que «a desigualdade de oportunidades fundamenta-se, em geral, na diferença, em função da origem social, nas probabilidades de acesso aos diferentes níveis de ensino e particularmente aos níveis mais elevados» (DURU-BELLAT, 2002, p.11).

Famílias das classes sociais de origem menos favorecidas sentem-se numa situação de inferioridade perante a instituição escolar porque têm menos informação que as famílias de nível sociocultural médio/alto, mas são famílias que se interessam pela escola e consideram-se, muitas vezes, incapazes de contribuir positivamente para a educação dos seus filhos, mas não obstante, depositam expectativas de promoção social dos filhos, através das aprendizagens escolares, pois, «(...) os pais ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade das suas tarefas, almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-humorado, mais valorizador que o deles» (LAHIRE, o. c., p.334).

Pelo contrário, os pais das classes sociais de origem de nível médio e alto, estimulam a aprendizagem, obrigam ao sucesso, ajudam e proporcionam oportunidades, e têm recursos e sabem usar o seu poder para influir no contexto escolar, «(...) são os que se encontram mais com os professores de maneira informal, mas essas relações dizem respeito menos a um acompanhamento da escolaridade do que a uma sociabilidade fundamentada em posições e disposições sociais comuns ou próximas» (ibid, p.335).

Lautrey, procurou explicar os «mecanismos pelos quais o meio familiar influencia o desenvolvimento intelectual da criança e em particular descobrir que tipo de “mediação” intervém entre o estatuto socioeconómico dos pais e a inteligência dos filhos», tendo concluído que «(...) os diferentes tipos de estruturação se articulam com os valores relativos à educação das crianças no sistema educativo familiar, que pode ser considerado como uma variável intermediária entre a classe social e o desenvolvimento cognitivo da criança» (MONTANDON, 1987, p.172).

Troutot e Montandon (referidos por DIOGO, 1998, p.87) «encontram uma coerência tipológica entre sistema de acção familiar e relação com a escola», e enunciaram quatro tipos de famílias. As *famílias «base»* (autonomia, investimento individual e negociação). As

famílias «creuset» (fusão, abertura relacional e comunicação). As *famílias «refúgio»* (primado do grupo, fechamento e normatividade) e as *famílias «latência»* (autonomia, coexistência funcional e importância dos princípios).

Os autores referidos apresentam «lógicas ou coerências de acção e interacção familiar entre aspectos mais intra-familiares e aspectos que dizem respeito à sua articulação com o exterior, como é o caso da relação que estabelecem com a escola» (ibidem).

Também, David Reiss (citado por MONTANDON, o. c., p.174) desenvolveu uma teoria dos «processos» de interacção nas famílias, que incide sobre as influências recíprocas entre a família e o seu meio social. Reiss mostrou que «o paradigma familiar não influencia somente as regras ou hábitos de vida quotidiana das famílias, mas também as interacções com o meio ambiente, e que o paradigma é importante na iniciação e na manutenção das relações de uma família com os seus parentes próximos ou com instituições particulares como a escola» (ibid, p.175)

Para iniciar, o autor considera três dimensões dos paradigmas familiares: a configuração (modo de percepção da ordem da estrutura, da complexidade do mundo social, assim como com a possibilidade de descobrir princípios de organização que se podem dominar; a coordenação (a capacidade ou o desejo das famílias, como grupo familiar, como unidade, de desenvolver soluções do mesmo tipo para os problemas que encontram; e o fechamento (refere-se à memória colectiva da família).

A partir das três dimensões que considerou, desenvolveu uma matriz de oito comportamentos onde colocou três tipos de famílias que encontrou com maior frequência: As *famílias «envolvimento sensitivo»* são abertas ao seu meio ambiente, que elas consideram como “controlável”. As trocas entre os membros do grupo são importantes e desenvolvem-se as estratégias para resolver os problemas que a família encontra, segundo soluções adoptadas em comum.

As famílias “*consensus-sensitive*” são fechadas ao seu próprio ambiente que consideram pouco controlável e ameaçador, As trocas no interior da família são importantes e visam controlar e coordenar as representações dos seus membros.

As famílias “*interpersonal distance-sensitive*” consideram as trocas com o exterior como um meio oferecido aos membros do grupo para afirmar a sua independência e a sua individualidade. As trocas no interior da família são fracas.

Reiss afirma que «o paradigma familiar modela as representações que guiam a família nas suas representações com o meio social, interações que determinam o tipo de laços que a família estabelece com este meio e as opções que ela nele efectua (por exemplo escola de escola) (...) o tipo de laços que a família estabelece com o seu ambiente tal como a natureza desse mesmo ambiente exercem, em contrapartida, uma influência sobre as representações familiares, estabilizando-as muitas vezes, outras vezes abalando-as» (MONTANDON, o. c., p. 176).

3.3.1 Influência dos estereótipos na relação escola/família

Muitas vezes, os profissionais da educação desenvolvem um grande número de estereótipos sobre as famílias de nível desfavorecido, afirmando que não se interessam com a educação dos seus filhos. Esta asserção, porém, não tem em consideração factores essenciais de diferenças na relação entre a escola e a família.

Uma parte dos alunos encontra na escola uma cultura com a qual está familiarizada, enquanto outros sentem-se exilados. Isso acontece com alunos imigrantes ou provenientes de famílias que se estabeleceram há pouco em outro país, mas também acontece, de modo menos visível, com filhos das classes populares.

Por um lado, aparecem os grupos sociais mais favorecidos que vêem a escolaridade como uma fase de desenvolvimento da criança em que esta terá sucesso, com algum suporte familiar, por outro lado surgem as famílias dos meios populares, que percebem a escola como um “instrumento privilegiado de mudança”, onde a família deposita os seus maiores sonhos, onde a criança terá a grande oportunidade de escapar à tendência familiar (cfr. SEABRA, 1999, p.69).

Também PERRENOUD concorda que as famílias que oferecem um contexto cultural composto de livros, leituras e conversas intelectuais, está a proporcionar aos filhos um ambiente instigante para a aprendizagem da mesma, e, além disso estará a abranger ainda mais o contexto escolar. Desta forma, ao ingressar na escola, os alunos estarão muito, mais familiarizados com as formas particulares de trabalhos escolares, contrariamente, os alunos que cresceram em terrenos baldios, em estádios ou diante da televisão têm de percorrer uma distância bem maior: na escola, nada lhes diz, nada faz sentido, nem os objectos, nem as actividades. (cfr. PERRENOUD, 2008, p.54).

LAHIRE evidencia claramente a importância desse contexto cultural na vida das crianças, principalmente no que tange à leitura e à escrita, já que a «familiaridade com a leitura pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o “sucesso escolar”» (o. c., p.20).

Em jeito de síntese para evidenciar o nó entre a proximidade/desfasamento das culturas familiares e escolares, fazemos nossa a afirmação de que «quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade (...) a descontinuidade entre a escola e as famílias é sem dúvida, o principal obstáculo ao sucesso das crianças em risco» (MARQUES, 1993, p.22).

3.3.2 A socialização escolar: início da socialização secundária

Hoje, o processo de socialização é tão longo – que é sempre um processo inacabado - e, bastante cedo, a família deixa de ser o único agente de socialização pois, outras instituições e grupos se juntam a ela, tomam-lhe o lugar, complementam-na ou mesmo substituem-na. Muito particularmente, a escola, agente público e oficial de socialização, assim como os diversos grupos de ócios ou outros aos quais a criança pertence, tem lugar destacado na socialização da criança e do adolescente dado que, «as famílias não têm condições para assegurar sozinhas a socialização das suas crianças, com vista à sua integração como adultos na sociedade. Assim, a socialização secundária, que é a «interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições, é cada vez mais longa e diversificada» (ALVES-PINTO, o. c., p.123).

Por mais que o conteúdo interiorizado na socialização primária seja importante, inclusive porque alicerça a construção da personalidade e da identidade e, nessa medida se constrói um poderoso filtro das vivências pessoais posteriores, a criança escapa ao grupo familiar, amplia o seu raio de acção e de experiências pessoais no mundo social, desenvolve as suas próprias percepções, emoções e maneiras de agir.

A socialização secundária, impõe-se pela divisão do trabalho¹ e, portanto, pela necessária e inevitável distribuição social do conhecimento, e consiste na «(...) interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e carácter destes são portanto determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento» (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.145).

A socialização secundária que «(...) não se esgota, mesmo nas sociedades altamente escolarizadas, na socialização escolar. Esta desemboca naturalmente na socialização profissional, que se desdobra em varais etapas» (ALVES-PINTO, 1995, p.124), constitui-se

¹ PERRENOUD entende que a condição de aluno o torna um trabalhador e por isso, deu o título “Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar” a um dos seus mais divulgados livros.

na vivência de um conjunto de socializações particulares, que têm momentos e modalidades específicas, e que contribuem para a formação complexa da personalidade social do indivíduo e, porque, na sua existência, a pessoa vive em múltiplos contextos institucionais, «a pessoa é chamada a distinguir os papéis, as atitudes e as formas de estar relevantes para a sua participação em determinada instituição» (ibid, p.123). Actualmente, «a socialização escolar é a socialização secundária que se oferece à maioria das crianças e jovens» (ibidem).

Enquanto que a socialização primária não pode acontecer sem a identificação emotiva da criança com os seus outros significativos, a maior parte da socialização secundária pode dispensar este tipo de identificação, «na socialização primária, se não se estabelece uma relação profunda entre a mãe (ou quem a substitui) e a criança, o desenvolvimento e a socialização desta estão seriamente comprometidos. Nas socializações ulteriores, esta relação profunda já deixa de ser preponderante» (ibidem).

Na socialização secundária, os outros significativos não são dados à partida, mas decorrem da escolha da criança, ela escolhe determinados adultos como referência, aqueles com quem mais se identifica. Alguns alunos, assumem adultos com quem interagem na escola, nomeadamente professores como «outros significativos», mas também pode acontecer que os «outros significativos», que assumem papéis determinantes na construção de identidade da criança em idade escolar, pertençam a sistemas exteriores à escola e partilhem sistemas de referência e de valores contraditórios com o sistema de referência escolar. Neste caso, o sucesso da socialização escolar poderá estar comprometido.

É evidente que de entre os adultos significativos que interferem na construção e reconstrução da identidade, ao longo da socialização escolar, os pais nunca deixam de ter um lugar incontornável.

A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos das funções, o que significa, a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina numa área institucional, pois de acordo com BERGER e LUCKMANN «os submundos

interiorizados na socialização secundária são, em geral, realidades parciais em contraste com o mundo base adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afectivos assim como cognitivos» (o. c., p.146).

Os processos formais da socialização secundária «pressupõem sempre um processo prévio de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado» (ibid., p.147).

Quaisquer novos conteúdos que devam agora ser interiorizados terão, de certa maneira, de sobrepor-se a essa realidade já presente, «a aquisição destes saberes pressupõe a socialização primária anterior e coloca à partida, um problema de consistência entre as interiorizações originais e novas» (DUBAR; 1997, p.96).

Na interacção entre a socialização familiar e a socialização escolar o primeiro momento crítico é o da entrada na escola.

Ao entrar na escola, a criança é chamada a integrar referenciais simbólicos, por vezes muito afastados dos que conheceu até aí. Quando esses referenciais culturais são próximos a integração na escola é fortemente facilitada, já o mesmo não se pode dizer quando estão afastados.

Se estivermos atentos a um factor importante de socialização como é a comunicação, verifica-se que «(...) se a criança recebeu uma socialização primária regulada pelo código restrito e não foi, sensibilizada para a linguagem empregue na socialização escolar, a transição para a escola significa uma descontinuidade cultural, obrigando-a a submeter-se a uma verdadeira aculturação» (DIOGO, 1998, p.28).

A apropriação de uma nova linguagem verbal ou simbólica obriga à existência de um dicionário que ajude a tradução, que ajude a dar significado ao que é desconhecido. Quando na escola o dicionário está ausente a tradução é impossível. Só com uma adequada tradução é que «(...) a nova língua pode começar a ter alguma realidade. À medida que esta realidade

começa a estabelecer-se por si mesma, vai-se tornando possível dispensar a tradução. A pessoa mostra-se capaz de pensar na nova língua.» (BERGER e LUCKMANN, o. c., p.151).

Mas, no percurso de socialização outros factores além da comunicação têm influência significativa como: os valores, as regras, as atitudes, entre outros.

Ao chegar à escola as regras passam a ser, substancialmente, diferentes e aplicáveis a todos de maneira semelhante. Os significados e as valorações subjacentes às interações familiares e escolares podem ser muito distintas e mesmo opostas.

CONCLUSÃO

Se, no passado, a família proporcionava o ambiente de aprendizagem dos papéis de todos os tipos, hoje em dia a família ainda actua como um poderoso agente de socialização, pois a família proporciona o ambiente de aprendizagem dos papéis de todos os tipos, em consequência das experiências adquiridas em grande parte dentro da família, a criança torna-se membro do grupo.

É a família quem desenvolve na criança, um sistema de valores, atitudes, crenças, reportados aos aspectos mais importantes da vida, é a família «(...) quem contribui decisivamente para criar um modo de perceber a realidade física e social e um modo de se entender a si mesma» (GIMENO, 2001, p.61).

No entanto, a família tem-se tornado «(...) uma noção polissémica em virtude da diversidade das suas estruturas, formas de organização e representações» (LEANDRO, 2001, p.45).

Além disso, embora o processo de socialização comece na infância, torna-se muito mais intenso e complexo à medida que a criança se desenvolve e as suas capacidades cognitivas aumentam. Assim, muitas qualidades sociais e pessoais, motivos e atitudes significativos são fortemente influenciados por aspectos gerais do ambiente familiar, práticas educativas e identificação com familiares.

A escola é uma instituição à qual, em princípio, todos os indivíduos têm acesso e possibilidade de frequentar, mesmo que seja por um tempo exíguo e «o espaço escolar é, na sociedade ocidental, o segundo espaço que surge à maioria das crianças, logo a seguir ao espaço familiar» (ALVES-PINTO, 1995, p.134).

Na nossa sociedade, a escola é um local de aprendizagem e de socialização, tanto que «(...) a socialização escolar é a socialização secundária que se oferece à maioria das crianças e jovens» (ibid, p.123).

Funciona também como um “passaporte de entrada” e integração na sociedade, bem como pode criar condições que possibilitem às pessoas uma vida melhor.

Além disso, a escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca da emancipação, bem como na formação da identidade.

Capítulo II

CLIMA DE ESCOLA E INTERACÇÕES ESCOLARES

Introdução

O clima organizacional é o ambiente humano dentro do qual as pessoas de uma organização fazem o seu trabalho. Pode-se referir ao ambiente dentro de um departamento, de uma fábrica ou de uma empresa inteira. O clima não pode ser tocado ou visualizado, mas pode ser percebido psicologicamente. O termo clima organizacional refere-se aos aspectos internos da organização, que originam diversos tipos de motivação nos seus participantes, fazendo parte da qualidade do ambiente organizacional e sendo percebido pelos participantes da organização, influenciando o seu comportamento.

Afecta a motivação, o desempenho humano e a satisfação no trabalho e quando há elevado grau de motivação entre os membros, o clima motivacional eleva-se e ocorrem relações de satisfação, de animação, interesse e colaboração. Quando há baixa motivação o clima organizacional tende a diminuir, caracterizando-se por estados de depressão, desinteresse, apatia e insatisfação.

Quando o clima é positivo predominam as atitudes positivas como a alegria, o entusiasmo, a participação, a dedicação, a satisfação e a motivação, contrariamente quando nos deparamos com um clima negativo aumentam as tensões, discórdias, desuniões, rivalidades, animosidades, desinteresses para realizar as funções, resistência às ordens e ruído nas comunicações.

Embora exista uma grande disparidade nos resultados dos vários estudos efectuados sobre as relações das variáveis do clima com os resultados escolares dos alunos, parece, com alguma consistência, que a moral dos professores e dos alunos, apresentam uma correlação positiva com o sucesso escolar (cfr. BRUNET, 1995, p.134).

Tanto que «(...) um clima aberto facilita o desenvolvimento do aluno, implicando-o num processo de participação e num ambiente que reforçam os seus conhecimentos» (ibid, p.135).

1 Breve História do Clima Organizacional

Nos anos 50 foi formulado, por Lewin, o quadro conceptual que marcará o desenvolvimento posterior da noção de clima de trabalho. Foi Lewin e a sua equipa que introduziram o conceito de clima no vocabulário da psicologia social, com o intuito de tentar definir «(...) as condições psicológicas criadas pelos líderes de um grupo de rapazes num ambiente controlado» (CASE, 2003).

Segundo Lewin, a noção de clima é uma abstracção, que pode ser definida pelos comportamentos e atitudes que os colaboradores evidenciam nos contactos com os subordinados e que têm um impacto directo na produtividade, rentabilidade e resultado financeiro da organização. Nesta perspectiva, o clima é visto como um todo, uma percepção global, ou seja, os elementos individuais de percepção são formados em grupos, e quando os elementos individuais são agrupados, a somatória é maior do que a somatória dos elementos específicos (ibid).

Também JANOSZ, no seguimento da linha de pensamento anterior, considera que o clima de uma organização é reconhecido através das percepções dos indivíduos, e a «agregação das percepções individuais permite por conseguinte obter uma medida intersubjectiva do clima» (1998, p.291).

Lewin e a sua equipa pretendiam, com a sua experiência, observar o grau de controlo das actividades pelo líder, o modo como eram repartidas as tarefas e o modo de avaliação pelo líder, ou seja, «(...) examinar as complexas associações entre pessoas, situações e resultados individuais» (CORNEJO, 2001, p.13), ou seja, pretendiam determinar os efeitos nos comportamentos do grupo dos rapazes nos comportamentos individuais de três variações

experimentais de estilos de liderança: autocrático, democrático e laissez-faire. Deste estudo extraíram-se conclusões muito importantes, que descrevemos de forma sumária: a) Os rapazes em condições de liderança democrática demonstraram maiores níveis de cooperação e de participação nas tarefas e mais abertura ao líder, embora o nível de produtividade não fosse superior à dos rapazes no grupo autoritário. No entanto, o líder autocrático não consegue proporcionar ao seu grupo uma tão alta qualidade de produtividade como o líder democrático. (cfr. BORGES, 2007, p.345).

b) No clima autoritário, os rapazes demonstraram mais comportamentos dominantes e agressivos e demonstraram mais dependência do líder do grupo e confessaram não gostar de ser membros do grupo.

c) Em relação ao estilo laissez-faire, os rapazes apresentaram menor produção, mais aborrecimento e uma progressão muito lenta. O que pode ser devido ao facto deste estilo de liderança apresentar alguns problemas e limitações que se devem a «(...) aspectos organizacionais pois os membros do grupo “não têm um protector ou um orientador em que possam confiar» (ibid, p.346), uma vez que o líder tem uma participação mínima, não supervisiona o trabalho e dá liberdade completa para a tomada de decisões de grupo ou individuais, pois o líder não avalia, nem regula as acções do grupo (cfr. CHIAVENATO, 2005, p.360).

Os trabalhos de Lewin demonstraram que o comportamento humano deverá ser compreendido tendo em conta toda a situação em que o mesmo ocorre, ou seja, «(...) tanto nas pessoas como no ambiente, numa mútua interacção», pois de acordo com este autor «(...) o homem é, per si, uma criatura social complexa, com sentimentos, desejos e temores (...) e é motivado por certas necessidades e alcança as suas satisfações primárias através dos grupos e espaços com os quais interage» (REVEZ, 2004, p.80).

Esta experiência confirmou que o comportamento resulta da interacção da pessoa com o ambiente no qual ele se encontra (cfr. SAVOIE e BRUNET, 2000, p.180).

Nos anos 60, Likert na linha de Lewin, define o clima de trabalho como sendo simultaneamente « (...) um conjunto de condições estruturais ao qual é submetido objectivamente um grupo de actores, um conjunto de reacções comuns dos actores e ainda um conjunto de percepções partilhadas por um grupo de actores perante processos funcionais da organização com os quais são confrontados» (ibid, p.181).

Seguindo esta linha de pensamento, as teorias mais recentes sobre o clima organizacional centram-se na medida perceptiva dos atributos organizacionais. Para podermos determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho precisamos de ter em conta as suas características pessoais, mas também o seu ambiente ou clima de trabalho, tanto mais que as investigações recentes «(...) põem em relevo a importância atribuída ao clima social da empresa, ao local de trabalho, ao seu impacto sobre a satisfação que os empregados encontram no seu trabalho e sobre a sua própria realização pessoal» (GAZIEL, 1987, p.35).

Nesta perspectiva, o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. Esta visão vai de encontro à definição de Kozlowski e Hults considerando o clima como «o conjunto de percepções individuais do contexto organizacional, descrições que representam interpretações das características, acontecimentos e processos organizacionais mais salientes» (citado por BORGES, o. c., p.455).

1.1 Noção do conceito de clima organizacional

De acordo com BRUNET, apesar do conceito de clima ser impreciso, é possível identificar três abordagens distintas. A primeira é relativa à *medida múltipla dos atributos organizacionais*, está relacionada com a relação que se estabelece entre as características físicas da organização e os factos objectivos observados nos empregados, no entanto não foca a forma como o clima é vivido pelos trabalhadores.

A segunda é a *medida perceptiva dos atributos individuais*. Nesta abordagem o clima é considerado em função da satisfação das necessidades de cada indivíduo, foca mais as micro-percepções dos trabalhadores do que uma descrição global das percepções (cfr. BRUNET, 1995, p.125-126).

No entanto, surgem vários autores que aderem à ideia de que «(...) o clima só é confirmado quando é reconhecido por uma porção substancial da população estudada» (SAVOIE e BRUNET, o. c., p.181).

No seguimento desta perspectiva vai Albrecht, afirmando que, «(...) o clima social é o que quer que a maioria das pessoas achem que é» (citado por TEIXEIRA, 1995., p.165).

A terceira perspectiva está relacionada com a *medida perceptiva dos atributos organizacionais*, neste caso o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho, valorizando mais a forma como o indivíduo se apercebe das coisas do que a realidade objectiva. Esta definição vai no seguimento da teoria de Lewin, vendo o comportamento de um indivíduo como função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia. (cfr. BRUNET, o. c., p.126).

Também Nóvoa considera o clima como «(...) as percepções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis em interrelação com os restantes actores e com o meio social» (citado por TEIXEIRA, o. c., p.165).

Apesar de alguma heterogeneidade no que concerne às dimensões do clima presentes nos questionários produzidos pela literatura científica, é possível identificar, algumas dimensões comuns no que concerne a percepção do clima. Estão presentes as percepções que o indivíduo tem da organização para a qual trabalha e a opinião que formou sobre ela em termos de autonomia, estrutura, recompensas, consideração, cordialidade, apoio e abertura (cfr. BRUNET, o. c., p.129).

Nesta perspectiva, Aguirre define o conceito de clima como «(...) o vínculo entre os aspectos objectivos da organização (tais como a sua tecnologia, liderança e regulamento) e o comportamento dos indivíduos que lhe pertencem» (citado por BORGES, o. c., p.456).

Seguindo a perspectiva anterior, BRUNET identifica três grandes variáveis determinantes do clima organizacional: *a estrutura*, identificada de certo modo com a própria estrutura física, *o processo organizacional* relacionado com a gestão dos recursos humanos, os modos de comunicação ou os modos de resolução de conflitos, e a *variável comportamental*, relativa ao funcionamento individual e de grupo (cfr. BRUNET, o. c., p.127).

Mas no seio de toda esta problemática, a relação entre os conceitos de clima organizacional e cultura organizacional suscita existe alguma controvérsia entre os diferentes autores, havendo aqueles que assimilam o conceito de cultura com o de clima, mas TEIXEIRA, não partilha desta perspectiva e concorda com a distinção que Savoie e Brunet fazem dos conceitos (cfr. TEIXEIRA, 2008, p.83).

SAVOIE e BRUNET entendem mais claramente distinguir os dois conceitos e definem a cultura organizacional como «(...) como a identidade profunda da organização (...) e o clima como o humor da organização, como a atmosfera que delimita o campo do possível no que concerne a implicação e o envolvimento real das pessoas em relação à organização» (o. c., p.196).

1.2 O clima organizacional e o clima psicossocial da escola

Muitos estudos sobre o clima baseiam-se no modelo “interaccionista” que tem como objectivo «(...) examinar as complexas associações entre pessoas, situações e resultados individuais» (CORNEJO, 2001, p.13).

O modelo interaccionista tem como fundamentos básicos: 1) a conduta actual é uma função de um processo contínuo de interacção multidireccional ou de feedback entre o

indivíduo e as situações em que se encontra; 2) o indivíduo é um agente activo e intencional neste processo interactivo; 3) por parte da pessoa, os factores cognitivos e motivacionais são determinantes essenciais da conduta; 4) por parte da situação, o significado psicológico da percepção das situações por parte do sujeito é um factor importante e determinante, isto é a “atmosfera psicológica”, definida por Lewin como “uma propriedade da situação como um todo”, que determina a atitude e conduta das pessoas, destacando-se a importância da subjectividade da pessoa na compreensão do seu espaço vital (ibidem).

Neste sentido, o clima organizacional engloba todas as características psicossociais da organização. É a resultante de todas as forças que interagem no sistema psicossocial e é, igualmente, a combinação de todos os comportamentos e motivações dos indivíduos, os seus estatutos e os seus papéis, a dinâmica dos grupos, os sistemas de influência e a forma de exercício do poder e da autoridade.

De acordo com vários autores, o clima é, praticamente, psicológico, e «(...) fruto das construções psicológicas e sociais, e conseqüente tomada de sentido»(LOBO, 2003, p.30). Embora, estes autores não coloquem de parte a importância da organização, consideram que esta não constitui a força dominante ou aquela a quem verdadeiramente se atribui a responsabilidade da estruturação perceptiva, cognitiva e significativa, mas colocam a ênfase nas vivências individuais e grupais, sendo a partir delas que se estruturam as descrições, as atitudes e as condutas.

Nesta perspectiva, Schneider e Reichers distinguem clima psicológico, quando for analisado individualmente, e clima organizacional quando conceptualizado a um nível organizacional e só podemos considerar clima organizacional quando «(...) for pequeno o desvio padrão das respostas dos diferentes actores organizacionais em relação à resposta média» (cfr. TEIXEIRA, 1995, p.166).

O clima, entendido em sentido psicológico, tem a sua natureza marcada pela história individual e respectiva aprendizagem anterior, bem como pelas pré-disposições cognitivas. A

identidade da organização e do seu clima é fruto de uma construção diária, na qual se traça a história organizacional e as histórias individuais e colectivas.

Relativamente ao clima de escola, adoptamos a abordagem do clima como o conjunto de percepções que os indivíduos têm do seu ambiente profissional. O clima reflecte a interacção existente entre as características pessoais e organizacionais. Este modelo permite compreender o comportamento dos actores educativos, segundo as percepções dos acontecimentos objectivos e as características da organização (cfr. GAZIEL, o. c., p.36), ou seja, o clima psicossocial escolar é visto como um conjunto de tudo aquilo que os actores escolares intuem quanto ao funcionamento da escola.

De acordo com esta perspectiva, os elementos constitutivos do clima são, então, considerados como variáveis psicossociais, avaliadas graças a percepções individuais.

Cada membro contribui para o clima que se vive na escola, pois são «(...) os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é» (BRUNET, o. c., p.125), e cada um aprecia-o segundo os seus próprios critérios (idade, educação, aspirações, necessidades e valores pessoais. Então o clima psicossocial da escola é definido como «(...) o conjunto de percepções e dos sentimentos do indivíduo, quanto ao funcionamento da sua organização (...) é uma avaliação subjectiva» (GAZIEL, o. c., p.37).

Neste sentido, iremos tentar perceber de que forma pode o clima de escola influenciar as atitudes e condutas dos actores escolares.

1.3 O clima escolar a as suas diferentes facetas

As premissas do conceito de clima de escola encontram-se nas teorias clássicas das organizações, tendo sofrido a sua primeira influência com a teoria das relações humanas.

Cere, define o clima escolar como «(...) o conjunto das características psicossociais de um centro educativo, determinadas por factores ou elementos estruturais, pessoais e funcionais da

instituição que, integrados num processo dinâmico específico, conferem um peculiar estilo ao centro, condicionante, em vez dos distintos processos educativos (citado por CORNEJO, o. c., p.14).

São vários os estudos que chegaram à conclusão que o clima organizacional influencia, directa e indirectamente, os comportamentos, a motivação, a produtividade do trabalho e também a satisfação das pessoas envolvidas com a organização. De acordo com JANOSZ, o clima de escola é considerado a «(...) dimensão que mais afecta a experiência social e educativa dos alunos e dos intervenientes escolares (...)» (1998, p.291) e de acordo com GAZIEL, várias pesquisas realizadas, que tomaram a escola como modelo tipo de organização, «(...) mostraram que a relação que existe entre o clima psicossocial e a satisfação gerada pelo trabalho é (...) significativa nas empresas educativas» (o. c., p.35).

BRUNET considera que na escola existem dois tipos de clima², que ele classifica como clima aberto e clima fechado.

Um clima aberto está relacionado com um ambiente de trabalho autocrático, rígido e constrangedor, onde os alunos não são tidos em conta nas decisões. Na turma, em que reine um clima autoritário, há a tendência, por parte dos alunos, a adoptar comportamentos passivos de forma a evitarem eventuais sanções ou repreensões.

Um clima aberto cria um ambiente de trabalho participativo, no qual o indivíduo é reconhecido como um elemento com potencial.

Um clima participativo é meio caminho andado para estimular e envolver nas actividades da organização os actores escolares. (cfr. BRUNET, o.c., p.130).

De acordo com vários estudos o clima escolar positivo está relacionado directamente com diversas variáveis académicas: rendimento, aquisição de habilidades cognitivas,

² Embora estes tipos de clima referidos por BRUNET se refiram à relação director/professor, afigura-se-nos que podem também ser adoptados para analisar a relação na escola em geral e na sala de aula em particular.

aprendizagem e desenvolvimento de atitudes positivas face ao estudo (cfr. CORNEJO o. c., p.14).

Vários autores, estabelecem uma relação significativa entre a percepção do clima social escolar e o desenvolvimento emocional e social dos alunos e professores, concordando que um bom clima advém mais do calor das relações interpessoais, de um sistema de regulamentos claros e aplicados coerentemente, e por uma reduzida taxa de vitimização, e não tanto do domínio das práticas educativas ou do domínio dos problemas escolares e sociais do meio (cfr. JANOSZ, o. c., p.291).

De acordo com o autor, o clima escolar dá-nos uma indicação geral do tom e da atmosfera que reina nas relações sociais, do valor dado aos indivíduos, à missão educativa da escola e à instituição como meio de vida» (ibid, p.292).

JANOSZ enuncia cinco ângulos interligados que permitem, cada um, esclarecer um aspecto específico do clima de uma escola, que a seguir apresentamos:

O *clima relacional* está relacionado com a dimensão sócio afectiva das relações humanas. A qualidade do clima relacional é tributária de três factores: o calor dos contactos interpessoais; o respeito entre os indivíduos e a garantia da confiança de outrem.

Por outro lado, surge o *clima educativo* que, para que seja positivo, implica que a escola seja vista e percebida como um verdadeiro lugar de educação.

O *clima de segurança*, relacionado com a ordem e a tranquilidade do meio, consequência das regras escolares estabelecidas.

O *clima de justiça*, que advém do reconhecimento e respeito pelos direitos e méritos de cada um, os alunos deverão aperceber-se de que os adultos terão uma atitude justa perante eles, pois (...) a percepção dos adultos justos legitima a sua autoridade tanto no plano educativo como disciplinar o que, facilita o enquadramento dos jovens» (ibidem).

E por último, o *clima de pertença*, esta dimensão transcende as outras facetas do clima escolar, na medida em que se desenvolve a partir dos outros tipos de clima que já referimos

anteriormente. O indivíduo tem a impressão que o seu meio é portador de sentido, por um lado favorece o contacto humano, assegura a sua protecção e garante o reconhecimento dos seus direitos e do seu esforço, ao mesmo tempo que sanciona de forma justa as suas transgressões à norma, este tipo de clima «(...) garante o respeito da instituição, das pessoas que aí vivem e facilita a adesão às normas que aí são estabelecidas» (ibidem).

Em jeito de síntese convocamos BORGES, que considera que nas escolas em que existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum, espírito de equipa é maior o nível de motivação dos diversos actores do processo educativo e demonstram maior satisfação no trabalho» (cfr. o. c., p.460).

2 A sala de aula como um palco de interações

A escola tem como estrutura um corpo de princípios e valores dados pelo sistema educacional por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos, outro corpo de valores de princípios e valores construídos e reelaborados no seu interior, pelos participantes do processo educacional. Neste sentido e de acordo com FRIEDBERG, a escola pode ser considerada uma organização onde «a acção social é conceptualizada e mediatizada por um conjunto mais ou menos estabilizado e articulado de jogos cujas regras e mecanismos de regulação estruturam os processos de interacção, quer dizer de troca e negociação» (1995, p.113).

Educar é uma tarefa bastante complexa, que exige comprometimento, perseverança, autenticidade e continuidade e deve ser executada por toda a equipa pedagógica, embora o acto educativo denuncie «(...) a sua intenção formadora em relação a um dos parceiros da interacção» (POSTIC, 2007, p.25).

No contexto da interacção, a escola e a sala de aula são, pois, palcos de inúmeras e fundamentais interacções entre indivíduos com papéis e estatutos muito diferentes, num ambiente muito rico, mas também complexo.

Na sala de aula, a relação pedagógica abrange de forma directa o professor/aluno e aluno/aluno, mas pode extravasar para o universo escola e família, como já referimos no capítulo I. A relação pedagógica pode ser definida como o «contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos» (ESTRELA, 2002, p.36).

POSTIC, considera que, «é nas relações sociais introduzidas pelo acto educativo que o indivíduo (...) evolui e se estrutura. O processo de transformação³ contínua (...) é desencadeado e mantido pelas trocas que são organizadas pelos sistemas de controlo e regulação que constituem as instituições educativas e que são animadas, com uma maior ou menor margem de liberdade, pelo educador, segundo as suas características pessoais» (o. c., p.27).

Neste sentido a relação pedagógica inicia-se «(...) através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações, o que implica uma relação originária de saber-poder» (ESTRELA, o. c., p.36).

Historicamente, a relação professor aluno tem acontecido num contexto direccionado, sistematizado pelo mundo dos adultos, que, em muitos casos, entra em choque com a realidade lúdica das crianças, pois o aluno apenas se envolve na relação educativa se encontrar um interesse pessoal na procura desse objectivo.

Também POSTIC, no seguimento da mesma perspectiva, considera que para o professor conseguir exercer influência sobre o seu educando, o acto educativo precisa de ter uma

³ Para POSTIC a palavra transformação deverá ser entendida no sentido etimológico, como «passagem de um estado para outro mais elevado» (2007, p.27).

adesão, uma aceitação temporária da relação, mas para atingir o seu objectivo final deve despertar no aluno a autonomia e a crítica. (cfr.o. c., p.26).

O autor reforça ainda mais a ideia afirmando que «num jogo de forças, educador e educando, educandos entre si, aproximam-se, situam-se, afastam-se» (ibidem), isto é, na relação os actores, e naturalmente também, o aluno tem um comportamento estratégico.

Quando há um afastamento o aluno sente a necessidade de «(...) transigir com os pais, os docentes, os colegas, de chegar a um acordo implícito com eles, concedendo a uns e a outros direitos e poderes, situando-se entre eles, para obter deles, em troca, os meios necessários à sua progressão» (ibid, p.185).

Tanto na sala de aula, como noutros contextos escolares, os professores utilizam diferentes tipos de interacção tanto com o grupo, como individualmente, eles «(...) lidam, ao mesmo tempo, com espaços de rotina e fases de iniciativa, com espaços de interpretações e de intervenções pontuais, com valores, a afectividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de o seduzir, de o dominar, de obter o seu respeito» (BORGES, 2007, p.334).

POSTIC introduz a palavra “contrato pedagógico” para definir a relação pedagógica que resulta da interacção entre o aluno e o professor, afirmando que «um contrato exprime as expectativas mútuas dos parceiros», tendo o contrato como objectivo determinar as posições de cada um, fazer reconhecer o lugar do professor e a definir as funções de cada um dos actores entre si (cfr., o. c., p.187).

Também BORGES, na mesma perspectiva, refere que «na prática pedagógica, alunos e professores interagem constantemente, a comunicação que se estabelece está plena de significado, as regras são impostas ou negociadas e cumpridas, estabelecem-se rotinas necessárias para a antecipação dos actos de uns e de outros, constroem-se saberes que desenvolvem habilidades quotidianamente» (o. c., p.325).

Neste contexto, o professor tem uma grande importância, pois espera-se que o professor mantenha a ordem, que crie um ambiente agradável, que termine o programa, que leve os alunos à auto-aprendizagem alunos por caminhos, que responda às exigências de uma sociedade de competição e eduque para a cooperação (ibid, p.337).

A relação entre professor e aluno depende, muito, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com os seus alunos, da sua capacidade de ouvir, reflectir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles, porque os alunos «(...)procuram no docente um perito, que conheça o seu ofício, que sabe animar o grupo e fazê-lo progredir, desejam, por outro lado, ter um docente que os saiba compreender, amar e entusiasmar» (POSTIC, o. c., p.186). Dependendo o processo de ensino da capacidade individual de cada professor, da sua aceitação e compreensão e do relacionamento com os seus alunos, requer-se que o professor seja «(...) um pedagogo cultivado que constrói uma identidade profissional positiva na procura de modelos de profissionalidade e de saberes e estratégias que lhe permitam ter uma melhor e mais eficaz intervenção na sala de aula» (BORGES, o. c., p.314).

Nas interações que se desenvolvem na aula, o tipo de comunicação que se estabelece torna-se crucial, uma vez que pode constituir, tanto para o aluno como para o professor, uma forma de realização ou de destruição, de aceitação ou de rejeição, pois (...) as mensagens que emitimos e que recebemos estão carregadas de significados e as relações que conseguimos estabelecer podem fazer a diferença na orientação das nossas vidas e nas daqueles que nos estão confiados» (ibid, p.338).

2.1 Estratégias e tipos de participação dos actores

Todo o actor educativo, apesar de se confrontar com diversos constrangimentos, vai tentar atingir os seus objectivos pessoais, usando a margem de liberdade, que lhe permite tirar o melhor proveito possível dos recursos de que dispõe (cfr. ALVES-PINTO, 1995, p.167), e esta margem de liberdade até mesmo «(...) nas organizações totalitárias, nunca é totalmente anulada» (MELO, 1993, p.37), porque nenhuma organização tem poder para conseguir definir de forma precisa e inequívoca os comportamentos dos seus membros, pois podemos sempre encontrar zonas de indefinição que podem decorrer ou de coisas que não estão definidas ou que se sobrepõem.

Tanto os alunos, como os professores desenvolvem estratégias racionais, pois reagem de forma, mais ou menos consciente, para fazerem o que fazem, isto é, as interações têm a ver com as regras de jogo, a forma como os seus membros funcionam com os constrangimentos (...) e a forma como se apropriam e recriam o significado da actividade escolar» (ALVES-PINTO, o. c., p.51/52).

Nesta acepção de escola como um sistema de acção, todo o comportamento adoptado por um dos seus elementos vai influenciar o sistema de acção que é a escola, logo, qualquer comportamento é participação e até mesmo «quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação» (ibid, p.160), pois a não participação é uma forma de influir no sistema de acção.

ALVES-PINTO enumera quatro formas de estar na escola: a participação convergente, a participação divergente, a participação apática e o abandono.

Na *participação convergente*, os actores respeitam as regras de jogo impostas pela organização e participam em conformidade com elas, investindo na cooperação com os outros membros da escola. Isto não significa que estejam sempre de acordo com o funcionamento da escola, mas caso estejam insatisfeitos recorrem a mecanismos formais e informais ao seu

dispor, manifestando essa insatisfação nos órgãos próprios da escola, visando a correcção ou mudança dos aspectos que têm como menos adequados a um melhor funcionamento da escola.

Na *participação divergente*, as regras de interdependência da organização não são respeitadas, a cooperação tenta colocar a instituição ao serviço de objectivos que lhe são alheios.

A terceira modalidade de estar na escola é a *participação apática*. Neste caso os actores não colocam em causa as regras de interdependência que estruturam as relações na organização, mas a cooperação e envolvimento com os outros actores escolares é reduzido ao nível mínimo exigíveis. A participação apática acaba por contribuir para a degradação do sistema de acção escolar.

O *abandono* da organização escolar traduz-se numa completa quebra de relação com a escola. A organização escolar deixa de ter qualquer controlo sobre esse comportamento (ibid, p.165).

A tipologia de participação de Lima, assenta no pressuposto de que participar na escola é influenciar a sua administração. Neste pressuposto considera que a acção dos actores educativos decorre da sua condição de membros da organização e de aí «(...) desenvolverem actividades como ensinar e aprender, leccionar aulas e frequentar aulas, avaliar e ser avaliado» (1992, p.177).

Seguindo ainda esta linha de pensamento e rejeitando a não participação de um membro, como forma de participar, LIMA salienta que «não faz sentido afirmar que alguém participa não participando, pois trata-se de associar dois termos que, entre si, operam uma ruptura, apontando cada um deles para um diferente quadro de valores e de orientações.» (ibid, p.128).

LIMA cria uma tipologia de análise da participação praticada pelos diversos actores na organização, apoiando-se em quatro critérios e cada um deles incluindo tipos de participação:

Democracia (directa ou indirecta); *Regulamentação* (formal, não formal e informal); *Envolvimento* (activo, reservado e passivo); *Orientação* (convergente e divergente).

O teor da nossa investigação, leva-nos a considerar os critérios do envolvimento e da orientação e, conseqüentemente, os tipos de participação a eles associadas.

O critério do envolvimento analisa os níveis de participação do actor educativo. Se o envolvimento atinge níveis de implicação dos actores no processo de decisão e acção dentro da organização e são conhecedores dos seus direitos e deveres, estamos perante uma *participação activa*.

Num ponto intermédio entre os dois extremos de envolvimento a *participação* será *reservada* quando é pouco voluntariosa, expectante, aguardando o evoluir dos acontecimentos para então se determinar mais precisamente pelo comportamento a adoptar, assim evitando, ou pelo menos minimizando, os riscos de forma a não comprometer o futuro. No entanto, este tipo de participação pode evoluir, até por arrastamento, para formas de participação activa ou passiva.

A *participação passiva* manifesta-se através de uma postura dos actores desinteressada, distanciada, de alheamento. Manifesta-se por uma alienação de certas responsabilidades ou fraco empenhamento no desempenho de certos papéis.

O critério de orientação equaciona a participação por relação à adesão/ruptura do actor com os objectivos atribuídos à escola.

A *participação é convergente* quando os actores agem de acordo com os objectivos formais de organização, exigindo um bom empenho de todos os participantes para se atingirem esses pressupostos. A *participação divergente* surge quando há uma ruptura com as orientações oficialmente estabelecidas. Pode ser vista como uma forma de contestação, ou como uma forma de intervenção indispensável à mudança, à renovação (ibid, pp. 177 - 186).

Também TEIXEIRA, referindo-se especialmente à participação dos professores, faz a distinção entre comportamentos de participação e não participação nas várias dimensões da vida da escola.

A participação pode revestir uma forma *convergente* quando há acordo ou desacordo face a diversas circunstâncias, mas os actores expressam a vontade de concretizar os objectivos da escola. Quando os objectivos pessoais de um actor entram em conflito com os objectivos da escola, estamos perante uma participação *divergente*. A não participação pode apresentar uma atitude de *apatia* investindo o estritamente necessário na cooperação para evitar problemas ao órgão de direcção da escola. Pode também assumir uma atitude de *abandono* caracterizada por uma incompatibilidade de objectivos pessoais e da escola, e que pode levar a uma ruptura total com a escola (cfr. TEIXEIRA, 1993, p.449).

Não obstante esta tipologia de participação de Teixeira se referir especificamente ao comportamento dos professores, parece-nos que a poderemos, também, adoptar para os comportamentos dos alunos na sala de aula, objecto principal da nossa investigação.

Tendo em conta os pressupostos em que assentam as teorias dos três autores citados e tendo nós já salientado as diferenças de concepção sobre o que seja participação ou não participação na escola e até os vários tipos de participação por cada um deles definidos, há que salientar também que em qualquer um destes autores é ponto de partida a concepção de que todo o membro da escola é um indivíduo capaz de conceber projectos de vida pessoal e de conceber estratégias que entendam como as mais adequadas para a concretização dos seus objectivos. Com efeito, os actores decidem as suas atitudes comportamentais e participativas seleccionando a situação que lhes traga mais vantagens, de acordo com os seus interesses individuais, tendo sempre em consideração aquilo que se dá e aquilo que se tenciona receber (cfr. ALVES-PINTO, o. c., p.166).

2.2 A importância das regras na interação entre actores

Toda a organização social, das grandes instituições aos pequenos grupos, para alcançar os seus objectivos, tem de regulamentar as relações e as condutas dos seus membros.

Um dos factores que tem grande influência no comportamento dos alunos, na sala de aula, é a existência das regras, porque toda «a acção social (...) é conceptualizada e mediatizada por um conjunto mais ou menos estabilizado e articulado de jogos onde as regras e os mecanismos de regulação estruturam os processos de interacção» (FRIEDBERG, 1993, p.111).

Na verdade, da compreensão e legitimidade das regras decorre, em grande parte, a sua aceitação, permitindo assim que elas desempenhem um papel de regulador funcional.

Os membros de uma organização necessitam de alguns pontos de acordo que orientem em comum as acções de cada um deles, e são as regras que orientam sobre o tipo de comportamento aceitável pois, «as normas fixam, na turma, as modalidades funcionais das comunicações, os processos de intervenção, de trabalho, as formas de participação dos alunos, as formas de exprimir as opiniões e os sentimentos» (POSTIC, 2007, p.152).

A vida da aula será considerada como um processo contínuo de negociações, muitas vezes conflituais, muitas vezes subtilmente implícitas. De acordo com AMADO, «viver em grupo e comunicar exige uma definição comum da situação, de modo que se estabeleçam regras e expectativas para o comportamento de cada indivíduo em interacção», mas pode acontecer que os actores escolares não definam a situação da mesma forma e, nesse caso, a negociação é difícil e dá-se um desencontro de regras e expectativas (2002, p.34).

Quando as regras são impostas por vontade do líder sem consultar os membros do grupo, elas podem originar contestação e, mesmo, conflito, e dar origem a outras regras informais. Neste sentido, ESTRELA, refere que «(...) o aparecimento dessas regras informais «(...) é

particularmente relevante em grupos de adolescentes, contribuindo para a constituição de um espírito de grupo ou de gang que por vezes constitui uma mística» (2002, p.57).

Shipman, considera a escola como «(...) uma organização de carácter normativo-coercitivo». Predomina o poder normativo se, os alunos interiorizaram as normas e, portanto, “partilham os valores da escola e a aceitação das suas normas”, e os alunos reconhecem a legitimidade do professor utilizar e promover estímulos e prémios simbólicos, que eles valorizam. O carácter coercitivo sobrepõe-se quando os alunos não aceitam as normas, em clara manifestação de desinteresse ou desacordo com os fins da escola ou de determinadas disciplinas. Neste caso os alunos não valorizam a utilização de estímulos ou de prémios simbólicos e podem, nalgumas situações, não reconhecer qualquer capacidade ou valor ao professor. (cfr. MELO, 1993, p.34).

Cabe, então, ao professor criar condições para o estabelecimento de regras de participação que permitam uma negociação bem sucedida, assim como encorajar os alunos a tomar parte activa no processo de negociação de significados, pois, na sala de aula, o trabalho será tanto mais produtivo quanto melhor forem partilhados os significados.

Desta forma, quando as regras subjacentes a cada tipo de actividades não são devidamente definidas, ou não se consideram os contextos em que se vai desenrolar a actividade, geram-se comportamentos desviantes, desrespeitantes da ordem.

Ao professor eficaz cabe criar a ordem, estabelecendo actividades, antecipando os maus comportamentos e cerceando-os, quando surgem. Compete-lhe criar ambientes produtivos, na consciencialização de que a ordem, mais do que imposta, tem de ser vivida, construída, no microsistema da sala de aula, pois «(...) embora algumas normas tenham a sua origem em contexto institucional ou cultural, as normas funcionais são geralmente estabelecidas pelo docente (cfr. POSTIC, o. c., p.152),

No entanto, as regras surgem como recursos práticos da “gestão da aula”, através das quais se regulam as interações e alcançam os objectivos de ensino-aprendizagem e no processo de

escolarização, a criança vai interiorizando as regras, quer por imitação, quer por inculcação, adquirindo as mesmas um carácter de únicas e indispensáveis (cfr. AMADO, o. c., pp.97-99).

Na pedagogia tradicional a criança era tida como alguém sujeito ao domínio do docente. O aluno submete-se, aparentemente, à norma, se os outros se lhe submeterem, e «(...) ganha o hábito da submissão ao aceitar o poder do docente, e reconhecendo que as regras são exigidas pelo jogo das posições e da complementaridade das tarefas», no entanto, pode, muito facilmente ser posto em causa pelos alunos o sistema de regras imposto pelo professor (cfr. POSTIC, o. c., p.152-154).

Também AMADO refere que «uma acção conjunta, uma vez iniciada, pode ser interrompida e podem surgir amplas variações na direcção das linhas individuais de acção – o que lhe confere um carácter de incerteza e de contingência, podendo as interpretações da situação, consoante o subgrupo a que pertença ou o papel que se desempenhe, entrar em conflito» (o. c., p.97).

A regra só será aceite e respeitada pelo grupo se for compreendida e legítima, porque caso contrário, ela surge aos olhos do aluno como uma arbitrariedade do professor, que só será respeitada coercivamente. No entanto, a legitimidade da regra está ligada, também, ao julgamento que os alunos fazem do exercício da autoridade do professor (cfr. ESTRELA, o. c., p.126).

Perante a variedade de regras impostas pelos diferentes professores, mesmo que as disciplinas sejam afins, o aluno não pode deixar de tomar consciência da frágil razão de ser das regras que lhe são impostas e que passam a ser relativizadas como “manias” do professor.

As regras criam as condições necessárias às aprendizagens colectivas porque desempenham um papel de regulação funcional, harmonizando o sistema normativo e o produtivo da aula (ibid, p.61).

É importante perceber que tipos e quais os objectivos das regras que vigoram no contexto escolar para se perceber a aceitação ou subversão das mesmas.

2.2.1 Tipos e funções das regras na sala de aula

De um ponto de vista pessoal, os professores apresentam características e atitudes muito diferentes em relação à capacidade de negociar as exigências da aula, no entanto «pelas repercussões que tem na dinâmica da turma, não é indiferente o processo autoritário ou democrático de estabelecimento de regras e o modo como os alunos o vivenciam, assim como não é indiferente que o professor estabeleça muitas regras ou apenas aquelas cuja racionalidade se impõe» (ESTRELA, o. c., p.126).

Na sala de aula, existem três tipos de regras: *regras institucionais* (referem-se à vivência, sobretudo nos espaços públicos da escola e nem qualquer período de tempo); *regras situacionais* (têm a ver com determinadas contextos e situações específicas (no refeitório, na sala de aula)) e *regras pessoais* (são próprias de determinados professores e não de outros)

Com esta distinção, podemos aperceber-nos que as regras formais, escritas, não abrangem todas as particularidades da vida e das exigências da escola, nem se adaptam a toda e qualquer situação vivida no seio escolar, o que obriga a um processo, constante, de negociação sobre questões, mais ou menos básicas, e de modo a restabelecerem-se as “definições da situação”. (AMADO, o. c., pp.100-101).

As regras estabelecidas na sala de aula «(...) servem cinco funções principais», que a seguir apresentamos:

As *funções organizativas*, que estabelecem as condições da actividade; as *funções reorganizativas*, que reformulam a situação criada em função de uma regra anterior; as *funções preventivas* são regras enunciadas prevendo e prevenindo situações desagradáveis; as *funções reforçadoras* «uma espécie de slogan repetido»; e as *funções correctivas* visam por fim a um comportamento desviante» (ibidem).

As funções atribuídas às regras pressupõem assim que poderão ocorrer comportamentos cumpridores das regras estabelecidas, mas também situações em que surgem comportamentos

que as transgridem, comportamentos classificados como indisciplinados. A indisciplina do aluno pode ser um comportamento estratégico para obter variados objectivos, ou seja, «(...) os comportamentos desviantes se têm um potencial perturbador em relação à ordem estabelecida, têm igualmente um potencial criativo que se pode manifestar quer sob a forma do poder contra-instituinte do aluno, quer sob a forma do poder reinstituinte do professor» (ESTRELA, o. c., p.94).

De acordo com AMADO, «(...) o comportamento indisciplinado é resposta do aluno a uma situação criada na sala de aula e é nesse contexto que devem ser procuradas as suas funções pedagógicas» (o. c., p.112) e, no seguimento desta perspectiva, ESTRELA enuncia cinco funções pedagógicas, atribuídas pelos alunos, à indisciplina.

A indisciplina assume a *função de preposição*, quando está relacionada com o tipo de comportamento que os alunos adoptam com o objectivo de mudar, suavizar, facilitar a tarefa ou resistir a ela. Os se principal objectivo é transformar a situação num sentido favorável ao aluno.

A *função de evitamento*, permite que o aluno se alheie, temporariamente ou durante toda a aula, à actividade proposta pelo professor.

A *função de obstrução*, tem como objectivo paralisar parcialmente o funcionamento da aula, o que vai afectar toda a turma, impedindo, desta forma, o desenvolvimento das funções principais da aula, afectando o grupo em geral.

A *função de contestação*, vai colocar o professor numa posição delicada, pois a sua autoridade vai ser posta em causa. Esta função exige que o professor tome uma posição ou de recuo, pondo em causa a sua imagem, ou de força e imposição (cfr. ESTRELA, o. c., p. 93).

O estabelecimento de regras originam, nos alunos, reacções de aceitação, submissão, rejeição passiva ou revolta, que «(...)contribuem para dar logo de início a tonalidade afectiva agradável ou desagradável que irá caracterizar o clima de escola» (ibid, p.126).

3 As relações de poder entre actores

3.1 Definição do conceito de poder

A psicossociologia das organizações tem demonstrado a importância do poder nas instituições/organizações e o modo como ele se distribui e se usa nas interações ocorridas no seu meio. O exercício do poder está patente em todas as estruturas sociais humanas e, como tal, nas organizações. Encarado de diversas formas, parece ponto assente que o poder desempenha um papel primordial no funcionamento das organizações

March, Russel e Toffler consideram que o poder é o fulcro do debate em ciências sociais, afirmando mesmo Russel ser o poder «o conceito fundamental» destas ciências, salientando Toffler que o poder é «um aspecto inevitável de todas as relações humanas». Mais radical, Hobbes considera o poder como a «inclinação geral de toda a humanidade, um desejo perpétuo e sem tréguas de adquirir poder sobre poder, desejo que só termina com a morte» (cits. por TEIXEIRA, 1995, p.144).

Teixeira contesta esta radicalidade, mas não deixa de aceitar que «o poder constitui um tema central do nosso quotidiano» (ibidem).

FRIEDBERG define o poder como «(...) a troca desequilibrada de possibilidades de acção, ou seja, de comportamentos entre um conjunto de actores individuais e/ou colectivos» (1995, p.115). Morin entende que «para organizar as relações das pessoas que devem trabalhar em conjunto é preciso “tomar em conta os seus poderes recíprocos» (cit. por TEIXEIRA, o. c., p.145).

Vemos, assim, que o termo poder é profusa e difusamente polissémico, e neste sentido CHIAVENATO, distingue poder e autoridade considerando o poder como «(...) a capacidade de afectar e controlar as decisões e acções das outras pessoas, mesmo quando elas possam resistir (...) a autoridade é o poder legítimo, ou seja, o poder que tem uma pessoa em virtude do papel ou posição que ocupa numa estrutura organizacional» (2005, p.346), mas

encontramos autores que renunciam a qualquer distinção como o caso de FORMOSINHO que, prefere não opor autoridade e poder, encarando a autoridade como uma das formas possíveis do poder, considerando desta forma «(...) um conceito amplo de poder no qual cabe a autoridade» (FORMOSINHO, 1980, p.303).

Desta forma, o autor define «poder como potencial que A tem de levar B a fazer aquilo que A quer, e autoridade como o poder baseado em posições oficiais de chefia ou comando». Contudo B não é um sujeito meramente passivo, por isso, o poder é a resultante de duas forças, uma puxando para a mudança e a outra exprimindo a resistência do sujeito. (ibidem).

O poder é, assim, um fenómeno relacional, essencialmente assimétrico, que pode gerar conflitos e resistências, por um lado, e negociações, por outro. A sua função, pelo menos dentro de determinadas perspectivas sociológicas, é de garantir a coesão dentro de diversos sistemas existentes de relações sociais, e é um dos atributos fundamentais de qualquer liderança.

O poder só existe quando temos presente a existência de recursos, sejam de que natureza forem, e a capacidade de os mobilizar e utilizar e a «(...) a utilização dos recursos de que se dispõe tem em vista atingir determinados objectivos o que pressupõe um conhecimento dos efeitos e das consequências do seu emprego» (MELO, 1993, p.43).

As relações interpessoais na aula são, contudo e indubitavelmente, marcadas pelo poder e pela autoridade, porque «tal como o amor e a confiança, o poder é inseparável da relação através da qual ele se exerce, e que liga entre si pessoas concretas à volta de objectivos específicos» (ibid, p.116)

O poder não se encontra exclusivamente encarnado na pessoa que assume a autoridade formal institucionalizada. Reportando-se ao contexto da aula, BORGES diz que «(...) se é verdade que todos têm poder, e que o poder dos alunos não é negligenciável (...) o mesmo não se pode dizer da autoridade (...) professores e alunos têm poder mas apenas os professores detêm autoridade» (2007, p.340).

Esta problemática pode ser ilustrada com uma afirmação de BORGES «entre os indivíduos estabelecem-se relações de poder que relevam quer da modalidade do exercício da autoridade, quer de modalidades de reacções à autoridade» (ibid, p.182).

3.1.1 As fontes de poder do professor

Na turma, como em qualquer organização, a obtenção dos objectivos comuns implica que o poder que uns têm sobre os outros se exerça no sentido da cooperação. No caso do poder de persuasão do professor não ser suficiente, de não conseguir a negociação de uma estratégia cooperativa, o processo desenrola-se pela negativa.

No entanto, o professor exerce uma autoridade legitimada pela posição que ocupa na organização, pois é ele que «controla as recompensas, as punições, a informação, os recursos, as regras, as tarefas e o processo de decisão» (BORGES, o. c., p.341)

Os alunos, geralmente, aceitam essa autoridade e isto «(...) quer devido à obediência que devem aos adultos na escola, quer porque conhecem e respeitam as hierarquias próprias da organização em que se inserem» (ibidem).

São várias as investigações que têm procurado desenvolver e esclarecer, pormenorizadamente, as bases do poder que, na prática, se distinguem «(...) em função dos tipos de comunicação, de organização de actividades e de resolução de conflitos – oscilando entre formas caracteristicamente “dominadoras” (contra os alunos) e formas mais ou menos “integradoras” (a favor e em partilha de poderes com eles)» (AMADO, o. c., p.128).

French e Raven consideram cinco diferentes tipos de poder, que nós consideramos importantes na compreensão da nossa problemática: *o poder coercivo* é o poder baseado no temor e na coerção, o aluno perde a liberdade de sair do seu campo de acção, caso isso ocorra pode ser punido; *o poder de recompensa* é o poder que se apoia na esperança de alguma recompensa, incentivo, elogio ou reconhecimento que o liderado espera obter, desde que

aceite a influência do professor, receberá a recompensa; *o poder legitimado* é o poder que decorre do cargo ou posição ocupada pelo indivíduo no grupo ou na hierarquia organizacional, o professor é considerado como autoridade suprema, numa hierarquia imposta e aceite pelo aluno como legítima; *o poder de competência* é o poder baseado na especialidade, no talento, na competência, na experiência ou no conhecimento técnico da pessoa; *o poder de referência* é o poder baseado na actuação e no apelo (cfr. CHIAVENATO, 2005, pp.346-347).

AMADO, concentra as bases do poder do professor de acordo com três tópicos fundamentais: a lei e o costume, o conhecimento e as qualidades pessoais (cfr. o. c., p.128).

O poder decorrente de *a lei e o costume* e baseia-se no facto do professor ter, legalmente, um mandato para exercer o poder, concedendo-lhe uma capacidade coerciva e normativa com vista ao controlo da vida na aula e à obtenção dos objectivos gerais da formação escolar. Neste sentido, o professor tem o poder de impor as suas regras e os seus objectivos ao grupo, tornando a relação pedagógica completamente assimétrica, pois, por muito que o professor se tente colocar no papel de amigo, é, pelo menos temporariamente, a pessoa superior e o aluno o subordinado (ibid, p.129).

O poder *de ensinar e de avaliar*, sendo um poder que pressupõe estudo, experiência e justiça, impõe que o professor seja habilitado a transmitir o saber, saiba como organizar aprendizagens para estimular o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo do aluno (ibidem).

Na mesma perspectiva vai BORGES ao considerar o professor como «(...) o especialista que detém o poder do conhecimento científico, pedagógico e didáctico, que exerce junto dos seus alunos e (...) que lhe é reconhecido institucionalmente através do diploma profissional que lhe dá acesso à profissão» (o. c. p.341).

O poder baseado nas *qualidades pessoais* decorre das características da personalidade docente. Este poder é indispensável e é transmitido através das atitudes e dos comportamentos do professor na interacção com os outros actores educativos, nomeadamente com os alunos na

aula. As qualidades pessoais do professor devem ser baseadas na simpatia, no respeito, na compreensão, na ajuda e não na manipulação do aluno (cfr AMADO, o. c., p.130).

Todos nós temos consciência da importância da relação afectiva que os professores estabelecem com os seus alunos, fazendo com que uns demonstrem mais interesse e participação pela matéria e tarefas a desenvolver do que outros e «muitas vezes essa diferença resulta de um tipo de relação mais ou menos próxima ou mais ou menos distante que professores e alunos estabelecem» (BORGES, o. c., p.342).

Actualmente é atribuída particular a esta base pessoal do poder do professor, tendo em conta a importância que se dá aos interesses dos alunos, no sentido de respeitar a sua personalidade e valorizar o aspecto bilateral do processo ensino-aprendizagem. Pois, o professor deverá «(...) buscar a interacção e construir uma relação, o mais positiva possível, mesmo com os alunos que o desconcertam, o decepcionam, o incomodam ou simplesmente com os quais ele sente não ter qualquer afinidade» (PERRENOUD, 2008, p.79).

Alguns estudos realizados confirmam que, na opinião dos alunos, o uso do poder pessoal dos professores é mais focado do que o uso do poder cognoscitivo, tanto que «(...) os alunos valorizam precisamente, em abstracto, mais as qualidades humanas dos professores que as profissionais» (FORMOSINHO, 1980, p.312).

Também POSTIC faz alusão a esta problemática afirmando que enquanto o professor privilegia mais os aspectos cognitivos da personalidade do aluno, deixando para segundo plano as relações afectivas e relacionais, o aluno, pelo contrário, concede «(...) mais importância às qualidades humanas e relacionais do docente (...) do que às qualidades ligadas à técnica pedagógica» (POSTIC, 2007, p.113).

Os professores podem ter mais poder do que o que têm ou imaginam ter. Porque o poder não é do reino do dar, nem sequer do ter. É do reino do interagir, do influir, do conquistar, o poder é relacional. E, por isso, os professores terão tanto mais a ganhar quanto mais

investirem no seu poder cognoscitivo e no seu poder relacional, uma vez que estes tipos de poder são aqueles que os alunos mais aceitam e apreciam.

3.1.2 As bases de poder dos alunos

Na relação professor/aluno, na sala de aula, a interação funciona em volta de um trabalho que deve ser realizado, de um programa que deve ser dado. Neste caso, o professor tem de encarar que é necessário desenvolver um processo de negociação com os alunos. Ele tem autoridade sobre vários aspectos da vida dos alunos, nomeadamente, sobre os conhecimentos que os alunos devem adquirir e sobre a avaliação da sua aquisição, sobre o seu comportamento, a sua forma de falar e de se relacionar na sala de aula. Desta forma, o comportamento de oposição que surge na sala de aula, tanto pode significar que o «(...) aluno ou grupo de alunos rejeita a oferta de formação que lhe está a ser proporcionada como pode, simplesmente, ter como objectivo levar o professor a reduzir as exigências quer disciplinares quer de aprendizagem» (MELO, o. c., p.42). Mas a rejeição da determinação do professor, muitas vezes, nada têm a ver com aquilo que está a ser pedido ou proposto explicitamente aos alunos, mas está a ser determinado por aspectos não-verbais da comunicação, pois determinados padrões de comunicação provocam determinadas reacções comportamentais nos alunos

Desta forma se explica que comunicar interesse e entusiasmo pelo que se ensina seja fundamental para motivar o aluno, que uma ameaça possa provocar mais perturbações, ou que uma mensagem oral possa ser interpretada de diferentes modos, por diferentes alunos (cfr. AMADO, o. c., pp.39-40).

Devemos ter presente que os alunos não são desprovidos de poder, pois eles têm um determinado controlo sobre o ritmo e a intensidade do trabalho escolar e « (...) qualquer

professor sabe que deve contar com a capacidade de trabalho dos alunos e a sua momentânea boa vontade» (PERRENOUD, o. c., p.53).

Quando um professor impõe qualquer actividade escolar, os alunos desenvolvem estratégias de protecção e de resistência, transmitidas de geração em geração (...) a maior parte daqueles que resistem a aprender manifesta mais discretamente a sua recusa em investir no trabalho escolar, tomando atitudes de absentismo “mental”, escárnio, resistência passiva, investimento mínimo, ou de algazarra “anómica”» (ibid, p.78)

Como tal podemos concluir que o poder que os alunos detêm, na sala de aula, interfere e limita, de forma clara o poder do professor, «na aula a criança pode ser poderosa (...) ela exhibe o seu poder quando ignora ou contraria as expectativas do adulto, quando ela o evita, o provoca, ou/e talvez, sobretudo, quando corresponde excessivamente bem aos seus desejos» (MELO, o. c., p.44).

O poder dos alunos advém-lhe, não só do facto de estarem em superioridade numérica, mas também de poderem exercer mútuas influências e dos poderes que advêm de um estatuto próprio e consagrador de deveres e direitos (cfr. AMADO, o. c., p.131).

MELO, enuncia cinco bases do poder dos alunos: *o poder legítimo*, que lhe advém dos direitos reconhecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança e pelo Estatuto do aluno. Na Convenção sobre os Direitos da Criança está bem explícito que, realmente os alunos têm poder, quando refere que o Estado tem obrigação de proteger a criança contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos (cfr. Convenção, Artº 2º, 1);

Sem pretendermos ser exaustivos iremos relembrar alguns aspectos relativos à escola que poderão criar nos alunos situações de mal-estar nos alunos ou mesmo, resistências ou formas de protesto.

Na Convenção sobre os Direitos da Criança, podemos encontrar alguns artigos, que nos parecem bastante esclarecedores deste tipo de poder, entre eles salientamos: todas as decisões

que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior (cfr. Artº 3º, 1), a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração (Artº 12); a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras (cfr. Artº 13); o Estado respeita o direito da criança à liberdade de pensamento, consciência e religião, no respeito pelo papel de orientação dos pais (cfr. Artº 14); a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (cfr. Artº 29); a criança pertencente a uma população indígena ou a uma minoria tem o direito de ter a sua própria vida cultural, praticar a sua religião e utilizar a sua própria língua (cfr. Artº30).

No Estatuto do aluno encontramos outros direitos tais como: usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas (Artº 13, alínea a); ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido (ibid, alínea c); ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa (ibid, alínea h); ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral (ibid, alínea i); apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse (ibid, alínea n); participar no processo de avaliação, nomeadamente através dos mecanismos de auto e hetero-avaliação (acrescentado na revisão do estatuto em Lei nº3/2008 de Janeiro) (ibid, alínea r) .

Outra base do poder dos alunos, assenta no *poder físico*, está relacionado com o facto de existirem alunos que resistem abertamente, que provocam e perturbam a turma à qual pertencem. Este poder, aliado a determinadas características ou qualidades excepcionais, podem fazer de um aluno um líder natural, nomeadamente, se ele detiver uma situação sociométrica elevada por relação aos colegas»

O poder mobilizador de um grupo-turma, pois a principal fonte de poder dos alunos é o grupo, quer seja o conjunto da turma, em que cada aluno terá um poder proporcional ao número de colegas que consegue mobilizar para a sua estratégia, quer sejam grupos informais que se constituem dentro da própria turma, pois, no seio do grupo formal que é a turma, podem surgir «(...) grupos informais determinados por razões de vizinhança ou por afinidades várias e dentro desses grupos verificam-se fenómenos relacionais próprios dos pequenos grupos como luta pela liderança, pressão para a conformidade (...)» (cfr. ESTRELA, 2002, p.56).

O poder da reputação ou do prestígio, está relacionado com o facto de que qualquer aluno ter dois estatutos: um em relação aos professores e outro em relação aos colegas, «(...) o aluno está espartilhado entre duas influências, a do docente e a dos seus colegas» (POSTIC, 2007, p.135).

A reputação ou o prestígio que tem junto dos professores e aquele que possui junto dos colegas, ou no interior do grupo de que faz parte, influenciam-se mutuamente, pois «a relação entre professor e aluno é afectada pela presença activa do grupo de colegas, tanto como pelo tipo de intervenção do docente» (ibid, p.133).

Cada aluno, pelos processos de interacção, avalia e sabe a importância que a sua reputação tem na sala de aula, nomeadamente reconhecem o que diz respeito à sua capacidade, ao seu esforço e ao seu comportamento e, «atendendo ao seu estatuto e às expectativas da função em relação a ele, estabelecer-se-ão entre ele e os outros modos específicos de comunicação» (ibidem).

Um aluno a que um professor reconheça grandes capacidades tem vantagens à partida são-lhe oferecidas mais oportunidades de intervir, de manifestar as suas opiniões.

Face aos colegas, o prestígio de um aluno depende do posicionamento do grupo maioritário face à escola, pois muitas vezes o aluno vê no grupo de colegas uma forma de se afirmar em relação ao adulto e aos valores que ele representa e de ser reconhecido socialmente segundo outros valores. Esta problemática é bem mais séria do que parece à partida, pois, muitas vezes, o aluno «(...) não quer ser promovido a um estatuto formal pelo jogo das notas escolares, estatuto esse que o levaria a ser excluído do grupo de colegas a que pertence» (ibid p.136).

Muitas vezes, quando os alunos se identificam com os colegas, tenderão a criar as suas próprias regras, que vão no sentido contrário das regras estabelecidas pelo professor dando origem a «(...) obstruções sistemáticas no plano de comunicações da aula» (ESTRELA, 2002, p.57).

A última base do poder está centrado no *controle das zonas de incerteza*, quando a turma desenvolve estratégias de resistência à ação pedagógica de um determinado professor, eles colocam em causa a autoridade do professor, pois a causa será atribuída ao professor e nunca ao comportamento inadequado dos alunos (cfr. MELO, o. c., pp.217-221).

4 O professor como líder profissional

O exercício de qualquer forma de autoridade está ainda intimamente ligada quer ao papel, quer ao tipo de liderança que o professor estabelece na sala de aula ou fora dela, junto dos alunos. Neste sentido, o professor «(...) será um líder na medida em que procure, de uma forma ou de outra, influenciar os seus alunos por forma a que eles cumpram as tarefas definidas com vontade e de forma eficiente e eficaz» (BORGES, 2007, p.342).

Num grupo existe sempre um líder, aquele que influencia, e os liderados, aqueles que são influenciados e «a capacidade de influenciar, persuadir e motivar os liderados está fortemente ligada ao poder que se percebe da pessoa» (CHIAVENATO, 2005, p.346).

Liderar significa definir direcções e envolver as pessoas inspirando-as para ultrapassar os obstáculos, e a verdadeira liderança decorre do poder de competências ou do poder de referência do líder, ou seja, ela baseia-se na pessoa do líder (...) é a capacidade efectiva de gerar resultados por meio das pessoas» (ibid, p.348).

Pois, um líder eficaz é alguém que se relaciona, entra em contacto directo com o grupo, conduz as pessoas, desenvolve as suas capacidades, incentiva as pessoas a confiarem nelas próprias para atingirem os objectivos pretendidos. Neste sentido, o líder deve possuir determinadas habilidades que vão para além do gerir, deve conseguir reconhecer e valorizar a diversidade na sua organização. (ibid, p.355).

Liderar, na sala de aula, significa criar condições que permitam aos alunos produzirem conhecimentos válidos e que isso seja feito de forma a encorajar a responsabilidade pessoal (cfr. LOBO, 2003, p.89).

Na pedagogia tradicional, o modelo autoritário parece ser o único possível e considera a severidade como a virtude desde que justa. No entanto, hoje em dia, rejeita-se, cada vez mais, uma relação pedagógica baseada no silêncio e na docilidade dos alunos.

As novas pedagogias destacam a importância e a necessidade de se escutar a criança, mas a libertação da palavra e o desenvolvimento das capacidades de expressão, exige, ao mesmo tempo, que «(...) o professor siga um programa, faça respeitar horários, mantenha ordem e segurança, garanta o silêncio e a disciplina dos seus alunos (...))» (cfr.PERRENOUD, 2008, p.75).

Nesta perspectiva, CHIAVENATO (o. c., pp.356-357), enuncia seis tipos habilidades básicas que o líder deve possuir para poder conduzir e incentivar pessoas na organização e que nós consideramos imprescindíveis para um professor líder profissional:

A primeira habilidade que refere é a *habilidade de carácter*, através da qual o líder demonstra integridade através do autoconhecimento, sensibilidade, acção baseada em valores, balanço pessoal, apoio e suporte pessoal, abertura espiritual e responsabilidade como fonte confiável.

Habilidade relacional, com a qual o líder estabelece uma relação de diálogo, inclusão social, consenso, busca de acordos, retroacção construtiva e solução colaborativa de problemas, deve conseguir desenvolver um clima de aprendizagem.

Habilidade de mediação, onde o líder valoriza a diversidade, resolve conflitos de forma construtiva, negocia baseando-se nos interesses individuais.

Habilidade de sabedoria, com a qual o líder orienta e proporciona momentos de desenvolvimento da imaginação, intuição, do julgamento, do raciocínio crítico, planeamento de estratégias. O líder deve não somente ser criativo, mas também proporcionar um clima que encoraja a criatividade e ajudar as pessoas a serem criativas e inovadoras.

Habilidade conclusivas, através da qual o líder motiva as pessoas para a acção, envolvendo outras pessoas, inspirando paixão, conferindo-lhe um determinado poder como fonte facilitadora.

Habilidade de acção, com a qual o líder envolve e compromete as pessoas a alcançar resultados elevados, como dedicação, responsabilidade, autocorreção, preocupação com qualidade, compromisso, perseverança e resultados avaliados como fonte impulsionadora.

No entanto, e como refere o autor, «essas habilidades estão intimamente inter-relacionadas e sobrepõem-se umas sobre as outras (...) líderes eficazes não desempenham apenas uma ou outra habilidade independente das demais, mas priorizam o conjunto delas» (íbidem).

O objectivo final de todos os professores que são líderes profissionais é soltar o potencial humano de cada aluno confiado ao seu cuidado, demonstrando um sentido de confiança na sua capacidade de influenciar positiva e significativamente as vidas dos alunos.

O estatuto profissional concede-lhe a autoridade formal, mas não a capacidade de liderança.

A liderança é multifacetada e, como tal, deve estar a par quer das qualidades pessoais, quer das profissionais. Através da integração e interdependência das qualidades pessoais e da competência profissional, munem-se das capacidades para com eficácia confrontar-se «(...) no dia a dia com uma multiplicidade de decisões que fazem dele o líder», porque o exercício efectivo da liderança na sala de aula, obriga o professor a ser «(...) um criador e acalentador de sonhos, de projectos que gere e ajuda outros a gerirem (...)» (BORGES, o. c., p.317).

Além disto, qualquer professor, que seja líder, deve conseguir dinamizar a comunicação, regular a participação interpessoal e grupal, gerir conflitos e motivar o envolvimento nas actividades escolares (cfr. PERRENOUD, o. c., p.72).

4.1 Representações e expectativas do professor

A escola produz ou aumenta, frequentemente, desigualdades entre os alunos, desigualdades essas que são valorizadas pela sociedade e pelos próprios alunos.

Nesta perspectiva, a escola desenvolve uma série de mecanismos que podem levar à estigmatização de determinados alunos, que são rejeitados ou depreciados socialmente, muitas vezes tendo como base, simplesmente, o contexto cultural a que estes pertencem. (cfr. MELO, 1993, p.39).

As representações que professores e alunos em interacção constroem uns sobre os outros podem elucidar, claramente, a compreensão dos comportamentos de cada um.

A forma como determinados professores se dirigem aos alunos estigmatiza estes positivamente ou negativamente, pois de acordo com POSTIC, «durante as interações entre o professor e o aluno, produz-se furtivamente, um jogo de confirmação do juízo inicial e de reiteração das expectativas, contribuindo para uma atitude diferencial acerca dos seus alunos e

comportamentos preferenciais conforme a percepção que ele tem de cada um deles» (2007, p.118).

No entanto, esta problemática é bastante mais complexa do que pode parecer, pois, de acordo com vários autores, a formação de expectativas é determinada por circunstâncias sociais, pelo seu estatuto, pelas características intrapessoais, devido ao que sabemos dela e, enfim, devido ao seu comportamento actual ou passado» (AMADO, o. c., p.116).

O processo de categorização consiste em atribuir características a alguém com base «(...) na sua ligação a categorias sócio-económicas, socioculturais e mesmo raciais» ou seja «confere-se a outrem uma identidade social pela percepção que se tem do grupo social a que ele pertence» (POSTIC, o. c., p.114).

Muitos professores formam expectativas diferenciais em relação aos alunos, baseadas profissão e nos diplomas dos pais. São os alunos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos que são descritos menos favoravelmente pelos professores, (ibid, pp.117-118).

A desvantagem escolar dos alunos provenientes de meios mais desfavorecidos, advém da insuficiência da linguagem, da ignorância da cultura escolar e do seu conseqüente rendimento deficiente, «(...) os alunos das classes desfavorecidas fracassam escolarmente em maior número que as crianças das classes favorecidas» (ROSENTHAL e JACOBSON, 1980, p.68).

Na sala de aula, podemos encontrar atitudes comuns dos professores que reforçam as expectativas que têm dos diferentes alunos, porque tenderão a solicitar mais vezes os bons alunos; a serem mais pacientes quanto ao tempo de espera pela resposta; a serem mais elogiosos e menos críticos do que em relação aos alunos que consideram maus. (cfr. ESTRELA, 2002, p.71).

Rosenthal, formulou a sua teoria dos quatro factores de mediação das expectativas de realização automática, que a seguir apresentamos: 1) o factor clima sócio-emotivo ou «atmosfera mais “quente” criada pelo professor, que se manifesta no sorriso, acenos de cabeça, olhar, palmadinhas nas costas e outros gestos dirigidos aos alunos “especiais”»; 2)

Estes alunos recebem também do professor mais feedback ou atenção no ensino; 3) Os professores tendem a ensinar mais material e mais difícil aos alunos expectados; 4) os professores encorajam os “bons” alunos a responder mais ou dão-lhes mais tempo e oportunidade de resposta (...) ou sendo mais pacientes na espera da resposta» (cfr. OLIVEIRA, J., 1992, p.49).

Há que ter em conta as diferenças individuais dos professores no que respeita à formação de expectativas sobre os seus alunos, pois nem todos agem do mesmo modo.

AMADO, baseando-se em Good e Brophy, define três tipos de professores quanto ao modo como eles se situam em relação à provocação de efeitos de expectativa

Por um lado existem os *professores pró-ativos* que se caracterizam por apresentarem expectativas flexíveis em relação a cada aluno individualmente e por interagirem amplamente com toda a turma. Estes professores tendem a neutralizar eventuais efeitos das suas expectativas negativas, dando uma atenção particular às necessidades dos alunos mais fracos.

Os *professores reactivos*, apesar de apresentarem expectativas flexíveis sobre os alunos, têm tendência a conceder maior protagonismo a determinados alunos na aula, deixando os bons alunos monopolizar a comunicação da aula.

Finalmente, o terceiro tipo de professores, os *sobre-activos*, são professores que marcam rápida e excessivamente os alunos e tratam-nos em função destas expectativas relativamente fixas, rígidas e estereotipadas. Este tipo de professores são extremamente auto-confiantes e não admitem a possibilidade de se terem enganado nas suas próprias impressões, não as adaptam à mudança de comportamento dos alunos (o. c., p.119).

A manifestação das expectativas do professor acarreta reacções diferentes nos diversos alunos, pois encontramos alunos que não aceitam o rótulo nem o fatalismo e, por consequência, não respondem com novos desvios ao rótulo de desviantes. No entanto, há alunos que aceitam como parte integrante da sua identidade a etiqueta e por consequência respondem com novos desvios, originando um desvio secundário», uma vez que «estigmatizar

e rotular um aluno é conferir-lhe um estatuto diferente do de seus pares, levando, por vezes, à exclusão e ao isolamento», ou a comportar-se em consonância com esse estatuto (ibid, p.115).

O fenómeno da profecia auto-realizada, chamado também de auto-realização das profecias interpessoais, em que «(...) a expectativa de uma pessoa em relação ao comportamento de outra pode inconscientemente revelar-se exacta» (OLIVEIRA, J., o. c., p.18), será abordado no ponto que se segue.

4.1.1 A expectativa e a profecia auto-realizada

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma “suposição de auto-realização”. Isto é, o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo, isto é, a profecia auto-realizada traduz-se na ideia de que «as pessoas fazem, em geral, mais aquilo que esperamos delas do que o contrário» (Rosenthal e Jacobson, cits. por AMADO, o. c., p.116).

Algumas investigações têm examinado dois tipos de efeitos das expectativas, o efeito da *expectativa automática* em que uma expectativa, inicialmente errada, leva a um comportamento que faz com ela se torne verdadeira; e o efeito da *manutenção da expectativa* em que os professores esperam que os alunos mantenham o padrão de comportamento previamente desenvolvido (cfr.OLIVEIRA, J., o. c., p.114).

O mais interessante é que isso funciona também em relação à performance profissional.

Neste sentido, os professores que têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimular o lado bom desses e a obter melhores resultados; professores que vêem os alunos com olhos negativos adoptam posturas que acabam por comprometer negativamente o desempenho desses.

De forma a sintetizarmos a problemática da profecia auto-realizada apresentamos ta o processo de comunicação da profecia auto-relizada, em seis tempos: 1) Os professores formam no início do ano expectativas diferenciais sobre o comportamento e a realização dos alunos «(...) baseando-se na observação da sua conduta actual, do seu status académico e em outras informações colhidas indirectamente, características da família e classe social de origem»; 2) Os professores comunicam de uma forma ou de outra estas expectativas aos alunos, comportando-se em conformidade com elas, assumindo comportamentos diferenciados de acordo com as suas expectativas; 3) Os alunos apreendem as expectativas diferenciais do professor, o aluno assume um tipo de comportamento em consonância com as expectativas do professor; 4) As expectativas, se são consistentes, afectam o auto conceito, a motivação para a realização, o nível de aspiração, o comportamento e a interacção dos alunos com o professor; 5) Estes efeitos reforçam as expectativas do professor e a conformidade dos alunos a elas; 6) O desempenho dos alunos é afectado, sendo os alunos bem expectados favorecidos, enquanto os mal expectados são prejudicados (cfr. AMADO, o. c., p.117-118)

A expectativa do professor a respeito da capacidade intelectual do aluno, pode, perfeitamente, transformar-se em profecia pedagógica auto-realizada.

Acontece muitas vezes os professores etiquetarem, negativamente os alunos, baseando-se em preconceitos sociais, considerando-os logo à partida com menores capacidades, pois «um dos grandes problemas deste fenómeno é que pode ter as suas origens em «(...) preconceitos e estereótipos sociais e em todo um conjunto de ideias falsas e erradas» e o professor terá a oportunidade de optar por duas atitudes: tentar de todas as formas e maneiras estimular e motivar o aluno, ou «abandoná-lo à sua sorte, concluindo que tal aluno já não vale a pena (...) partindo da ideia errada de que o aluno não tem recuperação possível» (ibidem).

Uma clara consciência do papel das expectativas e das duas consequências fastas/nefastas na vida da sala de aula, são um passo indispensável para olhar com atenção os procedimentos

educativos, técnicas e práticas didáticas e relação professor/aluno e aluno/aluno na sala de aula.

5 Representações e expectativas dos alunos

A estrutura de participação na aula é determinada pelas regras, pelo clima psicossocial, pelos padrões de cultura do aluno e do professor, pelos papéis de cada actor escolar, pelas expectativas que têm uns dos outros, pelos rótulos com que cada um é catalogado, pelo sistema escolar.

No entanto, o professor na sala de aula está num ambiente que tem algo de privativo, o que lhe confere uma certa intimidade que não pode ser dissociada da proximidade e da autonomia com que aí actua. No dia-a-dia do trabalho, o professor é solicitado a dar atenção, com urgência, a muitíssimas questões. As decisões, em muitos casos, têm de ser imediatas (cfr. MELO, o. c., p.41).

Muitas vezes, os professores centram-se no programa, nos métodos e meios de ensino e esquecem que a realidade da vida escolar é feita de tudo o que fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitectar e realizar projectos, falar de si. E neste sentido, muitas das coisas essenciais são reprimidas durante horas ou só existem clandestinamente, em infracção às regras estabelecidas pela instituição ou pelo professor. (cfr. PERRENOUD, 1995, p.29).

A escola é um lugar de aprendizagens e uma parte daquilo que lá se aprende tem aplicação na vida adulta. Em qualquer escola existe uma vida relacional muito rica e diversificada entre alunos ou entre estes e os adultos, todas as componentes da vida sentimental e relacional se encontram na escola: as atitudes, as paixões, os mecanismos de agressão e de defesa, de identificação ou de projecção que funcionam em todas as situações.

Os alunos, muitas vezes, não demonstram interesse porque têm outros desafios, outros projectos, que os mobilizam muito mais e que lhes parecem bem mais significativos que o trabalho que lhe é proposto.

A escola prepara para a vida, tanto através do habitus de actor social que forma, como através das qualificações e dos conhecimentos que permite adquirir.

Na escola vive-se e age-se, está-se na vida activa. É vivendo e agindo na escola que nos preparamos para viver e agir fora da escola, independentemente dos programas e dos objectivos pedagógicos explícitos, é neste sentido que PERRENOUD fala em *currículo escondido* (o. c., p.31).

A noção de currículo escondido refere-se às condições e às rotinas da vida escolar que regularmente geram actividades desconhecidas, estranhas àquelas que a escola conhece e declara querer favorecer, actividades que fazem com que os alunos aprendam, gerações após gerações, a viver num ambiente superpovoado, a ser constantemente julgados por professores ou por colegas, ou ainda, a aprenderem a obedecer àqueles que detêm o poder (ibid, p.57).

Eggleton, identifica sete tipos de aprendizagens que favorecem o funcionamento da escola, sem que para tanto figurem nos objectivos oficiais do ensino: aprende-se a «viver na multidão», aprende-se a matar o tempo, a esperar, a acostumar-se ao aborrecimento e à passividade como uma componente inevitável da vida escolar; aprende-se a ser submetido à avaliação do outro; aprende-se, através da avaliação ou de outras formas de reforço, a satisfazer as expectativas do professor e dos colegas; aprende-se a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada; aprende-se, em combinação com os colegas, a influenciar o ritmo de trabalho escolar e de progressão no programa, através de diversas estratégias de diversão; aprende-se a funcionar num grupo restrito, a partilhar e a utilizar, nesse grupo, os valores e os códigos de comunicação. Apesar de estes terem os seus papéis pré-determinados a sala de aula é um lugar que oculta, por vezes, relações interpessoais conflituais, devido às

formas de imposição e exercício dos poderes dos actores e às características de contexto em que se desenvolvem (cfr. MELO, 2008, p.210).

Assim, os alunos estão sujeitos a vários constrangimentos que ocorrem nas interações na sala de aula, entre os quais salientamos: 1) O aluno é constrangido, legal e socialmente, a frequentar a escola e a assistir às aulas durante as quais exercem uma autoridade sobre ele, ao mesmo tempo que mantêm uma ordem contínua; 2) O aluno é constrangido a interagir com o professor, e caso se recuse a fazê-lo irá incorrer numa sanção. O aluno está consciente que a sua não participação, em qualquer acção para que seja convidado pelo professor, será avaliada negativamente; 3) As actividades que os alunos desenvolvem na sala de aula estão sempre a ser observadas e avaliadas pelo professor. Na sala de aula os alunos têm que saber controlar-se e aceitar as atitudes aceitar e juízos de valor que o professor emita sobre os seus trabalhos, sobre as suas capacidades e comportamentos. Neste sentido os alunos estão sujeitos a serem castigados, punidos, pelos professores se incorrerem em infracção em relação ao regulamento em vigor, ou se não cumprirem o que o professor, no uso da sua autoridade, indicou para a consecução dos objectivos da escola e da disciplina; 4) A estrutura da sala de aula confere uma desigualdade de poderes entre professores e alunos que, de acordo com Durkheim, considera ser razoável pois diz que «o ascendente que o mestre tem, naturalmente, sobre o seu aluno, na sequência da superioridade da sua experiência e da sua cultura, proporcionará à sua acção o poderio eficaz que lhe é necessário para que se realizasse o processo ensino-aprendizagem». Os professores têm autoridade sobre diversos aspectos da vida dos alunos, são eles que definem os conhecimentos que os alunos devem adquirir como à sua avaliação, controlam o seu comportamento, a sua forma de falar e de estar na sala de aula; 5) Os alunos estão sujeitos a serem castigados, quando não respeitam ou infringem as ordens que o professor indicou (ibid, p.210-213).

Outra questão central tem a ver com a cultura do meio em que o aluno vive e do seu ajustamento, ou não, com a cultura dominante no seio escolar. Isto é, a escola pode ter ou

veicular, através do que oferece, uma cultura que é próxima da cultura de que o aluno é portador, ou não. Quando a cultura dominante é contrária à cultura do aluno, a escola pode aceitar a cultura do aluno, ou então, pode actuar ignorando ou desrespeitando as culturas em presença e, desta forma, iremos estar confrontados com «(...) uma socialização que vai, inevitavelmente, entrar em choque com algum ou alguns modelos culturais presentes, pondo em causa valores provenientes de meios especiais, por vezes estanques» (MELO, 1993, p.40).

Quando tal acontece são várias as estratégias de defesa que o aluno adopta e, podemos assim, enumerar cinco: 1) *Beber o cálice da salvação*, ou seja o aluno em vez de enfrentar o sistema, aceita a sua lógica, não se revolta e executa docilmente o que lhe é dito para fazer, como o deve fazer, sem discutir, sem pôr questões. Esta estratégia assegura a confiança do professor, ao mesmo tempo que lhe confere alguma autonomia; 2) *Depressa! Ou como rapidamente para se ver livre da tarefa*, o aluno tenta despachar o mais rápido que pode as tarefas propostas pelo professor, para poder, assim, fazer outras coisas que mais lhe interessam; 3) *Despacha-te lentamente*, neste caso o aluno não recusa abertamente o trabalho, mas tentam encontrar uma forma de diferir o seu início e depois interrompê-lo; 4) *Não percebo nada disto*, o aluno tenta mostrar-se impotente de forma a esquivar-se ao trabalho; 5) *Contestação aberta*, o aluno nega abertamente a utilidade do trabalho e pode chegar mesmo a recusá-lo explicitamente e travam, desta forma, uma guerra de desgaste contra a instituição. (cfr. PERRENOUD, o. c., p.126).

5.1 Atitudes e estratégias dos alunos face ao trabalho escolar

Na escola, como em qualquer outra organização, os alunos assumem uma relação estratégica com as regras que gerem a sua participação e o seu trabalho escolar.

Os alunos são actores, que no seio da organização escolar, nem de perto, nem de longe, realizam e aceitam tudo o que lhes é pedido, e desta forma desenvolvem estratégias, ainda que nem sempre da melhor forma, com o objectivo de protegerem os seus interesses, as suas vontades e a sua liberdade contra as exigências dos professores, pois como refere PERRENOUD «(...)os alunos tentam negociar ou virar a seu favor as regras e as ordens» (o. c., p.118).

O investimento dos alunos no trabalho escolar assenta em vários mecanismos que se encontram intrinsecamente ligados: 1) o peso das rotinas, de não complicar a vida, de fazer o que toda a gente faz; 2) o interesse pelo trabalho escolar e, conseqüentemente, por aprender; 3) o desejo de agradar, de ter sucesso, de assegurar vantagens sociais imediata ou posteriores; 4) o medo de ser punido a curto ou a longo prazo (ibid, p.77).

Os alunos que desenvolvem uma estratégia defensiva e minimalista, tendem a investir o menos possível, nas actividades propriamente escolares, cultivando comportamentos conformistas. Para eles o que está em causa é conseguir obter o máximo investindo o menos possível, o que ocasiona «(...) o desenvolvimento de toda uma série de variações de saber-fazer como a batota, a utilização discreta do trabalho do outro, o assumir riscos calculados (...) cada um é livre de pensar que tal escola existe ou não» (ibid, p.35).

No entanto, devemos salientar que nem todas as características mencionadas são igualmente marcantes em todas as escolas ou em todas as turmas. pois encontramos alunos que, não têm necessidade de recorrer a estratégias subtis para se protegerem, gostam das tarefas escolares e realizam com prazer o que lhes é pedido, conseguindo obter bons resultados sem grande esforço.

Mas, de certa forma, os actores que desenvolvem estratégias defensivas, protectoras, individualistas, ainda que garantam a sobrevivência, não garantem a felicidade e a realização pessoal, mas é uma forma de contribuírem para o fechamento, para a ausência de comunicação, para o investimento mínimo no trabalho, para o discurso de duplo sentido, para a desconfiança em relação ao outro, para o conflito dissimulado com a hierarquia (ibid, p.36).

Crozier e Friedberg consideram que as estratégias que os alunos desenvolvem se situam em dois pólos: uns tentam agir sobre o sistema, tentam controlar as regras de funcionamento; outros esforçam-se por ocultar as falhas e as zonas de incerteza, por assumir riscos calculados, por monopolizar determinadas informações e recursos (cfr. PERRENOUD, o. c., p.118).

Mas ainda encontramos alunos que tendem a utilizar o seu conhecimento intuitivo do funcionamento da organização para virarem as regras a seu favor sem, para isso, se lhes oporem abertamente.

No seguimento desta perspectiva, AMADO (o. c., p.152), inspirando-se em Woods, e procurando descobrir o modo como o aluno opta por esta ou aquela forma de adaptação ao trabalho escolar, distingue dois grandes tipos de alunos: os conformistas e os inconformistas. Estes dois tipos puros têm expressão real num conjunto variado de adaptações estratégicas que o autor define e exemplifica.

Amado, faz referência às Estratégias Conformistas e Inconformistas. Os alunos com Estratégias Conformistas podem optar por diferentes modalidades das quais se destacam por um lado a *Identificação e a Concordância* (adesão aos valores da escola), por outro lado a *Insinuação* (forma de maximizar os benefícios através do favor daqueles que estão no poder).

Por outro lado, surge o *Ritualismo* (cumprem ritualmente o que a escola lhe exige, mas não se identificam com os seus objectivos) e por fim a *Colonização* (indiferença para com os objectivos da escola, tentando manobrar o sistema consoante os seus interesses). De forma distinta os alunos que desenvolvem estratégias Inconformistas optam ou pelo *Afastamento* (manifesta indiferença ou rejeição dos fins e dos meios próprios da sala de aula), ou pela

Intransigência (recusa e indiferença pelos objectivos da escola e concretiza-se em comportamentos indisciplinados) ou ainda pela *Rebelião* (perda do autocontrolo e ao desrespeito da autoridade, levando ao confronto).

Com tudo isto, podemos concluir que, «o currículo real⁴ nunca é a estrita realização de uma intenção do professor», pois tanto as actividades, como o trabalho escolar dos alunos não podem ser completamente controlados pelo professor, porque no decorrer do percurso didáctico, nem tudo é escolhido de forma completamente consciente e, principalmente porque as resistências dos alunos e os percalços decorrentes da prática pedagógica fazem com que as actividades, possam não decorrer exactamente como estava planeado (cfr. PERRENOUD, o.c., p.51).

⁴ PERRENOUD , define o currículo real como um trabalho e um conjunto de actividades que exigem «(...) esforço, disciplina e concentração e mobilizam saberes e um saber-fazer específicos». De acordo com o autor este trabalho é, muitas vezes, planificado e imposto pelo professor, embora também possa ser improvisado, na própria aula, de acordo com as reacções e atitudes dos alunos (cfr. PERRENOUD, 1995, p.50).

CONCLUSÃO

Pode-se dizer que organização é um sistema de actividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas onde, devido a limitações pessoais, os indivíduos são levados a cooperarem uns com os outros para alcançar certos objectivos que a acção individual isolada não conseguiria. Portanto, as organizações constituem-se nessa interacção que faz com que elas sejam dinâmicas e complexas, ou seja, um organismo vivo.

Ao ingressar em um sistema organizacional produtivo, o indivíduo procura, de modo geral, satisfazer tanto as suas necessidades de pertencer a um grupo social quanto de se auto-realizar.

No entanto, sabe-se que estes objectivos nem sempre são alcançados, visto que existem inúmeros factores que permeiam as relações de trabalho e influenciam a satisfação dessas necessidades. Pode-se dizer, ainda, que um dos factores mais complexos e potentes nesse sentido é a própria subjectividade humana, ou seja, as motivações, interesses, valores, história de vida, modo de relacionar-se, enfim a singularidade de cada sujeito que influencia o grupo como um todo.

Sendo assim, o relacionamento interpessoal e o clima dos grupos podem trazer satisfações ou insatisfações pessoais ou grupais, repercutindo-se na organização na sua totalidade.

O clima organizacional não pode ser tocado ou visualizado mas, pode ser percebido psicologicamente. O termo clima organizacional refere-se a aspectos internos da organização que levam à provocação de diferentes espécies de participantes, pois «(...) o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho» (BRUNET, 1995, p.126).

Ele faz parte da qualidade do ambiente organizacional sendo percebido pelos participantes da empresa e que influencia o seu comportamento, tanto que «o ser humano age

constantemente de acordo com o seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos» (ibid, p.132).

O clima organizacional afecta a motivação, o desempenho humano e a satisfação no trabalho, tendo «(...)um efeito directo e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização» (ibid, p.133) e, através dele as pessoas esperam recompensas, satisfações e frustrações.

Quando há elevada motivação entre os membros, o clima organizacional eleva-se e ocorrem relações de satisfação, de animação, interesse, colaboração e «um clima aberto facilita o desenvolvimento do aluno, implicando-o num processo de participação e num ambiente que reforçam os seus conhecimentos» (ibid, p.135), contrariamente quando há baixa motivação o clima organizacional tende a diminuir, caracterizando-se por estados de depressão, desinteresse, apatia, como refere BRUNET «numa instituição autoritária, onde a iniciativa individual é vista com suspeição, há a tendência para adoptar comportamentos passivos que evitem eventuais repreensões» (o. c., p.132).

O clima organizacional é o ambiente humano dentro do qual as pessoas de uma organização fazem o seu trabalho e, «são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é» (ibid, p.125).

Um professor líder deve fazer do seu objectivo um alvo significativo para os seus liderados, pois alguns valores como a lealdade, a responsabilidade, humildade, sinceridade, democracia e modéstia possibilitam o desenvolvimento pleno das funções exigidas pela posição e abrem caminhos preciosos no relacionamento professor/aluno.

O professor como orientador de uma turma sabe que enfrentará, frequentemente, crises entre os alunos, e essas crises sempre se sucederão, pois, numa mesma turma existem realidades e culturas diferentes, causando o aparecimento de conflitos internos entre os colegas da turma.

O professor líder é aquele profissional que possui a capacidade de orientar cada fase e de estar a par de todos os resultados das tarefas, das dúvidas e dos questionamentos dos seus alunos, no entanto cada professor usa determinados critérios que podem ser completamente diferentes dos outros docentes da turma. Claro que isto irá causar perturbação nos alunos, criar-lhes insegurança e sentir que há alunos que são tratados de outra forma (cfr. MELO, 2008, p.214).

1. O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O instrumento de recolha de dados é constituído por um questionário com 20 questões fechadas.

Com este trabalho pretendemos apreender as representações que os alunos têm, através das suas experiências, pensamentos e sentimentos, das interações escolares, ou seja como percebem o clima de escola.

É fundamental que a relação pedagógica entre professor/aluno e deste com os demais, seja fundada num verdadeiro esforço de convivência, viver juntos, sabendo respeitar a riqueza que está dentro de cada um, expressa nas diferenças e particularidades.

Tendo em conta que «o clima das organizações se mede preferencialmente através das relações que se estabelecem e das condições de trabalho sofridas» (TEIXEIRA, 2008, p.89), consideramos no nosso trabalho três dimensões, sendo duas relativas às relações entre actores escolares e outra relativa às condições de trabalho da seguinte forma:

Na primeira dimensão, relação com os professores, escolhemos como indicadores as estratégias dos professores em função das expectativas e liderança dos professores no que se refere às regras.

Na segunda dimensão, relação com os colegas, tomamos como indicadores a frequência de opinião nas decisões da turma, o empenho na procura de soluções para a turma e a frequência com que é ouvido pelos colegas.

Na última dimensão, a das atitudes face ao trabalho escolar, escolhemos como indicadores as estratégias dos alunos face ao trabalho escolar e participação nas actividades propostas.

Nesta análise utilizaremos ainda, como indicadores de socialização familiar, as práticas educativas familiares, a saber da intervenção educativa em casa e da comunicação na família. Embora, sejam práticas que acontecem no seio da família, não têm como objecto a escola, mas «com efeito estas práticas educativas, que são invisíveis aos olhos dos professores,

podem interferir de forma muito determinante na maior ou menor facilidade de socialização escolar» (ALVES PINTO, 2008, p.31).

2. AMOSTRA

O questionário foi distribuído e preenchido no mês de Abril de 2009, após o período das férias da Páscoa. Consideramos este dado relevante, na medida em que nesta época do ano, todos os alunos, mesmo os que frequentam pela primeira vez o estabelecimento de ensino, já estariam em condições de ter uma opinião formada sobre os assuntos que dizem respeito à escola.

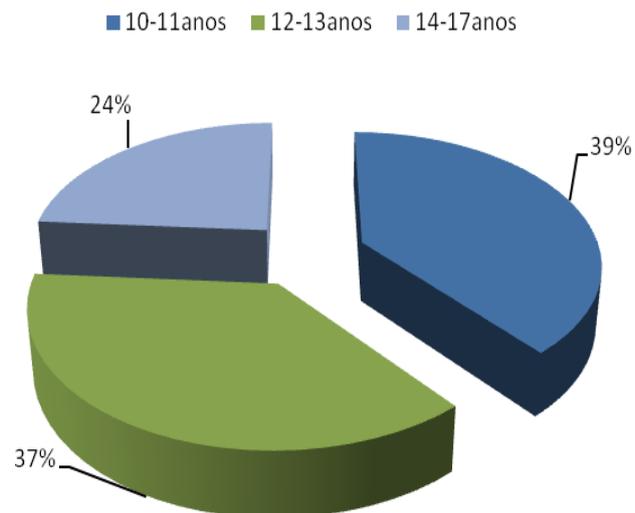
Todos os questionários foram passados numa escola E.B.2,3, no concelho de Penafiel, distrito do Porto. Foram os Directores de Turma que entregaram e recolheram os questionários nas diferentes turmas, que foram escolhidas de forma aleatória.

A amostra deste estudo é constituída por 546 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, que, de seguida, se caracterizam segundo a idade, o género, o ano de ensino frequentado, o histórico escolar - em termos de repetência - e o Nível de Instrução Familiar (NIF).

2.1. Por idade

Podemos verificar, na tabela que se segue, que a idade dos respondentes do nosso estudo está compreendida entre ao 10 e os 17 anos.

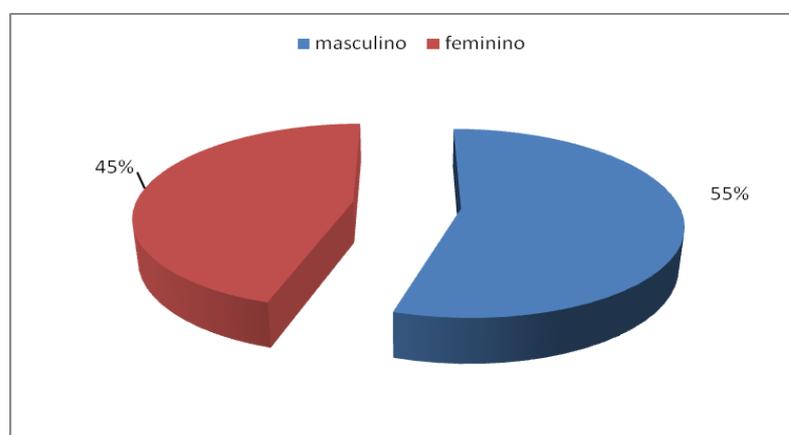
Idade	FREQUÊNCIAS	
10	97	17,80%
11	115	21,10%
12	107	19,63%
13	96	17,61%
14	83	15,23%
15	36	6,61%
16	9	1,65%
17	2	0,37%
Totais	545	100,00%



2.2. Por género

Na amostra há uma representação superior de rapazes do que de raparigas.

Género	FREQUÊNCIAS	
	Masculino	299
Feminino	246	45,14%
Totais	545	100,00%

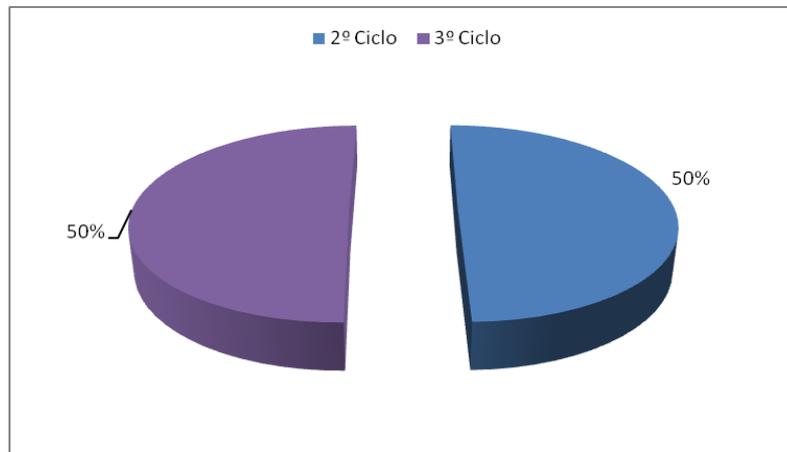


2.3. Por ano de escolaridade

A distribuição por ano de escolaridade é a que consta na tabela que se segue:

Ano	FREQUÊNCIAS	
	5º	144
6º	127	23,30%
7º	102	18,72%
8º	96	17,61%
9º	76	13,94%
Totais	545	100,00%

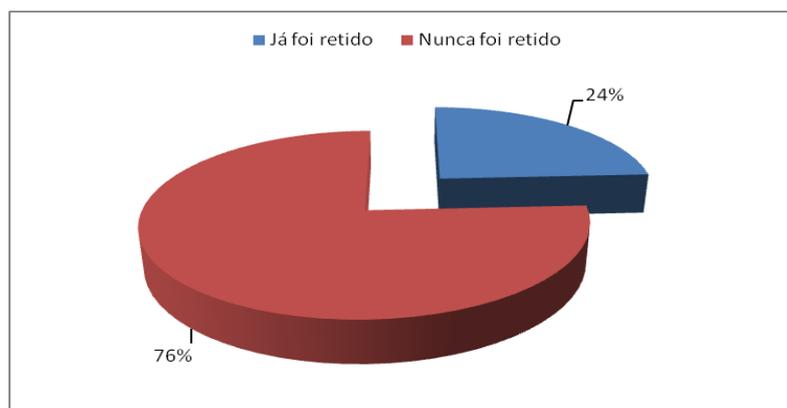
Tendo adicionado as respostas obtidas por ano de escolaridade nos respectivos ciclos de estudo, regista-se um equilíbrio entre ciclos, como podemos verificar no gráfico seguinte:



2.4. Por Histórico escolar

A grande maioria dos alunos que constitui a amostra não sofreu qualquer retenção no seu percurso escolar. No entanto vemos que entre os alunos que fazem parte da nossa amostra existem mais de 20% que já conheceram percalços no seu percurso escolar.

Retenção	FREQUÊNCIAS	
	Frequência	Porcentagem
Sim	131	24,17%
Não	411	75,83%
Totais	542	100,00%

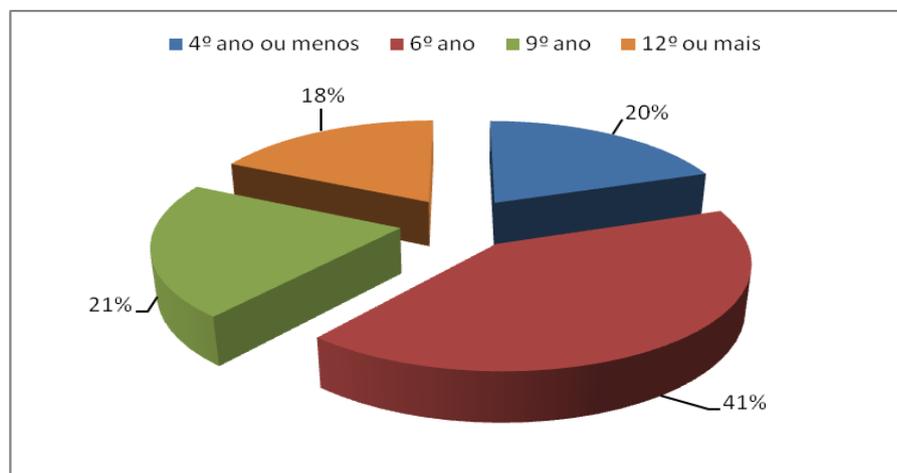


2.5. Por Nível de Instrução Familiar

Para melhor compreendermos o contexto da família face à experiência escolar o que, no referente à instrução familiar, é particularmente relevante a maior ou menor capacidade de descodificar tudo o que se refere à escola, podendo ser relevante a habilitação mais elevada detida pelo pai ou pela mãe.

Assim, o nível de instrução familiar corresponde, para cada criança, à habilitação académica mais elevada entre o pai e a mãe. No gráfico seguinte, podemos verificar que existe uma grande heterogeneidade de níveis de instrução familiar, embora a maior percentagem se registre, sem qualquer dúvida, no 6º ano de escolaridade.

NIF	FREQUÊNCIAS	
	Frequência	Porcentagem
4º ano	106	19,7%
6º ano	222	41,3%
9º ano	113	21,0%
11º ou 12º anos	68	12,7%
Frequ. Curso Superior	12	2,2%
Licenciatura ou mais	16	3,0%
Totais	537	100,0%



3. AS ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES

Como já referimos anteriormente, a expectativa é um fenómeno quotidiano que nos permite antecipar a actuação de determinada pessoa em determinadas circunstâncias interpessoais, devido ao que sabemos dela e devido ao seu comportamento actual ou passado.

A expectativa que alguém (A) tem de outra pessoa em interacção (B) pode levar (A) a agir com (B) em função dessa expectativa.

No interior da sala de aula, o fenómeno das expectativas é extremamente diverso e complexo e envolve, em diferentes sentidos, os vários actores. Com efeito, encontramos expectativas dos professores em relação aos alunos, individualmente, e à turma, expectativas dos alunos em relação aos professores e expectativas dos alunos em relação aos colegas.

Tais expectativas podem ser baseadas em preconceitos e estereótipos sociais, características da família e da classe social de origem, rendimento académico e comportamento dos alunos na aula.

É evidente que essas expectativas influenciam a relação professor-aluno, pois de acordo com as diferentes expectativas os professores têm comportamentos diferenciados em relação aos seus alunos. Estas expectativas vão também influenciar a relação do aluno com o resto da turma/grupo, pois estes apercebem-se, claramente, da forma como determinado aluno é visto e tratado pelos professores.

Se todos os professores criam expectativas sobre o comportamento e o aproveitamento dos alunos, nem todos se acautelam contra os efeitos que as expectativas negativas possam gerar.

Nesta perspectiva, João Amado enunciou uma tipologia dos professores em função das expectativas que apresentam dos seus alunos, a que fazemos referência no ponto 4.1 do presente capítulo.

Este autor distingue professores pró-activos, professores reactivos e professores sobre-activos. Considerou os professores pró-activos aqueles que interagem amplamente com cada

um dos alunos e apresentam expectativas flexíveis acerca de cada um deles; os professores reactivos aqueles que se caracterizam por terem expectativas flexíveis sobre os alunos, concedendo grande protagonismo a certos alunos na aula e os professores sobre-activos aqueles que marcam rápida e excessivamente os alunos e tratam-nos em função destas expectativas relativamente fixas, rígidas e estereotipadas.

Baseando-nos nesta perspectiva de Amado e para tentar perceber como os alunos se apercebem dos professores quanto às expectativas indicadas pelos seus comportamentos, colocámos três perguntas aos alunos. As opções de respostas apresentadas apontam, cada uma, para as diferentes posições da tipologia das expectativas dos professores de Amado.

As três situações foram: 1) quando o aluno não percebe uma matéria, 2) quando um aluno não consegue responder a uma questão feita pelo professor e 3) quando um aluno se mete em confusões como é que os professores costumam reagir.

3.1. As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos

A distribuição das respostas à pergunta relativa às representações dos alunos sobre as estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos é a que consta do quadro seguinte:

Quando um dos teus professores percebe que um aluno não compreendeu o que explicou		
1. Só repete se for um aluno bem comportado e que costuma estar com atenção (estratégia reactiva)	62	11,4%
2. Repete a explicação porque quer que todos aprendam (estratégia pró-activa)	426	78,3%
3. Pede a um aluno que tenha estado com atenção para explicar ao colega (estratégia sobre-activa)	56	10,3%
Totais	544	100,0%

Os alunos respondem maioritariamente que os professores assumem uma atitude pró-activa. Os restantes alunos distribuem-se de forma bastante próxima pelas outras duas estratégias, embora haja uma pequena percentagem a responder em maior número que os professores têm uma atitude reactiva.

3.2. Variações das estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência das estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos com as características dos respondentes no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	25,94	6,99	41,56	6,64	5,01
Probabilidade observada	< 0,01	0,03	< 0,01	0,04	0,54

A opinião dos alunos sobre as estratégias que os professores desenvolvem em situações de não compreensão de uma explicação varia com as características individuais: idade e género e com as características escolares: ano e histórico escolar.

Não varia com o nível de instrução familiar infirmo a tendência que decorreria da literatura que aponta para que os professores dão maior ou menor atenção aos seus alunos de acordo com a classe social a que estes pertencem, de que é exemplo a referência de OLIVEIRA «(...) os alunos de estatuto sociocultural mais baixo são mais negativamente considerados, tornam-se as principais vítimas das expectativas negativas ou baixas» (1992, p.142).

Podemos então concluir que, na nossa amostra, independentemente, de ser de uma classe social favorecida ou desfavorecida os alunos não consideram que o professor utilize estratégias diferenciadas.

3.2.1. As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo a idade

Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Quando um dos teus professores percebe que um aluno não compreendeu o que ele explicou				
Estratégia pró-activa	173 82%	150 74%	103 79%	426 78%
Estratégia reactiva	31 15%	16 08%	9 07%	56 10%
Estratégia sobre-activa	8 04%	36 18%	18 14%	62 11%
TOTAL	212 100%	202 100%	130 100%	544 100%

Graus de Liberdade =4

χ^2 observado = 25,94

Probabilidade Observada < 0,01

Podemos concluir que são os alunos mais novos que assumem mais frequentemente que os professores usam estratégias pró - activas, seguidos dos mais velhos. Também são os alunos mais novos que respondem mais frequentemente, embora numa clara minoria, que os professores são reactivos, dando maior protagonismo a determinados alunos da turma.

Embora numa clara minoria, são os alunos com idade intermédias que assumem mais que os professores utilizam estratégias sobre - reactivas, tratando os alunos em função de expectativas fixas e rígidas.

3.2.2. As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo o género

Género			
Quando um dos teus professores percebe que um aluno não compreendeu o que ele explicou	Masculino	Feminino	TOTAL
Estratégia pró-activa	225 76%	201 82%	426 78%
Estratégia reactiva	40 13%	16 07%	56 10%
Estratégia sobre-activa	33 11%	29 12%	62 11%
TOTAL	298 100%	246 100%	544 100%

Graus de Liberdade =2 χ^2 observado = 6,99 Probabilidade Observada = 0,03

Em qualquer um dos grupos de género uma clara maioria dos alunos considera que os professores utilizam estratégias pró-activas, que interagem com todos os alunos da turma. No entanto as raparigas assumem-no mais frequentemente que os rapazes; enquanto que os rapazes respondem mais frequentemente que as colegas que os professores são reactivos, dando maior protagonismo a alunos que costumam estar com atenção.

3.2.3. As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo o ano

Ano			
Quando um dos teus professores percebe que um aluno não compreendeu o que ele explicou	[5,6]	[7,9]	TOTAL
Estratégia pró-activa	214 79%	212 77%	426 78%
Estratégia reactiva	44 16%	12 04%	56 10%
Estratégia sobre-activa	12 04%	50 18%	62 11%
TOTAL	270 100%	274 100%	544 100%

Graus de Liberdade =2 χ^2 observado = 41,56 Probabilidade Observada < 0,01

Os alunos dos dois ciclos referem as estratégias pró-activas de forma claramente maioritária e com valores muito próximos. Os alunos do 3º ciclo consideram mais frequentemente do que os do 2º ciclo que os professores utilizam estratégias sobre-reactivas. Os alunos do 2º ciclo respondem mais frequentemente que os do 3º ciclo que os professores dão maior protagonismo a determinados alunos da turma, assumindo uma atitude reactiva.

3.2.4. As estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão dos alunos segundo o histórico escolar

Já foi retido	Sim	Não	TOTAL
Quando um dos teus professores percebe que um aluno não compreendeu o que ele explicou			
Estratégia pró-activa	93 72%	330 80%	423 78%
Estratégia reactiva	21 16%	35 09%	56 10%
Estratégia sobre-reactiva	16 12%	46 11%	62 11%
TOTAL	130 100%	411 100%	541 100%

Graus de Liberdade =2

χ^2 observado = 6,64

Probabilidade Observada = 0,04

Na tabela verificamos que os alunos que já foram submetidos a uma retenção assumem mais frequentemente que os colegas que os professores tendem a conceder grande protagonismo aos bons alunos, ou seja a terem estratégias reactivas, enquanto que os que nunca foram retidos referem que os professores fazem mais uso das estratégias pró-activas, o que seria de esperar. Tal como refere TEIXEIRA, no seu estudo de 2004, sobre o clima de escola em escolas dos 2º e 3º ciclos e secundário, «as opiniões mais favoráveis sobre as relações com os professores correspondem a alunos que nunca reprovaram» (TEIXEIRA, 2008, p.98).

3.3. As estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos

Na tabela seguinte podemos ver a distribuição das respostas à questão das estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos:

Quando um dos teus professores faz uma pergunta a um aluno que tem mais dificuldade e ele não consegue responder		
1.O professor tenta ajudá-lo a encontrar a resposta correcta (estratégia pró-activa)	315	58,1%
3.Esperam um pouco que ele responda, mas se ele não consegue perguntam a outro aluno que costuma dar respostas certas (estratégia reactiva)	202	37,3%
2.A maioria dos professores só faz perguntas aos alunos que respondem rápido e bem (estratégia sobre-activa)	25	4,6%
Totais	542	100,0%

Há uma pequena percentagem de alunos a responder que os professores têm atitudes sobre-activas, quando um aluno não consegue responder a uma pergunta feita pelo professor. Os restantes alunos distribuem-se pelas estratégias pró-activas e reactivas, embora seja maior a percentagem que assumem que o professor tende a assumir as estratégias pró-activas.

3.4. Variações das estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência das estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos com as características dos respondentes no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	12	0,11	7,10	0,24	3,15
Probabilidade observada	0,02	0,94	0,03	0,89	0,79

Apenas há variações estatisticamente significativas das estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos com a idade e o ano de escolaridade.

3.4.1. As estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos segundo a idade

Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Quando um dos teus professores faz uma pergunta a um aluno que tem mais dificuldades e não consegue responder				
Estratégia pró-activa	135 64%	114 57%	66 51%	315 58%
Estratégia reactiva	72 34%	72 36%	58 45%	202 37%
Estratégia sobre-activa	4 02%	15 07%	6 05%	25 05%
TOTAL	211 100%	201 100%	130 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 12

Probabilidade Observada = 0,02

À medida que avançamos na idade, diminui a percentagem de alunos que respondem que o professor utiliza estratégias pró-activas e inversamente aumenta a percentagem de alunos que respondem que o professor tende a desenvolver estratégias reactivas.

3.4.2. As estratégias dos professores face às dificuldades de resposta dos alunos segundo o ano

Ano	[5,6]	[7,9]	TOTAL
Quando um dos teus professores faz uma pergunta a um aluno que tem mais dificuldades e não consegue responder			
Estratégia pró-activa	171 64%	144 53%	315 58%
Estratégia reactiva	89 33%	113 41%	202 37%
Estratégia sobre-activa	9 03%	16 06%	25 05%
TOTAL	269 100%	273 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 7,10

Probabilidade Observada = 0,03

Os alunos do 2º ciclo respondem mais frequentemente que os seus colegas do 3º ciclo que os professores utilizam estratégias pró-activas quando um aluno não consegue responder a uma questão feita pelo professor; em contrapartida os alunos do 3º ciclo respondem, mais frequentemente que os colegas do 2º ciclo, que os professores são reactivos e, ainda, são eles que consideram mais frequentemente que os professores desenvolvem estratégias sobre-activas.

3.5. As estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos

A distribuição das respostas à pergunta relativa às estratégias dos professores em situações de problemas de comportamento dos alunos, consta da tabela seguinte:

Quando um aluno, que costuma meter-se em confusões, vai fazer queixa que alguém lhe fez mal, o teu Director de turma		
2. Chama os alunos envolvidos para saber de quem foi a culpa para o repreender ou castigar (estratégia pró-activa)	326	60,3%
1. Ouve, mas chama-o à atenção para o seu habitual mau comportamento (estratégia reactiva)	200	37,0%
3. Nem o ouve porque, aquele aluno, já é hábito meter-se em confusões (estratégia sobre-activa)	15	2,8%
Totais	541	100,0%

Verifica-se que uma grande parte dos alunos respondem que os professores tendem a ter uma atitude pró-activa nas suas estratégias relativas a problemas comportamentais, embora ainda haja mais de 1 em cada três alunos que responde que os professores têm estratégias reactivas.

3.6. Variações das estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência das estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos de acordo com as características dos respondentes, no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	9,39	5,57	5,84	0,30	7,81
Probabilidade observada	0,05	0,06	0,05	0,86	0,25

Concluimos que só há variações estatisticamente significativas das estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos com a idade e o ano de escolaridade.

O facto de não haver variações estatisticamente significativas com o género vem contrariar o que afirma OLIVEIRA ao dizer que «(...) os professores tendem a alimentar expectativas mais negativas a respeito dos rapazes, porque partem do princípio que eles são mais mal comportados» (OLIVEIRA, 1992, p.140).

3.6.1. As estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos segundo a idade

Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Quando um aluno, que costuma meter-se em confusões, vai fazer queixa que alguém lhe fez mal o Director de Turma				
Estratégia pró-activa	137 65%	111 55%	78 60%	326 60%
Estratégia reactiva	69 33%	87 43%	44 34%	200 37%
Estratégia sobre-activa	4 02%	4 02%	7 05%	15 03%
TOTAL	210 100%	202 100%	129 100%	541 100%

Graus de Liberdade =4

χ^2 observado = 9,39

Probabilidade Observada = 0,05

Embora, a maioria dos alunos, independentemente da idade, responda que os professores desenvolvem estratégias pró-activas no que concerne a problemas de comportamento dos alunos, essa opinião é mais intensamente partilhada na faixa etária mais nova.

Os alunos de idade intermédia respondem mais frequentemente, que os colegas, que os professores tendem a utilizar estratégias reactivas.

3.6.2. As estratégias dos professores em problemas de comportamento dos alunos segundo o ano

Ano	[5,6]	[7,9]	TOTAL
Quando um aluno, que costuma meter-se em confusões, vai fazer queixa que alguém lhe fez mal o Director de Turma			
Estratégia pró-activa	175 65%	151 56%	326 60%
Estratégia reactiva	89 33%	111 41%	200 37%
Estratégia sobre-activa	5 02%	10 04%	15 03%
TOTAL	269 100%	272 100%	541 100%

Graus de Liberdade =2

χ^2 observado = 5,84

Probabilidade Observada = 0,05

Os alunos do 3º ciclo assumem mais frequentemente, do que os colegas do 2º ciclo, que os professores têm estratégias reactivas, em contrapartida os do 2º ciclo respondem mais frequentemente que os do 3º ciclo que os professores são pró-activos.

Analisados os sentidos das variações ocorridas conclui-se que são os alunos mais novos que assumem mais frequentemente que os colegas que os professores desenvolvem estratégias pró-activas, enquanto que os alunos mais velhos consideram que os professores desenvolvem mais estratégias sobre-activas. Devemos salientar um facto que nos parece bastante pertinente: em nenhum caso houve variações significativas das estratégias utilizadas pelos

professores com o nível de instrução familiar. Este resultado leva-nos a concluir que, na nossa amostra, os professores não terão expectativas mais negativas sobre determinados alunos decorrente da sua origem social e do estatuto socioeconómico dos pais. Pelos menos os alunos não revelam isso nas suas respostas. Estes resultados são distintos do que referem vários autores a partir de estudos realizados noutros contextos. É disso exemplo Postic quando afirma que «(...) as expectativas que os docentes manifestam em relação aos alunos, nomeadamente aos dos meios desfavorecidos, em função da sua representação dos pais e da categorização que fazem do seu estatuto sociocultural, com base na sua profissão e nos diplomas do pai e da mãe» (POSTIC, 2007, p.117).

4. LIDERANÇA DO PROFESSOR NAS REGRAS

Toda a organização social, das grandes organizações aos pequenos grupos, para alcançar os seus objectivos, tem de regular as relações e as condutas dos seus membros. Os membros de uma organização necessitam de alguns pontos de acordo que orientem, em comum, as acções de cada um deles. As regras constituem essa espécie de conhecimento, comum e geral, sobre o tipo de comportamento que é aceitável e em que contexto.

Observando comportamentos tão díspares de uma mesma turma, perante professores diferentes, alguns autores, como já referimos anteriormente, põe a questão de saber se esta diferença se deve a uma desigual capacidade de impor o mesmo conjunto de regras e de estabelecer um «acordo de trabalho», ou se as regras variam consoante os professores. As regras formais, escritas, não abrangem todas as particularidades da vida e das exigências da escola, nem se adaptam de forma estrita a cada caso, sendo então, necessário um processo permanente de negociação sobre questões mais ou menos básicas, sobretudo no controlo dos comportamentos.

Baseando-nos nas três regras, a que fizemos referência no ponto 2.2.1, as regras institucionais (referem-se à vivência nos espaços públicos da escola), as regras situacionais (têm a ver com determinados contextos e situações específicas) e as regras pessoais (que são próprias de determinados professores e não de outros) e nos três estilos de liderança, que enunciámos no ponto 3.2.1: liderança democrática, autocrática e laissez-faire, formulámos três questões para tentar perceber o tipo de liderança que apresentam os professores relativamente aos diferentes tipos de regras que pretendem fazer cumprir.

4.1. Liderança do professor numa regra institucional

A questão que se segue tem como intuito tentarmos perceber que tipo de liderança, no ponto de vista dos alunos, assume o professor, em relação a problemas comportamentais num espaço público da escola, como o recreio. Na tabela que se segue podemos verificar a distribuição das respostas dos alunos face à questão da liderança do professor numa regra institucional

Quando, na hora do recreio, alguns colegas teus se metem em brigas o teu director de Turma		
1.Tenta perceber a razão desses comportamentos e encontrar uma solução para que isso não se repita (Liderança democrática)	511	94,1%
2.Não liga e deixa que os alunos se entendam sozinhos (Liderança laissez-faire)	19	3,5%
3.Castiga uns e outros sem ouvir as razões de cada um (Liderança autocrática)	13	2,4%
Totais	543	100,0%

Os alunos assumem, maioritariamente, que o professor tende a desenvolver uma atitude democrática em relação a problemas comportamentais. Os restantes alunos distribuem-se

pelos outros dois tipos de liderança, embora seja maior a percentagem de alunos que assumem que o professor tem uma liderança *laissez-faire*.

Dada a convergência tão intensa de respostas não estão reunidas as condições para procurar variações com as características dos respondentes.

4.2. Liderança do professor numa regra situacional

Como já referimos, anteriormente, há regras que dizem respeito a contextos escolares específicos, neste sentido colocamos a questão que se segue, para tentarmos compreender como os alunos se apercebem do tipo de comportamento do professor numa regra em contexto de sala de aula.

A distribuição das respostas dos alunos à pergunta relativa à liderança do professor numa regra situacional é a que consta da tabela seguinte:

Quando, durante a aula, vários alunos intervêm ao mesmo tempo, o teu Director de Turma		
3. Discute com a turma a melhor maneira de todos participarem sem confusão (liderança democrática)	468	86,0%
1. Deixa os alunos participarem à vontade (liderança laissez-faire)	12	2,2%
2. Dá a palavra a quem ele quer e quando quer (liderança autocrática)	64	11,8%
Totais	544	100,0%

A grande maioria dos alunos responde que o professor tende a ter uma atitude democrática numa regra situacional. Devemos salientar que a segunda resposta mais dada é a liderança autocrática mas que ultrapassa em pouco os 10% e só por último, e numa percentagem residual, aparece a liderança *laissez-faire*.

4.3. Variações da liderança do professor numa regra situacional segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da liderança do professor numa regra situacional segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	5,64	5,40	7,05	2,13	7,89
Probabilidade observada	0,23	0,07	0,03	0,34	0,25

Após análise do quadro anterior podemos concluir que só há variações estatisticamente significativas da liderança do professor numa regra situacional com o ano de escolaridade.

4.3.1. A liderança dos professores numa regra situacional segundo o ano

Ano	[5,6]	[7,9]	TOTAL
Quando, durante a aula, vários alunos intervêm ao mesmo tempo, o teu director de turma			
Liderança democrática	237 88%	231 84%	468 86%
Liderança laissez-faire	9 03%	3 01%	12 02%
Liderança autocrática	24 09%	40 15%	64 12%
TOTAL	270 100%	274 100%	544 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 7,05

Probabilidade Observada = 0,03

Podemos concluir que a maioria dos alunos assume que os professores têm uma atitude democrática em regras da sala de aula, contudo os alunos do 3º ciclo respondem mais frequentemente, do que os colegas do 2º ciclo, haver uma liderança autocrática por parte dos professores.

4.4. Liderança do professor numa regra pessoal

Como referimos no ponto 2.2.1 do nosso trabalho, nem todos os professores usam as mesmas regras, da mesma forma, pois há regras pessoais, que dizem respeito a determinados professores e não a outros. Tendo como base esta perspectiva, elaboramos uma questão de forma a tentarmos perceber como os alunos vêem a liderança que o professor exerce na tomada de decisão de uma regra pessoal para o funcionamento da turma.

Nesta questão sentimos necessidade de abarcar mais hipóteses de resposta e como tal acrescentamos mais um item tendo sido designado como liderança pseudo-democrática, sendo definida como uma liderança que embora pareça democrática tende a assemelhar-se à liderança autocrática.

Na tabela seguinte podemos ver a distribuição das respostas dos alunos face à questão da liderança do professor numa regra pessoal:

Quando se estabelecem as regras de funcionamento das aulas de determinada disciplina, se os alunos dão sugestões como é que a maioria dos professores reage		
3.Ouvem e se a sugestão ajudar no bom funcionamento da turma, aceitam (liderança democrática)	449	83,0%
4.Se os alunos fizerem pressão eles acabam por aceitar (liderança laissez-faire)	16	3,0%
2.Acabam por só fazer o que traziam pensado, mesmo que deixem os alunos falar (liderança pseudo-democrática)	48	8,9%
1.Impõem o que pensaram e nem aceitam conversas sobre isso (liderança autocrática)	28	5,2%
Totais	541	100,0%

Podemos concluir que a esmagadora maioria dos alunos respondem que os professores têm uma atitude democrática quando os alunos dão a sua opinião para o estabelecimento de uma regra, seguido da liderança pseudo-democrática. Mais uma vez aparece com maior número de respostas na liderança autocrática do que a liderança laissez-faire.

Devido ao número reduzido de respostas na liderança pseudo-democrática decidimos agregar as respostas da liderança democrática e da liderança pseudo-democrática.

4.5. Variações da liderança do professor numa regra pessoal segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da liderança do professor numa regra pessoal segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	3,04	7,96	1,20	8,87	6,51
Probabilidade observada	0,55	0,02	0,55	0,01	0,37

Relativamente à liderança do professor numa regra pessoal, só há variações estatisticamente significativas com o género e o histórico escolar.

4.5.1. Liderança do professor numa regra pessoal segundo o género

Género	Quando se estabelecem as regras de funcionamento das aulas de determinada disciplina, se os alunos dão sugestões como é que a maioria dos professores reage		
	Masculino	Feminino	TOTAL
Liderança democrática	263 89%	234 96%	497 92%
Liderança laissez-faire	12 04%	4 02%	16 03%
Liderança autocrática	21 07%	7 03%	28 05%
TOTAL	296 100%	245 100%	541 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 7,96

Probabilidade Observada = 0,02

A maioria dos alunos dos dois géneros responde maioritariamente que o professor tem uma atitude democrática, embora as raparigas o assumam mais frequentemente que os rapazes. Os rapazes, embora de forma minoritária, respondem mais frequentemente do que as colegas que os professores são autocráticos no que diz respeito a regras pessoais.

4.5.2. Liderança do professor numa regra pessoal segundo o histórico escolar

Já foi retido Quando se estabelecem as regras de funcionamento das aulas de determinada disciplina, se os alunos dão sugestões como é que a maioria dos professores reage	Sim	Não	TOTAL
Liderança democrática	112 86%	384 94%	496 92%
Liderança laissez-faire	7 05%	8 02%	15 03%
Liderança autocrática	11 08%	16 04%	27 05%
TOTAL	130 100%	408 100%	538 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 8,87

Probabilidade Observada = 0,01

Podemos concluir que, tanto os alunos que já foram retidos como que nunca foram, reconhecem de forma maioritária que o professor tem uma atitude de tipo democrático, mas essa posição é mais forte nos alunos que nunca foram retidos, como seria de esperar.

A análise das respostas obtidas permite-nos concluir que a maioria dos alunos assume que o professor exerce uma liderança democrática no estabelecimento das regras, embora essas opiniões sejam mais favoráveis nos alunos do 2º ciclo. Em relação ao género, quando existem variações, são as raparigas que expressam opinião mais favorável.

Neste sentido, podemos concluir que a representação que os alunos têm da sua relação com o professor, é tendencialmente positiva. Estes resultados, embora com indicadores diferentes, vão na mesma linha com os obtidos por ALVES-PINTO em 2006 (cfr. ALVES-PINTO, 2008, p.43).

5. ESTRATÉGIAS DOS ALUNOS

Tal como os professores, também os alunos têm as suas próprias estratégias de modo a fazerem frente às pressões da situação decorrentes da dinâmica das interações no interior da sala de aula. Assim, baseando-nos na tipologia de João Amado, que abordámos no ponto 4.3 do 1º capítulo do nosso trabalho, formulámos três perguntas com o intuito de compreender as estratégias dos próprios alunos.

Amado, faz referência às Estratégias Conformistas e Inconformistas. Os alunos com Estratégias Conformistas podem optar por diferentes modalidades das quais se destacam por um lado a Identificação e a Concordância (adesão aos valores da escola), por outro lado a Insinuação (forma de maximizar os benefícios através do favor daqueles que estão no poder), por outro lado ainda o Ritualismo (cumprem ritualmente o que a escola lhe exige, mas não se identificam com os seus objectivos) e por fim a Colonização (indiferença para com os objectivos da escola, tentando manobrar o sistema consoante os seus interesses). De forma distinta os alunos que desenvolvem estratégias Inconformistas optam ou pelo Afastamento (manifesta indiferença ou rejeição dos fins e dos meios próprios da sala de aula), ou pela Intransigência (recusa e indiferença pelos objectivos da escola e concretiza-se em comportamentos indisciplinados) ou ainda pela Rebelião (perda do autocontrolo e ao desrespeito da autoridade, levando ao confronto).

No nosso trabalho inspirámo-nos nesta abordagem mas optámos por reorganizar as diferentes modalidades de estratégias distinguindo, as Estratégias de Conformidade (Identificação e a Concordância), as Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação, Ritualismo) e as Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão). Não consideramos a Rebelião porque consideramos ser uma estratégia muito radical e em termos estatísticos pouco presente, visto estarmos a trabalhar com alunos dos 2º e 3º ciclos.

As questões foram colocadas, relativamente ao empenho de compreender uma matéria importante ou seja como o aluno reage à explicação de uma matéria que vai sair no teste;

outra à estratégia de trabalhar num grupo com que não simpatiza e uma terceira ao empenho posto na realização de um trabalho difícil.

5.1. As estratégias dos alunos face a uma matéria importante

A distribuição das respostas à pergunta relativa às estratégias dos alunos face a uma matéria importante consta da tabela seguinte:

Quando um dos teus professores está a explicar uma matéria nova que vai sair no próximo teste		
1. Estás com muita atenção porque se ouvires bem o professor aprendes melhor a matéria (Estratégia de Conformidade / Identificação e Concordância)	391	71,9%
2. Tentas demonstrar atenção e interesse porque o teu professor gosta e vai elogiar-te em frente à turma (Estratégia de Pseudo-Conformidade/Insinuação)	43	7,9%
3. Ouves porque não queres ser chamado à atenção (Estratégia de Pseudo-conformidade/Ritualismo)	57	10,5%
4. Apenas estás com atenção às matérias que te interessam (Estratégia de Afastamento/Colonização)	30	5,5%
5. Finges estar a ouvir para o professor não te chatear (Estratégia de Afastamento/Alheamento)	18	3,3%
6. Não ouves o que o professor diz porque não te interessa para nada (Estratégia de Afastamento /Aversão)	5	0,9%
Totais	544	100,0%

A maioria dos respondentes deu uma resposta que indicia a estratégia Identificação e Concordância, embora com valores bastante mais fracos surgem de seguida as estratégias do Ritualismo e de Insinuação.

Dada a concentração de respostas na estratégia de Identificação e Concordância, as restantes estratégias acabaram por ter menor número de respostas, pelo que iremos analisar por um lado as Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância), por outro lado as Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo), e por último as Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão).

A distribuição das respostas é a que consta do quadro seguinte:

Quando um dos teus professores está a explicar uma matéria nova que vai sair no próximo teste		
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	391	71,88%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	100	18,38%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	53	9,74%
Totais	544	100,00%

Após análise do quadro anterior podemos concluir que apesar da maioria dos alunos responderem que tendem a utilizar Estratégias de Conformidade, também aparece uma percentagem significativa que assume as Estratégias de Pseudo-Conformidade, e só por último surgem as Estratégias de Afastamento.

5.2. Variações das estratégias dos alunos face a uma matéria importante segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência das estratégias de aprendizagem de uma matéria importante segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	25,94	5,52	10,88	18,73	2,70
Probabilidade observada	<0,01	0,06	<0,01	<0,01	0,85

Concluimos só haver variações estatisticamente significativas das estratégias dos alunos face a uma matéria importante com a idade, o ano de escolaridade e o histórico escolar.

Constatamos não haver variações com o nível de instrução familiar, o que contraria muita da literatura sobre a influência da origem social nas estratégias escolares dos alunos, referindo

que os alunos de classes sociais mais desfavorecidas deveriam ter mais dificuldade em desenvolver estratégias adequadas para o sucesso e no nosso estudo não encontramos essa relação. Neste sentido, ROSENTHAL e JACOBSON consideram que apesar de o professor desejar que os seus alunos aprendam, tem consciência que as crianças de classes desfavorecidas não apresentam bons rendimentos escolares, contrariamente aos alunos de classes favorecidas, ou seja, o professor «(...) acolhe cada aluno na aventura escolar, medindo o seu êxito ou o seu fracasso em função da sua classe social» (cfr. ROSENTHAL e JACOBSON, 1980, p.67).

Os nossos resultados vão mais na linha do que ALVES-PINTO encontrou no seu estudo, quando a mesma afirma que «estes resultados revelam que a socialização escolar estará a sobrepor-se à socialização familiar, homogeneizando grupos que, pela socialização familiar – referida ao indicador de instrução, se pensaria que se diferenciariam» (ALVES PINTO, 2008, p.74).

Também TEIXEIRA, no seu estudo sobre o clima, na atitude dos alunos face ao trabalho escolar, verificou que não existem variações significativas com o nível de instrução familiar (cfr. TEIXEIRA, 2008, p.96), embora no seu estudo tenha encontrado variações com o género, o que não aconteceu no nosso trabalho.

5.2.1. Estratégias dos alunos face a uma matéria importante segundo a idade

Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Quando um dos teus professores está a explicar uma matéria nova que vai sair no próximo teste				
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	167 79%	148 73%	76 58%	391 72%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	37 17%	34 17%	29 22%	100 18%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	8 04%	20 10%	25 19%	53 10%
TOTAL	212 100%	202 100%	130 100%	544 100%

Graus de Liberdade =4

χ^2 observado = 25,94

Probabilidade Observada < 0,01

Podemos concluir que à medida que a idade dos alunos avança, os alunos respondem menos frequentemente, embora de forma maioritária sempre, optarem pelas estratégias de conformidade, aumentando a percentagem dos alunos que assumem optar por estratégias de afastamento. A estratégia de pseudo-conformidade aumenta entre os mais velhos.

5.2.2. Estratégias dos alunos face a uma matéria importante segundo o ano

Ano	[5,6]	[7,9]	TOTAL
Quando um dos teus professores está a explicar uma matéria nova que vai sair no próximo teste			
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	205 76%	186 68%	391 72%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	50 19%	50 18%	100 18%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	15 06%	38 14%	53 10%
TOTAL	270 100%	274 100%	544 100%

Graus de Liberdade =2

χ^2 observado = 10,88

Probabilidade Observada <0,01

Após análise do quadro anterior podemos concluir que os alunos do 2º ciclo respondem mais frequentemente que os do 3º ciclo optarem por estratégias de conformidade. Os alunos do 3º ciclo assumem mais frequentemente do que os alunos do ciclo anterior, escolherem estratégias de afastamento.

5.2.3. Estratégias dos alunos face a uma matéria importante segundo o histórico escolar

Já foi retido			
Quando um dos teus professores está a explicar uma matéria nova que vai sair no próximo teste	Sim	Não	TOTAL
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	75 58%	314 76%	389 72%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	33 25%	67 16%	100 18%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	22 17%	30 07%	52 10%
TOTAL	130 100%	411 100%	541 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado= 18,73

Probabilidade Observada < 0,01

Como seria de esperar, são os alunos que nunca foram retidos que respondem mais frequentemente optarem por estratégias de conformidade, inversamente os alunos que já foram retidos assumem com mais frequência, do que os seus colegas, optarem pelas estratégias de pseudo-conformidade e de afastamento.

Tal como no estudo de ALVES PINTO, realizado nos anos de 2006 e 2007, com alunos do 2º e 3º ciclos, as representações que os alunos têm, são mais positivas entre os alunos que nunca sofreram nenhuma retenção.

5.3. Estratégias dos alunos num trabalho de grupo

A distribuição das respostas à pergunta relativa às estratégias dos alunos num trabalho de grupo é a que consta do quadro seguinte:

Quando um dos teus professores te põe a trabalhar num grupo em que estão colegas com quem não simpatizas muito		
1. Vais para o grupo, mas os teus colegas que trabalhem (Estratégia de Afastamento/Alheamento)	18	3,3%
2. Recusas-te a ir para aquele grupo e se não fores para outro que te agrade não trabalhas (Estratégia de Afastamento/Aversão)	12	2,2%
3. Tens que aceitar porque o professor mandou, embora não te sintas muito à vontade naquele grupo (Estratégia de Pseudo-Conformidade/Ritualismo)	207	38,1%
4. Tentas que o professor te coloque noutro grupo onde te sintas mais à vontade (Estratégia de Afastamento/Colonização)	67	12,3%
5. Aceitas e trabalhas porque assim o professor fica contente e vai elogiar a tua atitude (Estratégia de Pseudo-Conformidade/Insinuação)	34	6,3%
6. Aceitas porque gostas de trabalhar com todos os colegas para aprenderes coisas novas (Estratégia de Conformidade/Identificação e Concordância)	205	37,8%
Totais	543	100,0%

Podemos verificar que as respostas dos alunos se concentram nas estratégias de ritualismo e de identificação e concordância.

Dada a concentração de respostas nas estratégias de identificação e concordância e ritualismo, as restantes estratégias acabaram por ter menor número de respostas, iremos analisar por um lado as estratégias de conformidade (identificação e concordância), por outro lado as estratégias de pseudo-conformidade (insinuação e ritualismo), e por último as estratégias de afastamento (colonização, alheamento e aversão).

A distribuição das respostas consta da tabela seguinte:

Quando um dos teus professores te põe a trabalhar num grupo em que estão colegas com quem não simpatizas		
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	205	37,75%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	241	44,38%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	97	17,86%
Totais	543	100,00%

Os alunos assumem maioritariamente as estratégias de pseudo-conformidade, seguido pelas estratégias de conformidade e só por últimos respondem fazer uso das estratégias de afastamento.

5.4. Variações das estratégias dos alunos num trabalho de grupo segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência das estratégias dos alunos num trabalho de grupo segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	34,92	11,97	46,14	4,90	3,96
Probabilidade observada	<0,01	<0,01	<0,01	0,09	0,68

Analisando o quadro anterior constatamos que só não há variações estatisticamente significativas das estratégias dos alunos num trabalho de grupo com o histórico escolar e com o nível de instrução familiar.

5.4.1. As estratégias dos alunos num trabalho de grupo segundo a idade

Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Quando um dos teus professores te põe a trabalhar num grupo em que estão colegas com quem não simpatizas				
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	96 45%	74 37%	35 27%	205 38%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	100 47%	86 43%	55 42%	241 44%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	15 07%	42 21%	40 31%	97 18%
TOTAL	211 100%	202 100%	130 100%	543 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 34,92

Probabilidade Observada <0,01

As estratégias de pseudo-conformidade e de conformidade diminuem significativamente à medida que a idade avança. Inversamente as estratégias de afastamento aumentam com o avançar da idade.

5.4.2. As estratégias dos alunos num trabalho de grupo segundo o género

Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Quando um dos teus professores te põe a trabalhar num grupo em que estão colegas com quem não simpatizas			
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	101 34%	104 42%	205 38%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	128 43%	113 46%	241 44%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	68 23%	29 12%	97 18%
TOTAL	297 100%	246 100%	543 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 11,97

Probabilidade Observada <0,01

São as raparigas quem respondem mais frequentemente utilizarem tanto as estratégias de conformidade como de pseudo-Conformidade, contrariamente os rapazes respondem mais frequentemente que as raparigas fazerem uso das estratégias de afastamento.

5.4.3. As estratégias dos alunos num trabalho de grupo segundo o ano

Ano	[5°, 6°]	[7°, 9°]	TOTAL
Quando um dos teus professores te põe a trabalhar num grupo em que estão colegas com quem não simpatizas			
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	128 48%	77 28%	205 38%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	121 45%	120 44%	241 44%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	20 07%	77 28%	97 18%
TOTAL	269 100%	274 100%	543 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 46,14

Probabilidade Observada <0,01

Os alunos dos dois ciclos não se diferenciam significativamente no que toca às estratégias de pseudo-conformidade. De forma distinta os alunos do 2º ciclo referem mais do que os do 3º ciclo as estratégias de conformidade. Já as estratégias de afastamento são mais referidas pelos alunos do 3º ciclo do que pelos colegas do ciclo precedente.

5.5. As estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil

A distribuição das respostas à pergunta relativa às estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil é a que consta do quadro seguinte:

Quando um dos teus professores te pede para fazeres um trabalho que achas difícil		
1.Só fazes o trabalho se o professor te ajudar (Estratégia de Afastamento/Colonização)	11	2,0%
2.Deixas passar o tempo para ver se a aula chega ao fim e se não precisas de terminar o trabalho (Estratégia de Afastamento/Alheamento)	18	3,3%
3.Tentas fazer o trabalho para ficares a saber mais (Estratégia de Conformidade/Identificação e Concordância)	290	53,4%
4.Nem tentas fzer, preferes conversar com o colega do lado ou fazer umas piadas (Estratégia de Afastamento/Aversão)	11	2,0%
5.Tens que tentar fazer porque o professor é quem manda (Estratégia de Pseudo-Conformidade/Ritualismo)	52	9,6%
6.Tentas fazer o melhor que sabes porque queres que o professor fique contente e goste de ti (Estratégia de Pseudo-Conformidade/Insinuação)	161	29,7%
Totais	543	100,0%

Após análise da tabela anterior, podemos verificar que as respostas dos alunos se concentram, maioritariamente, na estratégia de identificação e concordância, seguido da estratégia de insinuação.

Dada a concentração de respostas nas estratégias de identificação e concordância e insinuação, as restantes estratégias acabaram por ter menor número de respostas, pelo que iremos analisar por um lado as estratégias de conformidade (identificação e concordância), por outro lado as estratégias de pseudo-conformidade (insinuação e ritualismo), e por último as estratégias de afastamento (colonização, alheamento e aversão).

A distribuição das respostas é a que consta no quadro que se segue:

Quando um professor te pede para fazeres um trabalho que achas difícil		
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	290	53,41%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	213	39,23%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	40	7,37%
Totais	543	100,00%

Após análise do quadro anterior podemos concluir que os alunos respondem mais frequentemente fazerem uso de estratégias de conformidade, embora também encontremos uma considerável percentagem de alunos que assumem as estratégias de pseudo-conformidade.

5.6. Variações das estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência das estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	13,60	12,45	1,89	8,73	7,17
Probabilidade observada	0,01	<0,01	0,39	0,01	0,31

Após análise do quadro anterior podemos verificar que há variações estatisticamente significativas das estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil com as características individuais: a idade e o género e com o ano de escolaridade

5.6.1. As estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil segundo a idade

Idade				
Quando um professor te pede para fazeres um trabalho que achas difícil	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	116 55%	110 54%	64 49%	290 53%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	86 41%	80 40%	47 36%	213 39%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	9 04%	12 06%	19 15%	40 07%
TOTAL	211 100%	202 100%	130 100%	543 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 13,60

Probabilidade Observada = 0,01

Há uma maior percentagem de alunos a responderem utilizar as estratégias de conformidade, mas essa tendência diminui no grupo etário mais velho. O mesmo acontece relativamente às estratégias de pseudo-concordância que tem maior número de respostas no grupo etário inferior.

Os alunos mais velhos assumem do que os mais novos fazer uso das estratégias de Afastamento.

5.6.2. As estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil segundo o género

Sexo			
Quando um professor te pede para fazeres um trabalho que achas difícil	Masculino	Feminino	TOTAL
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	140 47%	150 61%	290 53%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	128 43%	85 35%	213 39%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	29 10%	11 04%	40 07%
TOTAL	297 100%	246 100%	543 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado = 12,45

Probabilidade Observada < 0,01

O grupo das raparigas responde mais frequentemente utilizar estratégias de conformidade. De forma distinta entre os rapazes os grupos que referem as estratégias de conformidade e de pseudo-Conformidade aproximam-se em termos de dimensão.

5.6.3. As estratégias dos alunos na realização de um trabalho difícil segundo o histórico escolar

Já foi retido			
Quando um professor te pede para fazeres um trabalho que achas difícil	Sim	Não	TOTAL
Estratégias de Conformidade (Identificação e Concordância)	58 45%	232 56%	290 54%
Estratégias de Pseudo-Conformidade (Insinuação e Ritualismo)	55 43%	155 38%	210 39%
Estratégias de Afastamento (Colonização, Alheamento e Aversão)	16 12%	24 06%	40 07%
TOTAL	129 100%	411 100%	540 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado= 8,73

Probabilidade Observada= 0,01

Os alunos respondem maioritariamente utilizarem estratégias de Conformidade, embora os alunos que nunca foram retidos o assumam mais frequentemente do que os que já foram retidos.

Os alunos que já foram retidos, por sua vez, respondem mais frequentemente do que os colegas fazerem uso quer das estratégias de pseudo-Conformidade, quer das estratégias de afastamento.

Analisados os sentidos das variações ocorridas concluímos que são os alunos na faixa etária mais baixa que dizem maioritariamente assumirem estratégias de conformidade, opinião essa que vai reduzindo à medida que avança a idade. Quando há variação estatisticamente significativa com o género são as raparigas que respondem mais frequentemente que os rapazes fazerem uso de estratégias de conformidade. São, também, os alunos que já foram

sujeitos a retenção que assumem mais frequentemente fazerem uso de estratégias de afastamento.

6. RELAÇÃO COM OS COLEGAS

Se as características pessoais dos alunos são muito importantes para compreender os comportamentos na aula, há que ter em conta, por um lado, que a natureza das interações que aí se desenrolam não decorre simplesmente das características pessoais de cada aluno, mas assume uma dinâmica própria que atravessa toda a turma enquanto grupo e enquanto sistema.

A relação entre o professor e o aluno é afectada pela presença activa do grupo de colegas, tanto como pelo tipo de intervenção do professor. As expectativas, os juízos, provêm do professor e também do grupo de colegas. O comportamento de tal aluno é determinado tanto pelo que ele apreende dos seus colegas, como pelo que ele percebe do docente.

Neste sentido POSTIC refere que o estatuto formal do aluno advém dos juízos feitos pelo docente em relação ao seu trabalho escolar e o seu estatuto informal provém das apreciações subjectivas formuladas pelos colegas, das simpatias, afinidades ou rejeições que se manifestam no grupo (cfr. POSTIC, 2007, p.108).

Cada aluno, pelos processos de interacção, avalia a importância que os outros lhe dão num determinado papel, numa situação particular. Atendendo ao seu estatuto no seio do grupo e às expectativas em relação a si, estabelecer-se-ão entre ele e os outros modos específicos de comunicação.

Formulámos três questões no sentido de compreendermos como é que o aluno interage com os restantes colegas da turma. A primeira vai no sentido de saber com que frequência dá a sua opinião numa decisão importante para a turma; a segunda vai no sentido de perceber se

costuma ajudar a encontrar soluções que vão de encontro às necessidades da turma e uma terceira se os colegas o ouvem quando opina sobre alguma coisa.

6.1. Relação com os colegas numa tomada de decisão importante para a turma

A distribuição das respostas face à questão sobre a tomada de uma decisão importante para a turma consta da tabela seguinte:

Quando a tua turma tem de decidir alguma coisa importante para todos, dás a tua opinião		
Nunca	8	1,5%
Poucas vezes	125	22,9%
Muitas vezes	247	45,3%
Sempre	165	30,3%
Totais	545	100,0%

A maioria dos alunos assume que costuma dar muitas vezes a sua opinião numa decisão importante para a turma, contrariamente é muito baixa a percentagem de alunos que responde nunca.

Devido ao número reduzido de respostas no nunca decidimos agrupar o nunca e poucas vezes.

6.2. Variações da relação com os colegas numa tomada de decisão segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência, da relação com os colegas numa tomada de decisão importante para a turma, segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	4,74	0,19	6,16	10,89	15,78
Probabilidade observada	0,32	0,91	0,05	<0,01	0,01

Há variações estatisticamente significativas da relação com os colegas numa tomada de decisão importante para a turma com as características escolares: ano e histórico escolar e com o nível de instrução familiar.

Também ALVES-PINTO no seu estudo com indicadores da relação com os colegas concluiu haver, tal como na nossa análise, uma variação estatisticamente significativa com o ciclo e o nível de instrução familiar. Em ambos os estudos não surgiram variações estatisticamente significativas com o género, embora no nosso caso, haja variações com o histórico escolar o que não aconteceu no estudo de ALVES-PINTO. (cfr. ALVES-PINTO, 2008, p.45).

6.2.1. Relação com os colegas numa tomada de decisão segundo o ano

Ano	Quando a tua turma tem de decidir alguma coisa que é importante para todos, dás a tua opinião		TOTAL
	[5,6]	[7,9]	
Poucas vezes	73 27%	60 22%	133 24%
Muitas vezes	129 48%	118 43%	247 45%
Sempre	69 25%	96 35%	165 30%
TOTAL	271 100%	274 100%	545 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado= 6,16

Probabilidade Observada= 0,05

Após análise do quadro anterior podemos concluir que são os alunos do 3º ciclo que assumem mais frequentemente darem sempre a sua opinião e, em contrapartida, são os alunos do 2º ciclo que mais assumem dar poucas vezes a sua opinião, embora também sejam eles que assumem maioritariamente o muitas vezes.

6.2.2. Relação com os colegas numa tomada de decisão segundo o histórico escolar

4. Já foi retido			
Quando a tua turma tem de decidir alguma coisa que é importante para todos, dás a tua opinião	Sim	Não	TOTAL
Poucas vezes	46 35%	86 21%	132 24%
Muitas vezes	50 38%	195 47%	245 45%
Sempre	35 27%	130 32%	165 30%
TOTAL	131 100%	411 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 2 χ^2 observado= 10,89 Probabilidade Observada < 0,01

Como seria de esperar são os alunos que nunca foram retidos que assumem mais frequentemente darem sempre e muitas vezes a sua opinião, ao contrário os alunos que já foram retidos respondem mais frequentemente que os colegas o poucas vezes.

6.2.3. Relação com os colegas numa tomada de decisão segundo o NIF

NIF					
Quando a tua turma tem de decidir alguma coisa que é importante para todos, dás a tua opinião	4ºano	6ºano	9ºano	11º e mais	TOTAL
Poucas vezes	38 36%	54 24%	23 20%	17 18%	132 25%
Muitas vezes	39 37%	98 44%	63 56%	44 46%	244 45%
Sempre	29 27%	70 32%	27 24%	35 36%	161 30%
TOTAL	106 100%	222 100%	113 100%	96 100%	537 100%

Graus de Liberdade = 6 χ^2 observado= 15,78 Probabilidade Observada= 0,01

À medida que aumenta o nível de instrução familiar diminui a percentagem de alunos que nunca ou poucas vezes dão a sua opinião quando há que tomar uma decisão na turma. São os alunos com os pais com maior nível de instrução familiar que respondem mais frequentemente sempre e são os alunos com os pais com o 9º ano de escolaridade que mais assumem, maioritariamente, o muitas vezes.

6.3. Relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma

A distribuição das respostas à pergunta relativa à relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma consta do quadro seguinte:

Quando numa decisão da turma há opiniões diferentes, tentas ajudar a encontrar uma solução que agrade, minimamente a todos		
Nunca	13	2,4%
Poucas vezes	151	27,7%
Muitas vezes	253	46,4%
Sempre	128	23,5%
Totais	545	100,0%

A maioria dos alunos assumem a posição do muitas vezes, seguido do poucas vezes e só depois, surge, o sempre.

Devido ao número reduzido de respostas no nunca, decidimos agrupar o nunca e poucas vezes.

6.4. Variações da relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	0,25	14,14	0,21	6,45	10,08
Probabilidade observada	0,99	<0,01	0,90	0,04	0,12

Apenas há variações estatisticamente significativas da relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma com o género e o histórico escolar.

6.4.1. Relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma segundo o género

Género	Quando numa decisão da turma há opiniões diferentes tentas ajudar a encontrar uma solução que agrade, minimamente a todos		
	Masculino	Feminino	TOTAL
Poucas vezes	110 37%	54 22%	164 30%
Muitas vezes	125 42%	128 52%	253 46%
Sempre	64 21%	64 26%	128 23%
TOTAL	299 100%	246 100%	545 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado= 14,14

Probabilidade Observada < 0,01

São os rapazes que mais assumem a posição do poucas vezes, em contrapartida as raparigas assumem mais frequentemente que os rapazes as posições do muitas vezes e do sempre.

6.4.2. Relação com os colegas na procura de uma solução consensual segundo o histórico escolar

Já foi retido	Sim	Não	TOTAL
Quando numa decisão da turma há opiniões diferentes tentas ajudar a encontrar uma solução que agrade, minimamente a todos			
Poucas vezes	51 39%	112 27%	163 30%
Muitas vezes	53 40%	199 48%	252 46%
Sempre	27 21%	100 24%	127 23%
TOTAL	131 100%	411 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado= 6,45

Probabilidade Observada= 0,04

Como seria de esperar e como já vimos em indicadores anteriores, os alunos que nunca foram retidos assumem mais frequentemente o muitas vezes e o sempre, contrariamente aos que já foram retidos que respondem com mais frequência o poucas vezes.

6.5. Relação com os colegas quando tenta dar uma opinião

No quadro que se segue consta a distribuição das respostas dos alunos quanto à abertura dos colegas às suas opiniões:

Quando numa discussão de grupo tentas dar a tua opinião os teus colegas costumam ouvir-te		
Nunca	18	3,3%
Poucas vezes	121	22,2%
Muitas vezes	267	49,0%
Sempre	139	25,5%
Totais	545	100,0%

Podemos concluir que a maioria dos alunos assume que são ouvidos pelos colegas muitas vezes, seguido do sempre. Mas, ainda há uma percentagem, não desprezável, que respondem poucas vezes.

6.6. Variações da relação com os colegas quando tenta dar uma opinião segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da abertura dos colegas às suas opiniões segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	4,53	5,91	1,34	3,73	10,33
Probabilidade observada	0,34	0,05	0,51	0,15	0,11

Apenas há variações estatisticamente significativas da relação com os colegas quando tenta dar uma opinião com o género.

6.6.1. Relação com os colegas quando tenta dar uma opinião segundo o género

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Quando numa discussão de grupo tentas dar a tua opinião os teus colegas costumam ouvir-te			
Poucas vezes	86 29%	53 22%	139 26%
Muitas vezes	133 44%	134 54%	267 49%
Sempre	80 27%	59 24%	139 26%
TOTAL	299 100%	246 100%	545 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado= 5,91

Probabilidade Observada= 0,05

São os rapazes que respondem mais frequentemente o sempre, mas também são eles que mais assumem o poucas vezes. As raparigas respondem mais frequentemente que os rapazes o muitas vezes.

Após análise das variações ocorridas podemos concluir que a relação com os colegas não varia em qualquer caso com a idade dos respondentes. Segundo o género, quando existem variações, são as raparigas que expressam opinião mais favorável, embora na questão relacionada com o dar a opinião os rapazes assumam maioritariamente o sempre. De acordo com o histórico escolar, são os alunos que nunca foram retidos que têm uma opinião mais favorável. No único caso onde há variações estatisticamente significativas com o nível de instrução familiar são os alunos cujos pais têm uma instrução mais elevada que assumem uma melhor relação com os colegas, indo de encontro aos resultados do estudo de ALVES-PINTO (2008, p.45), embora os alunos que frequentam o 9º ano assumam maioritariamente o muitas vezes na questão relacionada com a tomada de uma decisão importante.

7. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Vários estudos têm ressaltado que uma actuação dominadora do docente, em que impere a rigidez, em que sejam impostos objectivos, em que não seja permitida a participação do restante grupo, em que haja uma ignorância dos desejos e das experiências dos alunos, corresponde a actuações passivas, não cooperativas, distraídas e até agressivas por parte dos alunos. Contrariamente, uma actuação mais integrativa do professor, em que o aluno seja solicitado na determinação dos objectivos que lhe dizem respeito, em que o aluno seja envolvido, activamente, nos projectos a realizar, induzirá a actuações activas por parte dos alunos (cfr. POSTIC, 2007, p.149).

Desta forma e inspirando-nos nas tipologias de participação enunciadas por ALVES-PINTO e LIMA, referidas no ponto 2.1 do nosso trabalho, mas alterando alguma da sua nomenclatura, formulámos uma questão para tentar perceber que tipo de participação tem o aluno quando o professor pede a opinião dos alunos para tomar uma decisão. Usamos uma tipologia em que distinguimos por um lado a *participação colaborativa*, definindo-a como uma participação onde os actores respeitam as regras de jogo impostas pela organização e participam em conformidade com elas, é uma participação orientada para o consenso, no que toca aos objectivos; por outro lado a *participação oportunista* que será definida como uma participação algo calculista, o aluno deixa evoluir os acontecimentos para então se determinar mais precisamente o comportamento a adoptar, não corre riscos de forma a não comprometer o futuro; e por fim a *participação apática* em que os alunos não manifestam qualquer tipo de cooperação e envolvimento com os actores envolvimento, acabando por contribuir para a degradação do sistema.

Para a segunda questão, sobre como os alunos participam quando o professor propõe uma actividade à turma, optamos por uma tipologia baseada por um lado na *participação activa* quando há atitudes de grande envolvimento na organização, individual ou

colectivamente, por outro lado a *participação passiva* manifestando-se através de uma postura dos actores desinteressada, distanciada, de alheamento, por uma alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis; e, por último, a *participação condicional*, que definimos como uma posição intermédia entre a participação activa e passiva, e tal como a participação oportunista é uma actividade menos voluntária e mais expectante. Podemos considerar que se trata de uma participação em que o aluno toma uma posição de forma a proteger os seus interesses.

7.1. Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião

A distribuição das respostas face à questão da participação dos alunos quando o professor pede uma opinião consta da tabela seguinte:

Quando um dos teus professores, para tomar uma decisão, pede a opinião dos alunos		
3. Tentas com os teus colegas arranjar uma solução que agrade a todos (participação colaborativa)	364	67,2%
1. Costumas dar a tua opinião se o assunto a decidir for do teu interesse (participação oportunista)	115	21,2%
2. Não dizes nada e deixas que os outros decidam (retracção ou apatia)	63	11,6%
Totais	542	100,0%

Podemos concluir que há uma maioria de alunos que assumem ter uma participação colaborativa quando um professor pede a sua opinião, seguido da participação oportunista e só por último surge a retracção ou apatia.

7.2. Variação da participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	11,11	16,52	8,80	6,34	5,56
Probabilidade observada	0,03	<0,01	0,01	0,04	0,47

Após análise do quadro anterior podemos verificar que só não há variações estatisticamente significativas da participação dos alunos quando o professor pede uma opinião com o nível de instrução familiar.

Os nossos dados, embora com indicadores diferentes, vão na mesma linha dos encontrados no estudo de ALVES-PINTO, havendo variações estatisticamente significativas com todos os indicadores, menos com o nível de instrução familiar (cfr. ALVES-PINTO, 2008, p.42).

7.2.1. Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo a idade

Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Quando um dos teus professores para tomar uma decisão pede a opinião dos alunos				
Participação colaborativa	154 73%	135 67%	75 58%	364 67%
Participação oportunista	36 17%	47 23%	32 25%	115 21%
Retracção ou apatia	20 10%	20 10%	23 18%	63 12%
TOTAL	210 100%	202 100%	130 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado= 11,11

Probabilidade Observada= 0,03

A maioria dos alunos, nas diferentes idades, assumem a posição da participação colaborativa, embora essa opinião diminua à medida que a idade avança.

São os alunos mais velhos quem mais assumem uma participação de apatia ou retracção. Também cresce, nesta faixa etária, a participação oportunista.

Compreende-se que haja uma maior participação dos alunos mais novos, pois, muitos deles vêm do 4º ano e chegam ao 2º ciclo cheios de curiosidade e motivação pela novidade. No entanto ficámos algo surpresos com o facto dos alunos mais velhos deixarem os outros alunos tomarem as decisões e eles não se importarem. Talvez isto esteja associado ao facto de, neste grupo estarem integrados muitos dos alunos repetentes (devido à faixa etária dos 15-17 anos) e não estarem para «aturar» o que lhes é pedido, apenas estão na sala por estar, e como tal assumem a participação da apatia ou retracção.

7.2.2. Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo o género

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Quando um dos teus professores para tomar uma decisão pede a opinião dos alunos			
Participação colaborativa	178 60%	186 76%	364 67%
Participação oportunista	80 27%	35 14%	115 21%
Retracção ou apatia	39 13%	24 10%	63 12%
TOTAL	297 100%	245 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado= 16,52

Probabilidade Observada < 0,01

A maioria dos alunos assume uma participação colaborativa, embora as raparigas o assumam mais fortemente. Os rapazes assumem mais do que as colegas uma participação oportunista e de retracção ou apatia.

7.2.3. Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo o ano

Ano	[5,6]	[7,9]	TOTAL
Quando um dos teus professores para tomar uma decisão pede a opinião dos alunos			
Participação colaborativa	196 73%	168 61%	364 67%
Participação oportunista	48 18%	67 24%	115 21%
Retracção ou apatia	24 09%	39 14%	63 12%
TOTAL	268 100%	274 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 2 χ^2 observado= 8,80 Probabilidade Observada= 0,01

Embora a maioria dos alunos de ambos os ciclos assumam ter uma participação colaborativa quando o professor pede a sua opinião, são os alunos do 2º ciclo que o assumem mais fortemente. Inversamente são os alunos do 3º ciclo que respondem mais frequentemente ter uma participação oportunista, bem como de retracção ou apatia.

7.2.4. Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo o histórico escolar

Já foste retido	Sim	Não	TOTAL
Quando um dos teus professores para tomar uma decisão pede a opinião dos alunos			
Participação colaborativa	79 61%	283 69%	362 67%
Participação oportunista	28 22%	86 21%	114 21%
Retracção ou apatia	23 18%	40 10%	63 12%
TOTAL	130 100%	409 100%	539 100%

Graus de Liberdade = 2 χ^2 observado= 6,34 Probabilidade Observada= 0,04

A participação colaborativa é assumida mais fortemente por quem nunca sofreu nenhuma retenção. Inversamente, são os alunos que já foram retidos que respondem mais frequentemente do que os colegas ter uma participação de retracção ou apatia.

7.3. Participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor

A distribuição das respostas à pergunta relativa à participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor é a que conta do quadro seguinte:

Se o teu Director de turma propõe à turma ensaiar uma peça para a festa de final de ano		
2.Começas logo a pensar nalgumas ideias e mostras que gostas de participar com os teus colegas (participação activa)	296	54,7%
1.Participas se os colegas com quem te dás melhor também participarem (participação condicional)	164	30,3%
3.Tentas ver se não precisas de participar porque não te sentes muito à vontade com os teus colegas de turma (participação passiva)	81	15,0%
Totais	541	100,0%

Podemos verificar que os alunos respondem maioritariamente ter uma participação activa, embora haja uma percentagem significativa a responder que a sua participação é condicional ao facto dos colegas com quem se dão melhor também participarem.

7.4. Variações da participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor segundo as características dos respondentes no quadro que se segue:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	4	2	2	2	6
χ^2 observado	60,03	2,33	61,41	2,54	5,39
Probabilidade observada	<0,01	0,31	<0,01	0,28	0,49

Podemos concluir que só há variações estatisticamente significativas da participação dos alunos numa actividade da turma com a idade e o ano de escolaridade.

7.4.1. Participação dos alunos numa actividade da turma segundo a idade

Idade	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Se o teu Director de turma propõe à turma ensaiar uma peça para a festa do final de ano				
Participação activa	155 74%	98 49%	43 33%	296 55%
Participação condicional	41 20%	68 34%	55 42%	164 30%
Participação passiva	14 07%	35 17%	32 25%	81 15%
TOTAL	210 100%	201 100%	130 100%	541 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado= 60,03

Probabilidade Observada < 0,01

Após análise do quadro anterior podemos concluir que à medida que a idade avança os alunos assumem mais frequentemente terem uma participação tanto condicional, como passiva. Inversamente, à medida que a idade avança, diminui francamente o grupo de alunos a responderem que têm uma participação activa.

7.4.2. Participação dos alunos numa actividade da turma segundo o ano

Ano	[5,6]	[7,9]	TOTAL
Se o teu Director de turma propõe à turma ensaiar uma peça para a festa do final de ano			
Participação activa	192 71%	104 38%	296 55%
Participação condicional	56 21%	108 40%	164 30%
Participação passiva	21 08%	60 22%	81 15%
TOTAL	269 100%	272 100%	541 100%

Graus de Liberdade = 2

χ^2 observado= 61,41

Probabilidade Observada < 0,01

Os alunos do 2º ciclo assumem maioritariamente terem uma participação activa, inversamente os alunos do 3º ciclo respondem mais frequentemente terem uma participação tanto condicional ou passiva.

Analisados os sentidos das variações ocorridas conclui-se que segundo a idade são sempre os mais novos que manifestam maior participação. Segundo o género, a opinião mais favorável corresponde às raparigas. Segundo o ciclo são os alunos do 2º ciclo que manifestam maior nível de participação. Quando há variações com o histórico escolar, são os alunos que nunca foram retidos que assumem maior participação, como já constatámos em análises anteriores.

8. PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

Alguns estudos têm verificado a existência de uma correlação entre o tipo de funcionamento familiar e o nível de capital económico e sociocultural da família (cfr. DIOGO, 1998, p.79). No entanto, apesar da classe social se apresentar como uma componente a considerar no estudo da dinâmica familiar, esta constitui um espaço onde os indivíduos e o grupo familiar elaboram e desenvolvem estratégias com alguma margem de autonomia. Desta forma as estratégias e princípios educativos desenvolvidos pelos pais parecem inscrever-se numa lógica mais vasta que tem a ver com o tipo de funcionamento de cada família, pois como afirma Montandon, «(...) dentro do mesmo meio social o sistema de acção familiar pode ser responsável pela produção de imagens e estratégias diferenciadas». (ibid, p.87).

Alguns estudos realizados mostram a grande importância que o código linguístico que rege as comunicações no seio da família tem no sucesso escolar das crianças. As crianças que utilizam um «código restrito», encontram-se mais frequentemente em situação de insucesso escolar do que aquelas que utilizam, no universo familiar, um «código generalizado» que supõe uma relação com a língua valorizado pela escola, pois «(...) crianças oriundas de famílias de tipos diferentes, fazendo diferentes usos da linguagem, estarão em posições desiguais para se apropriarem do discurso escolar e para produzirem discurso que esteja de acordo com as regras escolares» (ALVES-PINTO, 1995, p.58).

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente no nosso trabalho, para melhorar o sucesso escolar e social dos seus filhos, há, nos meios populares pais que elaboram planos de acção e desenvolvem práticas educativas dotados de uma certa coerência, e «(...) famílias francamente dotadas de capital escolar ou que não o possuam de forma alguma podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico ou um lugar efectivo, ao “escolar” ou à “criança letrada” no seio da configuração familiar» (LAHIRE, 2004, p.343).

Assim, é necessário observar as maneiras de usar a cultura e de relacionar-se com ela, ou seja, as oportunidades de um trabalho pedagógico de transmissão cultural, moral e ético, de cada ambiente familiar, «(...) a simples existência objectiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar não nos diz nada acerca das maneiras, das formas de relações sociais, a frequência das relações, (...) através das quais se transmitem ou não se transmitem.» (LAHIRE, o. c., p.339).

De forma a tentarmos perceber a forma como os pais interagem em termos educativos com os seus filhos, e tendo como base o estudo realizado por ALVES-PINTO sobre as práticas educativas familiares, formulámos cinco questões que estão na base do indicador agregado comunicação em casa e outras cinco na vertente da intervenção educativa em casa.

8.1. Comunicação em casa

A distribuição das respostas relativa às questões da comunicação em casa consta da tabela seguinte

	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Totais
19.1 Quando em tua casa há que resolver alguma coisa que tem consequências na vida de todos, os teus pais pedem-te opinião	32 6,02%	155 29,14%	188 35,34%	157 29,51%	532 100,00%
19.3 Se os teus pais se apercebem que há alguma coisa que te preocupa falam contigo	17 3,14%	69 12,75%	145 26,80%	310 57,30%	541 100,00%
19.5 Costumas contar aos teus pais o que fazes nos tempos livres	60 11,11%	155 28,70%	182 33,70%	143 26,48%	540 100,00%
19.7 Quando tens teste os teus pais preocupam-se em saber se te sentes preparado	19 3,52%	61 11,30%	157 29,07%	303 56,11%	540 100,00%
19.9 Os teus pais conversam contigo sobre as coisas que os preocupam	37 6,88%	130 24,16%	178 33,09%	193 35,87%	538 100,00%

Neste quadro podemos verificar que há duas questões que têm respostas particularmente mais fortes, são as questões relacionadas com a preocupação dos pais falarem com o aluno quando algo o preocupa e ainda se os pais se preocupam em saber se o filho se sente preparado quando tem teste.

No outro extremo temos a pouca preocupação dos filhos em contarem aos pais o que fazem nos tempos livres, seguida dos pais não costumarem pedir a opinião quando tem de se tomar uma decisão em casa.

8.2. Comunicação em casa: indicador agregado

Podemos verificar no quadro que se segue que a distribuição deste indicador agregado se concentra acima do ponto médio da escala, havendo muito poucas respostas no nível de comunicação muito fraca

Comunicação casa		
5 Comunicação muito fraca	2	0,4%
6	4	0,8%
7	2	0,4%
8	6	1,1%
9	8	1,5%
10	16	3,1%
11	25	4,8%
12 Comunicação Intermédia	34	6,5%
13 Comunicação intermédia	36	6,9%
14	44	8,4%
15	56	10,7%
16	73	13,9%
17	74	14,1%
18	66	12,6%
19	43	8,2%
20 Comunicação muito intensa	35	6,7%
Totais	524	100,0%

Para estudarmos as eventuais variações com as características dos respondentes estabelecemos os seguintes intervalos

[5,12] Comunicação Fraca

[13,15] Comunicação Média

[16,17] Comunicação Forte

[18,20] Comunicação Muito Forte

8.3. Variações da comunicação em casa segundo as características dos respondentes

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

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	6	3	3	3	9
χ^2 observado	2,97	2,42	0,01	4,19	8,47
Probabilidade observada	0,81	0,49	1	0,24	0,49

Não há variações estatisticamente significativas da comunicação em casa com as características dos respondentes. Salientemos que ALVES-PINTO num estudo de 2003 concluiu que a comunicação entre pais e filhos sobre os tempos livres é tanto maior quanto mais elevado é o nível de instrução considerado (cfr. ALVES-PINTO, 2003, p.49).

8.4. Intervenção educativa em casa

A distribuição das respostas face às questões sobre a intervenção educativa em casa consta da tabela seguinte.

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
19.2 Quando os teus pais te pedem ajuda para alguma tarefa em casa, tu ajudas	6 1,11%	47 8,69%	224 41,40%	264 48,80%	541 100,00%
19.4 Se fazes birra quando os teus pais não te deixam fazer uma coisa que tu queres, eles acabam por ceder	184 33,95%	244 45,02%	87 16,05%	27 4,98%	542 100,00%
19.6 Em casa, tens horário para fazer os trabalhos de casa e estudar	136 25,14%	115 21,26%	148 27,36%	142 26,25%	541 100,00%
19.8 Quando estás a estudar, os teus pais evitam fazer barulho para não te distrair	26 4,80%	55 10,15%	172 31,73%	289 53,32%	542 100,00%
19.10 Os teus pais gostam de conhecer os colegas com quem costumam andar	27 5,03%	99 18,44%	168 31,28%	243 45,25%	537 100,00%

Podemos concluir que há três questões que têm respostas bastante fortes. Estas questões estão relacionadas com o cuidado dos pais não fazerem barulho enquanto o filho estuda, o facto de a criança ajudar nas tarefas de casa quando solicitada pelos pais e a questão relacionada com os pais gostarem de conhecer os colegas com quem o filho anda.

Podemos salientar também a grande percentagem de alunos que responde que os pais não costumam ceder às suas birras. No entanto, surge por outro lado uma grande percentagem de alunos que assume não terem horário definido para fazer os trabalhos de casa ou estudar.

8.5. Intervenção educativa em casa: indicador agregado

No quadro que se segue podemos verificar que a maioria dos respondentes se concentra acima do ponto médio da escala, sendo reduzido o número de respostas na Intervenção muito

fraca. Salientemos o facto dos códigos da questão 19.4 terem sido invertidos na construção do indicador agregado.

A escala que, teoricamente, começaria no 5 começa agora no 8 porque nas posições de 5 a 7 não há respondentes.

Podemos concluir que há resultados mais fortes na Intervenção Educativa em Casa do que na Comunicação em Casa.

Intervenção em Casa		
5 Intervenção muito fraca	0	0,0%
8	3	0,6%
9	4	0,7%
10	8	1,5%
11	20	3,7%
12 Intervenção Média	27	5,0%
13 Intervenção Média	48	9,0%
14	66	12,3%
15	81	15,1%
16	68	12,7%
17	92	17,2%
18	62	11,6%
19	32	6,0%
20 Intervenção Muito forte	24	4,5%
Totais	535	100,0%

Tendo em conta os resultados obtidos através do indicador agregado, utilizaremos os seguintes intervalos:

[8,12] Intervenção Fraca

[13,15] Intervenção Média

[16,17] Intervenção Forte

[18,20] Intervenção Muito Forte

8.6. Variações da intervenção educativa em casa segundo as características dos respondentes

Apresentamos os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da Intervenção Educativa em Casa com as características dos respondentes no seguinte quadro:

	Idade	Género	Ano	Histórico escolar	NIF
Graus de liberdade	6	3	3	3	9
χ^2 observado	20,95	3,22	10,97	3,82	9,90
Probabilidade observada	<0,01	0,36	0,01	0,28	0,36

Só há variações estatisticamente significativas com a idade e com o ano de escolaridade. Não registamos variações com o género será que se estão a esbater as formas diferentes de educar as raparigas e os rapazes?

ALVES-PINTO, no seu estudo com alunos do 1º ciclo e do segundo ciclo, concluiu que a opinião dos alunos não varia com o género e com o ciclo, mas varia significativamente com o nível de instrução familiar (cfr. ALVES-PINTO, 2008, p.39). No mesmo sentido, a opinião dos alunos, na nossa análise, não varia com o género, mas, contrariamente, varia significativamente com o ano de escolaridade e, não varia com o NIF.

Vamos, em seguida, analisar as tendências verificadas nas tabelas de contingência em que há variações estatisticamente significativas.

8.6.1. Intervenção educativa em casa segundo a idade

Idade Intervenção Educativa em Casa	[10,11]	[12,13]	[14,17]	TOTAL
Médio Fraco+Fraco	15 07%	24 12%	23 18%	62 12%
Médio Forte	70 34%	72 36%	53 42%	195 36%
Forte	65 31%	58 29%	37 29%	160 30%
Muito forte	57 28%	48 24%	13 10%	118 22%
TOTAL	207 100%	202 100%	126 100%	535 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 20,95

Probabilidade Observada < 0,01

À medida que avançamos na idade, verificamos que as práticas de intervenção educativa em casa vão sendo mais fracas e contrariamente, os alunos mais novos respondem mais frequentemente haver no seu lar práticas educativas fortes.

8.6.2. Intervenção educativa em casa segundo o ano

Ano Intervenção casa	[5,6]	[7,9]	TOTAL
Médio Fraco+Fraco	23 09%	39 14%	62 12%
Médio Forte	90 34%	105 39%	195 36%
Forte	80 30%	80 30%	160 30%
Muito forte	72 27%	46 17%	118 22%
TOTAL	265 100%	270 100%	535 100%

Graus de Liberdade = 3

χ^2 observado = 10,97

Probabilidade Observada = 0,01

Podemos verificar que os alunos do 3º ciclo respondem mais frequentemente que as práticas de intervenção educativa em casa são fracas, contrariamente os alunos do 2º ciclo assumem mais frequentemente que as práticas de intervenção em casa são muito fortes.

9. ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Muitas vezes a forma como os alunos se apercebem do comportamento dos professores, da relação que mantêm com eles, das expectativas que estes manifestam, consciente ou inconscientemente acerca de cada aluno ou do grupo, pode influenciar a participação dos alunos nas actividades propostas.

Para tentarmos perceber se há alguma relação entre a maneira como os alunos se apercebem da forma como o professor interage com eles, das estratégias que este desenvolve em contexto de sala de aula, e a participação dos alunos quando são solicitados pelo professor para darem uma opinião, propomo-nos analisar eventuais relações entre estes indicadores.

9.1. Estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião

A distribuição das respostas à questão relativa às estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão segundo a participação dos alunos quando o professor pede uma opinião é a que consta do quadro seguinte:

5. Estratégias do professor nas dificuldades de compreensão 14. Participação dos alunos quando solicitados a dar a opinião	Professor pró-activo	Professor reactivo	Professor sobre-reactivo	TOTAL
Participação Colaborativa	298 70%	32 58%	34 55%	364 67%
Participação oportunista	77 18%	18 33%	20 32%	115 21%
Retracção/Apatia	50 12%	5 09%	8 13%	63 12%
TOTAL	425 100%	55 100%	62 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 11,93

Probabilidade Observada = 0,02

Após análise do quadro anterior, podemos verificar que são os alunos que mais assumem que o professor tende a desenvolver estratégias pró-activas que respondem mais frequentemente terem uma participação colaborativa. Pelo contrário, os alunos que responderam que o professor tende a ser reactivo ou pró-activo respondem mais frequentemente do que os colegas terem uma participação quer oportunista, quer de retracção ou apatia.

9.2. Estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor

Na tabela que se segue apresentamos a distribuição das respostas ao cruzamento da questão relativa às estratégias dos professores nas dificuldades de compreensão com a questão sobre a participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor:

5. Estratégias do professor nas dificuldades de compreensão 18. Participação dos alunos quando solicitados para ensaiar uma peça	Professor pró-activo	Professor reactivo	Professor sobre-reactivo	TOTAL
Participação activa	245 58%	32 57%	18 29%	295 55%
Participação condicionada	123 29%	18 32%	23 37%	164 30%
Participação passiva	54 13%	6 11%	21 34%	81 15%
TOTAL	422 100%	56 100%	62 100%	540 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 26,37

Probabilidade Observada < 0,01

Os alunos que mais assumem que o professor tende a desenvolver estratégias pró-activas respondem mais frequentemente terem uma participação activa. São os alunos que respondem que o professor apresenta estratégias sobre-reactivas que assumem mais frequentemente do que os colegas terem uma participação passiva.

9.3. Estratégias dos professores face às dificuldades na resposta e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião

Na tabela que se segue podemos verificar a distribuição das respostas dos alunos relativa à questão das estratégias dos professores face às dificuldades na resposta segundo a questão da participação dos alunos quando o professor pede uma opinião:

7. Estratégias do professor nas dificuldades de resposta 14. Participação dos alunos quando solicitados a dar a opinião	Professor pró-activo	Professor reactivo	Professor sobre-reactivo	TOTAL
Participação colaborativa	225 72%	128 63%	11 44%	364 67%
Participação oportunista	55 18%	48 24%	12 48%	115 21%
Retracção/Apatia	33 11%	26 13%	2 08%	61 11%
TOTAL	313 100%	202 100%	25 100%	540 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 15,28

Probabilidade Observada < 0,01

Tal como na questão anterior, também nesta, são os alunos que respondem que o professor tende a desenvolver estratégias pró-activas que têm mais frequentemente que os colegas uma participação colaborativa.

9.4. Estratégias dos professores face às dificuldades na resposta e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor

A distribuição das respostas da questão relativa às estratégias dos professores face às dificuldades na resposta segundo a participação dos alunos quando o professor pede uma opinião é a que consta do quadro seguinte:

7. Estratégias do professor nas dificuldades de resposta 18. Participação dos alunos quando solicitados para ensaiar uma peça	Professor pró-activo	Professor reactivo	Professor sobre-reactivo	TOTAL
Participação activa	190 61%	92 46%	13 52%	295 55%
Participação condicionada	91 29%	63 32%	9 36%	163 30%
Participação passiva	32 10%	45 23%	3 12%	80 15%
TOTAL	313 100%	200 100%	25 100%	538 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 17,88

Probabilidade Observada < 0,01

Após análise do quadro anterior, podemos concluir que os alunos que mais assumem que o professor tende a ser pró-activo respondem maioritariamente ter uma participação activa, contrariamente os que respondem que o professor desenvolve estratégias reactivas assumem mais frequentemente do que os colegas terem uma participação passiva.

9.5. Estratégias dos professores em problemas de comportamento e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião

Na tabela que se segue apresentamos a distribuição das respostas à questão relativa às estratégias dos professores em problemas de comportamento segundo a questão sobre a participação dos alunos quando o professor pede uma opinião:

6. Estratégias do professor em problemas comportamentais 14. Participação dos alunos quando solicitados a dar a opinião	Professor pró-activo	Professor reactivo	Professor sobre-reactivo	TOTAL
Participação colaborativa	226 70%	132 66%	6 40%	364 68%
Participação oportunista	68 21%	43 22%	3 20%	114 21%
Retracção/Apatia	30 09%	24 12%	6 40%	60 11%
TOTAL	324 100%	199 100%	15 100%	538 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 14,37

Probabilidade Observada = 0,01

São os alunos que respondem mais frequentemente que o professor tende a desenvolver estratégias sobre-reactivas que mais assumem terem uma participação de retracção ou apatia.

Contrariamente os alunos que mais frequentemente respondem que o professor tende a desenvolver estratégias pró-activas dizem mais frequentemente assumirem uma participação colaborativa.

10. RELAÇÃO COM OS COLEGAS E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

10.1. Relação com os colegas numa tomada de decisão importante para a turma e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião

Na tabela que se segue podemos analisar a tabela de contingência da relação como os colegas numa tomada de decisão importante para a turma segundo a participação dos alunos quando o professor pede uma opinião:

15. Relação com os colegas numa decisão importante da turma	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAL
14. Participação dos alunos quando solicitados a dar a opinião				
Participação colaborativa	61 46%	184 75%	119 73%	364 67%
Participação oportunista	28 21%	51 21%	36 22%	115 21%
Retracção/apatia	43 33%	11 04%	9 05%	63 12%
TOTAL	132 100%	246 100%	164 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 77,53

Probabilidade Observada < 0,01

Os alunos que dizem sempre ou muitas vezes colaborar nas decisões importantes da turma são os que mais manifestam ter uma participação colaborativa quando solicitados pelo professor.

10.2. Relação com os colegas numa tomada de decisão importante para a turma e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor

A participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor varia com a relação entre os colegas numa tomada de decisão importante para a turma:

15. Relação com os colegas numa decisão importante da turma 18. Participação dos alunos quando solicitados para ensaiar uma peça	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAL
Participação activa	51 38%	148 61%	97 59%	296 55%
Participação condicionada	53 40%	63 26%	48 29%	164 30%
Participação passiva	29 22%	33 14%	19 12%	81 15%
TOTAL	133 100%	244 100%	164 100%	541 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 20,09

Probabilidade Observada < 0,01

Como se compreende são os alunos que mais se empenham nas decisões da turma que maior participação colaborativa dão quando solicitados pelo professor.

10.3. Relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião

Na tabela que se segue apresentamos a distribuição participação dos alunos quando o professor pede uma opinião segundo a relação com os colegas na procura de uma solução consensual:

16. Relação com os colegas na procura de uma solução consensual 14. Participação dos alunos quando solicitados a dar a opinião	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAL
Participação colaborativa	72 44%	193 77%	99 78%	364 67%
Participação oportunista	51 31%	45 18%	19 15%	115 21%
Retracção/apatia	40 25%	14 06%	9 07%	63 12%
TOTAL	163 100%	252 100%	127 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 63,47

Probabilidade Observada < 0,01

Um resultado semelhante encontramos quando se relaciona o empenhamento na procura de soluções consensuais com os colegas e a participação quando solicitados pelos professores.

10.4. Relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor

A participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor segundo a relação com os colegas na procura de uma solução consensual para a turma é a seguinte:

16. Relação com os colegas na procura de uma solução consensual 18. Participação dos alunos quando solicitados para ensaiar uma peça	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAL
Participação activa	65 40%	151 60%	80 63%	296 55%
Participação condicionada	62 38%	66 26%	36 28%	164 30%
Participação passiva	36 22%	34 14%	11 09%	81 15%
TOTAL	163 100%	251 100%	127 100%	541 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 23,44

Probabilidade Observada < 0,01

Tendência semelhante se encontra ao relacionar o envolvimento na procura de soluções consensuais e a participação na montagem de uma peça.

10.5. Relação com os colegas quando tenta dar uma opinião e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião

A distribuição da participação dos alunos quando o professor pede uma opinião do segundo a relação com os colegas é a que consta do quadro seguinte:

17. Relação com os colegas quando tenta dar a opinião	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAL
14. Participação dos alunos quando solicitados a dar a opinião				
Participação colaborativa	68 49%	186 70%	110 79%	364 67%
Participação oportunista	38 28%	56 21%	21 15%	115 21%
Retracção/apatia	32 23%	23 09%	8 06%	63 12%
TOTAL	138 100%	265 100%	139 100%	542 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 36,92

Probabilidade Observada < 0,01

Também neste caso o maior investimento na relação entre pares surge associado a uma maior participação respondendo às solicitações dos professores.

10.6. Relação com os colegas quando tenta dar uma opinião e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor

A participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor segundo relação com os colegas quando tenta dar uma opinião é a que consta na tabela de contingência a seguir apresentada:

17. Relação com os colegas quando dá a opinião 18. Participação dos alunos quando solicitados para ensaiar uma peça	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAL
Participação activa	60 44%	142 53%	94 68%	296 55%
Participação condicionada	51 37%	84 32%	29 21%	164 30%
Participação passiva	26 19%	40 15%	15 11%	81 15%
TOTAL	137 100%	266 100%	138 100%	541 100%

Graus de Liberdade = 4

χ^2 observado = 16,86

Probabilidade Observada < 0,01

Mais uma vez encontramos a tendência das tabelas anteriores. Um maior envolvimento na relação com os pares surge sempre associado a uma maior disponibilidade para a participação.

11. PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Para tentarmos perceber se há alguma relação entre as práticas educativas familiares e a participação dos alunos quando são solicitados pelo professor procedemos à análise que a seguir se apresenta.

11.1. Participação dos alunos quando o professor pede uma opinião e Comunicação em casa

A participação dos alunos quando solicitados a dar uma opinião varia com as práticas educativas familiares em termos de comunicação.

Comunicação em casa 14. Participação dos alunos quando solicitados a dar a opinião	Fraca	Média	Forte	Muito forte	TOTAL
Participação colaborativa	42 43%	85 63%	100 68%	121 85%	348 67%
Participação oportunista	30 31%	35 26%	30 21%	18 13%	113 22%
Retracção/apatia	25 26%	15 11%	16 11%	4 03%	60 12%
TOTAL	97 100%	135 100%	146 100%	143 100%	521 100%

Graus de Liberdade = 6 χ^2 observado = 52,28 Probabilidade Observada < 0,01

À medida que aumenta a comunicação em casa aumenta a percentagem de alunos que manifestam uma participação colaborativa e inversamente decresce a percentagem de alunos que indiciam formas de participação oportunista ou de retracção/apatia.

11.2. Participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor segundo a Comunicação em casa

A participação activa dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor está relacionada com a intensidade da comunicação no interior da família.

Comunicação em casa 18. Participação dos alunos quando solicitados para ensaiar uma peça	Fraca	Média	Forte	Muito forte	TOTAL
Participação activa	38 39%	69 52%	83 57%	99 69%	289 56%
Participação condicional	37 38%	39 29%	43 29%	36 25%	155 30%
Participação passiva	22 23%	25 19%	20 14%	9 06%	76 15%
TOTAL	97 100%	133 100%	146 100%	144 100%	520 100%

Graus de Liberdade = 6 χ^2 observado= 25,84 Probabilidade Observada < 0,01

A participação activa dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor aumenta à medida que os alunos referem estratégias mais intensas de comunicação no interior da família

11.3. Intervenção educativa em casa e participação dos alunos quando o professor pede uma opinião

A participação dos alunos quando solicitados a dar uma opinião varia com as práticas educativas familiares em termos da intervenção educativa em casa.

Intervenção educativa em casa 14. Participação dos alunos quando solicitados a dar a opinião	Fraca	Média	Forte	Muito forte	TOTAL
Participação colaborativa	20 32%	121 62%	121 76%	96 82%	358 67%
Participação oportunista	21 34%	50 26%	25 16%	16 14%	112 21%
Retracção/apatia	21 34%	23 12%	13 08%	5 04%	62 12%
TOTAL	62 100%	194 100%	159 100%	117 100%	532 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 63,07

Probabilidade Observada < 0,01

À medida que se intensificam as práticas educativas em termos de intervenção educativa em casa os alunos tendem a abandonar práticas de participação na escola de tipo oportunista ou de retracção e a optar por formas de participação colaborativa.

11.4. Intervenção educativa em casa e participação dos alunos numa actividade da turma proposta pelo professor

A participação dos alunos quando numa actividade proposta pelo professor varia com as intervenções educativas em casa:

Intervenção educativa em casa 18. Participação dos alunos quando solicitados para ensaiar uma peça	Fraca	Média	Forte	Muito forte	TOTAL
Participação activa	14 23%	86 45%	106 67%	85 72%	291 55%
Participação condicional	22 35%	83 43%	32 20%	24 20%	161 30%
Participação passiva	26 42%	24 12%	20 13%	9 08%	79 15%
TOTAL	62 100%	193 100%	158 100%	118 100%	531 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 82,11

Probabilidade Observada < 0,01

Tal como no quadro anterior, os alunos que dizem ter uma intervenção educativa muito forte e forte assumem maioritariamente terem uma participação colaborativa, contrariamente os que têm uma intervenção educativa fraca dizem mais frequentemente terem uma participação passiva.

12. PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E ESTRATÉGIAS DOS ALUNOS

No sentido de tentarmos perceber se o tipo de práticas educativas desenvolvidas no seio familiar, tendo em conta a vertente comunicação em casa e intervenção educativa em casa, estão relacionadas com forma como os alunos desenvolvem determinadas estratégias face à escola, procedemos ao cálculo da respectiva tabela de contingência, como apresentamos a seguir:

12.1. Comunicação em casa e estratégias dos alunos face a uma matéria importante

Na tabela que se segue podemos verificar a distribuição das estratégias dos alunos face a uma matéria importante segundo a comunicação em casa:

Comunicação em casa Estratégias dos alunos face a uma matéria importante	Fraca	Média	Forte	Muito Forte	TOTAL
Estratégias de Conformidade	54 56%	95 70%	110 75%	126 88%	385 74%
Estratégias de Pseudo-Conformidade	26 27%	30 22%	22 15%	11 08%	89 17%
Estratégias de Afastamento	17 18%	11 08%	15 10%	6 04%	49 09%
TOTAL	97 100%	136 100%	147 100%	143 100%	523 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 35,10

Probabilidade Observada < 0,01

Após análise do quadro anterior podemos verificar que à medida que aumentam a comunicação educativa em casa os alunos respondem mais frequentemente utilizarem estratégias de conformidade no trabalho escolar. Inversamente, à medida que decresce a comunicação em casa aumenta a percentagem de alunos que revelam estratégias ou de pseudo-conformidade ou de afastamento.

12.2. Comunicação em casa e estratégias dos alunos num trabalho de grupo

As estratégias dos alunos no desenvolvimento de um trabalho de grupo variam com as práticas educativas em termos de comunicação em casa:

Comunicação em casa Estratégias dos alunos num trabalho de grupo	Fraca	Média	Forte	Muito Forte	TOTAL
Estratégias de Conformidade	24 25%	48 35%	54 37%	73 51%	199 38%
Estratégias de Pseudo-Conformidade	48 50%	65 48%	63 43%	54 38%	230 44%
Estratégias de Afastamento	24 25%	23 17%	30 20%	16 11%	93 18%
TOTAL	96 100%	136 100%	147 100%	143 100%	522 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 20,42

Probabilidade Observada < 0,01

À medida que aumenta a comunicação em casa aumenta também o número de alunos que assume que fazem uso de estratégias de conformidade.

São os alunos que assumem ter uma comunicação em casa fraca que respondem mais frequentemente utilizarem, principalmente as estratégias de pseudo-conformidade ou de afastamento.

12.3. Intervenção educativa em casa e estratégias dos alunos face a uma matéria importante

Também as estratégias dos alunos face a uma matéria importante variam com as práticas educativas em termos de intervenção educativa em casa:

Intervenção educativa em casa Estratégias dos alunos face a uma matéria importante	Fraca	Média	Forte	Muito Forte	TOTAL
Estratégias de Conformidade	29 47%	133 68%	128 80%	97 83%	387 72%
Estratégias de Pseudo-Conformidade	16 26%	38 19%	27 17%	14 12%	95 18%
Estratégias de Afastamento	17 27%	24 12%	5 03%	6 05%	52 10%
TOTAL	62 100%	195 100%	160 100%	117 100%	534 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 44,98

Probabilidade Observada < 0,01

À medida que se intensifica a intervenção educativa em casa aumentam as estratégias de conformidade, tornando-se menos frequentes as estratégias tanto de pseudo-conformidade como de afastamento.

12.4. Intervenção educativa em casa e estratégias dos alunos num trabalho de grupo

Voltamos a encontrar uma relação estatisticamente significativa entre as estratégias desenvolvidas pelos alunos num trabalho de grupo com as práticas educativas em termos de intervenção educativa em casa:

Intervenção educativa em casa Estratégias dos alunos num trabalho de grupo	Fraca	Média	Forte	Muito Forte	TOTAL
Estratégias de Conformidade	7 11%	60 31%	65 41%	72 62%	204 38%
Estratégias de Pseudo-Conformidade	33 53%	96 49%	68 43%	37 32%	234 44%
Estratégias de Afastamento	22 35%	38 20%	27 17%	8 07%	95 18%
TOTAL	62 100%	194 100%	160 100%	117 100%	533 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 57,19

Probabilidade Observada < 0,01

No mesmo sentido que o indicador anterior, a estratégia dos alunos em trabalhos de grupo assume tanto mais a modalidade de conformidade e tanto menos a de pseudo-conformidade ou afastamento quanto mais intensas forem as práticas de intervenção educativa em casa.

12.5. Intervenção educativa em casa e estratégias dos alunos num trabalho difícil

As estratégias desenvolvidas pelos alunos quando se confrontam com um trabalho difícil não são independentes das práticas educativas em termos de intervenção educativa em casa:

Intervenção educativa em casa Estratégias dos alunos num trabalho difícil	Fraca	Média	Forte	Muito Forte	TOTAL
Estratégias de Conformidade	28 45%	89 46%	93 58%	74 63%	284 53%
Estratégias de Pseudo-Conformidade	21 34%	85 44%	61 38%	42 36%	209 39%
Estratégias de Afastamento	13 21%	20 10%	6 04%	1 01%	40 08%
TOTAL	62 100%	194 100%	160 100%	117 100%	533 100%

Graus de Liberdade = 6

χ^2 observado = 34,43

Probabilidade Observada < 0,01

Também as estratégias de conformidade na realização de um trabalho difícil se intensificam à medida que a intervenção em casa aumenta. Em sentido inverso verificamos que as estratégias de afastamento se tornam mais raras quando aquelas práticas educativas se intensificam.

Conclusão Geral

O nosso trabalho de investigação procura compreender como os alunos percebem o clima da sua escola, assumindo que o clima se reporta às interações e às condições de realização das actividades escolares. Interrogámo-nos sobre que características poderiam estar associadas a diferenças de perspectivas dos alunos quer no que toca às interações com os professores quer relativas às interações com pares quer as que relevam do envolvimento nas actividades escolares e ainda as referentes a práticas educativas familiares. Uma vez que os alunos estão ainda a viver um processo de socialização partilhado entre a família e a escola achamos pertinente procurar analisar se existe relação entre a experiência que os alunos fazem da escola e a sua socialização familiar. Quisemos inserir a nossa análise no debate actual sobre o peso relativo, nas representações escolares, daquilo que as famílias são – nível de instrução parental – e aquilo que fazem – práticas educativas parentais na interacção intra-familiar.

Na procura de uma resposta a estas questões e após uma revisão teórica, sustentada em múltiplos autores, construímos um instrumento de recolha de dados pertinente com o nosso campo de questionamento, que melhor nos permitisse conhecer as opiniões dos alunos.

O instrumento de recolha de dados é constituído por um questionário com 20 questões fechadas. Consideramos no nosso trabalho três dimensões, sendo duas relativas às relações entre actores escolares e outra relativa às condições de trabalho.

Desta forma, numa primeira dimensão considerámos a relação com os professores tendo como indicadores as estratégias dos professores em função das expectativas que formulam em relação aos seus alunos e a liderança dos professores no que concerne as regras.

Numa segunda dimensão considerámos a relação com os colegas e tomamos como indicadores a frequência de opinião nas decisões da turma, o empenho na procura de soluções para a turma e a frequência com que é ouvido pelos colegas.

Na última dimensão considerámos a atitude face ao trabalho escolar e tomamos como indicadores as estratégias dos alunos face ao trabalho escolar e a participação nas actividades propostas.

Na análise considerámos ainda como indicadores de socialização familiar, as práticas educativas familiares, como o caso da intervenção educativa e da comunicação em casa.

Como já referimos no capítulo 2 do nosso trabalho, a escola desenvolve uma série de mecanismos que podem levar à estigmatização de determinados alunos, que são rejeitados ou depreciados socialmente, muitas vezes tendo como base, simplesmente, o contexto cultural a que estes pertencem (cfr. MELO, 1993, p.39) e tal como acrescenta POSTIC «durante as interações entre o professor e o aluno, produz-se furtivamente, um jogo de confirmação do juízo inicial e de reiteração das expectativas, contribuindo para uma atitude diferencial dos seus alunos e comportamentos diferenciais conforme a percepção que ele tem de cada um deles» (2007, p.118).

No entanto, após análise dos dados recolhidos podemos concluir que, nas 3 questões relacionadas com as estratégias que os professores desenvolvem, a maioria dos alunos assumem que os professores tendem a desenvolver estratégias pró-activas, ou seja que interagem amplamente com cada um dos alunos e apresentam expectativas flexíveis acerca de cada um deles.

No entanto, quando há variações estatisticamente significativas ,são os alunos mais novos, as raparigas e os alunos que nunca foram retidos que mais assumem essa opinião, o que não nos deixa nada surpreendidos. Mas devemos salientar o facto de na nossa amostra na questão relacionada com as estratégias dos professores em problemas de comportamentos dos alunos não haver variações estatisticamente significativas com o género o que vem contrariar o que afirma OLIVEIRA, ao dizer que «(...) os professores tendem a alimentar expectativas mais negativas a respeito dos rapazes, porque partem do princípio que eles são mais mal comportados» (1992, p.140).

Devemos salientar o facto de que não há variações estatisticamente significativas da forma como os alunos se sentem tratados pelo professor com o nível de instrução parental, nos deixou bastante surpresos, visto vir contrariar alguma da literatura sobre o assunto, quando diz que «(...) a aprendizagem de classe pode fazer que as crianças desenvolvam um tipo de personalidade incompatível com a escola» (MUSGRAVE, 1994, p.85), e como refere POSTIC afirmando que «(...) as expectativas que os docentes manifestam em relação aos alunos, nomeadamente aos dos meios desfavorecidos, em função da sua representação dos pais e da categorização que fazem do seu estatuto sociocultural, com base na sua profissão e nos diplomas do pai e da mãe» (POSTIC, 2007, p.117).

Quando procedemos ao cálculo das tabelas de contingência das questões relacionadas com as estratégias dos professores com a participação dos alunos, concluímos que são também os alunos que respondem que o professor tende a desenvolver estratégias pró-activas que mais assumem uma participação colaborativa, inversamente os que respondem mais frequentemente que o professor tende a ser reactivo ou pró-activo que assumem mais frequentemente uma participação tanto oportunista como de apatia/retracção.

No que concerne o tipo de liderança que o professor exerce, a maioria dos alunos assume que o professor tende a ser democrático, embora essa opinião seja mais favorável entre as raparigas, os alunos do 2º ciclo e os que nunca foram retidos, o que vem no seguimento do que encontrou TEIXEIRA no seu estudo afirmando que «as opiniões mais favoráveis sobre as relações com os professores correspondem a alunos que nunca reprovaram» (2008, p.98).

Os resultados obtidos no nosso estudo estão em linha com os obtidos por ALVES-PINTO de que «a representação que os alunos têm da sua relação com o professor é tendencialmente positiva» (2008, p.43).

Quando procedemos à análise das questões relacionadas com a relação com os colegas, e como já referimos anteriormente, o estatuto formal do aluno advém dos juízos feitos pelo docente em relação ao seu trabalho escolar e o seu estatuto informal provém das apreciações

subjectivas formuladas pelos colegas, das simpatias, afinidades ou rejeições que se manifestam no grupo (cfr. POSTIC, 2007, p.108), concluimos que, quando há variações estatisticamente significativas, são os alunos que nunca foram retidos e as raparigas que têm uma opinião mais favorável. No único caso, ao longo do nosso trabalho, onde há variações estatisticamente significativas com o nível de instrução familiar são os alunos cujos pais têm um nível de instrução mais elevado que assumem uma maior relação com os colegas, indo de encontro aos resultados do estudo de ALVES-PINTO (2008, p.45).

No entanto quando fazemos o cruzamento das questões relacionadas com a relação com os colegas e a participação dos alunos podemos concluir, como seria de esperar, que são os alunos que mais intensa relação têm com os colegas que mais assumem tanto uma participação colaborativa como uma participação activa.

Vários estudos têm ressaltado que uma actuação dominadora do docente, em que impere a rigidez, em que sejam impostos objectivos, em que não seja permitida a participação do restante grupo, em que haja uma ignorância dos desejos e das experiências dos alunos, corresponde a actuações passivas, não cooperativas, distraídas e até agressivas por parte dos alunos, no entanto contrariamente, uma actuação mais integrativa do professor, em que o aluno seja solicitado na determinação dos objectivos que lhe dizem respeito, em que o aluno seja envolvido, activamente, nos projectos a realizar, induzirá a actuações por parte dos alunos (cfr. POSTIC, p.149).

No nosso estudo, o que concerne a questão relativa à participação dos alunos, quando o professor pede uma opinião, a maioria dos alunos assumem ter uma participação colaborativa, embora essa opinião diminua à medida que a idade avança. São os alunos mais velhos que assumem mais frequentemente terem uma participação de apatia ou retracção. Também cresce, nesta faixa etária, a participação oportunista.

São os alunos mais novos e do 2º ciclo que assumem uma participação mais forte, como seria de esperar, pois, muito deles vêm do 4º ano e chegam ao 2º ciclo cheios de curiosidade e

motivação pela novidade. No entanto, ficámos algo surpresos com o facto dos alunos mais velhos deixarem os outros alunos tomarem as decisões e eles não se importarem. Talvez isso esteja associado ao facto de, neste grupo, estarem integrados muito dos alunos repetentes (devido à faixa etária dos 15-17 anos) e não estarem para «aturar» o que lhes é pedido, apenas estão na sala por estar, e como tal assumem a participação da apatia ou retracção.

Quando há variações estatisticamente significativas são as raparigas e os alunos que nunca sofreram qualquer retenção que assumem maior participação.

Embora não tenhamos encontrado variações estatisticamente significativas da participação dos alunos com o nível de instrução familiar o mesmo não acontece em relação às práticas educativas familiares. À medida que aumenta a comunicação em casa aumenta a percentagem de alunos que manifestam situar-se na participação colaborativa e inversamente decresce a percentagem de alunos que indiciam formas de participação oportunista ou de apatia/retracção. O mesmo acontece com as práticas educativas em termos de intervenção educativa em casa, à medida que se intensificam os alunos tendem a abandonar práticas de participação na escola de tipo oportunista ou de retracção e a optar por formas de participação colaborativa.

Como já referimos anteriormente no nosso trabalho, os alunos têm as suas próprias estratégias de modo a fazerem frente às pressões da situação decorrentes da dinâmica das interações da sala de aula, pois os alunos não são desprovidos de poder e o seu poder interfere e limita o poder do professor, servindo «(...) de suporte ao desenvolvimento das suas estratégias» (MELO, 1993, p.52), e tal como refere PERRENOUD, «face à imposição de qualquer actividade escolar, os alunos desenvolvem estratégias de protecção e de resistência (...)» (1995, p.78)

Na nossa amostra a maioria dos alunos assume desenvolver estratégias de conformidade em relação ao trabalho escolar, embora também neste caso, sejam os alunos mais novos e as raparigas que mais o assumem. São os alunos que já sofreram alguma retenção, como seria de

esperar, que assumem maioritariamente que os colegas fazer uso de estratégias de afastamento.

Constatamos não haver variações estatisticamente significativas das estratégias dos alunos face ao trabalho escolar com o nível de instrução familiar, o que vem contrariar muita da literatura que afirma que os alunos de classes sociais mais desfavorecidas apresentam mais dificuldades em desenvolver estratégias adequadas para o sucesso. Neste sentido ROSENTHAL e JACOBSON consideram que apesar do professor desejar que os alunos aprendam, tem consciência que as crianças de classes desfavorecidas não apresentam bons rendimentos escolares, contrariamente aos alunos de classes favorecidas, ou seja, o professor «(...) acolhe cada aluno na aventura escolar, medindo o seu êxito ou o seu fracasso em função da sua classe social» (ROSENTHAL e JACOBSON, 1980, p.67).

Contrariamente, quando fazemos o cruzamento das questões relacionadas com as estratégias dos alunos e as práticas educativas familiares encontramos variações estatisticamente significativas. À medida que decresce a comunicação em casa aumenta a percentagem de alunos que revelam estratégias de pseudo-conformidade ou de afastamento. O mesmo acontece com a intervenção educativa em casa, à medida que se intensifica a intervenção educativa em casa aumentam as estratégias de conformidade tornando-se menos frequentes as estratégias tanto de pseudo-conformidade como de afastamento.

Estes resultados vão no seguimento do que ALVES-PINTO encontrou no seu estudo, ao dizer que «(...) a socialização escolar estará a sobrepor-se à socialização familiar, homogeneizando grupos que, pela socialização familiar – referida ao indicador de instrução, se pensaria que se diferenciavam» (2008, p.74). Também TEIXEIRA, no seu estudo sobre o clima, verificou que não existem variações significativas com o nível de instrução familiar.

Alguns estudos têm verificado a existência de uma correlação entre o tipo de funcionamento familiar e o nível de capitais económico e sociocultural da família (cfr. DIOGO, 1998, p.79), no entanto no nosso trabalho isso não se verifica pois não há variações

estatisticamente significativas das práticas educativas familiares com o nível de instrução familiar, contrariamente ao que encontrou ALVES-PINTO no seu estudo com alunos do 1º e 2º ciclos (cfr. ALVES-PINTO, 2008, p.39).

Em relação às práticas educativas familiares, no que concerne a comunicação em casa encontrámos duas questões que apresentam respostas particularmente mais fortes, são as questões relacionadas com a preocupação dos pais em falarem com a criança quando algo a preocupa e ainda o facto de se preocuparem em saber se o filho se sente preparado para um teste. No outro extremo aparece a pouca preocupação dos filhos em contarem aos pais o que fazem nos tempos livres, seguida dos pais não costumarem pedir a opinião quando têm de tomar uma decisão em casa.

Em relação à intervenção educativa em casa podemos verificar que existem três questões que têm respostas bastante fortes. Essas questões estão relacionadas com o cuidado dos pais em não fazerem barulho enquanto o filho estuda, o facto da criança ajudar nas tarefas de casa e a questão relacionada com os pais gostarem de conhecer os colegas do filho. Também surge uma grande percentagem de alunos que responde que os pais não costumam ceder às suas birras. No entanto, surge por outro lado uma grande percentagem de alunos que assume não terem horário para fazer os trabalhos de casa ou estudar.

Ficámos bastante surpresos por não encontrarmos variações estatisticamente significativas da intervenção educativa em casa com o género, podendo questionar se se estão a esbater as formas diferentes de educar as raparigas e os rapazes?

Como tal, o nosso trabalho de investigação mostra que, contrariamente ao que podemos encontrar em muita literatura, mais importante do que o capital cultural familiar, é a forma como os adultos, no seio familiar, interagem com os filhos e, «(...) com, capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto» (LAHIRE, 2004, p.338).

Ao longo de toda a nossa investigação, não encontramos variações estatisticamente significativas das opiniões dos alunos com o nível de instrução familiar, no entanto as opiniões dos alunos variam estatisticamente com as práticas educativas familiares o que vem confirmar que «mais importante do que os pais têm em termos de diplomas, é o que são e o que fazem na sua interacção com os filhos» (ALVES-PINTO, 2008, p.76) e que «as famílias de um mesmo meio sociocultural podem ser muito diversas na forma de funcionar com os filhos e por aí variarem muito na facilitação que podem assegurar na sua integração na escola» (ALVES PINTO, 1995, p.63).

Neste sentido também LAHIRE afirma que «(...) a simples existência objectiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar não nos diz nada acerca das maneiras, das formas de relações sociais, a frequência das relações (...)» (2004, p.339).

Desta forma podemos concluir que «as famílias, mesmo que de um mesmo grupo social, deixam de ser vistas em bloco, pois há uma diversidade grande de práticas educativas familiares em contextos socioeconómicos idênticos» (ALVES PINTO, 1995, p.71).

E tal como afirma BRUNET «o clima organizacional tem um efeito directo e imediato sobre o rendimento escolar dos estudantes e que é impossível pensar que o meio sócio económico dos estudantes é o único, ou até o mais importante, factor de explicação do seu sucesso» (1995, p.136).

BIBLIOGRAFIA

AMADO, J., (2002), **Interações e Indisciplina na Escola**, Porto, Edições Asa

ALVES PINTO, (1995), **Sociologia da Escola**, Amadora, Ed. McGraw-Hill

ALVES PINTO, TEIXEIRA, M., (2003), **Pais e Escola**, Parceria para o Sucesso, Porto, Edições ISET

ALVES PINTO, (2008), **Alunos na Escola**, Imagens e Interações, Porto, Edições ISET

BARROS de OLIVEIRA, J., (1996), **Educação de Adultos em Portugal – Situações e Perspectivas**, in Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas, Coimbra

BAUMRIND, In Sprinthal, N. Sprinthall, R, C., (1993), **Psicologia Educacional**, Lisboa, McGrawHill

BERGER P., LUCKMANN, T., (2004), **A Construção Social da Realidade**, Lisboa, Dinalivro

BORGES, P., (2007), **Professores: Imagens e Auto Imagens**, Universidade de Lisboa (Policopiado)

CASE, S., (2003), http://www.catho.com.br/estilorh/index.phtml?combo_ed=14&secao=163, consultado em Janeiro 2009

BRUNET, L., (1995), **Clima de Trabalho e Eficácia da Escola** in As Organizações Escolares em Análise, Lisboa, Publicações D.Quixote

CHIAVENATO, I., (2005), **Comportamento Organizacional**, A Dinâmica do Sucesso das Organizações, Rio de Janeiro, Editora Campus

CLAVEL, G., (2004), **A Sociedade da Exclusão** – Compreendê-la para dela sair, Porto, Porto Editora

Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990

CORNEJO, R., REDONDO, J., (2001), **El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media**. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana, Chile, Última Década, Revista de el Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, , pp.11-52

DIAS, R., (2009), **Educação**, O Caminho da Nova Humanidade, Porto, Papiro editora

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

DUBAR, C. (1997), **A Socialização, Construção das Identidades sociais e Profissionais**, Porto, Porto Editora, LDA

DURU-BELLAT, M., (2002), **Les Inégalités Sociales à L'école**, Genèses et Mythes, Paris, Presses Universitaires de France

DURU-BELLAT, M., HENRIOT-VANZANTEN, (1992), **Sociologie de L'école**, Paris, Colin

ERIKSON, E., (1972), **Identidade, Juventude e Crise**, Rio de Janeiro, Zahar Editores

Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário, Lei nº3/2008, de 18 Janeiro

ESTRELA, M., (2002), **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**, Porto, Porto Editora

FINLAYSON, D., (1981), **Como avaliar o «clima» de escola**, in BEAUDOT, Sociologie de L'École, Paris, Dunod, pp.121-135

FORMOSINHO, J., (1980), **As Bases do Poder do Professor**, Coimbra, Universidade de Coimbra

FRIEDBERG, E., (1993), **Le Pouvoir et la Règle**, Dynamiques de l'action organisée, Éditions Du Seuil,

FRIEDBERG, E., (1995), **O Poder e a Regra**, Dinâmicas da Acção Organizada, Lisboa, Instituto Piaget

GAZIEL, H., (1987), **O clima psicossocial da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho**, Le travail humain, tome 50, n°1, pp.35-45

GIDDENS, A., (2000), **Sociologia**, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Edição

GIMENO, A., (2001), **A Família, O Desafio da Diversidade**, Lisboa, Instituto Piaget

GUERRA, M., (2002), **Entre Bastidores**, O lado oculto da organização escolar, Porto, Edições ASA

HORTON, P., HUNT, Ch., (1981), **Sociologia**, São Paulo, Ed. McGraw-Hill

JANOSZ, M., (1998), **L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: um modele théorique pour guider l'évaluation du milieu**, Revue Canadienne de Psycho-education, Vol. 27, numero 2, 285-306

LAHIRE, B., (2004), **Sucesso Escolar nos Meios Populares**, As Razões do Improvável, São Paulo, Editora Ática

LEANDRO, E., (2001), **Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas**, Universidade Aberta

LIMA, L., (1992), **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**, Braga, Universidade do Minho

LOBO, F., (2003), **Clima Organizacional no Sector Público e Privado no Norte de Portugal**, Porto, Dinalivro

MARQUES, R., (1993), **A Escola, a Família e a Comunidade: O que se passa nos EUA e em Portugal**, Santarém, Revista da ESES

MELO, L., (1993), **O Poder e as Estratégias dos Alunos**: contributo para uma reflexão sobre a organização escola in TEIXEIRA, M., ed., Poder nas Organizações, Porto, ISET, pp. 31-55

MONTANDON, C., (1987), **Pratiques Educatives, Relations avec L'école et Paradigme Familial**, in C. MONTANDON, e Ph. PERRENOUD, Entre Parents e Enseignants: Un dialogue possible?, Berna, Ed. Peter Lang

MUSGRAVE, P., (1994), **Sociologia da Educação**, Ed. Calouste Gulbenkian, 2ª Edição

OLIVEIRA, J., (1992), **Professores e Alunos Pigmalhões**, Coimbra, Livraria Almedina

PERRENOUD, Ph., (1995), **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**, Porto, Porto Editora

PERRENOUD, Ph., (2008), **A Pedagogia na Escola das Diferenças**, Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso, São Paulo, Artmed Editora S.A.

POSTIC, M., (2007), **A Relação Pedagógica**, Lisboa, Padrões Culturais Editora

REVEZ, M., (2004), **Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho**: Um estudo de caso, Chamusca, Edições Cosmos

RIBEIRO DIAS, J., (2009) **Educação, O caminho da nova Humanidade**: das Coisas às Pessoas e aos Valores, Porto, Papiro Editora

ROCHER, G., (1989), **Sociologia Geral, A Acção Social (Vol.I)**, Lisboa, Editorial Presença

SAVOIE, A., BRUNET, L., (2000), **Climat organisationnel et culture organisationnelle: Apports distinct ou redondance?**, Revue québécoise de psychologie, vol. 21, nº3

SEABRA, T., (1999), **Educação nas Famílias – Etnicidade e Classes Sociais**, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação

SEGALEN, M., (1999), **Sociologia da Família**, Lisboa, Terramar

SPRINTHALL, N, COLLINS, W., (1999), **Psicologia do Adolescente**, Uma Abordagem Desenvolvimentista, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

TEIXEIRA, M., (1993), **O Professor e a Escola – Contributo para uma abordagem organizacional**, Universidade do Minho, Braga, 1993

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

TEIXEIRA, M, (2008), **Alunos na Escola**, Imagens e Interações, Porto, Edições ISET

VILA, I., (1998), **Familia, Escuela y Comunidad**, Barcelona, Ice-Horsori

ANEXOS