



7434

-R-

ANA ISABEL DOS SANTOS MATIAS DIOGO

REPRESENTAÇÕES PARENTAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

RELAÇÃO COM A ESCOLA PRIMÁRIA, CLASSE SOCIAL
E DINÂMICA FAMILIAR

Dissertação do curso de mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa,
da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Lisboa
1996



43457

Agradecimentos

Na realização deste trabalho contámos com apoios em relação aos quais gostaríamos de expressar aqui os nossos agradecimentos.

Em primeiro lugar, uma palavra especial de gratidão para o Prof. Dr. Sérgio Grácio que aceitou orientar o trabalho, fazendo-o sempre dedicada e prontamente.

Agradecemos também ao Prof. Dr. Casimiro Balsa cujos comentários e críticas a aspectos da metodologia foram enriquecedores.

Não esquecemos o contributo das famílias e professores das escolas primárias de Ponta Delgada envolvidos no estudo, sem os quais teria sido inviabilizada a sua persecução.

Foi ainda importante a colaboração prestada pelos entrevistadores na árdua tarefa de recolha de dados.

Finalmente, exprimimos o nosso apreço à Universidade dos Açores e a todos aqueles que nesta instituição, mais directa ou mais indirectamente, contribuíram para tornar possível o trabalho que de seguida apresentamos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. Delimitação e justificação temática	1
2. Apresentação dos capítulos.....	4
PRIMEIRA PARTE - Família-escola: Uma relação marcada pela diversidade.....	6
CAPÍTULO I - As perspectivas teóricas das desigualdades de escolarização	7
1. O ponto de vista estrutural da diversidade de relações das famílias com a escolarização: as teorias culturalistas	7
1.1. A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron.....	8
1.1.1. Escola e selecção social	8
a) Das desigualdades sociais às desigualdades escolares	9
a.1) A acção pedagógica dominante e a acção pedagógica dominada.....	9
a.2) O monopólio escolar da violência simbólica.....	10
b) Das desigualdades escolares às desigualdades sociais legitimadas.....	11
1.2. A teoria dos códigos sociolinguísticos de Basil Bernstein	11
1.2.1. Os códigos linguísticos.....	12
1.2.2. Códigos linguísticos e ligação ao contexto.....	12
1.2.3. Códigos sociolinguísticos e classe social.....	13
1.2.4. Sistema de papéis sociais na família.....	13
1.2.5. Os modos de controlo social na família.....	13
1.2.6. Tipos de famílias: As famílias posicionais e as famílias de orientação pessoal	14
1.2.7. Divisão social do trabalho e sistema central de valores.....	14
1.2.8. Socialização familiar e socialização escolar	15
1.2.9. Em conclusão.....	16
2. O ponto de vista microssociológico da diversidade de relações das famílias com a escolarização: a teoria neo-individualista de Boudon.....	16
3. A proposta de síntese da abordagem dinâmica da escolarização de Berthelot	20
3.1. A crítica às abordagens anteriores da Sociologia da Escolarização.....	20
3.1.1. A lógica funcionalista do binómio democratização/reprodução.....	20
3.1.2. A abordagem abstracta dos actores sociais de Boudon	21
3.2. A subversão da lógica da reforma da estrutura escolar por uma lógica subterrânea	22
3.3. Campo escolar: um jogo societal	22
3.4. A dialéctica da lógica estrutural e da lógica da perpetuação.....	22

3.5. O retorno ao actor	23
3.6. Modos de escolarização	23
3.7. Valor escolar e estratégia dos actores	24
3.8. Estratégias vencedores e estratégias vencidas no jogo escolar	24
CAPÍTULO II - As representações sociais da escolarização.....	26
1. Representações sociais como forma específica de conhecimento social: Conceito, teoria e campo científico.....	26
1.1. A origem sociológica do conceito de representações sociais	26
1.2.- Representações sociais: um projecto para tornar mais sociológica a Psicologia Social.....	27
1.2.1. Fases da Psicologia Social	27
1.2.2. Do conceito de representações sociais à emergência de um novo campo científico	28
1.3. Elementos de uma teoria.....	29
1.3.1. A dificuldade de definir o conceito de representações sociais.....	29
1.3.2. As dimensões do conceito	29
1.3.3. Os conteúdos e processos das representações sociais.....	30
a) Os conteúdos	30
b) As condições	31
c) Os processos	31
c.1) A objectivação	31
c.2) A ancoragem.....	32
1.3.4. As funções desempenhadas pelas representações sociais.....	32
a) A função de Produção de conhecimento sobre a realidade social	32
b) A função de orientação e justificação das acções e interacções	33
c) A função de diferenciação e identidade social.....	33
1.4. Representações sociais: Uma noção de articulação entre as abordagens macro e micro.....	34
2. As representações sociais que os pais têm da escolarização.....	35
2.1. Projectos e aspirações dos pais	36
2.1.1. Definição de conceitos.....	37
a) Projectos	37
a.1) Definição	37
a.2) Factores condicionantes.....	37
b) Aspirações.....	38
b.1) Definição	38
b.2) Eixos de análise.....	39
c) As aspirações e projectos das classes sociais	40

c.1) Todas as classes sociais têm aspirações e projectos	40
c.2) Projectos e pensamento mágico.....	41
c.3) Uma relação não determinista	42
d) Aspirações e procura de educação em Portugal	42
2.1.2. Os resultados dos estudos.....	44
a) Projectos de futuro.....	44
b) Trajectória passada.....	47
2.2. As representações da escola e educação escolar.....	48
2.2.1. Definição de conceitos.....	48
a) Modelos de escola	48
a.1) Finalidades e funções.....	50
a.2) Práticas de educação escolar.....	51
b) Avaliação.....	52
2.2.2. Os resultados dos estudos.....	52
a) Avaliação da educação escolar	52
b) Imagens do funcionamento da educação escolar.....	53
b.1.) Finalidades e funções	53
b.2) Práticas de educação escolar.....	54
2.3. Conclusões.....	55
CAPÍTULO III - Dinâmica familiar e interacção com a escola.....	57
1. O contributo da Sociologia da Família para o estudo da relação da família com a escolarização:.....	57
1.1. Funcionamento e interacção das famílias	57
1.1.1. Mudança social e fim de um modelo familiar único	57
1.1.2. Da diversidade de famílias à diversidade de abordagens.....	59
1.1.3. A autonomia relativa das famílias	60
1.1.4. A tipologia do funcionamento familiar de Kellerhals.....	61
1.1.5. Interacção familiar e posição na estrutura social	66
- 1.2. Complementariedade entre a educação familiar e a educação escolar.....	67
1.2.1. A educação familiar.....	67
a) Dimensões de análise.....	67
b) Tipos de educação familiar.....	69
1.2.2. Comparação com outras tipologias dos estilos educativos familiares.....	70
1.2.3. Estilos educativos e dinâmica familiar	71
1.2.4. O peso da condição social objectiva e a autonomia relativa da família.....	71

1.2.5. A articulação entre as práticas educativas familiares e a escolarização.....	72
2. A constituição de uma problemática da interacção escola-família	75
2.1. Das perspectivas dos <i>handicaps</i> familiares às abordagens sistémicas da escola.....	75
2.2. A visibilidade emergente da relação escola-família. Da problemática social à sociológica	78
2.2.1. A problemática social	78
a) Interesse e práticas	78
b) Discurso e acção políticos	79
2.2.2. Razões da visibilidade da problemática social relação escola-família.....	80
2.2.3. A problemática científica.....	81
2.3. Perspectivas teóricas	82
2.4. Os resultados das investigações.....	84
2.4.1. As práticas de interacção entre a escola e a família.....	84
a) Comunicação indirecta	85
b) Envolvimento na educação escolar da criança	85
c) Contactos pais-escola.....	86
d) Colaboração nas actividades da escola.....	88
e) Participação na tomada de decisões.....	89
f) Associativismo dos pais	89
2.4.2. As representações recíprocas da relação escola-família	90
× SEGUNDA PARTE - As representações da escolarização das famílias com filhos nas escolas primárias de Ponta Delgada.....	94
 CAPÍTULO IV - Modelo de análise.....	95
1. Definição de conceitos.....	95
1.1. Representações da escolarização	95
1.2. Lógicas de classe	96
1.3. Lógicas de funcionamento familiar	97
2. Corpo de hipóteses.....	98
 Capítulo V - Técnicas de observação e análise dos dados.....	101
1. Recolha de dados	101
1.1. As entrevistas exploratórias.....	101
1.2. O inquérito piloto.....	101
1.3. O inquérito.....	101

1.3.1. Aplicação do questionário	102
1.3.2. Justificação crítica.....	103
2. Análise dos dados do inquérito.....	104
2.1. Estratégia de análise dos dados.....	104
2.2. Análise multivariada.....	105
2.2.1. Justificação da utilização da análise multivariada.....	105
a) Análise multivariada e análise de cruzamentos	105
b) Representações sociais e análise multivariada	106
2.2.2. As técnicas usadas	106
a) Análise Factorial das Correspondências Múltiplas.....	106
b) Análise de Classificação Automática	106
CAPÍTULO VI - As famílias	107
1. Caracterização morfológica das famílias.....	107
1.1. Dimensão das famílias.....	107
1.2. Estrutura familiar.....	109
1.3. Posição da criança na fratria	110
1.4. Idade dos pais	110
1.5. Idade e sexo das crianças.....	111
2. A classe social das famílias	112
2.1. A classe social actual	112
2.2. A estrutura de capitais.....	112
2.2.1. Posse de capital escolar.....	112
2.2.2. Posse de capital económico	114
2.2.3. Capital cultural e capital económico.....	117
2.3. A trajectória social das famílias.....	117
3. Funcionamento e interacção familiares	118
3.1. Descrição do funcionamento e interacção familiares	118
3.1.1. Coesão	118
a) Coesão nos tempos livres	118
b) Coesão na relação com os outros	119
c) Coesão nas ideias.....	119
c.1) Coesão nas ideias políticas, religiosas e sobre a vida	119
c.2) Coesão nas ideias sobre a educação da criança	120
d) Coesão nos recursos financeiros.....	120
e) Valores de coesão familiar.....	121

3.1.2. Relação com o exterior	121
a) Relação com o exterior nos tempos livres	121
b) Relação com o exterior na relação com os outros	122
c) Relação com o exterior na procura de informações/actualidades	123
d) Repartição sexual do tempo no exterior	124
e) Valores sobre a relação da família com o exterior.....	125
3.1.3. Regulação	125
a) Papéis familiares conjugais.....	126
b) Relações de poder.....	127
c) Educação familiar	127
c.1) Disciplina.....	127
c.2) Punição	127
c.3) Técnicas de influência	128
3.2. A diversidade de lógicas familiares: construção de uma variável-síntese	129
3.2.1. Identificação dos eixos estruturadores do funcionamento familiar	129
3.2.2. Classes de funcionamento familiar	131
4. Classe social e funcionamento familiar	133
4.1. Classe social e funcionamento familiar	133
4.2. Estrutura de capital e funcionamento familiar	134
4.3. Trajectória social e funcionamento familiar	137
Capítulo VII - As representações parentais da escolarização	140
1. As representações que as famílias têm da escolarização	140
1.1. Quais são os projectos de escolarização que os pais têm para os seus filhos?	140
1.1.1. Descrição das aspirações e expectativas de escolaridade	140
1.1.2. Diversidade de projectos parentais de trajectória escolar	142
1.1.3. Relação com a trajectória passada da criança e dos irmãos	144
1.1.4. Relação com as representações da trajectória escolar.....	148
1.1.5. Relação com a classe social e funcionamento familiar.....	149
1.1.6. Conclusão	151
1.2. Quais as representações (imagens e avaliação) da escola e educação escolar?	152
1.2.1. As imagens que os pais têm da escola e da educação escolar	152
a) A imagem dos objectivos	152
a.1) Descrição da imagem dos objectivos.....	152
a.2) A diversidade de imagens dos objectivos.....	154
a.3) A relação com a classe social e funcionamento familiar	155

b) A imagem das finalidades	156
b.1) A descrição da imagem das finalidades.....	156
b.2) A diversidade de imagens das finalidades.....	157
b.3) A relação com a classe social e funcionamento familiar.....	158
c) A imagem dos papéis de professor e aluno	160
c.1) A descrição da imagem dos papéis de professor e aluno.....	160
c.2) A relação com a classe social e funcionamento familiar	161
d) A imagem das causas do insucesso escolar.....	162
d.1) A descrição da imagem das causas do insucesso escolar.....	162
d.2) A diversidade de imagens das causas do insucesso escolar	163
d.3) A relação com a classe social e funcionamento familiar.....	165
e) Conclusão	167
1.2.2. A avaliação da escola e educação escolar	168
a) Descrição da avaliação da escola e educação escolar	168
b) Diversidade de avaliações da escola e educação escolar.....	170
c) A relação com a classe social e funcionamento familiar	171
d) Conclusão	173
– 1.3. Quais as representações que os pais têm da participação na escola e educação escolar?	173
1.3.1. A descrição das representações da participação	173
1.3.2. A Justificação da não participação.....	175
1.3.3. A diversidade de representações da participação.....	175
1.3.4. A relação com as práticas de participação	177
1.3.5. A relação com a escola frequentada pela criança.....	179
1.3.6. A relação com a classe social e o funcionamento familiar	180
1.3.7. Conclusão	181
– 1.4. Conclusões sobre as representações que os pais têm da escolarização.....	181
2. Tipos de representações parentais da escolarização.....	182
2.1. Os diferentes tipos de representações da escolarização	182
2.1.1. A identificação dos eixos estruturadores das representações parentais da escolarização	183
a) O primeiro factor	183
b) O segundo factor	183
2.1.2. Classes de representações parentais da escolarização.....	185
2.2. Relação com a classe social	187
2.2.1. Posição social e representações da escolarização	187
2.2.2. Estrutura de capital e representações da escolarização	188

2.2.3. Trajectória social familiar e representações parentais da escolarização	192
2.3. Relação com o funcionamento familiar	194
2.4. Síntese dos resultados	197
CONCLUSÃO.....	199
1. Resultados principais e confronto com as hipóteses.....	199
2. Limites e pistas	202
BIBLIOGRAFIA.....	204
ANEXOS.....	I
ANEXO 1 - Questionário aos pais	II
ANEXO 2 - Resultados da análise multivariada da posse de bens (capital económico).....	X
ANEXO 3 - Resultados da análise multivariada do funcionamento familiar	XV
ANEXO 4 - Resultados da análise multivariada dos projectos parentais de escolarização.....	XXVI
ANEXO 5 - Resultados da análise multivariada da imagem dos objectivos.....	XXXVII
ANEXO 6 - Resultados da análise multivariada da imagem das finalidades.....	XLII
ANEXO 7 - Resultados da análise multivariada da imagem das causas do insucesso escolar	XLVIII
ANEXO 8 - Resultados da análise multivariada da avaliação parental da escola	LV
ANEXO 9 - Resultados da análise multivariada das representações da participação.....	LXI
ANEXO 10 - Resultados da análise multivariada das representações parentais da escolarização.....	LXXIII
ANEXO 11 - Operacionalização dos conceitos.....	LXXXV
ANEXO 12 - Selecção da amostra	XCIII

INTRODUÇÃO

1. Delimitação e justificação temática

Com este trabalho propomo-nos responder à questão: Porque é que os pais das crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico nas escolas de Ponta Delgada (Açores) têm formas diferentes de representar a escolarização dos filhos?

Pretende-se demonstrar que os pais têm diferentes aspirações e expectativas em relação à trajectória escolar dos filhos e que estas se associam a diferentes representações da escola e educação escolar. Os pais têm imagens dispares da educação escolar (dos objectivos e do funcionamento), avaliam diferencialmente o estabelecimento escolar concreto frequentado pelos filhos e com o qual interagem -directamente, indo à escola, ou indirectamente, através da criança-e percebem desigualmente o envolvimento na escolarização, quer no próprio estabelecimento escolar, quer na educação escolar da criança.

Numa expressão mais sintética, o nosso objecto de estudo é a diversidade de representações parentais da escolarização.

As hipóteses explicativas desta diversidade foram construídas a partir do enquadramento teórico onde se destacam duas ordens de factores ou lógicas, a lógica da classe e a lógica do funcionamento familiar.

Porquê a diversidade de representações parentais da escolarização? A questão surge, ao nível da nossa motivação pessoal, da necessidade de compreender porque é que as vivências em relação à escola são tão diferentes. Porque é que em alguns casos tudo parece trilhado em direcção ao sucesso e porque é que noutros casos a direcção se apresenta diferente? Será que de facto, esse caminho já está traçado? E quem o traça?

Pareceu-nos fundamental reformular as questões para, à maneira de Weber, compreender as situações a partir da forma como os próprios indivíduos as entendem. Foi com essa intenção que situámos o nosso objecto de estudo nas representações sociais.

Tivemos consciência desde o início que este objecto implicaria incursões no campo, clássico, da Sociologia das Desigualdades. Porquê insistir nas desigualdades?

Em primeiro lugar, porque hoje continuam a registar-se as mesmas regularidades sociais. Apesar da procura de educação ser bastante superior em todas as classes sociais, as desigualdades de oportunidades teimam em persistir, sacrificando sempre os mesmos grupos sociais.

Por isso, pensamos que a problemática das desigualdades "para além de alguns efeitos de moda que consideram o tema ultrapassado" (Benavente *et al.*, 1994: 20), permanece actual na medida em que devido à sua complexidade não foi possível encontrar respostas satisfatórias tanto para o problema social como para o problema sociológico.

E, como dizia Canário¹, em Sociologia, como noutras disciplinas, mais do que adicionar problemas há que reequacionar antigas problemáticas. Deste modo, a sua actualidade não pode prescindir o seu reequacionamento. Foi essa a nossa aposta, contando com os desenvolvimentos recentes destes temas.

Desde os anos 80 tem-se assistido a um deslocamento da questão das desigualdades para a abordagem da relação escola-família, com repercursões ao nível da investigação e da acção ou investigação-acção.

Ao nível da investigação, como mostraremos no enquadramento teórico, é possível encontrar cada vez mais trabalhos (incluindo este) centrados no estado actual das interações entre famílias e escolas. Estes, ao substituírem problemáticas macro-estruturais, quase sempre aliadas a leituras fatalistas da realidade, por problemáticas mais preocupadas com as interações e os actores, abrem caminho para a investigação-acção, baseada em leituras relativamente mais optimistas que sugerem que há que encontrar estratégias facilitadoras da mudança. E estas estratégias implicam uma articulação estreita entre escolas e famílias. (Montandon, 1987b; Benavente *et al.*, 1991; Davies, 1993)

Este trabalho não terá como objectivo investigar quaisquer dessas estratégias, no entanto, constitui uma tarefa prévia e não menos imprescindível. Desconhecendo a diversidade e complexidade que é a realidade das famílias não é possível tentar traçar estratégias de articulação entre estas e a escola. E o nosso objecto situa-se justamente na diversidade das famílias, diversidade de representações da escola, diversidade de classes sociais e diversidade de funcionamentos familiares.

Além disso, situámo-nos, unicamente neste "outro lado", não significa ignorar o efeito da escola nos comportamentos e representações da escolarização e responsabilizar, à laia das teorias dos *handicaps* sócio-culturais, exclusivamente a família.

Encaramos o estudo das representações familiares da escolarização como uma forma de penetrar na relação escola-família, dado que através de uma abordagem compreensiva, se visa o ponto de vista dos actores da(s) situação(ões) (de relação).

Resta ainda justificar que o interesse pelos pais das crianças no 4º ano, do 1º ciclo, decorre de nos parecer que mesmo a um nível tão precoce da trajectória escolar dos filhos, os pais têm já representações relativamente diferenciadas da escola, da educação escolar e escolaridade da criança

¹ V Colóquio Nacional, *A Escola como Objecto de Estudo*, Secção Portuguesa da AIPELF-AFIRSE/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Instituto de Inovação Educacional, 1994

que presumivelmente se acentuarão no futuro mas que influenciarão desde esta etapa a sua desigual relação com a escola. Por outro lado, torna-se assim possível estudar um conjunto de pais, cujos filhos ainda não foram afastados pela selecção escolar.

Por último, este trabalho justifica-se, como qualquer outro se justificaria, numa região como os Açores onde a exiguidade de investigação em Sociologia da Educação, bem como em outros domínios, é absoluta.

2. Apresentação dos capítulos

Para alcançar os propósitos acima expostos desenvolver-se-á a seguinte sequência de momentos:

A primeira parte corresponde aos capítulos de enquadramento teórico. Aqui não se pretende fazer uma resenha exaustiva das teses dos autores mas salientar os elementos teóricos pertinentes para a construção da problemática deste trabalho.

No primeiro capítulo mostraremos que hoje continua a haver uma diversidade de comportamentos na relação das famílias com a escolarização, apesar das teorias optimistas da democratização dos anos 50. Nessa sequência, far-se-á a exposição de algumas perspectivas teóricas da escolarização. Em primeiro lugar, apresentam-se as teorias culturalistas, designadamente a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron e a teoria dos códigos sócio-linguísticos de Bernstein que introduz o funcionamento interno da família mas depois redu-lo à classe social. Ambas explicam as desigualdades a partir da "herança cultural" e das "sub-culturas de classe" e percebem o actor social com pouca autonomia. Num segundo momento, introduzimos o modelo microsociológico de Boudon cujo propósito é justamente o de demonstrar a margem de liberdade dos indivíduos. Finalmente, recorreremos a uma abordagem mais recente, a teoria da escolarização de Berthelot que faz uma síntese das perspectivas anteriores, conciliando estruturas e actores.

No segundo capítulo, apresenta-se, num primeiro tempo, a teoria das representações sociais, segundo a elaboração de Moscovici. Este conceito, à semelhança da perspectiva de Berthelot, conduz-nos novamente a um espaço conceptual e teórico de conciliação entre o macroestrutural e o microsociológico. Veremos, assim, que a teoria das representações sociais exclui visões unicamente consensuais da realidade e implica sempre a percepção das diversidades interindividuais. Num segundo tempo, focalizaremos esta noção na questão específica da escolarização, constituindo, deste modo, o nosso objecto de estudo, as representações da escolarização. Concluiremos que embora a maioria dos trabalhos já realizados apenas abordem a diversidade inter-classes sociais, alguns autores detectam diversidades intra-classe social.

No capítulo III, mostra-se que os estudos apresentados no capítulo I fazem da família uma caixa negra e esgotam-na na classe social. Apresenta-se a noção de dinâmica familiar da microsociologia da família. E demonstra-se a importância da introdução desse conceito para a análise da diversidade de representações parentais da escolarização. Finaliza-se mostrando que a conciliação de noções da Sociologia da Família com as teorias da Sociologia da Educação permite centrar as questões da escolarização numa perspectiva mais vasta, relativa à interacção escola-família. Tem-se, deste modo, em conta tanto os aspectos estruturais que dominam essa relação como as trocas quotidianas entre actores que dentro das limitações estruturais evidenciam a sua autonomia relativa.

Embora, como é o caso desta investigação, tenhamos que focalizar o nosso objecto numa dimensão dessa interacção (as representações que um dos elementos do binómio possui acerca do outro elemento). Quer dizer, centramo-nos na família e, dentro desta nas suas representações. Mas não perderemos de vista que o quadro global da problemática se insere na interacção escola-família.

A segunda parte diz respeito à construção do plano de observação, incluindo o modelo de análise, a observação e a análise dos dados.

No quarto capítulo elaboramos um modelo de análise. Com base na pergunta de partida definem-se e operacionalizam-se os conceitos principais do corpo de hipóteses, representações da escolarização, lógicas de classe e lógicas familiares, conciliando os diferentes contributos apresentados na primeira parte do trabalho.

No capítulo V expomos e justificamos as etapas e técnicas de observação que assentaram no inquérito por questionário. Inventariaram-se, ainda, algumas das limitações detectadas. Em segundo lugar, explicitam-se as técnicas e estratégias de análise dos dados. Apresenta-se brevemente a análise multivariada e justifica-se a sua adequação ao estudo das representações sociais.

Nos dois últimos capítulos apresentam-se os resultados da análise dos dados observados.

O sexto capítulo é reservado à caracterização das famílias, a partir de variáveis sócio-demográficas, da classe social e do funcionamento familiar.

O capítulo VII apresenta os resultados principais do trabalho que permitiram testar as hipóteses. Num primeiro momento mostramos quais são as representações dos pais, de forma desagregada, isto é, para cada dimensão do conceito, através de análises multivariadas parciais. Essas representações serão relacionadas com a classe social e com o funcionamento familiar. Num segundo momento, expõem-se os resultados de uma análise multivariada global de todas as dimensões do conceito de representações da escolarização e constrói-se uma variável-síntese com a qual se cruza a classe social e o funcionamento familiar.

PRIMEIRA PARTE

Família-escola: Uma relação marcada pela diversidade.

CAPÍTULO I - As perspectivas teóricas das desigualdades de escolarização

Nos anos 50 e 60, ao mesmo tempo que surge verdadeiramente a Sociologia da Educação (leia-se Sociologia da Escolarização), o mundo ocidental aposta fortemente na reforma da escola para, a partir desta, transformar a própria sociedade.

Por um lado, o desmoronamento do fascismo fazia urgir uma forte afirmação da democracia. Acreditava-se que era essencialmente à escola que cabia esse papel. Por outro lado, no contexto da guerra fria, a concorrência com os países comunistas do leste impunha a necessidade de superioridade económica e tecnológica. Também aqui se cria no papel da escolarização, através do crescimento massivo das qualificações técnicas. (Van Haetch, 1992: 10-11)

Desenvolveram-se, então, no âmbito da economia, teorias como a do capital humano e a da reserva de talentos que chamaram a atenção para o "desperdício" de talentos gerados pela desigualdade de oportunidades escolares das diferentes classes sociais e defenderam, por isso, a optimização da sua utilização. (Idem: 13-14)

Contudo, os inquéritos sociológicos dos anos 60 vieram desmentir a capacidade da escola para agir sobre a sociedade. Seguiu-se a Sociologia Crítica da Educação. A história da Sociologia da Escolarização, pelo menos francófona, ficou marcada por duas perspectivas que não cessaram de ser colocadas em oposição, como irreduzíveis: A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron e a perspectiva microsociológica da escolha escolar de Boudon. (Idem: 14-15)

Nos anos 80, no contexto geral de uma Sociologia que se quer menos holista e que se aproxima mais do paradigma estratégico¹, a abordagem societal da escolarização de Berthelot parece representar um momento decisivo na Sociologia da Escolarização, ao propor a conciliação da lógica estrutural com a lógica dos actores, até aí vistas como incompatíveis. (Idem: 97-99, 150-151)

1. O ponto de vista estrutural da diversidade de relações das famílias com a escolarização: as teorias culturalistas

A teoria da reprodução, assim como a teoria dos códigos sócio-linguísticos de Bernstein são consideradas por Cherkaoui (1986: 52) teorias culturalistas², no sentido em que explicam a

¹Este movimento diz respeito inclusivamente a autores como Bourdieu, cuja obra e pensamento sociológico são evolutivos. E se nos anos 60 e 70 os seus trabalhos eram dominados pela lógica estrutural, nos últimos anos têm vindo a abrir cada vez mais espaço aos actores e suas estratégias. (Van Haecht, 1992: 99, 151)

²Forquin (1982: 84-86) reconhece que embora à primeira vista a teoria da reprodução pareça inscrever-se num paradigma tipicamente culturalista, entendido aqui como perspectiva dos *habitus*-sócio-culturais, uma segunda leitura revela algo mais profundo. Segundo este autor, mais do que as diferenças de capital cultural das classes sociais, o que está em causa é a definição da cultura escolar, arbitrio cultural imposto pelas classes dominantes, por meio de uma violência simbólica, às classes dominadas.

escolarização com base no que precede o indivíduo (substituindo-o), isto é, a partir da pertença a uma subcultura. Assim, as aspirações e comportamentos escolares de um indivíduo resultam, fundamentalmente, da conformidade às predisposições do seu grupo social. (Idem: 56-57)

A preocupação principal de ambas as teorias é a demonstração de que os comportamentos individuais não são "átomos" isolados com trajectórias errantes. E, nesse sentido, Bourdieu (1982: 327) critica as abordagens que "desprezando as estruturas donde os mesmos indivíduos retiram todas as suas motivações socialmente pertinentes".

1.1. A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron

Inspirada sobretudo em Marx, Durkheim e Weber, a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron é uma das abordagens mais complexas e marcantes da Sociologia das Desigualdades de Escolarização³.

Nas linhas que se seguem expõem-se resumidamente algumas das suas ideias mais importantes. Não temos, no entanto, a pretensão de dar conta da complexidade total deste modelo teórico. Isto porque se trata de uma perspectiva que não se situa no núcleo central do nosso quadro teórico, apesar de nos ter auxiliado a definir a problemática deste trabalho, pelo que tem de válido, ainda hoje, oferecendo uma leitura de uma das "faces" da realidade e pelo que tem de criticável, obrigando-nos a considerar outras abordagens.

1.1.1. Escola e selecção social

Bourdieu e Passeron partem da constatação que a escola exerce uma selecção social. Essa é visível nas estatísticas que mostram que as classes burguesas são as mais representadas no ensino superior (embora a sua proporção na população global seja baixa) e mais invisível em fenómenos como a opção por determinadas disciplinas/cursos ou no sucesso escolar. (Bourdieu e Passeron, 1981: 86)

A escola não é vivida da mesma forma por todas as classes sociais. Enquanto que os indivíduos das classes burguesas se tornam frequentemente bons alunos, obtêm diplomas que lhes dão acesso a posições de poder, nas classes populares, contrariamente, são normalmente excluídos da escola e relegados para posições sociais idênticas às dos seus pais. (Accardo e Corcuff, 1989: 38)

Como refere Queiroz (1992: 204-205), o que é inovador nos trabalhos de Bourdieu e Passeron não é a caracterização da escola como instância socialmente selectiva, na medida em que a selecção social é anterior à escola, mas a demonstração de que esta transforma, de um

³Exposta fundamentalmente em *Les Héritiers* (1964), Paris. Ed. du Minuit e em *La Réproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), Paris. Ed. du Minuit

modo específico, a selecção social. Isto é, a escola traduz as desigualdades sociais em desigualdades escolares e estas em desigualdades sociais legitimadas.

a) Das desigualdades sociais às desigualdades escolares

Começemos por ver como é que, segundo os autores, a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares.

a.1) A acção pedagógica dominante e a acção pedagógica dominada

Tudo começa na socialização familiar. Na verdade, o êxito ou insucesso na trajectória escolar resulta da acção pedagógica das famílias e não dos dons ou méritos pessoais. (Bourdieu e Passeron, 1981: 87)

No campo económico é possível a coexistência de modos de produção diferentes. Lado a lado, podem persistir uma economia artesanal e uma economia industrial desenvolvida. A primeira constituirá um modo de produção dominado pelo segundo, dominante, na medida em que este impõe as leis do mercado a que aquele tem que submeter os seus produtos. (Bourdieu, 1982: 334)

Também no campo educativo, ao nível da acção pedagógica familiar, encontramos estilos dominantes e estilos dominados. Aqui os produtos são "conhecimentos e técnicas, estilos de vida e modos de falar e fazer". (Idem)

Estes produtos simbólicos "têm tanto menos valor no mercado de ensino (...) quanto mais afastados estiverem do estilo dominante de produção, isto é, das normas educativas das classes sociais capazes de impôr o domínio dos critérios de avaliação que se mostrem mais favoráveis aos seus próprios produtos.". (Idem)

Isto quer dizer que, à semelhança do campo económico, no campo educativo os resultados da acção pedagógica das classes populares concorrem no mercado de ensino dominado pelos valores impostos pelas classes dominantes, valores esses mais de acordo com os resultados do seu trabalho pedagógico.

Assim, as classes burguesas, através da "educação feita sem se dar por isso no meio familiar" (Bourdieu, 1982: 334), adquirem não só as atitudes e hábitos directamente úteis para a escola como também os gostos culturais e saberes indirectamente rentabilizáveis na escola. (Bourdieu e Passeron, 1981: 88)

Isto significa que o sucesso das classes burguesas resulta de uma herança social e não de aptidões inatas. Mais especificamente, o trabalho pedagógico permite a formação de um habitus, isto é, de aspirações e disposições para agir, constituindo uma ponte entre o passado (estilo de vida familiar) e o futuro. (Van Haecht, 1992: 21) E a socialização num determinado contexto social produz no indivíduo um habitus também particular

Por conseguinte, o processo de transmissão do capital cultural não se faz de uma forma automática dos pais para os filhos. O trabalho pedagógico visa produzir um habitus, por meio do qual a criança irá adquirir capital cultural: "Ensuit le travail pédagogique, processus qui doit durer assez longtemps pour consacrer irréversiblement l'autorité pédagogique et produire un habitus, analogue dans l'ordre de la culture de ce qu'est le capital génétique dans l'ordre biologique.". (Van Haecht, 1992: 21)

a.2) O monopólio escolar da violência simbólica

A cultura escolar é a cultura da classe dominante que não é uma cultura universal nem a única cultura da sociedade mas a cultura que conseguiu impôr-se numa determinada relação de forças. Por isso, Bourdieu e Passeron afirmam que os significados culturais transmitidos são um arbítrio cultural. (Mónica, 1981: 26; Petitat, 1989: 481)

E a acção pedagógica da escola é vista como uma violência simbólica. Se o Estado detém o monopólio da violência física, a escola possui o monopólio da violência simbólica. (Van Haecht, 1992: 20; Mónica, 1978: 24)

O poder da violência simbólica é o poder para impôr determinados significados culturais como legítimos quando, na verdade, escondem uma relação de forças. (Van Haecht, 1992: 19) Isto significa que as crianças das classes populares quando vão para a escola são obrigadas a aprender uma cultura que lhes é estranha, isto é, a sofrer um processo de aculturação (Bourdieu e Passeron, 1981: 91), porque a cultura que "trazem de casa" é desvalorizada (por imposição das classes dominantes na relação de forças estabelecida no campo pedagógico).

Deste modo, a escola contribui para reforçar a selecção social, ou seja, "favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos" (Petit, 1989: 48), na medida em que formalmente considera todos iguais, embora na prática existam diferenças culturais que posicionam, logo à partida, uns mais próximos da cultura e sucesso escolares do que outros. (Bourdieu e Passeron, 1981: 90)

Assim, o sucesso escolar das classes burguesas representa o êxito da transmissão familiar do património cultural (herança), mas nas classes populares, quando acontece, significa sucesso no processo de aculturação.

A desvantagem é ainda reforçada pelo facto da escola desvalorizar os significados puramente escolares e valorizar a cultura "extra-escolar", apreendida no seio das classes dominantes. (Bourdieu e Passeron, 1981: 89)

A escola transmite significados de segundo grau, cuja apreensão implica a prévia interiorização de significados de primeiro grau, realizada apenas no seio das famílias das classes dominantes, através dos seus consumos culturais: "Todo o ensino (...) pressupõe implicitamente

um corpo de saberes, de *savoir-faire* e sobretudo de *savoir-dire* que constituem o património das classes cultivadas". (Bourdieu e Passeron, 1981: 90)

Mas a selecção escolar é percebida pelos indivíduos como legítima na medida em que as desigualdades escolares são atribuídas aos méritos e dons pessoais. A selecção social da escola é ocultada através da ideologia dos dons que traduz, dissimuladamente, as desigualdades sociais em desigualdades de inteligência e cultura. Deste modo, os que herdaram tornam-se os dotados. (Accardo e Corcuff, 1989: 39)

Embora sem consciência destes mecanismos, os indivíduos antecipam as suas probabilidades de êxito, em função da sua classe social, mas percebendo-as a partir da ideologia dos dons. Prosseguem-se os estudos porque se é bom aluno, porque se é inteligente ou abandona-se a escola porque não se tem capacidades. As aspirações face à escola resultam da interiorização subjectiva das oportunidades objectivas das classes sociais. As oportunidades objectivas "determinam as aspirações ao determinarem o grau em que elas podem ser satisfeitas". (Bourdieu, 1982: 335)

b) Das desigualdades escolares às desigualdades sociais legitimadas

Ao traduzir as desigualdades sociais em desigualdades escolares, percebidas como desigualdades de méritos, a escola "exerce uma função de legitimação cada vez mais necessária para a perpetuação da «ordem social», à medida que a relação de força entre as classes (...) tende a excluir de forma mais completa a imposição de uma hierarquia fundada sobre a afirmação bruta e brutal das relações de força." (Bourdieu, 1982: 336)

A escola, como uma das autoridades pedagógicas mais importantes da sociedade actual, desempenha uma dupla função social. Exerce uma reprodução cultural, através da inculcação de significados culturais e simultaneamente uma reprodução social, isto é, a perpetuação das relações de força que impõem o arbítrio cultural. (Van Haecht, 1992: 24)

Por outras palavras, a escolarização é o mecanismo a partir do qual as sociedades democráticas transformam os privilégios aristocráticos em direitos meritocráticos. (Accardo e Corcuff, 1989: 39) No entanto, o efeito da selecção escolar será idêntico ao dos mecanismos tradicionais na reprodução da relação de forças da sociedade. (Bourdieu, 1982: 336) Por isso, Bourdieu afirma que o sistema de ensino constitui a solução histórica mais bem dissimulada de transmissão de poder. (Bourdieu, 1982: 338)

1.2. A teoria dos códigos sociolinguísticos de Basil Bernstein

No cruzamento da Sociologia da Cultura, da Linguística e da Psicologia da Aprendizagem (Forquin, 1979: 24), Bernstein conceptualiza a articulação família-escola a partir da teoria dos dois códigos sociolinguísticos

A desigual escolarização das crianças dos vários meios sociais é explicada com base na comparação dos modos de linguagem suscitados pela socialização primária, própria de cada subcultura de classe, com as práticas de linguagem da socialização escolar.

1.2.1. Os códigos linguísticos

Bernstein distingue duas formas de usar a linguagem ou códigos linguísticos, o "código restrito", assente na linguagem vulgar e o "código elaborado", apoiado na linguagem formal.

De uma forma mais precisa, os códigos são definidos como a "probabilidade de predizer elementos sintácticos que serão usados pelo falante para organizar a significação a partir de uma gama representativa da linguagem." (Domingos *et al.*, 1986: 43-44) Quando existe uma facilidade de predição porque o leque de alternativas de organização dos significados é mais limitado, trata-se de um código restrito. Quando a probabilidade de predição é menor porque o leque de opções sintácticas é vasto, a linguagem é regulada por um código elaborado. (Idem)

Em termos linguísticos, o código restrito define-se pela rigidez e o código elaborado pela flexibilidade de construção sintáctica. (Van Haecht, 1992: 76)

1.2.2. Códigos linguísticos e ligação ao contexto

O uso de cada um dos dois códigos linguísticos implica uma articulação diferente com o contexto social.

Na verdade, o código restrito desenvolve-se nas interacções sociais em que predominam os aspectos "intimidade, aqui, agora, nós" (Domingos *et al.*, 1986: 106), ou seja, a "solidariedade mecânica", na acepção de Durkheim (Idem: 65). Nestes contextos em que o "nós" se sobrepõe ao "eu", salienta-se a identidade comunitária que possibilita uma "larga gama de expectativas intimamente partilhadas" (Idem), dispensando a elaboração verbal de significados, pelo menos de modo complexo e recorre-se, muitas vezes, a canais extra-verbais, porque "um pequeno gesto, uma ligeira mudança de ênfase pode encerrar uma complexa significação." (Idem).

O código elaborado, por seu lado, emprega-se mais nas interacções sociais em que sobressaem os aspectos "distância, ali, depois, eles" (Idem: 106), isto é, na "solidariedade orgânica". Aqui é o "eu" que se sobrepõe ao "nós". As expectativas dos outros são menos conhecidas e há necessidade de explicitar e especificar os significados que definem as situações. Torna-se assim indispensável a elaboração verbal complexa desses significados. (Idem: 64)

Isto significa que o código restrito surge ligado ao contexto enquanto que o código elaborado é mais independente do contexto. Deste modo, a linguagem gerada pelo código restrito é mais difícil de ser entendida por quem se situe no exterior da situação em que é elaborado porque os elementos do contexto não são explicitados. Contrariamente, é mais fácil a um observador, fora do contexto, compreender a comunicação gerada a partir de um código

elaborado porque se explicitam os dados da situação. Por isso, Bernstein afirma que o código restrito produz significados "particularistas" (ligados ao contexto) e o código elaborado produz significados "universalistas" (desligados do contexto). (Bernstein, 1982: 24-27)

1.2.3. Códigos sociolinguísticos e classe social

Os códigos não têm uma origem genética mas social. Cada classe social suscita uma forma de comunicação própria. (Idem: 62) A evolução da noção de códigos linguísticos para o conceito de códigos sociolinguísticos representa a passagem, na teoria de Bernstein, de código desligado da classe social para código ligado à classe social. (Domingos *et al.*, 1986: 61)

A classe social não só influencia o código sociolinguístico como este reforça a própria classe social. Mas Bernstein não se limita a estabelecer esta regularidade de uma forma simplista. (Van Haecht, 1992: 78) Para o autor a relação é mais complexa, implicando um processo onde intervêm outras variáveis: o sistema de papéis familiares e os procedimentos de controlo social. (Domingos *et al.*, 1986: 62; Van Haecht, 1992: 77)

1.2.4. Sistema de papéis sociais na família

O papel social é uma "constelação de significados aprendidos e partilhados que permitem aos indivíduos o estabelecimento de formas de interacção estáveis" (Domingos *et al.*, 1986: 63) O sistema de papéis na família pode diferir em função do leque de alternativas que a verbalização desses significados possibilita. (Idem: 66; Van Haecht, 1992: 77)

Quando essa gama é reduzida, o sistema de papéis é fechado, promovendo a troca de "significados verbais comunitários", isto é, o código restrito. A aprendizagem destes papéis não estimula a exploração de novos significados. A criança aprende a criar significados em contexto comunitário. (Domingos *et al.*, 1986: 66-67)

Quando o sistema de papéis permite um grande leque de possibilidades de funcionamento, o sistema é aberto e torna-se necessária uma linguagem individualizada e complexa, quer dizer, um código elaborado. A aprendizagem destes papéis proporciona a exploração de novos significados e a criança aprende a lidar com a ambiguidade. (Idem)

1.2.5. Os modos de controlo social na família

Em segundo lugar, o controlo social difere em função do leque de alternativas postas à disposição dos regulados. Bernstein identifica três modos de controlo social. No "controlo imperativo" o regulado tem um leque de alternativas muito limitado, através de enunciados sintacticamente pouco elaborados ou da punição física. Em termos linguísticos corresponde ao código restrito. Nos modos de "controlo por apelos", o regulado tem um amplo leque de opções. Se o controlo for "por apelos posicionais", os apelos são desenvolvidos a partir da posição, isto

é, do estatuto da criança. Se se tratar de "apelos pessoais", os enunciados do regulador tomam em consideração o regulado enquanto pessoa com uma individualidade própria. Linguisticamente estes dois tipos de controlo social podem fazer uso, simultaneamente, dos códigos restrito ou elaborado. (Domingos *et al.*, 1986: 71-73)

1.2.6. Tipos de famílias: As famílias posicionais e as famílias de orientação pessoal

A partir destas duas dimensões do funcionamento familiar (papéis sociais e controlo social), Bernstein define dois tipos de famílias, as "famílias de tipo posicional" e as "famílias de orientação pessoal".

Nas famílias posicionais a tomada de decisões é realizada com base no estatuto de cada membro, consoante a sua posição na família, usando-se, preferencialmente o controlo imperativo e o controlo por apelos posicionais. E além disso, existe uma definição rigorosa dos papéis atribuídos a cada membro da família. (Domingos *et al.*, 1986: 69, 74-75; Cherkaoui, 1987: 55)

Nas famílias orientadas para a pessoa a tomada de decisões é influenciada pelas características psicológicas dos indivíduos e não unicamente pelo seu estatuto social. Prefere-se o controlo por apelos pessoais. O sistema de papéis é mais flexível e difuso. (Domingos *et al.*, 1986: 70, 74-75; Cherkaoui, 1987: 56) Se nas famílias posicionais os papéis são essencialmente atribuídos, neste segundo tipo de famílias os papéis são, em grande medida, construídos (Domingos *et al.*, 1986: 101), através da negociação (Van Haecht, 1992: 78).

Consequentemente, as famílias posicionais acentuam a identidade social dos seus membros, enquanto que as famílias orientadas para a pessoa estimulam a autonomia individual e podem, mesmo, conduzir a um *déficit* de identidade social. (Forquin, 1982: 78)

Estes dois tipos de famílias implicam, pois, uma relação diferente com a linguagem. Às famílias posicionais basta um sistema de comunicação fraco e fechado porque as situações estão rigidamente pré-definidas. (Domingos *et al.*, 1986: 70; Cherkaoui, 1987: 55; Van Haecht, 1992: 78) Nas famílias de orientação pessoal a comunicação tende a ser mais forte e aberta, na medida em que é preciso negociar e decidir as situações. (Domingos *et al.*, 1986: 70; Cherkaoui, 1987: 56; Van Haecht, 1992: 78)

As famílias orientadas para a pessoa são mais frequentemente de classe média ou superior e recorrem mais ao código elaborado, do que as famílias posicionais. (Forquin, 1982: 78; Van Haecht, 1992: 78)

1.2.7. Divisão social do trabalho e sistema central de valores

Segundo Bernstein, a divisão social do trabalho e o sistema central de valores moldam as subculturas de classe e os seus sistemas de papéis familiares, influenciando os códigos

sociolinguísticos. (Domingos *et al.*, 1986: 68) E, por meio do código sociolinguístico usado na socialização primária, interioriza-se e reforça-se a subcultura de classe. (Idem: 62)

Assim, as classes populares, devido à divisão social do trabalho realizam actividades profissionais marcadas pela repetição de tarefas, pouco variadas e pela baixa tomada de decisões. É a partir desta posição na divisão social do trabalho que se desenvolve a sua subcultura de classe, baseada na identidade comunitária e sistemas de papéis rígidos, assentes nos estatutos sociais dos membros da família. Neste contexto social, desenvolve-se um sistema de comunicação pouco elaborado porque apenas se verbaliza o que é colectivo, concreto e estatutal. (Idem: 61-62) Desta forma, "A organização social e a cultura dos estratos mais baixos da classe trabalhadora geram uma forma de comunicação própria, que transmite os «genes» da classe social.". (Idem: 61)

Mas existe uma tendência, desde o fim da Segunda Guerra Mundial para diminuir o número de famílias de tipo posicional com um sistema de comunicação baseado no código restrito e, por conseguinte, para aumentar a importância das famílias orientadas para a pessoa, fazendo uso do código elaborado. (Domingos *et al.*, 1986: 68; Van Haecht, 1992: 78)

Factores como a melhoria do nível de vida; a mobilidade geográfica; os *mass-media*; a emancipação da mulher; a preocupação crescente com o desenvolvimento da criança e sua escolarização; a complexificação da divisão social do trabalho através do crescimento do sector terciário "enfraqueceram a transmissão da cultura da classe trabalhadora, socialmente isolada e baseada na comunidade, e criaram condições para sistemas familiares mais individualizados" (Domingos *et al.*, 1986: 76; Van Haecht, 1992: 78)

Aliás, a tendência geral das sociedades pluralistas aponta no sentido de um desenvolvimento das "agências de socialização personalizadas", em detrimento dos instrumentos de socialização posicionais, mais típicos das sociedades totalitárias. (Domingos *et al.*, 1986: 77; Van Haecht, 1992: 78)

1.2.8. Socialização familiar e socialização escolar

Como afirma Cherkaoui (1986: 56), "A teoria dos dois códigos sociolinguísticos, porém, não se limita a pôr em evidência a fonte extra-escolar da selecção na escola (...). Ela procura igualmente descobrir no coração do sistema, a existência destes códigos (...)". A socialização escolar pode ser harmoniosa ou entrar em choque com a socialização familiar nas suas "ordens de aprendizagem e relevância", suscitadas pelos diferentes códigos sociolinguísticos. (Domingos *et al.*, 1986: 62)

Se na família a criança foi socializada a partir de um código elaborado, a passagem para a escola será feita "sem sobressaltos" porque houve uma sensibilização familiar para a linguagem

usada na escola. Neste caso, a transição para a escola representa uma continuidade cultural. (Idem)

Mas se a criança recebeu uma socialização primária regulada pelo código restrito e não foi, por isso, 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. (Idem)

Esta desadaptação de alguns meios sociais é reforçada pela própria organização escolar ao gerar "as condições para que os «mais» recebam mais e se tornem «mais» e os «menos» recebam menos e se tornem «menos».". (Idem: 80)

A escola e os professores têm exigido das crianças das classes populares a alteração da sua linguagem e a sua ressocialização, num esforço para apagar o seu passado. Deste modo, não se admite que as suas experiências anteriores possam ser legítimas e com significado para a escola e, por essa razão, não se faz qualquer tentativa para entender a cultura que as crianças das classes populares transportam consigo. (Bernstein, 1982: 29-30; Domingos *et al.*, 1986: 80-81)

1.2.9. Em conclusão

Bernstein nega a existência de uma relação determinista entre a classe social e o código sociolinguístico, fazendo intervir, nessa relação, variáveis que dizem respeito ao funcionamento e interacção no interior da família.

Contudo, em última análise, dá pouca autonomia aos processos microsociais, na medida em que os papéis sociais e o controlo social na família de que derivam os sistemas de linguagem, são dependentes das subculturas de classe, ligadas à divisão social do trabalho e ao sistema central de valores. O que significa que a interacção familiar surge como uma dimensão da subcultura de classe e não como um espaço onde se jogam estratégias e se procura contornar os constrangimentos macro-estruturais.

À semelhança da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, a teoria dos códigos sociolinguísticos de Bernstein explica a escolarização em função das subculturas de classe e coloca pouca ênfase nos projectos e estratégias dos indivíduos, em oposição às teorias "neo-individualistas" que abordaremos de seguida. (Cherkaoui, 1987: 57; Van Haecht, 1992: 78)

2. O ponto de vista microsociológico da diversidade de relações das famílias com a escolarização: a teoria neo-individualista de Boudon

Boudon elabora um modelo explicativo das desigualdades de acesso das diferentes classes sociais à escolarização a que chama teoria microsociológica da decisão escolar.

Segundo o autor, as teorias explicativas das desigualdades caracterizavam-se por ser unifactoriais, isto é, procuravam dar conta deste fenómeno com base num único factor. (Boudon, 1979b: 101)

A partir da literatura sociológica identificou alguns factores parcelares utilizados isoladamente para explicar as desigualdades. Um dos mecanismos ou factores diz respeito à atitude face à educação que varia com a classe social, devido ao seu sistema de valores. Nessa perspectiva, as classes populares têm uma concepção fatalista e economicista da escola (é um meio para obter bens materiais), enquanto que, para as classes superiores, a escolarização é objecto de projectos de futuro (na medida em que a percebem como algo dependente da sua acção) e constitui um meio de realização pessoal. (Boudon, 1979a: 207-208; 1979b: 93)

Um segundo mecanismo é relativo à herança cultural. A linguagem ou capital cultural (fazendo referência às teorias de Bernstein e de Bourdieu e Passeron) transmitidos pela família na socialização primária diferem com a classe social. Nestas abordagens as classes superiores transmitem aos seus filhos um património cultural mais útil para o sucesso escolar do que as classes populares, transmissoras de um capital cultural mais afastado da cultura escolar. (Boudon, 1979a: 208; 1979b: 96)

Em terceiro lugar, Boudon retoma hipóteses clássicas da teoria económica e da teoria da mobilidade social. Os indivíduos realizam cálculos quanto aos ganhos económicos e sociais obtidos por um suplemento de educação. Além disso, esses cálculos variam com a classe social:

- Os custos por um mesmo suplemento de educação são mais elevados para as classes populares do que para as classes superiores;

- As vantagens económicas e sociais de um suplemento educativo são sub-avaliadas pelas classes populares. Por um lado, porque as suas condições sociais objectivas as constroem mais ao presente e, por isso, investem menos no futuro. Por outro lado, porque se, para as classes superiores, a obtenção de níveis superiores de educação escolar é indispensável com vista à perpetuação da sua posição social, para as classes populares esses mesmos níveis serão menos importantes, dado que a reprodução da sua posição social se faz com níveis de instrução mais baixos. (Boudon, 1979a: 209-210)

Boudon demonstra com base nos dados de inquéritos de outros autores que estes mecanismos⁴ tomados isoladamente só permitem explicar parcialmente as desigualdades de escolarização. (Boudon, 1979a: 211-215; 1979b: 101-106)

⁴Para além destes mecanismos o autor menciona ainda os factores ligados à estrutura familiar. Refere a propósito do clima familiar que este "suggère l'existence d'un mecanisme important mais peu exploré dans la génération des inégalités sociales devant l'enseignement". (Boudon, 1979b: 100) O facto de se dispôr de conclusões pouco sistemáticas quanto ao papel da estrutura familiar na produção das desigualdades leva o autor a não tentar integrá-la no seu modelo. (Idem: 101)

Por isso, o autor articula estes mecanismos numa teoria de conjunto resumida nas seguintes proposições:

- A decisão dos indivíduos quanto à sobrevivência ou abandono da trajectória escolar, ou ainda, a opção por uma determinada via dentro do sistema de ensino depende do cálculo dos custos, vantagens e riscos de cada uma das alternativas, cálculo este que é função da sua posição social.

- O benefício de um nível de ensino suplementar é tanto mais elevado, quanto mais elevada a posição social do indivíduo (para as classes superiores só níveis elevados de instrução podem evitar a despromoção social). Tal como, o custo de um suplemento educativo é tanto mais elevado, quanto mais baixa for a posição social do indivíduo.

- Os riscos dependem do sucesso escolar que se traduz não só no rendimento escolar do indivíduo (bom ou mau aluno) como no sucesso escolar (número de reprovações). (Boudon, 1979b: 108-110)

Estes são os pressupostos que constituem o modelo estático, isto é, que explicam sincronicamente as desigualdades face ao ensino, patentes nos resultados dos inquéritos sociológicos. Mas, as desigualdades face à escola têm evoluído, como se pode constatar nas estatísticas da contabilidade escolar das sociedades industriais. (Boudon, 1979b: 117-118, 121-122)

Assim, Boudon adiciona mais algumas proposições teóricas de modo a tornar o modelo dinâmico. Trata-se de conceber o efeito de variáveis endógenas e exógenas do sistema educativo que alteram o campo decisional de cada posição social, durante um determinado período de tempo. (Boudon, 1979b: 163)

O axioma dinâmico diz: Num determinado período de tempo, se tudo o resto constante, a probabilidade de um indivíduo, num certo ponto da trajectória escolar, seguir uma via mais vantajosa aumenta. Esta probabilidade, porém, é tanto mais fraca, quanto essa probabilidade é elevada no início no período de tempo⁵. (Boudon, 1979b: 164)

Para Boudon, estes pressupostos teóricos explicam suficientemente porque é que as classes inferiores abandonam mais frequentemente a escolarização (ou seguem vias menos valorizadas), mostrando que o nível de escolaridade depende da posição social, quando o valor escolar é positivo e depende deste, quando é negativo. (Boudon, 1979a: 216)

Torna-se, então, desnecessário utilizar conceitos como "subcultura de classe" que Boudon considera uma "notion obscure et difficilment acceptable" (Boudon, 1979b: 112), sendo muito mais simples e evidente que se trate de uma decisão racional dos indivíduos. (Idem)

⁵Trata-se de um "efeito de plafond". Por exemplo, se a probabilidade de seguir a via mais vantajosa é de 0.95, em T0, as variáveis endógenas e exógenas do sistema educativo já não podem aumentar muito mais essa probabilidade em T1. (Boudon, 1979b: 164)

Desta forma, pretende negar a existência de mecanismos finalistas, isto é, a reprodução automática de estruturas sociais, ao nível dos indivíduos. Atribuir a desigualdades de comportamentos escolares à subcultura de classe é continuar a não explicitar os processos através dos quais os indivíduos produzem as regularidades sociais, quer dizer, os processos que levam os indivíduos a obedecer aos valores da sua subcultura de classe⁶. (Boudon, 1979b: 112, 191)

E o mesmo se passa com a hipótese da herança cultural. Embora o autor não negue a importância da herança cultural que faz depender o valor escolar da posição social da família (Boudon, 1979b: 97), mostra que essa não consegue explicar completamente as desigualdades⁷. Esta hipótese não consegue demonstrar, segundo Boudon, como é que as regularidades são produzidas ao nível dos indivíduos porque a sua explicação é também finalista, quer dizer, subjugando os indivíduos às estruturas sociais, através da percepção que têm destas. Nessa perspectiva, um indivíduo das classes populares não aspira ir para o ensino superior porque vê que os outros indivíduos da sua classe social não vão para esse nível de ensino. Não só não se concebe a mudança social, como os indivíduos agem teleologicamente. (Boudon, 1979b: 191)

Ao centrar-se nas decisões relativas à trajectória escolar, sem desenvolver a questão do (in)sucesso escolar, o contributo de Boudon, opõe-se ao de Bernstein, exclusivamente focalizado nesta segunda vertente, e fazendo-a depender da socialização familiar. Como referimos, Boudon excluiu do seu modelo qualquer aspecto relativo ao funcionamento familiar.

Por outro lado, a teoria de Bourdieu e Passeron é mais abrangente no sentido em que desenvolve e articula oportunidades escolares e sucesso escolar. Apesar da selecção escolar resultar dum arbítrio cultural e da violência simbólica da escola, é percebida como legítima, a partir da ideologia dos dons. E as aspirações face à escola resultam da interiorização subjectiva das oportunidades objectivas (legítimas).

Contudo, esta abordagem, tal como a de Bernstein centrada no insucesso, distinguem-se da perspectiva de Boudon porque os primeiros partem das regularidades e mostram que essas se reproduzem nas acções individuais, enquanto o segundo procura mostrar como os indivíduos produzem as regularidades, isto é a margem de liberdade das decisões individuais (os indivíduos não tomam as mesmas opções em função da classe social, essas são influenciadas pela interacção entre resultados escolares e classe social). São dois ângulos de visão não necessariamente incompatíveis.

⁶Além disso, Boudon verifica que a teoria do sistema de valores não consegue explicar porque é que a relação entre a posição social e a escolaridade depende do sucesso e idade, tal como é verificado nas estatísticas. (Boudon, 1979b: 112)

⁷A herança cultural não consegue explicar porque é que, quando se controla o seu efeito (através do rendimento e sucesso escolares), o nível de aspirações continua a depender da posição social. E além disso, verifica-se que a influência da herança cultural decresce ao longo da trajectória escolar. (Boudon, 1979b: 112-113)

De acordo com Cherkaoui (1986: 58), embora os resultados da teoria de Boudon não sejam diferentes dos das teorias anteriores, o seu principal mérito reside no facto de evitar conceitos macro-estruturais, recorrendo a hipóteses microsociológicas.

3. A proposta de síntese da abordagem dinâmica da escolarização de Berthelot

Como aponta Van Haecht (1992: 98), Berthelot contribui para ultrapassar o impasse criado pelas teorias culturalistas e neo-individualistas, vistas acima, ao conciliar a lógica estrutural de reprodução e a lógica dos actores, na sua teoria societal da escolarização. Além disso, a sua proposta, articula as questões da decisão quanto à trajectória escolar e a do (in)sucesso escolar, com base na lógica societal.

À semelhança dos autores anteriores, Berthelot (s.d., 114-116) pretende explicar PSI → PE → PSU (em que PSI significa posição social inicial; PE posição escolar; e PSU posição social ulterior).

Segundo o autor, a passagem de uma posição social inicial a uma posição social ulterior implica, em qualquer sociedade, determinadas práticas de socialização. Nas sociedades industrializadas essa passagem faz-se por intermédio e um modo especializado de socialização, a escolarização. Assim, a posição social inicial e a posição social ulterior é mediada pela escolarização. (Berthelot, s.d.: 169)

3.1. A crítica às abordagens anteriores da Sociologia da Escolarização

Berthelot critica as perspectivas anteriores da escolarização e a partir destas desenvolve uma abordagem de síntese.

3.1.1. A lógica funcionalista do binómio democratização/reprodução

Segundo o autor, a Sociologia da Escolarização foi dominada pela oposição democratização/reprodução. (Berthelot, 1982: 586)

As teses da democratização, de que a teoria da mobilização das reservas de aptidões é uma importante representante, assentam em três ideias fundamentais: 1) reformar a escola para obter efeitos sociais; 2) a reforma da escola deve ajustar a escola às necessidades económicas (de mão de obra qualificada); 3) e promover a igualdade de oportunidades, através da democratização do ensino. (Berthelot, s.d.: 36; Berthelot, 1982: 587)

As teses da reprodução, desenvolvidas a partir das investigações de Bourdieu e Passeron e de Baudelot e Establet, vêm, através das regularidades estatísticas, desmentir a democratização da escola. Em oposição, afirmam que as sociedades tendem a reproduzir-se e que na nossa sociedade, dividida em classes sociais, a escola (instituição cujo papel é a selecção dos

indivíduos) desempenha uma importante função de reprodução da estrutura social de classes. (Berthelot, s.d.: 39; Berthelot, 1982: 588)

Para Berthelot, embora as teses da democratização e da reprodução sejam opostas, servem-se de uma lógica de raciocínio comum: funcionalista. (Berthelot, s.d.: 40)

Dizer que a escola deve promover a democratização ou que a função real da escola é a reprodução da sociedade implica uma mesma questão: qual é a função da escola?

E questionar para que servem as coisas é postular que estas existem pela sua utilidade. Do mesmo modo, perguntar qual é a função social da escola é pressupôr que esta existe para responder às necessidades do sistema social, como se este fosse uma entidade dotada de uma razão e lógica únicas. Quando, na verdade, o sistema social é constituído por actores sociais dotados de intencionalidades próprias e, por vezes, conflituosas entre si. Assim, a perspectiva funcionalista esquece que o campo escolar resulta de um jogo de forças sociais, de onde resultam tantas funções quantos os interesses e os modos de utilização desse espaço. (Berthelot, s.d., 23-27, 106)

3.1.2. A abordagem abstracta dos actores sociais de Boudon

Para Berthelot (s.d.: 40), a proposta de Boudon, apresentada em *L'inégalité des chances* (1973), tem o mérito de ter permitido à Sociologia da Escolarização (francesa) dar "um salto em frente", na medida em que ultrapassou o binómio democratização/reprodução em que se havia caído.

O autor (1982: 594-596) considera, no entanto, que a perspectiva de Boudon introduz uma nova limitação. Ao explicar as desigualdades de oportunidades escolares a partir do efeito sistémico resultante do confronto entre o sistema de posições sociais e o sistema escolar também hierárquico⁸, este último propõe "une théorie, plus abstraite encore [do que a teoria da reprodução], de la combinatoire des systèmes.". (Idem: 595)

Segundo Berthelot, a grande limitação desta teoria reside no facto de não investigar como é que os actores concretamente, através das suas práticas no espaço escolar, produzem o efeito de perpetuação, isto é, "L'analyse concrète de situations de scolarisation concrètes.". (Idem: 585)

⁸Como vimos no ponto relativo a Boudon, as desigualdades existem porque os indivíduos ocupam posições sociais diferentes, a partir das quais diferem os cálculos quanto à escolha do nível escolar que permitirá a perpetuação da posição social inicial.

3.2. A subversão da lógica da reforma da estrutura escolar por uma lógica subterrânea

Através da análise da história concreta do sistema educativo francês, após a reforma de 1959, o autor demonstra que a escola constitui um campo social complexo percorrido por diferentes lógicas.

Assim, por exemplo, as reformas de 1959 e de 1975 introduzem um sistema de itinerários mais descompartimentado, diminuindo as suas ramificações e aumentando o número de anos do tronco comum (ensino unificado).

Com estas medidas os reformadores procuravam "mobilizar a reserva de aptidões", no entanto, a estrutura de fluxos⁹ manteve-se. Os efeitos obtidos foram, por conseguinte, diferentes dos projectados. Para Berthelot isto deve-se ao facto da lógica sócio-económica da reestruturação do campo escolar chocar com uma lógica "multiforme e imperceptível" (s.d.: 78) que escapa ao controle dos reformadores. (Berthelot, s.d.: 45-78)

3.3. Campo escolar: um jogo societal

Esta lógica subterrânea é a lógica societal.

A análise concreta da inserção sócio-profissional mostra que não existe uma determinação linear, mas em feixe, entre diploma e funções¹⁰. O diploma tornou-se uma condição necessária mas não suficiente no acesso às funções, na medida em que intervêm factores exógenos¹¹ ao sistema escolar.

Sempre que o diploma constitui uma influência societal¹² e o campo escolar esteja constituído por um sistema de itinerários (independentemente do seu grau de compartimentação ou de descompartimentação), o campo escolar é alvo de um jogo societal, jogado pelos diferentes actores e vencido (através do açambarcamento dos itinerários mais valorizados) apenas por determinados grupos (socialmente mais bem posicionados). (Berthelot, s.d.: 107-146 e Berthelot, 1982: 598)

3.4. A dialéctica da lógica estrutural e da lógica da perpetuação

Quer, então, dizer que o campo escolar é um jogo de lógicas contraditórias: uma lógica estrutural (hierarquia escolar) que é uma lógica sócio-económica e de reprodução (resposta à necessidade de competências do sistema sócio-económico); e uma lógica societal, a lógica dos actores ou de perpetuação que leva os grupos sociais a utilizar o campo escolar (qualquer que seja a sua estrutura) para reproduzir a sua posição social.

⁹A procura de ensino em função da posição social.

¹⁰Um determinado diploma permite o acesso, não a uma determinada função, mas a um leque de funções

¹¹Com o mesmo diploma, a inserção sócio-profissional é distinta, em função da posição social inicial.

¹²Quer dizer, uma condição necessária para a inserção profissional e perpetuação da posição social inicial.

O que explica que quando se altera a lógica da instituição escolar (através de um sistema de itinerários mais descompartmentado) se mantenha a estrutura de fluxos, isto é, a desigualdade de escolarização.

É o confronto (dialéctico) destas duas lógicas que torna a escola um espaço onde existe jogo, porque a lógica estrutural não determina totalmente e, nesse sentido é um espaço de imprevisibilidade. Consequentemente, os actores podem jogar, quer dizer, desenvolver estratégias, dentro das margens de manobra permitidas pelas estruturas.

E, por isso, a relação $PSI \rightarrow PE \rightarrow PSU$ é vista como um feixe complexo e contraditório de determinação e não como uma determinação linear. (Berthelot, s.d.: 147-167)

3.5. O retorno ao actor

Deste modo, Berthelot (s.d.: 156) crê recuperar a dignidade dos actores sociais, ou por outras palavras, conceder o estatuto de sujeito ao indivíduo. Contrariamente aos trabalhos da Sociologia da Escolarização que até aí haviam confinado o indivíduo ao estatuto de objecto "ao manipular organizações de variáveis, ao investigar afinidades estruturais, ou ao atribuir o estatuto de sujeito apenas a entidades colectivas".

É isto que distingue essencialmente Berthelot de Boudon. Embora, a escolarização seja vista pelo segundo como resultado de um cálculo racional, este cálculo é dado à partida se conhecemos a posição social e o valor escolar. Para o primeiro existe uma margem de indeterminação¹³ onde o actor concreto tem liberdade de escolha (dentro de um leque de opções).

3.6. Modos de escolarização

O autor analisa concretamente os modos de escolarização em que se concretizam as lógicas dos actores, ou seja, identifica as diferentes estratégias jogadas no campo escolar.

Através da Análise Factorial detecta três modos de escolarização que significam três formas de utilizar o campo escolar, associadas ao posicionamento social de origem. Esta ligação não é linear mas por feixes, com fluxos modais¹⁴.

Quais os processos concretos responsáveis pelos modos de escolarização? Não são mecanismos intrinsecamente institucionais porque mesmo que se altere a estrutura escolar (por exemplo, descompartmentando-a) as hierarquias anteriores são substituídas por novas, menos visíveis mas com a mesma eficácia, na medida em que perpetuam os vários modos de

¹³A relação entre posição social e posição escolar é em feixe e não linear.

¹⁴Uma determinada posição escolar pode ser recrutada de uma área de posições sociais, e não unicamente de uma determinada posição social (relação em feixe). No entanto, dentro de uma área de posições sociais a probabilidade de certas posições sociais se associarem a uma posição escolar é maior do que a de outras posições sociais (fluxo modal).

escolarização através dos quais cada grupo social percorre o campo escolar. São pois mecanismos sociais.

Numa configuração concreta do campo escolar (lógica estrutural), os actores sociais concretos, com base nos recursos disponibilizados pela sua posição social, atravessam esse espaço de acordo com os seus interesses (lógica da perpetuação) e com a estruturação do espaço.

Assim, a sobre-escolarização das classes superiores deriva de "estratégias definidas de conquista do espaço escolar"¹⁵ (Berthelot, s.d.: 205), enquanto que a exclusão escolar das classes populares é um efeito do "não-reconhecimento das influências especificamente escolares e de um investimento nas influências profissionais imediatas" (Idem). (Berthelot, s.d.: 169-213)

3.7. Valor escolar e estratégia dos actores

O sucesso escolar é explicado também no quadro da lógica social. O autor critica as teorias dos *handicaps* sócio-culturais e da reprodução por explicarem a relação entre posição social inicial e valor escolar, através da variável intermédia herança cultural.

Para Berthelot a tese da herança cultural é inaceitável porque a cultura escolar e as práticas culturais familiares não são confundíveis. Existe uma discrepância entre a socialização escolar e a socialização familiar.

Negando o determinismo estrutural, o autor assenta a explicação do sucesso escolar no jogo dos actores. A produção do valor escolar resulta das estratégias das famílias que, com base nos recursos disponibilizados pela sua posição social, procuram uma determinada posição escolar, com vista à perpetuação da posição social. (Berthelot, s.d.: 253-301)

3.8. Estratégias vencedoras e estratégias vencidas no jogo escolar

Apesar de no campo escolar as mesmas normas se aplicarem a todos os indivíduos, o êxito das estratégias depende da importância dada ao valor escolar e dos "procedimentos executados para o fazer surgir" (Berthelot, s.d.: 311).

Assim, a necessidade de perpetuação das classes superiores leva-as a valorizar o sucesso escolar e a desenvolver estratégias de sobre-escolarização. Contrariamente, as classes populares não reconhecem a escola como uma influência social particularmente importante. A perpetuação ou ascensão social destes joga-se antes no sistema de produção, daí as suas estratégias de sub-escolarização. As classes médias reconhecem o valor escolar como uma influência social, embora

¹⁵Como refere Berthelot, estas estratégias podem consistir em práticas, tais como "pedido de derrogação, troca de língua principal, passagem no ensino particular, compra ou declaração de um apartamento no centro, visita ao presidente do estabelecimento para modificar uma afectação" (Berthelot, s.d.: 294), que quando consideradas isoladamente podem parecer irrelevantes mas concertadas revelam-se altamente eficientes.

a sua posição social não lhes forneça as armas necessárias para se apropriarem do campo escolar, por isso, desenvolvem estratégias pouco eficazes (estratégias seguidistas ou de escolarização média). Para estes o campo escolar pode transformar-se numa "ratoeira". (Berthelot, s.d.: 294, 299-300, 335-336)

Em síntese, e nas próprias palavras de Berthelot, a escolarização "constitue un phénomène multidimensionnel dont peut seule rendre compte une logique sociétale complexe, dont les formes, les composants, les agents, les enjeux, ne sont jamais immédiatement donnés et nécessitent toujours à l'inverse, pour être mis en évidence, le recours à l'analyse concrète de situations concrètes." (Berthelot, 1982: 604).

É esta análise dos actores concretos e dos jogos sociais concretos, onde não se menospreza, a par das lógicas actanciais, a lógica estrutural, que distingue a abordagem de Berthelot das anteriores.

A lógica dos actores de Berthelot é a lógica da perpetuação da posição social. É, por isso, uma lógica de classe. No próximo capítulo mostraremos que, para além da diversidade de representações parentais da escolarização inter-classe social, existe diversidade intra-classe social. No capítulo III propõe-se a lógica do funcionamento familiar para explicar a escolarização e as representações da escolarização.

CAPÍTULO II - As representações sociais da escolarização

Os estudos dos anos 60 e 70 enfatizaram a relação da escolarização com a condição social objectiva das famílias¹. Na medida em que Berthelot diz que os comportamentos escolares (modos de escolarização) não dependem de forma linear da classe social, introduzindo a ideia das lógicas dos actores, de certo modo, abre caminho para se falar das representações dos actores sociais. No entanto, limita, quanto a nós, a lógica dos actores a uma lógica de classe. Consideramos fundamental dar mais importância à dimensão subjectiva na construção da realidade social que é a escolarização, atribuindo maior relevo ao actor social e suas múltiplas lógicas.

Abordaremos num primeiro ponto as representações sociais de uma forma mais abstracta, com o objectivo de definir o seu quadro teórico e numa segunda parte focalizaremos esta noção na questão da escolarização, entrando especificamente no tema deste trabalho, as representações familiares da escolarização.

1. Representações sociais como forma específica de conhecimento social: Conceito, teoria e campo científico

1.1. A origem sociológica do conceito de representações sociais

O conceito de representações sociais é proposto por Moscovici, em 1961, no seu livro *La psychanalyse: son image et son public*, com o objectivo de tornar mais sociológica a Psicologia Social.

Para o efeito Moscovici retoma a noção de *representações colectivas*, elaborada por Durkheim no fim do século XIX e que, embora tivesse sido "Le phénomène le plus marquant de la science sociale en France" (Moscovici, 1989: 62) caiu no esquecimento por mais de meio século. (Idem)

Como refere Moscovici (1976:25), Durkheim define representações colectivas por oposição a representações individuais e procura afirmar o primado das primeiras sobre as segundas. De certo modo estas ideias marcam quase toda a sua obra e é possível encontrá-las mais implícita ou explicitamente em livros como *As regras do método sociológico*, *O suicídio* e *As formas elementares da vida religiosa*.

Durkheim distingue as representações colectivas das representações individuais a partir de duas oposições. Em primeiro lugar, as representações colectivas dizem respeito aos conceitos enquanto que as representações individuais às percepções se os conceitos não dependem dos sujeitos, são universais, ao contrário, as percepções variam de sujeito para sujeito (Moscovici, 1989: 64). Em

¹Os conceitos de *habitus* e de *interiorização subjectiva das oportunidades objectivas* de Bourdieu e Passeron, tal como se viu no capítulo I, são demasiado determinadas pelas estruturas objectivas. Isto não significa que a concepção dos autores não tenha sofrido uma evolução posterior.

segundo lugar, as representações individuais correspondem à consciência de cada um ao passo que as representações colectivas se referem à sociedade na sua totalidade (Idem). E essa totalidade é diferente da soma das representações individuais embora seja o seu fundamento (Idem; Moscovici, 1976: 25) Como podemos ver nas próprias palavras de Durkheim (1984: 17-18):

"Se como nos concede, essa síntese *sui generis* que constitui qualquer sociedade dá origem a fenómenos novos, diferentes dos que ocorrem nas consciências solitárias, é necessário admitir que esses factos específicos residem na própria sociedade que os produz e não nas suas partes, quer dizer, nos seus membros." (Durkheim, 1984: 17)

Por isso, "(...) os estados de consciência colectiva são de uma natureza diferente da dos estados da consciência individual, são representações de outro tipo. A mentalidade dos grupos não é a dos particulares: tem as suas leis próprias." (Durkheim, 1984: 17-18)

O que parece atrair especialmente Moscovici é a autonomia do social, isto é, o facto dos fenómenos da consciência colectiva pertencerem a um nível de existência diferente (superior?) dos fenómenos das consciências individuais.

Em suma, as representações individuais são fenómenos psíquicos que se caracterizam pela variabilidade e por serem efémeros. (Moscovici, 1989: 65; Moscovici, 1976: 25) Ao passo que as representações colectivas constituem uma categoria englobante dos fenómenos psíquicos e sociais que incluem, por exemplo, mitos, religião, ideologia e ciência e se caracterizam pela estabilidade e reprodução. (Moscovici, 1989: 65; Moscovici, 1976: 40)

No entanto, a expressão peca por ser demasiado globalizante, incluindo todos os modos de pensamento e não permitindo distingui-los. Esta poderá ser, segundo Moscovici, uma das razões do eclipse da noção. (1976: 40)

Decorrente da sua característica de globalização, as representações colectivas de Durkheim são vistas por Moscovici como demasiado estáticas, não permitindo "penser à des formes dynamics, au caractère mobile et circulant, qui se transforme avec une relative facilité." (Palmonari e Doise, 1986: 17)

Por isso, propõe o conceito de representações sociais enquanto "forme de connaissance particulière à notre société, et irréductible, à aucune autre". (Moscovici, 1976: 43)

1.2.- Representações sociais: um projecto para tornar mais sociológica a Psicologia Social

O conceito de representações sociais insere-se, como anunciámos, no objectivo de Moscovici de tornar mais sociológica a Psicologia Social.

1.2.1. Fases da Psicologia Social

O autor distingue três fases na evolução da Psicologia Social, dominando em cada uma delas um conceito diferente. Numa primeira fase é o conceito de atitudes sociais que domina. As cognições

sociais dão conta da segunda fase. E a noção de representações sociais corresponde à terceira fase, inaugurada por Moscovici (1986: 36).

As representações sociais devem permitir, relativamente às noções suas antecessoras, três movimentos. Um primeiro movimento relativo à deslocação do centro de interesse da Psicologia Social do plano individual para o plano colectivo. "Ceci signifie, de plus, donné la priorité aux lien intersubjectifs et sociaux plutôt q'aux lien avec l'object." (Moscovici, 1986: 71), na medida que segundo o autor faz mais sentido ver a relação com os objectos como um aspecto da interacção social. (Idem)

Um segundo momento deve terminar com a separação entre processos e conteúdos das representações (idem: 72). Os processos devem elucidar sobre os conteúdos e vice-versa. (Idem: 75)

No terceiro e último movimento, Moscovici preconiza o deslocamento da recolha de dados em laboratório para a observação, dado que as representações sociais só podem ser apreendidas nos contextos em que são produzidas, isto é, na interacção entre grupos. (Idem: 76)

Tanto o conceito de atitudes como o de cognições sociais representam uma Psicologia Social cognitiva. Neste paradigma o indivíduo é encarado como processador de informação. A noção de representações sociais reformula a perspectiva da Psicologia Social. Os indivíduos são processadores mas também produtores de informação, isto é, de símbolos/convenções. (Vala, 1986: 8) O conceito de representações sociais desloca, deste modo, a Psicologia Social da análise do cognitivo para a análise do simbólico. Enquanto que a primeira inclui apenas os processos conscientes e lógicos, a segunda centra-se nos processos conscientes e inconscientes, lógicos e irracionais. (Idem: 13)

1.2.2. Do conceito de representações sociais à emergência de um novo campo científico

O conceito proposto por Moscovici inaugurou de facto, "L'ère des représentations sociales". (1986) Não só renovou a Psicologia Social como se tornou, por um lado, proveitosa para outras ciências sociais (Jodelet, 1988: 357) e, por outro, dependente destas. (Vala, 1986: 8) Em torno da noção desenvolveu-se uma diversidade de trabalhos que ultrapassando os limites da Psicologia Social fizeram emergir um novo campo científico.

Para Jodelet (1989: 38) este campo de investigação é marcado pela vitalidade, pela transversalidade e pela complexidade da noção de representações sociais. Vitalidade porque com base na noção surgiu uma grande variedade de investigações em termos quantitativos e qualitativos (que partiram de tradições de investigação, quadros teóricos e metodologias diferentes). (Jodelet, 1989: 38) Transversalidade porque forneceu um espaço de reunião e intercepção das diferentes ciências sociais, isto é, um espaço de interdisciplinidade. (Jodelet, 1989: 40-41) Complexidade dada a abrangência de fenómenos que relaciona (psicológicos e sociológicos).

1.3. Elementos de uma teoria

1.3.1. A dificuldade de definir o conceito de representações sociais

Não é fácil definir o conceito de representações sociais. Isso deve-se, segundo Moscovici, a razões que se prendem com a posição da noção no campo científico: "Position «miste» aux carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologique" (Moscovici, 1976: 39)

Por este motivo a noção de representações sociais não só é empregue implicitamente por vários autores sem ser identificada com essa designação, como conhece uma grande polissemia. (Doise, 1986: 82-83)

1.3.2. As dimensões do conceito

A partir dos elementos que a constituem (sujeito e objecto) Moscovici apresenta três características ou dimensões das representações sociais que designaremos de dimensão cognitiva, dimensão simbólica e dimensão identitária.

A dimensão cognitiva tem que ver com o facto de *uma representação re-presenta um objecto* ("toute représentation est une représentation de quelque chose", Moscovici: 1976: 61). Ao contrário da visão da psicologia clássica que considera as representações como mediações entre o conceito e a percepção, Moscovici defende a tese de que as representações são um processo. Na sua acepção, percepção e conceito não são independentes. A noção de representações sociais procura, justamente, dar conta das interações que se estabelecem entre ambas. (Moscovici, 1976: 55)

Uma representação social inclui aspectos do pensamento conceptual e da actividade perceptiva:

"Elle re-présente une être, une qualité, à la conscience, c'est-à-dire qu'elle les presents encore une fois, les actualise malgré leur absence et même leur non-existence éventuelle. Conjointement, elle les éloigne suffisamment de leur contexte matérielle pour que le concept, puisse intervenir, les modeles à sa façon." (Moscovici, 1976: 56)

Consequentemente a representação do objecto é diferente do objecto real.

A segunda dimensão, simbólica, mostra que *um objecto representa um objecto* ("Toute chose soit représentation de quelque chose", Moscovici, 1976: 62). Representar é restituir simbolicamente um objecto ausente (Jodelet, 1988: 362), quer dizer, o objecto é transformado num signo ou significante, existindo para o sujeito apenas enquanto tal (Moscovici, 1976: 62). Assim, o fumo que é indício, sinal de fogo, não é percebido pelo sujeito enquanto mero fumo mas como equivalente de fogo. (Moscovici, 1976: 61)

Isto significa que o sujeito interioriza o objecto e torna-o seu, isto é, transforma-o (Moscovici, 1976: 62) de tal forma que pensa que o objecto é aquilo que ele pensa que é. (Idem: 57) Por este motivo, uma representação social "Porte la marque du sujet et de son activité." (Jodelet, 1989: 37)

A dimensão que designámos identitária refere que *uma representação é uma representação de um sujeito* ("Toute représentation est une représentation de quelqu'un", Moscovici, 1976: 63). Uma representação traduz a posição, os valores de um indivíduo ou grupo na medida em que cada objecto é transformado em algo de familiar de modo específico por cada grupo. (Moscovici, 1976: 47) Assim, uma representação social permite ao sujeito que a possui se identificar com o que representa. (Idem: 63) "Les représenter [os objectos] conduit à les repenser, à les ré-expérimenter, à les re-faire à notre façon, dans notre contexte, «comme si nous étions»". (Idem: 62-63)

Estas três dimensões revelam que o sujeito opera uma "décalage" entre o objecto e a representação. Esta descoincidência pode assumir formas diferentes: *distorção*, "suplementation" e "defalcation". No primeiro caso o objecto é representado com todas as suas características embora estas sejam ampliadas ou subestimadas. Na segunda forma, acrescentam-se características que o objecto não possui. E na última situação, omitem-se características do objecto. (Jodelet, 1989: 53-54)

Em conclusão, as representações sociais não são meras reproduções dos objectos. Na verdade implicam a produção e criatividade do sujeito. (Jodelet, 1988: 363; Jodelet, 1989: 37)

1.3.3. Os conteúdos e processos das representações sociais

Como se viu atrás as representações sociais são compostas por conteúdos e processos que, segundo Moscovici, devem ser articulados. Veremos primeiro os conteúdos e de seguida os processos.

a) Os conteúdos

Os conteúdos das representações sociais são definidos a partir de três dimensões: a informação, o campo de representação e a atitude. (Moscovici, 1976: 66)

A informação tem que ver com organização de conhecimentos possuídos por um grupo social, acerca de um objecto. Moscovici (Idem) verifica, por exemplo, que os operários têm informações incoerentes sobre a psicanálise, enquanto que as classes médias têm conhecimentos mais consistentes.

O campo de representação refere-se à imagem ou conteúdo concreto da representação, isto é, refere-se aos elementos que o estruturam. (Idem: 67-69)

A atitude diz respeito à orientação em relação ao objecto. Trata-se de ver se os grupos são favoráveis ou desfavoráveis aos objectos, isto é, se têm atitudes positivas ou negativas. (Idem: 69)

Mas, a análise dimensional das representações sociais não permite se não ficar a um nível superficial. (Moscovici, 1976: 66) É preciso completá-la com uma análise dos processo das representações sociais.

b) As condições

Os conteúdos das representações dependem das condições em que essas se processam que segundo o autor, são essencialmente três, a dispersão da informação, a focalização dos indivíduos e a pressão para a inferência². (Vala, 1986: 15; Moscovici, 1976: 248-252)

A dispersão de informação tem que ver com o facto dos indivíduos possuírem sempre conhecimentos parcelares dos objectos e, para além disso, dos grupos não possuírem todos os mesmos conhecimentos dos objectos porque não têm todos acesso à mesma informação. Quer dizer, a informação distribui-se desigualmente pelos diferentes grupos sociais.

A focalização refere-se ao ponto de vista dos grupos. estes retêm aspectos diferentes do objecto, em função das suas posições, interesses e valores.

A pressão para a inferência diz respeito à necessidade de expressar posições e reagir face aos objectos.

Como aponta Vala (1986: 15) "Estas condições revelam-nos já alguma coisa sobre o valor funcional das representações e o seu carácter social: a emergência das representações realiza-se na interacção social, serve a interacção social e é afectada pelos dinamismos sociais cujas lógicas regulam a focalização, a difusão da informação e as pressões para a inferência."

c) Os processos

Quanto aos processos. Segundo Moscovici (1976: 107) as representações sociais produzem-se a partir de dois mecanismos, a objectivação e a ancoragem, permitindo compreender como "Le social transforme une connaissance en représentation et de la façon dont cette représentation transforme le social.". (Jodelet, 1988: 367)

c.1) A objectivação

A objectivação é o processo que transforma o abstrato em concreto e o conceito em imagem (Palmonari e Doise, 1986: 20) a partir de três operações, a construção selectiva, a esquematização estruturante e a naturalização. (Jodelet, 1989: 56)

A selecção é a operação a partir da qual, face a um objecto (por exemplo a psicanálise), os diferentes grupos, com base em critérios culturais (porque os diferentes grupos têm acesso desigual à informação) e em critérios normativos (porque os diferentes grupos têm sistemas de valores parcialmente diferentes), retêm desse objecto elementos diferentes. (Jodelet, 1988: 368)

A esquematização estruturante é a operação através da qual se simplifica a estruturação presente num conceito num esquema figurativo que a simplifica. (Idem) A representação social da psicanálise retém os elementos consciente e inconsciente e visualiza-os a partir da oposição

²Note-se como estas três condições estão próximas das três dimensões dos conteúdos.

interior/exterior. Dentro da oposição introduz os recalamentos (como algo nocivo) resultante do conflito entre consciente e inconsciente que, por sua vez, origina os complexos (os problemas). (Doise, 1986: 21) Quer dizer, os indivíduos retêm apenas alguns elementos, esquecendo outros (a libido) e organizam os elementos retidos numa estrutura figurativa e simplificada em relação ao conceito inicial (psicanálise). (Vala, 1986: 15; Jodelet, 1988: 368)

A partir da naturalização, a estrutura figurativa concretiza-se e torna-se uma coisa real para o sujeito. Desta forma, conceitos abstratos como psicanálise tornam-se realidades do senso comum. (Jodelet, 1988: 368-369; Vala 1986: 15)

c.2) A ancoragem

Um segundo processo corresponde à ancoragem que completa o processo de objectivação. Moscovici (1976: 170-171) define-a como o processo a partir do qual "La société change l'object sociale en un instrument dont elle peut disposer, et cet object est placé sur une échelle de préférence dans les rapports sociaux existants."

A ancoragem inclui dois mecanismos. O primeiro diz respeito à inserção de um novo objecto num sistema de referências familiar ao sujeito de modo a que esse se torne inteligível. Isto significa integrar o objecto na rede de significações, categorias que formam o pensamento dos indivíduos, tornando familiar o que é estranho. (Vala, 1986: 15-16; Doise, 1986: 22; Jodelet, 1989: 56) O segundo refere-se à instrumentalidade da representação, ou seja, à constituição de um sistema de interpretação e de classificação das pessoas e situações enquanto orientador das interacções. (Vala, 1985: 16; Bidarra, 1986: 377; Doise, 1986: 23)

1.3.4. As funções desempenhadas pelas representações sociais

A descrição dos elementos, condições e mecanismos das representações sociais permitiram já antever as funções que essas desempenham. Identificámos três grandes tipos de funções: Produção de conhecimento sobre a realidade social; orientação e justificação das acções e interacções; diferenciação e identidade social.

a) A função de Produção de conhecimento sobre a realidade social

O que é novo e estranho e, por isso, não familiar constitui uma ameaça para os indivíduos, na medida em que põe em causa a sua forma de ver a realidade social e os seus modos de agir e de interagir nela. Através dos processo de objectivação e ancoragem, como se viu atrás, esses elementos novos são descodificados por comparação com elementos familiares e incorporados no sistema de pensamento pré-existente. Através da organização significativa do real restabelece-se a própria ordem da realidade social, aos olhos dos indivíduos na medida em que essa se torna interpretável. (Jodelet, 1989: 51-52; Jodelet, 1988: 360; Vala 1986: 17-19; Farr, 1988: 386; Palmonari e Doise, 1986: 23)

b) A função de orientação e justificação das acções e interacções

O conhecimento que se tem da realidade social permite aos indivíduos antecipá-la, isto é, saber o que esperar dos outros e o que os outros esperam deles e, assim, inventariar e comparar as consequências das diferentes possibilidades de interacção. (Berger e Luckmann, 1985:) Por isso, Doise (1986: 24) afirma que as representações sociais "constituent un lien entre le passé et l'avenir". Deste modo, quando formamos e transformamos as nossas representações alteramos simultaneamente os nossos comportamentos. (Moscovici, 1986: 55; Vala, 1986: 19)

Paralelamente, as representações sociais servem para justificar as acções e interacções estabelecidas com os outros. A representação que se tem do outro justifica a forma como interagimos com ele (Palmonari e Doise, 1986: 24)

c) A função de diferenciação e identidade social

Em terceiro lugar, as interacções sociais proporcionam e influenciam a circulação de representações sociais. (Jodelet, 1989: 49) O que as torna num "Connaissance socialment élaborée et partagée". (Jodelet, 1988: 360)

A comunicação e a socialização são formas de interacção através das quais recebemos e transmitimos as representações da realidade, permitindo que essa sejam sociais, isto é, partilhadas por grupos de indivíduos (Jodelet, 1988: 360)

A comunicação e as representações sociais influenciam-se reciprocamente. Se, por um lado, as representações sociais influenciam a comunicação, como vimos atrás (função de orientação), por outro lado, a própria comunicação influencia as representações sociais. (Jodelet, 1989: 46) A linguagem, a través da qual a comunicação é possível, na medida em que é simbólica, isto é, representa objectos ausentes a partir de códigos partilhados por grupos, é portadora de formas de ver e interagir os objectos. (Farr, 1988: 379) Os códigos linguísticos empregues por cada grupo social categorizam os objectos conferindo uma organização significativa da realidade muito específica que traduz a sua forma de olhar a realidade e influencia o modo como interagem e se organizam.

A socialização é um processo de interiorização subjectiva da realidade objectiva (objectiva para o grupo que a representa como realidade única, como se fosse algo de natural e exterior aos indivíduos e não pudesse ser alterado). Esta permite a cada indivíduo aprender a viver numa determinada ordem social, isto é, a comportar-se, a ter atitudes e a pensar como os outros indivíduos do seu grupo. Este processo compreende duas dimensões. Por um lado, possibilita a integração social do indivíduo. este torna-se membro da sociedade, ou seja, adquirir uma identidade social. Por outro, permite a construção de uma identidade subjectiva. O indivíduo não se limita a receber como um espelho reflexos ou cópias mas reelabora o que lhe é transmitido e, nesse sentido, pode contribuir para a própria reconstrução da realidade social objectiva. (Berger e Luckmann, 1985: 173-184)

Tanto a socialização como a comunicação são formas importantes de formação e afirmação da identidade social. A partilha de códigos linguísticos e de forma de ver a realidade social objectiva (valores, normas e ideias) contribui para a existência de coesão social dentro dos grupos (Jodelet, 1989: 51) e para a afirmação da diferenciação social entre grupos (Vala, 1986: 19).

1.4. Representações sociais: Uma noção de articulação entre as abordagens macro e micro

Referiu-se que a socialização não só permitia a transmissão de representações através da adesão a valores, normas e atitudes partilhados pelos grupos como reelaboração das representações interiorizadas. As representações dos indivíduos, embora seja sociais (partilhadas colectivamente) são, até certo ponto, idiossincráticas:

"Insistons sur la pluralité des processus et fonctionnement qui doivent être décrits au niveau de l'individu lors de l'élaboration spécifique dans un champ social. Cette pluralité permet d'expliquer la variété des expressions individuelles d'une représentation sociale." (Doise, 1986: 89)

Isto significa que a noção de representações sociais articula simultaneamente consenso e diferenciação, social e individual, macro e micro.

Embora seja criticada por autores como Bourdieu e Passeron (Doise, 1986: 89) como um conceito que se centraria no pensamento consensual. Doise contra argumenta que essa não é a característica fundamental da noção introduzida por Moscovici. (Doise, 1986: 90)

Na verdade, o estudo das representações sociais da psicanálise mostrou que essas não são imutáveis. Embora, existam aspectos comuns, partilhados pelos diferentes actores, isso não impede que as diferentes interações sociais dêem origem a imagens e a atitudes diferenciadas. (Doise, 1986: 20)

Neste sentido, o conceito de representações sociais é apresentado por vários autores³ como situado no cruzamento entre o social e o individual e o cerne da teoria que a sustenta posiciona-se justamente nesse interface do psicológico e do social. (Jodelet, 1988: 360)

Isto não significa que não se encontrem tendências mais psicológicas ou sociológicas no estudo das representações sociais. (Jodelet, 1989: 42)

Jodelet (1988: 365-366) identifica seis perspectivas diferentes dentro da investigação das representações sociais. Uma abordagem centrada nos aspectos cognitivos das representações sociais. Uma segunda, direccionada para a produção de sentido. Através das representações sociais os indivíduos operam uma organização significativa da realidade social. Em terceiro lugar, uma corrente que se focaliza na relação entre representações sociais e comunicação e discurso. Numa outras perspectiva, faz-se depender as representações sociais da posição que os indivíduos ocupam na estrutura social e das normas institucionais e ideologias que lhes estão ligadas. A quinta tendência

³Moscovici, 1976: 39; Vala, 1986: 5; Palmonari e Doise, 1986: 20; Doise, 1986: 82, 83, 89; Jodelet, 1988, 360, 361, 366; Jodelet, 1989: 42.

relaciona as representações sociais com as interações. Estas influenciam as representações e, por outro lado, as representações sociais permitem regular, antecipar e justificar as interações intergrupais. Por último, Jodelet aponta uma perspectiva "plus sociologisante". As representações sociais derivam das ideologias enquanto sistemas de pensamento dominantes estáveis e estruturadores.

No entanto, como afirma Doise (1986: 83) "enlever à la notion sa fonction d'articulation de différents systèmes explicatifs. On ne pas éliminer de la notion de représentation sociale les références aux multiples processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques".

E é neste sentido que os desenvolvimentos mais recentes parecem apontar. (Guimelli, 1994) A partir de quadros teóricos e metodológicos diferentes -abordagens centrada no conceito de "Thémata" (Guimelli, 1994: 25-72) ou nos princípios organizadores (Idem: 119-152), teoria do nó central (Idem: 73-118) ou modelo dos "esquemas cognitivos de base" (Idem: 153-256)- estas contribuições apresentam um mesmo denominador comum, a perspectiva estrutural que procura apreender os elementos e as relações entre elementos que dão conta da organização interna de uma representação social, permitindo assim, afinar e alargar o campo científico emergente do conceito introduzido por Moscovici há mais de 30 anos atrás.

Cada uma destas contribuições faz, à sua maneira, propostas de articulação entre as dinâmicas individuais e as dinâmicas sociais, quer dizer, entre temas e variações individuais (Idem: 36-42); entre sistema central e sistema periférico (Idem: 78-79); entre princípios organizadores do meta-sistema e sistema cognitivo individual (Idem: 120); entre conhecimentos declarativos do sujeito e esquemas cognitivos de base. (Idem: 176-177)

Embora algumas tendências acentuem mais o carácter colectivo (partilhado) das representações sociais, isto é, o seu "nó central" e outras as diferenças individuais organizadas, no entanto, em torno de princípios. (Idem: 119)

2. As representações sociais que os pais têm da escolarização.

As representações sociais podem abrir uma via diferente para o estudo dos fenómenos educativos (Gilly, 1989: 363)⁴ em geral, e nomeadamente da escolarização, permitindo penetrar mais profundamente nos processos através dos quais são construídos.

Vimos atrás algumas teorias que destacam a dimensão cultural e estrutural da escolarização e uma outra que focaliza a sua dimensão individual e estratégica. Tornou-se, também, clara a necessidade de articular, tanto quanto possível, estes dois tipos de leitura da realidade. As teses de Berthelot constituem uma proposta nesse sentido. Entendemos que o estudo das representações da escolarização podem prolongar esse esforço. Pois, como se viu na primeira parte deste capítulo, o

⁴Citando Dechamps *et al.* (1982), *L'échec scolaire. Éleve modèle ou modèles des élèves?*, Lausanne. Pierre-Marcel Favre.

conceito de representações sociais, qualquer que seja a área de investigação, situa-se sempre no cruzamento teórico do social e do individual ou, como refere Benavente *et al.* (1991: 111), das culturas e dos interesses.

Com a noção de representações sociais é, deste modo, possível elaborar uma síntese de perspectivas da escolarização que têm sido vistas como antagónicas.

As representações que os pais têm da escolarização dos seus filhos têm que ser entendidas por referência às duas ordens de factores. A forma como a escola é encarada pelos pais deriva não só das "configurações culturais partilhadas pelos grupos e incorporados pelos indivíduos nas respectiva subjectividade", como dos "interesses e [d]as estratégias que as pessoas desenvolvem fazendo cálculos, de mais curto e de mais longo prazo, quanto a como otimizar as soluções de vida tendo em conta as limitações impostas pelas condições de existência e os recursos a que se pode deitar a mão." (Idem)

Alguns autores têm procurado afirmar a pertinência do estudo das representações da escolarização e, nomeadamente, das representações parentais. Partindo da perspectiva que a adaptação à escola depende dos "universos culturais", estruturados à volta de conotações diferentes, segundo os vários grupos sociais, e da ideia que o combate ao insucesso escolar passa pela produção de estratégias que promovam a diversidade de práticas culturais, diminuindo a distância entre os meios sócio-culturais e a escola, Delhay e Pourtois (1982: 4) consideram que: "La connaissance des processus subjectifs est fondamentale (...). Les politiques éducatives n'auront de chances de rompre le cercle vicieux de l'inégalité devant le savoir technocratique qui si elles prennent vraiment en compte cet dimension du problème (...)." (Idem: 42)

Com base em estudos explicitamente sobre as representações parentais da escolarização⁵ e em trabalhos que não fazem qualquer referência a esta noção, mas que tratam de objectos e usam conceitos relativamente próximos, identificámos três grandes temáticas, nem sempre designadas como tal: Representações da trajectória escolar (futura e passada); representações do funcionamento da escola e educação escolar (imagem e avaliação); e representações da interacção com a escola.

Passaremos a desenvolver as duas primeiras dimensões das representações parentais da escolarização e reservámos a terceira para o Capítulo III, inteiramente dedicado à problemática da interacção escola-família.

2.1. Projectos e aspirações dos pais

Antes de apresentar os resultados dos estudos sobre as representações da trajectória escolar dos filhos, iremos definir os conceitos de projectos e aspirações profundamente relacionados com essas.

⁵Segundo Gilly (1989:363), estes estudos subdividem-se nos que têm por objecto as representações da escola, relacionando-as com a classe social, menos frequentes, e nos que investigam as representações da escolarização como variável intermédia entre a classe social e os comportamentos escolares.

2.1.1. Definição de conceitos

Começaremos por definir a noção de projectos e veremos depois as aspirações como um dos factores que condicionam os primeiros.

a) Projectos

a.1) Definição

Para Guerra (1993: 66) o conceito de projecto impõem-se em articulação com o de imaginário social como complemento da "triologia tradicional da Sociologia: «práticas», «estruturas» e «representações»". De acordo com a autora "o que distingue o imaginário das representações não é o seu carácter mais ou menos «irracional», mas a ultrapassagem do «real» para o campo das possibilidades e do desejável." (Idem: 67) Os projectos têm que ser entendidos na base desse imaginário na medida em que este se constitui como a "«energia» disponível" que alimenta os primeiros. (Idem)

Os projectos são representações antecipativas de um futuro desejado que deve transformar a situação presente. Esses põem em relação os vários tempos do indivíduo, o seu passado, o seu presente e o seu futuro. "On peut donc dire du projet qu'il est une certaine selection et mise en forme des faits passés et présents à la lumière d'une intention future." (Guichard, 1993: 16)

Os projectos distinguem-se dos desejos ou intenções vagas porque só o primeiro realiza uma reflexão sobre o presente, sobre o futuro a que se aspira e sobre os meios que permitirão fazer passar da situação presente à condição futura desejada. (Idem: 17-18)

Guerra⁶ (1993: 70) refere que o projecto "se baseia nas acções racionais dos sujeitos, com vista à concretização dos seus objectivos e controlo dos seus próprios destinos.". Desta forma, o conceito de projecto apela a um indivíduo enquanto actor social, dotado de intencionalidade e de capacidade de decisão. (Guerra, 1993: 70-71; Guichard, 1993: 16-17)

a.2) Factores condicionantes

De acordo com Ballion (1982: 96-101) a elaboração de estratégias ou projectos depende de factores materiais mas também de factores simbólicos.

Em relação aos factores materiais, Ballion destaca o peso do rendimento e do espaço geográfico na formulação de planos para o futuro.

Quanto aos factores simbólicos, o autor identifica quatro: E primeiro lugar, a elaboração de projectos implica um domínio do pensamento abstracto, na medida em que é necessário "se projecter dans l'hypothétique, élaborer une combinatoire (ensemble des variations des liaisons entre les éléments), classer de manière à ne rien oublier, à hierarchiser...". (Ballion: 1982: 97-98) Este tipo de

⁶Citando Velho, Gilberto (1983), *O individualismo e cultura*, Zahar, Rio de Janeiro.

pensamento, por estar ligado à aprendizagem escolar, é mais característico e familiar às classes burguesas, mais escolarizadas. O segundo factor é a relação com o tempo. Os indivíduos e os grupos não têm todos a mesma relação com o tempo. A elaboração de projectos é mais fácil para os indivíduos e grupos sociais habituados a representar as suas acções no longo prazo e mais difícil para os que, devido às suas parcas condições materiais de existência, são constrangidos a viver e pensar não mais que o curto prazo. (Idem: 98) O terceiro e o quarto factores referem-se às aspirações e à auto-confiança na concretização das aspirações.

b) Aspirações

b.1) Definição

No interior do campo da Psicologia Social, Chombart de Lawe (1968: 19-20; 1970: 13; 1971: 15-21) conceptualiza as aspirações em articulação com a noção de necessidades.

O autor define necessidade em termos objectivos e subjectivos. Objectivamente é "Un élément extérieur indispensable soit au fonctionnement d'un organisme, comme la nourriture, soit à la vie sociale d'une personne en fonction de son statut, tel qu'un logement convenable, soit un groupe social pour subsister et se maintenir en équilibre dans une structure social, tel qu'un système de protection réclamé par des syndicats ouvriers.". (1971: 15)

Subjectivamente é "un état de tension " sentido pelo organismo físico, pelo indivíduo ou pelo grupo, devido à ausência de um objecto. (Idem: 16)

As aspirações são para Chombart de Lawe "désires tournés vers un fin, un but, un object.". (Idem: 17)

Poderá ver-se as necessidades como os objectos⁷, sem os quais a dinâmica e o funcionamento da vida social dos grupos e sociedade seriam forçosamente diferentes. A obtenção destes objectos permite aos indivíduos e grupos auto-afirmarem-se e reforçarem a sua identidade social. Contrariamente, as aspirações são projectos que conduzem à alteração da dinâmica e configuração dos grupos e da sociedade, estabelecendo novas necessidades. Assim, as necessidades estarão mais associadas à reprodução social e as aspirações à mudança dos grupos e da sociedade.

Neste sentido, Chombart de Lawe (1971: 25) afirma que "Les «besoins-aspirations» correspondent à ceux qui peuvent être satisfaits dans un avenir plus ou moins proche et permettent à l'individu, dans une mesure plus ou moins grande de s'élever au-dessous de sa condition présente

Les besoins-aspirations se transforment peu à peu en besoin-obligation. Mais dès qu'un besoin-obligation s'est fixé, il tend à être dépassé par l'apparition d'une nouvelle aspiration que déclenche de nouveau le même processus."

⁷Emprega-se aqui objecto em sentido lato. Mas pode distinguir-se "besoin-état" de "besoin-objet". (Chombart de Lawe, 1971: 16)

As aspirações abarcam um leque de possibilidades que vai dos desejos, enquanto algo mais efêmero, mais imediato e ligado ao quotidiano, passando pelas "espoirs", definidas como mudanças importantes projectadas no futuro, até à "espérance" que tem que ver com aquilo que dá fundamento à vida, mesmo que os desejos e "espoirs" não se concretizem. (Chombart de Lawe, 1971: 35-36, 56)

Além disso, as aspirações distinguem-se das expectativas, na medida em que as primeiras se referem ao que se deseja obter e as segundas ao que se espera poder obter. (Chombart de Lawe, 1971: 56; S. Weber, 1976: 37)

b.2) Eixos de análise

Chombart de Lawe identifica quatro eixos de análise das aspirações que permitem clarificar melhor o conceito: indivíduo e sociedade; espaço, tempo e dinheiro; representações, valores e necessidades; estruturas e instituições.

1) O eixo "indivíduo e sociedade": O conceito de aspirações situa-se, como a noção de representações, no interface entre o individual e o social. As aspirações dos indivíduos são desejos direccionados para a obtenção de objectos. A formulação desses desejos parte da subjectividade do indivíduo - "le désir, lié à l'inconscient, à la partie la plus intime de la personne" (Chombart de Lawe, 1971: 28)- mas é condicionada pelas representações sociais e cultura dos grupos sociais de pertença. Por outro lado, é a partir das aspirações dos indivíduos que os próprios grupos e as suas representações da realidade se alteram. (Idem)

Quer dizer que, e nas próprias palavras do autor (1968: 23-24), "Les aspirations ont toujours une résonance sociale. Elles sont ou noeud de rapports entre les deux domaines. (...) L'étude des aspirations (...) fait ressortir d'une manière frappante la nécessité d'une Psycho-Sociologie."

As aspirações situam-se num espaço dinâmico cujos pólos são o indivíduo e a sociedade. Mas porque é um espaço dinâmico, entre esses dois pólos existem lugares intermediários, os grupos e as interacções sociais que contribuem para a existência de uma troca constante entre as aspirações individuais e colectivas. Por um lado, as aspirações individuais enquadram-se em situações sociais e movimentos históricos, por outro, as aspirações colectivas são influenciadas pela forte personalidade de certos indivíduos. (Idem, 1971: 60)

O que não significa que a força dos constrangimentos exteriores sobre a expressão individual de aspirações não varie. Determinadas condições materiais de existência, determinados sistemas de interacções sociais e determinadas estruturas sociais e económicas dão mais liberdade aos actores e grupos sociais na elaboração de aspirações do que outras configurações sociais mais constrangedoras. (Idem: 61-62)

2) O eixo "espaço, tempo e dinheiro": As aspirações sociais dependem da valorização e utilização do espaço; do rendimento que os indivíduos e grupos dispõem (o capital económico constitui uma dimensão bastante estruturadora da sociedade); do tempo, enquanto período histórico

(as aspirações evoluem) e da organização que se faz desse (os ritmos de vida dos indivíduos e dos grupos sociais diferem). (Idem: 63-64)

3) O eixo "representações, valores e necessidades": As necessidades sociais não têm origem apenas nas pulsões internas mas também nas representações sociais dos objectos. O desejo da obtenção de um objecto é a expressão da valorização que indivíduo e grupos sociais lhe atribuem. E o valor de um objecto deriva do sistema de representações sociais onde o objecto ocupa um lugar (imagem e valor) em relação aos outros. (Idem: 64-66)

4) O eixo "estruturas e instituições": As aspirações dos indivíduos têm que ser vistas em articulação com os grupos e instituições em que se inserem. As instituições são condicionadas pelas estruturas da sociedade mas também se transformam por pressão das aspirações dos indivíduos e grupos. Por outro lado, os grupos sociais possuem aspirações diferenciadas, podendo gerar pressões opostas na sociedade. (Idem: 67)

c) As aspirações e projectos das classes sociais

c.1) Todas as classes sociais têm aspirações e projectos

A constatação de que as aspirações sociais estão relacionadas com a classe social de origem levou muitos autores americanos, entre os anos 50 e 70, a procurar explicar o insucesso escolar das classes populares a partir da sua falta de ambições, aspirações e expectativas e o sucesso das classes médias, com base no seu "goût de l'effort et de la compétition, le désir de réussir socialement, l'esprit d'ascétisme rationnel sacrifiant les satisfactions immédiats à des ambitions à plus longue terme, en un mot la mentalité d'«entrepreneur puritan»". (Forquin, 1982: 60). (Idem: 60-61)

Mas outros autores criticaram esta leitura da realidade. O facto de se ter projectos e aspirações relativas a níveis de escolarização mais baixos pode não significar, necessariamente, ambições e aspirações baixas. Isto coloca o problema da medição da ambição social. Na verdade, as classes mais baixas têm que percorrer distâncias maiores do que as classes mais elevadas para alcançar uma determinada meta social. Por isso, as classes populares não devem ser vistas como desprovidas de ambições e aspirações. (Forquin, 1982: 61)

Todas as classes sociais têm, não só aspirações como também projectos e estratégias.

Pode parecer pouco estratégico e mesmo irracional, aos olhos (etnocentricos) dos outros, que as classes populares, por exemplo, sejam muito susceptíveis ao «hedonismo do imediato», quando preferem viver o quotidiano, colocando o futuro num plano completamente marginal. E, por exemplo, gastam a totalidade dos seus rendimentos em consumos dos quais apenas retiram prazer imediato, esquecendo que no dia seguinte poderão não ter resposta para outras necessidades.

Ora, como referem Benavente *et al.* (1991: 59), se pensarmos que os seus recursos materiais são tão limitados que não possibilitam qualquer acumulação e que o futuro é olhado como uma constante incerteza, devemos considerar racional o facto das classes populares não se mostrarem

motivadas a investir no futuro e se centrarem no presente. Este permite não só aliviar as tensões provocadas pela falta de perspectivas futuras, como, por outro lado, mesmo que de forma fugaz, usufruir a vida. Na medida em que existem "boas razões"⁸ para o «hedonismo imediato» das classes populares, este deve ser visto como uma resposta estratégica às suas condições objectivas de existência e não como uma irracionalidade. (Benavente *et al.*, 1991: 57-62; Benavente *et al.*, 1994: 85)

c.2) Projectos e pensamento mágico

Dizer que todas as classes sociais têm projectos e estratégias não significa que esses sejam sempre ganhadores e eficazes. (Ballion, 1982: 112) Para ser eficaz uma estratégia exige, por um lado, acesso a informação e, por outro, auto-confiança na realização das aspirações. (Idem: 113)

Quando uma realidade é representada como estranha e incerta, os indivíduos tendem a usar uma "conduta mágica" que constitui um obstáculo à eficácia das suas estratégias. (Idem)

Na mesma óptica, Benavente *et al.* (1991: 81-84)⁹ referem que o pensamento ou as representações mágicas são algo que existe em todos os indivíduos e grupos mas em graus diferentes. Este pensamento mágico é um padrão cultural que as classes populares transmitem aos seus filhos e consiste em esperar que uma situação se resolva por si, sem que se actue nesse sentido. Simultaneamente, pode ser visto como uma resposta (estratégica) às constantes dificuldades impostas pelas suas frágeis condições materiais e sociais de existência.

Os autores verificam que as famílias das classes populares têm uma "imagem nebulosa, equivocada e mistificada" da escola. Estas representações mágicas da escola devem-se à falta de familiarização com a realidade escolar. Por um lado, os seus baixos níveis de escolarização tornam difícil o acesso e decodificação da informação, por outro, a escola não procura inverter essa situação. Além disso, a trajectória escolar destas crianças, feita de experiências negativas, leva-as a desejar que algo de mágico aconteça e subitamente a transforme.

Consoante os casos é possível encontrar estas representações mágicas da escola das classes populares "quer na versão benévola («a escola das fadas») quer a versão amarga («a escola das bruxas»)". (Idem: 81)

Se na etapa inicial da trajectória escolar este pensamento mágico pode corresponder, como refere Grácio (1982: 478) a expectativas irrealistas¹⁰ na medida em que "nem tudo parece jogado".

⁸Emprega-se aqui o conceito de racionalidade no sentido que Boudon lhe dá. Uma conduta é racional, não quando se articulam objectivamente meios e fins mas quando determinado sujeito tem boas razões para escolher determinada linha de acção. (Boudon, 1990: 207-208; Van Haecht, 1992: 55-57)

⁹Citando Poppevic, A. M. (coord.) (1980). *Pensamento e linguagem - programa de aperfeiçoamento para professores de primeiras séries*, S. Paulo. Abril S/A.

¹⁰A este propósito Grácio (1982: 477), citando Bourdieu, distingue "aspirações efectivas", de "aspirações sonhadas" e "simples projectos". As primeiras podem orientar as práticas porque se baseiam na antecipação do destino provável ao passo que as outras são mais licções que projectam a realidade invertidamente. (Bourdieu, 1974: 9-10)

Posteriormente, as esperanças subjectivas tendem a adequar-se mais às oportunidades objectivas. Segundo Bourdieu e Passeron (1964: 12, 17), embora as diferentes classes sociais não tenham um conhecimento objectivo das regularidades sociais, evidenciadas nas estatísticas, relativamente às desigualdades de oportunidades escolares, estas são manifestadas "dans le champ des perceptions quotidiennes et déterminent, selon les milieux sociaux, une image des études supérieures comme avenir «impossible», «possible» ou «normal»". (Idem: 12)

Porém como chama a atenção Grácio (1982: 478), a interiorização das oportunidades objectivas pode conduzir a uma conformidade mas também à inconformidade com o destino provável.

c.3) Uma relação não determinista

Embora, como se viu, exista uma relação entre a classe social e os projectos face à escola, essa não é linear mas apenas tendencial. O que revela a existência de interferências nessa relação. (Ballion, 1982: 123)

Em primeiro lugar, as representações e projectos dos grupos sociais não são estáticos. Assim, o que se verifica é que os projectos de determinadas classes sociais são apropriados e adaptados por outros. (Idem) Como veremos no próximo ponto (d), para o caso português, a procura popular de educação tem crescido. Se até aos anos 50 uma elite procurava o ensino superior, hoje essa procura estende-se a todas as classes sociais¹¹. Nesse sentido, Gilly (1989: 373-374), como referiremos mais à frente (ponto 2.1.2.a), fala em fascínio das classes populares pelo modelo cultural dominante que as leva a associar escolarização a mobilidade social ascendente.

Além disso, Ballion destaca, a título de hipótese, com base num levantamento de dados realizado junto de orientadores vocacionais, o "meio de vida" e a "rigidez da pessoa". Em primeiro lugar, há famílias que, independentemente do seu meio de origem, "Savent mobilizer tout ce que leur offre leur environment humain" (Idem: 125), isto é, as experiências de familiares, de amigos e de conhecidos¹². Em segundo lugar, a rigidez da pessoa tem que ver com a facilidade ou a dificuldade em converter projectos escolares quando não estão a resultar. Por exemplo, nas classes superiores, as burguesias proprietárias são mais flexíveis a alterações nos projectos escolares do que os quadros superiores ou as profissões liberais, mais rígidos relativamente ao valor da escola e aos projectos escolares dos filhos. (Idem: 125-126)

d) Aspirações e procura de educação em Portugal

Os projectos e as aspirações são, como se disse, dinâmicos, evoluindo no tempo. Nesse sentido, Grácio (1986) identifica três estádios na procura de educação em Portugal.

¹¹Isto não significa que a procura não seja desigual, em função da classe social.

¹²O "meio de vida" sugere-nos, de certo modo, o conceito de "capital social" de Bourdieu, embora este dependa da classe social, assim como, a dimensão do funcionamento familiar "integração externa" da tipologia de Kellerhals, pelo menos conceptualmente, mais autónoma da classe social, como veremos no capítulo III.

1) "O estádio da procura tradicional de educação": Até aos anos 50 a procura popular de educação limita-se ao ensino primário (ensino obrigatório de 3 anos) e, por outro lado, não é percebida como um meio de ascensão social. (Grácio, 1986: 30-32)

2) "O estádio da procura optimista de educação": A partir dos anos 50 a procura de educação generaliza-se a todos os níveis de ensino. Este aumento deverá ser entendido à luz de um conjunto de mecanismos, económicos e sociais.

Mecanismos económicos, na medida em que, por um lado, o Estado tem mais recursos, investindo na rede escolar e, por outro, o nível de vida melhora, permitindo aos indivíduos ter mais dinheiro para investir em educação. (Grácio, 1986: 117)

Em segundo lugar, mecanismos sociais, pois os indivíduos investem em educação, não só pelos ganhos económicos mas também pelos ganhos de posição social. Os indivíduos calculam (tendo em conta a sua posição social - fortemente baseada na dos seus pais, pelo menos até ao início da vida activa - e o insucesso escolar associado a essa posição social) os ganhos (face aos custos) que cada suplemento de educação traz em termos de posição social. (Idem: 118)

Além disso, as próprias transformações económicas derivadas da industrialização irão produzir alterações ao nível da estrutura social, provocando também o aumento da procura de educação. O assalariamento de importantes camadas da população portuguesa, tornam-nas mais dependentes da posse de um diploma para obterem um emprego. Os filhos de empresários, devido à crescente concentração industrial tornam-se assalariados e para não perderem posição social face aos seus pais precisam de ter grandes qualificações escolares e os assalariados urbanos procuram aumentar a escolaridade dos seus filhos como estratégia de promoção social destes. (Idem: 120-121)

Finalmente, a mobilidade social ascendente traduziu a educação em posições sociais mais elevadas. Devido às transformações económicas, o número de posições sociais mais elevadas aumentou (através da criação de empregos correspondentes), tomando-se possível, a partir do investimento em mais educação (do que a geração anterior), ascender socialmente. Por isso esta fase é designada por Grácio de "procura optimista". (Idem: 126)

Na medida em que isto se foi tornando perceptível para um número crescente de indivíduos assistiu-se a uma difusão das aspirações que conduzirá a um novo estádio da procura de educação. Segundo Grácio (1986: 129) "o mecanismo pelo qual se desencadeiam as aspirações teve lugar através das redes de interconhecimento e de interacção social, estruturadas segundo a proximidade social entre os agentes. É a melhoria da condição material e a promoção do irmão ou do cunhado ou do marido da colega de trabalho (...) que serve de referência mediadora na constituição das aspirações de cada um."

3) "O estádio da procura desencantada de educação": Depois do primeiro quartel dos anos 70, a procura popular de educação entra numa fase com características diferentes porque o estádio da procura optimista não podia manter-se por muito tempo. (Grácio, 1986: 126) Só podia durar enquanto

a mobilidade social ascendente existisse, isto é, enquanto cada investimento suplementar em educação se traduzisse num ganho, em termos de posição social relativamente à geração anterior.

Mas devido à difusão das aspirações e conseqüente aumento da procura de educação, a estrutura social vai deixar de ter capacidade para acompanhar a estrutura escolar. Por conseqüência do efeito do aumento do número dos diplomas, estes desvalorizam-se. E para aceder à mesma posição social torna-se necessário ter um diploma mais elevado.

O autor chama a esta fase "procura desencantada de educação" porque os indivíduos têm que obter níveis de instrução cada vez mais elevados para obter as mesmas posições sociais. (Idem: 127) E apesar da desvalorização dos diplomas, os indivíduos não desistem de investir na educação para, pelo menos, conservar a posição social dos pais, tendo que permanecer no sistema escolar por períodos cada vez mais longos. A procura é desencantada porque os custos (fruto de um percurso cada vez mais longo) se traduzem em ganhos cada vez menores (em termos de posição social). (Idem: 143-144)

As representações que as famílias portuguesas (mas também as estrangeiras, onde o fenómeno estará muito mais ampliado) têm actualmente da escola e particularmente da trajectória futura dos filhos, enquadram-se, na continuidade desta fase de procura desencantada da educação. Hoje os indivíduos já integraram a desvalorização ocorrida nos diplomas na sua percepção do valor de cada suplemento de educação. E nesse sentido, o desencanto já não expressará tanto o sentimento dos indivíduos face a um sistema escolar em que tudo se tornou mais difícil, mas continuará a expressar uma característica do sistema de ensino, a desvalorização dos diplomas, pelo menos até ao secundário, e a necessidade de se investir mais para obter ganhos semelhantes, como dado adquirido.

Por esse motivo, é de esperar que as famílias do nosso estudo apresentem aspirações e expectativas quanto à trajectória escolar dos filhos mais elevadas relativamente à sua própria escolaridade, para que a perpetuação da posição social seja possível.

2.1.2. Os resultados dos estudos

a) Projectos de futuro

A imagem da criança como algo a proteger e centro do casal é recente. Esta nova imagem existe em todas as classes sociais mas é mais nítida nas classes médias e superiores. (Perrenoud, 1985: 12-13)

Não obstante, não se pode pensar que os pais das classes populares se envolvem menos no futuro dos seus filhos e que não têm projectos e estratégias. (Montandon, 1987b: 30) Mesmo que diversos, hoje em dia, todos os pais têm projectos para os filhos porque estes são "desejado[s] e não já o resultado de uma fatalidade". (Pourtois *et al.*, 1994: 289)

Alguns estudos, feitos em vários meios sociais, revelam expectativas bastante elevadas em relação ao futuro dos filhos. (Benavente e Correia, 1981; Cullingford, 1985; Pereira, 1988; Benavente,

1990) Para Cullingford (1985: 137) estas surgem associadas ao desejo que os filhos obtenham uma promoção sócio-profissional.

Contudo, Benavente e Correia (1981: 177) encontram uma fracção de pais operários com expectativas mais baixas. O cruzamento das elevadas expectativas dos pais de condição social baixa, e por isso, desfazadas das suas oportunidades objectivas, com o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos conduziu à conclusão "que se trata mais de um «voto», de um sonho e não de um projecto no sentido de uma acção programada". (Benavente, 1990: 139) Na verdade estes pais de condição social baixa e expectativas elevadas parecem ter uma baixa crença na concretização das suas aspirações, devido à falta de meios económicos ou de capacidades da criança. (Benavente e Correia, 1981: 177-178; Benavente, 1990: 137-140)

Um outro estudo (Pereira, 1988: 230) a pais de condição social baixa com filhos em situação de insucesso, indica que só alguns adaptaram já as suas expectativas aos resultados escolares negativos da criança, colocando reticências quanto à continuidade dos seus estudos. A maior parte desses pais, segundo a autora, "não aceita (...) retirar-se de um universo que, no seu modo de ver, constitui um meio de promoção (...) no mercado de trabalho e no mercado social."

Alguns autores falam em adesão das classes populares ao modelo cultural dominante. (Gilly, 1989: 373) E S. Weber (1976: 170), num estudo a famílias brasileiras em meio urbano, defende a existência de um modelo dominante em todas as classes sociais. Segundo Gilly (1989: 373-374) o fascínio das classes populares pelo modelo cultural dominante tem que ver com a sua valorização dos saberes escolares como meio de ascensão social. Isto leva-os a serem acríticos em relação às finalidades e funcionamento da escola, aceitando como legítima a função de selecção da escola. Função que afecta, sobretudo, este grupo social.

Pourtois e Desmet (1991: 11) concluem que os pais das classes mais desfavorecidas autopercepcionam-se sem poder para jogar o jogo escolar e alterar a trajectória negativa dos filhos e, por isso, representam-na como algo de natural que não pode ser evitado, resignando-se à sua ocorrência. "La fatalité conduit au défaitisme.". Os pais dos meios mais favorecidos por se sentirem aptos a jogar o jogo escolar e a envolver-se na educação dos seus filhos percebem a trajectória escolar futura com maior confiança.

Num estudo (Glasman, 1992: 28) a famílias francesas, apoiadas pelo serviço social e alvo de um programa de intervenção social (zonas educativas prioritárias), apenas o grupo com uma condição sócio-profissional mais estável espera que os seus filhos prossigam os estudos, envolvendo-se inclusivamente no trabalho escolar da criança. Os outros grupos com trajectórias sociais mais caóticas, não têm projectos escolares. A trajectória escolar futura é vista como incerta, assim como é toda a relação com a educação escolar dos filhos.

Segundo Siano (1981/82: 201), as famílias camponesas têm vindo a alterar as suas representações face à escola, nomeadamente, os seus projectos de futuro para os filhos, hoje, são mais dependentes da escola. Tradicionalmente os camponeses eram adversos ao prolongamento dos

estudos, na medida em que depois de aprendidos os saberes básicos, os filhos deviam ajudar no trabalho rural. No entanto, a crise da economia agrícola tradicional (provocada pela modernização da agricultura e concorrência dos mercados) lança desafios que levam os camponeses a mudarem as suas representações da escola. Esta passa a ser vista como um meio para os filhos escaparem de uma condição e modo de vida que chegou ao fim. Com um diploma escolar poderão, quer reorientar-se para novas inserções sócio-profissionais, quer transformar-se em "agricultores modernos". E em qualquer das situações assegurar a perpetuação da exploração familiar.

No entanto, a permeabilidade do sistema de representações dos camponeses a novas ideias sobre a escola não deixa de implicar uma filtragem destas por elementos da mentalidade camponesa, fazendo emergir algumas contradições. Por exemplo, o trabalho manual é valorizado enquanto elemento que dá identidade ao seu grupo social mas é desvalorizado quando surge ligado às suas aspirações de ascensão social. (Gilly¹³, 1987: 374)

Num outro estudo, sobre famílias camponesas do sul do Brasil, mostra-se que a modernização da agricultura nem sempre tem este efeito nas representações do lugar da escola no futuro dos filhos, registando-se uma diversidade de representações intra-grupo social.

Para fazer face à crise da agricultura, em algumas explorações, é-se obrigado a intensificar o trabalho familiar, sobretudo de crianças e mulheres. Isto tem repercussões na escolarização das crianças e nos projectos de futuro das famílias. (Zago, s.d.: 38-39)

Verifica-se uma forte relação entre as condições sociais de existência e a importância atribuída à escolarização nos projectos de futuro para os filhos. (Zago, s.d.: 46) No entanto, dentro de cada grupo essa influência exerce-se de forma diferente. E numa determinada família, o projecto definido para um dos filhos é diferente dos restantes. (Idem: 47)

Num primeiro grupo relativo às famílias de condição sócio-económica mais desfavorecida, a escola é valorizada, sendo vista como uma possibilidade de reinserção sócio-profissional. Contudo, porque o sucesso escolar é, aos seus olhos, dependente do factor sorte, há uma aceitação conformista da selecção escolar, não se desenvolvendo estratégias racionais e planificadas face à escolarização. (Idem: 48)

Num segundo grupo, em situação sócio-económica mais favorável, valoriza-se fortemente a escola como meio de reconversão profissional e inserção na cidade, em condições mais vantajosas. Por conseguinte, traçam-se projectos escolares para os filhos e tem-se uma atitude menos conformista face à exclusão social. (Idem: 48-49)

No terceiro grupo, correspondente a famílias com capacidade para manterem o seu modo de vida, associa-se o êxodo rural a mobilidade social descendente. A reprodução ou ascensão social está

¹³Citando Siano. V. (1985). *L'école la société et les paysans, représentations sociales, idéologie et mentalités: étude d'une population de petits agriculteurs du Vaucluse*. Thèse de doctorat de 3e cycle, Aix-en-Provence. Université de Provence.

mais dependente do investimento na exploração agrícola do que na escolarização. Neste caso, uma melhor situação sócio-económica é factor de afastamento da escolarização. (Idem: 49-50)

Uma outra investigação a 18 famílias em meio rural, numa região com elevada percentagem de insucesso na escola primária, diz-nos que a maior parte das famílias estudadas não têm projectos definidos em relação ao futuro dos filhos. Verifica-se uma subordinação das aspirações dos pais à ideologia dos dons (a criança estudará até conseguir) e ao cálculo económico (a criança estudará até ser possível suportar os custos). (Zanten, 1985: 42-44)

b) Trajectória passada

Mas a compreensão dos projectos parentais de escolarização futura são traçados a partir do passado e presente. Interessa, por isso, introduzir a questão da trajectória escolar vivida pela criança.

Num estudo português constatou-se que a quantidade de pais de estatuto sócio-profissional mais elevado que detecta dificuldades na trajectória escolar dos filhos apresenta-se excessiva, quando comparada com o baixo índice de insucesso escolar deste grupo social. (Benavente e Correia, 1981: 172)

Delhaye e Pourtois (1982: 35) referem que os pais de meio favorecido têm uma percepção da selecção escolar com conotações fortemente afectivas, provavelmente por terem uma grande aversão à ideia de insucesso dos seus filhos.

Alguns estudos salientaram que os pais de estatuto sócio-profissional baixo são os que mais percebem dificuldades na trajectória escolar dos filhos e os mais conformistas, talvez por terem de enfrentar frequentemente o insucesso dos seus filhos. (Benavente e Correia, 1981: 172; Delhaye e Pourtois, 1982: 36)

Por outro lado, os pais das classes populares tendem a explicar a trajectória escolar negativa dos seus filhos a partir da ideologia dos dons, isto é, centrando a explicação do insucesso dos filhos na sua falta de capacidades. (Gilly, 1989: 373-374) Zanten (1985:43) refere que as famílias cujos filhos já conheceram o insucesso atribuem a explicação dessa situação a causas individuais (a personalidade, a falta de esforço ou a falta de motivação da criança) e nunca fazem uma atribuição directa das causas do insucesso escolar a factores escolares.

Mas, segundo Pereira (1988: 229) os pais de condição social baixa representam o insucesso escolar dos seus filhos, de modos diferentes. Para uma maioria, os filhos apresentam dificuldades na escola e a avaliação do professor é vista como real e legítima. No entanto, uma parcela de pais considera que os seus filhos foram vítimas da arbitrariedade da escola.

Estudaremos famílias com crianças no 4º ano de escolaridade, com uma trajectória passada ainda curta. Por esse motivo é de esperar que as suas representações tenham um carácter relativamente provisório e que se redefinirão no tempo, à medida que conheçam mais dados sobre o comportamento escolar dos filhos.

2.2. As representações da escola e educação escolar

Como vimos as aspirações e projectos articulam-se com as representações do presente. Nesta segunda parte abordaremos a segunda dimensão das representações da escolarização, as representações que os pais têm do funcionamento da escola e educação escolar. O funcionamento da escola e educação escolar será concebido a partir de duas dimensões: uma primeira relacionada com os objectivos, funções e finalidades da escola, ou seja, com os princípios orientadores das práticas, e uma segunda referente às metodologias e organização desenvolvidas para alcançar os objectivos, ou por outras palavras, às práticas de educação escolar.

A análise das representações que os pais têm destas duas dimensões implicará um conhecimento da imagem, por um lado, e da atitude ou avaliação, por outro¹⁴. Começaremos por definir alguns conceitos e depois apresentam-se os resultados das investigações já realizadas sobre esta questão.

2.2.1. Definição de conceitos

Neste ponto do trabalho propomo-nos introduzir algumas noções (auxiliares), a partir das quais se esclarecerá o conteúdo da dimensão representações parentais do funcionamento da escola e educação escolar.

Principiaremos por definir "modelos de escola" com o objectivo de estabelecer parâmetros que possibilitem a apreensão da diversidade de imagens, quer em relação às finalidades e funções da escola, quer em relação às práticas da educação escolar. E, em segundo lugar, faremos uma muito breve referência ao conceito de avaliação.

a) Modelos de escola

Tonucci (1986: 169) concebe, a partir da heterogeneidade de experiências escolares, dois modelos de escola diferentes, correspondentes a dois pólos opostos de um continuum de práticas pedagógicas concretas: A "escola transmissiva" e a "escola construtiva".

O modelo de "escola transmissiva" assenta em três características básicas: "1- A criança não sabe, e vem à escola para aprender; 2- O professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe; 3- A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos." (Idem) Quer dizer que o funcionamento deste tipo de escola se estrutura fundamentalmente a partir da transmissão de conhecimentos.

¹⁴De certo modo estão aqui contidas a três dimensões dos conteúdos das representações sociais definidas por Moscovici, como vimos no ponto 1.3.3.a), deste capítulo. Quando definimos as funções e finalidade, por um lado, e as práticas de educação escolar, por outro, como dimensões do funcionamento da educação escolar estamos a partir do princípio, com base na bibliografia, que o campo das representações dos pais se estrutura a partir desses dois elementos. Quando falamos em imagem e avaliação, fazemo-lo no mesmo sentido em que Moscovici fala em informação e atitude.

O modelo de "escola construtiva", fundamenta-se em atributos opostos aos da escola transmissiva: "1- A criança sabe e vem para a escola para refletir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver; 2- O professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos; 3- A inteligência (para continuar com a imagem já utilizada) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação." (Idem: 172) Este modelo estrutura-se pois à volta da importância da construção do conhecimento.

Se o primeiro modelo se baseia em formas de pensar e agir tradicionalmente adquiridas, o segundo modelo resulta mais do conhecimento científico produzido sobre o desenvolvimento da criança e sobre o processo ensino-aprendizagem. (Santiago, 1993: 19) Embora, como afirma Santiago (1993: 25) este segundo modelo se apoie num sólido quadro teórico, citando a abordagem piagetiana, ainda não se encontra plenamente concretizado ao nível das práticas da educação escolar.

É possível estabelecer um paralelo entre estes dois modelos de escola e os tipos de acção de Weber. O modelo de escola transmissiva parece ter que ver com a "acção tradicional" e o modelo de escola transmissiva com a "acção racional". As acções tradicionais realizam-se a partir dos costumes e dos hábitos, isto é, de formas de acção historicamente estabelecidas que não se questionam. Contrariamente na acção racional há uma consciencialização das alternativas e a opção por determinada acção faz-se em função de interesses ou valores («acção racional nos propósitos» e «acção racional de valor») (Giddens, 1990: 213-215)

Este último tipo de acção é característico das sociedades modernas e particularmente do trabalho científico. Muito embora, seja preciso, não esquecer que tanto as sociedades modernas como a ciência e, por isso, a acção racional, são dependentes da transmissão de conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Por outro lado, nas sociedades tradicionais a transmissão dos hábitos e costumes não significa necessariamente que estes permaneçam imutáveis. Os elementos culturais transmitidos não escapam à reinterpretação das novas gerações, como vimos no ponto 1, deste capítulo, a propósito da relação entre representações sociais e socialização¹⁵. (Schnapper, 1990: 243)

Assim, e à semelhança dos tipos de acção, os modelos de escola devem ser vistos como tipos ideais, permitindo a formulação de juízos de facto e não de juízos de valor. Não é intenção dos autores em que nos baseamos, nem intenção deste trabalho aderir a um dos modelos por ser melhor do que o outro. O objectivo da sua utilização é tão somente a classificação da realidade e não propriamente a sua valorização. Contudo, nada impede que se considere determinado modelo mais adequado ao desenvolvimento das finalidades e valores de determinada sociedade, como parece ser o caso do modelo da "escola construtiva", em relação à sociedade actual. Mas admitimos que uma tal conclusão implicaria reflexões mais profundas.

¹⁵Cf ponto 1.3.4.c), deste capítulo.

No âmbito deste trabalho interessa-nos apenas dispôr de um instrumento a partir do qual seja possível classificar as atitudes dos pais. Apesar dos pais estudados pertencerem a uma geração que frequentou o ensino primário antes do 25 de Abril, organizado com um currículo mais próximo do modelo de escola tradicional, alguns terão actualizado as suas representações em função dos programas actuais, mais ligados ao modelo de escola construtiva e diametralmente opostos aos currículos do "seu tempo".

Como refere Tonucci (1986: 170), todos os restantes elementos da organização escolar são estruturados a partir dos princípios básicos vistos acima. Baseado em Tonucci, Santiago (1993) identifica dentro de cada um dos modelos de escola quatro dimensões: as finalidades; os actores; os saberes; e os estilos educativos. Em primeiro lugar, veremos as finalidades e funções e em segundo lugar os aspectos restantes, mais relacionados com as práticas da educação escolar.

a.1) Finalidades e funções

Para Alves (1992: 19) as finalidades distinguem-se das funções na medida em que as primeiras designam o que se deseja alcançar através da educação escolar, ao passo que as funções são aquilo que resulta, independentemente das intenções, da socialização escolar¹⁶.

Citando Formozinho¹⁷, o autor (Idem) enumera cinco finalidades que a escola procura alcançar: a finalidade cultural (transmissão de crenças, técnicas, conhecimentos ou qualquer outro elemento do património material e mental acumulado); a finalidade socializadora (transmissão de formas de ser e acção que possibilitem ao indivíduo integrar-se no funcionamento da sociedade); a finalidade produtiva (formação de trabalhadores qualificados com vista ao desenvolvimento económico); a finalidade personalizadora (desenvolvimento global da pessoa); a finalidade igualizadora (promoção da igualdade de oportunidades).

Em segundo lugar, a escola pode desempenhar uma função de custódia (guarda das crianças durante o período de actividade laboral dos pais); uma função selectiva (hierarquização dos alunos com base nos resultados escolares); uma função de credenciação (facilitação da obtenção de títulos académicos com vista à inserção na estrutura sócio-profissional); e uma função de substituto familiar (uma socialização que complementa e se sobrepõem à família). (Idem)

Referindo-se especificamente aos objectivos de aprendizagem, Formozinho (1985: 1) defende que a escola desempenha três tipos de funções. A função de instrução, a função de socialização e a função de estimulação. Por um lado, a escola transmite conhecimentos (instrução académica) e técnicas (instrução técnica). Por outro lado, a escola transmite as normas e os valores dominantes da sociedade. Além disso, a educação escolar desenvolve as diferentes capacidades (cognitiva, afectiva, psico-motora, sócio-moral) dos indivíduos.

¹⁶Cf. distinção entre educação e socialização, segundo Kellerhals e Montandon, no ponto 1.2.1 do capítulo III

¹⁷Formozinho, João (1986), *Organização e administração escolar*. Braga. Área de Análise Social e Organizacional da Educação, Universidade do Minho (policopiado).

Estas finalidades e funções não são sempre idênticas para os diferentes actores ligados à escola, directa ou indirectamente, professores, direcção da escola, ministério da educação, pais... (Alves, 1992: 19-20). Aliás, dentro do mesmo grupo de actores podem existir diversidades. No caso particular deste trabalho, interessa verificar se existe consenso ou diversidade nas representações parentais das funções e finalidades da escola. Será que existem grupos de pais com representações das funções e finalidades da escola mais consentâneos com o modelo de escola transmissiva e grupos de pais cujas representações se aproximam mais do modelo de escola construtiva?

O modelo da escola transmissiva valoriza mais as finalidades e funções de transmissão cultural e socializadora, isto é, a transmissão dos elementos culturais e sociais com vista à integração do indivíduo na sociedade. Ao passo que o modelo de escola construtiva dá mais importância às finalidades e funções personalizadora e de estimulação, ou seja, à subjectividade, autonomia e desenvolvimento da pessoa. Quer dizer, o primeiro modelo enfatiza o processo de transmissão de informação enquanto que o segundo coloca a tónica no processo de interiorização subjectiva da informação disponível.

No modelo de escola transmissiva valoriza-se acima de tudo a capacidade intelectual ou cognitiva que permite a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de operações de abstracção (instrução académica), assim como a instrução técnica visando a integração nas estruturas social e económica.

No modelo de escola construtiva, dá-se grande importância ao desenvolvimento global das várias capacidades (afectiva, moral, social) dos indivíduos (estimulação). (Santiago, 1993: 20-26)

a.2) Práticas de educação escolar

O modelo de escola transmissiva caracteriza-se por uma relação vertical professor-aluno, baseada na autoridade do primeiro, detentor de saber e valores sociais que transmite, sancionando alunos desviantes. O espaço de manobra deixado aos alunos é passivo e individual, na medida em que a sua principal tarefa é a memorização da informação. Os seus comportamentos são alvo de um controlo social relativamente forte.

Na escola construtiva a relação professor-aluno é mais flexível e menos hierárquica. O professor tem essencialmente que organizar as aprendizagens e adequar as condições de aprendizagem às necessidades individuais dos alunos. Assim, ao aluno é deixado um espaço para que participe como actor social na definição das situações de aprendizagem. Além disso, valoriza-se a participação dos alunos enquanto grupo.

Em segundo lugar, o modelo de práticas da educação escolar da escola transmissiva apenas inclui professor e aluno. Os pais e os outros agentes educativos são vistos como exteriores. Ao passo que no modelo de escola construtiva, as aprendizagens externas à escola são valorizadas e, nesse sentido, torna-se útil uma colaboração como outras instâncias de socialização da criança, incluindo a família. (Santiago, 1993: 27-37)

b) Avaliação

A avaliação diz respeito à atitude tal como é definida por Moscovici, vista na primeira parte deste capítulo. Os objectos sociais são alvo de uma tomada de posição, isto é, de juízos de valor. O funcionamento da escola pode ser avaliado em termos positivos ou negativos.

2.2.2. Os resultados dos estudos

De seguida apresentaremos os resultados dos estudos sobre as imagens e avaliação das finalidades/funções da escola e práticas de educação escolar.

a) Avaliação da educação escolar

Vários estudos constataam que os pais, maioritariamente, fazem uma avaliação positiva da escola. (Benavente e Correia, 1981: 134-138; Zanten, 1985: 44; Davies, 1989: 53-54)

Benavente e Correia (Idem) concluem que os pais, dos meios sociais diferentes se encontram, em geral, satisfeitos com a escola que os filhos frequentam. E Davies (Idem) refere que essa avaliação positiva é extensiva aos espaços rural e urbano.

Os pais mostrar-se-ão satisfeitos com a escola, sobretudo, com a sua dimensão relacional (ambiente "familiar"; contacto com o professor; criança gosta da escola) (Benavente e Correia: Idem; Zanten: Idem; Davies: Idem) e outro estudo salienta a satisfação com a qualidade pedagógica dos professores (Davies: Idem).

Mas esta avaliação positiva não é incondicional. Apontam-se sempre algumas críticas. Segundo alguns estudos essas centram-se nas aprendizagens e qualidades pedagógicas do professor (Benavente e Correia: Idem; Davies: Idem) ou nas deficiências físicas das escolas (Zanten: Idem; Davies: Idem)

Em termos globais, são os pais de estratos sócio-profissionais mais prestigiados (quadros) os que avaliam mais positivamente a escola actual. (Benavente e Correia, 1981: 134-138) Na valorização da escola actual por estes pais "são destacados os aspectos de facilitação das aprendizagens, de mobilização da inteligência e da criatividade das crianças, das relações humanas e agradáveis professora-alunos, do prazer com que hoje as crianças vão à escola, da socialização e dos métodos adequados aos alunos." (Benavente, 1990: 137)

Os pais operários fazem uma avaliação mais crítica da escola actual "porque há menos «obrigação de aprender», há mães que lamentam que as professoras não batam, critica-se o pouco tempo de escola, não se percebe o interesse de uma série de novas aprendizagens fora do tradicionalmente escolar." (Idem)

Mas numa amostra a nível nacional, composta essencialmente por pais das classes populares, passa-se o inverso. As famílias das classes médias, escassamente representadas, revelam-se as mais críticas. (Davies, 1989: 53-54)

Num estudo a famílias francesas, integradas num programa de intervenção social (zonas educativas prioritárias), anteriormente citado, o grupo de famílias com uma situação sócio-profissional mais estável apresenta uma atitude mais positiva em relação à escola e aos professores do que o grupo que conhece uma situação mais precária. A atitude de desconfiança em relação à escola, deste último grupo, não é mais do que um exemplo da sua atitude global face às várias instituições com as quais estabelece relações de desigualdade (escola, justiça, polícia, patronato). Esta desconfiança implica simultaneamente uma aceitação conformista das situações, por isso, embora descontentes, os pais preferem mudar de estabelecimento escolar em vez de ir pedir explicações aos professores. (Glasman, 1992: 27)

Segundo Delhaye e Pourtois (1982: 35), a atitude face à escola diverge em função da classe social. Os pais de meio social mais desfavorecido avaliam mais positivamente na escola que os pais das classes mais elevadas, nomeadamente em relação à avaliação e insucesso escolar. Não obstante a avaliação positiva dos primeiros ser acompanhada de um sentimento de não familiarização com a escola.

b) Imagens do funcionamento da educação escolar

b.1.) Finalidades e funções

Num estudo realizado por Cullingford (1985: 135-137), a pais de classes sociais diferentes, ressaltou uma imagem consensual¹⁸ das finalidades da escola. Para os pais a escola devia servir para dotar os filhos de qualificações profissionais que garantam um emprego e futuro melhor do que o seu. Estas representações surgem em pais com filhos no ensino primário e não apenas em pais cujos filhos se situam na etapa final da sua trajectória escolar. Pais de diferentes meios sociais valorizam os conteúdos básicos (ler, escrever e contar) porque são as competências essenciais para se adquirir um bom emprego. (Cullingford, 1985: 142-143)

Santiago (1993: 505, 526) distingue finalidades actuais da escola, de finalidades ideais. As finalidades actuais são alvo de representações relativamente consensuais, em meio rural. No entanto, as representações que os pais têm das finalidades ideais apresentam-se socialmente diferenciadas. As diferenças são mais evidentes entre a classe média e os agricultores. A primeira tem representações estruturadas em torno da ideia de desenvolvimento pessoal e social. Ao contrário, os segundos possuem representações de natureza mais tradicional e instrumental. A escola deve transmitir conteúdos e garantir a inserção profissional futura. O que leva o autor a identificar as representações

¹⁸Note-se que o objectivo do estudo é comparar as imagens da escola dos pais com as dos professores. Isso pode ter levado o autor a subestimar as diferenças dentro de cada um dos grupos. Assim, refere-se que comparativamente aos pais, os professores representam os objectivos da escola como preparação das crianças para viverem em sociedade, através da autoconfiança, do saber pensar e da capacidade de relacionamento com os outros. (Cullingford, 1985: 140-142)

da classe média com o modelo da "escola construtiva" e as representações dos agricultores com o modelo da "escola transmissiva". (Idem: 509, 526-527)

Gilly (1989: 373) cita dois estudos¹⁹ onde se conclui que as representações das famílias de diferentes meios sociais não são consensuais. As famílias socialmente menos favorecidas dão mais importância às funções tradicionais de instrução do que as famílias das classes sociais mais elevadas.

Também numa outra pesquisa, os pais do meio operário têm representações mais utilitaristas da escola. Esta serve para se adquirirem os saberes básicos. Os pais dos estratos sociais mais elevados (empregados, funcionários e quadros) têm uma representação mais ampla das suas finalidades. A escola é vista como a base da vida, fazendo parte de um projecto de futuro (social e profissional). (Benavente e Correia, 1981: 100)

Ainda em meio socialmente desfavorecido, Davies (1989: 56) constata que uma fracção de pais demonstra alguma dificuldade em definir para que serve a escola, referindo genericamente que é necessária e uma segunda fracção considera que a escola é um meio para obter a instrução básica e empregos. O autor salienta ainda o facto de nenhum dos pais da amostra conceber, como funções da escola, o desenvolvimento da sociedade e a formação de cidadãos, com vista ao aperfeiçoamento democrático. (Idem: 56-57)

Mas Pereira (1988: 229-230) constata que apesar de todos os pais de classe social baixa reconhecerem a importância da escola, existem duas visões diferentes das finalidades da escola. Uns têm "uma visão mais pragmática e utilitarista". Para estes pais a escola serve essencialmente para ensinar/obter profissões/empregos e garantir o futuro dos filhos. No segundo grupo de pais, a escola tem por finalidade a socialização em modos de vida distintos e, por isso, a promoção social.

b.2) Práticas de educação escolar

Segundo Cullingford (1985: 144, 146-148), pais de classes sociais diferentes valorizam a disciplina, enquanto obediência ao professor-autoridade, na sala de aula, como mais eficaz no sucesso escolar mas sentem que essa não é imposta pelos professores²⁰ e por isso criticam as metodologias actuais. Num outro estudo a disciplina é vista mais positivamente pelas classes sociais desfavorecidas. (Delhay e Pourtois, 1982: 37)

Por outro lado, Benavente e Correia (1981: 146-147) concluem que os pais das classes mais favorecidas mostram-se mais a par das aprendizagens não formais realizadas na escola do que os pais operários. O que é revelador de um distanciamento deste último grupo em relação ao funcionamento actual da escola.

¹⁹Zoberman, N. (1972), "Attentes des parents vis-à-vis de l'école maternelle", *Cahiers de Psychologie*, n° 15, pp. 229-246; Paillard, M. e Gilly, M. (1972), "Représentations des finalités de l'école par les pères de famille: première contribution", *Cahiers de Psychologie*, n° 15, pp. 227-238.

²⁰Os professores têm visões mais complexas da disciplina. Esta implica mais a auto-regulação do aluno e menos o controlo social do professor. (Cullingford, 1985: 145)

2.3. Conclusões

Nas investigações, citadas ao longo do ponto 2, é patente a existência de uma relação entre a classe social das famílias e as suas representações da escola e educação escolar. Santiago (1993: 92) levanta a hipótese de que os pais das classes baixas terão representações mais tradicionais e que isso terá que ver com o seu próprio percurso escolar, curto e negativo, e também com a escassez de informação sobre o funcionamento actual da escola. A mesma hipótese é formulada por Benavente e Correia (1981: 138). Numa situação de déficite (quantitativo e qualitativo) de informação e de dificuldade em lidar com a escola actual, os pais serão levados a sobrevalorizar os elementos que lhe são mais familiares, isto é, os elementos interiorizados (ancorados) durante sua própria trajectória escolar, de modo a torná-la uma realidade significativa. Esta distância entre as representações dos pais das classes populares e o funcionamento da escola estará relacionada com a dificuldade de adaptação dos filhos à educação escolar. (Santiago: Idem)

Nas palavras de Santiago (1993: 532): "Aprofunda-se, deste modo, a distância à escola das categorias desfavorecidas no espaço rural, através da transformação das desigualdades de acesso à informação e da pouca eficácia estratégica das atitudes escolares face às exigências dominantes, em desigualdades de aproximação ao processo de formação das representações sociais da escola e, por conseguinte, de recursos de influência na qualidade dos percursos escolares dos alunos".

Nas classes mais elevadas, a maior proximidade das representações à escola actual possibilita maior adaptação à escola e o envolvimento activo na escolaridade dos filhos. (Santiago, 1993: 93) "Por ela-mesmo, esta situação é suscetível de fazer a diferença nos percursos escolares, no sentido de uma previsibilidade futura do sucesso escolar e de continuação da escolaridade com vista à aquisição de uma formação de nível académico superior". (Idem)

Por outro lado, alguns autores têm chamado a atenção para a diversidade de representações da escola intra-grupos sociais. (Benavente e Correia, 1981: 41; Pereira, 1988: 225-226; Glasman, 1992: 198) Num grupo de famílias desfavorecidas, com uma trajectória social mais estável, a escola é vista como um meio de ascensão social. E os aspectos do seu funcionamento actual são encarados positivamente. O que leva a autora a dizer que este grupo de pais parece ter compreendido que o futuro dos filhos se joga no modelo de escola actual. (Glasman, 1992: 29)

Inversamente o grupo de famílias desfavorecidas, com uma situação sócio-profissional mais precária estruturam as suas representações do funcionamento da escola sempre em torno do antes (valorizado) versus o agora (desvalorizado). "Cet «avant», c'est le seul modèle dont ces familles disposent, modèle d'une école que les parents ont trop peu fréquentée et qui fait l'objet d'une mythification.". (Idem)

Pereira (1988: 225-226, 229) identifica por detrás da identidade estrutural, traduzida pelas mesmas condições sociais objectivas, uma heterogeneidade de representações da escola nos pais com filhos em situação de insucesso escolar. Isto significa que paralelamente às explicações baseadas nas

estruturas sociais há que propôr outros esquemas de explicativos de natureza mais microssociológica e interaccionista.

No capítulo III, abordaremos o paradigma de funcionamento familiar na perspectiva de que a classe social não explica tudo e que esse pode contribuir para dar conta da diversidade de representações que as famílias têm da escola, dentro de cada grupo social. Procuraremos deste modo, tornar mais "fina", a nossa grelha de análise das representações familiares da escolarização.

CAPÍTULO III - Dinâmica familiar e interacção com a escola.

No capítulo I apresentaram-se diferentes perspectivas da escolarização que apesar de justificarem de forma diferente a diversidade de relações das famílias com a escolarização, têm um ponto comum: Para todas elas essa diversidade está relacionada com a classe social.

No capítulo II mostrou-se que existe uma diversidade inter-classe social de representações familiares da escolarização. E no final desse capítulo referiram-se alguns resultados de estudos que chamam a atenção para a existência de diversidades intra-classe social. Em todo o caso, a família é, regra geral, mantida como uma "caixa negra". Resta, pois, investigar os processos através dos quais a regularidade social, acima apontada, se constrói no interior das famílias. Como questiona Queiroz (1992: 201), "Mais comment ces déterminations objectives dont nous saisissons les effects se sont-elles formées historiquement à l'intérieur de classes de familles? Quelle signification les sujets leur accordent-ils? Quelles pratiques liées à l'école et à enseignants y sont-elles associées?"

Neste terceiro e último capítulo, do enquadramento teórico do trabalho, introduziremos algumas noções e ideias da Sociologia da Família com o objectivo de desvendar o interior dessa "caixa negra" que a Sociologia da Educação clássica tem deixado quase sempre intacta. Quer dizer, focaremos a lógica familiar, paralelamente à lógica de classe, como um aspecto da lógica dos actores acerca da qual os capítulos anteriores mostram a necessidade de ampliação e aprofundamento.

Assim, pretende-se reflectir, no quadro de uma problemática da interacção escola-família que alarga o plano tradicional da Sociologia da Educação, sobre a relação entre a família, enquanto espaço detentor de uma dinâmica própria, e a escolarização.

1. O contributo da Sociologia da Família para o estudo da relação da família com a escolarização:

1.1. Funcionamento e interacção das famílias

Na Sociologia da Família, até meados dos anos 60, o estudo da diversidade de funcionamentos familiares situou-se, em grande medida, ou na análise da evolução histórica da família, com a caracterização dos modelos familiares tradicionais e contemporâneos, a partir dos binómios instrumentalidade/expressividade e instituição/companheirismo, ou na análise das etapas do ciclo familiar. (Kellerhals, 1987: 153-154)

1.1.1. Mudança social e fim de um modelo familiar único

A par das transformações demográficas e culturais ocorridas na sociedade, no final dos anos 60, a Sociologia da Família introduz novos conceitos e novas leituras da realidade. tais como, a diversidade de trajectórias sociais familiares, a conflitualidade, o poder, a violência e coloca em causa a visão funcionalista dos papéis familiares... (Kellerhals, 1987: 154)

À diversidade de configurações familiares, no plano histórico e no plano geográfico, segue-se a situação actual, mais complexa, em que no mesmo espaço e tempo é possível encontrar diferentes formas familiares. E por isso, Roussel afirma que "(...) on ne parle plus de familles qu'au pluriel.". (Roussel, 1992: 83)

As transformações ocorridas na família têm que ser enquadradas na mudança que a sociedade conheceu, em todos os seus planos, económico, científico-tecnológico e societal, ao nível das representações sociais e ao nível das práticas e interações sociais. (Fernandes, 1994: 1149-1150)

Em primeiro lugar, a crise económica e o desemprego, acompanhados da desestruturação do modo de funcionamento das sociedades tradicionais, vieram colocar um número considerável de famílias em situação de exclusão social com repercussões nos projectos parentais para os filhos e na própria escolaridade destes.

Em segundo lugar, a intensificação do trabalho feminino, e a nova ordem económica pode ser vista como uma das suas causas, altera a dinâmica familiar. Por um lado, torna a mulher menos dependente e circunscrita ao espaço familiar, inserindo-a noutros contextos relacionais. Por outro lado, a diminuição do tempo dedicado aos filhos não tem sido exactamente sinónimo de degradação das relações mãe-filhos, porque a qualidade relacional revela-se mais importante, segundo estudos, do que a quantidade das relações. E além disso, essa diminuição do tempo de dedicação da mãe é acompanhada por um aumento e precocidade da intervenção do pai nas tarefas de educação familiar.

Terceiro, os avanços tecnológicos e científicos ao nível das ciências bio-médicas e da engenharia genética, nomeadamente a inseminação artificial, complexificaram as antigas concepções de filiação e paternidade.

Em quarto lugar, a valorização da relação intra-conjugal criou formas familiares independentes da filiação.

Quinto, o aumento dos divórcios institucionalizou as famílias monoparentais na sociedade contemporânea. Estas, porque na maioria são formadas pela mãe e filhos podem significar a precipitação para uma situação de exclusão social. Não só porque, muitas vezes, um único adulto fica responsável pela sobrevivência económica familiar, como também esse adulto é uma mulher, socialmente em maior desvantagem que os homens. (Diogo, 1995: 43) Por outro lado, o divórcio pode causar instabilidade emocional nas crianças. No entanto, estudos concluem que não só essa decresce com o tempo, como além disso os conflitos conjugais podem ter efeitos mais fortes que a própria separação.

Finalmente, e paralelamente à complexificação da convivência familiar, assistiu-se a uma pluralização dos princípios morais seguidos pelas famílias. (Fernandes, 1994: 1150-1551; Pourtois e Desmet, 1989: 83-85; Pourtois *et al.*, 1994:290)

Pronunciando-se sobre a dimensão deste movimento, Roussel diz, em 1989, que duas décadas produziram mais alterações que todo um século, na medida em que se pôs em causa o modelo de

família dominante até aos anos 50 e se originou aquilo a que designou "família incerta".¹ (Roussel, 1989: 8)

Embora exista consenso acerca da dimensão das transformações ocorridas na família, estas têm sido interpretadas em sentidos divergentes. Enquanto para uns a "família incerta" representa um estágio, no sentido do melhoramento das relações familiares, para outros significa que a família está em risco, conduzindo ao discurso da crise da família, tão divulgado no âmbito das iniciativas do ano internacional da família (1994). (Roussel, 1989: 9; Fernandes, 1994: 1153)

Para A. T. Fernandes (1994: 1153) ambos são discursos carregados de conotações ideológicas. Segundo este autor, as alterações nas formas familiares deverão ser interpretadas, não propriamente como crise, mas como um movimento de reajustamento da família à nova ordem societal. (Idem)

Nesse mesmo sentido, Pourtois *et al.* (1994: 290) afirmam que "não existe degradação, mas mutação profunda da família que, não se limitando a um modelo único, antes se desdobra em diversas modalidades de que não tínhamos, até agora, nenhuma experiência.

Com efeito, se as sociedades são atravessadas por movimentos diversos de mudança social e, por isso, nunca são totalmente integradas, é de esperar a existência de dinâmicas como a da "família incerta" que embora se distancie das soluções passadas e anuncie mudanças, ainda não se precipitou para uma nova fórmula acabada, se é que, em qualquer momento da História, alguma configuração social se pode apresentar como um modelo completamente definido.

1.1.2. Da diversidade de famílias à diversidade de abordagens

Para Singly (1992: 307), a Sociologia da Família deu um passo em frente ao substituir a sua visão monolítica da família nas sociedades ocidentais contemporâneas, por uma concepção polimórfica. Mas falta-lhe dar um segundo passo correspondente à pluralização das teorias. As famílias têm sido estudadas, sobretudo, no plano macro, a partir da teoria das classes sociais. (Singly, 1992: 307; Kellerhals *et al.*, s.d.: 7) Nas palavras de Singly (1992: 307), o estado actual da Sociologia da Família traduz-se por "Familles au pluriel, problématique au singulier".

A Sociologia da Família tem sido "plus sensible à l'ordre social qu'à l'ordre des interactions". (Singly, 1992: 309) Não só por uma questão de extensão do campo de investigação como e, acima de tudo, pela pertinência teórica, a Sociologia da Família deverá dedicar-se mais ao conhecimento da "structure de l'expérience individuelle de la vie familiale". (Singly, 1992: 310) A família e os comportamentos familiares não podem compreender-se exclusivamente por recurso à análise macro-estrutural, sob risco de não se apreender o espaço de jogo da interacção familiar, para aplicar a terminologia de Berthelot (s.d.).

¹É curioso notar que os autores consultados, embora reconheçam a profundidade e rapidez com que aconteceram estas mudanças, nunca falam em revolução. Será porque não emergiu um modelo ou modelos familiares alternativos e se esteja, ainda, no domínio da "família incerta"?

Uma Sociologia das interacções familiares nada terá que ver com um ponto de vista psicologizante em que as famílias aparecem isoladas da sociedade e estruturas sociais. Trata-se antes de, situado ao nível micro, no interior da família, compreender como é que as pressões externas se refletem nas práticas e interacção familiares. (Kellerhals, 1989: 7)

Singly (1992: 310) defende que o ideal da Sociologia da Família deve ser o de complementar a abordagem estrutural com a abordagem da ordem das interacções, embora poucos autores o tenham ainda feito.

No entanto, para Roussel, discutir se a família deve ser perspectivada a partir da macrosociologia ou da microsociologia é uma falsa questão. (Roussel, 1989: 233) As orientações macrosociológicas esforçam-se por demonstrar que a liberdade dos indivíduos é meramente ilusória. As orientações microsociológicas procuram afirmar a autonomia dos actores sociais. Segundo Roussel "La vérité, ici nom plus, n'est pas entre ces deux thèses, comme une sorte de juste milieu, mais dans leur indissociable combinaison". (Idem)

Se por um lado, o estudo da ordem das interacções deve revelar os seus constrangimentos, por outro, a análise das regularidades sociais deve mostrar os processos através dos quais são construídas a partir das práticas individuais. Consequentemente, o autor (Idem: 234) entende que para compreender a complexidade dos fenómenos é irrelevante começar pela via micro ou pela via macro, já que ambas devem conduzir ao mesmo objecto. Por outras palavras, independentemente do ponto de onde se parte, a meta deve ser equivalente, isto é, a demonstração da autonomia relativa da família.

1.1.3. A autonomia relativa das famílias

As famílias não são espelhos perfeitos das estruturas sociais. Se é certo que as famílias sofrem constrangimentos estruturais que as moldam até determinado ponto, também é verdade que têm uma autonomia que lhes permite, mesmo sujeitas a condições sociais objectivas idênticas, não serem cópias fiéis umas das outras e apresentarem modos de existir e de resposta às situações, de algum modo, originais. (Montandon, 1987a: 171)

Além disso, as famílias estão longe de ser meras reprodutoras das desigualdades, na medida em que "elas próprias se constituem como espaços geradores de desigualdades". (Esteves, 1993: 281) Tal como demonstra Esteves (1993: 277-282), a interacção, investimento e projectos para os filhos diferem com a posição destes na fratria. Na realidade, no interior das famílias os filhos não são todos iguais. A escolarização de cada um não pode ser explicada a partir do indivíduo mas da família, enquanto grupo com objectivos e estratégias diferentes para cada um dos seus elementos.

Singly contesta a ideia da autonomia relativa da família por não dar conta, satisfatoriamente, da ordem das interacções. Considera que o adjectivo "relativa" minimiza o sentido do substantivo "autonomia". (1992: 313) Assim, propõe a hipótese da autonomia das interacções familiares como condição facilitadora da emergência de problemáticas renovadoras da Sociologia da Família, sem que

isso deva significar a negligência do estudo da contribuição da ordem das interações familiares para a reprodução da sociedade. (Idem: 313-314)

1.1.4. A tipologia do funcionamento familiar de Kellerhals

A autonomia relativa da família traduz-se numa diversidade de configurações, cuja existência é consensual, embora não o seja a sua forma de apreensão. Os autores têm procurado dar conta dessa diversidade a partir de modelos conceptuais diferentes.

Para Roussel (1992: 84) tem-se analisado a diversidade familiar a partir de duas metodologias, as classificações e as tipologias. As classificações limitam-se, principalmente, à simples descrição das características morfológico-demográficas da família. As tipologias mostram-se mais complexas e interessantes, na medida em que cruzam diferentes dimensões da família permitindo conhecer o seu funcionamento.

Segundo Kellerhals (1987: 155) as diferentes tipologias do funcionamento familiar enquadram-se em três perspectivas distintas: histórica ou culturalista, classista e sistémica. As perspectivas históricas ou culturalistas fazem uma análise da evolução dos indicadores macro-estruturais para identificar modelos de famílias com períodos históricos. As perspectivas classistas estudam a diversidade familiar a partir da estratificação social. E para as abordagens sistémicas a diversidade é supra-histórica e supra-classista. No mesmo espaço, período histórico e classe social é possível percepcionar as famílias no plural, se se perspectivar a sua dinâmica interna. (Kellerhals, 1987: 155-156)

A variabilidade de propostas de análise da diversidade intra-familiar resume-se, de acordo com Kellerhals (Idem: 156-169), a quatro dimensões fundamentais: a coesão, a integração, os objectivos e a regulação. No entanto, em cada uma das propostas, os autores apontam uma combinação de apenas algumas destas dimensões (por exemplo, regulação/orientação; integração/coesão; coesão/regulação; orientação/integração) para dar conta da dinâmica familiar.

Uma análise das tipologias, de diferentes autores, apresentadas por Kellerhals *et al.*, em *Microssociologia da Família* (1989: 29-37), permite facilmente verificar que os 3 eixos retidos nas tipologias deste autor, coesão, integração externa e regulação, são convergentes com as diferentes dimensões propostas por esses autores. (ver quadros 1 e 2) Estas 3 dimensões repetem-se nos seus trabalhos, embora, por vezes, com designações diferentes (ver quadro 3).

Kellerhals é um autor considerado pioneiro na articulação das perspectivas macro e microssociológicas da família (Singly, 1992: 311), na medida em que privilegia uma análise tipológica da interações familiares, cruzando-a depois com a estratificação social.

Sobre a correlação entre tipos de famílias e classe social Kellerhals (1987: 174) afirma que "Mais si nombre de chercheurs les ont établies, rares sont ceux qui ont pu en proposer une explication convaincant et complète."

Quadro 1: Síntese das tipologias dos autores apresentados por Kellerhals

Autores	Descrição dos tipos de famílias	Dimensões
Roussel	1) Importância da instituição, do estatuto e união. 2) Importância da união e partilha mas sem o peso da instituição e estatutos. 3) O "Eu" sobrepõe-se ao "nós"; autonomia da criança; contrato; interação com o exterior. (Kellerhals <i>et al.</i> , 1989: 30)	a) "Eu", autonomia / "nós", união. b) Contrato, igualdade de estatutos, indiferenciação de papéis / instituição, estatutos. c) Relação com o exterior / não relação.
Straver e Robert	1) Partilha de tempo e rendimentos; identidade colectiva ("nós") sobressai na relação com o exterior. 2) Embora haja troca afectiva não há uma partilha de tempo e rendimentos; na relação com o exterior sobressai mais o "eu". (Idem: 30-31)	a) Partilha / partilha mínima. b) "Nós" na relação com o exterior / "eu" na relação com o exterior.
Manahem	1) Diferenciação de papéis (articulação funcional). 2) "Nós" têm que assegurar mínimo de partilha afectiva; trajectórias individuais independentes (independência funcional). (Idem: 31-32)	a) Diferenciação de papéis / indiferenciação de papéis. b) Dependência / autonomia.
Reiss	1) Percepção positiva do exterior, confiança no exterior; forte relação com exterior; articulação com o exterior na base do "nós"; negociação para alcançar consenso; inova. 2) Forte relação com o exterior; articulação com o exterior na base individual; segue normas rígidas. 3) Percepção negativa do exterior, desconfiança em relação ao exterior (visto como caos); predominância das interações intra-familiares e necessidade de consenso; não inova. (Idem: 32-33; Montandon, 1987a: 174-177; Roussel, 1992: 85)	a) Percepção do exterior positiva / percepção negativa. a.2) Relação com o exterior / não relação. b) Articulação com o exterior na base do "nós" / na base do "eu". c) Adaptação, inovação (flexibilidade) / rigidez.
Kantor e Lehr	1) Adaptação ao meio; interdependência e consenso; diálogo racional na resolução de problemas. 2) Rigidez da organização interna; autoridade vertical; rigidez na relação com o exterior; importância da tradição e unidade do grupo. 3) Inovação na organização interna; poder carismático; valorização da criatividade individual. (Kellerhals <i>et al.</i> , 1989: 33-34)	a) Unidade, partilha/ criatividade individual b.1) Adaptação ao meio / rigidez na relação com o meio. b.2) Diálogo / autoridade vertical / poder carismático. b.3) Criatividade (flexibilidade) na organização interna / rigidez na organização interna.
Farber	1) Os filhos estão no centro da existência familiar; valorização da integração no exterior; papéis e estatutos bem definidos. 2) Os filhos são centrais mas valoriza-se mais as relações no interior da família do que com o exterior; papéis e estatutos não rígidos. 3) Os pais estão no centro do grupo familiar; valorização da relação com o exterior; organização igualitária. (Idem, 34-35)	a) Centração nos filhos / centração no casal. b) Valorização da relação com o exterior / valorização das relações intra-familiares. c) Papéis e estatutos bem definidos / papéis e estatutos não rígidos, ideologia igualitária.
Michel	1) Criança como fim em si mesmo; determinismos estatutários. 2) "Nós" conjugal, os filhos vêm enriquecer a experiência conjugal; determinismos pessoais. (Idem: 35)	a) Centração nos filhos / centração no casal. b) Determinismos estatutários / determinismos pessoais.

O autor perspectiva a dinâmica interna familiar a partir das 3 dimensões, já enunciadas acima, *coesão, integração com o exterior e regulação*. (Kellerhals *et al.*, 1987: 220)

A *coesão* ou *integração interna* dizem respeito à ligação entre os membros da família. Os elementos do grupo familiar podem caracterizar-se pela sua proximidade, quer identitária, quer espacial porque partilham actividades e tempos (*fusão*) ou pela especificidade (*autonomia*). Na *fusão*

sobressai "o nós", enquanto na *autonomia* "o eu" é preponderante. (Kellerhals e Montandon, 1991: 38-39; Kellerhals *et al.*, 1987: 220; Troutot e Montandon, 1986: 3)

A *integração externa* tem que ver com a relação que a família estabelece com o ambiente exterior. A relação com o exterior pode ser evitada e mal vista pela família, sendo vivida como uma ameaça para a unidade familiar (*fechamento*) ou pode ser procurada e percebida como útil para o grupo familiar (*abertura*). Na primeira situação a família fecha-se sobre si, enquanto na segunda, a própria dinâmica familiar é dependente da abertura ao exterior. (Kellerhals e Montandon, 1991: 39; Kellerhals *et al.*, 1987: 220; Troutot e Montandon, 1986: 4)

A *regulação* é a forma que a família encontra para coordenar as suas acções. Essa coordenação pode ser assegurada a partir de regras e papéis rigorosamente pré-estabelecidos (*regulação normativa*) ou através da negociação nas situações (*regulação contratual ou comunicacional*). Se na *regulação normativa* a articulação das acções foi previamente definida, na *regulação contratual* há necessidade de definir as soluções em cada momento. (Kellerhals e Montandon, 1991: 39; Kellerhals *et al.*, 1987a: 220-221)

Quadro 2: Convergência entre as dimensões dos autores e as dimensões da tipologia de Kellerhals.

Autores	Dimensões dos autores	Dimensões de Kellerhals
Roussel Straver e Robert Reiss Manahem Kantor e Lehr	- "Eu", autonomia / "nós", união. - Partilha / partilha mínima. - "Nós" na relação com o exterior / "eu" na relação com o exterior. - Dependência / autonomia. - Unidade, partilha/criatividade individual	<i>1. Coesão ou integração interna: fusão/autonomia</i>
Farber Michel	- Centração nos filhos / centração no casal. - Centração nos filhos / centração no casal.	<i>1.1. Integração interna: centração nos filhos centração no casal</i>
Roussel Reiss Farber	- Relação com o exterior / não relação. - Percepção do exterior positiva / percepção negativa. - Relação com o exterior / não relação. - Valorização da relação com o exterior / valorização das relações intra-familiares.	<i>2. Relação com o exterior: abertura / fechamento</i>
Roussel Manahem Reiss Kantor e Lehr Farber Michel	- Contrato, igualdade de estatutos, indiferenciação de papéis / instituição, estatutos. - Diferenciação de papéis / indiferenciação de papéis. - Adaptação, inovação (flexibilidade) / rigidez. - Adaptação ao meio / rigidez na relação com o meio. - Diálogo / autoridade vertical / poder carismático. - Inovação (flexibilidade) na organização interna / rigidez na organização interna. - Papéis e estatutos bem definidos / papéis e estatutos não rígidos, ideologia igualitária. - Determinismos estatutários / determinismos pessoais.	<i>3. Regulação: normativa contratual</i>

Quadro 3: Designações das dimensões usadas nos trabalhos da equipa de Kellerhals

Fonte	Designações das dimensões	Posições
Montandon, 1987a	a) Coesão b) Flexibilidade c) Confiança no exterior	a) +/- b) +/- c) +/-
Troutot e Montandon, 1986	a) Integração interna e dialéctica da coesão b) Relação com o meio ou integração externa c) Modo de regulação	a) Assimilação (partilha) / acomodação (articulação das diferenças) b) Abertura / centração no espaço familiar c) Negociação / comunicação / organização-regras / instituição-convenção
Kellerhals e Montandon, 1991	a) Coesão interna b) Integração ou coesão externa c) Regulação normativa	a) Fusão / autonomia b) Abertura / fechamento c) Normativa / contratual ou comunicacional
Kellerhals <i>et al.</i> , 1987	a) Coesão b) Integração com o exterior c) Regulação	a) Fusão / autonomia b) Fechamento / abertura c) Normativa / comunicacional
Kellerhals ²	a) Coesão b) Relação com o exterior c) Regulação	a) Autonomia / solidariedade b) Fechado / aberto c) Normativa / negociação
Kellerhals <i>et al.</i> , 1992	a) Coesão interna b) Integração no meio c) Regulação	a) Fusão / autonomia b) Aberto / fechado c) Normativa / comunicacional

Os autores não prevêm para esta dimensão a possibilidade de haver famílias caóticas, em que o arbítrio dos mais poderosos decida momento a momento. Laytre, um dos autores em que se fundamentam, elabora uma tipologia com três tipos de famílias: as famílias de estruturação rígida, as de estruturação flexível e as de estruturação fraca. As famílias de estruturação rígida regem-se por regras definidas que servem para todas as situações. As famílias de estruturação flexível adaptam as regras às situações. E as famílias de estruturação fraca não têm regras definidas, regem-se por decisões aleatórias e arbitrarias, não permitindo às crianças interiorizar regularidades e saber o que é esperado de si em cada situação. (Kellerhals, 1987: 163-164; Montandon, 1987a: 172)

Do cruzamento das dimensões coesão, integração interna e regulação surgem tipos de famílias cuja designação varia de estudo para estudo. (ver quadro 4)

²Citado por Roussel, 1992: 86.

Quadro 4: Designações dos tipos de famílias nos trabalhos da equipa de Kellerhals.

Fonte	Designação dos tipos de famílias ³
Montandon, 1987a	Não são atribuídas designações aos diferentes tipos de famílias que resultam dos cruzamento das 3 dimensões.
Troutot e Montandon, 1986	1) "Família base" (a' + b) 2) "Família creuset" (a + b) 3) "Família refuge" (a + b') 4) "Família latence" (a' + b')
Kellerhals e Montandon, 1991	1) "Parallèles" (a' + b') 2) "Bastion" (a + b) 3) "Compagnonnage" (a + b) 4) "Association" (a' + b)
Kellerhals <i>et al.</i> , 1987	Tipologia 1 (a x b): 1) "Bastion" (a + b) 2) "Refuge" (a + b') 3) "Base" (a' + b') Tipologia 2 (a x c): 1) "Tradition" (a + c) 2) "Compagnonnage" (a + c') 3) "Négociation" (a' + c')
Kellerhals	1) "Bastion" (a' + b + c) 2) "Compagnonnage" (a' + b' + c') 3) "Négociations ou Association" (a + b' + c')
Kellerhals <i>et al.</i> , 1992	1) "Parallèles" (a' + b') 2) "Bastion" (a + b) 3) "Compagnonnage" (a + b) 4) "Association" (a' + b)

Para os autores, os tipos de famílias fixados em cada tipologia não têm por objectivo esgotar todas as possibilidades reais de interacção familiar, no entanto, permitem dar conta de formas diferentes de dinâmica familiar. (Kellerhals *et al.*, 1992: 233)

A definição das dimensões retidas por Kellerhals resulta de dois processos complementares. Por um lado, deve-se a um processo dedutivo referente à revisão bibliográfica, vista acima e esquematizada nos quadros 1 e 2. Por outro lado, ficou a dever-se a um processo indutivo. A equipa de Kellerhals realizou um teste de auto-definição do grupo familiar. Foi pedido aos cônjuges que se definissem como família. Os investigadores encontraram inicialmente 800 critérios usados nessa definição, mas posteriormente, através da análise de conteúdo, sintetizaram-nas em 3 dimensões, as retidas na tipologia. (Troutot e Montandon, 1986: 3; Kellerhals *et al.*, 1987a: 220)

A abordagem tipológica de Kellerhals encontra, deste modo, uma justificação não só científica, como compreensiva, ao permitir que os próprios sujeitos-objects de estudo contribuam para a construção do objecto.

Por outro lado, na medida em que a equipa de Kellerhals tem aplicado a abordagem tipológica em variadas pesquisas, em campos diferentes dos comportamentos familiares, tem sido possível um

³Ver Quadro 3, coluna referente às posições das dimensões: a = posição apresentada na alínea a); a' = posição inversa.

constante reajustamento que segundo Roussel (1992: 88) dá a cada nova tipologia um valor acrescentado, em termos de riqueza e validade (ver quadros 3 e 4).

O facto de existir uma certa consonância entre a definição de dimensões do funcionamento familiar por Kellerhals e a dos outros autores, assim como, entre as definições objectivas (científicas) e as subjectivas (ponto de vista dos actores) pode ser um indicador da pertinência dos critérios retidos. Mas só uma repetida confrontação com os dados empíricos e a sua extensão a diferentes campos de investigação dirá sobre a sua pertinência teórica. (Roussel, 1992: 88)

A tipologia de Kellerhals apresenta um último trunfo, a sua pertinência e adequação à problemática da relação escola-família, como veremos mais adiante.⁴

1.1.5. Interacção familiar e posição na estrutura social

Como se referiu acima, um aspecto positivo da abordagem tipológica de Kellerhals é o facto de, e à semelhança de outros autores, relacionar variáveis microsociológicas com macrosociológicas, tal como a posição das famílias na estrutura social. (Kellerhals *et al.*, 1989: 37-40)

O cruzamento da tipologia familiar com a classe social faz ressaltar uma forte correlação entre a estrutura de capitais e o estilo de dinâmica familiar. (Kellerhals *et al.*, 1987: 222; Troutot e Montandon, 1986: 8) Quer dizer, as diferentes classes parecem evidenciar estilos de interacção e funcionamento familiares próprios. (Kellerhals *et al.*, 1989: 40)

Num estudo sobre as representações do casamento e da família, em meio urbano, Kellerhals (1989: 40) concluiu que os grupos mais bem posicionados na estrutura social valorizam mais a autonomia dos seus membros, assim como o «nós-casal» e o «nós-família», não valorizam tanto princípios relativos à unidade familiar e fecham-se menos ao exterior. Enquanto que as classes socialmente menos bem posicionadas valorizam bastante a existência de filhos como elemento que dá sentido à família, assim como princípios relativos à união familiar e fecham-se muito ao exterior.

Num outro estudo, baseado numa tipologia construída sob a direcção de Kellerhals, Troutot e Montandon (1986: 7-8) verificam também a existência de uma relação entre o tipo de funcionamento familiar e o nível de capitais económico e sócio-cultural da família. As classes burguesas são menos centradas sobre a vida familiar, abrindo-se ao exterior. A hipótese dos autores é que, por possuírem mais recursos, mostram-se mais disponíveis para os investir fora da família. Nos meios burgueses as mulheres valorizam mais a sua relação com o exterior e a sua autonomia. As classes populares são mais fechadas sobre a vida familiar. Segundo os autores porque a não posse de capitais para investir no exterior as levaria a refugiar-se no espaço doméstico. Assim, nas famílias das classes populares onde a mulher trabalha, aumentando o nível de recursos económicos do grupo, a abertura ao exterior é maior.

⁴Cf. ponto 1.2.6.. deste capítulo.

No entanto, e como se verá no ponto 1.2, quando se relacionar tipos de funcionamentos familiar com praticas educativas familiares e relação com a escola, os resultados obtidos pelos autores não contrariam a autonomia relativa da família, a que se fez acima referência, dado que a classe social não determina absolutamente o tipo de funcionamento familiar.

Kellerhals *et al.* defendem, ainda, que as tipologias das famílias deviam ser relacionadas, não só, com a classe social, como, também, com outras configurações estruturais ("famílias reconstituídas, monoparentais, alargadas, pós-divórcio, etc."). (1989: 41)

Contudo, nos trabalhos que consultámos a tipologia é aplicada apenas nas famílias nucleares. Em *Les stratégies éducatives des familles* (1991: 230), Kellerhals e Montandon advertem que o estudo inclui somente as famílias nucleares. As monoparentais foram excluídas e deram lugar a um estudo paralelo, por dificuldades de estandardização dos instrumentos de pesquisa.

Se, como dissemos, as famílias monoparentais se têm vindo a institucionalizar na sociedade contemporânea, parece-nos indispensável um desenvolvimento das metodologias de investigação, através da elaboração de instrumentos suficientemente flexíveis, capazes de abranger a diversidade actual de configurações familiares, para que se torne possível compará-las.

1.2. Complementariedade entre a educação familiar e a educação escolar

No ponto 1.1. mostrou-se que a emergência de uma diversidade de configurações familiares, na sociedade actual, deve ser acompanhada de uma pluralização de abordagens na Sociologia da Família capazes de dar conta da autonomia relativa da família. Apesar da classe social se apresentar como uma variável muito estruturadora, também da dinâmica familiar, esta não deixa de constituir um espaço onde os indivíduos e o grupo (familiar) elaboram estratégias e desenvolvem estratégias com alguma margem de manobra.

De seguida abordaremos a educação familiar como um dos aspectos da dinâmica familiar, responsável pelo desencadeamento de estratégias nos jogos sociais em que a família participa, nomeadamente, na escolarização.

1.2.1. A educação familiar

Embora se tenha realizado um importante número de estudos sobre educação familiar, a sua abordagem é essencialmente macro-estrutural. Segundo Kellerhals e Montandon (1991a:15) é muito recente a preocupação de centrar as práticas educativas familiares na interação familiar.

a) Dimensões de análise

Kellerhals e Montandon (1991a: 14; 1991b: 231) definem socialização familiar como um processo composto por dois movimentos interdependentes, a integração, ou seja, a adaptação da criança à vida social, e a individualização, isto é, o desenvolvimento de uma personalidade autónoma.

Distinguem, por outro lado, educação de socialização. A primeira contém apenas os aspectos intencionais e a segunda diz respeito a todas as transformações e influências a que a criança é sujeita, por pressão exterior.

Os autores delimitam o seu estudo dos estilos educativos a partir do eixo integração. Nessa sequência, definem educação com base em 4 dimensões: Objectivos dos pais, metodologia pedagógica parental, papéis dos pais e coordenação das instâncias educativas. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 14-15; Kellerhals e Montandon, 1991b: 231)

Note-se como esta definição de educação familiar coloca o acento tónico na intencionalidade e capacidade estratégica das famílias. Os pais são vistos como actores sociais capazes de definir metas e articulá-las logicamente⁵ com as acções necessárias para as atingir.

Os objectivos dizem respeito, primeiro, ao perfil de personalidade -conjunto de qualidades pessoais (auto-regulação e acomodação de natureza instrumental e cooperação e sensibilidade de carácter expressivo) que permitem à criança integrar-se na vida social)-; segundo, à posição social -as aspirações quanto ao destino social da criança- e, terceiro, à integração cultural -os valores e pertença ideológica- para os quais os pais preparam os filhos a curto, médio e longo prazos. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 51-90; Kellerhals e Montandon, 1991b: 231-232; Kellerhals *et al.*, 1992: 236)

A segunda dimensão da educação familiar diz respeito aos métodos, isto é, aos procedimentos usados pelos pais para que a criança se desenvolva segundo os seus objectivos. São, por um lado, técnicas de influência -as acções dos pais podem ser de controle dos comportamentos, motivação, moralização ou de manipulação dos aspectos afectivo-relacionais (motivação)- e, por outro lado, princípios educativos -a atitude face à educação pode ser rigorista (importância da clareza dos conselhos e avisos), empática (valorização da comunicação) ou estruturante (combinação da rigorista com a empática). (Kellerhals e Montandon, 1991a: 32-34, 91-93, 115-116; Kellerhals e Montandon, 1991b: 232-233; Kellerhals *et al.*, 1992: 236)

Em terceiro lugar, ao pôr em acção os métodos pedagógicos os pais, nas famílias nucleares, desempenham os seus papéis segundo uma determinada divisão do trabalho familiar que pode ir da dupla diferenciação a uma situação de indiferenciação. Por um lado, os papéis educativos podem ser desempenhados em três diferentes áreas de actuação: na regulação dos comportamentos, na comunicação com a criança ou na cooperação com a criança em actividades. Por outro lado, nestas áreas de actuação os pais usam recursos instrumentais (materiais e cognitivos) ou expressivos (afectivo-relacionais). O cruzamento destas duas dimensões permite caracterizar a estrutura de papéis da educação familiar em termos de dupla diferenciação (o casal especializa-se em áreas diferentes e usa recursos diferentes); de diferenciação (nas mesmas áreas de actuação os dois pais desempenham papéis de modo diferente) e de indiferenciação (nas mesmas áreas de actuação age-se de forma

⁵Trata-se, evidentemente, de uma racionalidade sempre relativa, condicionada pelas condições objectivas e pela subjectividade dos actores. (Van Haecht, 1992: 56, citando Boudon)

idêntica). (Kellerhals e Montandon, 1991a: 34-35, 136-137; Kellerhals e Montandon, 1991b: 233; Kellerhals *et al.*, 1992: 236)

Mas os autores privilegiam uma perspectiva ecológica do processo de socialização da criança e, nesse sentido, consideram que a acção educativa dos pais deve ser articulada com as outras esferas do ambiente da criança. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 30)

A quarta dimensão, a coordenação, refere-se à forma como os pais se relacionam com os outros agentes educativos, a escola, os grupos de pares e a televisão. Essa articulação é avaliada a partir de dois critérios: O primeiro é a área de competências atribuída aos diferentes agentes que pode ser específica ou confundir-se com a dos pais e o segundo critério refere-se à participação dos pais na acção educativa desses agentes. Consequentemente, a relação dos pais com as outras instâncias educativas pode ser de oposição (especificidade e não participação); delegação (papéis difusos e não participação); mediação (especificidade e participação) e cooperação (papéis difusos e participação). (Kellerhals e Montandon, 1991a: 35-36, 166-167; Kellerhals e Montandon, 1991b: 233-234; Kellerhals *et al.*, 1992: 236-237)

b) Tipos de educação familiar

A observação das quatro dimensões das práticas educativas familiares acima descritas, em trezentas e nove famílias permite a Kellerhals e Montandon identificar três estilos educativos: o "estilo estatutário", o "estilo maternalista" e o "estilo contratualista".

O estilo estatutário corresponde a uma lógica de educação parental em que os objectivos se centram no desenvolvimento da capacidade de acomodação da criança, definida pelos autores como obediência e disciplina. Os métodos usados para atingir esses objectivos são, sobretudo, de controle dos comportamentos, por isso, o exercício de autoridade dos pais é grandemente coercivo, isto é, orientado por normas. A estrutura de papéis educativos é restritiva, investe-se mais nos aspectos instrumentais e menos na comunicação e cooperação (partilha de actividades) com a criança. Os outros agentes educativos são vistos com desconfiança. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 111-112, 204-205; Kellerhals e Montandon, 1991b: 242; Kellerhals *et al.*, 1992: 198)

O estilo contratualista refere-se a um modelo de educação familiar em que os objectivos dizem respeito, sobretudo, à auto-regulação (autonomia e responsabilidade) e sensibilidade (criatividade e ter ideais). Recorre-se à relação como técnica de influência e o uso da autoridade faz-se mais baseado na negociação do que na coerção. Em consonância, valoriza-se a empatia (comunicação) como princípio educativo. Existe uma indiferenciação no desempenho de papéis no casal e uma ênfase no diálogo casal/criança. Verifica-se uma relação de abertura aos agentes educativos exteriores e atribuem-se-lhes funções difusas. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 52, 55, 204-205; Kellerhals e Montandon, 1991b: 243; Kellerhals *et al.*, 1992: 237; Kellerhals e Montandon, 1992: 197-198)

No estilo maternalista, à semelhança do estilo estatutário, dá-se grande importância às capacidades de acomodação como finalidades educativas e ao controlo e exercício coercitivo da

autoridade, como técnica de influência. No entanto, na estrutura de papéis aproxima-se mais do estilo contratualista. Valoriza-se a comunicação e a partilha de actividades com a criança. Embora, tal como no estilo estatutário exista uma diferenciação de papéis. A relação com os agentes exteriores é marcada pela distanciação. A estes atribuem-se tarefas muito delimitadas. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 203-204; Kellerhals e Montandon, 1991b: 242-243; Kellerhals *et al.*, 1992: 237; Kellerhals e Montandon, 1992: 198)

1.2.2. Comparação com outras tipologias dos estilos educativos familiares

Esta tipologia e a de Baumrind que Kellerhals e Montandon (1991a: 16) apresentam como representativa das tipologias que se têm construído para dar conta da diversidade de estilos educativos familiares não se distanciam tanto nas características dos seus tipos mas sobretudo na perspectiva de análise que ressalta a partir da natureza das variáveis com as quais cada uma das tipologias é relacionada.

Em termos de caracterização, o estilo estatutário de Kellerhals e Montandon aproxima-se bastante da "educação autoritária" de Baumrind, assim como o estilo contratualista do "modelo permissivo" e o estilo maternalista do tipo "autoritativo".

As práticas educativas familiares são estudadas por Baumrind a partir de duas dimensões clássicas, o controle (permissividade/ constrangimento) e o suporte afectivo (afectividade/ hostilidade) e cruzadas nos três estilos vistos acima: o autoritário (controle a partir de regras previamente definidas e fraco suporte afectivo); o permissivo (importante suporte afectivo, atendendo-se aos desejos da criança e fraco controlo dos seus comportamentos) e o autoritativo (combina o controlo do estilo autoritário com o suporte afectivo do permissivo)⁶. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 16-17; Kellerhals e Montandon, 1992: 194-195)

Em certa medida a tipologia de Kellerhals e Montandon também cruza os critérios de controle e suporte afectivo tal como outros autores⁷. No entanto, o que torna particularmente interessante esta tipologia é a inclusão do eixo relativo à interacção com as diferentes instâncias educativas pertencentes ao ambiente global de socialização da criança.

Esta tipologia distingue-se, ainda, e principalmente, de outras produzidas anteriormente devido à forma como os estilos educativos são analisados. Nos outros estudos é salientada a relação entre práticas educativas parentais e variáveis relativas ao estatuto social dos pais. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 229) Nesses estudos as classes mais elevadas são normalmente associadas a uma educação que recorre mais à comunicação e à responsabilização com a preocupação de se conseguir "a autonomia, criatividade e autoregulação da criança". Nas classes populares usa-se mais o controlo e

⁶Veja-se ainda a proximidade das dimensões da educação familiar de Baumrind com as de Bernstein, apresentadas no capítulo I, ponto 1.2.

⁷Vejam-se as técnicas de influência, atrás descritas.

a coerção e pretende-se da criança obediência e conformidade. (Kellerhals e Montandon, 1992: 195-196; Kellerhals e Montandon, 1991b: 229-230)

O que é essencialmente novo no trabalho de Kellerhals e Montandon é a explicação das práticas familiares, a partir da classe social em conjugação com o tipo de funcionamento familiar, conceito desenvolvido na microssociologia da família de Kellerhals e explanado atrás.

1.2.3. Estilos educativos e dinâmica familiar

A cada estilo educativo parental (contratualista, maternalista e estatutário) parecem estar associadas modalidades de interacção familiar diferentes. (Kellerhals e Montandon, 1992: 199; Kellerhals e Montandon, 1991b: 243)

O estilo contratualista é próprio, principalmente, das famílias cuja integração interna é centrada na autonomia dos seus membros e a integração externa é marcada pela abertura ("família Associação"). Os outros tipos usam muito menos frequentemente este tipo educativo. O estilo estatutário é usado preferencialmente pelas "famílias Bastião", isto é, as famílias fechadas sobre o "nós" familiar. O estilo maternalista não se identifica com nenhum tipo de família em particular. Embora, as famílias associação sejam as que a ele menos recorrem. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 219-221; Kellerhals e Montandon, 1992: 198-199; Kellerhals e Montandon, 1991b: 243) Isto significa que "l'éducation aujourd'hui dépend-elle de manière significative du project familial des parents". (Kellerhals e Montandon, 1991b: 243)

Existe uma articulação entre o tipo de funcionamento familiar e a educação que as crianças de cada uma dessas famílias recebe. As famílias fechadas sobre si educam os seus filhos para a conformidade e disciplina através do controlo, enquanto que as famílias abertas e autónomas procuram que os seus filhos desenvolvam a autonomia, criatividade e sensibilidade, através da negociação. Como dizem os autores (Kellerhals e Montandon, 1992: 199) "chaque genre de famille «a besoin» d'un genre d'enfant spécifique". (Kellerhals e Montandon, 1991a: 219; Kellerhals e Montandon, 1992: 199)

Assim, as estratégias e princípios educativos desenvolvidos pelos pais parecem inscrever-se numa lógica mais vasta que tem que ver com o tipo de funcionamento de cada família. O facto do estudo dos estilos educativos familiares fazerem surgir "une certaine idée de la famille" (Kellerhals e Montandon, 1991b: 243) parece comprovar a pertinência da abordagem interaccionista da diversidade intra-familiar.

1.2.4. O peso da condição social objectiva e a autonomia relativa da família

Como foi dito, Kellerhals e Montandon combinam uma abordagem interaccionista, mais inovadora, dos estilos educativos, quando os relacionam com o tipo de coesão familiar, com uma

abordagem estruturalista mais estudada mas também importante e, nesse sentido, articulam coesão familiar e classe social.

As classes populares recorrem mais ao estilo estatutário ao passo que as classes burguesas ao estilo contratualista. (Kellerhals e Montandon, 1991a: 211; Kellerhals e Montandon, 1992: 199) Estes resultados não diferem muito dos estudos anteriores, como vimos no ponto 1.2.3.

O que é interessante é ver a articulação das três variáveis, educação familiar, funcionamento familiar e classe social. Nas classes burguesas, as famílias bastião que recorrem ao estilo contratualista são muito menos numerosas, do que em termos globais. Por seu turno, as famílias associação que recorrem ao estilo contratualista estão mais representadas do que em termos globais. Nas classes populares, o estilo contratualista também é mais praticado nas famílias associação, no entanto, esse número encontra-se abaixo dos valores globais. (Kellerhals e Montandon, 1991b: 243)

O estilo educativo está associado à interacção familiar mas a classe social não deixa de controlar essa relação. Isto leva os autores a dizer que "L'impact de la cohésion du groupe ne joue que dans les marges autorisées par les normes culturelles du milieu" (Kellerhals e Montandon, 1991b: 243, 246) Quer dizer, se por um lado, na abordagem da educação familiar, os autores atribuem o estatuto de actor às famílias, na medida em que essas traçam estratégias articuladas com a lógica do seu funcionamento familiar, por outro admitem que esta margem de manobra acontece dentro dos limites impostos pela posição social objectiva.

1.2.5. A articulação entre as práticas educativas familiares e a escolarização

Como afirma Zanten (1988: 189-190), a comparação da socialização familiar com a socialização escolar foi tratada na Sociologia da Educação clássica, em termos de "Princípio da Correspondência" (reportando-se à teoria de Bowles e Gintis) entre as classes dominantes e a escola e "descontinuidade cultural" (aqui invocando as teorias de Bourdieu e Passeron e de Bernstein) entre as famílias das classes populares e a educação escolar. Fez-se já referência a estas perspectivas no primeiro capítulo.

A tendência actual é para se estudar a articulação das estratégias familiares com a escola em termos de complementariedade. (idem: 189) Isto significa que essa articulação deixou de se dever menos a uma homologia estrutural entre as duas instituições, para passar a ser entendida principalmente a partir das estratégias dos indivíduos face ao espaço de jogo que é o campo escolar. Tal como foi apresentado no capítulo I, para Berthelot, a classe social não determina absolutamente o modo de escolarização. Parte dessa relação tem que ser explicada a partir da lógica e estratégias dos actores.

As teses apresentadas nos pontos anteriores deste capítulo sugerem-nos, ainda, que essas estratégias devem ser conceptualizadas mais do que em termos individuais, em termos familiares. Como vimos, a lógica de funcionamento familiar exige "uma criança específica" e, por isso, cada tipo de família recorre a estilos educativos coerentes com a sua lógica de interacção familiar. Também a

escolarização não deverá escapar às lógicas familiares. Por isso, torna-se fundamental perspectivar a escolarização na sua articulação com a dinâmica de funcionamento familiar.

Esteves (1993: 275-276) critica as teorias funcionalistas da Sociologia da Família que falavam, entre os anos 50 e 70, na grande diminuição das funções da família e na "supressão de estratégias colectivas em prol de «estratégias individualistas» no âmbito familiar". (Idem: 276)

Novos quadros teóricos vieram reformular essa visão e mostrar que a família existe como "espaço social (...) de estratégias colectivas próprias". (Idem) E nesse sentido, o autor (Idem: 277) afirma que a família actua como mediadora na "(re)construção social das desigualdades". É esse processo de reconstrução das desigualdades face ao insucesso escolar, no interior da família, que procura explicitar quando se propõe retirar as práticas familiares escolares da condição de "*black box*". (Idem: 285)

A relação entre a classe social e o sucesso escolar não se deve a um efeito automático da posição social objectiva na medida em que se alicerça nas práticas familiares de controlo, incentivo e apoio. (Idem: 286) Assim, por exemplo, o sucesso escolar das classes dominantes "está ancorado numa cultura familiar onde as diferentes práticas parentais (...) se associam para criar nos jovens a visão de que o empenho escolar se coloca bem alto numa hierarquia de valorização". (Idem)

O autor chama a atenção para os processos de construção das desigualdades no interior das famílias e para o papel das práticas familiares nesse processo. No entanto, em nosso entender, fica por demonstrar em que medida as práticas quotidianas inovam e se desviam do "habitus de classe" e constituem verdadeiramente estratégias que comprovam a existência de uma margem de manobra das famílias face aos constrangimentos impostos pela sua posição social objectiva.

Em 1982, Forquin (62) referia que se bem que o conhecimento do "«climat familial» et des pratiques éducatives parental dévraient, nous semble-t-il, éclairer les phénomènes d'inégalités de réussite scolaires de façon beaucoup plus directe et beaucoup plus concrète", era obrigado a "exprimer une certaine déception et une certaine perplexité" face aos resultados das pesquisas.

Gilly (Forquin⁸, 1982: 63) identificou duas tendências principais no estudo do insucesso escolar, a partir do clima familiar. Uma tendência patológica, centrada nas dificuldades de adaptação da criança e uma segunda que relaciona diferentes dimensões da interacção familiar com o insucesso escolar. Nesta última investiga-se, sobretudo, as questões da autoridade e do suporte afectivo, focalizadas na relação pais-filhos. (Idem: 66)

Segundo Forquin (Idem: 62), os estudos realizados sobre a temática da interacção intra-familiar têm produzido resultados não coincidentes e descoordenados, não conseguindo dar conta das desigualdades de escolarização.

⁸ Citando Gilly (1969), *Bon élève, mauvais élève*, Paris, A. Colin.

De qualquer modo, esses estudos têm indicado que as variáveis relativas ao clima familiar se encontram mais correlacionadas com o (in)sucesso escolar do que as variáveis relativas às condições sociais objectivas. (Idem: 63)

No entanto, essas investigações perspectivam a família, sobretudo, a partir das relações pais-filhos, faltando-lhes uma visão do todo familiar: a sua organização material, espaço-temporal e a sua regulação ou estruturação. Forquin cita, a respeito desta última dimensão, o exemplo do trabalho de Lautrey sobre a relação entre o desenvolvimento cognitivo das crianças e a estruturação do seu meio familiar, no qual Cléopâtre Montandon (1987a: 172-174) se inspira para definir os critérios do "paradigma familiar" que passaremos a abordar.

Para Montandon (1987a: 181) e Troutot e Montandon (1986: 2) existe uma relação entre o paradigma familiar, as atitudes educativas e a relação com a escola. As atitudes educativas e as estratégias de relação com a escola inscrevem-se nas lógicas de funcionamento de cada família ou "au système d'action que les génèrent". (Troutot e Montandon, 1986: 9) Os autores procuram "appréhender des manière dialectique et systémique des rationalités implicites des différentes modalités du rapport à l'école", a partir da sua relação com a tipologia da interacção familiar. (Troutot e Montandon, 1986: 2)

Embora se reconheça a força dos constrangimentos estruturais, pretende-se conhecer os processos através dos quais, no interior da família, não só se reproduzem, mas também se reconstroem, os determinismos que marcam a sua relação com a escola. (Idem)

Segundo Montandon (1987a: 179), as dimensões do paradigma familiar tal como as define (coesão, flexibilidade e confiança no ambiente⁹) são pertinentes para estudar a relação com a escola. A coesão do grupo familiar na medida em que poderá estar articulada com a participação na educação escolar da criança. A flexibilidade (regulação) da família porque pode ajudar a explicar a atitude da família face ao funcionamento da escola. E a confiança face ao exterior porque permite compreender a interacção da família com a escola.

Atendendo à imagem, expectativas e modalidades de intervenção na interacção com a escola são definidos quatro tipos de relação com a escola: "delegação assumida", "colaboração potencial", "aliança condicional" e "aceitação descomprometida". (Troutot e Montandon, 1986: 10-12)

A delegação assumida diz respeito a uma atitude de confiança face à escola. Os pais dominam suficientemente o jogo escolar mas mantêm-se afastados. A colaboração potencial significa participar abertamente, ter interesse e informar-se sobre a escola e mostrar uma atitude de disponibilidade de colaboração estreita com a escola. Na aliança condicional participa-se na escola, mas os pais sentem-se impotentes para influenciar o jogo escolar. Por isso, a imagem que têm da escola é caracterizada pela ambiguidade. A aceitação descomprometida refere-se a uma relação de distanciamento com a

⁹No ponto 1.1.4. é mostrada a afinidade desta tipologia com outras usadas por Kellerhals.

escola, na medida em que se está de acordo com o seu funcionamento mas não se deseja interferir. (Idem)

Os autores encontram uma "coerência tipológica" entre sistema de acção familiar, atitude educativa e relação com a escola. As famílias "base" (autonomia, investimento individual e negociação) associam-se à delegação assumida. As famílias "creuset" (fusão, abertura relacional e comunicação) correspondem a uma colaboração potencial com a escola. As famílias "refúgio" (primado do grupo, fechamento e normatividade) apresentam, uma aliança condicional com a escola. As famílias "latência" (autonomia, coexistência funcional e importância dos princípios) surgem associadas a uma aceitação descomprometida da escola. (Idem: 12)

Embora estes resultados sejam exploratórios e, por isso, os autores chamam a atenção para a importância da extensão da sua investigação (Troutot e Montandon, 1986: 11; Montandon, 1987a: 216), revelam lógicas ou coerências de acção e interacção familiares 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.

Mesmo reconhecendo a existência de uma relação entre a classe social e as atitudes face à escola, a autora refere que, no entanto, dentro do mesmo meio social o sistema de acção familiar pode ser responsável pela produção de imagens e estratégias diferenciadas. (Montandon, 1987a: 216-219) Por isso, Montandon (1987a: 217) afirma que "il est impossible de déduire l'ensemble des stratégies des familles au de leurs attitudes vis-à-vis de l'école, de leur appartenance à une classe sociale."

2. A constituição de uma problemática da interacção escola-família

2.1. Das perspectivas dos *handicaps* familiares às abordagens sistémicas da escola

Temos encaminhado o estudo da escolarização e particularmente das representações da escolarização para o funcionamento familiar. Essa orientação não deve ser entendida como uma tentativa de enquadrar o trabalho numa perspectiva dos *handicaps* sócio-culturais da escolarização, tantas vezes já criticada.

Quando aplicada ao estudo do insucesso escolar, a perspectiva dos *handicaps* sócio-culturais¹⁰ diz que os alunos reprovam por culpa das más condições de vida das famílias que não proporcionam ambientes estimulantes (culturalmente ricos) ao desenvolvimento da criança e desenvolvem práticas educativas menos adequadas. (Benavente e Correia, 1981: 13)

Segundo Benavente e Correia (1981: 17) "O vício fundamental da atitude que consiste em estudar as diferenças de crianças de diversos meios sociais face à escola é o de considerar a escola inócua e socialmente neutra, e as manifestações comportamentais dos alunos (verbais e outras) como simples características que se podem comparar e corrigir - as «más» segundo o exemplo das «boas»."

¹⁰Forquin (1983: 61) chama-lhe mesmo abordagem "defectológica" de natureza sociológica.

Defendem, pelo contrário, que o insucesso se deve, não apenas ao meio social, mas ao tipo de relação que se estabelece entre o meio social e a escola. (Idem: 18)

As teorias da reprodução vieram mostrar o papel da escola na manutenção das desigualdades¹¹, mas como apontam Benavente e Correia (1981: 20) "A análise macrossocial leva, no entanto, muitos autores a caírem num «reduccionismo» sociológico negando o valor de qualquer transformação (...) [e pode] levar a um cruzar de braços perante a desigualdade e injustiça do funcionamento da escola.". Estas abordagens negligenciam o papel das dinâmicas microssociais na produção de mudanças.

Um estudo realizado por Ana Benavente a trinta professores primárias sobre as suas representações da relação sociedade/escola/insucesso escolar evidenciou a existência de três grupos distintos de representações. Num primeiro grupo a escola resume-se à sala de aulas. Ignora-se a relação da escola com a realidade exterior. Este grupo é constituído pelas professoras com maior número de anos de serviço. Num segundo grupo reconhece-se a influência da realidade social sobre a escola, de tal forma que a acção dos professores é considerada impotente. Este tipo de representações conduz a um desinvestimento no espaço escolar. O último grupo corresponde às representações de uma minoria de professores que reconhece a influência da realidade social na escola mas não a considera absoluta nem invencível, por isso, investe em projectos pedagógicos no espaço escolar. (Benavente, 1991: 175-177)

O que está aqui em evidência são três formas distintas de representar a escola. O primeiro tipo corresponde a uma representação micro-social; o segundo a uma representação macro-social e o terceiro, aquele que é minoritário, a uma representação meso da escola.

Até muito recentemente a escola tem sido perspectivada apenas a dois níveis. O nível macro, centrado no sistema de ensino e o nível micro, reduzido à interacção professor-aluno, na sala de aula. Só a partir dos anos 70, ao nível científico e dos anos 80/90, ao nível da comunidade educativa, se começou a reconhecer a existência de um nível intermédio, o nível meso, correspondente ao estabelecimento escolar. (Derouet, 1987: 73; Canário, 1992: 166; Alves, 1992: 7, 16; Nóvoa, 1992: 15; Gomes, 1993: 22)

O relatório de Coleman, nos anos 60 concluía que as escolas não tinham qualquer efeito sobre os resultados escolares dos alunos e que estes se deviam às características do meio familiar. (Burgess, 1986: 173; Good e Weinstein, 1992: 79; Banks, 1979: 217; Forquin, 1979: 15)

As muitas críticas que se seguiram vieram chamar à atenção que de facto existia uma relação entre as características das escolas e os resultados dos alunos. Na verdade, como características escolares, Coleman considerou apenas os recursos da escola, a composição social e os resultados escolares. Do estudo ficaram excluídos os aspectos relativos ao funcionamento interno da escola (o exercício da autoridade, a integração social dos indivíduos nos grupos, a utilização dos recursos, o

¹¹Cf. capítulo I, ponto 2.

comportamento dos professores, a importância dada às aprendizagens...). Quer dizer, a escola foi tomada como uma "caixa negra" ou, por outras palavras, não se abordou o nível meso, relativo ao funcionamento interno da escola.

Caria (1991: 31), embora reconheça o peso de factores inerentes à família (como a avaliação que essa faz do jogo escolar), considera que, na medida em que o conhecimento das regras escolares pesa também na sobrevivência escolar, a escola tem poder para agir sobre o seu meio. Apesar de não ter força suficiente para abolir as desigualdades sociais, a escola, consoante gere a sua relação com o meio, pode dar mais oportunidades escolares a mais alunos.

Isto coloca a escola no centro do debate. Não obstante o interesse para este trabalho ser meramente marginal, importa fazer algumas considerações com o objectivo de explicitar que partimos de uma perspectiva que não esquece o peso dos factores escolares.

Os estudos têm apontado para a importância do estabelecimento escolar na medida em que as diferentes escolas têm funcionamentos diferentes e apresentam resultados diferentes. (Canário, 1989: 4)

Hoje existe um consenso em torno da importância do estabelecimento escolar como algo dotado de especificidade e autonomia relativa. (Burgess, 1986: 54) Embora o levantamento que Derouet (1987) faz sobre o estado de desenvolvimento deste novo objecto científico o leve a expressar alguma decepção, sobretudo, porque ainda não foi possível encontrar uma metodologia adequada. (Idem: 107)

Segundo Canário (1989: 4-5) "a construção de um novo objecto de investigação, a escola, não corresponde a um mero alargamento da investigação em educação a um novo domínio. Corresponde, antes, a uma mudança de natureza qualitativa.", isto é, rompe com perspectivas deterministas que esqueciam que o estabelecimento escolar existe como espaço de mediação entre as influências macro-estruturais e as práticas quotidianas.

Pegando nas palavras de Conceição Alves Pinto (1990: 76), "No esforço de compreender o que é a escola diremos que esta é um sistema caracterizado por finalidades, por um território delimitado por uma fronteira, por professores, alunos e funcionários que o constituem e por um sistema de interacção".

Nesta abordagem a escola não é um território físico delimitado pelos seus muros mas um espaço de interacção aberta ao exterior com o qual estabelece trocas. (Idem; Alves Pinto, 1988: 330) Quer dizer, a escola existe enquanto subsistema de um sistema mais vasto, a comunidade local.

Para Pedro Silva (1993: 61), o conceito de "acção educativa" tem-se tomado sucessivamente mais abrangente. Num primeiro momento, associado ao modelo de escola transmissiva¹², a acção educativa restringia-se ao domínio das interacções professor-aluno na sala de aula. (Silva, 1993: 62) Deu-se depois uma ampliação do conceito que passou a incluir, para além das relações entre professor

¹²Cf. Tomucci, 1986: 169-172; Santiago, 1993: 17-41.

e aluno, o sistema de interacção social que é a escola¹³ (Silva, 1993: 62) Actualmente a acção educativa, para além da sala de aulas e da escola, tende a abranger a comunidade local onde a escola se insere. (Silva, 1993: 62)

A articulação entre a escola e a comunidade tem surgido como a "pedra de toque" da inovação educativa em muitos textos de ciências de educação. Canário (1988: 203-205) diz que embora actualmente a articulação entre a escola e a comunidade não passe, na grande maioria dos casos, de uma «mera ligação», de carácter extra-curricular que não põe em causa formas tradicionais de actuar na escola, uma relação mais interactiva com a comunidade significa accionar estratégias facilitadoras de mudança. Uma «outra ligação» corresponde à elaboração de projectos educativos em colaboração com a comunidade local de forma a adequá-la às suas especificidades e a usufruir dos seus recursos (materiais, culturais, relacionais, profissionais). (Benavente *et al.*, 1991: 138)¹⁴

A relação escola-família que passaremos a abordar, constitui um aspecto particular e fundamental da relação escola-comunidade.

2.2. A visibilidade emergente da relação escola-família. Da problemática social à sociológica

O recente interesse pela problemática sociológica da interacção escola-família não pode ser desligado da constituição da problemática social, isto é, do interesse não científico (senso comum e ideologia) pela questão, do desenvolvimento das práticas concretas da família, da escola e do discurso e acção políticas. (Montandon, 1987b: 23; Montandon e Favre, 1988: 91; Silva, 1993: 77; Montandon, 1994: 149; Silva 1994: 339-340)

Nos últimos anos, nas sociedades ocidentais, a relação escola-família adquiriu uma tal visibilidade que se diz mesmo "esta[r] na moda". (Silva, 1993: 77) Mas a análise da emergência dessa visibilidade deve permitir verificar que se trata de um movimento com raízes profundas, ultrapassando a mera condição de moda. (Montandon, 1987b: 33)

2.2.1. A problemática social

a) Interesse e práticas

É possível fazer recuar bastante atrás na história, por exemplo, a 1627 com Comenius, o interesse pela questão da articulação entre a família e a escola, ligado à discussão sobre a generalização do ensino. (Montandon, 1994: 149) No século XIX, encontra-se em determinados sectores da sociedade (algumas mães burguesas; pedagogos...) uma reflexão intensa sobre a relação entre a escola e a família. (Idem: 155) No entanto, "Dans l'esprit du public, les missions éducatives des familles et de l'école restent distinctes." (Idem)

¹³Cf. Bates, 1975: 211-212.

¹⁴Cf. "Um exemplo de cooperação educativa entre a escola e a autarquia", (Benavente *et al.*, 1991: 141-144), como um caso concreto de intensa articulação entre escola e comunidade. desenvolvido no âmbito do projecto ECO.

À escola e à família competiam papéis bastante delimitados na socialização da criança. Enquanto a escola se devia encarregar da instrução (transmissão de conhecimentos, como saber ler, escrever e contar), à família devia caber a tarefa de educação (socialização nos valores e normas sociais). (Montandon, 1994: 156¹⁵; Formozinho, 1985: 1)

De tal modo que até há poucas décadas a escola e a família permaneceram, em termos de interações efectivas, alheadas uma da outra. (Montandon, 1994: 156)

A escola não considerava importante a relação com a família porque esta era tomada como ignorante, pelo menos as famílias das classes populares, desprovidas de recursos para se fazerem ouvir. As famílias das classes burguesas porque tinham preceptoras em casa ou porque delegavam na escola, por si escolhida, também não suscitavam a promoção da articulação escola-família. (Montandon, 1987b: 24)

Hoje, em muitos países do ocidente, as relações entre as escolas e as famílias são bastante mais estreitas. (Montandon, 1994: 156)

Se, pelo menos em Portugal, muitos pais (na perspectiva dos professores) e escolas (na perspectiva dos pais) continuam "difíceis de alcançar" (Marques: 1991: 11), simultaneamente encontram-se cada vez mais professores e famílias, mesmo aquelas que não vão à escola, a reconhecer, no mínimo, a importância para a trajectória dos filhos, da sua ida à escola.

b) Discurso e acção políticos

A intensificação de relações entre a escola e a família é condicionada pelo sistema político vigente. Os governos liberais são normalmente mais favoráveis à participação dos pais na escolarização do que os conservadores. Por outro lado, nos governos socialistas domina uma atitude ambígua face à participação parental (pode contribuir para a mudança mas, simultaneamente, colocar em perigo a unidade do sistema educativo). Nos sistemas políticos totalitários a articulação entre a escola e a família faz parte integrante das políticas educativas. (Montandon, 1987b: 36-37¹⁶)

Por outro lado, tem-se assistido, actualmente, a uma apropriação, por parte do discurso político, de ideias e noções do conhecimento científico sobre a intensificação da relação entre a escola e a família. (Benavente *et al.*, 1994: 85)

Em Portugal, a fraca articulação entre a escola e a família deve-se a um sistema educativo fortemente centralizado que remonta ao tempo do Marquês do Pombal. (Marques, 1991: 7) Até então, o ensino estava nas mãos da Igreja. A sua laicização implicou o controlo estatal a partir de uma administração caracterizada por um grande centralismo (Lima, 1992: 32) cuja influência se fez sentir até aos nossos dias. As práticas administrativas do Estado Novo mais não fizeram que acentuar tais tendências centralistas. (Silva, 1991: 51)

¹⁵Citando Porcher (1981). "L'école des familles", in Mariet F. (org.), *L'enfant, la famille et l'école*. Paris, E.S.F.

¹⁶Citando Schleicher, K. (1972). *Eltenhaus and Schule: Kooperation ohne erfolg*, Düsseldorf.

"Só muito recentemente começou a ser abalada a tradição centralista das escolas portuguesas. Por tradição, os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores. Os professores habituaram-se a aceitar essa passividade dos pais." (Marques, 1993: 27)

A análise da legislação portuguesa sobre a articulação escola-família leva a concluir que a regulamentação dessa relação tem sido gradual mas predominantemente retórica. (Silva, 1994: 315) Por um lado, "desde a primeira referência à sua participação em 1976 até ao despacho de finais de 1993 avançou-se significativamente. O poder político decididamente quer os pais na escola." (Silva, 1994: 319)

O decreto-lei nº 172/91, relativo ao novo modelo de gestão dos estabelecimentos de ensinos portugueses significa um salto qualitativo das políticas educativas, quanto à articulação escola-família, ao consignar a participação dos pais na tomada de decisões na escola. (Silva, 1991: 51; Marques, 1993: 28; Silva, 1994: 317)

Todavia, por outro lado, a participação parental tal como é preconizada nos documentos legais parece assumir, segundo P. Silva (1994: 342), contornos de uma "parentocracia" e não de uma verdadeira participação democrática. O poder político mantém os pais afastados dos órgãos de gestão (órgãos aos quais está directamente ligado através das directivas que constantemente faz emanar) mas já permite a entrada dos pais nos órgãos de cariz pedagógico, mais próximos da área de competência dos professores e menos controlados pelo Governo central. Na opinião do autor (Idem), o poder político dá mostras de querer servir-se dos pais para controlar a acção dos professores nos órgãos pedagógicos, menos controlados por si.

2.2.2. Razões da visibilidade da problemática social relação escola-família

A crescente visibilidade da problemática social da articulação escola-família está relacionada, segundo Montandon (1987b: 25), com três conjuntos de mudanças sociais, mudanças nas famílias, na escola e nas mentalidades.

Em primeiro lugar, a "sentimentalisation de l'instrumental et intrumentalisation de l'affectif"¹⁷ (Montandon, 1987b: 27) na família, veio colocar a criança no "centro o mundo" do casal (Perrenoud, 1985: 12). A relação afectiva é encarada com preocupação "científica". Buscam-se informações/conselhos de especialistas. Por outro lado, os aspectos instrumentais como a escolaridade ou os projectos de futuro, são alvo de investimento afectivo dos pais. (Montandon, 1987b: 27)

Em segundo lugar, a expansão da escolaridade obrigatória; as modificações dos conteúdos e métodos de ensino¹⁸; o rejuvenescimento e a feminização do grupo docente e a desvalorização dos

¹⁷Cf. Montandon, 1987b: 27-28, sobre as evoluções demográficas, económicas, de urbanização e dos comportamentos conjugais que explicam esta mudança.

¹⁸Montandon (1994: 156-157), citando Porcher (1981), refere que as "novas pedagogias" fizeram com que a escola funcionasse como uma família. O que, segundo a autora, veio acentuar a desigual relação das famílias com a escola, em função da sua classe social.

diplomas, acompanhada da crescente selecção escolar, afectam profundamente o sistema de ensino e a relação deste com as famílias. Não só porque mais famílias passam a estar mais tempo sujeitas à influência da escola, como essa influência se torna mais abrangente, entrando em competição com a socialização familiar sem, no entanto, a substituir. (Montandon, 1987b: 28-29)

Isto quer dizer que a expansão da esfera de influência da escola se deu em termos de uma extensão quantitativa vertical (entra-se mais cedo e sai-se mais tarde da escola) e de uma extensão horizontal (mais grupos sociais abrangidos) e, por outro lado, uma extensão qualitativa (novos conteúdos ensinados e novos papéis escolares). (Montandon, 1994: 157)

A evolução da escola e da família revela uma expansão do espaço de socialização escolar assim como do familiar. (Montando, 1994: 158) Contradiz-se, assim, uma ideia comum de que a família hoje em dia delega as suas antigas competências noutras instâncias de socialização, por exemplo na escola.

Essa expansão traduz-se numa maior intercepção dos territórios escolar e familiar. Por um lado, é a família que toca na esfera de acção da escola quando, em casa (ou no exterior através de explicações), apoia as aprendizagens escolares, para as reforçar. Por outro lado, é a escola que toca a esfera familiar quando estabelece uma relação professor-aluno mais afectiva e personalizada ou quando orienta os projectos de futuro das crianças e dos adolescentes, podendo mesmo contrariar as orientações dos pais. Fronteiras menos definidas podem levar, segundo as situações, a um aumento da complementariedade mas também a um intensificar dos conflitos. (Montandon, 1994: 161; Montandon, 1987b: 29-30)

Em terceiro lugar, mudanças ao nível das mentalidades explicam a crescente necessidade de que o maior espaço de intercepção dos papéis da escola e dos da família dê lugar à comunicação. Estas mudanças têm que ver com uma ideologia da participação (os pais mais esclarecidos sentem que têm de dar a sua opinião); com uma atitude consumista face aos serviços públicos (a escola é vista como uma instituição em que a família delega responsabilidades e, conseqüentemente, pretende que essa lhe preste contas) e com a luta pelos direitos dos indivíduos (movimentos pelos direitos das crianças ou dos pais dos alunos registados em alguns países europeus). (Montandon, 1987b: 30-32; Montandon e Favre, 1988: 91)

2.2.3. A problemática científica

Não alheio às transformações e à importância dada à interacção escola-família, dá-se uma renovação do campo científico das ciências da educação.

O campo científico da educação evoluiu do estudo das desigualdades face à escola, primeiro atribuídas aos "dotes individuais", depois aos "handicaps sócio-culturais" e, ainda, aos factores "sócio-institucionais" (Benavente e Correia, 1981: 10-23; Forquin, 1983: 59) para uma problemática da interacção escola-família, em áreas como a Sociologia ou a Psicologia. (Montandon, 1987b: 32-33)

A investigação das relações escola-família é recente. Têm-se realizado, quer estudos sobre o estado das práticas concretas, quer trabalhos mais teóricos sobre a articulação entre a socialização escolar e a socialização familiar. (Montandon, 1994: 149)

Em Portugal, a afirmação da relação escola-família, ao nível da produção científica, é alvo de um inventário elaborado por P. Silva. (1994: 329-339) O autor encontra três tipos de produções.

Um primeiro grupo diz respeito aos trabalhos centrados nesta problemática mas que não constituem projectos de investigação. (Idem: 329) Aqui incluem-se estudos eminentemente de intervenção social (preocupados com o como e o porquê intensificar a relação escola-família) que, todavia, não deixam de teorizar e problematizar a complexidade da relação; estudos sobre as formas actuais de envolvimento dos pais nas escolas; reflexão teórica sobre a multiplicidade de designações dadas à problemática; estudos centrados sobre os modelos de escola e suas implicações na articulação escola-família e, finalmente, dois trabalhos que, segundo P. Silva (Idem: 330) "têm a particularidade de questionar o que se passa do «outro lado», o lado das famílias", substancialmente menos estudado. (Idem: 329-330)

Num segundo grupo, o autor (Idem: 329) enquadra os trabalhos que incluem investigação empírica directamente relacionados com a problemática da interacção escola-família. Trata-se de trabalhos sobre o (in)sucesso escolar perspectivado a partir da articulação entre a socialização escolar e a socialização familiar; de estudos sobre as representações (ou sobre o confronto das práticas com as atitudes) dos diferentes actores (pais, professores, alunos) acerca da escola ou da participação/envolvimento parental na escola. (Idem: 330-333)

No último grupo, situam-se trabalhos não directamente enquadrados nesta problemática mas com referências à relação escola-família. (Idem: 333-336)

O autor faz ainda referência a projectos de intervenção social em curso, liderados por instituições do Ministério da Educação ou organizações privadas sem fins lucrativos com o objectivo de intensificar a interacção das famílias com a escola. (Idem: 336)

O desenvolvimento de uma problemática científica da interacção escola-família é, ele próprio, um factor de intensificação dessa interacção, na medida em que a apropriação do discurso científico contribui para reforçar a importância desta relação enquanto problemática social. (Montandon, 1987b: 32)

2.3. Perspectivas teóricas

A problemática científica da articulação escola-família pode contribuir para enriquecer o campo "quelque peu restrictive (...) [da] sociologie de l'éducation traditionnelle". (Montandon, 1994: 172)

No entanto, a expressão relação escola-família é usada, mesmo no campo científico, com sentidos e orientações diferentes. Pode situar-se num nível micro, meso ou macro, enquadrar-se numa

análise interaccionista e organizacional ou recorrer a conceitos de natureza estrutural, como classe social ou etnia. (Silva, 1994: 308)

Simultaneamente usam-se designações diferentes, "relação, colaboração, parceria/partenariado; escola-família; pais professores; envolvimento, participação, etc.". (Silva, 1994: 308)

Esta problemática tem sido conceptualizada a partir de modelos teóricos diferentes. De uma visão separada das funções das duas instituições passando por uma visão sequencial, a uma abordagem em termos de articulação. (Epstein, 1992: 1104-1141; Montandon, 1994: 162-164)

O modelo "separate influence": Para autores como Parsons, as acções e responsabilidades da família e da escola são interdependentes. Tal como as relações pais filhos (marcadas pelo "particularismo" e pela "afectividade") diferem das relações professor-alunos (caracterizadas pelo "universalismo" e pela "neutralidade afectiva"), também cada uma dessas instituições tem atribuições bem delimitadas. (Montandon, 1994: 162-163¹⁹) Por isso, as acções das famílias e das escolas serão mais eficientes se tomadas isoladamente. Só excepcionalmente se promovem contactos. (Epstein, 1992: 1140) Trata-se de uma representação tradicional dos papéis familiares e escolares. (Montandon, 1994: 163)

O modelo "sequenced influence": Consiste numa perspectiva piagetiana e freudiana da articulação escola-família. Segundo esta abordagem a criança passa por diferentes estádios de desenvolvimento. A articulação entre a escola e a família faz-se no contributo sequencial, em termos temporais, de cada uma delas, primeiro da família (como principal responsável da criança, nos seus primeiros anos de vida) e depois da escola (na socialização secundária), no processo de socialização da criança. (Epstein, 1992: 1140; Montandon, 1994: 163)

O modelo "embedded influence": Este corresponde a uma abordagem mais recente da articulação escola-família, a abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner²⁰. O "ecossistema" da socialização da criança é composto por diferentes níveis de influência, contidos uns nos outros. Parte-se do micro-sistema (no centro), onde se incluem a família e a escola, até ao micro-sistema que diz respeito ao sistema educativo e à sociedade global. Segundo esta perspectiva, a socialização da criança resulta de uma acção complementar da escola e da família, por um lado, e entre estas e outras influências externas, por outro lado. (Epstein, 1992: 1140; Montandon, 1994: 164).

O modelo "overlapping influence": A partir da perspectiva ecológica e interaccionista da articulação escola-família vista atrás, Epstein desenvolve o seu "overlapping spheres of influence model". A família e a escola correspondem a dois espaços que embora não se sobreponham totalmente, se intercepçionam. A dimensão dessa intercepção varia com a idade e o nível de

¹⁹Citando Talcott Parsons.

²⁰Citado por Epstein, 1992: 1140; Montandon, 1994: 164.

escolaridade e com as práticas e representações que escola e família têm das suas funções. (Epstein, 1992: 1140-1141)

De seguida procuraremos dar conta das práticas e representações da articulação escola-família, segundo algumas investigações recentes.

2.4. Os resultados das investigações

2.4.1. As práticas de interacção entre a escola e a família

Perrenoud (1987) mostra que há que levar em conta não só as interacções directas entre pais e escola mas também aquelas que acontecem indirectamente através da criança.

Afonso (1993: 138) aplica uma classificação da participação, de Paterman²¹, ao envolvimento dos pais. A classificação é composta por três níveis de participação. O primeiro nível corresponde a uma "pseudo-participação". Não se conferem quaisquer poderes aos pais. Apenas se procura persuadi-los que as decisões da escola são as melhores. O segundo nível refere-se a uma "participação parcial". Reconhece-se a importância da participação dos pais mas esses continuam excluídos dos momentos de decisão importantes. Finalmente, o terceiro nível é o da "participação total". Os pais são parceiros com poder de decisão igual ao dos outros actores.

Epstein (1992: 1145) considera cinco modalidades de envolvimento na escola e educação escolar. Desde as obrigações básicas da família (1) e da escola (2), passando pelo envolvimento dos pais na escola (3) e nas actividades de aprendizagem dos filhos (4), até à participação no governo da escola (5).

Montandon (1987b: 31-37) distingue as práticas de interacção escola-família, por iniciativa das famílias (associação de pais), das por iniciativa das escolas.

Tendo em atenção os contributos sumariamente descritos acima apresentaremos os resultados das investigações sobre as práticas de articulação entre a escola e a família, atendendo a seis formas de relação, num grau crescente de implicação parental na escolarização:

- a) Comunicação indirecta.
- b) Envolvimento na educação escolar da criança;
- c) Contactos pais-escola;
- d) Colaboração nas actividades da escola;
- e) Participação na tomada de decisões;
- f) Associativismo dos pais;

²¹Paterman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Londres. Cambridge University Press, citado por Afonso, 1993: 138.

a) Comunicação indirecta

Refere-se às trocas que se estabelecem entre a escola e a famílias, por intermédio da criança, independentemente da existência de contactos directos.

Para Perrenoud (1987) a comunicação directa entre a escola e a família "ne sont que la partie la plus visible des relations entre parents et l'école". Mesmo quando estas são nulas, existe sempre uma comunicação indirecta através da criança. (Idem: 50) Situada entre a família e a escola, a criança é um "Go-between" que pode funcionar como elemento de ligação mas também como uma espécie de agente duplo. (Idem: 53) "L'enfant va et vient entre deux mondes. De l'un à l'autre il fait passer tout a qu'un être humain peut capter, filtrer, restituer en vertu de son équation personnelle mais aussi des stratégies." (Idem: 81)

Perrenoud mostra como a criança se comporta como um actor social, desenvolvendo estratégias que influenciam a comunicação pais-escola: nos encontros entre pais e professores (Idem: 57-61); nas comunicações escritas (Idem: 61-65); nas mensagens orais (Idem: 65-67); nos "propôts «teléguidés»" (conselhos e directivas com fins preventivos) (Idem: 67-71); na veiculação das avaliações que os pais fazem do comportamento escolar da criança (e da escola) e que os professores fazem da criança (e sua família) (pp. 71-74); no testemunho (enquanto agente duplo) das situações vividas tanto na esfera familiar como na esfera escolar (Idem: 74-78) e enquanto mensageira, isto é, a personalidade, os comportamentos e valores da criança traduzem os seus meios escolar e familiar onde é socializada (Idem: 78-80).

b) Envolvimento na educação escolar da criança

São práticas de participação indirecta na escola, através do acompanhamento do trabalho escolar da criança, em casa, supervisionando os trabalhos de casa e as aprendizagens escolares, colaborando na realização dos deveres escolares, apoiando as aprendizagens e recorrendo a apoio externo (explicações). Este tipo de envolvimento é pouco reconhecido pela escola, levando-a muitas vezes a apelar de ausentes, pais que, na verdade, participam activamente, apoiando a criança nas aprendizagens escolares.

Dado que a escolaridade é vista pelos pais como meio de promoção social (os pais sabem que a escola é determinante no posicionamento social futuro da criança), esses demonstram, à partida, interesse em envolverem-se na educação escolar da criança mas se não possuem recursos suficientes para dominar as regras do jogo escolar não o concretizarão. (Pourtois *et al.*, 1994: 291)

Blomart-Bradfer *et al.* (1983) verificam que o "investimento educativo parental" (traduzido por indicadores tais como, preparação do filho para a entrada na escola; representações do insucesso, do futuro escolar e do profissional; conhecimento de novos métodos de aprendizagem e supervisão do trabalho escolar) (Idem: 97-100) está positivamente relacionado com o sucesso escolar, embora essa relação não seja linear. Apesar de existir um interesse generalizado pela educação escolar dos filhos

(Idem: 102), o investimento educativo parental é mais baixo nas categorias sócio-económicas mais baixas e mais elevado nos níveis sócio-económicos médios (Idem: 107).

Segundo Esteves (1993: 286-289), o recurso às "explicações", é uma prática bastante frequente por parte das famílias com maior ansiedade em relação à trajectória escolar dos filhos. Por isso, essas não dependem do (in)sucesso escolar, não obstante constituírem uma estratégia familiar face ao sucesso escolar. Para o autor, "as explicações" estão mais ligadas às estratégias familiares do que aos recursos económicos.

Esta prática está relacionada com a classe social, em termos da sua frequência que diminui na pirâmide social (os operários são os que menos recorrem às "explicações") e em termos de tipo de "explicações", enquanto as burguesias utilizam as "explicações" individuais, a pequena burguesia de execução prefere as "explicações colectivas. Por outro lado, verifica-se uma relação entre a trajectória social das famílias e o tipo de "explicações". As famílias com trajectória social ascendente recorrem mais frequentemente às explicações individuais.

Num estudo exploratório incidindo, principalmente, em famílias de baixo estatuto sócio-económico portuguesas (Davies, 1989: 49) com filhos em escolas pré-primárias, primárias e preparatórias (Idem: 20), a maioria dos pais diz que ajuda pouco os filhos. A classe baixa por se sentir incompetente, embora manifeste o desejo de o fazer e a classe média por falta de tempo. (Idem: 57-59)

Numa pesquisa sobre o abandono escolar, no segundo ciclo do ensino básico, no concelho da Azambuja (Benavente *et al.*, 1994: 39) os resultados são equivalentes. As famílias entrevistadas evidenciaram apoiar os seus filhos nos trabalhos escolares (tarefa principalmente desempenhada pela mãe), manifestando, no entanto, um sentimento de incapacidade para o fazer. (Idem: 88)

Mas, um inquérito em "zonas educativas prioritárias" permitiu concluir que as famílias francesas assistidas pelo serviço social (Glasman, 1992: 25) demonstram uma importante capacidade de investimento no trabalho escolar dos seus filhos, como forma de garantir o seu sucesso escolar (Idem: 31). Verifica-se, por outro lado, que este grupo homogéneo aos olhos de outros grupos sociais e, nomeadamente, dos professores, apresenta, na verdade, uma diversidade de comportamentos. (Idem) O grupo dos pais com maior estabilidade de emprego é aquele que supervisiona mais empenhadamente os trabalhos escolares, apoia-o directamente e recorre a apoio externo. Os outros grupos supervisionam, por vezes, os deveres escolares mas sentem-se impotentes para apoiar a criança na sua realização e, embora possam exprimir o desejo de recorrer a ajuda externa, nunca o concretizam (Idem: 28).

c) Contactos pais-escola

Incluem-se aqui as formas de relação directa entre as famílias e a escola que podem dever-se à iniciativa da escola ou à iniciativa dos pais e que normalmente significam um grau de "pseudo-

participação" na escola, na medida em que se vai à escola, acima de tudo, para receber informações ou se eventualmente se exprimem opiniões, isso não significa intervir na tomada de decisões.

Num estudo exploratório (Davies, 1989), já citado anteriormente, os pais vêm a relação com os estabelecimentos pré-primários mais positivamente e os contactos são frequentes e informais. No 1º e 2º ciclos os contactos são mais raros e verificam-se normalmente devido à existência de problemas no comportamento académico e disciplinar da criança. (Idem: 61)

Todavia os pais mostram-se disponíveis para contactar a escola, se solicitados. E grande percentagem avalia a sua relação com a escola como positiva. No entanto, alguns pais de condição social baixa sentem-se alvo da discriminação dos professores, ao interagir com a escola. (Idem: 60-64)

Pereira (1988: 230-231), estudando pais de baixa condição social objectiva, com filhos em situação de insucesso na escola primária, conclui que aproximadamente metade nunca participou numa reunião de pais e que os outros o fazem de uma forma passiva. Limitam-se a receber informações. A autora constatou ainda que este comportamento de distanciamento é acompanhado e reforçado por um outro. A maioria dos pais não vai falar com o professor, por iniciativa própria. Só uma fracção muito minoritária participa activamente nas reuniões, trocando pontos de vista com os professores.

Em sentido contrário, num outro estudo (Benavente e Correia, 1981) conclui-se que os contactos com a escola "têm lugar mais pela iniciativa dos pais que espontaneamente vão à escola que por iniciativa da escola" (Idem: 124). Isto significa para as autoras que, ao contrário da imagem veiculada pelos professores, os pais apresentam interesse pela escolarização dos filhos. (Idem: 125) Não deixando de reconhecer algum fundamento nessa imagem, Benavente (1990: 141) afirma que os pais mostram abertura aos contactos com a escola. Mas a ida à escola é vista a partir do papel tradicional que os pais devem desempenhar na escolarização (receber informações sobre o filho). (Benavente, 1990: 142)

Verifica-se, ainda, que um considerável número de pais, embora com filhos em situação de insucesso, dizem nunca ter sido chamados à escola. (Benavente e Correia, 1981: 123) Destes mesmos pais, só uma minoria refere não procurar os professores. A maioria revela interesse pela situação escolar dos filhos. (Idem: 125-126)

Por outro lado, são os pais das classes sociais mais elevadas que percentualmente foram mais convocados (Idem: 121), os pais que mais foram à escola espontaneamente (Idem: 128) e os que mostram um envolvimento mais activo na educação escolar da criança (Idem: 127).

Benavente (1990) realiza uma extensão do estudo de 1981 (Benavente e Correia) a 10 concelhos do país (Benavente, 1990: 129), retirando conclusões muito semelhantes (Idem: 142).

Um trabalho (Zanten, 1985) sobre as representações do insucesso a 18 famílias, em meio rural, com crianças no ensino primário, apresenta conclusões diferentes do anterior. Os pais revelam assiduidade na escola mas, segundo Zanten (Idem: 44), esse dado não é indicador fidedigno do

envolvimento dos pais na escolarização dos filhos. A interacção é estabelecida, sobretudo, a partir de contactos informais. Por outro lado, o autor conclui que as escolas de maior dimensão apresentam uma menor participação dos pais nas reuniões. (Idem)

No segundo ciclo Benavente *et al.*, (1994: 87-88) verificaram que é à mãe que cabe, principalmente, ir às reuniões convocadas pelo professor ou ir simplesmente falar com o professor por iniciativa deste mas nunca se vai por iniciativa própria. As entrevistas revelam, no entanto, que no primeiro ciclo estes contactos foram mais numerosos, com contornos mais informais e, por vezes iniciados pelos pais.

Quanto aos contactos com a escola secundária, Afonso (1993: 147) conclui que há uma relação limitada, quantitativa (devido principalmente a "incompatibilidade de horários e falta de tempo ou de disposição") e qualitativamente (às informações sobre a avaliação). No entanto, os pais revelam interesse em ir à escola se isso ajudar os filhos mas sentem-se incapazes de apoiar sozinhos a sua escolaridade. (Idem: 150) O autor atribui à cultura escolar a escassa interacção com a família. Ao nível dos professores domina o princípio de que o contacto família-escola se deve fazer apenas quando os alunos apresentam problemas comportamentais ou maus resultados escolares. Ao passo que o envolvimento na escola de pais, cujos filhos têm comportamentos e resultados normais é entendido como "perda de tempo". (Idem: 147-148) É, por isso, de esperar que os pais associem a ida à escola a algo desagradável e a evitem.

d) Colaboração nas actividades da escola

Trata-se de práticas que implicam alguma intervenção das famílias no espaço escolar, sem implicar verdadeiro poder de influenciar as decisões escolares (participação parcial). Referem-se à entreaajuda em actividades pedagógicas e extra-curriculares.

Estas actividades podem referir-se como explicita Marques (1991: 20), a propósito da tipologia de Epstein que citámos acima, à organização conjuntamente com os professores de visitas de estudo, festas e apoio a alunos com dificuldades; à participação dos pais em palestras, nomeadamente sobre profissões, e à recolha de fundos.

Marques (Idem) cita, ainda, uma pesquisa de Epstein que revela um muito baixo índice (4%) de colaboração dos pais nas actividades da escola. Note-se que os estudos de Epstein se realizam nos EUA, onde a interacção escola-família está bastante mais desenvolvida do que em Portugal. E, talvez por isso, encontremos muito poucas referências no estudos portugueses a este tipo de participação.

Afonso (1993: 147) nota que os pais não referem idas à escola para colaboração em actividades escolares. Embora, haja uma certa prática de se assistir a festas, normalmente, coincidentes com o final dos períodos lectivos. (Davies: 1989: 65-66)

e) Participação na tomada de decisões

Integram-se nesta modalidade as práticas de relação directa escola-família nas quais os pais estão investidos de poder real para influenciar os acontecimentos escolares (participação total)²².

Tal como em relação ao item anterior, a escassa referência nos estudos portugueses a este tipo de participação parece, ela própria, constituir um indicador da frequência da sua concretização. A legislação, como vimos atrás, tem vindo a abrir o governo da escola às famílias. Mas não é de esperar mudanças significativas quanto ao envolvimento da generalidade dos pais. À semelhança da participação nas associações de pais, como veremos de seguida, é provável que este tipo de envolvimento apenas atraia alguns pais com capitais social, cultural e simbólico suficientes para investir no campo escolar. E como afirma P. Silva (1994: 343) "tudo indica que a participação dos encarregados de educação nos órgãos da escola, nomeadamente no conselho pedagógico, se caracteriza por um *low profil*: segundo muitos testemunhos os pais ou não comparecem regularmente às reuniões dos órgãos ou, se o fazem, pouco usam da palavras e quando o fazem é para mencionar ou informarem-se de situações pontuais".

Marques (1991: 39-42) mostra, a partir de um estudo etnográfico a três escolas (uma primária, uma preparatória e uma secundária) de uma comunidade do centro do país que as relações entre famílias e escola se cingem à transmissão de informações sobre a progressão escolar dos alunos. Não se registam práticas de participação na gestão pedagógica das escolas, de colaboração com os professores na planificação de actividades pedagógicas, extra-curriculares e de compensação. Além disso, os pais que vão mais à escola são os que possuem um maior nível de capital escolar.

A nível nacional, Davies (1989: 65-66) constata de igual modo que a concepção das famílias de condição social baixa acerca do envolvimento nas actividades da escola parece limitar-se às reuniões e festas. Não faz parte do seu sistema de representações a participação numa associação de pais ou nos órgãos da escola.

Também Afonso (1993: 151) concluiu que, associado ao fraco envolvimento das famílias no funcionamento da escola, os pais evidenciam pouco conhecimento sobre o novo modelo de gestão dos estabelecimentos escolares, assim como do, então, em vigor.

f) Associativismo dos pais

Trata-se de uma forma muito particular de interacção directa entre a escola e a família, dado que se deve à exclusiva iniciativa das famílias e implica alguma posse de poder para influenciar as decisões escolares.

As associações de pais começam a desenvolver-se em alguns países europeus (como a França e a Suíça) a partir do fim da Segunda Guerra Mundial.²³ Têm-se confrontado com muitos problemas,

²²Cf. Ballion, (1982: 156-167), para um enquadramento histórico das varias "instâncias de participação" dos pais na escola (conselho de classe; conselho de estabelecimento; conselho e pais), em França.

alguns são próprios deste tipo de associativismo mas outros afectam as associações em geral e têm que ver com o modo de funcionamento da sociedade industrial que simultaneamente estimula e entrava a participação na sociedade civil. (Montandon, 1987b: 34-35)

P. Silva (1994) analisa o movimento de associativismo dos pais, em Portugal. Desta análise resultam pelo menos dois aspectos que devem fazer encarar com relatividade o associativismo dos pais, enquanto modalidade de intervenção parental na escola.

Em primeiro lugar, este movimento emerge (e alimenta-se) de uma relação de conflito com os professores. A partir do 25 de Abril, com a promulgação da liberdade de associação, começaram a legalizar-se as associações de pais. (Idem: 321) Estas procuravam impôr-se contra o caos gerado pela revolução (e nomeadamente contra os professores), assumindo uma posição conservadora. (Idem: 323)

O outro aspecto tem que ver com a composição social das associações de pais. Estas são compostas por pais da classe média, mais familiarizadas com a cultura escolar. (Idem: 326) Sintomático disto é o número de professores que integra a associação de pais²⁴. (Idem: 327) Ao contrário, as classes populares, proporcionalmente mais representadas nos níveis de escolaridade mais baixos, furtar-se-ão a participar num espaço cujas regras não dominam. (Idem: 237)

O distanciamento das classes populares em relação à associação de pais é confirmada no citado estudo de Davies (1989: 67-68). Este mostra que os pais portugueses de baixo estatuto sócio-económico, mesmo em caso de conflito com a escola, não recorreriam à associação de pais, preferindo ou não fazer nada ou pedir auxílio à paróquia, ou ao Ministério da Educação.

A análise organizacional a uma escola secundária portuguesa revela que a sua associação de pais só intervém mais intensamente na escola "quando há uma crise, ou ocorre um problema sério", tal como, a ameaça de droga, o excessivo absentismo dos professores e as condições das instalações escolares estarem em situação de ruptura. Na perspectiva da associação de pais existe alguma resistência dos professores à sua participação, na medida em que esta é percebida, por estes como uma intromissão na actividade docente. (Afonso, 1994: 247-250)

2.4.2. As representações recíprocas da relação escola-família

Os resultados vistos acerca da colaboração escola-família mostram que essa é, ainda, em termos globais, pelo menos no nosso país, muito restritiva. As representações recíprocas dos actores envolvidos nessa relação podem permitir compreender melhor as suas práticas.

Laflaquière (1984) sublinha a importância do estudo das representações que os diferentes actores têm na relação escola-família para compreender e intensificar essa relação. O estudo das representações recíprocas que facilitam/dificultam o sistema de comunicação entre a escola e a família

²³Cf. Ballion. (1982: 140-156), para um enquadramento histórico do movimento de associativismo dos pais, em França.

²⁴Segundo P. Silva (1994: 328), o caso dos pais-professores comporta efeitos perversos. Mesmo que não colectivamente ou conscientemente organizado, trata-se do controle docente de uma associação que se quer de pais.

pode permitir melhorá-lo, ainda que seja impossível extinguir os antagonismos entre as duas partes. (Idem: 55) O autor realça que é uma ideia errada pensar que o conflito entre famílias e escola pode ser ultrapassado. (Idem: 51)

Para Ballion (1982: 175-180) existem três ordens de factores responsáveis por esta conflitualidade. Em primeiro lugar, a educação escolar invade o espaço da educação familiar, como se viu no ponto 2.1.2. Em segundo lugar, a formação de professores, normalmente, não os prepara para colaborarem com os pais. E em terceiro lugar, os pais sentem-se insatisfeitos com a escola actual e impotentes para intervir.

Para além da questão da sobreposição de papéis, Davies (1989: 44-46) refere que os recursos das famílias, as características dos professores e a organização das escolas são obstáculos à interacção escola-família.

Os pais das classes populares com menores capitais cultural, escolar e económico apresentam mais dificuldades em dominar o espaço escolar e interagir com os professores. Por outro lado, esta tendência é acentuada pelos professores que possuem uma visão desvalorizada destas famílias. (Idem: 44) Aplicando a terminologia de Becker, citado por Gomes (1987: 170-172), diríamos que essas imagens se baseiam nos estereótipos dos professores de que o "cliente-ideal" corresponde às famílias socialmente e culturalmente mais próximas de si e, por isso, com as quais comunica mais facilmente. Nos EUA o "cliente ideal" é pertencente à raça branca, é anglo-saxónico e protestante (WASP). O "cliente-ideal" português será branco, de classe média e católico. (Benavente, 1993: 89)

Além disso, os professores e, particularmente no caso português, têm muitas vezes origens sociais baixas a juntar ao facto da sua categoria sócio-profissional se encontrar actualmente extremamente desvalorizada, em termos económicos e em termos sociais. Isto conduz muitos professores a sentirem alguma insegurança e a evitarem contactos com os pais. (Davies, 1989: 46)

Em terceiro lugar, a própria organização dos estabelecimentos escolares é pouco favorável ao envolvimento dos pais. A resistência da escola à abertura aos pais está ligada ao seu funcionamento burocrático que se rege por rotinas, procura a estabilidade e por esse motivo é pouco aberta à inovação. Simultaneamente, as características da escola enquanto organização informal tornam-na um espaço complexo, com objectivos, competências e regras difusos, de difícil domínio para os pais. (Idem: 45-46)

Num estudo de Cullingford (1985: 147-150) o que sobressai são as diferenças de representações e expectativas face à escola entre professores e pais, o que naturalmente dificulta o envolvimento dos pais na escola.

Davies (1989: 44) cita vários estudos americanos que encontram nas escolas e nas famílias um sentimento recíproco de desconfiança, sobretudo nos casos em que se manifestam diferenças sociais ou étnicas.

Para Montandon (1987b: 38-42) os diferentes actores educativos (autoridades escolares, professores e pais) não só se distinguem entre si como se diferenciam no seu interior quanto às suas representações e atitudes face à articulação escola-família.

Reportando-se a uma investigação que realizou com Favre, Montandon²⁵ (1994: 157) identifica quatro grupos de professores quanto às suas representações da relação com os pais. Os "minimalistas": têm uma representação restrita dos papéis escolares e familiares e, por isso, não encontram necessidade de intensificar a relação com os pais. Os "individualistas": têm também uma visão tradicional dos papéis escolares e familiares na socialização da criança mas são abertos aos contactos individuais com os pais. Os "polivalentes": ao contrário dos dois primeiro grupos, têm uma visão não estanque das tarefas dos pais e dos professores e, por isso, buscam a negociação. Os "informais": possuem a mesma imagem da divisão de tarefas mas preferem as relações espontâneas. (Idem: 157-158) Segundo Montandon (Idem: 158), "De manière générale les enseignants ne voient pas d'un bon oeil les efforts de certains parents qui veulent participer" na escola e escolarização dos filhos.

Referindo-se a um estudo apresentado noutra lugar²⁶, Montandon (1994: 160) identifica quatro tipos de pais quanto às suas representações da relação com a escola. Os pais que têm uma representação da relação em termos de "colaboração", visão não estanque da divisão de tarefas entre pais e escola e valorização da articulação; de "delegação", visão também difusa dos papéis escolares e familiares mas não se sentido necessidade de intervir na escola; de "contribuição", visão tradicional da divisão de papéis e desejo de participação na escola, a partir da sua visão delimitada das tarefas de cada instituição e de "mandato", visão tradicional dos papéis e não envolvimento na escola.

A partir da análise de dez entrevistas a professores primários Sermet (1985: 57-58) conclui que quase todos atribuem importância à intensificação das relações entre professores e pais devido ao papel que os pais podem desempenhar na educação da criança e parecem estar dispostos a ajudar os pais a envolver-se na escolarização dos filhos.

Mas, outros estudos realizados em Portugal apresentam resultados relativamente díspares. Numa investigação efectuada numa escola secundária encontraram-se representações contraditórias. Os professores percebem os pais como pouco participativos e culpados da fraca interacção escola-família. Paralelamente, mostram reacear o envolvimento activo dos pais. (Afonso, 1994: 240-241)

A nível nacional, Davies (1989: 109-111) constatou resultados uníssonos. Os professores têm uma visão negativa dos pais das classes populares e consideram-nos "difíceis de envolver" na escola, devido ao seu modo de vida e às suas características. Mas, simultaneamente, parecem pouco preocupados em encontrar estratégias para incentivar a sua relação com a escolarização dos filhos.

²⁵Citando Favre e Montandon (1989), *Les parents dans l'école... Ce qu'un disent les enseignants primaires genevois*, Genève. Service de la Recherche Sociologique. Cahier n° 30.

²⁶Citando Montandon (1991), *L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève. Service de la Recherche Sociologique, Cahier n° 32.

Por outro lado, a grande maioria dos pais das classes populares não se considera como "um grupo «difícil de envolver no processo educativo»" (Idem: 68) e têm uma imagem positiva da interacção com a escola. O que, segundo os autores, pode estar ligado a baixas expectativas face à escola. Os pais circunscrevem o seu contributo ao espaço familiar, numa perspectiva de adaptação ao sistema. Proporcionando um bom ambiente familiar e impondo disciplina e supervisão à criança, os pais esperam cumprir a sua tarefa. Mas, segundo os autores, não se contesta o próprio sistema que é socialmente selectivo em relação aos seus filhos. (Idem: 59-60)

SEGUNDA PARTE

As representações da escolarização das famílias com filhos
nas escolas primárias de Ponta Delgada

CAPÍTULO IV - Modelo de análise.

A evidência empírica, ao nível das intuições¹, mas também investigações, já realizadas e anteriormente referidas, parecem apontar para a existência de diferentes representações da escolarização nos pais.

A pergunta de partida orientadora de todo o trabalho é: *Porque é que os pais têm formas diferentes de representar a escolarização dos seus filhos?*

1. Definição de conceitos

Nos três primeiros capítulos procurámos identificar algumas das respostas mais marcantes, disponibilizadas pelo estado actual do conhecimento sociológico e esboçámos o quadro teórico a partir do qual decidimos orientar a nossa própria resposta.

1.1. Representações da escolarização

Definimos escolarização, segundo Berthelot, como o modo de socialização privilegiado das sociedades industrializadas, através do qual se transmite o saber social², suporte das práticas sociais que asseguram o modo de existência destas sociedades e se faz a integração sócio-profissional dos indivíduos, isto é, a passagem de uma posição social inicial a uma posição social ulterior³.

O surgimento da escolarização coincide, então, com o aparecimento de um corpo de saber social integrado e complexo, cuja transmissão implica o desenvolvimento de um modo de socialização especializado. (Berthelot, s.d.: 329-331)

Desta forma, a escolarização exige um espaço social específico. O que pressupõe um local preciso (estabelecimento escolar); aprendizagem de saberes através da duração e exercício, por métodos pedagógicos que podem variar (processo ensino-aprendizagem); e um corpo de agentes especializados no processo de ensino-aprendizagem (corpo docente). (Berthelot, s.d.: 321)

A escolarização implica, assim, uma lógica social global de reprodução para que as sociedades se mantenham idênticas, até certo ponto, de uma geração para a outra. No entanto, a par desta lógica estrutural, o processo de escolarização é influenciado por outra lógica, a lógica

¹Sem prejuízo para a objectividade do conhecimento científico, o seu ponto de partida é, como admite Max Weber, subjectivo. O garante da objectividade reside na metodologia, na medida em que sujeita a produção do conhecimento a normas universais que o tornam controlável e verificável. (Silva, 1988: 54-59)

²Este saber social incorpora elementos da cultura dominante e, nessa medida, é um arbítrio cultural, mas dado que é também uma necessidade operatória, isto é, suporta as práticas sociais que permitem a reprodução, não só da classe dominante, mas de toda a sociedade, tem um carácter universal. (Berthelot, s.d.: 317-320)

³Cf. capítulo I, ponto 3.

dos actores que possuem recursos e interesses díspares e, por isso, valorizam desigualmente a escola e desenvolvem estratégias diferenciadas no campo escolar.

Quando nos propomos compreender as representações parentais da escolarização, pretendemos penetrar nesta lógica dos actores, onde nos parece importante investigar três dimensões⁴, decorrentes da definição anterior e evidenciadas, também, no levantamento bibliográfico sobre representações parentais da escolarização:

1) O posicionamento escolar projectado - Quais os projectos de escolarização que os pais têm para os seus filhos?

2) O conhecimento do funcionamento do modo específico de socialização que é a escolarização - Quais são as imagens e avaliação do estabelecimento e da educação escolares?

3) Estratégias desenvolvidas no campo escolar- Quais as representações da participação na escola e educação escolar dos filhos?

Alguns pais têm projectos de futuro para os filhos ancorados na sua escolarização, ao passo que outros projectam esse futuro mais independentemente da escola. Articuladamente com os seus projectos, algumas famílias representam a escola e a educação escolar de um modo mais próximo da imagem que a instituição escolar procura impôr actualmente⁵, em ruptura com o modelo de funcionamento do "seu tempo", isto é, com os programas anteriores ao 25 de Abril, mais apologistas de um modelo de escola "transmissivo". Neste primeiro tipo de famílias as representações da escola adequam-se mais ao funcionamento actual da escola. Contrariamente, outras famílias possuem representações formadas no tempo em que frequentaram a escola primária e posteriormente não receberam informações qualitativamente e quantitativamente suficientes para as reestruturar. Neste segundo tipo de famílias os programas actuais serão interpretados e avaliados com base no seu sistema de representações ancorado na realidade escolar do "seu tempo".

Consequentemente, o primeiro tipo de famílias tende a ter representações menos tradicionais da escola, a avaliar mais positivamente a escola actual e a considerar necessário o seu envolvimento na escolarização dos filhos. As outras famílias constituirão um tipo (ideal) oposto.

Estabelecemos assim dois tipos ideais de representações parentais da escolarização:

- Representações da escolarização marcadas pela complementariedade;
- Representações da escolarização marcadas pela distância.

1.2. Lógicas de classe

Como explicar estes dois tipos ideais de representações da escola?

⁴Operacionalizadas, tal como é apresentado no quadro 1. do Anexo 11.

⁵A partir dos novos programas do pós 25 de Abril e sobretudo da LBSE de 1986 em que foi assente a reforma actual, cuja lógica parece muito mais ligada ao modelo de escola "construtiva" do que ao da escola tradicional que terá mais que ver com os programas anteriores ao 25 de Abril.

O conceito de representações sociais, situa-se no cruzamento do social e do individual, como referimos no capítulo II. As representações sociais formam-se através de processos cognitivos, na primeira pessoa do singular. O que justifica a expressão individual das representações da realidade objectiva.

Assim, a compreensão das representações da escolarização implica uma maior aproximação ao actor social. Mas, de modo algum, queremos considerar a lógica de actores atomizados. Os actores enquadram-se em grupos sociais, no quadro dos quais formam as suas representações que, por isso, são sociais.

A lógica dos actores em Berthelot é a lógica da perpetuação da posição social dos indivíduos, é uma lógica de classe.

Reteremos a lógica de classe como uma hipótese explicativa das representações da escolarização. Essa será observada em termos de posição social actual, de trajectória social familiar e de estrutura do património familiar⁶.

Não possuindo os mesmos recursos, nem dispondo do mesmo conhecimento das regras do campo escolar e tendo interesses díspares em termos de posicionamento social futuro (perpetuação ou mobilidade ascendente em relação às diferentes posições do espaço social), as apostas no jogo escolar serão diferentes.

1.3. Lógicas de funcionamento familiar

Mas os estudos já realizados mostram que as representações que os pais têm da escolarização não se limitam à lógica de classe. As famílias, qualquer que seja a sua configuração, continuam a ser uma importante forma de organização dos actores sociais na nossa sociedade.

Assim, propõe-se um outro tipo de lógica para dar conta da diversidade intra-classe social: o funcionamento familiar.

A família é um espaço com relativa autonomia e não um simples resultado de determinismos automáticos ou uma mera expressão da classe social. Cada família possui objectivos e métodos de educação dos filhos próprios; interage internamente e com o exterior de modo específico. Este funcionamento embora dependente da classe social, resulta, também, dentro de uma certa margem, da própria interacção familiar.

Em consequência, uma outra hipótese a reter é que estes elementos da dinâmica familiar podem ser mais ou menos complementares da escolarização.

Operacionalizámos o funcionamento familiar⁷, de acordo com Kellerhals⁸.

As famílias podem funcionar de acordo com uma lógica de fechamento familiar. Aqui a interacção familiar é sobrevalorizada face a outros contextos de interacção. Estas famílias, em

⁶Cf. Anexo 11, quadro 3.

⁷Cf. Anexo 11, quadro 2.

⁸Cf. Capítulo III.

termos ideal-típicos, terão uma coesão centrada no "nós", uma relação fechada ao exterior e uma regulação rígida.

Enquanto que outras famílias podem funcionar de acordo com uma lógica de abertura. Valorizam-se e investe-se nas interações e jogos sociais exteriores à família (como a escolarização). Estas famílias têm uma coesão baseada no "eu", são abertas ao exterior e têm uma regulação flexível.

2. Corpo de hipóteses

Assim, a hipótese central do trabalho é: *As representações parentais da escolarização dependem, até certo ponto, da posição e trajectória das famílias no espaço social. Mas dentro do constrangimento imposto pela lógica de classe, verificam-se diversidades cuja razão de ser é imputável a factores de natureza mais interaccionista, como a lógica de funcionamento familiar.*

Esta hipótese será trabalhada a partir de quatro **hipóteses derivadas** expostas abaixo e esquematizadas na figura 1:

H1) As representações que os pais têm do futuro dos seus filhos estão relacionadas com as suas representações da escola e educação escolar e com a trajectória escolar da criança e dos irmãos mediada pela representação que os pais têm desta.

H1.1) As representações parentais da escolarização futura da criança tendem a adequar-se à trajectória passada da criança e dos irmãos. Até certo ponto, existe uma interiorização subjectiva das oportunidades objectivas, por observação dos outros que fazem parte do grupo de pertença. Os pais cujos filhos apresentam uma trajectória escolar passada negativa tendem a possuir expectativas mais baixas em relação à trajectória escolar futura da criança do que os pais cuja trajectória escolar da criança e irmãos é positiva.

A relação entre representações do futuro escolar e trajectória passada é mediada pelas representações da trajectória passada da criança.

Os pais que têm representações correspondentes ao tipo de trajectória passada da criança representam a sua escolarização futura no mesmo sentido. Ao passo que os pais que representam a realidade do passado escolar de forma dissonante da trajectória real, representam o futuro de acordo com aquilo que pensam que é a trajectória real e não com a trajectória real (pelo menos, para os outros actores e, nomeadamente, para os professores, responsáveis pela sanção escolar).

H1.2) A existência de projectos de trajectória escolar longa estará mais relacionada com representações da escola marcadas pela proximidade, i. e., com atitudes positivas face à escola, com uma pré-disposição para a cooperação e com uma imagem não tradicional da escola.

Ao contrário dos projectos de trajectória escolar mais curta que estarão mais relacionados com representações da escola marcadas pela distância, i.e., com atitudes negativas face à escola, com a inexistência de uma pré-disposição para a cooperação e com uma imagem tradicional da educação escolar.

H2) Os pais com lógicas de classe diferentes têm representações da escolarização dos seus filhos diferentes, ou seja, as representações da escolarização estão directamente relacionadas com a posição e trajectória no espaço social.

Quanto maiores os recursos e interesses (de perpetuação ou mobilidade ascendente), maior a tendência para as apostas na escolarização serem maiores. Essas apostas implicam as três dimensões das representações da escolarização vistas acima. Formulam-se projectos de escolarização longa; está-se mais informado sobre o funcionamento actual da escola e educação escolar; e valoriza-se o envolvimento no processo de escolarização da criança.

Isto significa que quanto maiores os recursos e os interesses, maior a tendência para se terem representações da escolarização marcadas pela complementariedade.

Na situação ideal-típica oposta, quanto menores forem os recursos e os interesses, menores são as apostas na escolarização. Os projectos de futuro são mais curtos; têm-se imagens mais tradicionais da escola e educação escolar; e valoriza-se menos o envolvimento na escolarização.

Quer dizer que quanto menores os recursos e interesses maior a tendência para se ter uma representação da escolarização marcada pela distância.

H3) Os pais com a mesma lógica de classe não partilham sempre as mesmas representações sobre a escolarização dos filhos, ou seja, a relação entre as representações da escolarização e a classe social é mediada pelo tipo de lógica familiar.

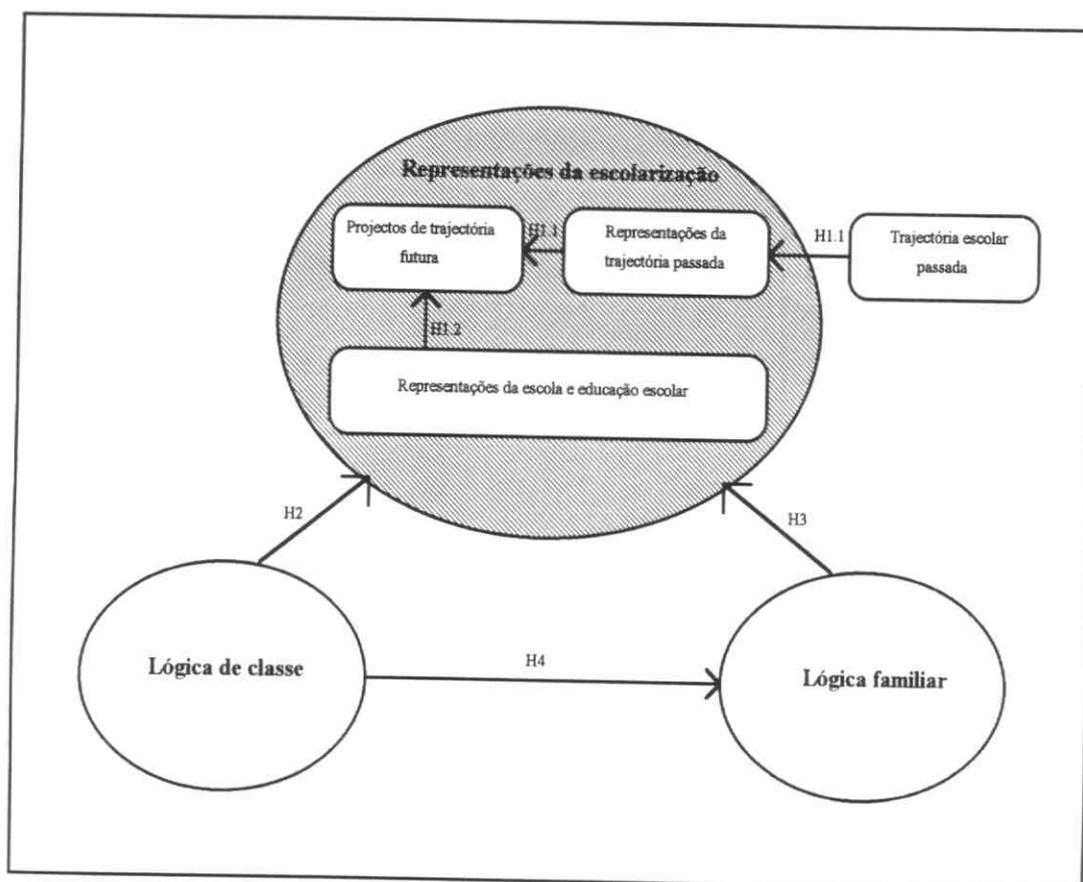
Dentro da mesma classe social as famílias centradas sobre si são mais fechadas à influência da escola, por isso mantêm-se mais distantes dessa e têm menos projectos de perpetuação ou mobilidade social para os filhos dependentes da escolarização. Estas famílias têm mais frequentemente atitudes negativas, menos pré-disposição para a cooperação e uma imagem tradicional da escola.

Dentro da mesma classe social, as famílias mais voltadas para fora de si são mais abertas à escola e à influência desta sobre si e, nesse sentido, parecem estar mais próximas da escola e têm mais projectos de perpetuação ou mobilidade social para os filhos que passam pela escolarização. Estas famílias têm mais frequentemente atitudes positivas, uma pré-disposição para a cooperação e uma imagem não tradicional da escola.

H4) A lógica familiar é influenciada pela lógica de classe. Assim as famílias de posições sociais mais elevadas e/ou com trajectória de ascensão são mais frequentemente voltadas para fora de si

e as famílias de posição social baixa e/ou desprovidas de trajectória ascendente são mais frequentemente fechadas sobre si.

Figura 1: Corpo de hipóteses



Capítulo V - Técnicas de observação e análise dos dados

1. Recolha de dados

As hipóteses formuladas no capítulo anterior foram submetida à realidade empírica através da recolha de dados feita essencialmente por meio de um inquérito (de perguntas fechadas) cujo questionário se encontra no anexo 1.

Mas a elaboração do principal instrumento de observação foi precedido e preparado por duas fases: as entrevistas exploratórias e o inquérito piloto.

1.1. As entrevistas exploratórias

Realizámos nove entrevistas exploratórias, semi-dirigidas, a famílias socialmente diferenciadas. As entrevistas foram efectuadas, na maioria dos casos, no domicílio das famílias após contacto telefónico e a duração média foi de uma hora (mínimo 30 minutos e máximo uma hora e 30 minutos).

O guião de entrevista contemplava três tópicos principais: Projectos escolares e profissionais; funcionamento familiar; e relação escola família.

Em termos globais, estas tornaram possível a exploração de pistas de resposta à pergunta de partida, paralelamente à revisão bibliográfica, e a afinação do modelo de análise. Em termos mais concretos, inspiraram-nos na formulação do próprio questionário.

1.2. O inquérito piloto

Realizámos um inquérito piloto com o objectivo de testar uma versão provisória do questionário. Esse foi efectuado de 6 a 10 de Março de 1995, na escola primária nº 2 de Ponta Delgada, a duas turmas (perfazendo 49 alunos), não coincidentes com as seleccionadas para a amostra.

A heterogeneidade das famílias alvo deste pré-teste foi garantida a partir do nível escolar dos alunos¹: a percentagem de alunos com um nível inferior ao 4º ano e de alunos retidos era, numa das turmas, inferior à média das escolas públicas de Ponta Delgada (24%) e, no outro caso, superior à média.

Os questionários foram enviados aos pais por intermédio das crianças e com o auxílio da professora de cada uma das turmas. Assim, o preenchimento dos formulários foi realizado pelos próprios pais. Dos 48 questionários enviados foram devolvidos 43 respondidos.

¹Na mesma turma de 4º ano podem coexistir alunos com o nível de 4º ano, ou seja, que seguem o programa do 4º ano de escolaridade: alunos com nível inferior ao 4º ano que seguem programas de anos anteriores; e alunos retidos que acompanham o programa do 4º ano pela segunda (ou mais) vez(es).

Para além de nos ter permitido testar a formulação das questões, e dessa forma introduzir correcções, o inquérito piloto serviu-nos também para concluir que a estratégia de aplicação utilizada, por administração directa, embora mais económica, do ponto de vista dos nossos recursos (tempo e dinheiro), colocava obstáculos. Destacamos, sobretudo a dificuldade de alguns pais menos escolarizados preencherem os formulários. Em alguns casos era visível que haviam sido preenchidos pelos filhos. Por isso optámos por uma outras estratégia de aplicação da versão final do questionário².

1.3. O inquérito

1.3.1. Aplicação do questionário

O inquérito foi realizado, em Maio e Junho de 1995, por meio de entrevista aos pais³ (ou responsáveis) da criança no seu domicílio⁴, depois destes terem recebido uma carta de apresentação do projecto de investigação. Obtivemos 128 respostas das 172⁵ projectadas⁶. Esta disparidade deveu-se a algumas dificuldades com que nos confrontámos: incorreção das moradas constantes dos processos individuais dos alunos que as escolas dispõem e dificuldade de contacto no domicílio. O número de famílias que recusou responder ao questionário foi, no entanto, ínfimo (inferior a 2%).

Apesar da discrepância observada entre o número de questionários projectados e o número efectivamente obtido, a descrição de alguns dados sócio-demográficos, apresentada no capítulo VI, como o sexo da criança ou a classe social dos pais, leva-nos a crer que não comprometemos a representatividade da amostra.

As respostas foram dadas pela mãe, em mais de metade dos casos e por ambos ou pelo pai em 34% das famílias.

Quadro 1: Respondentes

	Freq	%
Mãe	80	62.5
Pai	17	13.3
Ambos	26	20.3
Outros	5	3.9
Total	128	100

²Cf. ponto 1.3.2. deste capítulo.

³Procurou-se privilegiadamente realizar a entrevista a ambos os pais.

⁴Numa pequena fracção de casos em que disponhamos da informação de que os pais possuíam escolaridade elevada e porque não era possível contactá-los no domicílio, o questionário foi preenchido pelos próprios. Uma outra fracção de famílias foi entrevistada na própria escola, no momento da entrega da avaliação final. Embora desde o início tivéssemos consciência de que esta não era a situação ideal de produção dos dados foi necessária para maximizar o número de respostas.

⁵As 172 famílias diziam respeito à totalidade de crianças das oito turmas seleccionadas exceptuando três casos de crianças integradas numa instituição de protecção de menores e três casos de crianças deficientes.

⁶Cf. Anexo 12 sobre os procedimentos de construção da amostra.

Este desequilíbrio, susceptível de introduzir enviesamento nos resultados, surge não só porque são as mulheres que se encontram mais frequentemente em casa, sobretudo se são domésticas, mas também porque 15% das crianças vivem sob a responsabilidade exclusiva das mães.

1.3.2. Justificação crítica

A opção pela técnica de inquérito deveu-se a duas razões. Em primeiro lugar, pretendíamos verificar relações entre variáveis estabelecidas no corpo de hipóteses. Em segundo lugar, embora também seja possível testar hipóteses por intermédio de metodologias qualitativas, por exemplo entrevistas aprofundadas, isso implicaria um número de casos relativamente elevado. Para além das dificuldades de recolha de informação a análise do conteúdo das entrevistas tornar-se-ia impraticável dentro das nossas limitações (de tempo e mesmo financeiras).

A bibliografia sobre metodologia de investigação tem apresentado inúmeras críticas à técnica de inquérito. Entre essas, pensamos ser importante destacar o grau de superficialidade das informações recolhidas. O que nos leva a colocar a questão de se através do questionário penetrámos, de facto, no sistema de representações parentais da escolarização ou se obtivemos, somente, um conjunto de opiniões produzidas no momento?

Conscientes desta possibilidade, operacionalizámos os conceitos e suas dimensões sempre a partir de um leque de indicadores-perguntas. E tomámos a coerência de respostas a uma bateria de perguntas como indicativa de algo, provavelmente de terem sido respondidas com base no sistema de representações do indivíduo.

Também é verdade que, regra geral, as questões versavam sobre aspectos familiares aos indivíduos. Não se pedia aos pais para falarem de assuntos sobre os quais nunca pensaram mas sobre dimensões do seu quotidiano, acerca dos quais têm representações: o que valorizam na vida familiar e na educação dos filhos; como encaram a escola...

Além disso, as perguntas foram elaboradas tendo por base as entrevistas exploratórias e, e alguns casos, adaptaram-se questões e resultados do trabalho de Montandon e Kellerhals (1992) que recorrem frequentemente a metodologias qualitativas e pouco estruturadas.

Por último, submetemos a globalidade das respostas à Análise Factorial das correspondências Múltiplas que identifica os princípios organizadores (eixos factoriais) das diferenças interindividuais. O que são as representações sociais senão os esquemas mentais orientadores da leitura da realidade e das práticas profundamente inscritos no indivíduo, simultaneamente com a sua própria marca e com a marca dos seus grupos de pertença e referência? Ao detectarmos esses factores em torno dos quais se estruturam as diferenças interindividuais não estaremos a penetrar, pelo menos em parte, nestes esquemas mentais? (Doise, 1992: 15)

E como afirma Virginia Ferreira (1987: 193) "O inquérito continua, no entanto, a ser o único instrumento que permite detectar a presença e a intensidade de certas características e práticas de vastos conjuntos de indivíduos em níveis adequados de eficácia e eficiência."

2. Análise dos dados do inquérito

2.1. Estratégia de análise dos dados

Num primeiro momento, exposto no capítulo anterior, operacionalizámos os três conceitos principais (representações da escolarização; classe social e funcionamento familiar) em dimensões, sub-dimensões e indicadores de modo a torná-los observáveis, num questionário com 62 perguntas. Tratou-se de um movimento de ramificação e expansão.

Num segundo momento torna-se necessário operar um movimento inverso, de regressão ao ponto de partida. É um movimento de condensação. Há que resumir as 62 perguntas nos três conceitos iniciais.

Neste segundo momento, a análise multivariada, designadamente a Análise Factorial das Correspondências Múltiplas e a Análise de Classificação Automática, foi preciosa, dada a sua capacidade para resumir massas de dados a alguns factores (Análise Factorial das Correspondências Múltiplas) e a algumas classes (Análise de Classificação Automática). No ponto 2.2 explicaremos mais em detalhe estas técnicas de análise de dados.

Mais precisamente, a estratégia de análise de dados implicou as seguintes etapas:

- Em primeiro lugar, procurámos fazer uma descrição univariada de todos os indicadores relativos aos três conceitos (expostos no quadro 1, do Anexo 11)⁷.

- Depois iniciou-se o referido movimento de síntese ou condensação.

+ Numa primeira fase, efectuámos análises multivariadas parciais, das diferentes dimensões e sub-dimensões das representações da escolarização:

- 1) Projectos de escolarização
- 2) Imagem dos objectivos
- 3) Imagem das finalidades
- 4) Imagem do insucesso escolar
- 5) Avaliação da escola e educação escolar
- 6) Representações da participação na escolarização

Cada um destes itens possuía uma bateria de perguntas. Através da análise multivariada foi possível resumir toda a informação de cada um dos itens a dois ou três factores e a três ou quatro classes⁸.

Através da análise multivariada foi ainda possível observar a relação das variáveis explicativas (classe social e funcionamento familiar⁹ - nas hipóteses principais; e variáveis relativas à escolarização - nas hipóteses secundárias) com cada um dos itens anteriores¹⁰.

⁷Cf. capítulo VI, pontos 1; 2; 3.1 e capítulo VII, pontos 1.1.1; 1.2.1.a1), b1), c1), d1); 1.2.2.a); 1.3.1.

⁸Cf. capítulo VII, pontos 1.1.2; 1.2.1.a2), b2), d2); 1.2.2.b); 1.3.3.

+ Numa segunda fase, realizaram-se análises multivariadas globais, com todas as questões relativas às representações parentais da escolarização e construiu-se uma variável-síntese. Foi, assim, possível relacionar, através da análise estatística bivariada, as representações da escolarização com a classe social e com o funcionamento familiar, e deste modo testámos a hipótese central do trabalho¹¹.

2.2. Análise multivariada

2.2.1. Justificação da utilização da análise multivariada

a) Análise multivariada e análise de cruzamentos

A opção por técnicas de análise automática multivariada deve-se às potencialidades que estas oferecem por oposição às análises de cruzamentos de variáveis. Em primeiro lugar, o número de cruzamentos necessários, se quisermos cruzar todas as questões de um questionário torna quase impraticável a sua análise. A análise multivariada torna essa tarefa indubitavelmente mais rápida.

Em segundo lugar, a análise de quadros de cruzamentos não permite avançar muito na complexidade dos fenómenos na medida em que nos limitamos a analisar parcialmente as variáveis duas a duas (três a três...). Como afirma Pereira (1987: 740-741) a análise multivariada automática tem a vantagem de "permitir seleccionar as combinatórias de variáveis significativas e suas relações, produzindo uma base gráfica sobre a qual as estruturas presentes nos dados podem ser interpretadas de uma forma global, hierarquizando a sua importância na explicação da variabilidade do fenómeno em estudo."

E o recurso a estas técnicas de análise não implica postular a neutralidade dos dados e esperar que a máquina faça todo o trabalho do analista. Inversamente, ao longo dos diferentes procedimentos de análise somos confrontados com a necessidade de tomar decisões. São opções que seguem critérios, como a teoria de enquadramento que serviu também de base à produção dos dados. (Pereira, 1987: 737; Cibois, 1984: 10-11.)

b) Representações sociais e análise multivariada

Como fizemos referência no capítulo II, as representações sociais situam-se no cruzamento de fenómenos individuais e sociais e o estudo das representações parentais da escolarização implica a apreensão da diversidade de posicionamentos e relações das famílias com a escolarização.

Segundo Doise (1992: 11-19) as diferentes técnicas de análise automática multivariada, nomeadamente a Análise Factorial das Correspondências, na medida em que têm por objectivo

⁹O funcionamento familiar havia, entretanto, também, sido condensado numa variável-síntese, por meio da análise multivariada. Cf. capítulo VI, ponto 3.2.

¹⁰Cf. capítulo VII pontos 1.1.3, 4, 5; 1.2.1.a3), b3), c2), d3); 1.2.2.c); 1.3.4, 5, 6.

¹¹Cf. capítulo VII, ponto 2.

principal a apresentação de variações interindividuais, presta-se bastante à análise da diversidade de representações sociais.

Analisar representações sociais a partir de questionários implica aprender os princípios estruturadores em torno dos quais se constituem grupos de indivíduos. É isso que fazem, tanto a Análise Factorial das Correspondências Múltiplas como a Análise de Classificação Automática. A Análise Factorial parte das múltiplas respostas a opiniões dadas pelos indivíduos e calcula os eixos principais que explicam a variação dos dados, possibilitando, a partir destes, e como o auxílio da Análise de Classificação que se encontrem classes ou grupos de representações.

Além disso, dado que estas técnicas permitem estabelecer correspondências entre as modalidades relativas às opiniões organizadas em classes e modalidades caracterizadoras (ilustrativas) torna-se possível compreender o contexto social dos diferentes tipos de representações sociais. (Idem)

2.2.2. As técnicas usadas

No caso particular deste trabalho recorreremos às técnicas de Análise Factorial das Correspondências Múltiplas e de Análise de Classificação Automática, utilizando o programa informático SPAD.N.

a) Análise Factorial das Correspondências Múltiplas

A Análise Factorial das Correspondências é uma técnica de tratamento de tabelas de contingência, baseada na hipótese da independência entre as linhas e as colunas. (Doise, 1992: 71) A Análise Factorial das Correspondências Múltiplas difere desta porque se aplica à matriz total de dados de um inquérito. Esta técnica adequa-se mais ao apuramento de inquéritos dado que possibilita a análise simultânea de todas as variáveis, ao calcular as interdependências entre todas as modalidades de todas as perguntas do questionário e hierarquizar essas interdependências. (Pereira, 1987: 739)

Através desta técnica é possível apreender os princípios estruturadores (eixos factoriais) das diferenças interindividuais, ao por outros termos, os princípios que explicam a diversidade de grupos de respostas.

b) Análise de Classificação Automática

A Análise de Classificação Automática realiza-se a partir dos eixos factoriais. Esta técnica identifica classes, maximizando as proximidades entre indivíduos dentro da classe e minimizando essa proximidade entre classes. Uma classe é, então, constituída pelos indivíduos que escolheram, em elevadas proporções, as mesmas modalidades de resposta. (Hubert *et al.*, 1985: 29)

Se observarmos o posicionamento de cada classe no gráfico produzido pela Análise Factorial podemos verificar que essas se estruturam a partir dos primeiros factores.

CAPÍTULO VI - As famílias

O sexto capítulo é dedicado à apresentação dos resultados relativos à caracterização das famílias, com filhos a frequentar o 4º ano de escolaridade nas escolas primárias de Ponta Delgada, objecto deste estudo.

Partiremos da sua caracterização global, com base na análise descritiva univariada (e por vezes bivariada), em primeiro lugar, das variáveis morfológicas, em segundo, da posição das famílias no espaço social e, em terceiro, do funcionamento familiar, para chegar à diversidade de lógicas de interacção familiar, através da análise multivariada.

1. Caracterização morfológica das famílias

Embora não faça parte integrante do corpo de hipóteses, recolhemos um conjunto de dados respeitantes à caracterização morfológica das famílias. São variáveis sócio-demográficas como a idade dos pais e da criança, assim como o sexo da criança. Além disso, são também variáveis referentes às famílias: dimensão, estrutura e posição da criança na fratria.

Estes dados permitirão descrever de uma forma mais completa quem são as famílias estudadas, do que se nos cingíssemos apenas às variáveis do corpo de hipóteses. Por outro lado, quando cruzadas com as variáveis principais da investigação possibilitam uma melhor compreensão das variações destas segundas. Abrem-se inclusivamente vias para encontrar e explicar regularidades não previstas nas hipóteses. Na análise multivariada estas variáveis são colocadas com o estatuto de variáveis ilustrativas, ajudando a definir os grupos (classes) identificados.

1.1. Dimensão das famílias

A dimensão média das famílias é de 6 (5.6) pessoas.¹ As famílias com quatro, cinco ou seis elementos perfazem um total bastante elevado, concentrando quase 3/4 dos casos (71%). (Ver quadro 1)

¹Este valor é relativamente elevado se comparado com as estatísticas do Censo de 1991, para a Ilha de S. Miguel (4.1). (Rocha e Medeiros, 1994: 1994: 158) O que poderá dever-se, pelo menos em parte, ao facto de a nossa amostra incluir apenas famílias cohabitando com filhos e excluir famílias, mais jovens ou mais idosas, que não cohabitam com descendentes.

Quadro 1: Dimensão das famílias

	Freq.	%
2 pessoas	2	1.6
3 pessoas	7	5.5
4 pessoas	42	32.8
5 pessoas	28	21.9
6 pessoas	21	16.4
7 pessoas	10	7.8
8+ pessoas	18	14.1
Total	128	100

As famílias de pequena dimensão (2 a 3 membros) são muito pouco numerosas (7%). Note-se que encontrámos unicamente duas famílias compostas pela criança e progenitor. Embora pouco elevada, uma fracção de famílias, de dimensão bastante grande, é constituída por 8 a 16 membros (14%).

A dimensão da família estará relacionada com a dimensão da fratria. Em média as famílias têm 3 (3.3) filhos². Mas a situação modal corresponde às famílias com dois filhos (47%). São muito poucas as famílias com um filho único (6%). Apesar das famílias se distribuírem por fratrias que vão desde um único filho até 10, a grande maioria (80%) tem entre 2 e 4 filhos e cerca de 2/3 (66%) 2 ou 3 filhos. (Ver quadro 2)

Quadro 2: Dimensão da fratria

	Freq.	%
1 filho	7	5.5
2 filhos	47	36.7
3 filhos	37	28.9
4 filhos	18	14.1
5 filhos	8	6.3
6+ filhos	11	8.6
Total	128	100

Para além do número de filhos, o que pode tornar algumas famílias mais numerosas é a existência de outros elementos, extrínsecos à família nuclear. Menos de 1/4 das famílias inclui outras pessoas (23%)³. Todos estes casos correspondem a parentes chegados (avós, tios, primos e sobrinhos da criança) e maioritariamente a avós (da criança) (18%). (ver quadro 3)

²Este valor situa-se acima do indicador Descendência Média (número de filhos por mulher) -2.3-, calculado por Rocha e Medeiros (1994: 9, 41), com base em estimativas da população do arquipélago, para os últimos anos. Mas esta discrepância talvez possa ser relativizada se considerarmos que se trata de uma estimativa e que, além disso, não diz respeito exclusivamente a S. Miguel. E na verdade, a Taxa Bruta de Natalidade é substancialmente mais elevada nesta ilha do que nas restantes (Idem: 40) e no interior de S. Miguel. Ponta Delgada regista valores superiores aos concelhos mais rurais (Idem: 42).

³Em 5 famílias a criança está sob a responsabilidade destas outras pessoas. Aqui nenhum dos pais faz parte do agregado doméstico.

Quadro 3: Presença de outros na família

	Freq.	%	% acum.
Avós	13	10.2	10.2
Avós + outros parentes	10	7.8	18
Outros parentes	7	5.5	23.4
Sem outras pessoas	98	76.6	100
Total	128	100	-

1.2. Estrutura familiar

As famílias são, maioritariamente, nucleares, isto é, compostas pela mãe, pai e filhos (64%). No entanto, é considerável o quantitativo de famílias com outros tipos de estruturação. Destacam-se as famílias monoparentais, quase totalmente constituídas por mãe e filhos⁴ e as famílias extensas, ou seja, famílias nucleares ou monoparentais que incluem outros parentes (respectivamente 13% e 20%). (ver quadro 4)

Quadro 4: Estrutura familiar

	Freq.	%
Família nuclear	82	64.1
Família monoparental	16	12.5
Família extensa	25	19.5
Outras situações	5	3.9
Total	128	100

Em apenas 5 casos, a família responsável pela criança não é constituída por nenhum dos pais. Trata-se quase sempre de crianças que vivem com os avós ou avó.

Cruzando esta variável com a classe social, averiguámos que as famílias monoparentais, em nenhum caso, pertencem à burguesia e que a sua representação nas classes populares é maior do que o dobro da sua representação na pequena burguesia (19% contra 9%). Nas famílias nucleares, ao contrário, as mais representadas são as classes burguesas, seguidas das famílias da pequena burguesia e em terceiro lugar das classes populares (respectivamente 81%, 73% e 52%). Isto significa que a estrutura familiar varia com a classe social, na nossa amostra. (ver quadro 5)

Quadro 5: Cruzamento da estrutura familiar com a classe social

%	Burgues.	Peq. Bur.	Cl. Pop.	Total
Família nuclear	81	73.3	51.6	64.1
Família monoparental	0	8.9	19.4	12.5
Família extensa	14.3	17.8	22.6	19.5
Outras situações	4.8	0	6.5	3.9
Total	100	100	100	100

⁴Apenas uma família é formada por pai e filhos.

1.3. Posição da criança na fratria

As crianças do 4º ano, do 1º ciclo, cujas famílias foram seleccionadas para este trabalho distribuem-se de uma forma relativamente homogénea pelas posições de filho mais velho, segundo filho e terceiro filho ou mais novo (respectivamente 35%, 29% e 31%). (ver quadro 6)

Quadro 6: Lugar da criança na fratria

	Freq.	%
Filho único	7	5.5
Primeiro filho	45	35.2
Segundo filho	37	28.9
Terceiro filho ou mais novo	39	30.5
Total	128	100

Nota-se uma ligeira maior representação das situações em que a criança é o filho mais velho. Este facto pode ter influência nos projectos parentais de escolarização ou, pelo menos, no seu grau de adequação às oportunidades objectivas. Os pais com outros filhos mais velhos terão mais facilidade em antecipar o futuro da criança do que aqueles cuja criança é o filho mais velho. Nestes casos há mais probabilidades de estarmos perante aspirações irrealistas que só em fases mais avançadas do percurso escolar da criança sofrerão um ajustamento à trajectória passada.

1.4. Idade dos pais

Quanto à idade dos pais verificámos que a idade média da mãe é inferior à do pai (37 contra 39 anos). Os quadros 7 e 8 são disso testemunhas. O grupo etário mais frequente, no caso do pai, situa-se entre os 35 e 39 anos (34%) e, no caso da mãe, o grupo etário modal é mais jovem, entre 30 e 34 anos (34%).

Em cerca de 3/4 das famílias a idade da mãe é inferior a 40 anos e a idade do pai a 45 anos (respectivamente 77% e 74%).

Quadro 7: Idade do pai

	Freq.	%
< 35 anos	23	18
35-39 anos	44	34.4
40-44 anos	28	21.9
45+ anos	20	15.6
Ns/Nr ⁵	13	10.2
Total	128	100

⁵Esta categoria corresponde essencialmente a famílias em que o pai não vive com a criança (porque a mãe preferiu não responder às questões relativas aos dados sócio-demográficos do seu ex-cônjuge).

Quadro 8: Idade da mãe

	Freq.	%
< 30 anos	12	9.4
30-34 anos	44	34.4
35-39 anos	42	32.8
40-44 anos	14	10.9
45+ anos	16	12.5
Total	128	100

1.5. Idade e sexo das crianças

Relativamente às crianças, estas têm em média 10 anos. O desvio padrão é de 1.072, o que significa que cerca de 2/3 das crianças têm idades compreendidas entre 9 e 11 anos, tratando-se, por isso, de uma distribuição bastante concentrada em torno da média. Mas outra coisa não seria de esperar, dado que a amostra inclui exclusivamente famílias com filhos a frequentar o 4º ano de escolaridade.

Como se pode observar no quadro 9, a grande maioria das crianças tem até 10 anos de idade, idade necessária para percorrer 4 anos de trajectória escolar, se a entrada para a escola se realizou com 6 anos. Note-se que quase 1/10 das crianças tem idades situadas entre 12 e 14 anos (9.2%). É bastante provável que se trate de situações de acumulação de mais do que uma reprovação (ou retenção).

Quadro 9: Idade da criança

	Freq.	%
8-9 anos	36	28.1
10 anos	59	46.1
11 anos	20	15.6
12-14 anos	13	9.2
Total	128	100

Em relação ao sexo da criança, constatamos que o número de rapazes é praticamente equivalente ao de raparigas (respectivamente 63 e 64 casos). Uma vez que não há nenhuma razão para haver uma sobre-representação de qualquer um dos sexos, pensamos que esta homogeneidade pode constituir um indicador da representatividade da amostra. (ver quadro 10)

Quadro 10: Sexo da criança

	Freq.	%
Masculino	63	49.2
Feminino	64	50
Dado que falta	1	0.8
Total	128	100

2. A classe social das famílias

A classe social foi operacionalizada com base em três dimensões, a posição social actual, a estrutura de capitais e a trajectória social⁶. Nos pontos que se seguem far-se-á uma descrição da posição das famílias no espaço social, atendendo a cada uma dessas dimensões.

2.1. A classe social actual

A distribuição das famílias seleccionadas para esta investigação pelas diferentes classes sociais assume a forma de uma verdadeira pirâmide social. A base, as classes populares, é a mais numerosa, a pequena burguesia ocupa uma posição intermédia e, no topo, quantitativamente menos representada, encontra-se a burguesia (respectivamente 48%, 35% e 16%). (ver quadro 11)

Como seria de esperar, por se tratar de meio urbano, todas as classes sociais estão representadas.

Quadro 11: Classe social actual das famílias

	Freq.	%
Burguesia	21	16.4
Pequena burguesia	45	35.2
Classes populares	62	48.4
Total	128	100

2.2. A estrutura de capitais

Para avaliar a estrutura de capitais das famílias confrontaremos o seu capital cultural, indicado pelo capital escolar, com o seu capital económico, indicado pela posse de bens.

2.2.1. Posse de capital escolar

Em relação à posse de capital escolar verificamos que a categoria modal, tanto em relação ao pai como à mãe, é o primeiro ciclo (respectivamente 25% e 23%). (ver quadro 12)

Além disso, mais de metade dos pais tem uma escolaridade baixa, igual ou inferior ao 2º ciclo (54% para a mãe e 51% para o pai⁷). Na verdade, menos de 1/3 dos pais possui níveis superiores à escolaridade considerada actualmente como obrigatória (33% para a mãe e 28% para o pai). Claramente minoritária, a percentagem de pais diplomados com cursos superiores ou

⁶Cf. Anexo 11.

⁷Atendendo a que a categoria "Ns/Nr" diz respeito essencialmente a pais que não vivem com a criança e que as famílias monoparentais são predominantemente das classes populares, temos razões para crer numa percentagem de pais com instrução baixa efectivamente maior.

médios é convergente com o quantitativo de famílias burguesas (15% para o pai e 20% para a mãe a par de 16% de famílias burguesas).

Quadro 12: Capital escolar dos pais

	Pai		Mãe	
	Freq.	%	Freq.	%
Curso superior ou médio	19	14.8	25	19.5
Secundário	17	13.3	17	13.3
3º ciclo	13	10.2	15	11.7
2º ciclo	20	15.6	21	16.4
1º ciclo	32	25	30	23.4
< 1º ciclo	13	10.2	18	14.1
Ns/Nr	14	10.9	2	1.6
Total	128	100	128	100

Verifica-se uma proximidade entre a distribuição da instrução e a distribuição da classe social. As categorias superiores são as menos frequentes e as inferiores as mais representadas.

Cruzando a instrução do pai com a classe social (ver quadro 13), constata-se que a esmagadora maioria das famílias da burguesia tem uma instrução superior à obrigatória (80%). As famílias das classes populares com uma instrução igual ou inferior à obrigatória correspondem a uma proporção semelhante (84%). Inversamente, apenas uma fracção das famílias da burguesia tem uma instrução inferior (10%), tal como, em nenhum caso, as famílias das classes populares possuem uma instrução elevada. Só a pequena burguesia parece distribuir-se um pouco mais homoganeamente pelos dois níveis de instrução considerados. Mas é vincadamente mais importante o quantitativo de famílias, da pequena burguesia, com instrução inferior ou equivalente à obrigatória (53% contra 38%).

Quadro 13: Cruzamento entre instrução do pai e classe social

	Burguesia		Pequena. Burg.		Cl. pop.		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Instrução > obrigatória	19	80.4	17	37.8	0	0	36	38.1
Instrução ≤ obrigatória	2	9.6	24	53.3	52	83.9	18	61
Ns/Nr	0	0	4	8.9	10	16.1	14	10.9
Total	21	100	45	100	62	100	128	100

Em termos globais as mulheres estão mais representadas do que os homens, tanto nos níveis de escolaridade mais baixos como nos mais elevados. Isto deve-se ao facto de 9% dos pais (homens) não viverem com a criança e, por isso, não sabermos qual a sua instrução.

Se para cada 100 mulheres com instrução mais baixa (até ao 3º ciclo), existem 93 homens com o mesmo nível de escolaridade, para cada 100 mulheres com instrução mais elevada (secundário e curso superior ou médio), existem apenas 86 homens na mesma situação. Pensamos que o primeiro rácio pode ser ainda maior e o segundo ainda mais pequeno,

acentuando a relativa discrepância que registámos entre as escolaridades masculina e feminina, pois, como vimos, os pais (homens), sobre os quais não temos dados, pertencem às classes populares (presumivelmente com menores níveis de instrução). As mulheres parecem, assim, ter uma escolaridade relativamente mais elevada do que os homens. Facto que não deixa de ter interesse se pensarmos que normalmente é a mulher que se envolve mais na escolarização dos filhos. Veremos no ponto seguinte que o mesmo se passa nesta população.

Esta tendência é confirmada através da comparação da instrução dos homens e das mulheres no interior da família. Verificamos no quadro 15⁸ que as mulheres apenas em três situações têm com maior frequência uma instrução inferior à dos homens (número de vezes que surge o sinal "-" acima da diagonal). Em 8 situações de comparação da instrução as mulheres têm mais frequentemente níveis de escolaridade superiores à do cônjuge (número de vezes que surge o sinal "+" abaixo da diagonal).

Quadro 14: Cruzamento da instrução do pai com a instrução da mãe (em percentagem)

Pai/Mãe	%	Sup.	Sec.	3º C.	2º C.	1º C.	<1º C.
Superior		56	17.6	13.3	0	0	0
Secundário		32	29.4	26.7	0	0	0
3º Ciclo		4	17.6	20	19	6.7	0
2º Ciclo		4	11.8	20	47.6	13.3	0
1º Ciclo		4	17.6	6.7	23.8	43.3	44.4
< 1º Ciclo		0	0	0	9.5	10	44.4
Ns/Nr		0	5.9	13.3	0	26.7	11.1
Total		100	100	100	100	100	100

Quadro 15: Cruzamento da instrução do pai com a instrução da mãe (quadro-síntese)

mãe>pai / mãe<pai	Sup.	Sec.	3º C.	2º C.	1º C.	<1º C.
Superior		-	+	-	-	=
Secundário	+		+	-	-	=
3º Ciclo	-	-		-	=	=
2º Ciclo	+	+	+		-	-
1º Ciclo	+	+	=	+		+
< 1º Ciclo	=	=	=	+	-	

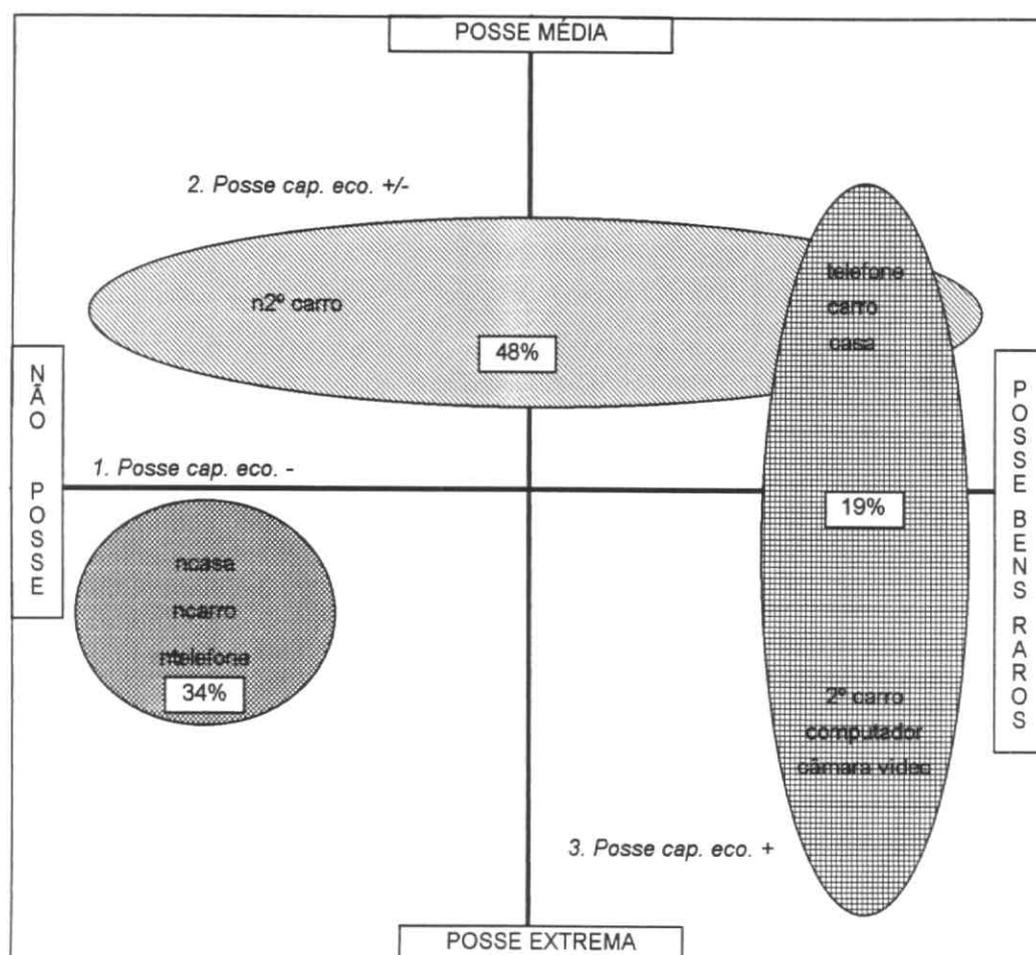
2.2.2. Posse de capital económico

⁸Este quadro foi construído, a partir do quadro 14, por comparação das percentagens relativas às situações em que a mãe tinha uma instrução inferior à do pai (células da parte superior da diagonal) com as percentagens das situações em que a mãe tem uma instrução superior à do pai (células da parte inferior da diagonal). Por exemplo, as duas primeiras células comparadas são, uma, na parte superior da diagonal, relativa à percentagem de famílias em que a mãe tem apenas o secundário e o pai tem o superior (18%) e outra, na parte inferior da diagonal, relativa à percentagem de famílias em que a mãe tem o superior e o pai apenas o secundário (32%). Por isso, colocámos no quadro 15 o sinal "-" na primeira célula e o sinal "+" na segunda.

O capital económico foi operacionalizado a partir de 8 indicadores de posse⁹ e depois convertidos, a partir da análise multivariada, num índice ou variável-síntese.

A Análise Factorial das Correspondências Múltiplas¹⁰ permitiu verificar que os dados se estruturam, primeiro, em torno de um eixo que opõe não posse de bens menos raros (não ter telefone, não ter carro nem casa) a posse de bens raros (ter carro, casa, computador, câmara de vídeo e segundo carro) e, segundo, a partir de um factor que opõe as situações extremas de não posse e posse de bens raros (não posse de TV nem de água e posse de computador, segundo carro e câmara de vídeo) a todas as outras situações¹¹ (posse média). (ver figura 1)

Figura 1¹²: Posse de capital económico



Na Análise de Classificação, numa partição a três classes¹³ podemos encontrar as classes apresentadas na figura 1:

⁹Cf. pergunta 61 do questionário no Anexo 1.

¹⁰Cf. Anexo 2, quadro 1 e gráfico 1.

¹¹No pólo positivo do segundo factor não surge qualquer contribuição acima da média (das contribuições ao factor) o que nos leva a deduzir que há uma dispersão por todas as situações não incluídas no pólo negativo.

¹²A figura 1, tal como as seguintes, é uma representação simplificada de um gráfico em anexo.

¹³Cf. Anexo 2, quadro 2 e gráfico 2.

- *Posse de capital económico -*. A primeira classe é constituída por um grupo de famílias que não possui casa própria, telefone ou carro. É o grupo mais desprovido de bens económicos.

- *Posse de capital económico +/-*. A segunda classe é constituída pelas famílias que possuem os bens que a primeira não possui, embora não possuam os bens (raros) que a terceira classe tem.

- *Posse de capital económico +*. A terceira classe refere-se a famílias que possuem os bens que a primeira não possui e que ainda tem bens raros, segundo carro, computador e câmara de vídeo.

Com base nestes resultados construímos uma variável-síntese de posse com três categorias, correspondentes às classes vistas atrás. (ver quadro 16)

Quadro 16: Posse de capital económico (variável-síntese)¹⁴

	Freq.	%
Capital económico -	43	33.6
Capital económico +/-	61	47.7
Capital económico +	24	18.8
Total	128	100

As famílias com capital económico médio (+/-), ou seja, possuindo bens não raros, correspondem à classe estatisticamente mais representada, sem atingir metade dos casos (48%), seguindo-se as famílias com baixo capital económico (34%) e as famílias com capital económico elevado (+), ou seja possuidoras de bens raros, são também as mais raras (19%).

O que significa que as famílias se distribuem pela variável posse de uma forma distinta em comparação com a classe social, tal como vimos atrás. A categoria média aqui é a mais frequente, ao passo que na classe social a categoria inferior é que era a mais importante estatisticamente. Se na classe social a distribuição assumia a forma de uma pirâmide, aqui essa forma teria mais que ver com um losango.

Mas o cruzamento da posse com a classe social parece revelar a existência de uma relação entre ambas as variáveis. No quadro 17 podemos verificar que as famílias desprovidas de capital económico são maioritariamente da classe popular; as famílias com posse média são em maioria da classe média e as famílias com capital económico elevado são mais frequentemente da classe superior (respectivamente 58%, 58% e 48%).

Quadro 17: Cruzamento da posse de capital económico com a classe social

%	Burgues.	Peq. Bur.	Cl. Pop.	Total
Capital económico -	4.8	13.3	58.1	33.6
Capital económico +/-	47.6	57.8	40.3	47.7
Capital económico +	47.6	28.9	1.6	18.8
Total	100	100	100	100

¹⁴As frequências e percentagens são indicadas pela análise de classificação. Cf. Anexo 2, quadro 2.

2.2.3. Capital cultural e capital económico

Para avaliar a estrutura de capitais das famílias torna-se necessário relacionar o seu nível de capital cultural com o seu nível de capital económico. Com esse fim construiu-se uma variável que sintetiza a posse dos dois tipos de capitais¹⁵, com a distribuição apresentada no quadro 18.

Quadro 18: Estrutura de capitais da família

	Freq.	%
Cap. econ. + e cap. cult +	46	35.9
Cap. econ. + e cap. cult -	19	14.8
Cap. econ. - e cap. cult +	6	4.7
Cap. econ. - e cap. cult -	57	44.6
Total	128	100

Como se pode verificar, as categorias relativas a situações de simetria de capitais são estatisticamente mais importantes (36% e 44%) do que as situações de assimetria (15% e 5%).

No quadro 19 cruza-se a estrutura de capitais com a classe social. O que se salienta, sobretudo, é que a distribuição da estrutura de capitais está relacionada com a distribuição da classe social. Assim, a esmagadora maioria das famílias da classe burguesa possui um elevado nível de capitais económico e cultural (91%), enquanto que nenhuma família da classe popular é detentora desta estrutura de capitais. Da mesma forma que a grande maioria das famílias das classes populares possui um baixo nível de capitais económico e cultural (82%), ao passo que isso não acontece com nenhuma família burguesa. Em suma, verifica-se uma relação entre as situações extremas da estrutura de capitais e da classe social. As situações intermédias da estrutura de capitais, embora de uma forma menos nítida, surgem mais frequentemente na classe social intermédia, a pequena burguesia.

Quadro 19: Cruzamento da estrutura de capital com a classe social

%	Burgues.	Peq. Bur.	Cl. Pop.	Total
Cap. econ. + e cap. cult +	90.5	60	0	35.9
Cap. econ. + e cap. cult -	4.8	17.8	16.1	14.8
Cap. econ. - e cap. cult +	4.8	8.9	1.6	4.7
Cap. econ. - e cap. cult -	0	13.3	82.2	44.6
Total	100	100	100	100

2.3. A trajectória social das famílias

A trajectória social da família é uma variável-síntese que compara a classe social actual com a classe inicial e a de origem¹⁶.

¹⁵Ver no Anexo 11 como se elaborou esta variável-síntese.

A maioria das famílias não conheceu qualquer mobilidade vertical (52%). Quanto às famílias que ascenderam na estrutura social, a maior parte investiu numa maior escolarização (38%). Apenas uma pequena fracção de famílias ascendeu socialmente sem aumentar o seu nível de instrução (11%). (ver quadro 20) É de esperar que as famílias que investiram em educação e ascenderam socialmente valorizem particularmente a escolarização dos filhos.

Quadro 20: Trajectória social das famílias

	Freq.	%
Trajectória ascendente com investimento escolar	48	37.5
Trajectória ascendente sem investimento escolar	13	10.2
Trajectória não ascendente	67	52.3
Total	128	100

3. Funcionamento e interacção familiares

Nos dois primeiros pontos deste capítulo apresentaram-se os resultados relativos a uma das variáveis independentes das hipóteses, a posição das famílias no espaço social. Esses foram, ainda, complementados com dados da morfologia das famílias e dados sócio-demográficos dos seus membros.

Depois desta caracterização das famílias, de natureza mais macro-estrutural, deslocaremos a nossa análise para um nível de fenómenos de carácter mais micro-familiar.

Assim, neste terceiro ponto apresentam-se os resultados da segunda variável independente das hipóteses, o funcionamento e interacção familiares.

Num primeiro momento apresenta-se uma descrição do comportamento das variáveis relativas às três dimensões do funcionamento familiar, coesão, relação com o exterior e regulação. Num segundo momento, mostram-se os resultados da análise multivariada desta questão com o objectivo de detectar a diversidade das lógicas familiares.

3.1. Descrição do funcionamento e interacção familiares

3.1.1. Coesão

A primeira dimensão do funcionamento familiar, a coesão, foi operacionalizada a partir de 5 indicadores: tempos livres; relação com os outros; ideias; recursos financeiros e valores.

a) Coesão nos tempos livres

As famílias que nos tempos livres têm uma interacção mais frequentemente baseada no "nós" (fusão) são estatisticamente mais importantes do que as famílias em que cada um dos

¹⁶Ver no Anexo 11 como se elaborou esta variável-síntese.

membros passa os tempos livres de forma autónoma. Mais de metade das famílias passa os tempos livres em conjunto (fusão), com muita frequência e a quase totalidade passa-os com muita ou alguma frequência (respectivamente 56% e 90%). Ao passo que apenas cerca de 1/3 das famílias prefere ocupar os tempos livres autonomamente, com muita ou alguma frequência (35%). (ver quadro 21)

Quadro 21: Coesão familiar nos tempos livres

	Fusão		Autonomia	
	Freq.	%	Freq.	%
Muita frequência	72	56.3	17	13.3
Alguma frequência	42	32.8	28	21.9
Pouca frequência	10	7.8	44	34.4
Nunca	2	1.6	38	29.7
Ns/Nr	2	1.6	1	0.8
Total	128	100	128	100

b) Coesão na relação com os outros

Na relação com os outros, as famílias que apresentam uma coesão do tipo fusão, mais frequentemente, correspondem à situação mais representativa, à semelhança da coesão nos tempos livres. Em quase metade das famílias, os seus membros reúnem-se, nos tempos livres, com as mesmas pessoas muito frequentemente e numa grande maioria isso acontece com muita ou alguma frequência (respectivamente 47% e 84%). É menos importante o número de famílias que se reúne com outras pessoas na base do "eu" (cada membro da família com amigos e conhecidos próprios), com muita ou alguma frequência (respectivamente 10% e 27%), tal como acontecia no item anterior, coesão nos tempos livres. (ver quadro 22)

Quadro 22: Coesão familiar na relação com os outros

	Fusão		Autonomia	
	Freq.	%	Freq.	%
Muita frequência	60	46.9	13	10.2
Alguma frequência	48	37.5	35	27.3
Pouca frequência	10	7.8	50	39.1
Nunca	7	5.5	29	22.7
Ns/Nr	3	2.3	1	0.8
Total	128	100	128	100

c) Coesão nas ideias

c.1) Coesão nas ideias políticas, religiosas e sobre a vida

Aqui existe um maior número de famílias com uma coesão do tipo autonomia. Contudo, a tendência para um maior peso das famílias com uma integração interna de tipo fusão mantém-se.

Assim, é mais importante a percentagem de famílias onde o casal com muita ou alguma frequência tem ideias comuns, do que o quantitativo daquelas onde cada elemento do casal tem ideias próprias ($35\% + 31\% = 66\%$ contra $27\% + 24\% = 52\%$, respectivamente). (ver quadro 23)

Quadro 23: Coesão conjugal nas ideias políticas, religiosas e sobre a vida

	Fusão		Autonomia	
	Freq.	%	Freq.	%
Muita frequência	45	35.2	35	27.3
Alguma frequência	39	30.5	31	24.2
Pouca frequência	9	7	18	14.1
Nunca	8	6.3	14	10.9
Famílias monoparentais	23	18	23	18
Ns/Nr	4	3.1	7	5.5
Total	128	100	128	100

c.2) Coesão nas ideias sobre a educação da criança

Quanto à coesão nas ideias sobre a educação da criança, confirma-se a tendência vista atrás. Relativamente à frequência com que os cônjuges têm ideias diferentes sobre a educação do filho (autonomia), constata-se uma certa dispersão pelas várias categorias. Mas, na frequência com que os pais têm ideias comuns (fusão) detecta-se uma concentração de famílias nas primeiras categorias, isto é, nas categorias relativas a muita ou alguma frequência (respectivamente $49\% + 21\% = 70\%$). (ver quadro 24)

Quadro 24: Coesão conjugal nas ideias sobre a educação da criança

	Fusão		Autonomia	
	Freq.	%	Freq.	%
Muita frequência	63	49.2	22	17.2
Alguma frequência	27	21.1	25	19.5
Pouca frequência	10	7.8	25	19.5
Nunca	3	2.3	28	21.9
Famílias monoparentais	23	18	23	18
Ns/Nr	2	1.6	5	3.9
Total	128	100	128	100

d) Coesão nos recursos financeiros

O quantitativo de famílias cujo casal partilha os recursos financeiros (fusão) é fortemente superior ao das famílias cujos cônjuges conservam separados, pelo menos, parte dos seus recursos financeiros (66% contra 15%). (ver quadro 25)

Mais uma vez se verifica uma maior importância da fusão, como forma de integração interna familiar.

Quadro 25: Coesão conjugal nos recursos financeiros

	Freq.	%
Autonomia	19	14.8
Fusão	84	65.6
Famílias monoparentais	23	18
Ns/Nr	2	1.6
Total	128	100

e) Valores de coesão familiar

Neste último indicador da coesão das famílias confirma-se a tendência verificada em todos os outros indicadores anteriores, embora se apresente aqui de uma forma mais esbatida. A percentagem de famílias que adere a uma coesão familiar baseada na fusão é sensivelmente superior àquela que adere a uma integração interna familiar apoiada na autonomia dos seus membros (54% contra 46%). (ver quadro 26)

Quadro 26: Valores de coesão familiar

	Freq.	%
Fusão	69	53.9
Autonomia	59	46.1
Total	128	100

Em conclusão, pode dizer-se que todos os indicadores elaborados para operacionalizar a dimensão coesão do funcionamento familiar apresentam um comportamento homogéneo, na medida em que em todos eles a maioria das famílias têm uma integração interna baseada na fusão.

3.1.2. Relação com o exterior

A segunda dimensão do funcionamento familiar, a relação com o exterior, foi operacionalizada também a partir de cinco indicadores: tempos livres; relação com os outros; procura de informações/actualidades; repartição sexual do tempo no exterior; valores (abertura/fechamento familiar).

a) Relação com o exterior nos tempos livres

Quanto à ocupação de tempos livres, a percentagem de famílias que muito frequentemente se apresentam fechadas ao exterior, é mais importante do que a de famílias muito frequentemente abertas (52% contra 19%). (ver quadro 27)

Quadro 27: Relação das famílias com o exterior nos tempos livres

	Fechamento		Abertura	
	Freq.	%	Freq.	%
Muita frequência	67	52.3	24	18.8
Alguma frequência	38	29.7	45	35.2
Pouca frequência	17	13.3	43	33.6
Nunca	6	4.7	15	11.7
Ns/Nr	0	0	1	0.8
Total	128	100	128	100

b) Relação com o exterior na relação com os outros

Quanto à relação com parentes, verifica-se uma dispersão pelas três primeiras categorias (muita, alguma e pouca frequência). (ver quadro 28) Em segundo lugar, não há abertura ao exterior no que toca a relação com vizinhos. De facto, uma grande maioria de famílias reúne-se com vizinhos com pouca frequência ou nunca (81%). No que respeita à relação com amigos salienta-se uma maior abertura. A maioria encontra-se com amigos com muita ou alguma frequência (59%).

Quadro 28: Relação da família com o exterior na relação com outros

	Parentes		Amigos		Vizinhos	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Muita frequência	38	29.7	25	19.5	5	3.9
Alguma frequência	40	31.3	51	39.8	17	13.3
Pouca frequência	39	30.5	24	18.8	30	23.4
Nunca	11	8.6	26	20.3	74	57.8
Ns/Nr	0	0	2	1.6	2	1.6
Total	128	100	128	100	128	100

Comparando a relação com amigos e a relação com parentes pode constatar-se que se o número de famílias que se reúne muito frequentemente com parentes é superior ao número de famílias que o faz, nessa modalidade de frequência, com os amigos (30% contra 20%), a tendência é contrária quando se toma em consideração a modalidade alguma frequência. Aqui, o número de famílias que se encontra com amigos é maior do que o quantitativo de famílias que o faz com parentes (40% e 31% respectivamente).

Quer dizer que os parentes são com quem as famílias se relacionam com muita frequência; os amigos com alguma frequência; e os vizinhos com pouca ou nenhuma frequência. Por outras palavras, a abertura ao exterior faz-se, atendendo à relação com os outros, primeiro num círculo mais chegado, os parentes e só depois num círculo mais exterior, os amigos.

No entanto, as famílias abertas à relação dos filhos com outras crianças, com muita ou alguma frequência, representam uma maioria, quase 3/4 do total de famílias (73%). (ver quadro 29)

Quadro 29: Relação da criança com amigos fora da escola

	Freq.	%
Muita frequência	48	37.5
Alguma frequência	45	35.2
Pouca frequência	27	21.1
Nunca	8	6.3
Total	128	100

c) Relação com o exterior na procura de informações/actualidades

A maioria das famílias revela interesse em informar-se sobre as actualidades. Uma razoável maioria, mais de 2/3, lê jornais todos os dias ou uma vez ou mais por semana (68%). (ver quadro 30)

Quadro 30: Leitura de jornais

	Freq.	%
Todos os dias	59	46.1
Uma vez ou + semana	28	21.9
Menor frequência	15	11.7
Nunca	26	20.3
Total	128	100

A maior parte dos respondentes refere ver as notícias na televisão com muita frequência e quase todos com muita ou alguma frequência (respectivamente 82% e 95%). (ver quadro 31) E o quantitativo de famílias que considera central estar actualizado sobre o que se passa no mundo assume valores semelhantes (81%). (ver quadro 32)

Quadro 31: Visionamento de programas de informação na televisão

	Freq.	%
Todos os dias	105	82
Uma vez ou + semana	16	12.5
Menor frequência	4	3.1
Nunca	2	1.6
Ns/Nr	1	0.8
Total	128	100

Quadro 32: Preocupação com as actualidades do mundo

	Freq.	%
Central	103	80.5
Não central	25	19.5
Total	128	100

Mas a verificação do tipo de jornais lidos, leva-nos a relativizar a abertura das famílias, aliás, como aconteceu no item anterior respeitante à relação com o exterior, na relação com os outros. Na verdade, a maioria lê jornais regionais, onde predominam as notícias locais, e só uma escassa fracção de famílias se dedica à leitura de jornais diários e semanários de expansão nacional (65% contra 9%). (ver quadro 33)

Quadro 33: Tipo de jornais lidos

	Freq.	%
Diário nacional	1	0.8
Semanário nacional	10	7.8
Jornal regional	83	64.8
Jornal desportivo	3	2.3
Qualquer um	1	0.8
Não lê jornais	29	22.7
Ns/Nr	1	0.8
Total	128	100

d) Repartição sexual do tempo no exterior

A situação mais frequente refere-se às famílias cujo pai é aquele que gasta mais tempo, incluindo tempo de trabalho e tempos livres, no exterior (41%). (ver quadro 34)

Quadro 34: Repartição sexual do tempo no exterior

	Freq.	%
Pai passa mais tempo no exterior	53	41.4
Mãe passa mais tempo no exterior	13	10.2
Ambos passam igual tempo no exterior	38	29.7
Famílias monoparentais	23	18.8
Ns/Nr	1	0.8
Total	128	100

Indubitavelmente o quantitativo de famílias cuja mãe passa mais tempo no exterior ou mesmo em que ambos passam igual tempo é menor do que os casos em que é o pai que passa mais tempo fora de casa. O que significa que a abertura das famílias ao exterior é tendencialmente masculina.

e) Valores sobre a relação da família com o exterior

Em termos de valores verifica-se uma importante adesão à "família caseira", isto é, o maior quantitativo escolhe a opção "Somos uma família caseira. Por vezes, saímos mas gostamos de ficar, sempre que possível, na tranquilidade do lar." (84%). Apenas uma pequena fracção de respondentes valoriza a família aberta, optando pela resposta "Somos uma família que gosta de estar a par das novidades. Se não sairmos de casa e não nos encontrarmos frequentemente com outras pessoas é como se sufocássemos." (16%). (ver quadro 35)

Quadro 35: Valores sobre a relação da família com o exterior

	Freq.	%
Família caseira	108	84.4
Família aberta	20	15.6
Total	128	100

Em termos gerais, parece evidenciar-se uma abertura relativa das famílias ao exterior. Quanto aos tempos livres e valores, as famílias mostram-se essencialmente fechadas. No que respeita à relação com os outros e busca de informações/actualidades verificou-se uma abertura, no entanto, relativizável, na medida em que nos dois casos refere-se a círculos relativamente chegados¹⁷. Como se viu, a percentagem de famílias que se encontra com amigos com muita frequência é menor do que aquela que o faz com parentes, assim como, a percentagem de famílias que lê jornais regionais é considerável mas a que lê jornais de expansão nacional é bastante escassa.

A relação das famílias com o exterior apresenta ainda uma última característica. Atendendo à repartição do tempo passado por cada um dos cônjuges conclui-se que a relação com o exterior é tendencialmente masculina.

3.1.3. Regulação

A terceira e última dimensão do funcionamento familiar é a regulação. Este conceito foi operacionalizado a partir de três componentes, ainda teóricas, papéis, relações de poder e educação familiar. A primeira componente foi tornada observável com base no indicador cumprimento das tarefas familiares; a segunda foi operacionalizada em dois indicadores, opinião sobre a existência de chefe de família e valores nas relações familiares; a última componente foi observada a partir da disciplina aplicada à criança, do uso de punições e das técnicas de influência.

¹⁷É como se o exterior (com que as famílias se relacionam) pudesse ser dividido em vários círculos à volta do núcleo familiar.

a) Papéis familiares conjugais

Quanto às tarefas relativas à manutenção e organização familiares verifica-se que os assuntos que envolvem finanças, seguros, justiça... são tratados principalmente pelo pai num maior número de famílias (48%). (ver quadro 36) As tarefas que têm que ver com a sobrevivência e gestão financeira no espaço familiar (ganhar dinheiro e gerir o orçamento) são maioritariamente desempenhadas tanto pelo pai como pela mãe (respectivamente 63% e 56%). Ao passo que as tarefas que têm mais que ver com a manutenção do espaço doméstico (tarefas domésticas) são cumpridas pela mulher na maior parte dos casos.

Quadro 36: Papéis dos cônjuges

	Princip. pai		Princ. mãe		Ambos		Nenhum		Total	
	Frq.	%	Frq.	%	Frq.	%	Frq.	%	Frq.	%
Gerir orçamento	13	10.2	41	32	71	55.5	3	2.3	128	100
Tratar assuntos	62	48.4	35	27.3	27	21.1	4	3.1	128	100
Tarefas domésticas	0	0	88	68.8	33	25.8	7	5.5	128	100
Ganhar dinheiro	21	16.4	21	16.4	80	62.5	6	4.7	128	100
Ir com a criança ao médico	5	3.9	85	66.4	35	27.3	3	2.3	128	100
Verificar/escolher roupa p/a criança	2	1.6	94	73.4	15	11.7	17	13.3	128	100
Autorizar criança	9	7	37	28.9	79	61.7	3	2.3	128	100
Consolar criança	5	3.9	46	35.9	74	57.8	3	2.3	128	100
Explicar comportamento à criança	2	1.6	40	31.3	83	64.8	3	2.3	128	100
Castigar criança	6	4.7	52	40.6	62	48.4	8	6.3	128	100
Apoiar e verificar trabalho escolar	10	7.8	72	56.3	31	24.2	15	11.7	128	100
Ir à escola	13	10.2	80	62.5	27	21.1	8	6.3	128	100

Quanto às tarefas de educação da criança, constatamos que as que se referem à regulação do comportamento (autorizar, castigar, explicar e consolar) são levadas a cabo por ambos os pais, na maioria das famílias (62%, 48%, 65% e 58% respectivamente). Enquanto que as tarefas, quer de cuidados primários (ir ao médico e verificar/escolher roupa), quer de envolvimento na escolarização (apoiar/supervisionar trabalhos de casa e ir à escola) estão a cargo principalmente da mãe, num maior número de famílias (respectivamente 66%, 73%, 56% e 63%).

Em conclusão, os papéis familiares são essencialmente desempenhados por ambos (em seis tarefas) ou principalmente pela mãe (em cinco actividades). No primeiro caso trata-se da sobrevivência/gestão financeira da família e da regulação do comportamento da criança. No segundo caso trata-se da manutenção do espaço doméstico; dos cuidados primários com a criança e do envolvimento na educação escolar. Apenas uma tarefa (tratar de assuntos) é principalmente cumprida pelo pai, num maior número de famílias, o que parece confirmar a "vocação" exterior masculina, embora a relação com a escola (também exterior) seja deixada, em grande número de casos, exclusivamente a cargo da mãe

Isto significa que existem áreas de indiferenciação de papéis, as tarefas são indistintamente desempenhadas por ambos os pais, mas existem áreas de competências reservadas exclusivamente à mãe ou ao pai (especialização de papéis).

b) Relações de poder

A maior parte das famílias, isto é, 3/4, concorda com a existência de alguém que dirija a família, quer dizer, considera que "Uma família sem chefe é como um barco sem comandante" (74%). (ver quadro 37)

Quadro 37: Opinião sobre a existência de chefe de família

	Freq.	%
Concordam totalmente	62	48.4
Concordam	33	25.8
Discordam	25	19.5
Discordam totalmente	7	5.5
Ns/Nr	1	0.8
Total	128	100

Mas uma grande percentagem considera que "Os pais devem colocar-se na posição dos filhos e os filhos na posição dos pais para se compreenderem melhor." (70%). (ver quadro 38) Apenas 1/4 dos pais insiste na hierarquia entre pais e filhos (25%).

Quadro 38: Opinião sobre o posicionamento dos filhos face aos pais

	Freq.	%
Hierarquia	32	25
Não hierarquia	89	69.5
Situação mista	6	4.7
Ns/Nr	1	0.8
Total	128	100

Estes resultados sugerem a valorização de uma "autoridade empática", isto é, a existência de alguém que dirige a criança nas situações e simultaneamente procura compreender os pontos de vista desta, fornecendo suporte afectivo.

c) Educação familiar

c.1) Disciplina

Em termos gerais é elevada a percentagem de famílias que impõe disciplina à criança. A disciplinação é imposta na maior parte das famílias relativamente à higiene, arrumação e hora de deitar da criança (respectivamente 91%, 84% e 82%). (ver quadro 39) A imposição de uma hora

para a criança voltar para casa e o controlo dos programas de televisão representam também um quantitativo maioritário de famílias (77% e 63%). Só em relação à escolha do vestuário da criança ou no que se refere a comer fora das refeições os pais parecem mais "laisser-faire" (54% e 59% respectivamente).

Quadro 39: Disciplina imposta à criança

	Disciplina		N. discipl.		Sit. n. verific.		Ns/Nr		Total	
	Frq.	%	Frq.	%	Frq.	%	Frq.	%	Frq.	%
Hora de deitar	105	82	20	15.6	0	0	3	2.3	128	100
Roupa	50	39.1	69	53.9	0	0	9	7	128	100
Hora de voltar	99	77.3	13	10.2	8	6.3	8	6.3	128	100
Arrumação	107	83.6	12	9.4	0	0	9	7	128	100
Higiene	116	90.6	3	2.3	0	0	9	7	128	100
Televisão	81	63.3	39	30.5	0	0	8	6.3	128	100
Comer fora das refeições	44	34.4	75	58.6	0	0	9	7	128	100

c.2) Punição

A maioria dos pais nunca recorreu à supressão da televisão ou à atribuição de tarefas suplementares como punição do comportamento da criança (respectivamente 61% e 64%). Quanto aos outros tipos de punição, a maior parte já recorreu à sua utilização pelo menos uma vez. A forma de punição mais popular parece ser o "sermão", isto é, a punição verbal (86%). Ao passo que a física é pouco declarada pelos pais. Apenas uma pequena fracção diz ter recorrido a esta forma de punição mais de quatro vezes, durante o ano lectivo de 1994/1995, e só 1/4 recorreu duas a três vezes (16% e 25%). (ver quadro 40)

Quadro 40: Punições exercidas pelos pais sobre a criança

%	+ 4	2/3	1	Nunca	Ns/Nr	Total
Supressão da TV	10.9	14.1	14.1	60.9	0	100
Tarefas suplementares	9.4	16.4	10.2	64.1	0	100
Tarefas escolares suplementares	23.4	17.2	12.5	46.9	0	100
Pedir desculpa	24.2	31.2	18.8	25.8	0	100
Punição física	16.4	25	14.1	43.8	0.8	100
Ficar no quarto	19.5	21.9	15.6	42.2	0.8	100
Sermão	53.1	22.7	10.2	13.3	0.8	100

c.3) Técnicas de influência

No que respeita às metodologias que os pais dizem privilegiar para alterar o comportamento dos filhos, salienta-se uma valorização das técnicas de natureza empática. Os pais foram expostos a três situações hipotéticas:

- 1) A criança adquiriria uma tendência para mentir;
- 2) A criança apresentaria um comportamento tímido;

3) A criança rejeitaria as refeições e comeria doces fora dessas.

Em todas estas situações a maioria dos pais preferia usar menos técnicas coercitivas (respectivamente 13%, 16% e 37%) e maioritariamente a motivação ou o suporte afectivo, ou seja, técnicas empáticas (respectivamente 85%, 78% e 58%). (ver quadro 41)

Quadro 41: Técnicas de influência

%	Situação 1	Situação 2	Situação 3
Coerção	12.5	15.6	36.7
Motivação	32	60.2	32.8
Relação	53.1	18	25
Outra	0.8	3.9	3.9
Ns/Nr	1.6	2.3	1.6
Total	100	100	100

Em conclusão, parece confirmar-se a tendência para a maior parte das famílias preferir a autoridade empática, correspondente ao "estilo maternalista" de Kellerhals e Montandon (1991: 203). Na verdade, defende-se a existência de um chefe de família mas considera-se que os pais devem saber colocar-se na posição dos filhos e vice-versa. Além disso, a maioria das famílias disciplina e recorre a várias formas de punição da criança mas simultaneamente valorizam-se técnicas que se centram no fazer ver (motivação) e no suporte afectivo.

3.2. A diversidade de lógicas familiares: construção de uma variável-síntese

Com o objectivo de identificar a diversidade de lógicas familiares procedemos à análise multivariada das variáveis-indicadores do funcionamento familiar. Em primeiro lugar, apresentamos os resultados da Análise Factorial das Correspondências Múltiplas, onde identificamos os factores mais importantes para explicar a variação dos dados, ou por outros termos, os eixos em torno dos quais se estrutura fundamentalmente o funcionamento familiar. Em segundo lugar mostramos os resultados da Análise de Classificação Automática, a partir dos quais isolámos 3 tipos de funcionamento familiar.

3.2.1. Identificação dos eixos estruturadores do funcionamento familiar

Na Análise Factorial das Correspondências Múltiplas, consideraram-se como **modalidades activas** todos os indicadores, traduzidos em perguntas no questionário, das três dimensões do funcionamento familiar, vistas nos pontos anteriores:

- Coesão
- Relação com o exterior
- Regulação

E consideraram-se como **modalidades ilustrativas** todas as variáveis morfológicas, descritas no primeiro ponto deste capítulo:

Dimensão da família; Estrutura familiar; Posição da criança na fratria; Dados sócio-demográficos (idade e sexo)

Na análise retida¹⁸, o total dos valores próprios é de 2.3846. O primeiro factor tem um valor próprio de 0.2233, explicando 9.36% da variância e o segundo factor de 0.1230, explicando, por seu turno, 5.16% da variância total.

Isto significa que existe uma relação forte entre as modalidades do funcionamento familiar em torno do primeiro factor e uma relação média em torno do segundo factor. (Cibois, 1984: 120)

Com base nas contribuições acima da média e duas vezes acima da média aos factores 1 e 2 (ver quadros 42 e 43) identificámos os dois eixos estruturadores do funcionamento familiar mais importantes¹⁹:

- O **Eixo 1** opõe famílias monofuncionais e fechadas, a famílias funcionalmente indiferenciadas e moderadamente abertas.
- O **Eixo 2** opõe famílias funcionalmente diferenciadas, abertas e autónomas, a famílias monofuncionais, fechadas e não autónomas.

Quadro 42: Modalidades que contribuem, acima da média, para o factor 1

-	Papéis	+
<i>mãe</i>	Gerir orçamento	<i>ambos</i>
<i>mãe</i>	Tratar de assuntos	pai. ambos
<i>mãe</i>	Ganhar dinheiro	<i>ambos</i>
<i>mãe</i>	Autorizar criança	<i>ambos</i>
<i>mãe</i>	Explicar comport. criança	<i>ambos</i>
<i>mãe</i>	Apoio trabalho escolar	<i>ambos</i>
	Técnicas de influência	
<i>coerção</i>	Tendência para mentir	-
	Relação com o exterior	
muita frequência	Fechamento tempos livres	<i>Alguma frequência</i>
pouca, nunca	Abertura tempos livres	Alguma frequência
<i>nunca</i>	Parentes	
<i>nunca</i>	Amigos	Alguma frequência
<i>nunca</i>	Jornais (frequência)	
<i> nenhuns</i>	Jornais (género)	

Legenda: As modalidades *em itálico* têm contribuições duas vezes acima da média.

¹⁸Realizámos várias análises. Na primeira análise incluíram-se todas as modalidades do funcionamento familiar. Os resultados dessa análise revelaram que algumas destas modalidades eram pouco interessantes: variáveis com baixas contribuições; variáveis com frequências concentradas numa única modalidade, ou seja, modalidades com percentagens muito elevadas; e as modalidades "não sabe", " falta" e "a criança não vive com nenhum dos dois pais", cujas frequências eram reduzidas mas porque foram dadas pelos mesmos indivíduos às mesmas questões, originaram contribuições muito fortes. Assim, para eliminar estas modalidades "produtoras de ruído" e maximizar a relação entre modalidades procedeu-se a análises ulteriores. (Hubert *et al.*, 1985: 80)

¹⁹Cf Anexo 3, quadro 1 e gráfico 1.

Quadro 43: Modalidades que contribuem, acima da média, para o factor 2

-		+
	Papéis	
<i>pai</i>	Gerir orçamento	
<i>pai</i>	Ganhar dinheiro	<i>mãe</i>
	Disciplina	
<i>n disciplina</i>	Roupa	<i>disciplina</i>
	Punição	
<i>nunca</i>	Tv	<i>1 vez</i>
	Trabalho escolar	<i>1 vez</i>
<i>4 e + vezes</i>	Semão	<i>2,3 vezes</i>
	Técnicas de influência	
<i>coerção</i>	Timidez	-
	Coesão	
<i>alguma frequência</i>	Autonomia nos tempos livres	<i>pouca frequência</i>
<i>muita frequência</i>	Autonomia na relação com outros	
	Relação com o exterior	
<i>muita, pouca frequência</i>	Fechamento tempos livres	<i>pouca frequência</i>
<i>muita frequência</i>	Abertura tempos livres	<i>alguma frequência</i>
<i>pouca frequência</i>	Parentes	<i>nunca</i>
<i>1 vez/semana</i>	Amigos	
<i>desportivo</i>	Jornais (frequência)	
	Jornais (género)	<i>semanário nacional</i>

Legenda: As modalidades *em itálico* têm contribuições duas vezes acima da média.

3.2.2. Classes de funcionamento familiar

Através da Análise de Classificação Automática realizada a partir dos eixos factoriais, identificámos 3 classes de funcionamento familiar cujas modalidades mais características²⁰ se resumem no quadro 44.

- *Famílias Companheirismo*: Esta classe diz respeito às famílias em que ambos os cônjuges desempenham as diferentes tarefas familiares. Não há especialização funcional. E são famílias moderadamente abertas ao exterior. Encontram-se com amigos e parentes com alguma frequência. Valorizam a relação como técnica de influência. Em síntese, são famílias funcionalmente indiferenciadas, moderadamente abertas e relacionais. Correspondem a famílias nucleares e totalizam quase metade dos casos (49%).

- *Famílias Independência*: Na segunda classe inserem-se, em primeiro lugar, famílias abertas ao exterior. São, também, famílias onde existe diferenciação de papéis. Quer dizer, existe uma divisão pré-estabelecida das tarefas femininas e masculinas. Além disso, funcionam de modo autónomo (a relação com os outros é muito frequentemente realizada na base do "eu"). Em suma, são famílias funcionalmente diferenciadas, abertas e autónomas. Correspondem a 29% dos casos.

²⁰Cf. Anexo 3, quadro 2.

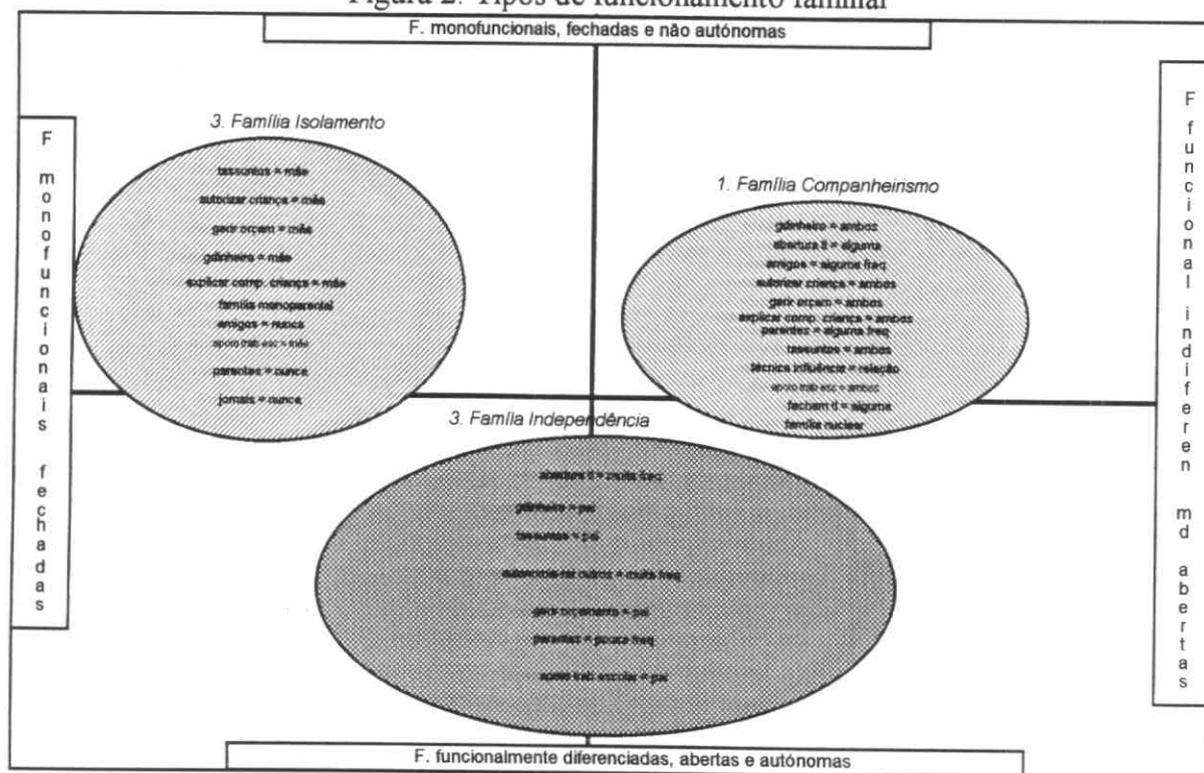
- *Famílias Isolamento*: Na última classe os papéis, mesmo aqueles que na globalidade das famílias eram mais frequentemente desempenhados pelo pai ou por ambos (tratar de assuntos, ganhar dinheiro...), são desempenhados pela mãe. Em muitos casos são famílias monoparentais. Além disso, são famílias fechadas ao exterior (nunca se encontram com amigos nem parentes; nunca lêem jornais). Em resumo, são famílias monofuncionais fechadas e dizem respeito a 22% de casos.

Quadro 44: Modalidades características das classes de funcionamento familiar

	Classe 1	Classe 2	Classe 3
	<i>F. Companheirismo</i>	<i>F. Independência</i>	<i>F. Isolamento</i>
Papéis	indiferenciação	diferenciação	monofuncionalidade
Práticas educativas	relação	-	-
Coesão	-	autonomia	-
Relação com o exterior	abertura moderada	abertura	fechamento
Estrutura familiar	família nuclear	-	f. monoparental
% (Freq.)	49% (55)	29% (33)	22% (25)

Através da representação das 3 classes de funcionamento familiar nos eixos factoriais 1 e 2²¹ (ver figura 2) podemos observar, por um lado, o seu posicionamento relativamente aos eixos, compreendendo como estes estruturam as primeiras e, por outro lado, o posicionamento de cada classe por relação com a posição das restantes.

Figura 2: Tipos de funcionamento familiar



²¹Cf. Anexo 3, gráfico 2.

A representação gráfica das classes e as modalidades negativas, no quadro de caracterização das classes²² mostram que a classe 1, *família companheirismo*, se opõe fundamentalmente à classe 3, *família isolamento*, (a partir do eixo 1: famílias funcionalmente indiferenciadas moderadamente abertas versus famílias monofuncionais fechadas) e a classe 2, *família independência*, às classes 1 e 3 (a partir do eixo 2: famílias funcionalmente diferenciadas, abertas e autónomas versus famílias monofuncionais, fechadas e não autónomas).

4. Classe social e funcionamento familiar

Uma das hipóteses do trabalho é que o funcionamento familiar está relacionado com a classe social, embora não se esgote nesta. Por outras palavras, o funcionamento familiar tem uma autonomia relativa. Para avaliar a relação entre as duas variáveis cruzámos a variável-síntese funcionamento familiar com cada uma das três dimensões da classe social (posição social, estrutura de capital e trajectória social), calculámos o χ^2 , o teste de correlação V de Cramer, e as percentagens das contribuições para o χ^2 .

4.1. Classe social e funcionamento familiar

No quadro 45 podemos observar que:

- Mais de metade das famílias da pequena burguesia (68%) e da burguesia (62%) pertencem à **família companheirismo**. Nas classes populares o número destas famílias é bastante inferior (28%).

A proporção das famílias das classes populares que funcionam de acordo com a **família independência** é correspondente à das famílias da burguesia (respectivamente 37% e 33%).

E as famílias das classes populares estão mais sobre-representadas na **família isolamento** do que as outras classes sociais (35% contra 15% e 5%).

Quadro 45: Cruzamento do funcionamento familiar com a classe social

%	Burguesia	Pequena Burg.	Clas. populares	Total
F. companheirismo	61.9	68.3	27.5	48.7
F. independência	33.3	17.1	37.3	29.2
F. isolamento	4.8	14.6	35.3	22.1
Total	100	100	100	100

No quadro 46 incluímos as percentagens da contribuição ao χ^2 e o sinal dos desvios à independência.

²²Cf. Anexo 3, quadro 2.

A classe popular é aquela que concentra maior percentagem do χ^2 , quer dizer, as associações (atrações e oposições) mais importantes. Ao nível dos tipos de família isso acontece com a família **companheirismo**, seguida de perto pela família isolada.

No interior do quadro podemos concluir:

- Há uma atracção entre a pequena burguesia e a **família companheirismo**. E, por outro lado, há uma importante sub-representação das classes populares neste tipo de funcionamento.

- Existe uma atracção (não muito intensa) entre a **família independência** e as classes populares e uma considerável relação de oposição com a pequena burguesia.

- As classes populares funcionam privilegiadamente de acordo com a **família isolamento**.

A relação deste tipo de família com as outras classes é de oposição.

Quadro 46: Cruzamento do funcionamento familiar com a classe social - percentagem do χ^2

%	Burguesia	Pequena Burg.	Clas. populares	Total
F. companheirismo	3.8	16.3	(-) 23.7	43.7
F. independência	0.6	(-) 10.4	5.7	16.7
F. isolamento	(-) 14.4	(-) 5.2	20.1	39.6
Total	15.8	31.8	49	100

Em síntese, as famílias **companheirismo** surgem particularmente associadas à classe média e as famílias **isolamento** às classes populares. As famílias **independência** não se associam especialmente a nenhuma classe social, embora sejam menos representadas nas classes médias. Também as classes superiores não se associam a nenhum tipo de família em particular. Há apenas uma atracção tendencial com o tipo família **companheirismo**.

O cálculo do χ^2 ²³ permite concluir que existe uma associação entre a classe social e o funcionamento familiar. E o teste de correlação, V de Cramer, indica a existência de uma associação moderada (0.3).

4.2. Estrutura de capital e funcionamento familiar

Analisámos também o cruzamento do funcionamento familiar com a estrutura de capital, a partir das fracções de classe e da variável-síntese estrutura de capital, construída a partir da posse de instrução e de bens²⁴. No quadro 47 podemos observar que:

- As famílias da pequena burguesia de enquadramento são as que mais se concentram na **família companheirismo** (81%). Embora também seja importante a percentagem de famílias das diferentes fracções das classes da burguesia e da pequena burguesia (burguesia empresária, burguesia de enquadramento, pequena burguesia de execução - respectivamente 67%, 61%, 64%) pertencentes às famílias **companheirismo**.

²³ $\chi^2=19.94$, 4 graus de liberdade e probabilidade < 0,001.

²⁴Cf. ponto 2.2.3. deste capítulo.

- Metade das famílias da pequena burguesia proprietária (50%) e do proletariado (47%) funcionam de acordo com a **família independência**.

- E mais de metade das famílias do subproletariado são **famílias isolamento** (59%).

Quadro 47: Cruzamento do funcionamento familiar com as fracções de classe

%	BE	BEP	PBE	PBP	PBe	P	SP	Total
F. companheirismo	61.1	66.7	81	33.3	64.3	29.4	23.5	48.7
F. independência	33.3	33.3	9.5	50	14.3	47.1	17.6	29.2
F. isolamento	5.6	0	9.5	16.7	21.4	23.5	58.8	22.1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

LEGENDA:

BE- Burguesia de enquadramento;

BEP - Burguesia empresarial e proprietária;

PBE - Pequena burguesia de enquadramento;

PBP - Pequena burguesia proprietária;

PBe - Pequena burguesia de execução;

P - Proletariado;

SP - Subproletariado.

O quadro das percentagens do χ^2 mostram que o subproletariado, seguido da pequena burguesia de enquadramento são as categorias com maior poder discriminativo (ver quadro 48). Em relação aos tipos de família, a maior concentração de χ^2 acontece na família isolamento.

Destacam-se, em primeiro lugar, a atracção entre subproletariado e **família isolamento** (29% do χ^2); e em segundo lugar a atracção entre pequena burguesia de enquadramento e **família companheirismo** (12.7% do χ^2) e entre proletariado e **família independência** (10.5% do χ^2).

Em síntese, a associação entre fracção de classe e funcionamento familiar faz-se principalmente entre família companheirismo e pequena burguesia de enquadramento; entre família independência e proletariado; e família isolamento e subproletariado.

Quadro 48: Cruzamento do funcionamento familiar com as fracções de classe - percentagem do χ^2

	BE	BEP	PBE	PBP	PBe	P	SP	Total
F. companheirismo	1.6	0.6	12.7	(-) 0.8	1.9	(-) 7.3	(-) 6.3	31.3
F. independência	0.3	0.05	(-) 7.9	2.5	(-) 3	10.5	(-) 2.2	26.5
F. isolamento	(-) 6.3	(-) 1.9	(-) 4.3	(-) 0.2	0	0.1	29.3	42.1
Total	8.3	2.5	24.9	3.6	5	17.9	37.8	100

O cálculo do χ^2 ²⁵ indica que o funcionamento familiar e as fracções de classe estão estatisticamente correlacionadas. E o teste V de Cramer mostra que essa associação é média (0.4), um pouco superior à correlação entre funcionamento familiar e classe social.

A leitura do quadro de percentagens em coluna, do cruzamento entre o funcionamento familiar e a variável-síntese estrutura de capital mostra que as famílias que possuem capital

²⁵ $\chi^2=35.3$. 12 graus de liberdade e probabilidade < 0,001.

económico e cultural (institucionalizado) elevado são as que mais se concentram no tipo **família companheirismo** (64%) mas as percentagens de famílias com capital económico elevado ou capital cultural elevado concentradas neste tipo de funcionamento familiar são próximas (59% e 60%). Parece que é importante possuir capital económico e/ou cultural para se ter maiores probabilidades de funcionar de acordo com a família **companheirismo**.

E verifica-se que as famílias com baixos níveis de capital económico e cultural estão sobre-representadas nos outros dois tipos de família e, principalmente, nas **famílias isolamento** (41%).

Além disso, 41% das famílias com baixo nível de capital cultural e alto nível de capital económico e 30% das famílias com baixos níveis de capitais económico e cultural são **famílias independência**. Parece haver uma relação entre baixo nível de capital cultural e família **independência**.

Quadro 49: Cruzamento do funcionamento familiar com a estrutura de capital

%	c.eco. + c.cul. +	c.eco. + c.cul. -	c.eco. - c.cul. +	c.eco. - c.cul. -	Total
F. companheirismo	64.4	58.8	60	28.3	48.7
F. independência	24.4	41.2	20	30.4	29.2
F. isolamento	11.1	0	20	41.3	22.1
Total	100	100	100	100	100

A observação do quadro das percentagens do χ^2 revela que a família **companheirismo** e a categoria baixo nível de capital económico e cultural concentram importantes percentagens das associações (31% e 53% do χ^2 , respectivamente). (ver quadro 50)

A associação mais importante acontece entre baixo nível de capital económico e cultural e **família isolamento**. Além disso, há uma atracção entre **família companheirismo** e elevado nível de capital económico e cultural.

Paralelamente as famílias **companheirismo** estão sub-representadas nas famílias com baixo nível de capital económico e cultural; e as famílias **isolamento** nas categorias relativas à posse de elevado nível de capital económico e cultural ou a uma estrutura dominada pelo capital cultural.

Parece confirmar-se a relação entre **famílias independência** e baixo nível de capital cultural, na medida em que existe uma associação, não muito forte, entre esse tipo de família e uma estrutura dominada pelo capital económico.

Quadro 50: Cruzamento do funcionamento familiar com a estrutura de capital - percentagem do χ^2

%	c.eco. + c.cul. +	c.eco. + c.cul. -	c.eco. - c.cul. +	c.eco. - c.cul. -	Total
F. companheirismo	10.5	1.6	0.6	(-) 17.9	30.6
F. independência	(-) 1.6	3.8	(-) 0.7	0.1	6.2
F. isolamento	(-) 11.2	(-) 17.1	(-) 0.05	34.8	6.3
Total	23.3	22.6	1.3	52.9	100

Em síntese a associação entre funcionamento familiar e estrutura de capital faz-se principalmente entre família companheirismo e elevado nível de capital económico e cultural assim como entre família isolamento e baixo nível de capital económico e cultural; havendo, ainda, uma relativa sobre-representação das famílias independência nas famílias com uma estrutura dominada pelo capital económico.

O χ^2 ²⁶ mostra que existe correlação estatística entre a estrutura de capital e o funcionamento familiar cuja intensidade, segundo o teste V de Cramer, é moderada (0.31).

4.3. Trajectória social e funcionamento familiar

O quadro 50 evidencia que 62% das famílias com trajectória ascendente (com investimento em educação e sem investimento em educação) são famílias companheirismo. As famílias sem trajectória ascendente e com funcionamento familiar do tipo companheirismo são apenas 35%.

Em relação às famílias isolamento verificamos que 36% das famílias sem trajectória ascendente pertencem a este tipo de família. A percentagem de famílias com trajectória ascendente é bastante inferior.

E em relação às famílias independência verificamos que enquanto 33% das famílias com trajectória ascendente com investimento escolar e 29% com trajectória não ascendente pertencem a este tipo de família. A percentagem das famílias com trajectória ascendente sem investimento em educação é bastante mais baixa (15%).

Quadro 50: Cruzamento entre trajectória social e funcionamento familiar

%	TAcIE	TAsIE	TnA	Total
F. companheirismo	62.2	61.5	34.5	48.7
F. independência	33.3	15.4	29.1	29.2
F. isolamento	4.4	23.1	36.4	22.1
Total	100	100	100	100

LEGENDA:

TAcIE- Trajectória ascendente com investimento escolar;

TAsIE- Trajectória ascendente sem investimento escolar;

TnA - Trajectória não ascendente.

Observando o quadro das percentagens das contribuições ao χ^2 destaca-se quanto à trajectória uma maior concentração na categoria mobilidade ascendente com investimento em educação e quanto ao tipo de família na categoria correspondente à família isolamento.

²⁶ $\chi^2=21.97$, 6 graus de liberdade e probabilidade < 0.001.

Existe uma relação de oposição entre a pertença a uma **família isolamento** e a posse de uma trajectória ascendente com investimento em educação. Ao passo que se verifica uma afinidade entre ser de uma família isolamento e não ter trajectória ascendente.

Do mesmo modo que as **famílias companheirismo** têm privilegiadamente uma trajectória ascendente com investimento em educação e, embora com uma percentagem do χ^2 inferior, sem investimento em educação. Além disso, existe uma ligação de oposição entre família companheirismo e trajectória não ascendente.

Finalmente, as **famílias independência** associam-se, pouco intensamente, a uma trajectória ascendente com investimento escolar e opõem-se a uma trajectória social ascendente sem investimento escolar. O que parece contradizer a associação verificada atrás entre família independência e estrutura de capital dominada pelo capital económico e pequena burguesia proprietária.

Em síntese, há uma associação entre família companheirismo e trajectória ascendente e entre família isolamento e trajectória não ascendente. A família independência está mais associada a uma trajectória ascendente com investimento em educação.

Quadro 51: Cruzamento entre trajectória social e funcionamento familiar - percentagem do χ^2

%	TAcIE	TAsIE	TnA	Total
F. companheirismo	10	2.6	(-) 13.3	26
F. independência	1.6	(-) 5	0	6.6
F. isolamento	(-) 37.6	0	29.9	67.4
Total	49.2	7.7	43.1	100

LEGENDA:

TAcIE- Trajectória ascendente com investimento escolar;

TAsIE- Trajectória ascendente sem investimento escolar;

TnA - Trajectória não ascendente.

O χ^2 ²⁷ não implica a rejeição da hipótese da independência entre funcionamento familiar e classe social, embora também não indique claramente a existência de uma associação. O teste de correlação estatística, V de Cramer, mostra que a associação é fraca (0.27).

Em suma, há uma relação moderada entre a classe social, as fracções de classe e a estrutura de capitais com o funcionamento familiar. No caso da trajectória social a correlação é mais baixa.

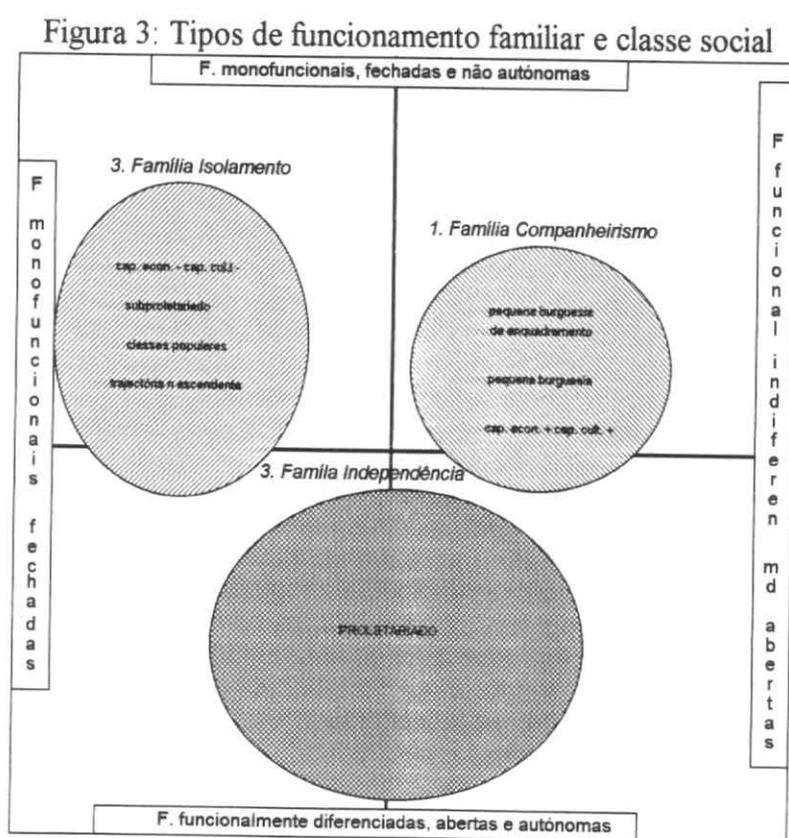
As **famílias companheirismo** associam-se à pequena burguesia e dentro desta principalmente à pequena burguesia de enquadramento, a uma estrutura de capitais simétrica positiva (capital económico elevado e capital cultural elevado) e a uma trajectória ascendente, principalmente com investimento em educação.

²⁷ $\chi^2=10.67$, 4 graus de liberdade e probabilidade < 0,05.

As **famílias isolamento** estão sobre-representadas nas classes populares, fundamentalmente no subproletariado, na categoria relativa a uma estrutura de capitais simétrica negativa (capital económico baixo e capital cultural baixo) e a uma trajectória não ascendente.

As **famílias independência** encontram-se menos associadas a categorias particulares de classe social. Estão sub-representadas nas classes médias. Mas, em termos de fracções de classe verifica-se uma sobre-representação no proletariado e, mais vagamente, na pequena burguesia proprietária. Tal como, há uma vaga associação entre estrutura dominada pelo capital económico com este tipo de funcionamento familiar.

As associações e oposições encontradas a partir da análise estatística bivariada, entre a variável-síntese funcionamento familiar e cada uma das dimensões da classe social, podem ser visualizadas na representação gráfica sobre os planos factoriais das classes de funcionamento familiar com as modalidades ilustrativas relativas à classe social (ver figura 3)¹. Deste modo, pudémos confirmar as nossas conclusões através do recurso a diferentes técnicas de análise.



¹Cf. Anexo 3, quadro 3 e gráfico 3.

Capítulo VII - As representações parentais da escolarização

Depois de caracterizadas as famílias, a partir das variáveis independentes principais, classe social e funcionamento familiar, e das variáveis secundárias, sócio-demográficas, apresentaremos, neste capítulo, os resultados essenciais do trabalho, de modo a dar resposta à pergunta de partida e a testar as hipóteses.

Num primeiro momento, far-se-á uma análise *discriminada* das representações parentais da escolarização, a partir de cada uma das suas dimensões, projectos de trajectória escolar, representações da escola e educação escolar (imagem dos objectivos, finalidades, papéis e insucesso escolar e avaliação); e representações da participação.

Para o efeito seguir-se-á a seguinte estratégia de análise, em relação a cada uma das dimensões das representações da escolarização: Primeiro, análise descritiva das frequências das variáveis. Segundo, apresentação dos resultados da análise multivariada com o objectivo de dar conta da diversidade de representações. Finalmente, apresentação dos resultados da análise multivariada relativamente às variáveis independentes (modalidades ilustrativas) e análises bivariadas com o intuito de avaliar a relação entre cada uma das dimensões das representações e a classe social e o funcionamento familiar, assim como das variáveis sócio-demográficas.

Num segundo momento, far-se-á uma análise *global* das representações parentais da escolarização, a partir dos resultados de uma análise multivariada de todas as suas dimensões e apresentar-se-á uma variável-síntese que será relacionada com a classe social e com as lógicas de funcionamento familiar, através de análises bivariadas e multivariada.

1. As representações que as famílias têm da escolarização

Começaremos por colocar a questão dos projectos de escolarização traçados pelos pais: Quais são esses projectos? Estarão relacionados com a classe social? E com a lógica de funcionamento familiar?

E colocar-se-ão mais dois conjuntos de questões:

- Quais as imagens e a avaliação da escola e da educação escolar? Estas serão mais dependentes da classe social ou do funcionamento familiar?

- Quais as representações da participação na escolarização? Qual a relação com a posição social objectiva e com o funcionamento familiar?

1.1. Quais são os projectos de escolarização que os pais têm para os seus filhos?

1.1.1. Descrição das aspirações e expectativas de escolaridade

A maioria dos pais aspira a que os filhos obtenham um curso superior e sensivelmente menos consideram que a criança atingirá esse nível de instrução (respectivamente 66% e 49%).

(ver quadros 1 e 2) Mais de metade dos pais (54%) relaciona o futuro da criança com um diploma universitário (ver quadro 3). Este elevado nível de aspirações é consonante com os resultados de outros estudos, referidos no ponto 2.1.2.a), do capítulo III.

Quadro 1: Nível de escolarização que os pais desejam para os filhos

	Freq.	%
Curso superior	84	65.6
12º ano	14	10.9
< 12º ano	21	16.4
Outras	7	5.5
Ns/Nr	2	1.6
Total	128	100

Quadro 2: Nível de escolaridade que os pais esperam que os filhos atinjam

	Freq.	%
Curso superior	63	49.2
12º ano	23	18
< 12º ano	20	15.6
Outras	11	8.6
Ns/Nr	11	8.6
Total	128	100

Quadro 3: Opinião dos pais sobre a relação entre o futuro profissional da criança e a sua escolaridade

	Freq.	%
Exige universidade	69	53.9
Exige escolarid. média	32	25
Não exige escolaridade	16	12.5
Outra	8	6.3
Ns/Nr	3	2.3
Total	128	100

Mesmo confrontados com a necessidade de imaginar a realidade objectiva futura, os pais continuam a ter projectos de escolaridade bastante elevados. Apenas 16% esperam que o seu filho atinja um nível de instrução menor que o 12º ano (ver quadro 2).

É de esperar que os pais, ou pelo menos alguns, ainda não tenham tido tempo de confrontar as suas esperanças subjectivas com as oportunidades objectivas, dada a brevidade da trajectória escolar da criança. Muito embora, possuam todo um conjunto de informações relativas à trajectória escolar de irmãos e/ou de pessoas da sua rede de sociabilidades que conjuntamente com dados da própria trajectória escolar da criança deveriam constituir, por outro lado, indicadores das oportunidades objectivas, moldando e adequando, já, as suas expectativas.

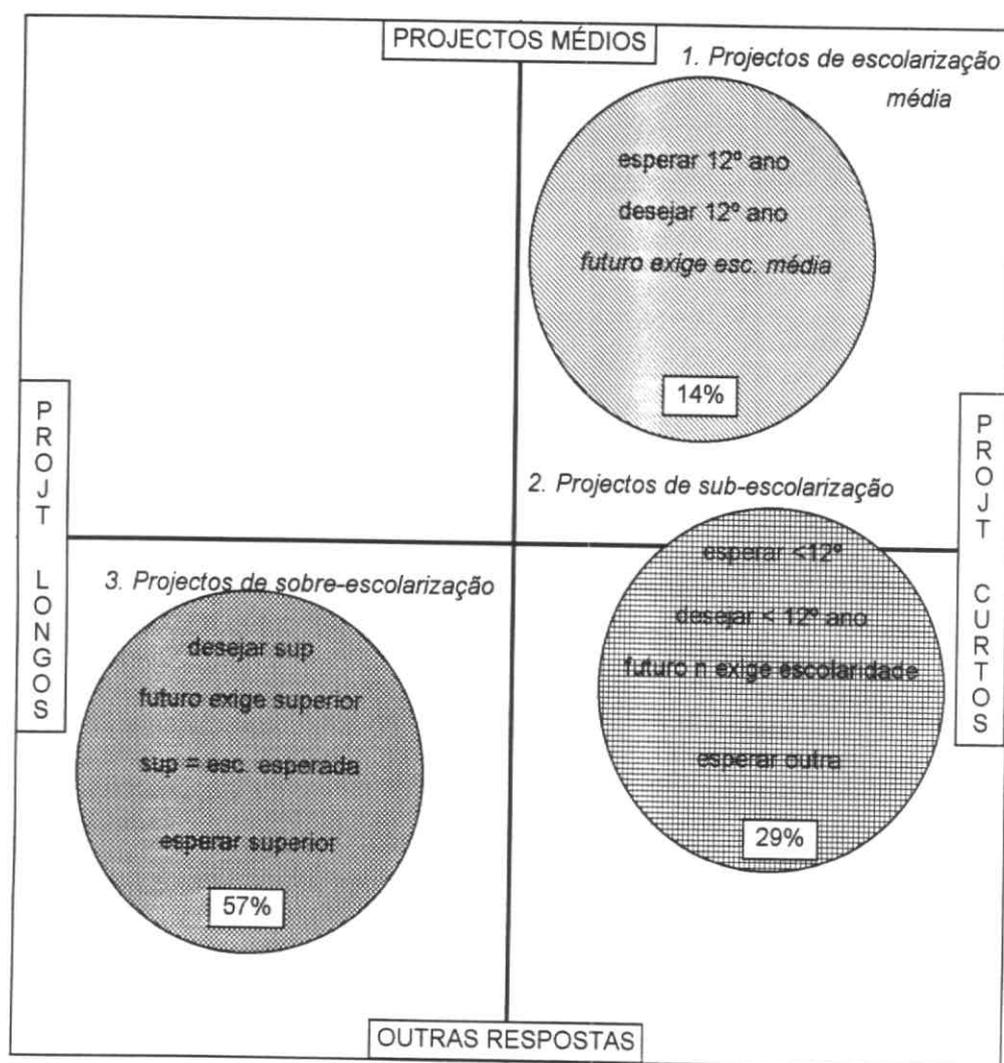
Em síntese, as expectativas em relação ao futuro da criança são, em geral, altas pois a escolaridade é percebida como muito importante.

1.1.2. Diversidade de projectos parentais de trajectória escolar

A Análise Factorial das Correspondências Múltiplas das questões relativas à trajectória escolar futura opõe no eixo 1 projectos de escolarização longa a projectos de escolarização curta, enquanto no eixo 2 opõe projectos de escolarização média a outras respostas.¹

A Análise de Classificação permite identificar 3 tipos de projectos: *Projectos de sobre-escolarização*², *projectos de escolarização média* e *projectos de sub-escolarização*^{3,4} (ver figura 1)

Figura 1⁵: Tipos de projectos de trajectória escolar



¹Cf. Anexo 4, quadro 1 e gráfico 1.

²Berthelot, s.d.: 294-295.

³Idem.

⁴Cf. Anexo 4, quadro 2 e gráfico 2.

⁵A figura 1, tal como as seguintes, é uma representação simplificada do gráfico em anexo.

- *Projectos de sobre-escolarização*: Correspondem às famílias que não só desejam, como esperam que os filhos atinjam um curso superior e que relacionam o seu futuro profissional com uma formação universitária. Esta classe inclui ainda a modalidade "escolaridade esperada", referente à natureza das aspirações. No inquérito, os pais depois de referirem o nível de escolaridade desejado para os filhos foram confrontados com a pergunta 32⁶, pedindo que especificassem se esse nível de instrução representava uma expectativa; uma aspiração condicionada pelo futuro; ou um sonho. Este grupo de famílias teve tendência a referir que a escolaridade desejada para os filhos equivalia àquilo que esperavam que a criança atingisse.

- *Projectos de sub-escolarização*: Dizem respeito às famílias que desejam e esperam que os filhos completem níveis de escolaridade inferiores ao 12º ano. Além disso, consideram que o futuro profissional da criança não depende da escola.

- *Projectos de escolarização média*: São os projectos das famílias que desejam e simultaneamente esperam que os seus filhos completem o secundário e que relacionam o seu futuro profissional com uma escolaridade média.

A partir do quadro de modalidades características das classes⁷ e do gráfico⁸, simplificada e representado na figura 1, é possível constatar que a classe *projectos de sub-escolarização* opõe-se, fundamentalmente, à classe *projectos de sobre-escolarização* (*projectos longos versus projectos curtos* - eixo 1) e que a classe *projectos de escolarização média* opõe-se também à classe *projectos de sobre-escolarização* (*projectos médias versus outras respostas* - eixo 2).

A análise multivariada confirma a ideia avançada no ponto anterior de que existe uma elevada percentagem de famílias com aspirações e expectativas elevadas. Na verdade, apenas 29% tem projectos de escolarização abaixo do 12º ano, enquanto 56% tem aspirações e expectativas correspondentes a uma formação universitária.

A Análise de Classificação revela grupos de famílias com projectos onde as aspirações são correspondentes às expectativas. No ponto anterior lançara-se a hipótese, à semelhança de outros estudos (Benavente e Correia, 1981), de que as elevadas aspirações poderiam corresponder a sonhos e não tanto a projectos. Se assim é, os pais não terão consciência disso, porque os três grupos associam sistematicamente aspirações e expectativas.

⁶Ver questionário no Anexo 1.

⁷Cf. Anexo 4. as modalidades negativas do quadro 2.

⁸Cf. Anexo 4. gráfico 2.

1.1.3. Relação com a trajectória passada da criança e dos irmãos

Quanto à trajectória escolar passada da criança (ver quadro 4), 38% já reprovaram⁹ pelo menos uma vez, dos quais 13% reprovaram mais de uma vez. Cerca de metade dos pais (49%) com filhos que num curto percurso escolar¹⁰ já conheceram o insucesso, esperam que os seus filhos obtenham o 12º ano (24.5%) ou um curso superior (24.5%). Apenas 29% destes pais têm aspirações mais de acordo com o que a trajectória da criança parece augurar (ver quadro 5).

Quadro 4: Número de vezes que a criança reprovou

	Freq.	%	% acum.
2+ Reprovações	16	12.5	12.5
1 Reprovação	33	25.8	38.3
0 Reprovações	78	60.9	99.2
Ns/Nr	1	0.8	100
Total	128	100	-

Quadro 5: Aspirações escolares das famílias cujas crianças já reprovaram pelo menos uma vez

	Freq.	%	% acum.
Curso superior	12	24.5	24.5
12º ano	12	24.5	49
< 12º ano	14	28.6	77.6
Outras	7	14.3	91.9
Ns/Nr	4	8.2	100
Total	49	100	-

Se verificarmos a trajectória escolar dos irmãos (ver quadro 6), encontramos um número significativo de famílias (27%) cujos irmãos da criança têm uma trajectória escolar negativa (nesta categoria incluíram-se os casos de insucesso escolar e/ou abandono precoce)¹¹ e encontramos muito poucas famílias cuja escolaridade máxima dos irmãos corresponde ao curso superior ou 12º ano, respectivamente 0,8% e 5,5%. (ver quadro 7).

⁹A designação usada pelos professores é retenção e não reprovação, de acordo com o novo sistema de avaliação. No entanto, as entrevistas exploratórias que realizámos permitiram-nos concluir que a linguagem dos pais não mostra permeabilidade à nova nomenclatura. Os próprios professores, embora incluam o novo termo no seu léxico, parecem evidenciar que o novo sistema de avaliação em pouco ou nada alterou o seu sistema de representações, na medida em que se limitam a rotular de modo diferente o mesmo conjunto de práticas e ideias. E o facto dos pais não terem detectado mudanças, continuando a empregar o termo reprovação (ou mesmo "perder o ano"), como verificámos nas entrevistas exploratórias, é disso testemunha.

¹⁰Encontram-se no quarto ano e ainda não se sujeitaram à transição de ciclo, segundo o novo sistema de avaliação.

¹¹Cf. operacionalização da variável no Anexo 11 para mais detalhes.

Quadro 6: Trajectória escolar dos irmãos da criança

	Freq.	%
Inexistente ou em início	36	28.1
Negativa	34	26.6
Média/ambígua	6	4.7
Positiva	46	35.9
Sem irmãos	5	3.9
Ns/Nr	1	0.8
Total	128	100

Quadro 7: Escolaridade máxima dos irmãos da criança

	Freq.	%
Cur. médio ou superior	1	0.8
Secundário	7	5.5
3º ciclo	17	13.3
2º ciclo	37	28.9
1º ciclo	18	14.1
< 1º ciclo	48	37.5
Total	128	100

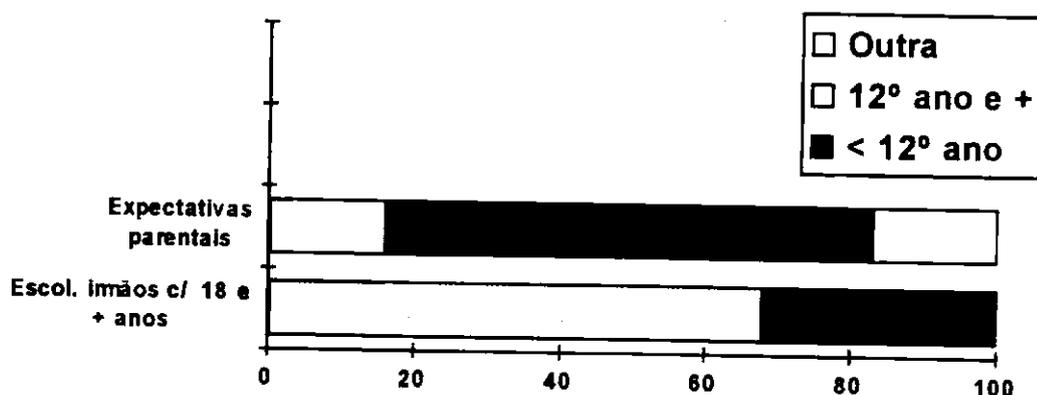
A percentagem de famílias com irmãos possuindo uma idade igual ou superior a 18 anos (idade máxima para obter o 12º ano, sem reprovar) (ver quadro 8) é de 19, contra 6% de casos de irmãos com o 12º ou mais. Embora estejamos a lidar com baixas frequências e daí a necessidade de não tornar as conclusões muito taxativas, é de notar que apenas 1/3 dos irmãos com idade igual ou superior a 18 anos tem uma escolaridade igual ou superior ao 12º ano.

Quadro 8: Número de irmãos da criança com 18 ou mais anos

	Freq.	%	% acumulada
6 irmãos	3	2.3	2.3
4 irmãos	1	0.8	3.1
3 irmãos	1	0.8	3.9
2 irmãos	7	5.5	9.4
1 irmão	12	9.4	18.8
s/ irmãos	104	81.3	100
Total	128	100	-

Bem longe estamos aqui dos projectos de futuro dos pais. Cerca de 67%, ou seja, mais de 2/3, esperam que os seus filhos atinjam o 12º ano ou mais. A relação entre as duas grandezas é pois inversa (ver gráfico 1).

Gráfico 1: Relação entre expectativas de escolarização parentais e nível de escolaridade dos irmãos com 18 e mais anos



Estes resultados devem ainda ser relativizados, na medida em que os irmãos com 18 ou mais anos têm no mínimo mais 10 anos e em média mais 11 anos que as crianças no 4º ano, do primeiro ciclo, o que os inscreve numa fase diferente do sistema educativo. E sabe-se que o sistema educativo se tem caracterizado, desde os anos 50, por uma expansão crescente da educação que beneficiou todos os grupos sociais, incluindo os anteriormente excluídos da escola¹². (Boudon e Lagneau, 1980: 188-195; Grácio, 1986: 117-127; Goux e Maurin, 1995: 82-86)

Assim, é de esperar que a trajectória dos irmãos mais velhos possa corresponder, ligeiramente, a níveis mais baixos de escolarização.

Por outro lado, atendendo ao significativo valor percentual (28%) de irmãos que ainda não iniciaram a trajectória escolar ou que se encontram no seu início, é de esperar que uma parte desses venha a engrossar, no futuro, a percentagem relativa de irmãos com trajectória negativa, afastando-se, ainda mais, da elevada percentagem de pais que aspira/espera uma trajectória escolar longa.

A análise multivariada mostra que os projectos de *sobre-escolarização* aparecem associados a trajectórias positivas da criança (nenhuma reprovação) e dos irmãos (trajectória positiva, com escolaridade equivalente ao secundário e terceiro ciclo) mas também à situação de inexistência de trajectória escolar ou trajectória em início. (ver figura 2¹³)

Os *projectos de sub-escolarização* surgem associados a uma trajectória escolar negativa da criança (uma ou mais reprovações) e dos irmãos (trajectória negativa e escolaridade correspondente ao primeiro ciclo¹⁴).

¹²Ainda que essa beneficiação não seja igual para todos.

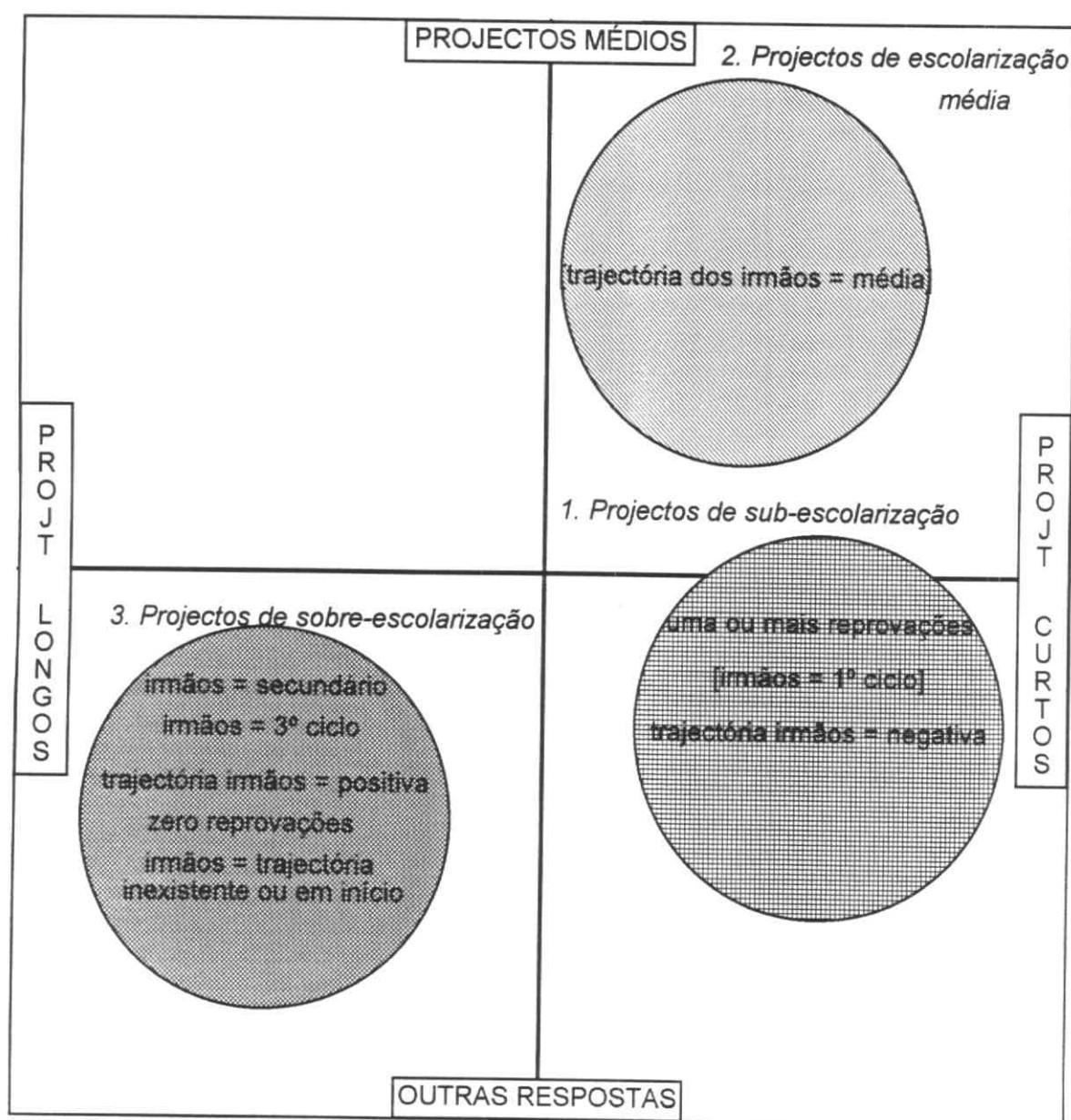
¹³Construída a partir do gráfico 3 e do quadro 3, do Anexo 4.

¹⁴A última modalidade não é evidenciada pela Análise de Classificação. surge apenas no gráfico da Análise Factorial das Correspondências Múltiplas próxima das modalidades características da classe.

É particularmente interessante o facto das situações de inexistência ou início de trajectória estarem associadas a projectos de sobre-escolarização e não de sub-escolarização. Isto parece significar que alguns dos pais com projectos de sobre-escolarização poderão ter esperanças subjectivas não ajustadas às suas condições objectivas, devido à etapa da trajectória dos filhos.

Quanto aos *projectos de escolarização média*, a Análise de Classificação não selecciona qualquer modalidade ilustrativa relativa à trajectória escolar passada. No entanto, no gráfico das classes de projectos parentais de escolarização sobre os dois primeiros eixos factoriais, é possível encontrar próximo das modalidades desta classe, a modalidade ilustrativa trajectória escolar dos irmãos média.

Figura 2: Tipos de projectos de trajectória escolar e trajectória passada



1.1.4. Relação com as representações da trajectória escolar

A avaliação que os pais fazem do percurso escolar da criança diverge da sua escolaridade objectiva e está muito mais de acordo com as expectativas elevadas verificadas atrás. Apenas 20% da totalidade das famílias tem uma imagem negativa do comportamento escolar da criança (ver quadro 9). Menos de metade dos pais (43%) cujos filhos já conheceram o insucesso escolar consideram que a criança é um aluno com dificuldades e mais de metade um aluno médio (39%) e bom ou muito bom (18%) (ver quadro 10).

Quadro 9: Avaliação parental da trajectória escolar da criança

	Freq.	%
Aluno c/ dificuldades	25	19.5
Aluno médio	47	36.7
Aluno bom ou muito bom	56	43.8
Total	128	100

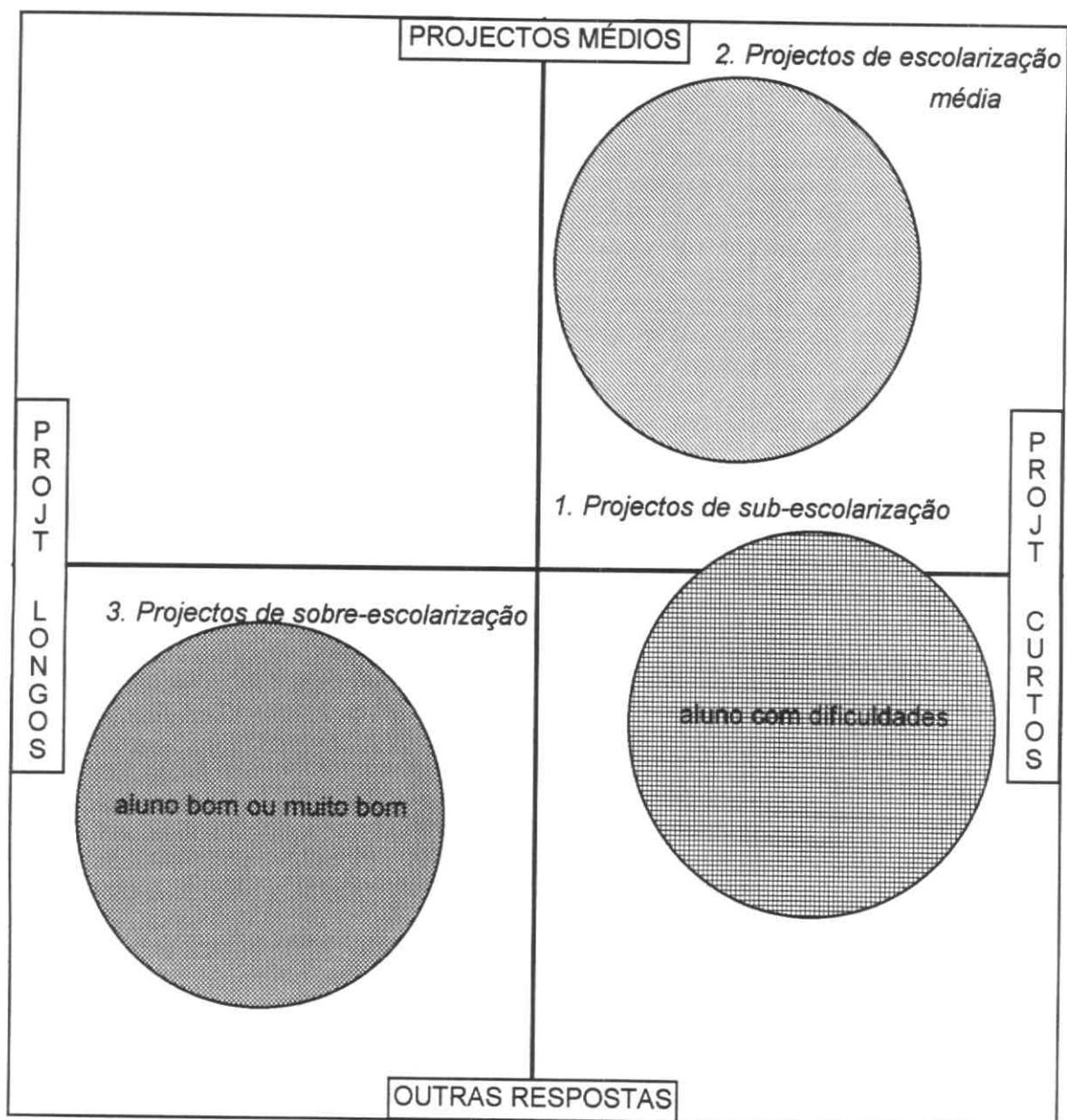
Quadro 10: Avaliação dos pais da trajectória escolar das crianças que já reprovaram

	Freq.	%
Aluno c/ dificuldades	21	42.8
Aluno médio	19	38.8
Aluno bom ou muito bom	9	18.4
Total	49	100

A Análise de Classificação, como se pode ver na figura 3¹⁵, parece evidenciar uma relação entre projectos de escolarização e representações da trajectória escolar passada. As famílias com projectos de sobre-escolarização tendem a ter representações positivas da trajectória escolar da criança e as famílias com projectos de sub-escolarização, representações negativas.

¹⁵Construída com base no gráfico 4 e no quadro 4 do Anexo 4.

Figura 3: Tipos de projectos de escolarização e representações da trajectória passada



1.1.5. Relação com a classe social e funcionamento familiar

A Análise de Classificação Automática inclui na primeira classe, *projectos de sub-escolarização*, modalidades correspondentes a uma posição social baixa (classes populares); uma estrutura de capitais simétrica negativa (sub-proletariado, capital económico baixo e capital cultural baixo, instrução dos pais igual ou inferior ao 1º ciclo); e com uma trajectória não ascendente. Mas não inclui qualquer modalidade da variável-síntese funcionamento familiar. No entanto, o gráfico dos planos factoriais com as modalidades ilustrativas (classe social e

funcionamento familiar)¹⁶ mostra que a família isolamento se situa próxima das modalidades desta classe. (ver figura 4)

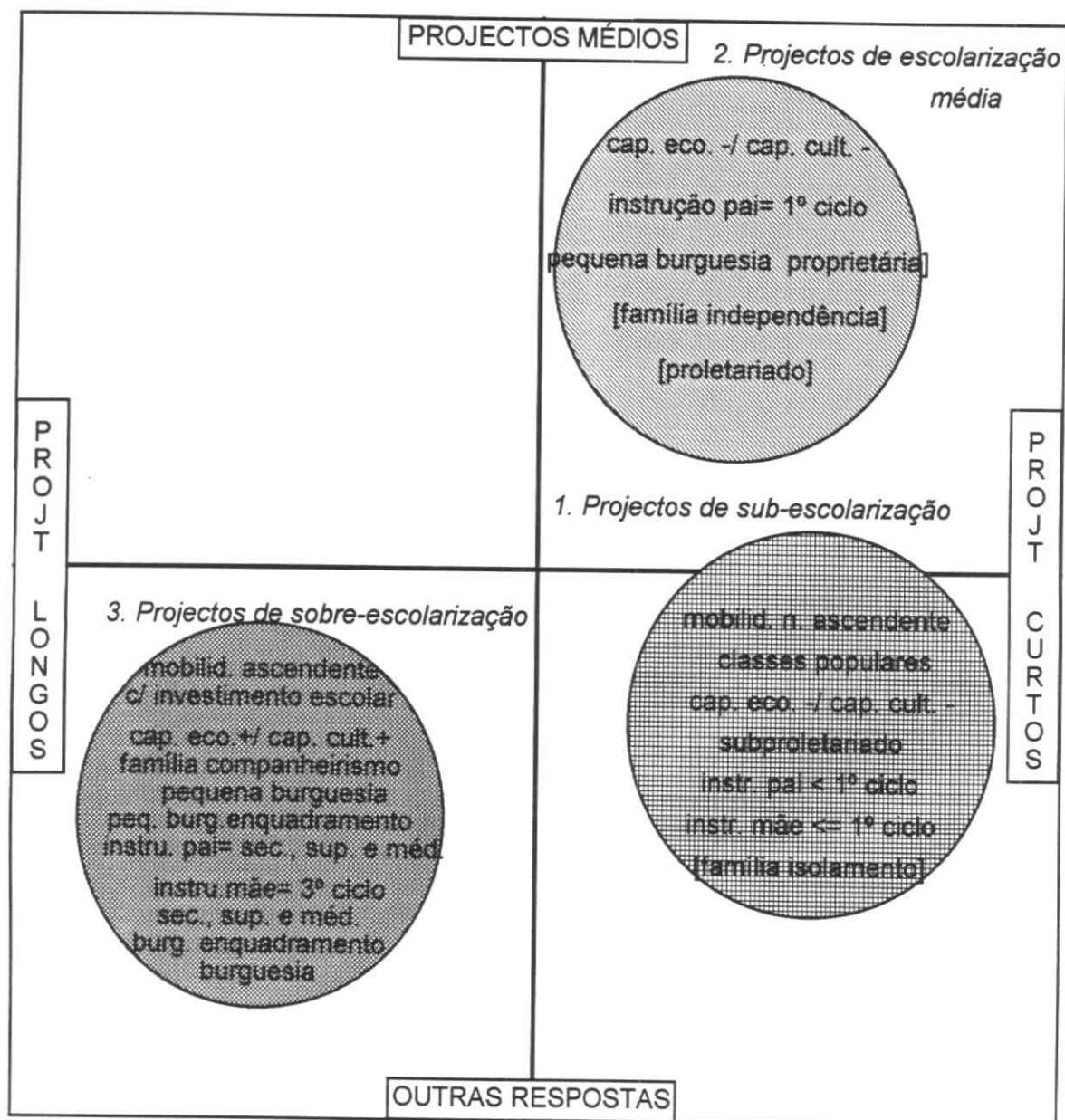
Na classe dois, *projectos de escolarização média*, são incluídas também modalidades referentes a uma situação desfavorável no espaço social (baixos níveis de capital económico e cultural; instrução do pai equivalente ao 1º ciclo). E também neste caso, não é incluída qualquer modalidade de funcionamento familiar. Por isso, recorremos, mais uma vez, à observação do gráfico dos planos factoriais. Neste pode verificar-se que a família independência e as modalidades de classe social proletariado e pequena burguesia proprietária se situam próximas das modalidades características da classe dois.

Na classe três, *projectos de sobre-escolarização*, encontram-se modalidades correspondentes a uma posição social mais elevada (classes médias e superiores) uma estrutura de capital dominada pela espécie cultural ou simétrica positiva (burguesia de enquadramento, pequena burguesia de enquadramento, capital económico elevada e capital cultural elevado, instrução dos pais igual ou superior ao 3º ciclo) e a uma trajectória ascendente com investimento escolar. Quanto ao funcionamento familiar, esta classe associa-se à família companheirismo.

Quer dizer que a classe de *projectos de sub-escolarização* é característica das famílias com um posicionamento social mais desfavorável, nomeadamente do sub-proletariado, e com um funcionamento de acordo com a família isolamento; a classe de *projectos de escolarização média* é característica das famílias com posicionamento social também baixo, mas de fracções de classe menos desfavoráveis, como o proletariado e pequena burguesia proprietária, e com um funcionamento familiar do tipo independência; finalmente a classe *projectos de sobre-escolarização* é característica das classes médias e superiores, com uma trajectória social ascendente com investimento no capital escolar e das famílias com funcionamento do tipo companheirismo.

¹⁶Cf. Anexo 4, gráfico 5.

Figura 4: Projectos de escolarização, classe social e funcionamento familiar



1.1.6. Conclusão

Em suma, globalmente, os pais têm aspirações e expectativas de escolarização elevadas, nem sempre concordantes com a trajectória passada dos filhos. Embora as aspirações sejam elevadas mais frequentemente do que as expectativas. No entanto, a Análise de Classificação Automática não permitiu detectar nenhuma classe com um desajustamento de aspirações/expectativas (indício da existência de "sonhos" e não propriamente de projectos). Por isso, identificámos três classes de projectos de escolarização. E cada uma surgiu associada a trajectórias escolares e representações da trajectória escolares correspondentes, bem como a classes sociais e tipos de famílias diferentes. Os projectos de escolarização mostraram-se tanto mais longos, quanto mais elevada a posição social objectiva das famílias.

Por outro lado, um funcionamento familiar baseado no fechamento ao exterior e na monofuncionalidade (família isolamento) aparece mais associado a projectos de sub-escolarização; um funcionamento familiar assente na abertura ao exterior mas simultaneamente na autonomia e diferenciação funcional (família independência) surge mais associado a projectos de escolarização média; e as famílias com uma abertura moderada e regulação flexível (família companheirismo) encontram-se mais associadas a projectos de trajectória longa.

1.2. Quais as representações (imagens e avaliação) da escola e educação escolar?

Analisaremos de seguida a segunda questão relativa às representações parentais da escolarização. Primeiro apresentam-se os resultados relativos às imagens parentais da escola e educação escolar e de seguida os referentes à avaliação.

1.2.1. As imagens que os pais têm da escola e da educação escolar

As imagens que os pais têm da escola e da educação escolar foram operacionalizadas a partir de quatro indicadores: Objectivos, finalidades, papéis e causas do insucesso escolar.

a) A imagem dos objectivos

a.1) Descrição da imagem dos objectivos

O desenvolvimento das diferentes capacidades da criança foi o objectivo mais escolhido pelos pais (79%). (ver quadro 11)

Quadro 11: Opinião dos pais sobre os objectivos mais importantes da escola ¹⁷

	Freq.	%
Aprender a fazer coisas	50	39.1
Adquirir conhecimentos	68	53.1
Aprender formas de ser e de comportamento adequadas	52	40.6
Desenvolver as capacidades da criança	101	78.9

Os objectivos de instrução foram considerados os mais importantes na educação escolar por apenas 53%, em relação à aprendizagem de conhecimentos e por 39%, no que toca à aprendizagem de "saber-fazer".

Também os objectivos de socialização foram considerados os mais importantes por uma percentagem menor de pais (41%) do que aquela que escolheu os objectivos de desenvolvimento da criança. Mesmo assim, este valor significa que uma razoável fracção de pais não tem uma

¹⁷Os pais podiam escolher mais do que um objectivo e, por isso, a soma das percentagens é superior a 100%.

visão rígida da educação dos filhos. Visão que atribuiria a escola a função de instrução e aos pais a função de socialização. (Montandon, 1994: 156)

Várias hipóteses de explicação se afiguram para a elevada valorização do desenvolvimento por contraste com objectivos mais tradicionalmente atribuídos à escola. Talvez no diálogo com os professores os pais acabem por interiorizar algum do discurso docente que é, pelo menos, exteriorizado (devolvido) em situações como a de entrevista, na qual os pais pensam que o entrevistador espera deles um discurso que revele conhecimentos sobre a educação e a escola (um discurso "pedagógico, isto é, um discurso semelhante ao dos professores). Apesar disso não significar obrigatoriamente que as suas práticas quotidianas se orientem por um sistema de representações em que esses elementos estão ancorados. Ana Benavente (1991: 181) refere que muitas vezes os actores aderem por moda a determinadas ideias sem alterar o seu sistema de representações.

Outra hipótese será a existência de uma maior sensibilização actualmente para as questões do desenvolvimento da criança. Mas, segundo Perrenoud (1985: 12-13) a nova imagem da criança, como algo a proteger que necessita de uma série de cuidados, embora se verifique em todas as classes sociais, é apanágio das classes médias e altas, mais familiarizadas com informações e noções da Psicologia e Psicanálise.

Se não estamos perante um resultado evidenciador de uma mudança no sistema de representações dos pais, estamos, pelo menos, em face de resultados que revelam novos discursos sobre a educação escolar. Diversos estudos¹⁸ apontam para a existência de representações da escola e da educação escolar de cariz mais tradicional nas classes populares e menos tradicionais ou segundo o modelo da "escola construtiva"¹⁹, embora, Santiago (1993: 510) verifique "zonas consensuais". Os pais operários conjugam representações mais tradicionais das finalidades da escola (socialização, inserção profissional, transmissão de saberes) com "representações apoiadas na noção de desenvolvimento pessoal e social como pré-requisito para a inserção social". (Santiago, 1993: 527) Enquanto que as representações dos pais de categoria social média (a mais elevada, na população estudada) se centra, sobretudo, na questão do desenvolvimento. A conclusão do autor é que, muito embora, existam pontos de confluência nas representações dos pais, as divergências continuam ser importantes. (Idem: 526-527)

Deste modo, parece-nos bastante provável que o item "desenvolvimento das diferentes capacidades da criança" tenha sido interpretado, pelas suas conotações com a ideologia dos dons, isto é, como desenvolvimento cognitivo, pelo menos por alguns pais, não impedindo outros de ter feito uma leitura em termos de desenvolvimento pessoal e social.

¹⁸Citados por Santiago, 1993.

¹⁹Expressão de Tonucci (1986), usada por Santiago (1993: 30)

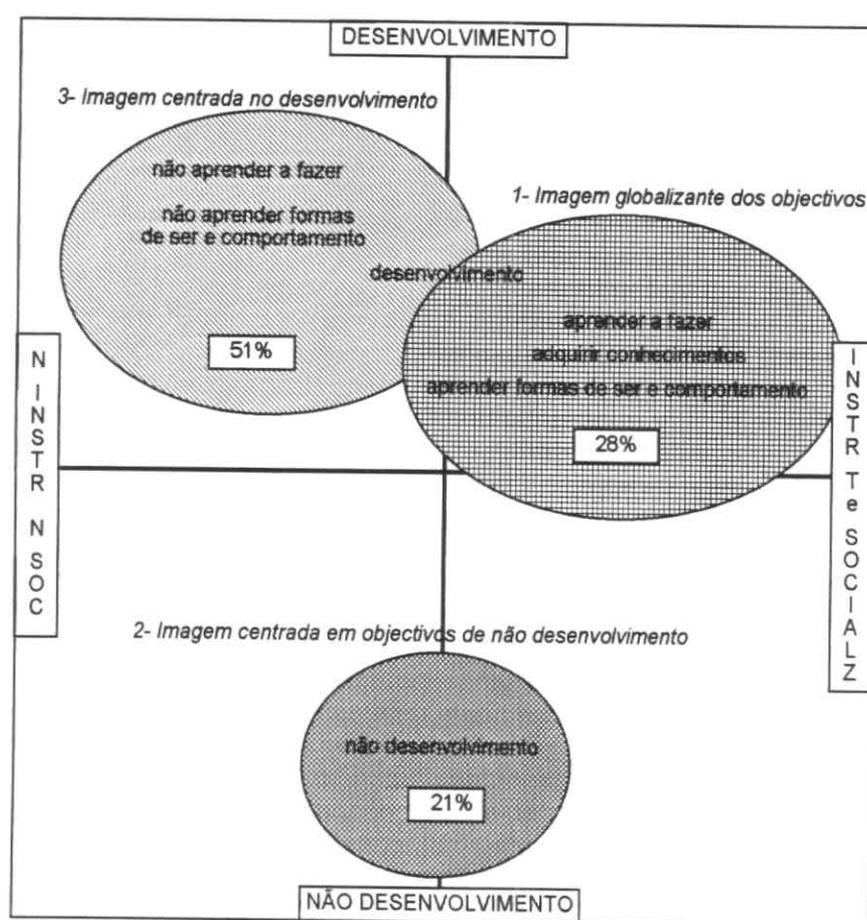
a.2) A diversidade de imagens dos objectivos

A Análise Factorial das Correspondências Múltiplas da questão da imagem dos objectivos permite identificar o factor 1 como o eixo da instrução e da socialização e o factor 2 como o eixo do desenvolvimento²⁰.

Através da Análise de Classificação Automática parece-nos interessante destacar três classes de imagens dos objectivos da educação escolar²¹:

- *Imagem globalizante dos objectivos*. A primeira classe caracteriza-se por uma valorização simultânea de todos os objectivos de aprendizagem escolar, instrução académica e técnica, socialização e estimulação. Em termos estatísticos representa menos de 1/3 das famílias.

Figura 5: Tipos de imagens parentais dos objectivos da educação escolar



- *Imagem centrada em objectos de não desenvolvimento*. O que identifica esta classe não é tanto a valorização de um ou vários objectivos da educação escolar mas a não valorização do objectivo desenvolvimento. Quantitativamente esta classe é menos expressiva (21%) do que a anterior.

²⁰Cf. Anexo 5, quadro 1 e gráfico 1.

²¹Cf. Anexo 5, quadro 2 e gráfico 2.

- *Imagem centrada no desenvolvimento*. A última classe é constituída pelas famílias que consideram o desenvolvimento das diferentes capacidades da criança como o objectivo mais importante da educação escolar. Não se valoriza tanto a instrução técnica nem a socialização como funções da escola. Esta classe é maioritária (51%), como aliás, a análise univariada realizada atrás deixa adivinhar.

A representação nos planos factoriais (ver figura 5) permite verificar, por um lado, uma oposição entre as classes 1 e 3 (valorização dos objectivos de instrução e socialização versus não valorização desses objectivos - eixo 1), e, por outro, uma oposição entre as classes 1 e 3, agora vistas como um conjunto (ambas incluem o objectivo desenvolvimento) e a segunda classe (não valorização do objectivo desenvolvimento versus valorização - eixo 2)²². Desta forma, torna-se claro que as três classes destacadas se estruturam a partir dos dois primeiros factores identificados.

a.3) A relação com a classe social e funcionamento familiar

Através da inclusão de modalidades ilustrativas relativas à posição das famílias no espaço social e do funcionamento familiar²³, nas Análises Factorial e de Classificação Automática, é-nos possível constatar como se distribuem pelas diferentes classes de imagens parentais dos objectivos de aprendizagem escolar.

As famílias com uma imagem centrada nos objectivos de não desenvolvimento são pertencentes às classes populares. (ver figura 6) Enquanto que as famílias com uma imagem centrada no desenvolvimento possuem recursos económicos e culturais elevados. A Análise de Classificação não identifica nenhuma modalidade ilustrativa na classe referente à imagem globalizante dos objectivos. A sua localização nos planos factoriais torna-a mais próxima de modalidades relativas a uma posição social média ou elevada. Além disso, como notámos, esta classe aproxima-se mais da que possui uma imagem centrada no desenvolvimento do que na classe centrada em objectivos de não desenvolvimento.

Quanto ao funcionamento familiar, a Análise de Classificação não inclui nenhuma modalidade em qualquer das três classes. O gráfico dos planos factoriais mostra uma grande proximidade entre a modalidade desenvolvimento, na intercepção entre as classes 1 e 3 e a família companheirismo. Mas os outros dois tipos de família não se encontram na proximidade de nenhuma classe.

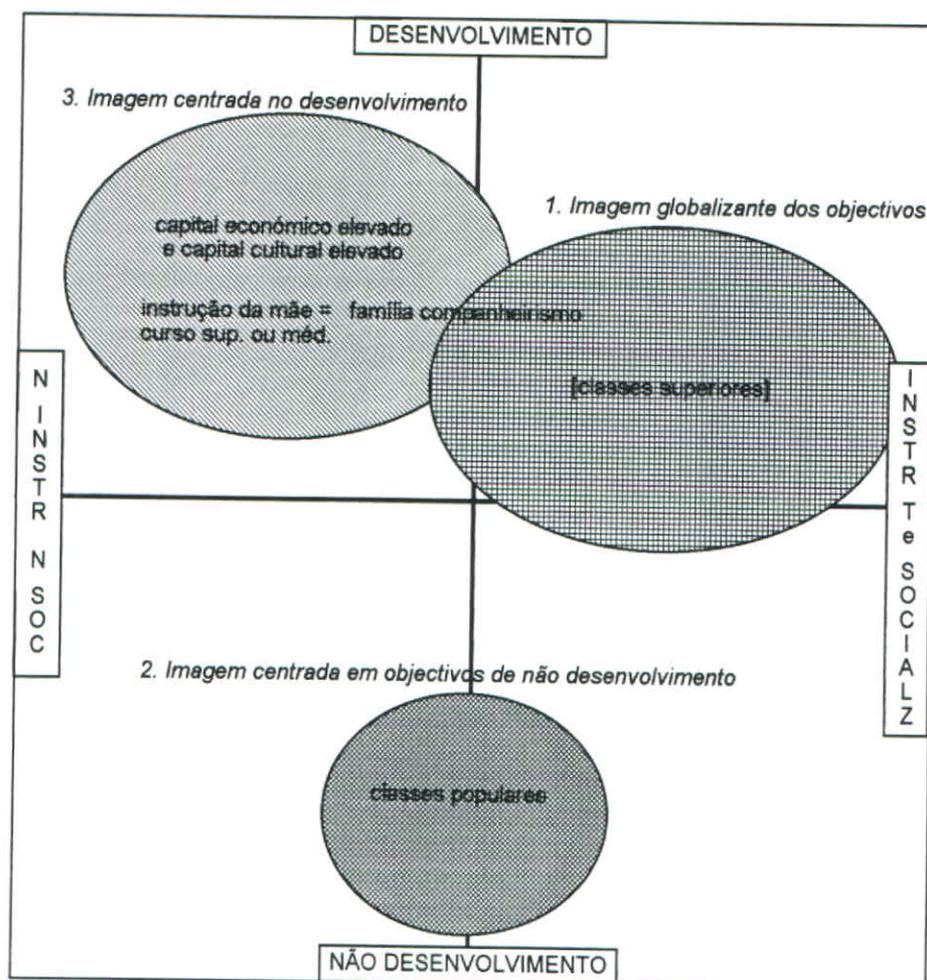
Em resumo, a classe 1, *imagem globalizante dos objectivos*, e a classe 3, *imagem centrada no desenvolvimento*, surgem mais associadas a uma posição social elevada e à família companheirismo. Enquanto que a classe 2, *imagem centrada em objectivos de não*

²²Estas oposições estão também presentes no quadro das modalidades características das classes, expressas nas modalidades negativas (ver Anexo 5, quadro 2).

²³Cf. Anexo 5, quadro 3 e gráfico 3.

desenvolvimento, é característica das classes populares e não surge associada a nenhum tipo de funcionamento familiar.

Figura 6: Tipos de imagens parentais dos objectivos, classe social e funcionamento familiar



b) A imagem das finalidades

b.1) A descrição da imagem das finalidades

Em relação às finalidades que a escola deve atingir, tal como vimos na descrição da imagem dos objectivos, volta a verificar-se uma maior escolha do item "desenvolvimento da criança" (62%), embora logo seguido do item "futuro melhor" (60%) (ver quadro 12).

Quadro 12: Opinião dos pais sobre as finalidades mais importantes da escola

%	Escolhido	Não escolhido	Total
Diploma que dê acesso a um emprego	26.2	73.8	100
Futuro melhor	60.6	39.4	100
Aprender a movimentar-se na sociedade	45.7	54.3	100
Desenvolvimento pessoal	62.2	37.8	100



As questões foram elaboradas de modo a que com os objectivos, os pais fossem remetidos para o universo do que a curto e a médio prazo a criança deve alcançar com a educação escolar. Deste modo, procurámos apreender a imagem que os pais têm das funções de aprendizagem da escola. Com finalidades tentámos remeter as famílias para o universo do que a longo prazo a escola deve proporcionar. Trata-se do que as aprendizagens escolares, uma vez realizadas, devem possibilitar no futuro.

Curiosamente, a finalidade da escola de credenciação não é escolhida por 74%. Talvez porque essa não seja vista como um fim mas como um meio para obter as outras finalidades, um futuro melhor, integração social ou mesmo desenvolvimento pessoal.

b.2) A diversidade de imagens das finalidades

O procedimento da Análise Factorial das Correspondências Múltiplas da questão da imagem das finalidades da educação escolar opõe no primeiro factor finalidades pessoais a finalidades sociais e destaca como segundo factor, a integração sócio-profissional²⁴. Estes podem ser visualizados na figura 7.

A Análise de Classificação Automática permitiu-nos identificar três tipos de representações das finalidades²⁵:

- *Finalidade de desenvolvimento pessoal*. A finalidade mais importante da escola é permitir o desenvolvimento da criança enquanto pessoa e não tanto a obtenção de um diploma ou de um futuro melhor. Este tipo representa quase metade (44%) das famílias.

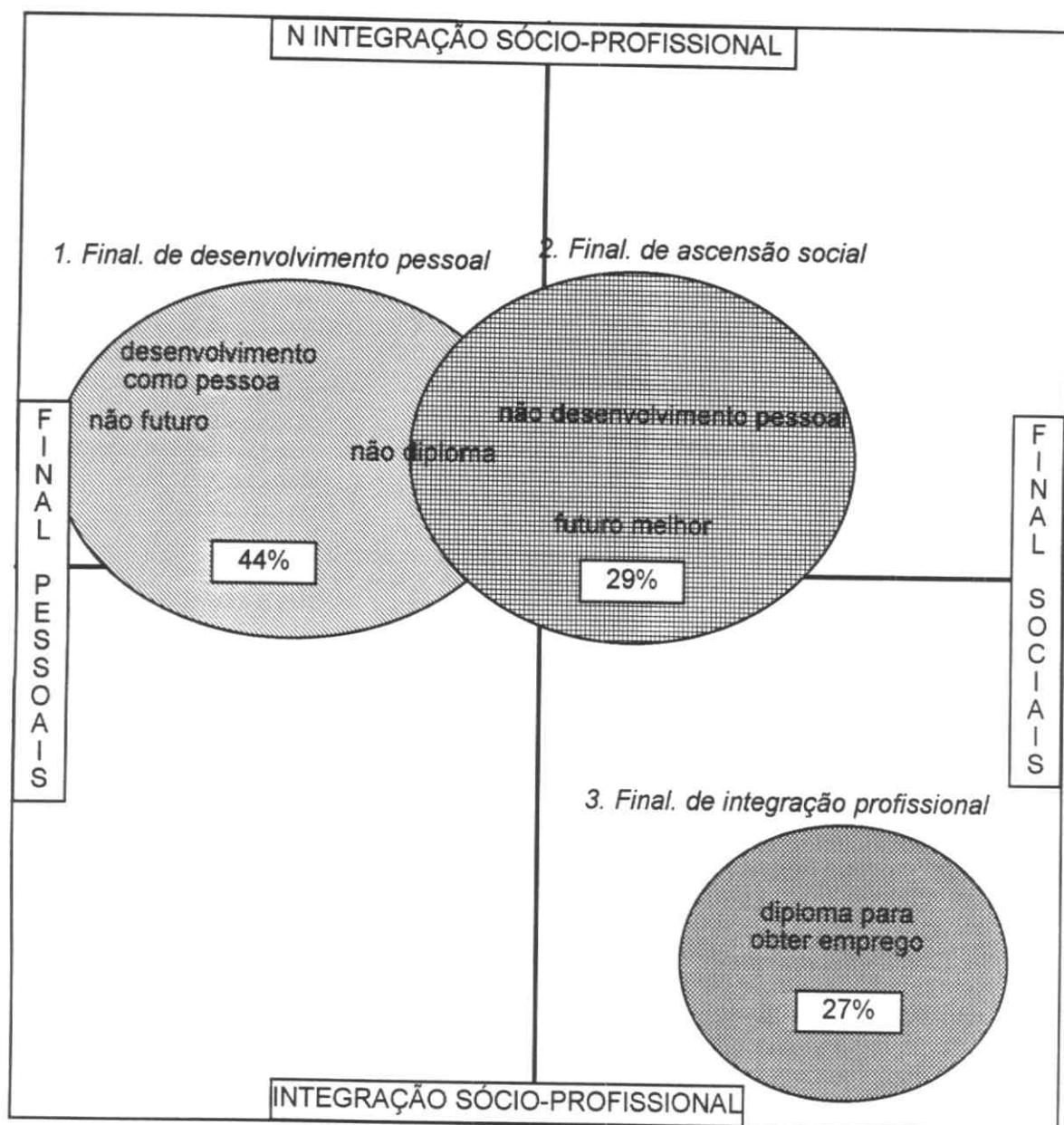
- *Finalidade de ascensão social*. Os pais desejam que a escola proporcione um futuro melhor às crianças do que o seu. As finalidades de credenciação ou desenvolvimento pessoal não são tão valorizadas. Em termos quantitativos, esta classe é menor do que a anterior (29%).

- *Finalidade de integração profissional*. A educação escolar deve possibilitar, acima de tudo, um diploma que dê acesso a um emprego. Esta classe corresponde a um pouco mais de 1/4 das famílias (27%).

²⁴Cf. Anexo 6. quadro 1 e gráfico 1.

²⁵Cf. Anexo 6. quadro 2 e gráfico 2.

Figura 7: Tipos de imagens das finalidades da educação escolar



A partir da figura 7 constatamos que a classe 1 (desenvolvimento pessoal) se opõe à classe 2 (ascensão social), (finalidades pessoais versus finalidades sociais - eixo 1) e que estas duas se opõem à classe 3 (integração profissional), (finalidades de não integração profissional versus finalidades de integração profissional - eixo 2)²⁶.

b.3) A relação com a classe social e funcionamento familiar

Com a integração de modalidades ilustrativas relativas à posição das famílias no espaço social e ao funcionamento familiar na Análise Factorial e de Classificação Automática²⁷

²⁶Cf. modalidades negativas do Anexo 6, quadro 2.

²⁷Cf. Anexo 6, quadro 3.

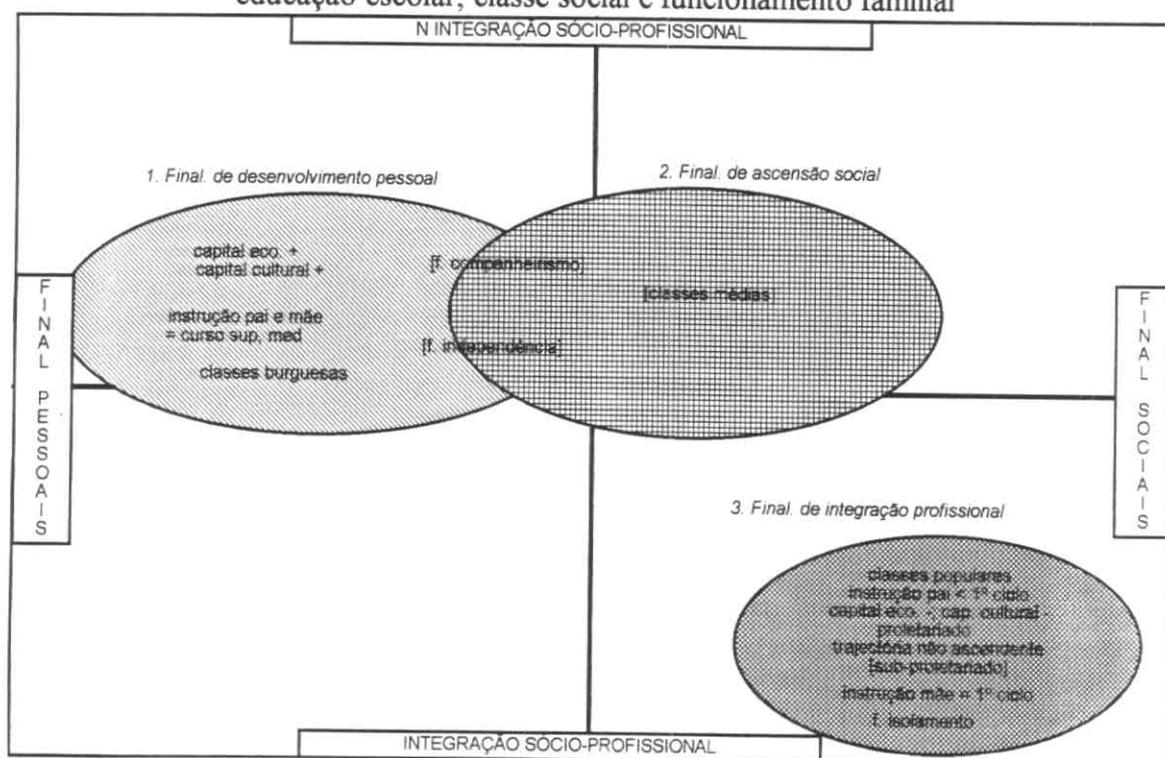
verificamos que a classe *desenvolvimento pessoal* é mais característica das famílias com capital económico e capital cultural elevados, com cursos superiores ou médios e das classes burguesas. Enquanto que a classe *integração profissional* inclui modalidades relativas a uma posição social objectiva desfavorável (baixos capital económico e capital cultural, classes populares, proletariado, trajectória social não ascendente e instrução inferior ou equivalente ao 1º ciclo). O gráfico dos planos factoriais aproxima também o sub-proletariado desta classe. (ver figura 8)

Não existem modalidades de posição social características da classe *ascensão social*. A sua localização nos planos factoriais aproxima-a de indicadores de classe média²⁸.

Em relação ao funcionamento familiar, a Análise de Classificação, apenas retém a família isolamento como característica da classe três, finalidades de integração profissional. A localização dos outros dois tipos de famílias no gráfico factorial não revela nenhuma proximidade a qualquer classe em particular, mas apenas uma relativa aproximação à zona de intersecção entre as classes 1 e 2.

Em resumo a classe 3, *finalidade de integração profissional*, é característica das famílias com uma posição social mais desfavorável e com um funcionamento do tipo isolamento. As outras duas classes de finalidades, *desenvolvimento pessoal* e *ascensão social*, parece surgir mais nos outros tipos de famílias e em classes sociais mais elevadas. A primeira é característica da burguesia e a segunda das classes médias.

Figura 8: Tipos de imagens parentais das finalidades da educação escolar, classe social e funcionamento familiar



²⁸Ver gráfico 3. no Anexo 6.

c) A imagem dos papéis de professor e aluno

c.1) A descrição da imagem dos papéis de professor e aluno

As representações dos papéis de professor e de aluno na sala de aula constituíram o terceiro indicador retido para se analisar o conceito de representações da escola e educação escolar. Aqui a grande maioria dos pais evidencia representações de carácter mais tradicional.

Uma grande maioria dos pais (89%) considera que "os alunos devem estar sentados no seu lugar e pedir autorização ao professor para se levantarem", quando apenas 4% aceita que a criança se possa movimentar na sala de aulas como em sua casa (ver quadro 13).

Quadro 13: Opinião dos pais sobre a liberdade de comportamentos na sala de aula conferida ao papel de aluno

	Freq.	%
Movimento condicionado	114	89.1
Liberdade de movimento	5	3.9
Opinião intermédia	9	7
Total	128	100

Quase 9/10 dos pais representa a sala de aulas como um espaço de maior constrangimento que o espaço familiar. Não haverá aqui uma contradição com a grande importância atribuída aos objectivos e finalidades de desenvolvimento da criança?

Também em relação ao papel do professor no processo de educação escolar da criança, os resultados apontam para uma imagem predominantemente conotada com a "escola transmissiva"²⁹. Quase três quartos dos pais (71%) concebem o processo de aprendizagem escolar como transmissivo. O professor tem e dá conhecimentos e o aluno recebe-os. Apenas 23% das famílias atribui ao papel do professor a tarefa de orientar, mais do que transmitir (ver quadro 14).

Quadro 14: Opinião dos pais sobre o papel do professor no processo de educação escolar

	Freq.	%
O professor deve ensinar e o aluno aprender	91	71
O professor deve orientar	29	22.7
Opinião intermédia	8	6.3
Total	128	100

²⁹Expressão de Tonucci (1986). empregue por Santiago (1993).

Vemos, pois, que se nos dois primeiros indicadores retidos (objectivos e finalidades) os pais, surpreendentemente, evidenciam imagens menos tradicionais da educação escolar, nestes dois últimos indicadores (aspectos dos papéis do aluno e do professor) revelam esmagadoramente visões tradicionais, o que vem ao encontro da hipótese levantada atrás acerca da conotação cognitiva do "desenvolvimento", pelo menos para um grupo de pais, e relativização da natureza não tradicional das representações dos objectivos e finalidades.

c.2) A relação com a classe social e funcionamento familiar

Cruzando a imagem parental do papel de aluno com a classe social da família³⁰, constata-se uma tendência para as classes populares terem uma visão mais tradicional do papel de aluno do que as outras classes sociais.

Os pais das classes populares concentram-se bastante mais na categoria "movimento condicionado" do que os pais da pequena burguesia e burguesia (97% contra 87% e 71%). (ver quadro 15)

Na burguesia e pequena burguesia, embora a maior parte tenha também uma visão tradicional do papel de aluno, a concentração nas outras categorias, relativas a uma visão menos tradicional ("liberdade de movimento" e "opinião intermédia") é mais elevada do que nas classes populares (29% e 13% contra 3%).

Quadro 15: Cruzamento entre a opinião sobre o papel de aluno e a classe social das famílias

%	Burg.	Peq. B.	Cl. pop.	Total
Movimento condicionado	71.4	86.7	96.8	89.1
Liberdade de movimento	4.8	4.4	3.2	3.9
Opinião intermédia	23.8	8.9	0	7
Total	100	100	100	100

Relativamente à imagem do papel de professor, verificamos a mesma tendência. As classes populares concentram-se mais na categoria relativa a uma visão tradicional do papel de professor ("O professor deve ensinar e o aluno aprender") do que a pequena burguesia e a burguesia (81% contra 64% e 57%). (ver quadro 16) Por outro lado, a burguesia e a pequena burguesia concentram-se mais nas categorias referentes a visões menos tradicionais ("O professor deve orientar" e "Opinião intermédia") do que as classes populares (43% e 36% contra 19%).

³⁰Não apresentamos a análise multivariada com as questões relativas aos papéis do aluno e do professor dado que os resultados eram pouco interessantes, porque a grande maioria das famílias se situa nas mesmas hipóteses de resposta ("movimento condicionado" e "o professor ensina e o aluno aprende"). Para não tonar a análise destas questões muito extensa cruzámo-las apenas com a dimensão posição social actual, quanto à classe social.

Quadro 16: Cruzamento entre a opinião sobre o papel de professor e a classe social das famílias

%	Burg.	Peq. B.	Cl. pop.	Total
O professor deve ensinar e o aluno aprender	57.1	64.4	80.6	71.1
O professor deve orientar	23.8	27.7	19.4	22.7
Opinião intermédia	19	8.9	0	6.3
Total	100	100	100	100

O cruzamento da imagem dos papéis com o funcionamento familiar mostra que as representações mais tradicionais do papel de aluno surgem mais frequentemente na família isolamento do que nas outras famílias (92% contra 88% e 87%). Tal como, as representações menos tradicionais (liberdade de movimento e opinião intermédia) surgem mais nas famílias companheirismo e independência do que na família isolamento (12% contra 8%). (ver quadro 17)

Quadro 17: Cruzamento entre a opinião sobre o papel de aluno e funcionamento familiar

%	F. Companheirismo	F. Independência	F. Isolamento
Movimento condicionado	87.3	87.9	92
Liberdade de mov. e op. intermédia	11.7	12.1	8
Total	100	100	100

Em relação ao papel de professor, a tendência é semelhante mas mais intensa. As representações mais tradicionais pertencem a 76% das famílias isolamento (contra 73% e 66% nas outras famílias) e as representações menos tradicionais em 35% das famílias companheirismo (contra 27% e 24% nas outras famílias). (ver quadro 18)

Quadro 18: Cruzamento entre a opinião sobre o papel de professor e funcionamento familiar

%	F. Companheirismo	F. Independência	F. Isolamento
O prof. ensina e o aluno aprende	65.5	72.8	76
O professor orienta e op. interméd.	34.5	27.2	24
Total	100	100	100

d) A imagem das causas do insucesso escolar

d.1) A descrição da imagem das causas do insucesso escolar

O quarto indicador refere-se às representações do insucesso escolar. Os três itens mais escolhidos pelos pais como causa principais do insucesso escolar foram, primeiro, "o mau ambiente familiar" (58%) e depois "os pais não se interessarem pelos filhos" (47%) e "a criança não é inteligente ou tem má memória" (39%). (ver quadro 19)

Quadro 19: Opinião dos pais sobre as causas do insucesso escolar

	%	Escolhido	N. escolhido	Total
A criança não é inteligente ou tem má memória		38.6	61.4	100
Mau ambiente familiar		58.3	41.7	100
Orientação pedagógica do professor		35.4	64.6	100
Pais pobres e sem instrução		11	89	100
A criança é doente		26	74	100
Os pais não se interessam pelos filhos		47.2	52.8	100
Funcionamento da sociedade e sistema de ensino		26	74	100
A criança é preguiçosa e não trabalha		36.2	63.8	100
A escola funciona mal		13	87	100

Isto significa que a maioria dos pais atribui a culpa do insucesso às famílias ou à criança. Apenas uma pequena fracção responsabiliza o sistema, a escola e os professores pelos maus resultados escolares. Em termos globais, a escola parece ser vista como legítima e neutra. Na representação dos pais, se há insucesso não é porque a escola tem um funcionamento desadequado, mas porque as famílias e as crianças não se adaptam à escola.

d.2) A diversidade de imagens das causas do insucesso escolar

A análise multivariada desta questão possibilita uma visão mais global das respostas. A Análise Factorial das Correspondências Múltiplas mostra que as imagens do insucesso das famílias se estruturam a partir de um eixo que opõe causas escolares a causas familiares (eixo das instituições), de um segundo eixo, opondo causas individuais a causas institucionais³¹ e de um terceiro factor que opõe causas intrínsecas à intencionalidade individual a causas extrínsecas (eixo das causas individuais). (ver figura 9)

Com base na Análise de Classificação Automática isolámos quatro grupos³²:

- *Causas individuais não intencionais*. Neste grupo representa-se o insucesso escolar como algo que depende das capacidades individuais das crianças, não controlado por si, como a sua inteligência, a sua memória ou a existência de uma doença. Corresponde a 1/4 das famílias.

- *Causas familiares*. Para este grupo o insucesso deve-se essencialmente às características das famílias. O insucesso acontece em famílias com um ambiente desadequado, cujos pais são pobres, não têm instrução e não se interessam pelos filhos. Em termos quantitativos esta é a classe mais representativa da população estudada (35%).

- *Causas individuais intencionais*. Neste grupo o insucesso existe por culpa da criança. Não devido a aspectos não controlados por si, como as suas capacidades ou doenças, mas devido a factores relacionados com a sua vontade ou intenção ("porque a criança é preguiçosa e não

³¹Cf. Anexo 7. quadro 1 e gráfico 1.

³²Embora tenhamos seleccionado uma partição a cinco classes, eliminámos uma das classes por apresentar um efectivo muito baixo (3%). Cf. Anexo 7. quadro 2 e gráfico 2.

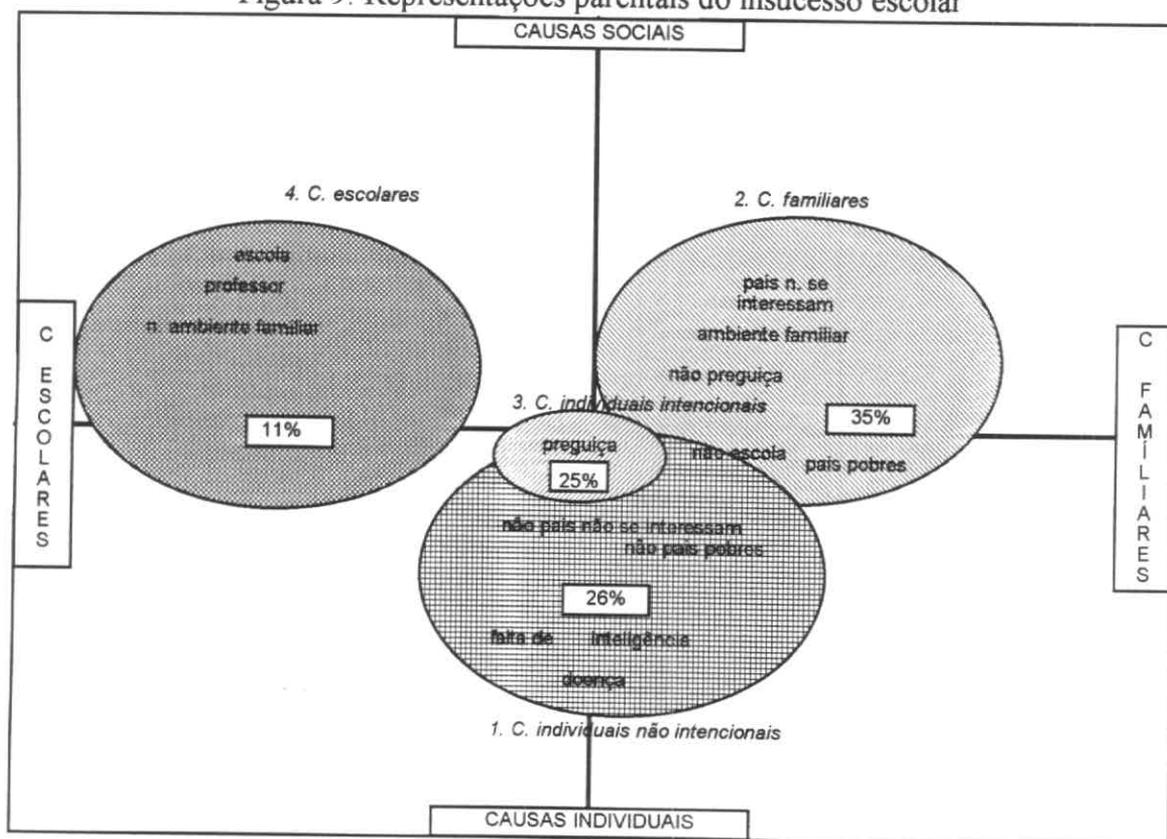
trabalha"). Este grupo representa 1/4 das famílias. Mas conjuntamente com a classe *causas individuais não intencionais* expressa mais de metade das famílias.

- *Causas escolares*. Na última classe, considerada por nós, responsabilizam-se os professores e a escola pelo insucesso escolar. Este grupo é minoritário (11%), tal como já se verificara ao nível da análise descritiva univariada

As representações das famílias estudadas estruturam-se de forma muito semelhante às três correntes explicativas do insucesso escolar, apresentadas por Benavente e Correia (1981: 10-23): "teoria das dotes individuais" que no caso particular desta análise foi subdividida em dois tipos de representações (causas individuais intencionais e causas individuais não intencionais); "teoria dos handicaps sócio-culturais" e "teoria sócio-institucional".

Com ajuda da representação gráfica dos planos factoriais 1 e 2 e do quadro de descrição das modalidades características³³ verificamos que a classe *causas individuais não intencionais* opõe-se às classes *causas escolares* e *causas familiares* (causas individuais versus causas institucionais - eixo 2). A classe *causas escolares* opõe-se à classe *causas familiares* (causas escolares versus causas familiares - eixo 1). E a classe *causas individuais intencionais* opõe-se a *causas individuais não intencionais* e *causas escolares* (causas intrínsecas versus causas extrínsecas - eixo 3).

Figura 9: Representações parentais do insucesso escolar



³³Cf. Anexo 7, quadro 2 e gráfico 2.

Sugerindo que há uma apropriação tardia dos conhecimentos científicos por parte do discurso comum, verifica-se que a maioria dos pais explica o insucesso a partir das "teorias" das capacidades individuais, mais antigas e mais ultrapassadas, em termos do estado actual da ciência. Assim como das "teorias" baseadas nas características das famílias, divulgadas a partir dos inquéritos sociológicos que constataram, a partir dos anos 50/60 que o insucesso escolar era socialmente selectivo. (Forquin, 1982: 54) Trata-se muitas vezes de uma apropriação simplificada das teorias da reprodução. Estas procuram explicar porque é que o insucesso escolar atinge desigualmente as famílias das várias classes sociais através da teoria da função de reprodução social da escola. Na divulgação destas abordagens o senso comum terá retido a ideia de que o insucesso se relaciona com os recursos sócio-culturais da família e eliminado o cerne da teoria que culpabiliza mais a escola do que a família³⁴.

Deste modo, poucas famílias parecem representar as causas do insucesso escolar a partir de factores sócio-institucionais. Note-se ainda que não identificámos nenhum grupo com uma representação próxima do estado actual da problemática científica. Nenhuma classe parece combinar factores familiares com factores escolares e, mesmo, com factores individuais, numa representação relacional do fenómeno, tal como é definido por Benavente e Correia (1981: 23).

Em síntese, as representações que os pais têm do insucesso escolar estão mais de acordo com o modelo de "escola transmissiva" do que com o modelo de "escola construtiva".

d.3) A relação com a classe social e funcionamento familiar

A partir da Análise de Classificação Automática é possível caracterizar as classes identificadas relativamente às modalidades de posição das famílias no espaço social e de funcionamento familiar³⁵. (ver figura 10)

A classe dois, *causas familiares*, é característica das famílias que possuem capital económico e cultural e da pequena burguesia proprietária. A representação gráfica dos planos factoriais mostra, ainda, uma proximidade desta classe à burguesia e pequena burguesia, assim como às famílias independência e companheirismo.

Isto mostra que não há uma auto-responsabilização, por parte das famílias quanto ao insucesso escolar, como poderia fazer querer a análise descritiva univariada realizada atrás. Na verdade, os pais que dizem que o insucesso se deve aos *handicaps* sócio-culturais das famílias

³⁴Cf. capítulo II, ponto 1.3.3.c.1) sobre as operações do processo de objectivação na elaboração das representações sociais, demonstradas a partir do exemplo de Moscovici (1976) acerca da apropriação pelo público do objecto científico psicanálise.

³⁵Cf. Anexo 7, quadro 3 e gráfico 3.

estão a apontar situações que não correspondem à sua ou implicitamente que o sucesso dos seus filhos se deve à sua intervenção.

Todas as outras classes se associam a posições sociais baixas. A classe *causas individuais intencionais* parece corresponder a famílias socialmente mais bem posicionadas do que as outras duas classes, não só porque inclui a modalidade de instrução da mãe equivalente ao 2º ciclo, como nos planos factoriais se situa mais próxima de posições sociais mais elevadas do que as outras.

Por sua vez, nestas duas, a classe *causas individuais não intencionais*, próxima da modalidade proletariado, nos planos factoriais corresponde a uma posição social menos desfavorável do que a classe *causas escolares*, característica das famílias sem trajectória ascendente e representada na proximidade da modalidade sub-proletariado.

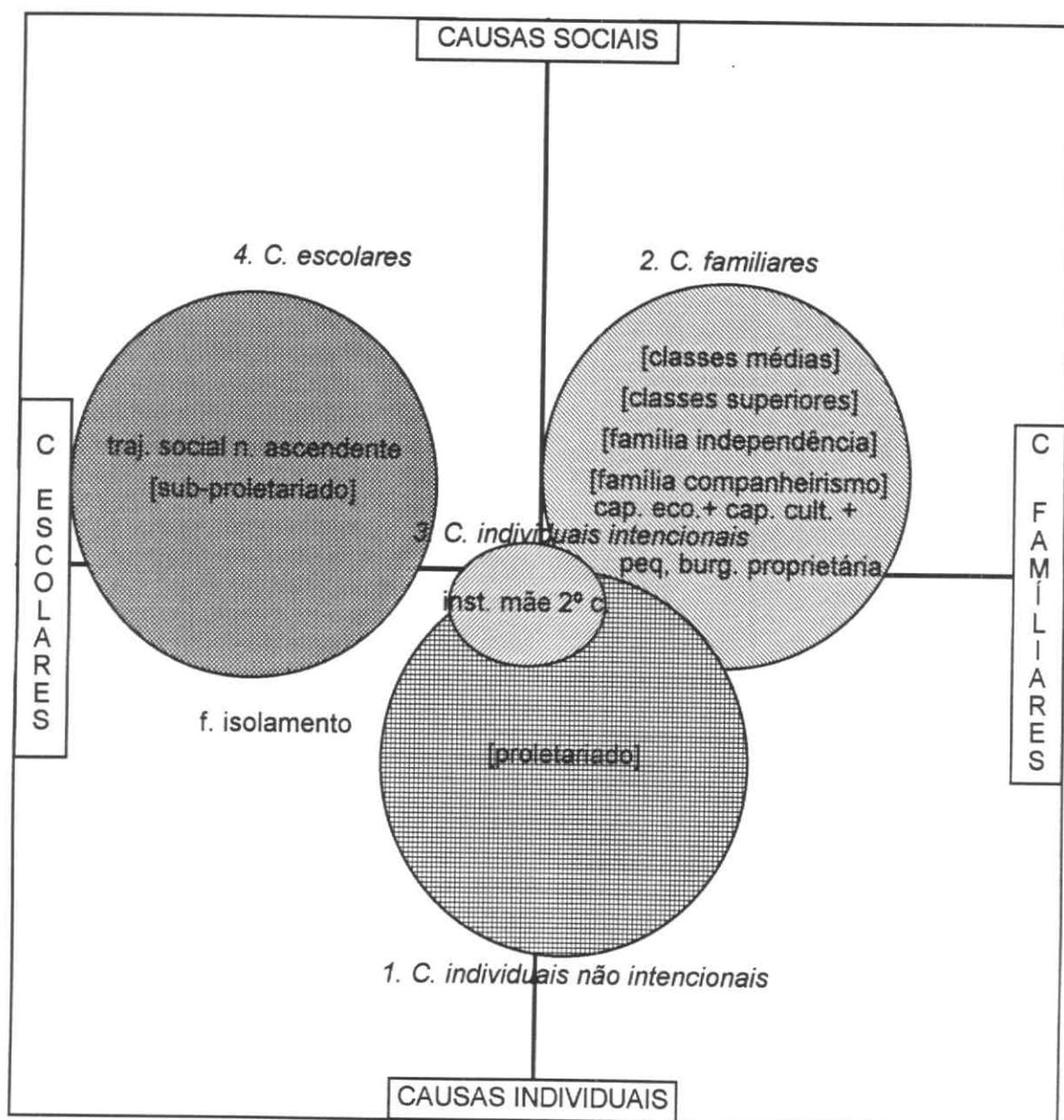
A instituição escolar só é questionada pelo grupo social mais marginalmente posicionado. No capítulo III fazemos referência a estudos que verificaram a descrença nas instituições em geral e na escola em particular dos grupos socialmente mais excluídos.

Quanto ao funcionamento familiar, embora a Análise de Classificação não inclua qualquer modalidade, o gráfico dos eixos factoriais representa a família isolamento num espaço intermédio entre a classe *causas escolares* e a classe *causas individuais não intencionais*.

O insucesso deve-se a causas familiares para as famílias das classes mais bem posicionadas e com um funcionamento do tipo companheirismo ou independência; deve-se a causas escolares para as famílias pior posicionadas no espaço social; e a causas individuais (intencionais e não intencionais) para as famílias com uma posição social baixa mas não tão desfavorável como a anterior. As famílias isolamento parecem associar-se mais a estas duas últimas classes do que à classe causas familiares.

Assim, haveria uma tendência para as famílias socialmente menos seleccionadas pela escola atribuírem a si o mérito desse sucesso, ao culpabilizarem as outras famílias pelo insucesso dos seus filhos. E simultaneamente, para as famílias socialmente mais excluídas da escola atribuírem a culpa a factores extrínsecos à sua vontade (escola e capacidades da criança).

Figura 10: Representações parentais do insucesso escolar, classe social e funcionamento familiar



e) Conclusão

Globalmente, as representações dos objectivos e finalidades são mais conotadas com a escola "construtiva", embora existam razões para crer na relativização destes resultados, como referimos atrás. A análise multivariada permitiu encontrar três tipos de representações. As representações mais tradicionais são características das classes populares e fundamentalmente das famílias isolamento. As representações menos tradicionais são características das classes menos elevadas e principalmente das famílias companheirismo.

Quanto às representações dos papéis de professor e aluno, em termos globais, destacaram-se representações consonantes com o modelo de escola "transmissiva". E o cruzamento com a classe social evidenciou uma maior concentração das classes populares e das

famílias isolamento neste tipo de representação, à semelhança dos dois aspectos anteriores, tal como as representações menos tradicionais surgem mais frequentemente nas famílias companheirismo e nas classes sociais mais elevadas.

Em relação às causas do insucesso escolar as famílias revelaram também representações concordantes com o modelo de escola "transmissiva". A maior parte dos pais responsabiliza as crianças e suas famílias pelo fracasso escolar enquanto que os factores escolares são mantidos incólumes. A análise multivariada permitiu verificar que as classes com uma posição social mais elevada e com um funcionamento do tipo companheirismo ou independência atribuem às outras famílias os *handicaps* dos filhos (e a si o mérito dos seus filhos), ao passo que as classes sociais mais baixas e com um funcionamento do tipo isolamento culpabilizam factores extrínsecos à sua intencionalidade (escola e problemas que atingem a criança).

Em síntese, os pais apresentam principalmente visões tradicionais quanto aos papéis de aluno e de professor e quanto ao insucesso escolar; e representações menos tradicionais acerca das funções e finalidades da escola.

As famílias que representam a educação escolar mais tradicionalmente são das classes populares e têm um funcionamento do tipo isolamento. As famílias com representações mais próximas da escola construtiva têm posições sociais mais elevadas e funcionam principalmente de acordo com a família companheirismo, e de forma menos importante também com a família independência.

1.2.2. A avaliação da escola e educação escolar

a) Descrição da avaliação da escola e educação escolar

Para analisar esta dimensão foram construídos 5 indicadores, apresentados no quadro 20.

Quadro 20: Avaliação parental da escola da criança

%	Mto +	+	-	Mto -	S/ op.	Total
Abertura aos pais	28.9	64.8	3.1	0.8	2.3	100
Cumprimento dos objectivos	25.8	61.7	10.9	0.8	0.8	100
Desempenho do papel de aluno	18.8	66.4	4.7	4.7	5.5	100
Desempenho do papel de professor	23.4	64.1	4.7	0.8	7.1	100
Forma como a criança é tratada	28.9	57.8	6.3	3.1	3.9	100

Todos os indicadores apresentam uma variação homogénea. A maioria dos pais avalia positivamente a escola (entre 66%, para o desempenho do papel de aluno e 58% quanto à relação estabelecida com a criança). A percentagem de pais que avalia a escola como muito positiva é consideravelmente menor (entre 29%, "relação com a criança" e "abertura da escola aos pais", e 19%, "desempenho do papel de aluno"). Uma avaliação negativa ou muito negativa

da escola surge com bastante menor frequência (entre 12%, "cumprimento dos objectivos", e 4%, "recepção dos pais"), cujo limiar inferior é mesmo ultrapassado pelo quantitativo de pais sem opinião sobre o assunto que representam 7%, em relação ao item "desempenho do papel de professor". É curioso notar que o cumprimento dos objectivos seja o aspecto mais criticado (12%) pelos pais e que o desempenho do papel de professor seja alvo das menores críticas (6%), assim como do maior nível de indecisões (7%). Será que alguns pais receiam envolver a figura do professor, muito embora não concordem com o que se passa na escola?

Globalmente os pais fazem uma avaliação positiva da escola. São poucos os que valorizam negativamente a escola da criança, embora não sejam muitos mais aqueles que a qualificam de muito positiva.

É em relação aos indicadores relacionais ("abertura da escola aos pais" e "tratamento da criança") que os pais fazem mais frequentemente uma avaliação muito positiva. As avaliações negativas ou muito negativas fazem-se mais frequentemente quanto ao cumprimento de objectivos, ao desempenho do papel de aluno e ao tratamento da criança (este último também motivo para avaliações muito positivas).

Como interpretar esta avaliação positiva da escola, quando em vários quadrantes da sociedade e na comunidade científica se fala em crise da escola? Tratar-se-ão de baixas expectativas face à escola? Não esqueçamos as conclusões tiradas a propósito das representações das causas do insucesso escolar. A escola foi vista como neutra e legítima, enquanto que as crianças e as famílias foram responsabilizadas pelo fracasso escolar. Será uma satisfação real ou efeito da situação de entrevista? Não é de menosprezar que as avaliações positivas se façam mais em relação aos aspectos relacionais e as negativas a aspectos de carácter mais curricular, atendendo a que em muitas áreas os pais parecem evidenciar imagens tradicionais da educação escolar, provavelmente discordantes das metodologias actualmente desenvolvidas nas escolas.

E esses aspectos relacionais pesarão provavelmente na avaliação da escola realizada pelos pais estudados. Na verdade, o ensino primário não pode ser confundido com a generalidade dos outros níveis de ensino. Uma das suas particularidades tem justamente que ver com a sua dimensão relacional e personalizada, aproximando-se do ambiente familiar, sem paralelo com outros níveis de escolaridade. Situação a que não será estranho o grupo etário dos alunos.

Além disso, esta avaliação positiva pode ainda ser interpretada como resultado do facto dos pais percepcionarem a escola primária como um nível de ensino em que o futuro ainda não está plenamente em jogo.

b) Diversidade de avaliações da escola e educação escolar

Na Análise Factorial das Correspondências Múltiplas desta questão, o primeiro factor identificado opõe as respostas "sem opinião" a todas as outras respostas³⁶. Como vimos, no máximo esta resposta é dada por 7% das famílias. O segundo factor opõe uma avaliação muito positiva a uma avaliação positiva. O terceiro eixo contrapõe uma avaliação negativa a todas as outras respostas³⁷. (ver figura 11) Como sugeria a descrição univariada dos dados, a estruturação mais importante é aquela que divide as famílias entre as que avaliam muito positivamente a escola e as que apenas a avaliam positivamente (e não uma avaliação positiva por oposição a uma avaliação negativa).

A Análise de Classificação Automática baseada nestes eixos factoriais permite-nos identificar quatro classes de avaliação da escola³⁸:

- *Avaliação muito positiva*. Nesta classe avalia-se muito positivamente todos os itens da escola e avaliação escolar. Quantitativamente representa 27% das famílias.

- *Avaliação negativa*. Esta classe avalia negativamente o desempenho do papel de professor e a abertura da escola aos pais e muito negativamente o desempenho do papel de aluno, assim como a forma como a criança é tratada na escola. É uma classe estatisticamente pouco expressiva (12%).

- *Avaliação positiva*. Na terceira classe faz-se uma avaliação positiva de todos os aspectos da escola. Constitui a classe mais numerosa. Diz respeito a mais de metade das famílias (55%).

- *Sem opinião*. Esta última classe diz respeito às famílias que não souberam ou não quiseram avaliar os diferentes aspectos da escola frequentada pelos filhos. Embora estatisticamente pouco representativa (6%) parece ser qualitativamente pertinente.

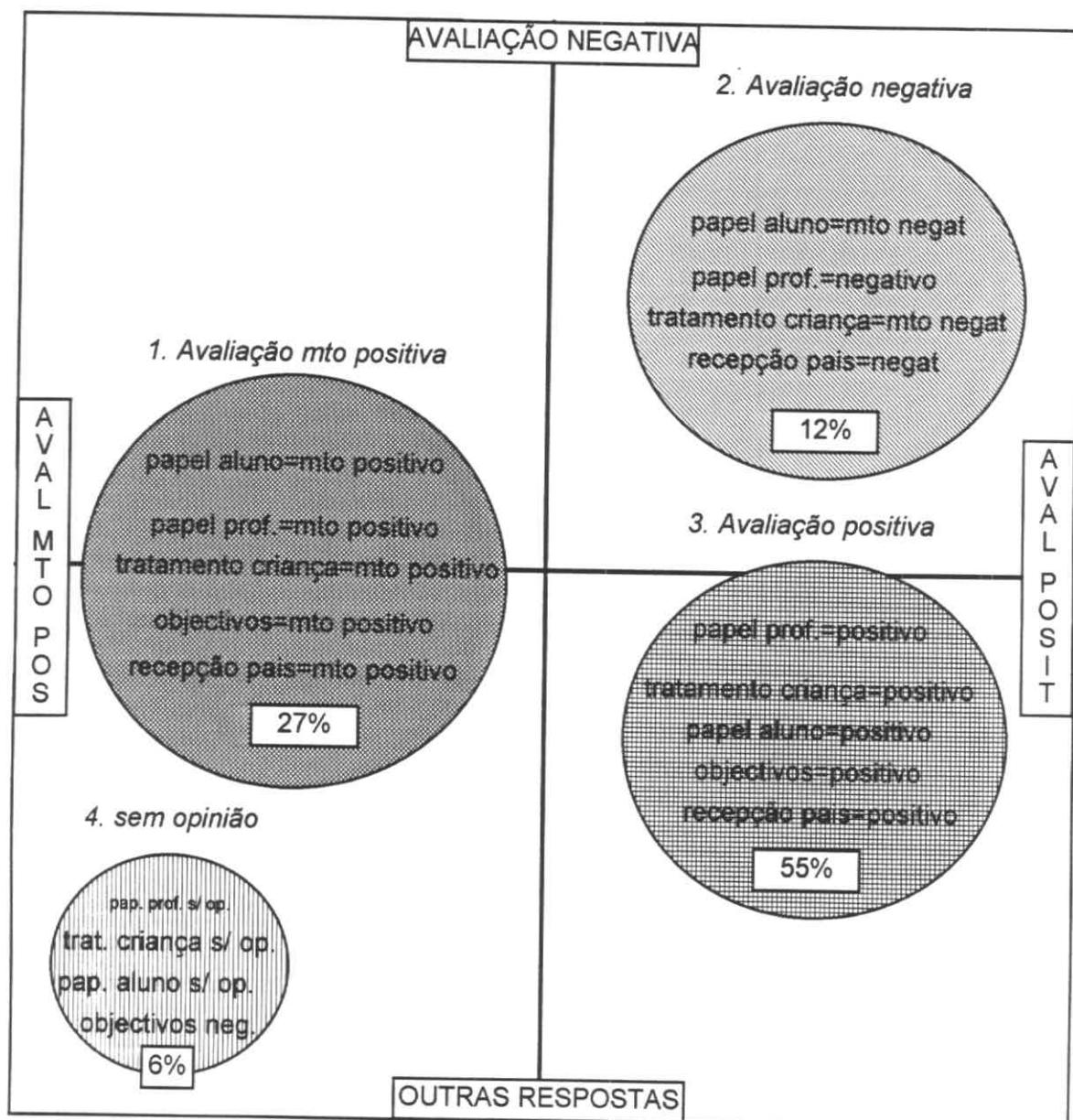
Note-se que não se identificou nenhuma classe com uma avaliação diferenciada em função dos aspectos avaliados. Assim, a avaliação dos diferentes itens corresponde a uma visão coerente e homogénea da escola.

³⁶Como refere Hubert *et al.* (1985: 29) o primeiro factor, muitas vezes, opõe os respondentes aos não respondentes, dado que esse é normalmente um pequeno grupo homogéneo que responde da mesma forma a várias questões. Tal como os autores, concentrarmo-nos-emos nos factores seguintes.

³⁷Cf. Anexo 8, quadro 1 e gráfico 1.

³⁸Cf. Anexo 8, quadro 2 e gráfico 2.

Figura 11: Classes de avaliação parental da escola



A classe 1, *avaliação muito positiva*, opõe-se à classe 3, *avaliação positiva* (avaliação muito positiva versus avaliação positiva - eixo 2). A classe 2, *avaliação negativa*, opõem-se à classe 3, *avaliação positiva* (avaliação negativa versus outras respostas - eixo 3). E a classe 4 opõe-se à classe 3 (eixo 1- sem opinião versus outras respostas).

c) A relação com a classe social e funcionamento familiar

Apesar de se ter inserido, nas Análises Factorial das Correspondências Múltiplas e de Classificação Automática, modalidades ilustrativas relativas à posição das famílias no espaço social, estas não foram consideradas características das diferentes classes. Com excepção da classe *avaliação positiva* que inclui a modalidade "trajectória social familiar ascendente com

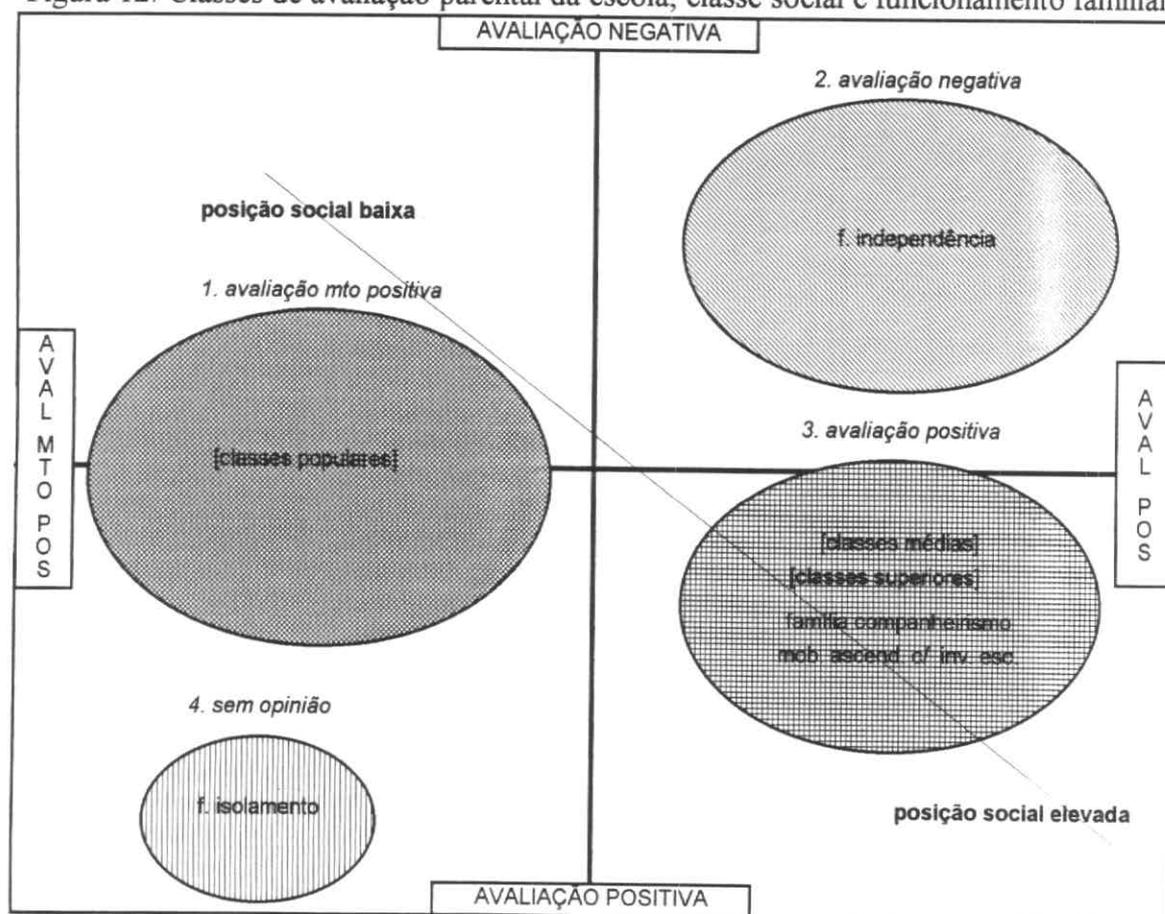
investimento escolar"³⁹. O que poderá ser um indicador de não associação entre a avaliação e a posição social da família.

Através da observação do gráfico dos planos factoriais⁴⁰, é possível perceber que as modalidades de posição social formam uma espécie de linha diagonal no gráfico, simplificada na figura 12. Assim, só a classe *avaliação positiva* estaria associada a uma posição social elevada. É provável, também, a existência de uma certa associação entre a classe *avaliação muito positiva* e posição social baixa. As classes *avaliação negativa* e *sem opinião* fazem um ângulo recto com esta linha da posição social, o que, segundo Cibois (1984: 72), tem um significado de independência.

Quanto ao funcionamento familiar a classe avaliação negativa é característica das famílias independência; a classe avaliação positiva e as famílias companheirismo; e a classe sem opinião e a família isolamento.

Em síntese, a avaliação muito positiva parece estar associada às classes populares; a classe avaliação negativa às família independência; a classe avaliação positiva à burguesia, pequena burguesia e famílias companheirismo; e a classe sem opinião às famílias isolamento.

Figura 12: Classes de avaliação parental da escola, classe social e funcionamento familiar



³⁹Cf. Anexo 8, quadro 3 e gráfico 3.

⁴⁰Cf. Anexo 8, gráfico 3.

d) Conclusão

Em suma, em termos globais as famílias fazem uma avaliação moderadamente positiva da escola que, tendencialmente, pende mais para os aspectos relacionais do que curriculares. Além disso, a análise multivariada mostrou-nos que este tipo de avaliação se associa principalmente às classes sociais mais elevadas e às famílias comunitárias. A avaliação muito positiva é mais característica das classes populares; a avaliação negativa das famílias independentes; e as famílias sem opinião parecem ter o funcionamento do tipo isolamento.

1.3. Quais as representações que os pais têm da participação na escola e educação escolar?

A terceira e última dimensão das representações da escolarização que analisaremos diz respeito às representações da participação parental na escolarização.

1.3.1. A descrição das representações da participação

No plano das representações da participação, 99% dos pais são da opinião de que se deve ir à escola para resolver problemas dos filhos e para obter informações sobre eles. (Ver quadro 21)

Quadro 21: Opinião dos pais sobre as dimensões da escola e educação escolar em que devem participar

%	Participar	N. Participar	Total
Resolução de problemas do filho	99.2	0.8	100
Informar-se sobre o comportamento do filho	99.2	0.8	100
Decidir-se sobre o funcionamento da escola	93	7	100
Organizar iniciativas na escola	72.7	27.3	100
Ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem	71.9	28.1	100
Colaborar na sala de aulas	66.4	33.6	100
Part. na planific. dos programas e selecção de livros	48.4	51.6	100

A percentagem de pais que entende que a sua participação se deve estender à colaboração na sala de aulas; à organização de iniciativas; à ajuda a crianças com dificuldades de aprendizagem e à intervenção na planificação dos programas e escolha dos manuais é significativamente menor (respectivamente 66%, 73%, 72% e 48%).

Quase todos os pais (93%) são favoráveis a uma intervenção activa no estabelecimento escolar (decidir sobre o funcionamento da escola).

À excepção da participação na planificação e selecção de manuais (com uma percentagem ligeiramente inferior), a maior parte dos pais é favorável à intervenção na escola e educação

escolar. Esta conclusão contrasta com os resultados de estudos já realizados, sobre o nível de participação, como apontámos no capítulo III.

De qualquer modo, é menos frequente os pais considerarem que é seu dever participarem em actividades que se inscrevem mais no espaço da sala de aula (colaborar na sala de aula, intervir na planificação, ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem) que se poderiam sobrepor ao papel de professor de acordo com uma visão estanque da divisão de tarefas entre professores e pais.

Assim, uma considerável fracção de pais (oscilando entre os 27% e os 52%) não considera ser seu papel participar em tarefas específicas ao papel do professor, numa concepção tradicional da educação escolar. Mas ousam defender a participação numa esfera exterior ao espaço pedagógico (o estabelecimento escolar). A mesma esfera que numa concepção tradicional da educação escolar não é uma atribuição dos pais, embora também não seja da maioria dos professores, na medida em que não faz parte do seu sistema de representações e actuações⁴¹. (Benavente, 1991: 175-177) Mas, se 93% dos pais considera que faz parte do seu papel decidir sobre o funcionamento da escola, só 73% pensa que lhe pertence organizar actividades nesse mesmo espaço.

Quase todos os pais (95%) vêem a associação de pais como "importante" ou "muito importante". No entanto, a percentagem dos que gostariam de participar é bastante mais baixa, 72%, mesmo assim, elevada quando comparada com o número de pais que afirma ser ou já ter sido membro de uma associação de pais ou órgão da escola (ver quadros 22 e 23).

Quadro 22: Importância atribuída à associação de pais

	Freq.	%
Muito importante	67	52.3
Importante	54	42.2
Pouco importante	3	2.3
Nada importante	2	1.6
Sem opinião	2	1.6
Total	128	100

Quadro 23: Desejo de participação numa associação de pais

	Freq.	%
Sim	89	69.5
Não	31	24.2
Sem opinião	8	6.3
Total	128	100

⁴¹Cf. Capítulo III, ponto 2.1.

Em conclusão, os pais quase sempre representam a participação na escola e educação escolar como um princípio importante mas são já consideravelmente menos aqueles que consideram um dever seu o envolvimento activo nas diferentes actividades e tarefas da organização escolar. Esta imagem será ainda mais relativizada à frente, quando analisármos as práticas de participação.

1.3.2. A Justificação da não participação

No que se refere à justificação dada pelas famílias em relação à não participação, a grande maioria dos pais invoca a incompatibilidade dos seus horários com os da escola (73%). (Ver quadro 24) Todas as outras razões evidenciam percentagens muito mais baixas. Destaca-se apenas, como motivo de não participação, o facto da criança não ter problemas (33%). Por outro lado, muito poucos (13%) dizem não ir mais à escola por não haver nada para fazer aí.

Quadro 24: Razões da não participação dos pais

%	Razão	N. razão	Total
Horário incompatível e falta de tempo	73.4	26.6	100
Não haver problemas	32.8	67.2	100
Não haver nada para fazer	13.3	86.7	100
Não ser convocado	12.5	87.5	100
Não querer intrometer-se	11.7	88.3	100
Não se sentir bem na escola	5.5	94.5	100
Escola não aberta	2.3	97.7	100

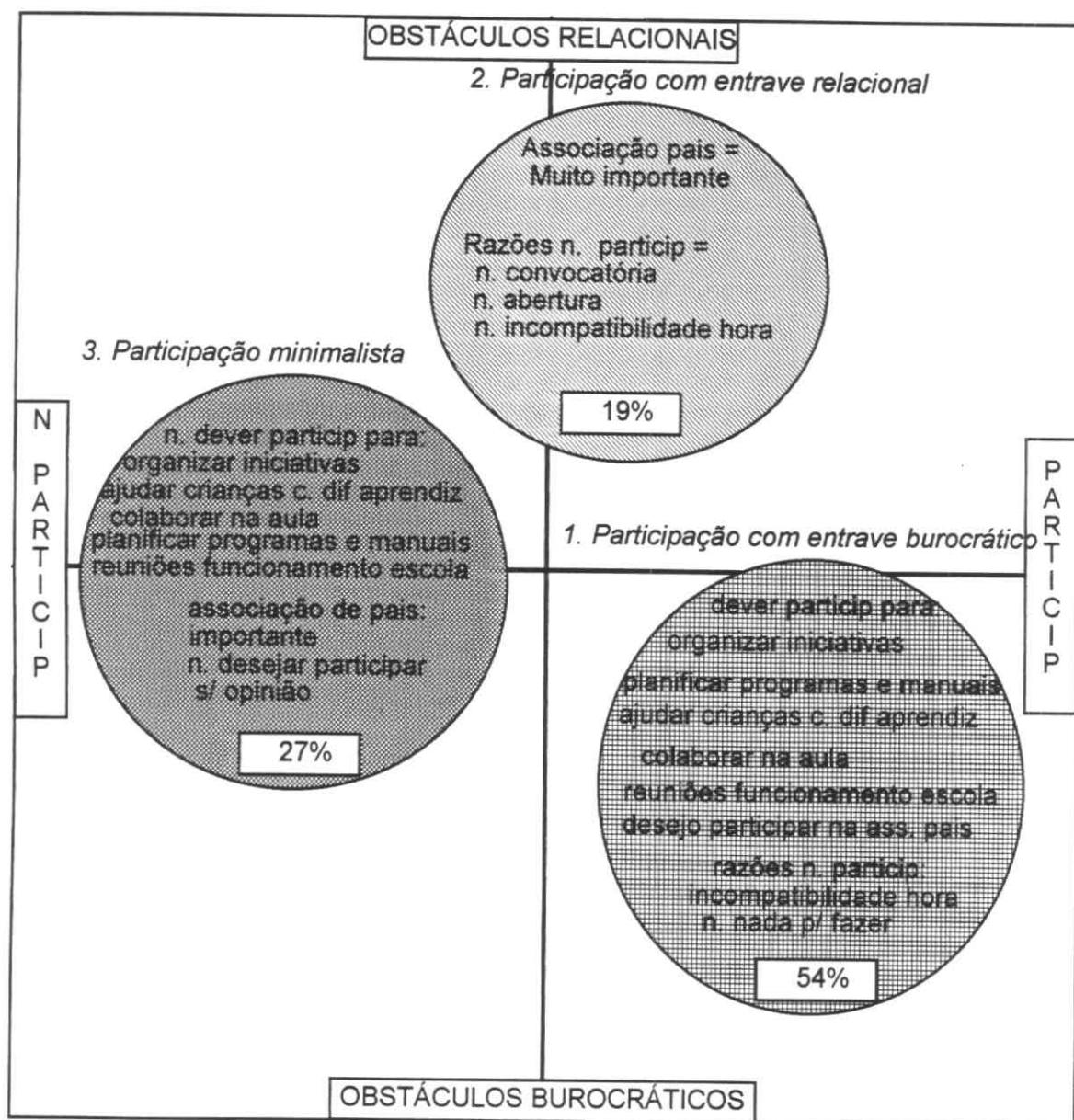
Esta auto-imagem da participação parental contrasta fortemente com a que os professores projectam sobre as famílias. A incompatibilidade de horários, na verdade, tanto depende dos pais como da escola. Na maior parte das vezes, os horários que os "professores-funcionários públicos" propõem aos pais para ir à escola sobrepõem-se aos dos pais. No entanto, se a oferta de horários alternativos (ao fim de semana, à noite...) é uma medida necessária e sinal de abertura dos professores, não é suficiente para que os pais passem subitamente a ir mais à escola. E o argumento da não existência de problemas é alimentado pela própria "cultura" docente. São os professores que mais frequentemente centram a relação com os pais na existência de problemas com a criança. Normalmente os professores queixam-se do facto dos pais cujos filhos têm mais problemas serem os que menos comparecem na escola, enquanto que os pais das crianças sem dificuldades de aprendizagem que não precisariam de ir à escola, são os que mais lá vão. (Marques, 1992: 11-12; Afonso, 1993: 147-148; Afonso, 1994: 243-244)

1.3.3. A diversidade de representações da participação

A Análise Factorial das Correspondências Múltiplas permite-nos identificar os dois primeiros eixos estruturadores dos dados. O primeiro eixo é o da posição face à participação na

escola, opondo as famílias que vêem a participação nas actividades escolares e pedagógicas como um dever dos pais e as que não a percebem como um dever seu. O primeiro eixo refere-se às razões da não participação na escola, opondo as famílias que explicam a sua ausência na escola devido à incompatibilidade de horários (entrave burocrático) e as que centram a explicação em razões que têm que ver com a não solicitação da escola (entrave relacional)⁴². (ver figura 12)

Figura 12: Tipos de representações parentais da participação na escolarização



A partir da Análise de Classificação isolámos três classes⁴³:

⁴²Cf anexo 9, quadro 1 e gráfico 1.

⁴³Cf Anexo 9, gráfico 2 e quadro 2.

- *Participação com entrave burocrático.* Deseja-se participar na associação de pais e considera-se um dever dos pais o envolvimento em actividades escolares e pedagógicas. Se não se vai mais à escola é devido à incompatibilidade de horários e não por não haver nada para fazer. Há uma valorização da participação mas essa é condicionada por obstáculos burocráticos, de gestão do tempo. Este é, de longe, o grupo estatisticamente mais importante, representando mais de metade das famílias (54%).

- *Participação com entrave relacional.* A associação de pais é considerada muito importante e se não se vai mais à escola é porque a escola não convoca nem está aberta aos pais e não devido aos horários. Valoriza-se a participação tal como na classe anterior mas agora o obstáculo à sua concretização é de natureza relacional. De certa forma, culpa-se a escola de não ser receptiva à participação, de não dar o primeiro passo. Esta classe representa menos de 1/5 das famílias (19%).

- *Participação minimalista.* Não se considera um dever dos pais a colaboração em actividades escolares e pedagógicas. Não vão mais vezes à escola porque não há nada para se fazer aí. Desvaloriza-se qualquer tipo de participação que ultrapasse a tarefa tradicional de estar informado acerca do comportamento escolar dos filhos. Trata-se de uma visão estanque do papel dos pais na educação escolar dos filhos. Diz respeito a mais de 1/4 das famílias (27%).

Com auxílio do gráfico dos dois primeiros eixos factoriais e do quadro de descrição das modalidades características das classes⁴⁴ constata-se que a classe *participação com entrave burocrático* se opõe à classe *participação minimalista* (participação versus não participação - eixo 1) e que a classe *participação com entrave relacional* se opõe à classe *participação com entrave burocrático* (obstáculo relacional versus obstáculo burocrático - eixo 2).

1.3.4. A relação com as práticas de participação

A relação com o estabelecimento escolar, sempre que implica participação activa (colaborar em actividades escolares, 41%, ou ser membro da associação de pais ou órgão da escola 34%) é substancialmente menos frequente do que os outros tipos de participação (reuniões escolares, 60%, e assistir a festas, 59%). Ainda, assim, parece-nos que estes valores são bastante elevados (ver quadro 25). Qualquer destes valores é, no entanto, substancialmente inferior à percentagem de pais que é favorável à participação no estabelecimento escolar ("decidir sobre o funcionamento da escola", 93%, e "organizar iniciativas na escola", 73%), como vimos no quadro 21, ao nível das representações.

A relação com o professor é, sobretudo, estabelecida por contacto informal, por iniciativa dos pais. 69% dos pais já praticou esta modalidade, pelo menos uma vez durante o ano lectivo, enquanto que apenas 48% foi, pelo menos uma vez, a uma reunião de pais e somente 37% diz ter

⁴⁴Cf. Anexo 9, quadro 2 e gráfico 2, modalidades negativas.

ido à escola convocado pelo professor (ver quadro 25). Também estes valores são consideravelmente inferiores aos verificados relativamente às representações da participação ("resolução de problemas do filho", 99% e "informar-se sobre o comportamento do filho" 99%).

É, sem qualquer dúvida, ao nível da relação com a criança, em casa, que mais pais participam na educação escolar: 96% supervisionam o trabalho escolar e 95% conversam com a criança sobre a escola, mais de uma vez por semana, embora só 80% ajudem na realização dos deveres escolares (mais de uma vez por semana).

Pelo menos a julgar pelo que dizem, os pais não se demitem da educação escolar dos seus filhos, ao contrário do que os professores normalmente clamam. No entanto, preferem participar no seu próprio espaço, ou seja, apoiando e supervisionando o trabalho escolar da criança. A relação com a escola significa, sobretudo, relação com o professor e essa é frequentemente informal⁴⁵. Ao nível do estabelecimento escolar a relação é principalmente passiva, assistir a festas ou ir a uma reunião para o qual se foi convocado. Estes dados estão de acordo com os resultados dos estudos sobre a situação portuguesa e mesmo sobre outros países, apresentados no ponto 2.4.1., do capítulo III. Tudo isto parece indicar que os pais não vivem a escola como um espaço seu, tal como é das crianças e dos professores, embora ao nível das representações, sejam favoráveis à intervenção no estabelecimento escolar. Na verdade, constatámos uma discrepância significativa entre as representações da participação e a participação efectiva. O número de pais que defende o envolvimento parental na escola é consideravelmente superior ao quantitativo que concretiza essa participação.

Quadro 25: Participação parental na escola e educação escolar

%	Participação	N. participação	Total
<u>Participação na escola:</u>			
Part. na associação de pais ou órgão da escola	34.4	65.6	100
Colaborar nas actividades da escola	41.4	58.6	100
Part. em reuniões da escola	60.2	39.8	100
Assistir a festas ou actividades extra-escolares	59.4	40.6	100
<u>Contacto com o professor, na escola:</u>			
Reunião com o professor	48	52	100
Falar com o professor por iniciativa própria	68.8	31.2	100
Falar com o professor por iniciativa do professor	36.7	63.3	100
<u>Envolvimento na educação escolar, em casa:</u>			
Contacto telefónico ou escrito com o professor	22.7	77.3	100
Apoio ao trabalho escolar	79.7	20.3	100
Supervisão do trabalho escolar	96.1	3.9	100
Conversar com a criança sobre a escola	94.5	5.5	100

⁴⁵ O facto da relação com o professor ser mais frequentemente estabelecida de modo informal pode não se dever à opção dos pais. O que se passa é que, pelo menos, os professores primários das crianças cujos pais foram estudados raramente ou nunca recorrem à reunião de pais.

Na Análise de Classificação⁴⁶ verifica-se que a classe *participação com entrave burocrático* inclui como modalidades relativas às práticas de participação características da classe, o contacto com o professor por iniciativa deste.

É curioso notar que estes são os pais que se queixam da incompatibilidade de horários. Será porque são frequentemente solicitados pelos professores, ao contrário do grupo que se queixa de não ser solicitado? Será porque, por algum motivo, desvalorizam os contactos por sua iniciativa?

A classe *participação com entrave relacional* é caracterizada pelas modalidades relativas às práticas de participação: Participação na associação de pais e não participação por convocação do professor. Parece evidente, neste caso, uma coerência entre as representações e as práticas. Valoriza-se bastante a associação de pais e já se participou nessa. Justifica-se a não participação com base na falta de convocação e não receptividade da escola. Simultaneamente diz-se que não se contacta com o professor por iniciativa deste. Será que este grupo de pais é menos solicitado pelos professores porque os filhos não apresentam problemas? Será que correspondem a uma escola menos aberta aos pais?

A classe *participação minimalista* é caracterizada pela modalidade "não colaborar em actividades da escola", o que, aliás, é também coerente com as suas representações acerca do papel dos pais na escola.

1.3.5. A relação com a escola frequentada pela criança

Como indicámos no capítulo V, o inquérito foi aplicado a famílias das cinco escolas primárias públicas e a uma das escolas particulares, de Ponta Delgada. Dado que, e como se referiu no ponto 2.1., do capítulo III, cada estabelecimento escolar é caracterizado por uma especificidade e autonomia relativa, importa verificar até que ponto essas influenciam as representações que os pais têm da interacção escola-família. Para isso realizámos uma análise multivariada da questão das representações da participação, colocando na condição de modalidade ilustrativa a variável estabelecimento escolar frequentado pela criança.

A Análise de Classificação Automática, na partição a três classes, não inclui qualquer modalidade relativa à escola frequentada pela criança como caracterizadora das classes⁴⁷. No gráfico dos planos factoriais⁴⁸ é possível verificar uma muito relativa proximidade entre a classe *participação com entrave burocrático* e as escolas nº 4 e nº 5, de forma ainda mais relativa, em relação às escolas nº2, nº3 e nº6 e entre a classe *participação minimalista* e a escola nº 1. Nenhuma escola surge próxima da classe *participação por entrave relacional*. O que significa que os pais que valorizam a participação e não participam por fechamento da escola não se

⁴⁶Cf. Anexo 9, quadro 3 e gráfico 3.

⁴⁷Cf. Anexo 9, quadro 4.

⁴⁸Cf. Anexo 9, gráfico 4.

concentram em estabelecimentos escolares específicos. O mesmo não se pode dizer em relação à *representação minimalista da participação* que parece surgir mais associada a uma das escolas de Ponta Delgada.

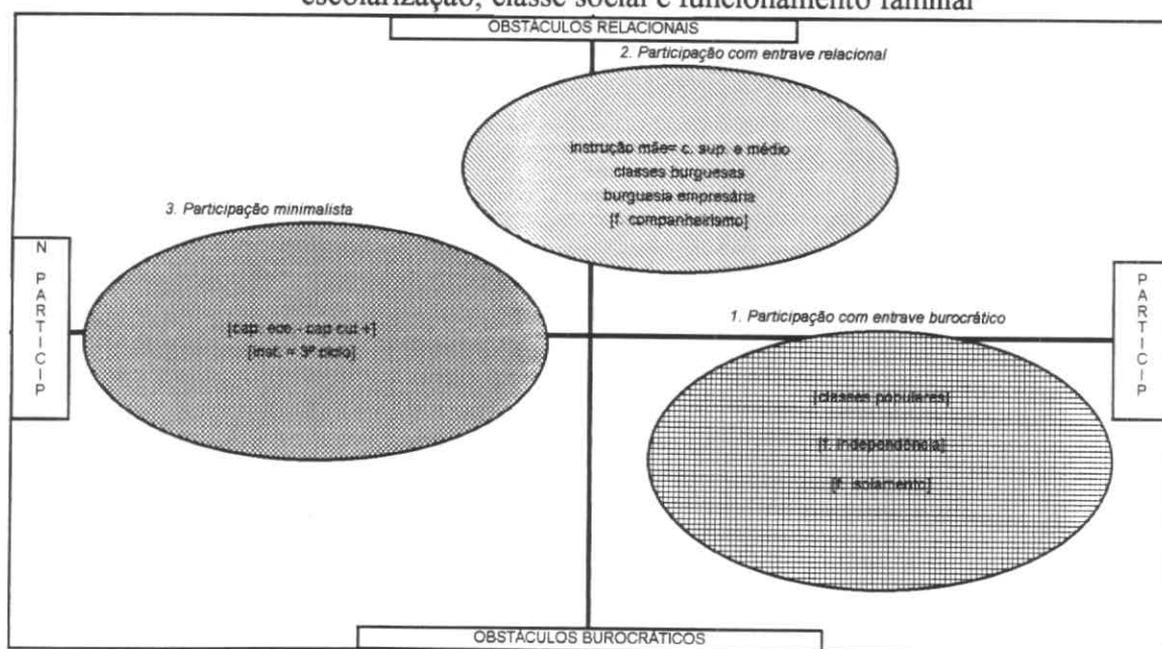
1.3.6. A relação com a classe social e o funcionamento familiar

A única classe que é caracterizada, na Análise de Classificação, por modalidades relativas à posição das famílias na estrutura social é a classe *participação com entrave relacional*. Esta surge associada à instrução materna equivalente a curso superior ou médio, às classes burguesas e à fracção burguesia empresária⁴⁹.

Retomando a questão deixada em aberto atrás, parece que as famílias que referem não ser convocadas pelo professor e que justificam a sua não participação pela não abertura da escola, serão famílias cujas crianças são socialmente menos seleccionadas pela escola. Nesse sentido, Afonso (1993: 147-148) relaciona a baixa participação dos pais com uma cultura escolar avessa à participação parental que vá além da troca de informações sobre "alunos problemáticos".

A observação da localização das modalidades ilustrativas, relativas à posição das famílias no espaço social, nos planos factoriais⁵⁰ permite ainda verificar a proximidade entre a classe participação com entrave burocrático e modalidades relativas às classes populares e às famílias independência e isolamento; e a classe participação minimalista e posse de capital cultural e instrução equivalente ao 3º ciclo.

Figura 13: Tipos de representações parentais da participação na escolarização, classe social e funcionamento familiar



⁴⁹Cf. Anexo 9, quadro 5.

⁵⁰Cf. Anexo 9, gráfico 5.

1.3.7. Conclusão

Os pais consideram que a participação na escolarização constitui uma atribuição sua, tanto mais quanto não se sobreponha ao papel do professor e não implique uma intervenção activa na organização escolar. Mas, ao nível das práticas, o número de pais que participa é acentuadamente menor. O envolvimento parental faz-se privilegiadamente em casa.

Mas, se não participam mais, na sua óptica, é devido, fundamentalmente, a razões que não dependem exclusivamente da sua vontade e, talvez, mais da escola (incompatibilidade de horários).

Na análise multivariada identificaram-se três classes de representações de participação, *participação minimalista*, *participação com entrave burocrático* e *participação com entrave relacional*. Estas distinguem as famílias que não valorizam a participação das que a valorizam, em primeiro lugar. As primeiras, embora pouco caracterizadas pela Análise de Classificação, parecem pertencer a grupos sociais intermédios. As segundas que valorizam a participação compreendem dois subgrupos. Um em que os pais não se envolvem mais na escola por ausência de solicitação desta (entrave relacional). E um outro em que os pais não participam mais porque não conseguem corresponder às solicitações da escola (entrave burocrático). A classe *participação com entrave relacional* corresponde a famílias de classe social mais elevada e com um funcionamento do tipo companheirismo. A classe *participação com entrave burocrático* é mais característica das classes populares e das famílias isolamento ou independência.

1.4. Conclusões sobre as representações que os pais têm da escolarização

Em termos globais, os pais têm aspirações e expectativas elevadas mais coincidentes com as suas percepções da trajectória dos filhos do que com a própria trajectória. As diferentes vertentes da educação escolar analisadas são alvo de imagens tendencialmente tradicionais. A avaliação da escola é moderadamente positiva. Finalmente, a participação na escolarização é valorizada se bem que a sua prática seja sobretudo realizada no contexto familiar.

Mas o objectivo mais importante do trabalho era a apreensão da diversidade de representações. Nesse sentido, identificámos classes de projectos, de imagens da educação escolar, de avaliação da escola e de representações da participação.

Dentro de cada uma destas questões, as classe correspondentes a representações mais complementares da escolarização⁵¹ pertencem aos grupos sociais mais elevados (com capital cultural elevado e frequentemente com trajetórias ascendentes com investimento escolar) e às famílias companheirismo e, menos caracteristicamente, às famílias independência.

⁵¹Projectos de sobre-escolarização; representações não tradicionais da educação escolar; explicação do insucesso a partir de causas familiares; avaliação moderadamente positiva; participação por entrave relacional.

Contrariamente, as classes correspondentes a representações mais distanciadas da escolarização⁵² são próprias das classes sociais mais baixas (do sub-proletariado, com trajectórias não ascendentes e com baixo nível de capital cultural) e das famílias isolamento.

2. Tipos de representações parentais da escolarização

2.1. Os diferentes tipos de representações da escolarização

Realizámos uma Análise Factorial das Correspondências Múltiplas com todas as variáveis-indicadores do conceito *Representações da Escolarização*, incluindo também algumas variáveis relativas a práticas.

Como **modalidades activas** colocaram-se as variáveis referentes às representações:

- Projectos de trajectória escolar;
- Imagem da educação escolar;
- Avaliação da escola e educação escolar;
- Imagem da participação dos pais na escola e educação escolar.

Como **modalidades ilustrativas** consideraram-se variáveis relativas a práticas e algumas representações a essas associadas:

- Trajectória passada da criança;
- Trajectória escolar dos irmão;
- Participação na escola e educação escolar.

Na análise retida⁵³ a soma dos valores próprios é de 1.6 e o 1º factor tem um valor próprio de .13, explicando 8.1% da variância. Os dois primeiros factores explicam 14.8% da variância.⁵⁴ De acordo com Cibois (1984: 121) os factores com valores próprios situados no intervalo 0.10 - 0.20 apresentam uma ligação média entre as questões.

⁵²Projectos de sub-escolarização; representações tradicionais da educação escolar; explicação do insucesso escolar a partir das causas escolares ou individuais; sem opinião ou avaliação muito positiva da escola; participação com entrave burocrático.

⁵³Com o objectivo de maximizar as relações entre variáveis efectuou-se uma 2ª análise de onde se eliminaram as variáveis cujas modalidades apresentavam contribuições abaixo da média (das contribuições). Fizemos uma 3ª análise para tentar aumentar os valores próprios dos primeiros factores. No entanto, concluímos que a perda de variáveis não compensava o muito reduzido acréscimo desses que não atingiam .20, valor que já corresponde a uma relação forte entre questões.

⁵⁴ Segundo Cibois (1984: 120), se as tabelas cruzadas possibilitam que os dois primeiros factores expliquem grandes percentagens de variância (na ordem dos 60%, 70%), já na análise das correspondências múltiplas isso não acontece e não é raro encontrarem-se percentagens como as obtidas.

2.1.1. A identificação dos eixos estruturadores das representações parentais da escolarização

a) O primeiro factor

No quadro 26 estão registadas as modalidades com contribuições acima da média para o factor 1⁵⁵.

Quadro 26: Modalidades que contribuem para o factor 1

-		+
	Projectos de trajetória escolar	
espera que filho atinja esc aspirad <i>universidade</i> <i>c. superior</i> <i>c. superior</i>	natureza das aspirações futuro exige esc. desejada esc. esperada	outra <i>escolaridade média; <12º ano</i> <i>< 12º ano; outra</i> <i><12º ano; outra</i>
não dever	Opinião sobre a participação colaboração na sala de aula	
não causa causa	Representações do insucesso não inteligência e não memória ambiente familiar	causa não causa
não finalidade	Imagem da educação escolar aprender a fazer obtenção de um diploma futuro melhor	objectivo <i>finalidade</i>
positivo positivo	Avaliação recepção dos pais desempenho do papel de aluno desempenho do papel de profes. tratamento da criança na escola	<i>muito positivo</i> <i>muito positivo; negativo</i> <i>muito positivo</i> muito positivo

Legenda: As modalidades em itálico contribuem duas vezes acima da média.

O maior número de modalidades com contribuições duas vezes acima da média referem-se aos projectos de trajetória escolar.

O **pólo negativo** diz respeito a projectos de trajetória escolar longa; a uma avaliação positiva (mas não muito positiva) da escola; a considerar que o insucesso não é causado pela falta de memória e inteligência mas pelo ambiente familiar.

Aposta-se na escolaridade longa e considera-se que o insucesso existe devido à família. Esta é a responsável pelo sucesso. Por outro lado, a escola é avaliada positivamente e não muito positivamente, o que parece confirmar a importância atribuída à família no projecto de escolaridade. Designámo-lo como o pólo do *Projecto familiar +*.

O **pólo positivo** do eixo 1 refere-se a projectos de trajetória curta; a uma avaliação muito positiva da escola; a considerar como causa do insucesso escolar a falta de inteligência e

⁵⁵Cf. Anexo 10, quadro 1.

memória da criança e não o ambiente familiar; a considerar aprender a fazer como objectivo da escola e obtenção de um diploma como finalidade.

A escola deve assegurar objectivos de instrução técnica e certificar (com a atribuição de um diploma), embora os projectos de escolaridade sejam curtos. Aventurando interpretações: representa-se uma escola ao serviço da necessária/desejada entrada precoce no mercado de trabalho. Por outro lado, a selectividade da escola é vista como legítima porque depende dos dotes individuais. Há uma adaptação à rejeição da escola. Designou-se este pólo como *Projectos familiares* -.

Assim, o eixo 1 parece ser o factor dos **projectos de escolarização** (projectos de trajectória escolar que têm subjacentes atitudes face à escolarização).

b) O segundo factor

O quadro 27 contém as modalidades com contribuições acima da média para o 2º factor.

Quadro 27: Modalidades que contribuem para o factor 2

-		+
	Projectos de trajectória escolar	
	natureza das aspirações	sonho
	esc. desejada	< 12º ano
<i>c. superior</i>	esc. esperada	ns
	Opinião sobre a participação	
	organizar iniciativas na escola	<i>não dever</i>
<i>dever</i>	ajudar crianças com dif. aprendiz	<i>não dever</i>
<i>muito importante</i>	associação de pais	<u>importante</u>
<i>desejar</i>	participar na ass. pais	<i>não desejar; s. op.</i>
	Representações do insucesso	
	escola	<i>causa</i>
<i>causa</i>	ambiente familiar	<i>não causa</i>
	Imagem da educação escolar	
	adquirir conhecimentos	não objectivo
<i>objectivo</i>	desenvolvimento global da crian	<i>não objectivo</i>
	desenvolvimento pessoal	não finalidade
	Avaliação	
<i>muito positivo</i>	recepção dos pais	negativo
<i>muito positivo</i>	cumprimento dos objectivos	negativo
<i>muito positivo</i>	desempenho do papel de aluno	
<i>muito positivo</i>	desempenho do papel de profes.	
<i>muito positivo</i>	tratamento da criança na escola	<i>negativo</i>

Legenda: As modalidades em itálico contribuem duas vezes acima da média.

o **pólo negativo** inclui projectos de trajectória escolar longa; valorização da participação na escola; considerar o insucesso causa do ambiente familiar; ter como objectivo escolar a aquisição de conhecimentos e avaliar muito positivamente a escola.

A escola é vista muito positivamente e o sucesso visa a obtenção de conhecimentos. Se este não acontece é por culpa da família e não da escola. A selectividade da escola deve-se a "handicaps" familiares. Os projectos de sobre-escolarização implicam pois o investimento familiar através da participação na educação escolar. Designámos este pólo *Mobilização familiar +*.

No **pólo positivo**, encontramos projectos de escolarização curta; a participação não é vista como um dever dos pais; o insucesso deve-se à escola e faz-se uma avaliação negativa da escola.

Reorganizando as modalidades para encontrar a sua coerência, podemos ver que a escola é simultaneamente considerada culpada do insucesso e avaliada negativamente. Por outro lado, essa descrença na escola é acompanhada de uma desvalorização da participação e da existência de projectos de sub-escolarização. Este pólo corresponde a uma *Mobilização familiar -*.

Atendendo, ainda, a que as modalidades com contribuições mais fortes se concentram sobretudo nas variáveis de participação chamámos a este eixo, *Mobilização familiar*.

Retivemos apenas os dois primeiros eixos porque o terceiro parece já não fazer muito sentido. Estrutura as famílias entre as que têm projectos de escolaridade média e as que escolhem outras escolaridades, cujas frequências das modalidades são muito baixas (7 a 11 casos).

2.1.2. Classes de representações parentais da escolarização

Através da Análise de Classificação Automática identificámos três classes⁵⁶ de representações parentais da escolarização cujas modalidades características se encontram representadas na figura 14⁵⁷:

- *Projectos de sub-escolarização* - Esta classe corresponde a projectos de trajectória curta (inferiores ao 12º ano) e coincide com trajectórias escolares negativas, também percebidas desse modo pelos pais. Não há, no entanto, uma auto-responsabilização pelo insucesso escolar que não é atribuído ao ambiente familiar. A finalidade da escola mais valorizada diz respeito à certificação, isto é, a escola deve dar diplomas que facilitem o acesso a empregos. Trata-se de uma representação instrumental da escola. A avaliação da escola é ambígua. Esta classe inclui modalidades características referentes a uma avaliação negativa (quanto ao papel do aluno e objectivos da escola) e muito positiva (quanto aos papéis do professor e do aluno).

- *Projectos de escolarização média* - A segunda classe refere-se a projectos equivalentes a uma escolaridade média (12º ano). O insucesso escolar é atribuído à intencionalidade da criança

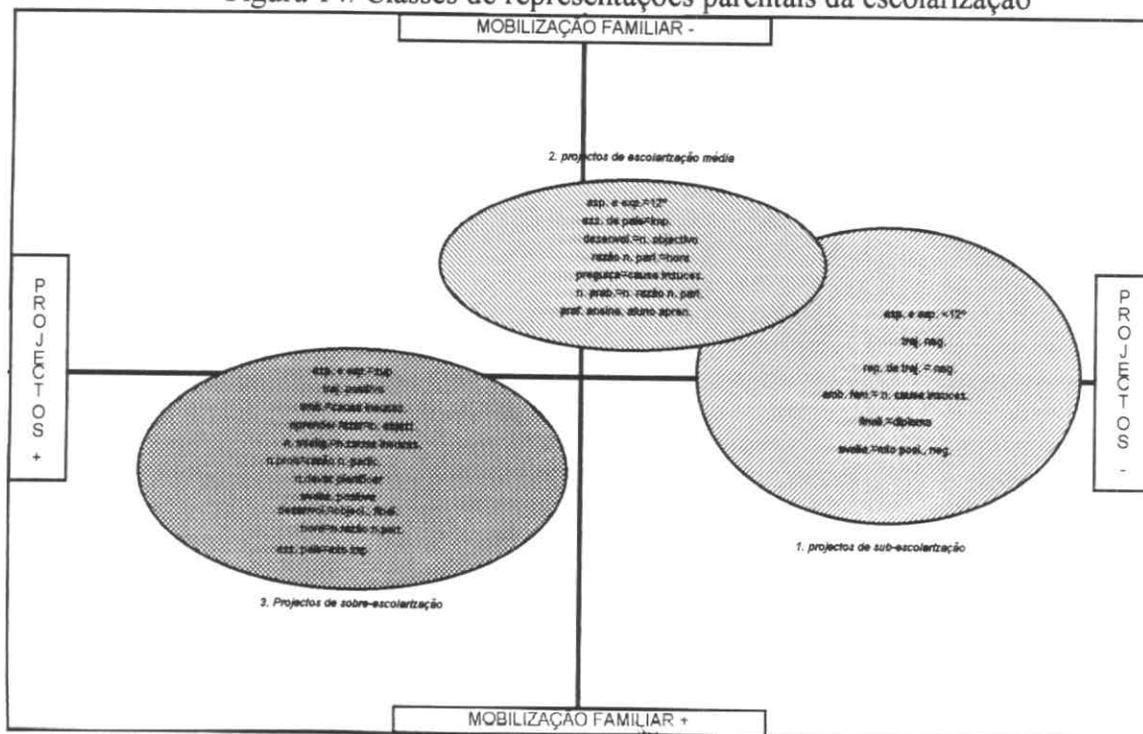
⁵⁶Atendendo ao conteúdo quantitativo e qualitativo das classes esta pareceu-nos a partição mais adequada aos nossos objectivos. As outras partições continham classes estatisticamente pouco significativas, cujas modalidades características não faziam muito sentido ou diziam respeito apenas a um dos múltiplos indicadores das representações da escolarização.

⁵⁷Cf. Anexo 10, quadro 2 e gráfico 2.

(preguiça). Tem-se uma visão tradicional da escola, na medida em que não se valoriza o desenvolvimento global da criança como objectivo e se tem uma percepção transmissiva do papel do professor (o professor deve ensinar e o aluno deve aprender). Justifica-se a não participação na escola com a incompatibilidade de horários e não com a falta de problemas o que pode significar a admissão tácita de que há problemas contudo não se participa. Por outro lado, a falta de tempo é normalmente o argumento de quem não se sente motivado para fazer algo. Um outro indicador da relativa pré-disposição para a participação é a avaliação moderada da importância da associação de pais.

- *Projectos de sobre-escolarização* - Esta classe corresponde a projectos de trajectória longa (ensino superior) e coincide com uma trajectória positiva da criança. O insucesso escolar é visto como resultado das características das famílias (mau ambiente familiar e pais não se interessam) e não das capacidades da criança (inteligência). Dada a trajectória escolar positiva dos filhos destas famílias, estas parecem atribuir a si próprias o sucesso dos seus filhos e às outras, com características negativas, o insucesso das suas crianças. Da escola espera-se, em termos de objectivos de aprendizagem, o desenvolvimento global das capacidades da criança e, em termos de finalidades, o desenvolvimento pessoal. Trata-se de uma visão mais de acordo com a escola construtiva do que nas outras classes anteriores. Faz-se uma avaliação moderadamente positiva da escola. Quanto à participação, a associação de pais é muito valorizada, no entanto considera-se que não se deve intervir em tarefas mais ligadas ao papel de professor, como a planificação pedagógica. Ao contrário da classe anterior a não participação na escola não é justificada com a incompatibilidade de horários mas com a ausência de problemas.

Figura 14: Classes de representações parentais da escolarização



2.2. Relação com a classe social

Será que os tipos de representações parentais da escolarização estão relacionados com a posição das famílias do espaço social? Testaremos a relação entre representações da escolarização e classe social a partir das três dimensões: posição social; estrutura de capitais; e trajectória social.

2.2.1. Posição social e representações da escolarização

O cruzamento entre representações da escolarização e classe social (ver quadro 28) revela, em primeiro lugar, que 38% das famílias das classes populares têm **projectos de sub-escolarização**, ao passo que nas outras classes sociais a percentagem é significativamente inferior (11% e 7%).

Em segundo lugar, é também dentro das classes populares que se encontra uma maior percentagem de famílias com **projectos de escolarização média** (36% contra 21% na pequena burguesia e 0% na burguesia).

Em terceiro lugar, verificamos que nas classes média e superior, a maior parte das famílias tem **projectos de sobre-escolarização** (respectivamente 89% e 73% contra 26% nas classes populares).

Quadro 28: Cruzamento das representações parentais da escolarização com a classe social

%	Burguesia	Pequena Burg.	Class. Populares	Total
Prj. de sub-escolarização	11	6.8	37.7	21.7
Prj. de escolarização média	0	20.5	35.8	24.3
Prj. de sobre-escolarização	89	72.7	26.4	53.9
Total	100	100	100	100

Se observarmos o sinal dos desvios à independência que reflecte as existência de uma atracção ou repulsão entre cada categoria de representação da escolarização e cada categoria de classe social, assim como a percentagem do χ^2 (ver quadro 29) podemos concluir que:

- Quanto aos **projectos de sub-escolarização**, o valor mais importante do χ^2 é referente às classes populares e como o sinal de desvio à independência é positivo significa que se trata de uma relação de atracção.

- Nos **projectos de escolarização média** evidencia-se, em primeiro lugar, a oposição com as classes superiores. O que significa que as classes superiores estão sub-representadas no grupo de famílias com projectos de escolarização média. Embora com menor intensidade do que no caso da atracção classes populares/projectos de sub-escolarização, existe uma sobre-representação das classes populares no grupo de famílias com projectos de escolarização média.

- Em relação aos **projectos de sobre-escolarização** destaca-se, em primeiro lugar, a sua oposição às classes populares e a sua atracção, apesar de menos intensamente, em relação às classes superiores e médias.

Quadro 29: Cruzamento das representações parentais da escolarização com a classe social - percentagem do χ^2

%	Burguesia	Pequena Burg.	Class. Populares	Total
Prj. de sub-escolarização	(-) 2.8	(-) 13.4	18.6	34.7
Prj. de escolarização média	(-) 13.0	(-) 0.8	8.6	22.4
Prj. de sobre-escolarização	12.1	8.6	(-) 22.1	42.8
Total	28.0	22.8	49.2	100

Em síntese, as famílias com projectos de sub-escolarização e com projectos de escolarização média parecem recrutar-se fundamentalmente nas classes populares enquanto que as famílias com projectos de sobre-escolarização se recrutam principalmente na burguesia e pequena burguesia.

O cálculo χ^2 ⁵⁸ mostra a existência de uma associação entre representações parentais de escolarização e classe social e o teste V de Cramer indica que essa associação é moderada (0.38).

2.2.2. Estrutura de capital e representações da escolarização

Analisaremos a relação das representações parentais da escolarização com a estrutura de capitais a partir das fracções de classe e de uma variável síntese da estrutura de capitais, construída a partir da instrução e da posse de bens.

Através do cruzamento entre as representações da escolarização e as fracções de classe (ver quadro 30) verificamos:

- Quanto aos **projectos de sub-escolarização** que a maioria das famílias do sub-proletariado se concentra nesta categoria (61%). As outras fracções de classe apresentam percentagens bastante menores. Ressalve-se os casos da burguesia empresarial e do proletariado com percentagens intermédias. No entanto, a burguesia de empresarial está sub-representada na amostra global. No total corresponde apenas a três famílias e só uma tem projectos de sub-escolarização. Esta situação pode perfeitamente dever-se ao acaso. E como veremos a sua contribuição para o χ^2 é próxima de zero, isto é, da independência.

- Em relação aos **projectos de escolarização média**, é a pequena burguesia proprietária e o proletariado que surgem mais nesta categoria (respectivamente 43% e 40%). A pequena burguesia de execução e o sub-proletariado apresentam percentagens intermédias e as fracções da burguesia assim como a pequena burguesia de enquadramento, têm percentagens ínfimas.

⁵⁸ $\chi^2=33.6$. 4 graus de liberdade, probabilidade < 0.001.

- Relativamente aos **projectos de sobre-escolarização**, destacam-se elevadas percentagens de famílias das fracções de classe da burguesia e pequena burguesia, essencialmente da burguesia de enquadramento e da pequena burguesia de enquadramento (respectivamente 93% e 86%) e com valores um pouco mais baixos a burguesia empresarial e a pequena burguesia de execução (ambos com 67%).

Quadro 30: Cruzamento das representações parentais da escolarização com as fracções de classe

%	BE	BEP	PBE	PBP	PBe	P	SP	Total
Prj. de sub-escolarização	6.7	33.3	4.5	6.7	14.3	25.7	61.1	21.7
Prj. de escolarização média	0	0	9.1	26.7	42.9	40	27.8	24.3
Prj. de sobre-escolarização	93.3	66.7	86.4	66.7	42.9	34.3	11.1	53.9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

LEGENDA:

BE- Burguesia de enquadramento;

BEP - Burguesia empresarial e proprietária;

PBE - Pequena burguesia de enquadramento;

PBP - Pequena burguesia proprietária;

PBe - Pequena burguesia de execução;

P - Proletariado;

SP - Sub-proletariado.

Inspecionando as percentagens do χ^2 podemos concluir que (ver quadro 31):

- Em relação aos **projectos de sub-escolarização** a maior percentagem do χ^2 se situa na categoria sub-proletariado. Esta é, além disso, a percentagem de contribuição ao χ^2 mais elevada. O que significa que a relação entre as fracções de classe e representações da escolarização, qualquer que seja a sua intensidade, deve-se em grande parte à atracção subproletariado-projectos de sub-escolarização. Por outro lado, destaca-se a relação de oposição com a pequena burguesia de enquadramento.

- A percentagem total de χ^2 dos **projectos de escolarização média** é bastante inferior à das outras duas classes de projectos. Assim, esta categoria está menos correlacionada com as fracções de classe. Isto verificára-se já em relação ao cruzamento com a classe social. Podemos, no entanto, destacar uma relativa atracção entre proletariado e projectos de escolarização média, correspondente a 7% do χ^2 total. Dentro da mesma ordem de valores verifica-se uma relação de oposição entre a burguesia de enquadramento e este tipo de projectos. Atendendo apenas aos sinais dos desvios à independência, é visível uma atracção entre projectos de escolarização média e fracções inferiores da pequena burguesia (proprietária e de execução), assim como das fracções das classes populares (sub-proletariado e proletariado).

- No que respeita aos **projectos de sobre-escolarização** a percentagem de χ^2 mais elevada situa-se na categoria sub-proletariado cujo sinal negativo do desvio à independência revela que se trata de uma relação de repulsão. Por outro lado, destaca-se a atracção à pequena burguesia de enquadramento e à burguesia de enquadramento. Os sinais de desvio à independência mostram, inversamente aos projectos médios, uma atracção às fracções da burguesia e fracções superiores da pequena burguesia. Por outro lado verifica-se uma relação de

oposição com as fracções inferiores da pequena burguesia e com as fracções das classes populares.

Quadro 31: Cruzamento das representações parentais da escolarização com as fracções de classe - percentagem do χ^2

%	BE	BEP	PBE	PBP	PBe	P	SP	Total
Prj. de sub-escolarização	- 3.2	0.4	- 6.2	- 3.2	- 0.4	0.3	26.4	40.3
Prj. de escolarização média	- 7.5	- 1.5	- 4.3	0.1	2	7.2	0.2	22.8
Prj. de sobre-escolarização	8.9	0.2	8.8	0.9	- 0.3	- 5.1	- 12.6	36.9
Total	19.6	2.1	19.3	4.2	2.7	12.9	39.1	100

Em resumo, há uma associação fundamentalmente entre o sub-proletariado e projectos de sub-escolarização; entre o proletariado, e mais vagamente entre a pequena burguesia proprietária, e projectos de escolarização média; entre a burguesia de enquadramento, a pequena burguesia de enquadramento e projectos de sobre-escolarização.

As fracções de classe mais dependentes da posse de capital cultural (burguesia de enquadramento e pequena burguesia de enquadramento) são as que estão mais sobre-representadas no grupo de famílias com projectos de sobre-escolarização. Por outro lado, as fracções mais dependentes de capital económico (burguesia empresarial e pequena burguesia proprietária) aparecem menos associadas a este tipo de projecto. Inclusivamente verificamos uma relativa associação entre projectos de escolarização média e pequena burguesia proprietária.

O χ^2 ⁵⁹ mostra que há uma associação entre as duas variáveis cuja intensidade, medida pelo teste V de Cramer, é média (0.46).

Avaliaremos de seguida a relação da representações da escolarização com a estrutura de capitais indicada pela variável síntese que construímos:

- Quanto aos **projectos de sub-escolarização** observa-se no quadro 32 que 38% das famílias com baixo nível de capital económico e capital cultural têm este tipo de projectos. Nas outras categorias da estrutura de capital as percentagens são bastante mais baixas.

- Quanto aos **projectos de escolarização média**, à semelhança da situação anterior, 40% das famílias com uma estrutura de capital simétrica negativa e 30% com uma estrutura dominada pelo capital económico têm estes projectos. As categorias relativas à estrutura dominada pelo capital cultural ou à posse elevada das duas espécies de capital têm percentagens muito mais baixas de famílias com projectos de escolarização média (respectivamente 17% e 7%).

- A maior parte das famílias com uma estrutura de capitais dominada pela espécie cultural e das famílias com elevados níveis de capital cultural e capital económico (ambas com 83%) têm **projectos de sobre-escolarização**. Reforça-se aqui também a ideia, já vista a respeito das

⁵⁹ $\chi^2=48.63$. 12 graus de liberdade e probabilidade < 0.001.

fracções de classe, de que as famílias com uma estrutura de capitais dominada por uma espécie económica têm menos frequentemente projectos de sobre-escolarização do que as famílias com elevado nível de capital cultural. Apenas 56% das famílias com uma estrutura dominada pelo capital económico têm projectos de sobre-escolarização.

Quadro 32: Cruzamento entre as representações da escolarização estrutura de capitais

%	Ce+ Cc+	Ce+ Cc-	Ce- Cc+	Ce- Cc-	Total
Prj. de sub-escolarização	9.5	16.7	0	37.5	21.7
Prj. de escolarização média	7.1	27.8	16.7	39.6	24.3
Prj. de sobre-escolarização	83.3	55.6	83.3	22.9	53.5
Total	100	100	100	100	100

Observando o quadro 33 das percentagens do χ^2 concluímos que:

- Os **projectos de sub-escolarização** associam-se positivamente a uma estrutura caracterizada pelo baixo nível de capital cultural e económico e negativamente a todas as outras categorias, particularmente à estrutura caracterizada por um elevado nível de capital cultural e económico.

- Nos **projectos de escolarização média** as percentagens de χ^2 mais importantes são relativas a uma estrutura com elevado nível de capital cultural e económico e a uma estrutura com baixo nível de capital cultural e económico. No primeiro caso a relação é de oposição e no segundo de atracção. Note-se que apesar de mais próximas de zero, a estrutura dominada pelo capital cultural está positivamente relacionada com os projectos de escolarização média enquanto que a estrutura dominada pelo capital económico está vagamente relacionada de forma negativa.

- Nos **projectos de sobre-escolarização** destaca-se, mais uma vez, a associação com as duas categorias extremas da estrutura de capitais. Assim, há uma atracção principalmente com a estrutura caracterizada por um elevado nível de capital cultural e económico e de uma forma mais relativa com a estrutura dominada pelo capital cultural. Constata-se ainda uma relação de oposição com a estrutura caracterizada por baixo nível de capital cultural e económico.

Quadro 33: Cruzamento entre as representações da escolarização estrutura de capitais - percentagem do χ^2

%	Ce+ Cc+	Ce+ Cc-	Ce- Cc+	Ce- Cc-	Total
Prj. de sub-escolarização	(-) 8.2	(-) 0.6	(-) 3.7	14.7	27.2
Prj. de escolarização média	(-) 14.4	0.2	0.4	12.2	27.3
Prj. de sobre-escolarização	19.4	0	(-) 2.8	23.3	45.5
Total	42	0.9	6.8	50.3	100

Em síntese, os projectos de sub-escolarização estão particularmente associados a uma estrutura caracterizada por um baixo nível de capital económico e cultural, os projectos de sobre-escolarização a uma estrutura caracterizada por elevado nível de capital cultural e económico; e

os projectos médios a uma estrutura com baixo nível de capital cultural e económico. Além disso, verifica-se uma maior associação entre uma estrutura dominada pelo capital cultural e projectos de sobre-escolarização do que em relação à estrutura dominada pelo capital económico.

O χ^2 ⁶⁰ mostra que existe associação entre as variáveis e o teste V de Cramer indica que o grau de relação é médio (0.4).

2.2.3. Trajectória social familiar e representações parentais da escolarização

O cruzamento entre as representações da escolarização e a trajectória social das famílias (ver quadro 34) revela que:

- Quanto aos **projectos de sub-escolarização**, 36% das famílias com trajectória não ascendente têm este tipo de representações. Nas famílias com trajectória ascendente as percentagens são inferiores (4% e 20%).

- Nos **projectos de escolarização média**, 29% das famílias com trajectória não ascendente têm este tipo de projecto, ao passo que nas famílias com trajectória ascendente a percentagem é relativamente menor (19% e 20%).

- Nos **projectos de sobre-escolarização**, a maioria das famílias com trajectória ascendente (76% com investimento em educação e 60% sem investimento em educação) têm estes projectos. Contrariamente nas famílias sem trajectória ascendente os projectos de sobre-escolarização são significativamente menos (35%).

Quadro 34: Cruzamento entre representações da escolarização e trajectória social familiar

%	TAcIE	TAsIE	TnA	Total
Prj. de sub-escolarização	4.3	20	36.2	21.7
Prj. de escolarização média	19.1	20	29.3	24.3
Prj. de sobre-escolarização	76.6	60	34.5	53.9
Total	100	100	100	100

LEGENDA:

TAcIE - Trajectória Ascendente com Investimento Escolar;

TAsIE - Trajectória Ascendente sem Investimento Escolar;

TnA - Trajectória não Ascendente.

Se observarmos no quadro 35 as contribuições ao χ^2 podemos concluir que:

- Nos **projectos de sub-escolarização** se concentram as maiores contribuições ao χ^2 , respeitantes à relação com a categoria trajectória não ascendente, neste caso trata-se de uma associação positiva, e com a categoria trajectória ascendente com investimento escolar, neste caso uma relação de oposição.

- Nos **projectos de escolarização média** as percentagens do χ^2 são baixas revelando uma baixa associação deste tipo de representações da escolarização com as diferentes categorias de

⁶⁰ $\chi^2=36.01$. 6 graus de liberdade. probabilidade < 0,001.

trajectória social. Há uma muito relativa associação positiva à trajetória não ascendente (3% do χ^2) e uma também muito relativa oposição à trajetória ascendente com investimento em educação (2% do χ^2).

- Nos **projectos de sobre-escolarização** existe uma atracção entre estes projectos e a trajetória ascendente com investimento escolar e uma relação de oposição com a trajetória não ascendente.

Quadro 35: Cruzamento entre representações da escolarização e trajetória social familiar - em percentagem do χ^2

%	TAcIE	TAsIE	TnA	Total
Prj. de sub-escolarização	(-) 30	(-) 0.1	25.4	55.5
Prj. de escolarização média	(-) 2.4	(-) 0.4	2.7	5.4
Prj. de sobre-escolarização	20.4	0.3	(-) 18.5	39.1
Total	52.8	0.7	46.5	100

Em síntese, os projectos de sub-escolarização associam-se principalmente a uma trajetória não ascendente e os projectos de sobre-escolarização a uma trajetória ascendente com investimento em educação. Os projectos de escolarização média associam-se vagamente a uma trajetória não ascendente.

O χ^2 ⁶¹ revela a existência de uma associação entre as variáveis, cuja intensidade é moderada, segundo o teste de V de Cramer (0.31).

Em suma, verificámos que existia uma relação moderada ou média (variando entre 0.31 e 0.46) entre as representações da escolarização e as três dimensões da classe social.

Os **projectos de sub-escolarização** estão sobre-representados nas classes populares e mais particularmente no sub-proletariado, nas famílias com uma estrutura caracterizada por um baixo nível dos capitais económico e cultural e com uma trajetória social não ascendente.

Os **projectos de sobre-escolarização** pertencem à burguesia e à pequena burguesia e mais precisamente, às fracções com uma estrutura em que domina pelo menos o capital cultural, burguesia de enquadramento e pequena burguesia de enquadramento e a famílias com trajetória ascendente com investimento escolar.

Os **projectos de escolarização média**, embora de forma mais moderada, associam-se às classes populares e dentro destas ao proletariado, e mais tenuamente à pequena burguesia proprietária, nas classes médias, assim como a uma estrutura de capital caracterizada pelo baixo nível das espécies económica e cultural e a uma trajetória não ascendente.

Significa, pois, que os projectos de escolarização média tal como os projectos de sub-escolarização são próprios das classes populares, mas se estes últimos pertencem à fracção mais

⁶¹ $\chi^2=22$, 4 graus de liberdade. < 0.0001.

desfavorecida (sub-proletariado), os primeiros são mais característicos da fracção mais favorecida das classes populares (proletariado) e até das franjas mais desfavorecidas da pequena burguesia (pequena burguesia proprietária).

2.3. Relação com o funcionamento familiar

Uma outra hipótese que formulámos dizia que as representações da escolarização estavam relacionadas com o tipo de funcionamento familiar.

O quadro 36 mostra que:

- A percentagem de famílias com um funcionamento dos tipos isolamento ou independência com **projectos de sub-escolarização** é superior à percentagem das famílias companheirismo (36% e 27% contra 10%).
- As famílias independência e isolamento com **projectos de escolarização média** são mais numerosas do que as famílias companheirismo (27% e 26% contra 20%).
- A maioria das famílias companheirismo têm **projectos de sobre-escolarização**, ao contrário dos outros tipos de famílias (71% contra 46% e 37%).

Quadro 36: Cruzamento entre representações da escolarização e funcionamento familiar

%	F. companheirismo	F. Independência	F. Isolamento	Total
Prj. de sub-escolarização	9.6	26.7	36.8	19.8
Prj. de escolarização média	19.8	26.7	26.3	22.8
Prj. de sobre-escolarização	71.2	46.7	36.8	57.4
Total	100	100	100	100

Observando as percentagens do χ^2 no quadro 37 é possível concluir que:

- Os **projectos de sub-escolarização** se associam positivamente em relação às famílias isolamento e negativamente às famílias companheirismo. As famílias independência têm uma relação de atracção, embora menos intensa, com este tipo de projecto.

- Os **projectos de escolarização média** apresentam percentagens do χ^2 bastante baixas. Embora vagamente, existe uma relação de oposição com as famílias companheirismo e uma relação de atracção com as famílias independência e ainda mais tenuamente com as famílias isolamento.

- Os **projectos de sobre-escolarização** estão sobre-representados nas famílias companheirismo e sub-representados principalmente nas famílias isolamento mas também, de forma menos intensa, nas famílias independência.

Quadro 37: Cruzamento entre representações da escolarização e funcionamento familiar - percentagem do χ^2

%	F. companheirismo	F. Independência	F. Isolamento	Total
Prj. de sub-escolarização	(-) 25.9	6.8	26.5	59.1
Prj. de escolarização média	(-) 2.7	1.9	1	5.6
Prj. de sobre-escolarização	16.2	(-) 5.7	(-) 13.3	35.3
Total	44.8	14.4	40.8	100

Em resumo, os projectos de sub-escolarização são mais característicos das famílias isolamento e de forma menos intensa também das famílias independência; os projectos de sobre-escolarização aparecem mais associados às famílias companheirismo; os projectos de escolarização média são mais independentes do tipo de família, embora tendencialmente pareçam pertencer mais à família independência ou, menos intensamente, à família isolamento.

O teste do χ^2 ⁶² diz-nos que é possível aceitar a hipótese da relação entre o funcionamento familiar e as representações parentais da escolarização, dentro de uma margem de erro inferior a 0.05. E o teste de V de Cramer indica que a relação é fraca (0.23).

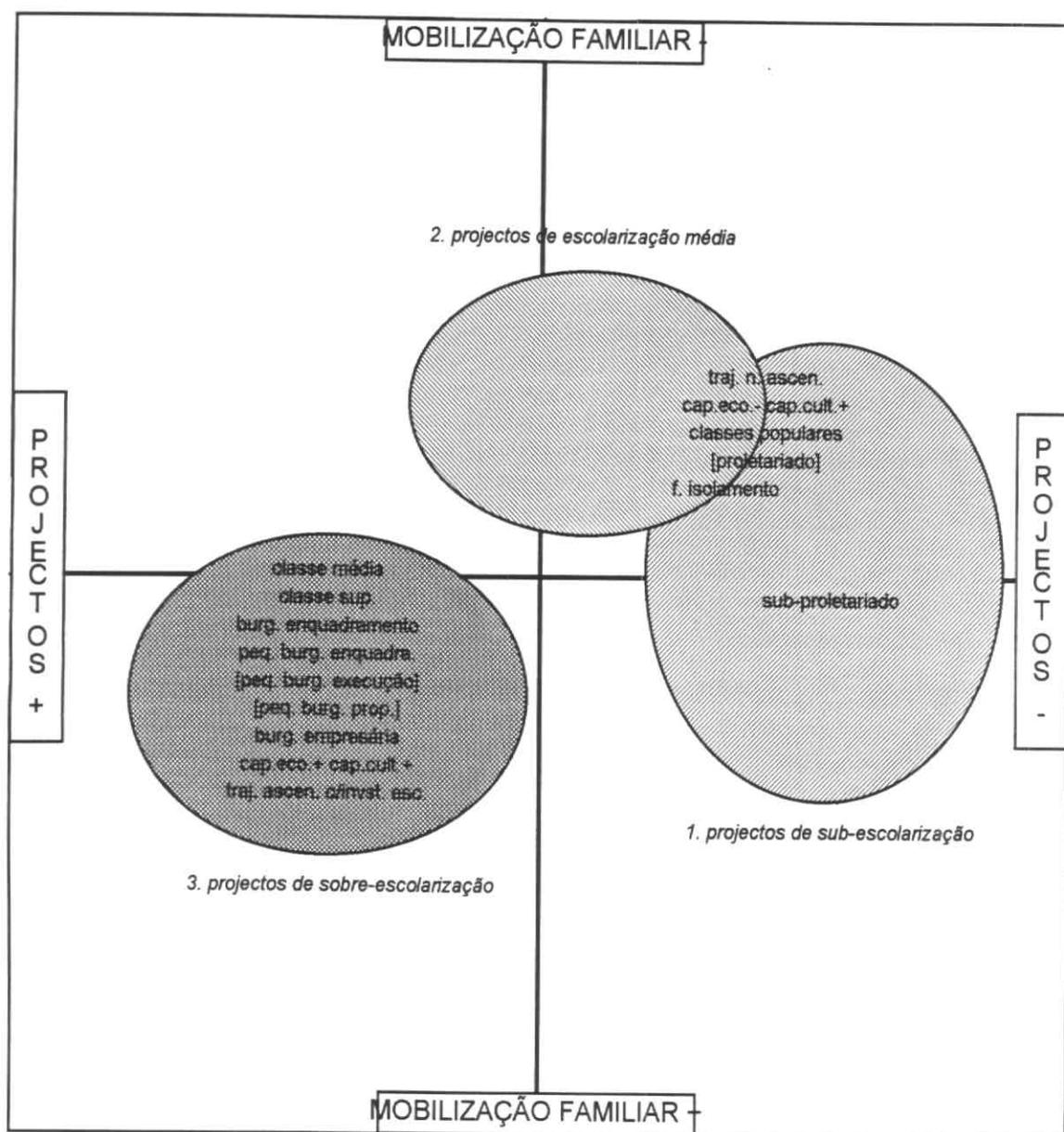
Em suma, a relação entre as representações da escolarização e a classe social é mais intensa do que a relação com o funcionamento familiar. Verificámos ainda que a associação entre fracções de classe e representações é mais importante do que a correlação com a classe social, apontado para a ideia da diversidade de representações parentais da escolarização intra-classe social.

Incluindo as variáveis relativas ao funcionamento familiar e à classe social na qualidade de modalidades ilustrativas, realizámos uma Análise de Classificação Automática que nos conduz a conclusões próximas das retiradas através da análise bivariada⁶³. (Ver figura 15)

⁶² $\chi^2=10.5$, 4 graus de liberdade, probabilidade < 0.05.

⁶³Cf. Anexo 10, quadro 3 e gráfico 3.

Figura 15: Classes de representações da escolarização, funcionamento familiar e classe social



Para determinar até que ponto a associação verificada entre o funcionamento familiar e as representações da escolarização não será uma relação espúria devida ao efeito da classe social introduzimos esta como variável-teste na relação entre as duas variáveis em causa.

Podemos verificar nos quadros 38 e 39 que nas classe superiores e médias existe uma relativa atracção entre projectos de sub-escolarização e famílias isolamento e independência; entre projectos médios e família isolamento; e entre projectos de sobre-escolarização e família companheirismo. Além disso o χ^2 ⁶⁴ mostra que há associação (dentro de uma margem de erro de inferior a 0.1) e o teste V de Cramer indica que se trata de uma correlação fraca (0.26).

⁶⁴ $\chi^2=7.96$, 4 graus de liberdade e probabilidade < 0.1.

Quadro 38: Cruzamento entre representações da escolarização e funcionamento familiar, controlado pela classe social

%	Burguesia e Pequena Burguesia			Classes populares		
	F. Comp.	F. Indepen.	F. Isolam.	F. Comp.	F. Indepen.	F. Isolam.
Prj. Sub.	5.1	16.7	14.3	23.1	33.3	50
Prj. Med.	10.3	8.3	42.9	46.2	38.9	16.7
Prj. Sobre.	84.6	75	42.9	30.8	27.8	33.3
Total	100	100	100	100	100	100

Quadro 39: Cruzamento entre representações da escolarização e funcionamento familiar, controlado pela classe social - Percentagem do χ^2

%	Burguesia e Pequena Burguesia			Classes populares		
	F. Comp.	F. Indepen.	F. Isolam.	F. Comp.	F. Indepen.	F. Isolam.
Prj. Sub.	(-) 6.9	11.3	3.3	(-) 16.8	(-) 0.4	25.4
Prj. Med.	(-) 4.4	(-) 3.3	53.9	15.3	2.7	(-) 36.9
Prj. Sobre.	3.1	(-) 0.1	(-) 13.7	0	(-) 1.2	1.2
Total	14.5	14.7	70.8	32.2	4.2	63.6

Nas classes populares os projectos de sub-escolarização estão mais sobre-representados nas famílias isolamento; os projectos de escolarização média nas famílias companheirismo e independência; e a relação entre projectos de escolarização e funcionamento familiar parece ser de independência (ver quadros 38 e 39).

O χ^2 ⁶⁵ revela não haver associação e o teste V de Cramer indica que a relação é muito fraca (0.19).

Face ao que ficou exposto não podemos rejeitar completamente a hipótese da dependência entre o funcionamento familiar e as representações parentais da escolarização, controlando a classe social, se bem que essa seja bastante moderada.

2.4. Síntese dos resultados

Com base na análise multivariada global de todas as questões identificámos três classes correspondentes não só a projectos diferentes como a representações, em geral, diversificadas. Os projectos de sobre-escolarização dizem respeito a representações mais complementares da escolarização; os projectos de sub-escolarização a representações mais distanciadas, e os projectos de escolarização média, embora apostem nos projectos escolares, coincidem com representações distanciadas da escola.

Estas classes fazem recordar os três modos de escolarização identificados por Berthelot, referidos no capítulo I. A classe de projectos de escolarização média assemelha-se, em grande

⁶⁵ $\chi^2=3.09$, 4 graus de liberdade, probabilidade = 0.5.

medida⁶⁶, ao modo de escolarização média ou seguidista, definido por Berthelot, que aposta na escola mas porque não conhece as regras do jogo escolar pode cair na ratoeira do labirinto escolar.

Os três grupos de representações da escolarização são característicos de classes sociais e funcionamentos familiares diferentes. Embora a classe social estabeleça uma relação mais forte com as representações da escolarização, estas não são independentes do funcionamento familiar. Assim, tanto nas classes mais elevadas como nas mais baixas, as famílias companheirismo estão sub-representadas nos projectos de sub-escolarização; as famílias isolamento sobre-representadas nos projectos de sub-escolarização; e as famílias independência estão sub-representadas nos projectos de sobre-escolarização. Nas classes populares, apesar do número de famílias companheirismos com projectos de sobre-escolarização se aproximar das frequências esperadas, em caso de independência, este funcionamento é mais favorável a projectos de escolarização média do que a projectos de sub-escolarização. Noutros casos a relação entre o funcionamento familiar e os projectos deve-se unicamente à interferência da classe social. Por exemplo, as famílias independência são favoráveis a um projecto de escolarização média, nas classes populares, enquanto que nas classes médias e superiores esse funcionamento é desfavorável.

⁶⁶Porém, a classe social característica deste tipo de representações é no trabalho de Berthelot a classe média, ao passo que no nosso trabalho se trata das classes populares.

CONCLUSÃO

1. Resultados principais e confronto com as hipóteses

Propusemo-nos compreender a diversidade de representações que os pais têm da trajectória dos filhos e do funcionamento da escola (escolarização). E definimos as representações parentais da escolarização como um fenómeno produzido pelo jogo das estruturas sociais e das interacções dos actores. Dentro desta orientação geral elaborámos a hipótese principal, segundo a qual estas representações têm de ser entendidas no quadro da lógica de classe e da lógica de funcionamento familiar.

Lógica de classe porque as famílias com recursos e interesses quanto à trajectória social mais elevados fazem apostas mais altas na escolarização e representam-na como um objecto mais próximo.

Lógica de funcionamento familiar porque para as famílias mais abertas ao exterior a escolarização é vista como um contexto de investimento que pode reverter positivamente para a família. Contrariamente, as famílias mais fechadas olham com mais desconfiança para os contextos externos de interacção e resistem mais à escola. E porque as famílias com uma regulação mais flexível (menos baseadas em normas e papéis pré-estabelecidos e mais dependentes da negociação) representam a escola também de uma forma mais flexível. Inversamente as famílias com uma regulamentação mais normativa têm representações mais tradicionais da escola.

Através do inquérito por questionário recolhemos dados relativos às representações da escolarização, à classe social e ao funcionamento familiar de 128 famílias que foram tratados com base em procedimentos estatísticos, dos quais destacamos a Análise Factorial das Correspondências Múltiplas e a Análise de Classificação Automática. Estas mostraram-se particularmente úteis para apreender a diversidade de representações e sintetizar as baterias de indicadores dos conceitos principais.

Identificámos três tipos de representações da escolarização: *projectos de sub-escolarização*, *projectos de sobre-escolarização* e *projectos de escolarização média*.

Era nossa hipótese (complementar) que as representações da escolarização dos pais eram constituídas por projectos de trajectória futura para os filhos consonantes com a percepção da trajectória passada e com a própria trajectória passada.

Vimos que a maioria dos pais possuía aspirações e expectativas elevadas nem sempre concordantes com a trajectória passada dos filhos. Mostrámos inclusivamente que as representações que alguns pais tinham da trajectória passada dos filhos não eram coincidentes com a sua trajectória efectiva. Contudo a Análise de Classificação Automática, calculando as

modalidades mais características de cada classe, revelou a existência de uma associação entre os três aspectos, em cada uma das três classes retidas. Isto não impede que em algumas famílias se manifeste essa dissonância mas cuja relevância não foi salientada pela análise multivariada. Na verdade, as classes identificadas pela Análise de Classificação devem ser interpretadas como tipos ideais (Hubert *at al.*, 1985: 29), na medida em que é impossível resumir toda a diversidade individual sem perder informação. Na análise multivariada seleccionam-se os primeiros factores e um número limitado de classes, num compromisso entre a percentagem da variância explicada e a inteligibilidade e pertinência teórica das opções.

Uma segunda hipótese (complementar) respeitante à constituição das representações da escolarização dizia que os projectos dos pais estavam associados a representações diferentes da escola e educação escolar (imagem dos objectivos e funcionamento da educação escolar; avaliação do estabelecimento escolar e valorização da participação).

Cada um dos três tipos de representações identificados dizem respeito a projectos e representações da escola e educação escolar diferentes. Os projectos de sobre-escolarização referem-se a representações complementares da escolarização (aspirações e expectativas elevadas; a imagens não tradicionais do funcionamento da educação escolar; a uma avaliação positiva da escola e a uma valorização do envolvimento da escolarização). Os projectos de sub-escolarização são representações distanciadas da escolarização (aspirações e expectativas baixas; a uma imagem tradicional da escola e a uma avaliação ambígua). Os projectos de escolarização média apostam relativamente na trajectória escolar mas as representações do funcionamento da escola são distanciadas (aspirações e expectativas correspondentes ao secundário; uma imagem tradicional da escola e uma valorização limitada da participação).

Para testar as hipóteses principais cruzámos estes três tipos de representações com a classe social e com o funcionamento familiar.

A classe social das famílias foi analisada a partir de três dimensões, a posição social actual, a estrutura de capitais e a trajectória social.

Quanto ao funcionamento familiar construímos uma variável-síntese com base na análise multivariada de todas as questões relativas às três dimensões deste conceito (coesão, relação com o exterior e regulação). Identificámos três tipos de funcionamento familiar: Famílias companheirismo, moderadamente abertas e com uma regulação flexível; famílias independência, abertas e com uma regulação rígida; famílias isolamento, fechadas e monofuncionais, essencialmente correspondentes a famílias monoparentais ou famílias em que o pai não desempenha papéis familiares, inclusivamente, não ganha um salário que assegure a sobrevivência familiar.

Os três tipos de representações parentais da escolarização mostraram-se característicos de classes sociais e funcionamentos familiares distintos. A classe social apresentou uma relação mais forte com as representações do que o estilo de interacção familiar.

Os projectos de sobre-escolarização são mais característicos da burguesia e pequena burguesia, de fracções de classe onde predomina o capital cultural, de famílias com uma trajectória social ascendente com investimento escolar e das famílias companheirismo.

Os projectos de sub-escolarização associam-se principalmente a famílias do sub-proletariado com baixo nível de capital económico e cultural e trajectórias sociais não ascendentes, assim como às famílias isolamento e, de forma menos intensa, às famílias independência.

Os projectos de escolarização média são característicos do proletariado e, mais tenuamente, da pequena burguesia proprietária, de famílias com um baixo nível de capital económico e cultural e com trajectórias sociais não ascendentes assim como das famílias independência (embora, neste último caso, a associação seja mais moderada).

As análises parciais de cada uma das dimensões das representações, apresentadas ao longo da primeira parte do capítulo VII, revelaram, nos seus contornos gerais, resultados idênticos. Destaque-se contudo a proximidade das famílias independência às representações características das famílias companheirismo, em relação a algumas dimensões (imagens das finalidades, dos papéis de professor e de aluno e do insucesso). Nestes casos não havia, porém, uma associação das famílias independência ao proletariado.

Era também nossa hipótese (complementar) que a classe social e o funcionamento familiar estavam ligados. O cruzamentos das duas variáveis revelou a existência de uma relação moderada, ligeiramente inferior à intensidade da relação da classe social com as representações da escolarização e superior à relação entre funcionamento familiar e representações. Assim, as famílias companheirismo mostraram-se mais características das classes superior e média; as famílias independência do proletariado e as famílias isolamento do sub-proletariado.

Controlando a classe social, concluímos que a relação entre representações e funcionamento familiar se mantinha, pelo menos em alguns casos. Tanto nas classes sociais mais elevadas como nas mais baixas, as famílias isolamento estão sobre-representadas nos projectos de sub-escolarização; as famílias companheirismo estão sub-representadas nos projectos de sub-escolarização; e as famílias independências tendem a estar sub-representadas nos projectos de sobre-escolarização.

Isto significa que o teste empírico não permite rejeitar a nossa hipótese principal segundo a qual as representações parentais da escolarização estão relacionadas com a classe social e com o funcionamento familiar.

No entanto, esperávamos uma relação mais forte entre o funcionamento familiar e as representações. Outros estudos encontraram uma associação mais intensa entre as variáveis do funcionamento familiar e as práticas educativas (Kellerhals e Montandon, 1991) ou o sucesso escolar (Forquin, 1982: 63).

De qualquer modo, pensamos que ao introduzir o funcionamento familiar pudémos estreitar mais a grelha de leitura das representações parentais da escolarização. Reconhecemos que as desigualdades perante a escola não são reproduzidas automaticamente. Antes pelo contrário, as regularidades sociais são construídas pelos actores em interacção. Com o nosso modelo de análise pensamos ter contribuído para compreender como é que a diversidade de relações com a escola é construída no interior das famílias e qual é o sentido que estas atribuem a essa relação.

Verificámos que a pertença a uma classe social elevada é favorável à existência de representações facilitadoras da escolarização, quer no plano das aspirações, quer no plano do domínio das regras do jogo. Contrariamente uma posição social baixa parece não dar os recursos suficientes às famílias para terem um conhecimento das regras do jogo escolar. Sem dominar estas regras não se conseguirão desenvolver estratégias de sucesso por isso, as apostas na escola são vistas como pouco interessantes.

Mas encontrámos também uma coerência entre o funcionamento familiar e as representações da escola. A abertura ou fechamento das famílias torna-as diferencialmente pré-dispostas a investir em contextos exteriores ao meio familiar. Assim, verificámos que as famílias fechadas tinham projectos mais distantes da escolarização do que as famílias moderadamente abertas, com projectos de sobre-escolarização. A flexibilidade ou rigidez quanto à regulação das interacções familiares torna-as diferencialmente interessadas e preparadas para interagir e se adaptar a contextos diferentes da família. Constatámos que as famílias com uma regulação mais flexível tinham representações complementares da escolarização, ao invés das famílias mais normativas.

2. Limites e pistas

Porque um trabalho de investigação, como este, não representa senão uma lente mais ou menos tosca, apontada para uma pequena mancha do fenómeno social total, resta-nos, para concluir, abrir algumas pistas de afinação da nossa "lente".

Em primeiro lugar, tivémos consciência, desde o início, que através de metodologias qualitativas seria possível penetrar mais profundamente no sistema de representações dos pais. Dadas as nossas limitações, não nos foi possível, complementar a análise estatística com uma análise de conteúdo sistemática das entrevistas aprofundadas que recolhemos.

Em segundo lugar, optámos por nos centrar nos pais das crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade. Deste modo pudemos conhecer as representações de pais ainda não afastados pela selecção escolar. Notámos um elevado nível de aspirações e expectativas dos pais em geral. Será que estas se manterão ao longo da trajectória da criança? Só um estudo longitudinal nos poderia dar uma resposta cabal a esta interrogação. Porém, um estudo transversal, a pais com filhos posicionados em diferentes etapas da trajectória escolar também se poderia revelar interessante.

Finalmente, situámos este trabalho na problemática da relação escola-família. Face às limitações que um trabalho desta natureza enfrenta, não investigámos senão um dos elementos desse binómio. Para compreender mais profundamente as representações que as famílias têm da escolarização seria necessário tomar conhecimento de como é que a escola, nas interacções concretas estabelecidas com as famílias, quer directamente com os pais, quer através da criança, condiciona a produção dessas representações.

BIBLIOGRAFIA¹

- ACCARDO, Alain (1991). *Initiation à la sociologie: L'illusionnisme social - Une lecture de Bourdieu*, Bourdeux, Le Mascaret, (1ª ed. 1983).
- ACCARDO, Alain e CORCUFF, Philippe (1989), *La sociologie de Pierre Bourdieu - Textes choisies et commentés*, Bourdeux, Le Mascaret, .
- AFONSO, Natércio (1993), "A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas", *Inovação*, nº6, pp. 131-155.
- AFONSO, Natércio (1994), *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ALMEIDA, João Ferreira; Costa, António Firmino; Machado, Fernando (1988), "Famílias, estudantes e universidades - Painéis de observação sociográfica", *Sociologia-Problemas e Práticas*, nº4, pp. 11-44.
- ALVES PINTO, Conceição (1988), "A Sociologia e a formação de professores para o desempenho de funções no sistema social escola", in *Actas da primeira conferência internacional de Sociologia da Educação*, Faro, E.S.E.F., pp. 328-336.
- ALVES PINTO, Conceição (1990), "Em tempo de reforma: Que escola?", *Revista Educação*, nº 0, pp. 76-77.
- ALVES, José Matias (1992). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*, «cadernos pedagógicos». Porto. Ed. Asa.
- BALLION, Robert (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock/Pernoud.
- BANKS, Olive (1979), "The school as an organization", in *The Sociology of Education*. London, B.T. Batsford Ltd, pp. 190-226.
- BATES, F. L. (1975). "A escola, sistema de comportamentos", (Tradução e adaptação por Conceição Alves Pinto de "The school as a Behavior system", *Journal of Recherche and development in education*, vol. IX, nº 1, pp. 23-33, 1975), pp. 205-224.
- BENAVENTE, Ana (coord.) (1993), *Mudar a escola mudar as práticas - Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa. Escolar Editora.
- BENAVENTE, Ana; Costa, António Firmino; Machado, Fernando; Neves, Manuela (1991 [d.l.]), *Do outro lado da escola*. Lisboa. Teorema.
- BENAVENTE, Ana; Campiche, Jean; Seabra, Teresa; Sebastião, João (1994), *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*, Lisboa. Fim de Século.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (1991), "Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras: Mudança e «resistência» à mudança", in Stoer, S. (org.), *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa*. Porto, Afrontamento, pp. 171-186.

¹Abreviaturas: imp. = data de impressão; d.l. = data do depósito legal.

- BENAVENTE, Ana e Correia, Adelaide Pinto (1981), *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BERGER, Peter e Luckmann, Thomas (1985), *A construção social da realidade*, Petrópolis, Vozes (ed. original 1966).
- BERNSTEIN, Basil (1982), "A educação não pode compensar a sociedade", in Grácio, S. et al. (org.), *Sociologia da Educação - Antologia. A construção social das práticas educativas*, Vol. II, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 19-31.
- BERTHELOT, Jean-Michel (1982), "Réflexions sur les theories de la scolarisation", *Revue Française de Sociologie*, XXIII, pp. 582-604.
- BERTHELOT, Jean-Michel (s.d.), *O labirinto escolar*, Porto, Rés (ed. original 1983).
- BIDARRA, Maria da Graça (1986), "O estudo das representações sociais: Considerações teórica-conceptuais e metodológicas", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 369-390.
- BLOMART-BRADFER, Jeannine; Godfroid, Kathleen; Robaye, Edmond (1983), "Approche d'un concept d'investissement scolaire parental", *L'Orientation Scolaire Et Professionnelle*, vol. 12, n° 2, pp. 95-110.
- BOUDON, Raymond (1979a), *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette.
- BOUDON, Raymond (1979b), *Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
- BOUDON, Raymond (1990), "Racionalidade", in BOUDON, Raymond et al., *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, Circulo dos Leitores, pp. 207-208.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean-Claude (1981 [imp.]), "«Os herdeiros»: O ensino superior e as desigualdades sociais", in MÓNICA, Maria Filomena (org.), *Escola e classes sociais*, Lisboa, Editorial Presença/GIS, pp. 85-96.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1964), *Les Heritiers: Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions du Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1974), "L'avenir de classe et causalité du probable", *Revue Française de Sociologie*, XV, pp. 3-42.
- BOURDIEU, Pierre (1982), "Reprodução cultural e reprodução social", in Grácio, S.; Miranda, S.; Stoer, S. (org.), *Sociologia da Educação - Antologia. Funções da escola e reprodução social*, Vol. 1, Lisboa, Livros Horizonte, 327-368.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinction - La critique social du jugement*, Paris, Minuit.
- BURGESS, Robert (1986), "The social organization of schools", in *Sociology, Education and schools: An introduction to the Sociology of Education*, London, B. T. Batsford Ltd, pp. 154-177.
- CANÁRIO, Rui (1988), "Mudar a relação entre a escola e a comunidade", in *Actas do encontro sobre Práticas de gestão do estabelecimento de ensino não superior. Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*, Lisboa, GEP, pp. 203-206.
- CANÁRIO, Rui (1989), "O estabelecimento de ensino no contexto local", conferência proferida na Universidade de Verão sobre *Le management en education*, Universidade de Toulouse.

- CANÁRIO, Rui (1992). "Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos", in Nóvoa, A. (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D.Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 163-187.
- CARIA, Telmo (1991), "A sobrevivência escolar: Questão sócio-familiar ou escolar?". *O Professor*, nº 22, pp. 29-31.
- CHERKAOUI, Mohamed (1987[d.l.]), *Sociologia da Educação*, Mem Martins, Publicações Europa-América.
- CHOMBART DE LAWE, Paul-Henry (1968), "Aspirations et besoins dans les sociétés du XXe Siècle", *L'Éducation Nationale*, Paris, 24 (851), Fev, pp. 19-24.
- CHOMBART DE LAWE, Paul-Henry (1970), *Images de la culture*, Paris, Payot.
- CHOMBART DE LAWE, Paul-Henry (1971). *Sociologie des Aspirations, éléments pour des perspectives nouvelles en Sciences Humaines*, Paris, Danöel-Gauthier.
- CIBOIS, Philippe (1984), *L'analyse des données en Sociologie*, Paris, PUF.
- CULLINGFORD, Cedric (1985), "The idea of the school: The expectations of parents, teachers and children", in Cullingford, C. (org.), *Parents, teachers and schools*, London, Robert Royce, pp. 131-153.
- DAVIES, Don (1989), *As escolas e as famílias: Realidade e perspectivas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- DELHAYE, G. e Pourtois, Jean Pierre (1982), "La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu parental socialement contrasté", *Les Sciences de l'Éducation*, nº 2/3, pp. 3-49.
- DEROUET, Jean-Louis (1987), "Une Sociologie des Établissements Scolaires: Les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique", *Revue Française de Pédagogie*, nº78, pp. 73-108.
- DIOGO, Fernando (1995), *Os pobres face à exclusão: Análise de um bairro social em Ponta Delgada*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Dissertação de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa.
- DOISE, Willem (1986), "Les représentations sociales: Définition d'un concept". in Doise, W. e Palmonari, A. (org.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchatel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 81-94.
- DOISE, Willem; Clémence, Alain; Lorenzi-Cioldi, Fabio (1992), *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.
- DOMINGOS, Ana M^a; Barrada, Helena; Rainha, Helena; Neves, Isabel Pestana (1986[d.l./imp.]), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DURKHEIM, Émile (1984[imp.]). *As regras do método sociológico*, Lisboa, Presença (1^a ed. 1895).
- EPSTEIN, Joyce (1992), "School and family partnerships", in Alkin, M. (org.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan, pp. 1139-1151.
- ESTEVES, António Joaquim (1993[imp./d.l.]), "Família, fratria e escolarização", in *Estruturas sociais e desenvolvimento*, Actas do II Congresso Português de Sociologia, realizado em Lisboa, em Fevereiro de 1992, vol 1, Lisboa, Fragmentos / APS, pp. 275-295.
- FARR, Robert (1988), "Les représentations sociales". in Moscovici, S. (org.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp. 379-389.

- FERNANDES, António Teixeira (1994), "Dinâmicas familiares no mundo actual: Harmonias e conflitos", *Análise Social*, vol. XXIX, n° 129, pp. 1149-1191.
- FERREIRA, Virgínia (1987), "O inquérito por questionário na construção dos dados sociológicos", in Pinto, José Madureira e Silva, Augusto Santos (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- FORMOZINHO, João (1985), "Definição de insucesso escolar em face das funções da educação escolar", Policopiado, Braga, Universidade do Minho.
- FORQUIN, Jean-Claude (1979), "La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue Française de Pédagogie*, n° 48-49, pp. 9-30.
- FORQUIN, Jean-Claude (1982), "L'approche sociologique de la réussite et l'échec scolaires: Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale", *Revue Française de Pédagogie*, n° 59-60, pp. 53-96.
- FORQUIN, Jean-Claude (1983), "As desigualdades escolares. Contributo do pensamento sociológico", policopiado, texto traduzido e adaptado por Isabel Alçada de "Les inégalités scolaires et les apports de la pensée sociologique". *Rapport au colloque, La Sociologie de l'Éducation face aux nouveaux enjeux sociaux de la scolarisation*, Universidade de Toulouse, Maio de 1983.
- GIDDENS, Anthony (1990), *Capitalismo e moderna teoria social*, Lisboa, Editorial Presença.
- GILLY, Michel (1989), "Les représentations sociales dans le champ éducatif", in Jodelet, D. (org.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 363-386.
- GLASMAN, Dominique (1992), "«Parents» ou «familles»: Critique d'un vocabulaire générique", *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, pp. 19-33.
- GOMES, Carlos Alberto (1987), "A interacção selectiva na escola de massas", *O Ensino*, n°s 18-22, pp. 169-179.
- GOMES, Rui (1993), *Culturas de escola e identidades dos professores*, Lisboa, Educa.
- GOOD, Thomas e Weinstein, Rhona (1992), "As escolas marcam a diferença: Evidências, críticas e novas perspectivas", in Nóvoa, A. (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D.Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 77-98.
- GOUX, Dominique e Maurin, Eric (1995), "Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelle 1970, 1977, 1985 et 1993", *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, pp. 81-121.
- GUERRA, Isabel (1993), "Modos de vida. Novos percursos e novos conceitos", *Sociologia- Problemas e Práticas*, n° 13, pp. 59-74.
- GUICHARD, Jean (1993), *L'école et les représentations de l'avenir des adolescents*, Paris, PUF.
- GUIMELLI, Christian (1994), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel e Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUBERT, Michel, Marques, Casimir, Benoit, Scheuer, Wallemacq, Anne (1985), *Portraits d'avenir: Analyse sociologique de l'imaginaire des étudiants en Sciences Économiques et Sociales*, Louvain, Université Catholique de Louvain.
- JODELET, Denise (1988), "Représentations sociale: Phénomènes, concept et théorie", in Moscovici, S. (org.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.

- JODELET, Denise (1989), "Représentations sociale: Un domaine en expansion", in Jodelet, D. (org.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 31-61.
- KELLERHALS, Jean; Coenen-Huther, Josette; Modak, Marianne (1987), "Stratification sociale, types d'interactions dans la famille et justice distributive", *Revue Française de Sociologie*, XXVIII, pp. 217-240.
- KELLERHALS, Jean; Troutot, Pierre-Yves; Lazega, Emmanuel (1989[d.l.]), *Microsociologia da familia*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 1984 (ed. original).
- KELLERHALS, Jean; Montandon, Cléopâtre; Ritschard, Gilbert; Sardi, Massimo (1992), "Cohésion familiale, styles éducatifs et estime de soi: Aspects du processus de socialisation des adolescents", in Almeida, A. N. et al. (org.), *Familles et contextes sociaux. Les espaces et les temps de la diversité*. Actes du Colloque de Lisbonne, 10-12 Abril de 1991, Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia / ISCTE
- KELLERHALS, Jean (1987), "Les types d'interactions dans la famille", *L'Année Sociologique*, n°37, pp. 153-179.
- KELLERHALS, Jean e Montandon, Cléopâtre (1991a), *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- KELLERHALS, Jean e Montandon, Cléopâtre (1991b), "Cohésion familiale et styles d'éducation", *L'Année Sociologique*, n°41, pp. 229-246.
- KELLERHALS, Jean e Montandon, Cléopâtre (1992), "Les styles éducatifs", in Singly, F. (org.), *La famille. L'état des savoirs*, Paris, Ed. la Découvert, pp. 194-200.
- LAFLAQUIÈRE, Alain (1984), "Familles-école: Images réciproques", *Le Group Familial*, n° 105, pp. 49-55.
- LIMA, Licínio (1992), *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974/1988)*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Dissertação de Doutoramento.
- MARQUES, Ramiro (1991), *A escola e os pais - Como colaborar?*, Lisboa, Texto editora.
- MARQUES, Ramiro (1993), "Envolvimento dos apís e sucesso educativo para todos: O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América", in Davies, D. et al., *Os professores e as famílias: A colaboração possível*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 23-48.
- MÓNICA, M^ª Filomena (1978 [imp.]), *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Ed. Presença.
- MONTANDON, Cléopâtre (1987a), "Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial", in Montandon, C. Perrenoud, P., *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Besne, Peter Lang, pp. 169-229.
- MONTANDON, Cléopâtre (1987b), "L'essor des relations famille-école: Problèmes et perspectives", in Montandon, C. e Perrenoud, P., *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Besne, Peter Lang, pp. 23-47.
- MONTANDON, Cléopâtre (1994), "L'articulations entre les familles et l'école: Sens commun et regard sociologique", in Vicent, G. (org.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 149-171.

- MONTANDON, Cléopâtre e Favre, Bernard (1988), "Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois", in Perrenoud, P. e Montandon, C. (org.), *Qui maîtrise l'école?*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 91-107.
- MOSCOVICI, Serge (1976), *La psychanalyse: Son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France (ed. original 1961).
- MOSCOVICI, Serge (1986), "L'ère des représentations sociales", in Doise, W. e Palmonari, A. (org.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchatel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 34-80.
- MOSCOVICI, Serge (1989), "Des représentations collectives aux représentations sociales: Éléments pour une histoire", in Jodelet, Denise (org.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 62-86.
- NÓVOA, António (1992), "Para uma análise das instituições escolares", in Nóvoa, A. (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D.Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-43.
- PALMONARI, Augusto e Doise, Willem (1986), "Caractéristiques des représentations sociales", in Doise, W. e Palmonari, A. (org.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchatel e Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 12-33.
- PEREIRA, Henrique Garcia (1987), "Tratamento informático de questionários: O ponto de vista da análise factorial das correspondências", *Análise Social*, vol. XXIII, n° 98, pp. 733-746.
- PEREIRA, Marina Vieira (1988), "As representações sociais dos pais em relação à escola e aos professores", in Actas da primeira conferência internacional de Sociologia da Educação, *A Sociologia da Educação na formação de professores*, Faro, Escola Superior de Educação, pp. 221-232.
- PERRENOUD, Philippe (1985), "L'enfant au centre du monde", in *Les pédagogies nouvelles sent-elles elitaires? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, pp. 12-13.
- PERRENOUD, Philippe (1987), "Le go-between: Entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message", in Montandon, C. Perrenoud, P., *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Besne, Peter Lang, pp. 49-87.
- PETTITAT, André (1982), *Production de l'école - Production de la société*, Genève e Paris, Librairie Droz.
- POURTOIS, Jean Pierre e Desmet, Huguette: (1991), "Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et social", *Revue Française de Pédagogie*, n° 96, pp. 5-15.
- POURTOIS, Jean Pierre: Desmet, Huguette: Barras, Christine (1994), "Educação familiar e parental", *Inovação*, n° 7, pp. 289-305.
- POURTOIS, Jean Pierre e Desmet, Huguette (1989), "L'éducation familiale", *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, pp. 69-101.
- QUEIROZ, Jean Manuel (1992), "Les familles et l'école", in Singly, F. (org.), *La famille. l'état des savoirs*, Paris, Ed. la Découvert, pp. 201-210.
- ROCHA, Gilberta e Medeiros, Octávio (1994), *Diagnóstico sócio-económico da região autónoma dos Açores*, Ponta Delgada, Policopiado.
- ROUSSEL, Louis (1989), *La famille incertaine*, Paris, Ed. Odile Jacob.

- ROUSSEL, Louis (1992), "Les types de famille", in Singly, F. (org.), *La famille. L'état des savoirs*, Paris, Ed. la Découverte, pp. 83-94.
- SANTIAGO, Rui (1993), *As representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*, Tese de Doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SCHNAPPER, Dominique (1990), "Tradição", in Boudon, R. et al. (org.), *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 243.
- SERMET, Gérard (1985), *Ce que les enseignants attendent des parents*, Genève, Service de la Recherche Sociologique.
- SIANO, V. (1981/82), "Représentations de l'école et du système social, englobant chez les paysans: Problématique, méthodologie", *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXV, n° 353, pp. 201-212.
- SILVA, Augusto Santos (1988), *Entre a razão e o sentido: Durkheim, Weber e a teoria das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- SILVA, Pedro (1991), "A Sociologia da Educação e a relação escola-família", *O Professor*, n° 22, pp. 51-54.
- SILVA, Pedro (1993), "A acção educativa - Um caso particular: O dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos", in Davies, D. et al., *Os professores e as famílias: A colaboração possível*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 61-76.
- SILVA, Pedro (1993), "A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo", in Davies, D. et al., *Os professores e as famílias: A colaboração possível*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 77-92.
- SILVA, Pedro (1994), "A relação escola-família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um balanço", *Inovação*, n° 7, 307-355.
- SINGLY, François de (1992), "Pour une autonomie relative de la Sociologie de la Famille", in Almeida, A. N. de et al. (org.), *Familles et contextes sociaux. Les espaces et les temps de la diversité*. Actes du Colloque de Lisbonne, 10-12 Abril de 1991, Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia / ISCTE
- TONUCCI, Francesco (1986), "Contributo para a definição de um modelo educativo: Da escola transmissiva à escola construtiva", *Análise Psicológica*, n°1, vol. 5, pp. 169-178.
- TROUTOT, Pierre-Yves e Montandon, Cléopâtre (1986), "Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école. Une mise en perspective typologique", *Les transformations de l'école: Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Colloque de Genève, 2-5 de Junho (versão provisória da comunicação apresentada).
- VALA, Jorge (1986), "Sobre as representações sociais - Para uma epistemologia do senso comum", *Cadernos de Ciências Sociais*, n°4, pp. 5-29.
- VAN HAECHT, Anne (1992), *L'école à l'épreuve de la Sociologie: Questions à la Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- WEBER, Silke (1976), "Modele dominant en éducation", in Chombart de Lawe, P.-H. (org.), *Transformations de l'environnement, des aspirations et des valeurs*, Paris, CNRS, pp. 165-173.
- WEBER, Silke (1976), *Aspirações à educação: O condicionamento do modelo dominante*, Petrópolis, Ed. Vozes.

- ZAGO, Nadir (s.d.), "La scolarisation et l'avenir professionnelle chez les enfants des paysans au sud du Brésil", *Cahiers du Brésil Contemporain*, n° 15, pp. 37-53.
- ZANTEN, Henriot-Van (1985), "L'école en milieu rural: Réalités et représentations". *Revue Française de Pédagogie*, n° 73, pp. 41-46.
- ZANTEN, Henriot-Van (1988), "Les familles face a l'école. Rapports institutionnels et relations sociales", in Durning, Paul (org.). *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, Vigneux, Matrice.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ponta Delgada - Maio de 1995

QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Escola: _____

Quest. nº

____|____|____|____|

____|

1. Quem são as pessoas que vivem conjuntamente com a criança?

- a) Pai ou cônjuge da mãe (1)
- b) Mãe ou cônjuge do pai (1)
- c) Irmãos (1) Quantos? (excluindo a criança)
- d) Outras pessoas (1) Quem? _____

2. Quantas pessoas vivem, no total, no agregado familiar? _____

3. A criança é: (Só 1 X)

- 1) Filho único (1) 3) 2º filho a nascer (3)
- 2) 1º filho a nascer (2) 4) 3º ou depois (4)

4. Qual é o sexo da criança? (Só 1 X) Rapaz (1) Rapariga (2)

5. Qual é idade da criança? anos.

6. É principalmente o pai, principalmente a mãe, ambos ou nenhum dos dois quem realiza as seguintes tarefas? (1 X em cada alínea)

	Princ. pai	Princ. mãe	Os dois	Nenh 2
a) Gerir o orçamento familiar, ou seja, decidir sobre o dinheiro que é gasto ao longo do mês nas despesas da casa e família (alimentação, saúde, vestuário...)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
b) Tratar de assuntos vários que envolvam Finanças, Seguradoras, Justiça	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
c) As tarefas domésticas, tais como preparar refeições, arrumar a casa	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
d) Ganhar dinheiro	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
e) Ir com a criança ao médico	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
f) Ajudar a criança a escolher a sua roupa e verificar como se veste	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
g) Dar autorização à criança para algo que ela tenha pedido	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
h) Consolar a criança quando esta se sente mal	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
i) Explicar à criança como deve comportar-se	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
j) Castigar a criança quando se comporta desadequadamente	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
l) Ajudar e verificar os trabalhos escolares da criança	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
m) Ir à escola da criança	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

7. Na vossa opinião, uma família sem chefe é como um barco sem comandante? (Só 1 X)

Concordamos totalmente	Concordamos	Discordamos	Discordamos totalmente
<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

8. Com qual das duas formas dos pais se posicionarem face aos filhos se identificam mais? (Só 1 X)

- a) "Os pais devem dar amor aos filhos embora não se devam colocar na mesma posição que eles porque são crianças. Os filhos devem respeitar os pais porque estes é que sabem o que é melhor para eles." (1)
- b) "Deve haver respeito mútuo entre pais e filhos. Os pais devem colocar-se na posição dos filhos e os filhos na posição dos pais para se compreenderem melhor." (2)
- c) Outra (3) Qual? _____

9. Qual é a disciplina a que a criança é habituada, por vós? (Só 1 X)

	Sim	Não
a) A criança tem uma hora limite para se deitar durante a semana, quando está na escola?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)
b) A criança pode vestir a roupa que entende?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)
c) Quando a criança está fora de casa, por ex ^o , a brincar na rua, tem uma hora fixa para voltar?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)
d) Exigem que a criança arrume as suas coisas e aquilo que desarruma?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)
e) Exigem que a criança faça a sua higiene correctamente, por ex ^o , lavar bem as mãos ou os dentes?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)
f) Impedem que a criança veja determinados programas na televisão?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)
g) A criança deve pedir autorização para comer fora das refeições?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)

10. Desde que a criança entrou para a escola, este ano lectivo, em Setembro, quantas vezes precisaram de castigar a criança da seguinte maneira? (1 X em cada alínea)

	+ de 4 v.	2 ou 3 v.	1 vez	Nunca
a) Não deixar a criança ver um ou mais programas na televisão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
b) Exigir que a criança fizesse determinadas tarefas suplementares	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
c) Mandar a criança fazer mais trabalhos escolares	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
d) Mandar a criança pedir desculpa a alguém	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
e) Dar à criança uma ou mais palmadas ou o equivalente	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
f) Mandar a criança para o seu quarto ou outro espaço semelhante	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
g) Dar um sermão à criança	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

11. Como reagiriam se a criança ganhasse uma tendência para estar sempre a mentir e nunca assumir os seus erros? (Só 1 X)

a) Castigariamos a criança cada vez que soubéssemos que estava a mentir para que deixasse de o fazer	<input type="checkbox"/> (1)
b) Tentariamos mostrar que as mentiras não levam a lado nenhum	<input type="checkbox"/> (2)
c) Sentarmo-nos-íamos com a criança para mostrar que gostávamos dela e que não havia motivos para nos mentir	<input type="checkbox"/> (3)
d) Outra <input type="checkbox"/> (4) Qual? _____	

12. E o que fariam se a criança apresentasse um comportamento tímido, fugisse das outras crianças e preferisse estar sozinha? (Só 1 X)

a) Obrigariamos a criança a ir brincar ou a fazer desporto com outras crianças para se habituar ao seu convívio	<input type="checkbox"/> (1)
b) Tentariamos encontrar uma actividade de que gostasse e sem a forçar procuraríamos que se integrasse num grupo de crianças	<input type="checkbox"/> (2)
c) Procurariamos ver até que ponto a nossa relação com a criança não era responsável por isso e tentariamos mudar	<input type="checkbox"/> (3)
d) Outra <input type="checkbox"/> (4) Qual? _____	

13. Qual seria a vossa atitude se a criança mostrasse comer muito pouco à refeição e a encontrassem frequentemente a comer doces ou batatas fritas fora das refeições? (Só 1 X)

a) Obrigariamos a criança a comer à refeição, esconderíamos os doces e não lhe dariamos dinheiro para os poder comprar	<input type="checkbox"/> (1)
b) Fariamos refeições que lhe fossem mais agradáveis e tentariamos aumentar o seu apetite à refeição	<input type="checkbox"/> (2)
c) Mostraríamos à criança muito amor e compreensão. Conversariamos com ela para mostrar o nosso apoio na mudança do seu comportamento	<input type="checkbox"/> (3)
d) Outra <input type="checkbox"/> (4) Qual? _____	

14. Na vossa família, durante o tempo em que não têm que cumprir obrigações (nos tempos livres) qual é a frequência com que: (1 X em cada alínea)

	Mt freq	Alg. freq	Pouca freq.	Nunca
a) Cada um aproveita para fazer o que gosta, sem os restantes familiares?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
b) Fazem coisas de que gostam todos juntos?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

15. Quando têm tempo, fora das vossas obrigações para se reunirem com outras pessoas (amigos ou conhecidos) qual a frequência com que: **(1 X em cada alínea)**

	Mt freq	Alg. freq	Pouca freq.	Nunca
a) Cada um está com os seus próprios amigos ou conhecidos?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
b) Estão todos em conjunto com as mesmas pessoas?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

(Se a mãe ou o pai não têm cônjuge passar à perg. 19)

16. Quanto a ideias políticas, religiosas ou sobre a vida qual a frequência com que no casal, os dois cônjuges: **(1 X em cada alínea)**

	Geral- mente	Algumas vezes	Rara- mente	Nunca
a) Cada um tem ideias próprias?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
b) Têm as mesmas ideias?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

17. E quanto às ideias sobre a forma de educar a criança? **(1 X em cada alínea)**

	Geral- mente	Algumas vezes	Rara- mente	Nunca
a) Cada um tem ideias próprias	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
b) Têm as mesmas ideias	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

18. Como é que o casal encara o dinheiro? **(Só 1 X)**

a) Cada um tem direito a ter o seu próprio dinheiro, mesmo que uma parte seja comum	<input type="checkbox"/> (1)
b) Nós temos o nosso dinheiro todo em comum	<input type="checkbox"/> (2)
c) Outra <input type="checkbox"/> (3) Qual? _____	

19. Com qual das duas formas de viver em família se identificam mais? **(Só 1 X)**

a) "Para nós a família é o mais importante, mesmo que isso implique sacrifícios da parte de cada um. Procuramos acima de tudo ser uma família."	<input type="checkbox"/> (1)
b) "Para nós a família é importante, embora cada um tenha direito à sua própria vida. Nós somos antes de mais pessoas que a partir do respeito mútuo formam uma família."	<input type="checkbox"/> (2)
c) Outra <input type="checkbox"/> (3) Qual? _____	

20. Na vossa família, quando não têm obrigações a cumprir (nos tempos livres) qual é a frequência com que: **(1 X em cada alínea)**

	Muita frequência	Alguma frequência	Pouca frequência	Nunca
a) Preferem ficar calmamente em casa a descansar?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
b) Preferem sair de casa para ver coisas diferentes?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

21. Nos momentos em que estão mais livres das vossas tarefas, qual é, em média, a frequência com que se reúnem com outras pessoas para passarem algum tempo juntos? **(1 X em cada alínea)**

	Muita frequência	Alguma frequência	Pouca frequência	Nunca
a) Com parentes	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
b) Com vizinhos	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
c) Com amigos	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

22. E qual a frequência com que a criança se encontra com amigos ou colegas fora da escola? **(Só 1 X)**

Muita frequência	Alguma frequência	Pouca frequência	Nunca
<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

23. Qual é a frequência com que o casal: (Se a frequência de cada um é diferente, assinalar a maior) (1 X em cada alínea)

	Todos os dias	1 vez ou + na semana	Menor frequência	Nunca
a) Lê jornais?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
b) Vê as notícias e outros programas de informação na televisão?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

24. Se lêem jornais, qual o jornal que lêem mais frequentemente? _____

25. Qual é a vossa preocupação em estar a par do que se passa no mundo? (Só 1 X)

- a) Não é nossa preocupação central estarmos sempre a par de tudo o que se passa no mundo (1)
- b) É nossa grande preocupação estarmos sempre informados sobre o que se passa no mundo (2)

26. Na vossa família, em média, incluindo tempo de trabalho e tempo livre, quem passa mais tempo fora de casa? (Só 1 X)

- a) O pai passa muito mais tempo fora de casa (1)
- b) A mãe passa muito mais tempo fora de casa (2)
- c) O pai e mãe passam, aproximadamente o mesmo tempo fora de casa (3)
- d) Outra (4) Qual? _____

27. Com qual das duas formas de viver em família se identificam mais? (Só 1 X)

- a) "Somos uma família caseira. Por vezes saímos mas gostamos de ficar sempre que possível na tranquilidade do lar." (1)
- b) "Somos uma família que gosta de estar a par das novidades. Se não sairmos de casa e não nos encontramos frequentemente com outras pessoas é como se sufocássemos." (2)

28. Na vossa opinião, como tem sido a criança como aluno? (Só 1 X)

- a) Um aluno com algumas dificuldades (1)
- b) Um aluno médio (2)
- c) Um aluno bom ou muito bom (3)

29. Quantas vezes a criança já reprovou? vez(es)?

(Se a criança não tem irmãos passar à pergunta seguinte)

30. Qual a idade, a escolaridade completa e o número de vezes que reprovou cada irmão da criança?

- 1) 1º irmão: a) Idade? b) Escolaridade? _____ c) Nº de reprovações?
- 2) 2º irmão: a) Idade? b) Escolaridade? _____ c) Nº de reprovações?
- 3) 3º irmão: a) Idade? b) Escolaridade? _____ c) Nº de reprovações?
- 4) 4º irmão: a) Idade? b) Escolaridade? _____ c) Nº de reprovações?
- 5) 5º irmão: a) Idade? b) Escolaridade? _____ c) Nº de reprovações?

(Se necessário continuar no verso e indicar com uma seta)

31. Qual o nível de escolaridade que *gostariam* que a criança completasse? _____

32. Este nível de instrução é: (Só 1 X)

- a) O nível que, em princípio, pensamos que a criança vai atingir (1)
- b) O nível que pensamos que a criança atingirá se conseguir e for possível (2)
- c) O nosso sonho (3)
- d) Outra resposta (4) Qual? _____

33. E na realidade, qual é o nível de escolaridade que estão à espera que a criança consiga atingir?

34. Na vossa opinião, do que vai depender a profissão futura da criança? (Só 1 X)

- a) Pensamos que o sua profissão futura exigirá um curso universitário (1)
- b) Pensamos que a sua profissão futura exigirá um nível de escolaridade médio (2)
- c) Pensamos que a sua profissão futura não vai depender da escola (3)
- d) Outra resposta (4) Qual? _____

35. Dos seguintes aspectos relativos à relação com a escola quais são os que se verificam e os que não se verificam no vosso caso? (1 X em cada alínea)

- | | Sim | Não |
|--|------------------------------|------------------------------|
| a) Já alguma vez foram <u>membros</u> de uma associação de pais ou órgão da escola da criança? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| b) Já alguma vez <u>foram à escola para colaborar em actividades</u> , como por exemplo, falar sobre algo às crianças ou ajudar a organizar uma festa? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| c) Este ano já fizeram parte de uma reunião com pais e professores para tratar de <u>assuntos relativos ao funcionamento da escola</u> ? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| d) Este ano já assistiram a alguma <u>festa ou actividade extra-escolar</u> organizada pela escola da criança? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| e) Este ano, algum de vós foi a uma reunião <u>convocada pelo professor da criança</u> para falar dela e da sua turma? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| f) Este ano já, algum de vós, foi à escola, <u>por iniciativa própria</u> , falar <u>individualmente</u> com o professor sobre a criança? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| g) Este ano já, algum de vós, foi à escola falar sobre a criança <u>por pedido do professor</u> ? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| h) Este ano já, algum de vós, contactou com o professor <u>por escrito ou por telefone</u> ? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| i) <u>Ajudam</u> a criança nos trabalhos escolares, mais de uma vez por semana? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| j) <u>Perguntam ou verificam</u> se a criança já fez os trabalhos de casa, mais de uma vez por semana? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| l) <u>Conversam</u> com a criança sobre o que se passa na escola, mais de uma vez por semana? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |

36. Na vossa opinião, os pais devem ir à escola para: (1 X em cada alínea)

- | | Sim | Não |
|---|------------------------------|------------------------------|
| a) Participar em reuniões de tomada de decisões relativas ao funcionamento da escola? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| b) Resolver problemas dos seus filhos? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| c) Colaborar em actividades na sala de aula dos filhos? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| d) Organizar iniciativas na escola? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| e) Saber informações sobre os filhos? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| f) Ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |
| g) Intervir na planificação dos programas ou na escolha dos manuais dos filhos? | <input type="checkbox"/> (1) | <input type="checkbox"/> (2) |

37. Como avaliam a forma como a escola recebe os pais? (Só 1 X)

- Muito positiva (1) Positiva (2) Negativa (3) Muito negativa (4) Sem opinião (5)

38. O que pensam da existência de associações de pais nas escolas? (Só 1 X)

- Muito importante (1) Importante (2) Pouco importante (3) Nada importante (4) Sem opinião (5)

39. Gostariam de fazer parte de uma associação de pais? (Só 1 X) Sim (1) Não (2) Sem opinião (3)
40. Quais os motivos principais que vos impossibilitam de ir à escola da criança mais vezes?

- a) Não ter tempo ou ter um horário incompatível..... (1)
- b) O professor não convocar os pais (1)
- c) Não haver nada para fazer na escola..... (1)
- d) A criança não ter problemas (1)
- e) Não querer intrometer-se no trabalho do professor (1)
- f) Não se sentir bem na escola (1)
- g) A escola não estar aberta à participação dos pais (1)
- h) Outra (1) Qual? _____

41. Na sua forma de ver as coisas quais são os três motivos principais por que uma criança reprova de ano? (3 X)

- 1) Porque a criança não é inteligente ou tem má memória (1)
- 2) Porque a criança tem um mau ambiente familiar (1)
- 3) Devido às orientações pedagógicas do professor dentro e fora da sala de aula (1)
- 4) Porque os pais são pobres e não têm instrução (1)
- 5) Porque a criança é doente (1)
- 6) Porque os pais não se interessam pelos filhos e não os ajudam (1)
- 7) Devido à forma como a sociedade e o sistema de ensino funcionam (1)
- 8) Porque a criança é preguiçosa e não trabalha (1)
- 9) Porque a escola funciona mal (1)
- 10) Outra (1) Qual? _____

42. Quais os objectivos que consideram mais importante uma criança atingir na escola?

- 1) Aprender a fazer coisas (1)
- 2) Adquirir conhecimentos (2)
- 3) Aprender formas de ser e de comportamento adequadas (3)
- 4) Desenvolver as suas diferentes capacidades (4)
- 5) Outra (5) Qual? _____

43. Como avaliam o esforço da escola da criança, quanto a este aspecto? (Só 1 X)

Muito positivo (1) Positivo (2) Negativo (3) Muito negativo (4) Sem opinião (5)

44. Como deve ser o comportamento normal dos alunos na sala de aula? (Só 1 X)

- 1) Os alunos devem estar sentados no seu lugar e pedir autorização ao professor para se levantarem (1)
- 2) Os alunos devem movimentar-se na sala de aula como se estivessem em sua casa (2)
- 3) Outra (3) Qual? _____

45. Como avaliam este aspecto na escola da criança? (Só 1 X)

Muito positivo (1) Positivo (2) Negativo (3) Muito negativo (4) Sem opinião (5)

46. Qual deve ser o papel do professor na sala de aula, quanto ao processo de aprendizagem? (Só 1 X)

- 1) O professor deve ensinar para que os alunos possam aprender (1)
- 2) O professor deve orientar para que cada aluno possa aprender por si o que mais gosta (2)
- 3) Outra (3) Qual? _____

47. Como avaliam este aspecto na escola da criança? (Só 1 X)

Muito positivo (1) Positivo (2) Negativo (3) Muito negativo (4) Sem opinião (5)

48. O que pensam do modo como a criança é tratada na escola? (Só 1 X)

Muito positivo (1) Positivo (2) Negativo (3) Muito negativo (4) Sem opinião (5)

49. Para vós, quais são as finalidades principais da escola?

- 1) A escola permitir que os nossos filhos tenham um diploma que lhes dê acesso a um emprego (1)
- 2) A escola permitir que os nossos filhos tenham um futuro melhor (1)
- 3) A escola permitir que os nossos filhos aprendam a viver e a movimentar-se na nossa sociedade, tal como está organizada (1)
- 4) A escola permitir que os nossos filhos se desenvolvam como pessoas (1)
- 5) Outra (1) Qual? _____

50. Qual é a vossa idade? Pai ou cônjuge da mãe | | Mãe ou cônjuge do pai | |

51. Qual é o nível de instrução mais elevado completado por vós? (Se falecido, antes de falecer)

1) Pai: _____ 2) Mãe: _____

52. Qual é a vossa situação na profissão? (1 X para o pai e uma X para a mãe) (No caso de se ter mais que uma situação, assinalar a principal) (se reformado, antes da reforma) (Se falecido, antes de falecer)

	Pai	Mãe
1) Trabalhador por conta de outrém	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
2) Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
3) Patrão (= ter empregados)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)

(Se nenhum dos dois é patrão, passar à pergunta seguinte)

53. Quantos dos empregados do pai são seus familiares? E no caso da mãe?

	Pai	Mãe
1) Menos de metade do total de empregados	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
2) Metade ou mais do total de empregados	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)

54.a) Em que empresa, organização ou serviço trabalha cada um de vós?

1) Pai: _____ 2) Mãe: _____

54.b) Quais as funções que desempenham aí?

1) Pai: _____ 2) Mãe: _____

54.c) Qual o ramo de actividade em que trabalham?

1) Pai: _____ 2) Mãe: _____

55. Qual é o número total de trabalhadores da empresa/organização onde o pai e a mãe trabalham? (1 X para o pai e 1 X para a mãe)

	Pai	Mãe
1) 1 trabalhador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
2) Entre 2 e 9 trabalhadores	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
3) 10 ou mais trabalhadores	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)

56. Qual era o nível de instrução do pai da criança quando deixou a casa de seus pais e construiu nova família? E a do seu pai, na mesma altura? (Pai ou cônjuge da mãe) (Avô paterno da criança ou pai do cônjuge da mãe) (Se falecido, antes de falecer)

1) Pai: _____ 2) Avô paterno: _____

57. Qual a situação na profissão do pai e a do avô, nessa altura? (1 X para o pai e uma X para avô) (No caso de se ter mais que uma situação referir a principal) (se reformado, antes da reforma) (Se falecido, antes de falecer)

	Pai	Avô
1) Trabalhador por conta de outrém	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
2) Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
3) Patrão (= ter empregados)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)

(Se nenhum era patrão, passar à pergunta seguinte)

58. Quantos empregados do pai eram seus familiares, nessa altura? E no caso do avô?

	Pai	Avô
1) Menos de metade do total de empregados	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
2) Metade ou mais do total de empregados	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)

59.b) Em que empresa ou organização trabalhava o pai, nessa altura? e o avô?

1) Pai: _____ 2) Avô paterno: _____

59.b) Quais as funções que desempenhavam aí?

1) Pai: _____ 2) Avô paterno: _____

60. Qual era o número total de trabalhadores da empresa/organização onde o pai trabalhava, nessa altura? E no caso do avô? (Para todos) (1 X para o pai e 1 X para avô)

	Pai	Avô
1) 1 trabalhador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
2) Entre 2 e 9 trabalhadores	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
3) 10 ou mais trabalhadores	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)

61. Quais dos seguintes equipamentos/bens possuem?

a) Televisão	<input type="checkbox"/> (1)	e) Câmara de vídeo	<input type="checkbox"/> (1)
b) Telefone	<input type="checkbox"/> (1)	f) Segundo carro	<input type="checkbox"/> (1)
c) Carro	<input type="checkbox"/> (1)	g) Casa própria	<input type="checkbox"/> (1)
d) Computador	<input type="checkbox"/> (1)	h) Água canalizada	<input type="checkbox"/> (1)

62. Quem respondeu ao questionário? Pai| (1) Mãe| (2) Os dois| (3) Outro| (4) Quem? _____

ANEXO 2 - Resultados da análise multivariada da questão relativa à posse de bens (capital económico)

Quadro 1: Contribuições para os eixos factoriais 1 e 2 - Posse de capital económico (modalidades activas)

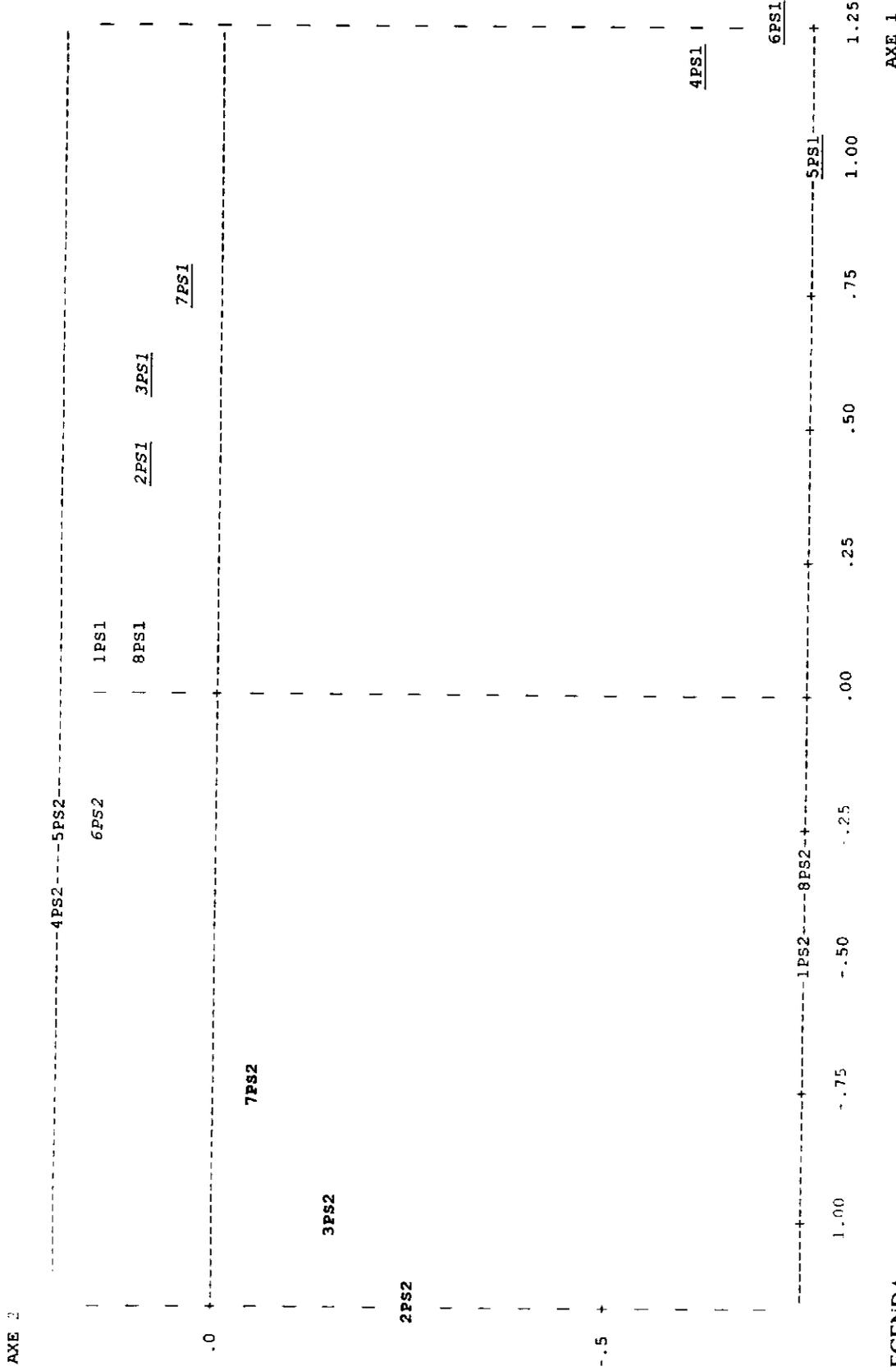
MODALITES	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES						
	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3 . POSSE1-TV																	
1PS1 - TV	12.01	.04	.09	.13	.02	.10	-.07	.2	1.4	.0	1.2	.7	.18	.42	.01	.24	.12
1PS2 - NTV	.49	24.60	-2.10	-3.21	-.42	-2.41	1.70	5.7	34.2	.7	28.7	17.7	.18	.42	.01	.24	.12
	CONTRIBUTION CUMULEE = 5.9 35.6 .8 29.9 18.4																
4 . POSSE2-TEL																	
2PS1 - TEL	9.38	.33	.41	.08	.27	.07	.09	4.2	.4	5.6	.4	.9	.51	.02	.21	.01	.02
2PS2 - NTEL	3.13	3.00	-1.24	-.23	-.80	-.20	-.26	12.6	1.1	16.8	1.3	2.6	.51	.02	.21	.01	.02
	CONTRIBUTION CUMULEE = 16.9 1.4 22.3 1.7 3.5																
5 . POSSE3-CAR																	
3PS1 - CAR	8.11	.54	.56	.09	.06	-.15	.13	6.6	.5	.2	1.7	1.6	.57	.02	.01	.04	.03
3PS2 - NCAR	4.39	1.84	-1.03	-.17	-.11	.27	-.23	12.2	.9	.5	3.2	3.0	.57	.02	.01	.04	.03
	CONTRIBUTION CUMULEE = 18.9 1.3 .7 4.9 4.6																
6 . POSSE4-COME																	
4PS1 - COMPUT	3.13	3.00	1.19	-.61	-.35	.11	.14	11.7	7.8	3.2	.4	.8	.47	.12	.04	.00	.01
4PS2 - NCOMPUT	9.38	.33	-.40	.20	.12	-.04	-.05	3.9	2.6	1.1	.1	.3	.47	.12	.04	.00	.01
	CONTRIBUTION CUMULEE = 15.5 10.4 4.2 .5 1.0																
7 . POSSE5-CAMV																	
5PS1 - CAMARV	2.54	3.92	1.05	-.76	-.77	1.03	.38	7.3	9.9	12.6	27.4	4.7	.28	.15	.15	.27	.04
5PS2 - NCAMARV	9.96	.25	-.27	.19	.20	-.26	-.10	1.9	2.5	3.2	7.0	1.2	.28	.15	.15	.27	.04
	CONTRIBUTION CUMULEE = 9.2 12.4 15.8 34.3 5.9																
8 . POSSE6-2CAR																	
6PS1 - 2CAR	2.34	4.33	1.29	-.70	-.28	-.51	-1.30	10.3	7.8	1.5	6.1	49.8	.39	.11	.02	.06	.39
6PS2 - N2CAR	10.16	.23	-.30	.16	.06	.12	.30	2.4	1.8	.3	1.4	11.5	.39	.11	.02	.06	.39
	CONTRIBUTION CUMULEE = 12.6 9.6 1.8 7.5 61.3																
9 . POSSE7-CASA																	
7PS1 - CASA	6.35	.97	.74	.04	.23	-.31	.14	9.2	.1	2.9	6.2	1.6	.57	.00	.06	.10	.02
7PS2 - NCASA	6.15	1.03	-.77	-.04	-.24	.32	-.14	9.5	.1	3.0	6.4	1.6	.57	.00	.06	.10	.02
	CONTRIBUTION CUMULEE = 18.7 .2 5.9 12.6 3.2																
10 . POSSE8-AGUA																	
8PS1 - AGUA	12.21	.02	.04	.09	-.11	-.04	.02	.1	.7	1.1	.2	.0	.07	.34	.46	.07	.01
8PS2 - NAGUA	.29	41.67	-1.73	-3.78	4.40	1.68	-.75	2.3	28.4	47.4	8.4	2.1	.07	.34	.46	.07	.01
	CONTRIBUTION CUMULEE = 2.4 29.1 48.5 8.6 2.1																

Quadro 2: Descrição das classes de posse de capital económico (partição a 3 classes)

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES		POIDS	V. TEST	PROBA
			CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		
CLASSE 1 / 3							
POSSE7-CASA		aa1a			33.59	43	
POSSE2-TEL	NCASA	7PS2	68.25	100.00	49.22	63	8.82 .000
POSSE3-CAR	NTEL	2PS2	93.75	69.77	25.00	32	8.24 .000
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	NCAR	3PS2	80.00	83.72	35.16	45	8.15 .000
POSSE4-COMP	CL POP	1CS3	58.06	83.72	48.44	62	5.65 .000
POSSE5-CAMV	NCOMPUT	4PS2	44.79	100.00	75.00	96	5.10 .000
POSSE6-2CAR	NCAMARV	5PS2	42.16	100.00	79.69	102	4.41 .000
CLASSE SOCIAL-INITIAL	N2CAR	6PS2	41.35	100.00	81.25	104	4.18 .000
CLASSE SOCIAL-INITIAL	NS-NR	2CS4	90.00	20.93	7.81	10	3.52 .000
POSSE1-TV	CL POP	2CS3	47.69	72.09	50.78	65	3.28 .001
	NTV	1PS2	100.00	11.63	3.91	5	2.68 .004
CLASSE 2 / 3							
POSSE1-TV	CL SUPER	2CS1	.00	.00	8.59	11	-2.38 .009
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	TV	1PS1	30.89	88.37	96.09	123	-2.68 .004
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL SUPER	1CS1	4.76	2.33	16.41	21	-3.08 .001
POSSE6-2CAR	CL MEDIAS	1CS2	13.33	13.95	35.16	45	-3.51 .000
POSSE5-CAMV	2CAR	6PS1	.00	.00	18.75	24	-4.18 .000
CLASSE SOCIAL-INITIAL	CAMARV	5PS1	.00	.00	20.31	26	-4.41 .000
POSSE4-COMP	CL MEDIAS	2CS2	7.14	6.98	32.81	42	-4.53 .000
POSSE3-CAR	COMPUT	4PS1	.00	.00	25.00	32	-5.10 .000
POSSE2-TEL	CAR	3PS1	8.43	16.28	64.84	83	-8.15 .000
POSSE7-CASA	TEL	2PS1	13.54	30.23	75.00	96	-8.24 .000
	CASA	7PS1	.00	.00	50.78	65	-8.82 .000
POSSE2-TEL	TEI.	aa2a			47.66	61	
POSSE6-2CAR	N2CAR	2PS1	61.46	96.72	75.00	96	5.57 .000
POSSE3-CAR	CAR	6PS2	58.65	100.00	81.25	104	5.53 .000
POSSE7-CASA	CASA	3PS1	62.65	85.25	64.84	83	4.53 .000
		7PS1	66.15	70.49	50.78	65	4.12 .000
POSSE7-CASA	NCASA	7PS2	28.57	29.51	49.22	63	-4.12 .000

CLASSE 3 / 3						
POSSE3-CAR	NCAR	3PS2	20.00	14.75	35.16	45 -4.53 .000
POSSE6-2CAR	2CAR	6PS1	.00	.00	18.75	24 -5.53 .000
POSSE2-TEL	NTEL	2PS2	6.25	3.28	25.00	32 -5.57 .000
		aa3a			18.75	24
POSSE6-2CAR	2CAR	6PS1	100.00	100.00	18.75	24 10.59 .000
POSSE7-CASA	CASA	7PS1	33.85	91.67	50.78	65 4.46 .000
POSSE3-CAR	CAR	3PS1	28.92	100.00	64.84	83 4.33 .000
POSSE4-COMP	COMPUT	4PS1	46.88	62.50	25.00	32 4.20 .000
CLASSE SOCIAL-INICIAL	CL SUPER	2CS1	72.73	33.33	8.59	11 3.85 .000
POSSE2-TEL	TEL	2PS1	25.00	100.00	75.00	96 3.33 .000
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL SUPER	1CS1	47.62	41.67	16.41	21 3.15 .001
POSSE5-CAMV	CAMARV	5PS1	42.31	45.83	20.31	26 2.98 .001
CLASSE SOCIAL-INICIAL	CL MEDIAS	2CS2	33.33	58.33	32.81	42 2.65 .004
POSSE5-CAMV	NCAMARV	5PS2	12.75	54.17	79.69	102 -2.98 .001
POSSE2-TEL	NTEL	2PS2	.00	.00	25.00	32 -3.33 .000
POSSE4-COMP	NCOMPUT	4PS2	9.38	37.50	75.00	96 -4.20 .000
POSSE3-CAR	NCAR	3PS2	.00	.00	35.16	45 -4.33 .000
POSSE7-CASA	NCASA	7PS2	3.17	8.33	49.22	63 -4.46 .000
CLASSE SOCIAL-INICIAL	CL POP	2CS3	3.08	8.33	50.78	65 -4.62 .000
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL POP	1CS3	1.61	4.17	48.44	62 -4.95 .000
POSSE6-2CAR	N2CAR	6PS2	.00	.00	81.25	104 -10.59 .000

Gráfico 2: Representação das classes de posse sobre os planos factoriais 1 e 2



LEGENDA:
Classe 1 (bold) - Posse -
Classe 2 (itálico) - Posse + -
Classe 3 (sublinhado) - Posse +

ANEXO 3 - Resultados da análise multivariada do funcionamento familiar

Quadro 1: Contribuições para os eixos factoriais - Funcionamento familiar (modalidades activas)

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES MODALITES ACTIVES SUR LES AXES 1 A 5																	
MODALITES	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES						
IDEN - LIBELLE	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
4 . PAPEIS1-GERIRORC																	
1PP1 - PRINC PAI	.41	8.42	-.11	-1.01	.51	-.96	-.43	.0	3.4	1.0	3.8	.8	.00	.12	.03	.11	.02
1PP2 - PRINC MAE	1.19	2.23	-1.05	.25	-.15	-.05	.13	5.8	.6	.2	.0	.2	.49	.03	.01	.00	.01
1PP3 - AMBOS	2.25	.71	.57	.05	-.01	.20	.01	3.3	.0	.0	.9	.0	.46	.00	.00	.06	.00
	CONTRIBUTION CUMULEE = 9.2 4.1 1.2 4.8 1.0																
5 . PAPEIS2-TASSUNTOS																	
2PP1 - PRINC PAI	1.97	.95	.43	-.27	.23	-.10	-.15	1.6	1.1	1.0	.2	.5	.20	.08	.06	.01	.02
2PP2 - PRINC MAE	1.06	2.65	-1.25	.20	-.03	-.25	.10	7.4	.3	.0	.7	.1	.59	.02	.00	.02	.00
2PP3 - AMBOS	.82	3.71	.58	.39	-.52	.55	.24	1.2	1.0	2.0	2.6	.5	.09	.04	.07	.08	.02
	CONTRIBUTION CUMULEE = 10.3 2.5 3.0 3.4 1.1																
6 . PAPEIS4-GDINHEIRO																	
4PP1 - PRINC PAI	.65	4.95	-.22	-.72	-.07	-.39	-1.18	.1	2.7	.0	1.0	9.7	.01	.10	.00	.03	.28
4PP2 - PRINC MAE	.65	4.95	-1.55	.65	.10	-.05	.38	7.0	2.2	.1	.0	1.0	.49	.08	.00	.00	.03
4PP3 - AMBOS	2.55	.51	.45	.02	-.01	.11	.20	2.3	.0	.0	.3	1.1	.40	.00	.00	.02	.08
	CONTRIBUTION CUMULEE = 9.4 4.9 1.1 3.1 1.8																
7 . PAPEIS7-CRIAN.AUTORIZ																	
7PP1 - PRINC PAI	.24	15.14	.41	-.46	-.89	-.33	-1.03	.2	.4	1.7	.3	2.7	.01	.01	.05	.01	.07
7PP2 - PRINC MAE	1.12	2.42	-1.20	.15	-.10	-.27	.14	7.2	.2	.1	.8	.2	.59	.01	.00	.03	.01
7PP3 - AMBOS	2.48	.55	.50	-.02	.13	.15	.04	2.8	.0	.4	.6	.0	.46	.00	.03	.04	.00
	CONTRIBUTION CUMULEE = 10.2 .6 2.2 1.7 3.0																
8 . PAPEIS9-CRIAN.EXPLICCOMP																	
9PP2 - PRINC MAE	1.23	2.14	-1.05	-.20	-.10	-.28	.33	6.1	.4	.1	1.0	1.5	.52	.02	.00	.04	.05
9PP3 - AMBOS	2.62	.47	.49	.09	.05	.13	-.16	2.8	.2	.0	.5	.7	.52	.02	.00	.04	.05
	CONTRIBUTION CUMULEE = 8.9 .6 .2 1.4 2.2																
9 . PAPEIS10 APOIO.TE																	
11P1 - PRINC PAI	.27	13.12	.68	-.59	.24	-1.12	.63	.6	.8	.1	3.5	1.2	.03	.03	.00	.10	.03
11P2 - PRINC MAE	2.25	.71	-.37	.00	.19	.03	.18	1.3	.0	.7	.0	.8	.19	.00	.05	.00	.05
11P3 - AMBOS	.99	2.90	.73	.28	-.09	-.15	-.26	2.4	.6	.1	.2	.7	.18	.03	.00	.01	.02
11P4 - MEMH DOS 2	.34	10.30	-.24	-.37	-1.19	.24	-.94	.1	.4	4.3	.2	3.2	.01	.01	.14	.01	.09
	CONTRIBUTION CUMULEE = 4.4 1.8 5.3 3.9 5.8																

10 . DISCIPL1-HDEITAR																				
1DC1 - DISCIPL	3.30	.16	.05	.04	.16	-.11	.04	.0	.0	.8	.4	.0	.02	.01	.16	.07	.01			
1DC2 - NDISCPL	.54	6.06	-.32	-.26	-.98	.64	-.23	.2	.3	4.8	2.3	.3	.02	.01	.16	.07	.01			
CONTRIBUTION CUMULEE =											.3	.3	5.6	2.7	.4					
11 . DISCIPL2-ROUPA																				
2DC1 - NDISCPL	2.25	.71	-.08	-.31	-.14	.20	-.15	.1	1.7	.4	.9	.5	.01	.13	.03	.06	.03			
2DC2 - DISCPL	1.60	1.40	.11	.43	.19	-.28	.21	.1	2.4	.5	1.3	.7	.01	.13	.03	.06	.03			
CONTRIBUTION CUMULEE =											.2	4.2	.9	2.2	1.2					
12 . DISCIPL1-COMPR																				
7DC1 - DISCPL	1.46	1.63	.03	.12	-.04	-.45	-.49	.0	.2	.0	3.0	3.8	.00	.01	.00	.12	.15			
7DC2 - NDISCPL	2.38	.61	-.02	-.07	.03	.28	.30	.0	.1	.0	1.9	2.3	.00	.01	.00	.12	.15			
CONTRIBUTION CUMULEE =											.0	.3	.0	4.9	6.2					
13 . PUNICAO1-TV																				
1PU1 - 4+VEZES	.41	8.42	.09	.29	1.21	.54	-.25	.0	.3	5.4	1.2	.3	.00	.01	.17	.04	.01			
1PU2 - 2,3 VEZES	.58	5.65	.39	.09	.64	-.77	.07	.4	.0	2.2	3.5	.0	.03	.00	.07	.11	.00			
1PU3 - 1 VEZ	.44	7.69	-.36	1.29	-.42	-.12	-.09	.3	6.0	.7	.1	.0	.02	.22	.02	.00	.00			
1PU4 - NUNCA	2.42	.59	-.04	-.31	-.28	.11	.04	.0	1.9	1.7	.3	.0	.00	.16	.13	.02	.00			
CONTRIBUTION CUMULEE =											.7	8.2	10.0	5.1	.4					
14 . PUNICAO3-TESCOLAR																				
3PU1 - 4+VEZES	.95	3.04	.26	-.04	.42	-.11	-.46	.3	.0	1.5	.1	2.1	.02	.00	.06	.00	.07			
3PU2 - 2,3 VEZES	.71	4.38	.21	-.41	.27	-.22	-.33	.1	1.0	.5	.3	.8	.01	.04	.02	.01	.02			
3PU3 - 1 VEZ	.51	6.53	-.36	.74	-.86	-.63	-.09	.3	2.3	3.4	2.1	.0	.02	.08	.11	.06	.00			
3PU4 - NUNCA	1.67	1.31	-.13	-.03	-.09	.35	.43	.1	.0	.1	2.1	3.2	.01	.00	.01	.09	.14			
CONTRIBUTION CUMULEE =											.9	3.3	5.6	4.6	6.2					
15 . PUNICAO6-FQUARTO																				
6PU1 - 4+VEZES	.78	3.91	-.10	-.10	1.02	-.28	-.44	.0	.1	7.4	.6	1.6	.00	.00	.26	.02	.05			
6PU2 - 2,3 VEZES	.78	3.91	.29	-.09	.62	-.04	.29	.3	.1	2.7	.0	.7	.02	.00	.10	.00	.02			
6PU3 - 1 VEZ	.65	4.95	-.30	.41	-.34	.18	-.28	.3	.9	.7	.2	.6	.02	.03	.02	.01	.02			
6PU4 - NUNCA	1.63	1.35	.03	-.07	-.65	.08	.18	.0	.1	6.3	.1	.6	.00	.00	.31	.00	.03			
CONTRIBUTION CUMULEE =											.6	1.1	17.1	1.0	3.5					
16 . PUNICAO7-SERMAO																				
7PU1 - 4+VEZES	2.01	.92	-.03	-.30	-.06	.03	-.21	.0	1.5	.1	.0	1.0	.00	.10	.00	.00	.05			
7PU2 - 2,3 VEZES	.99	2.90	-.04	.75	.11	-.45	.09	.0	4.5	.1	2.0	.1	.00	.19	.00	.07	.00			
7PU3 - 1 VEZ	.37	9.27	.37	-.51	-.20	.27	.84	.2	.8	.1	.3	2.9	.02	.03	.00	.01	.08			
7PU4 - NUNCA	.48	7.07	-.08	.13	.17	.58	.07	.0	.1	.1	1.6	.0	.00	.00	.00	.05	.00			
CONTRIBUTION CUMULEE =											.3	6.9	.4	3.9	3.9					
17 . INFLUENCIAI-MENTE																				
1IF1 - COERCAO	.51	6.53	-1.25	.10	.34	-.38	-.56	3.6	.0	.5	.7	1.7	.24	.00	.02	.02	.05			
1IF2 - MOTIVACAO	1.26	2.05	.05	-.33	.07	.08	.36	.0	1.1	.1	.1	1.7	.00	.05	.00	.00	.06			
1IF3 - RELACAO	2.08	.85	.28	.17	-.13	.04	-.08	.7	.5	.3	.0	.1	.09	.04	.02	.00	.01			

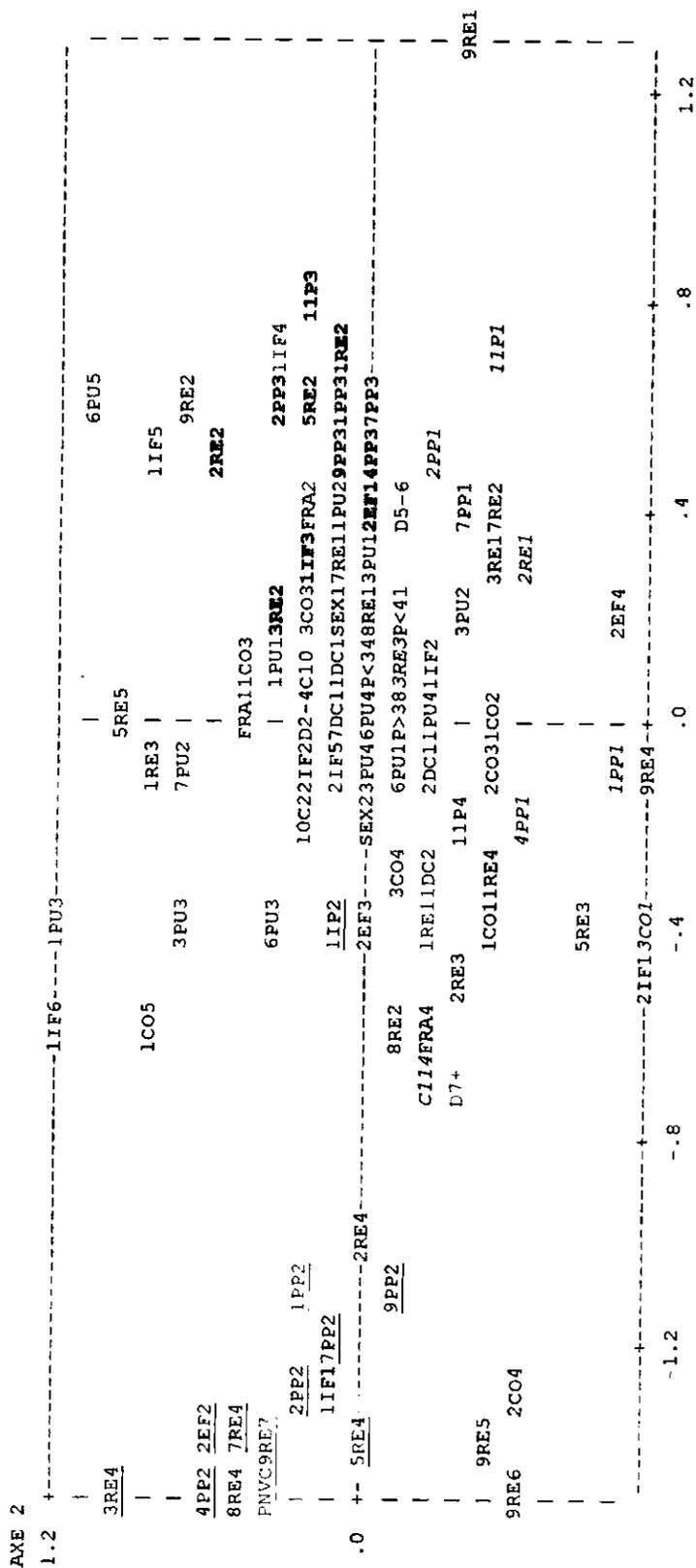
CONTRIBUTION CUMULEE = 4.3 1.6 .9 .9 3.5 +																
18 . INFLUENCIA2-TIMIDA																
21F1 - COERCAO	.51	6.53	- .44	-1.18	.13	- .08	.04	.5	5.8	.1	.0	.0	.03	.21	.00	.00
21F2 - MOTIVACAO	2.28	.69	- .08	.17	.01	- .01	.05	.1	.5	.0	.0	.1	.01	.04	.00	.00
21F3 - RELACAO	.78	3.91	.52	.24	.04	.04	- .11	1.0	.4	.0	.0	.1	.07	.01	.00	.00
21F4 - OUTRA	.17	21.60	.10	.10	.25	.20	-1.12	.0	.0	.1	.1	2.3	.00	.00	.00	.06
21F5 - NS	.10	36.67	- .10	.11	-1.49	.03	1.38	.0	.0	2.1	.0	2.1	.00	.00	.06	.05
CONTRIBUTION CUMULEE = 1.5 6.7 2.3 .1 4.5 +																
19 . COESAO1-AUTON.TL																
1CO1 - AUT.MTFREQ	.51	6.53	- .37	- .47	.14	.90	- .17	.3	.9	.1	4.2	.2	.02	.03	.00	.12
1CO2 - AUT.AL.FREQ	.78	3.91	- .03	- .49	.50	.30	.36	.0	1.5	1.8	.7	1.1	.00	.06	.06	.02
1CO3 - AUT.POFREQ	1.36	1.83	.08	.50	.37	- .13	- .24	.0	2.8	1.7	.2	.8	.00	.14	.07	.01
1CO4 - AUT.NUNCA	1.19	2.23	.08	- .05	- .81	- .43	.11	.0	.0	7.1	2.3	.2	.00	.00	.30	.08
CONTRIBUTION CUMULEE = .4 5.3 10.7 7.4 2.3 +																
20 . COESAO2-FUSAO-TL																
2CO1 - FUS.MTFREQ	2.14	.79	.10	- .02	- .22	- .24	- .22	.1	.0	.9	1.3	1.2	.01	.00	.06	.07
2CO2 - FUS.AL.FREQ	1.40	1.76	- .12	.14	.60	.19	.36	.1	.2	4.6	.5	2.0	.01	.01	.21	.02
2CO3 - FUS.POFREQ	.31	11.56	- .15	- .49	-1.22	.84	- .09	.0	.6	4.2	2.2	.0	.00	.02	.13	.06
CONTRIBUTION CUMULEE = .2 .8 9.7 3.9 3.2 +																
21 . COESAO3-AUTON.RELOUT																
3CO1 - AUT.MTFREQ	.44	7.69	- .47	-1.41	.40	- .46	- .00	.4	7.1	.7	.9	.0	.03	.26	.02	.03
3CO2 - AUT.AL.FREQ	1.12	2.42	.09	.30	.18	.19	- .26	.0	.8	.3	.4	.8	.00	.04	.01	.02
3CO3 - AUT.POFREQ	1.53	1.51	.19	.28	.19	.11	- .10	.2	1.0	.5	.2	.2	.02	.05	.02	.01
3CO4 - AUT.NUNCA	.75	4.14	- .25	- .19	- .90	- .23	- .19	.2	.2	5.5	.4	.3	.01	.01	.20	.01
CONTRIBUTION CUMULEE = .9 9.2 7.0 2.0 1.3 +																
22 . COESAO10-VALORES																
10C1 - FUSAO	1.94	.98	.19	- .17	- .13	.13	- .03	.3	.5	.3	.3	.0	.04	.03	.02	.02
10C2 - AUTONOMIA	1.91	1.02	- .19	.18	.13	- .13	.03	.3	.5	.3	.3	.0	.04	.03	.02	.02
CONTRIBUTION CUMULEE = .6 1.0 .6 .7 .0 +																
23 . RELEXT1-FECH-TL																
1RE1 - FE.MTFREQ	1.97	.95	- .38	- .26	.02	.23	- .26	1.3	1.1	.0	1.1	1.5	.15	.07	.00	.06
1RE2 - FE.AL.FREQ	1.26	2.05	.68	.12	.18	.20	.15	2.6	.1	.4	.5	.3	.23	.01	.02	.01
1RE3 - FE.POFREQ	.48	7.07	- .15	.89	- .23	- .88	.11	.0	3.0	.2	3.8	.1	.00	.11	.01	.11
1RE4 - FE.NUNCA	.14	27.25	- .28	- .48	-1.22	-2.06	2.02	.0	.3	1.8	5.9	5.9	.00	.01	.05	.16
CONTRIBUTION CUMULEE = 4.0 4.5 2.5 11.3 7.8 +																
24 . RELEXT2-ABERT-TL																
2RE1 - AB.MTFREQ	.71	4.38	.30	- .53	.11	-1.22	.86	.3	1.6	.1	10.8	5.7	.02	.06	.00	.34
2RE2 - AB.AL.FREQ	1.50	1.57	.46	.66	- .22	.31	.03	1.4	5.3	.7	1.4	.0	.13	.28	.03	.06
2RE3 - AB.POFREQ	1.33	1.90	- .46	- .44	.23	- .24	- .49	1.2	2.1	.7	.8	3.4	.11	.10	.03	.12
2RE4 - AB.NUNCA	.31	11.56	- .94	- .07	- .18	.30	- .06	1.2	.0	.1	.3	.0	.08	.00	.00	.01

25 . RELEXT3-PARENTES																		
3RE1	- PA.MTFREQ	1.12	2.42	.29	-.49	-.05	.17	.23	.4	2.2	.0	.3	.7	.04	.10	.00	.01	.02
3RE2	- PA.ALREQ	1.33	1.90	.17	.32	.13	.12	.05	.2	1.1	.2	.2	.0	.02	.05	.01	.01	.00
3RE3	- PA.POFREQ	1.06	2.65	-.05	-.21	-.12	-.42	-.57	.0	.4	.1	1.9	3.6	.00	.02	.01	.07	.12
3RE4	- PA.NUNCA	.34	10.30	-1.48	1.01	.03	.30	.79	3.4	2.8	.0	.3	2.3	.21	.10	.00	.01	.06
CONTRIBUTION CUMULEE = 4.1 9.1 1.5 13.3 9.1																		
26 . RELEXT5-AMIG																		
5RE1	- AM.MTFREQ	.85	3.52	.33	.16	-.22	-.19	.08	.4	.2	.4	.3	.1	.03	.01	.01	.01	.00
5RE2	- AM.ALREQ	1.67	1.31	.54	.26	.01	.13	-.04	2.2	.9	.0	.3	.0	.22	.05	.00	.01	.00
5RE3	- AM.POFREQ	.61	5.28	-.37	-.94	-.23	-.01	.47	.4	4.4	.3	.0	1.5	.03	.17	.01	.00	.04
5RE4	- AM.NUNCA	.71	4.38	-1.34	.01	.44	-.06	-.41	5.7	.0	1.3	.0	1.3	.41	.00	.05	.00	.04
CONTRIBUTION CUMULEE = 4.0 6.5 .4 2.7 6.6																		
27 . RELEXT7-JORNAIS																		
7RE1	- TDS DIAS	1.87	1.05	.32	-.11	-.11	-.48	.02	.9	.2	.2	4.5	.0	.10	.01	.01	.22	.00
7RE2	- 1+ SEMANA	.85	3.52	.35	-.49	.44	.34	.08	.5	1.7	1.5	1.0	.1	.03	.07	.06	.03	.00
7RE3	- < FREQ	.48	7.07	-.03	-.04	-1.05	.44	-.02	.0	.0	4.8	1.0	.0	.00	.00	.16	.03	.00
7RE4	- NUNCA	.65	4.95	-1.37	.37	.50	.62	-.16	5.4	.7	1.5	2.6	.2	.38	.03	.05	.08	.01
CONTRIBUTION CUMULEE = 6.7 2.5 8.0 9.0																		
28 . RELEXT8-NOTIC.TV																		
8RE1	- TDS DIAS	3.27	.18	.13	.01	.05	-.11	.07	.3	.0	.1	.4	.2	.10	.00	.01	.06	.03
8RE2	- 1+ SEMANA	.48	7.07	-.71	-.05	-.09	.54	-.09	1.1	.0	.0	1.4	.0	.07	.00	.00	.04	.00
8RE3	- < FREQ	.10	36.67	-.93	-.09	-1.12	.82	-1.87	.4	.0	1.2	.7	3.8	.02	.00	.03	.02	.10
CONTRIBUTION CUMULEE = 1.7 .0 1.3 2.5 4.0																		
29 . RELEXT9-JORNALDOS																		
9RE2	- SEMAN.NAC	.37	9.27	.65	.65	.37	.06	-.38	.7	1.3	.5	.0	.6	.05	.05	.01	.00	.02
9RE3	- REGIONAL	2.62	.47	.29	-.05	-.14	-.21	-.05	1.0	.1	.5	1.2	.1	.18	.01	.04	.09	.01
9RE4	- DESPORTIVO	.10	36.67	-.14	-2.89	.51	.76	2.55	.0	7.0	.2	.6	7.1	.00	.23	.01	.02	.18
9RE7	- NJORNAIS	.75	4.14	-1.33	.24	.25	.60	.03	5.9	.4	.4	2.7	.0	.42	.01	.01	.09	.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 7.6 8.6 1.6 4.5 7.8																		

PRINC MAE	9PP2	8.57	5.45	30.97	35	-5.81	.000
CLASSE 2 / 3							
RELEXT2-ABEFT-TL	aa2a			29.20	33		
AB.MTFREQ	2RE1	76.19	48.48	18.58	21	4.79	.000
PAPFIS4-GDINHEIRO	4PP1	73.68	42.42	16.81	19	4.21	.000
PAPFIS2-TASSUNTOS	2PP1	44.83	78.79	51.33	58	3.62	.000
COESAO3-AUTON.RELOUT	3CO1	76.92	30.30	11.50	13	3.52	.000
PAPFIS1-GERTROPC	1PP1	66.67	24.24	10.62	12	2.57	.005
IDADE.CRIANCA	C114	50.00	42.42	24.78	28	2.50	.006
RELEXT3-PARENTES	3RE3	48.39	45.45	27.43	31	2.48	.007
PAPFIS10-APOIO.TE	11P1	75.00	18.18	7.08	8	2.43	.008
CLASSE 3 / 3							
RELEXT5-AMIG	5RE2	16.33	24.24	43.36	49	-2.46	.007
PAPFIS2-TASSUNTOS	2PP2	9.68	9.09	27.43	31	-2.71	.003
RELEXT3-PARENTES	3RE2	10.26	12.12	34.51	39	-3.14	.001
PAPFIS4-GDINHEIRO	4PP2	.00	.00	16.81	19	-3.20	.001
RELEXT2-ABERT-TL	2RE2	9.30	12.12	38.05	43	-3.60	.000
CLASSE 3 / 3							
PAPFIS2-TASSUNTOS	aa3a			22.12	25		
PAPFIS7-CRIAN.AUTORIZ	2PP2	80.65	100.00	27.43	31	9.02	.000
PAPFIS1 GERTROC	7PP2	72.73	96.00	29.20	33	8.05	.000
PAPFIS4-GDINHEIRO	1PP2	68.57	96.00	30.97	35	7.76	.000
PAPFIS9-CRIAN.EXPLICCOMP	4PP2	94.74	72.00	16.81	19	7.53	.000
IDADE.PAI	9PP2	65.71	92.00	30.97	35	7.19	.000
ESTRUT FAM2	PNVC	100.00	40.00	8.85	10	5.32	.000
RELEXT5-AMIG	2EF2	85.71	48.00	12.39	14	5.25	.000
PAPFIS10-APOIO.TE	5RE4	57.14	48.00	18.58	21	3.73	.000
RELEXT3-PARENTES	11P2	33.33	88.00	58.41	66	3.33	.000
RELEXT7-JORNALS	3RE4	70.00	28.00	8.85	10	3.12	.001
RELEXT9-JORNALIDOS	7RE4	52.63	40.00	16.81	19	3.01	.001
	9RE7	50.00	40.00	17.70	20	2.84	.002
LUGAR FRATRIA	FRA2	7.89	12.00	33.63	38	-2.47	.007
RELEXT8-NOTIC.TV	8RE1	17.02	64.00	83.19	94	-2.47	.007
RELEXT9-JORNALIDOS	9RE3	14.29	44.00	68.14	77	-2.63	.004
EMENSAO.FAMILIA	D5-6	7.32	12.00	36.28	41	-2.76	.003
RELEXT5-AMIG	5RE2	8.16	16.00	43.36	49	-3.00	.001
PAPFIS2-TASSUNTOS	2PP3	.00	.00	21.24	24	-3.07	.001
PAPFIS10-APOIO.TE	11P3	.00	.00	25.66	29	-3.54	.000
RELEXT1 FECH TL	URE2	2.70	4.00	32.74	37	-3.55	.000

	2EF1	10.26	32.00	69.03	78	-4.17	.000
ESTRUT FAM2							
PAPEIS4-GDINHEIRO	F NUCLEAR						
PAPEIS2-TASSUNTOS	AMBOS	4PP3	6.67	20.00	75	-5.24	.000
PAPEIS1-GERIOPRC	PRINC PAI	2PP1	.00	.00	58	-6.15	.000
PAPEIS9-CRIAN.EXPPLICCOMP	AMBOS	1PP3	1.52	4.00	66	-6.31	.000
PAPEIS7 CRIAN.AUTORIZ	AMBOS	9PP3	2.63	8.00	76	-6.92	.000
	AMBOS	7PP3	1.37	4.00	73	-7.11	.000

Gráfico 2: Representação das classes de funcionamento familiar sobre os planos factoriais 1 e 2



Legenda:
Classe 1 (bold) - Família Companheirismo
Classe 2 (itálico) - Família Independência
Classe 3 (sublinado) - Família Isolamento

Quadro 3: Descrição das classes de funcionamento familiar (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas à posição da família no espaço social

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES	POIDS	V. TEST	PROBA
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		
CLASSE 1 / 3						
PAPEIS4-GDINHEIRO	AMBOS	4PP3	68.00	92.73	48.67	55
PAPEIS9-CRIAN.EXPLTCCOMP	AMBOS	9PP3	67.11	92.73	66.37	75
RELEXT2-ABERT-TL	AB.ALFREQ	2RE2	79.07	61.82	67.26	76
RELEXT5 AMIG	AM.ALFREQ	5RE2	75.51	67.27	38.05	43
PAPEIS7-CRIAN.AUTORIZ	AMBOS	7PP3	65.75	87.27	43.36	49
PAPEIS1-GERIRORC	AMBOS	1PP3	68.18	81.82	64.60	73
PAPEIS2-TASSUNTOS	AMBOS	2PP3	83.33	36.36	58.41	66
RELEXT1-FECH-TL	FE.ALFREQ	1RE2	72.97	49.09	21.24	24
C.FRACC.CLASSE-ACTUAL	PEQBENQ	1CF3	80.95	30.91	32.74	37
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL MEDIAS	1CS2	68.29	50.91	18.58	21
PAPEIS10-APOIO.TE	AMBOS	11P3	72.41	38.18	36.28	41
INFLUENCIAL-MENTE	RELACAO	1IF3	62.07	65.45	25.66	29
RELEXT3-PARENTES	PA.ALFREQ	3RE2	66.67	47.27	51.33	58
ESTRUTURA CAPITAL	ECON+CULT+	E+C+	64.44	52.73	34.51	39
					39.82	45
RELEXT7-JORNAIS	NUNCA	7RE4	21.05	7.27	16.81	19
C.FRACC.CLASSE-ACTUAL	PROLET	1FC6	29.41	18.18	30.09	34
COESAO3-AUTON.RELOUT	AUT.NUNCA	3CO4	22.73	9.09	19.47	22
TRAJECTORIA SOCIAL	N.ASCEND	NASC	39.19	52.73	65.49	74
RELEXT5 AMIG	AM.NUNCA	5RE4	19.05	7.27	18.58	21
PAPEIS4-GDINHEIRO	PRINC PAI	4PP1	15.79	5.45	16.81	19
COESAO3-AUTON.RELOUT	AUT.MTFREQ	3CO1	7.69	1.82	11.50	13
ESTRUTURA CAPITAL	ECON-CULT-	E-C-	28.89	23.64	39.82	45
INFLUENCIAL MENTE	COERCAO	1IF1	6.67	1.82	13.27	15
RELEXT2-ABERT-TL	AB.MTFREQ	2RE1	9.52	3.64	18.58	21
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL POP	1CS3	27.45	25.45	45.13	51
PAPEIS4-GDINHEIRO	PRINC MAE	4PP2	5.26	1.82	16.81	19
PAPEIS1-GERIRORC	PRINC MAE	1PP2	17.14	10.91	30.97	35
PAPEIS7-CRIAN.AUTORIZ	PRINC MAE	7PP2	12.12	7.27	29.20	33
PAPEIS2-TASSUNTOS	PRINC MAE	2PP2	9.68	5.45	27.43	31

CLASSE 2 / 3

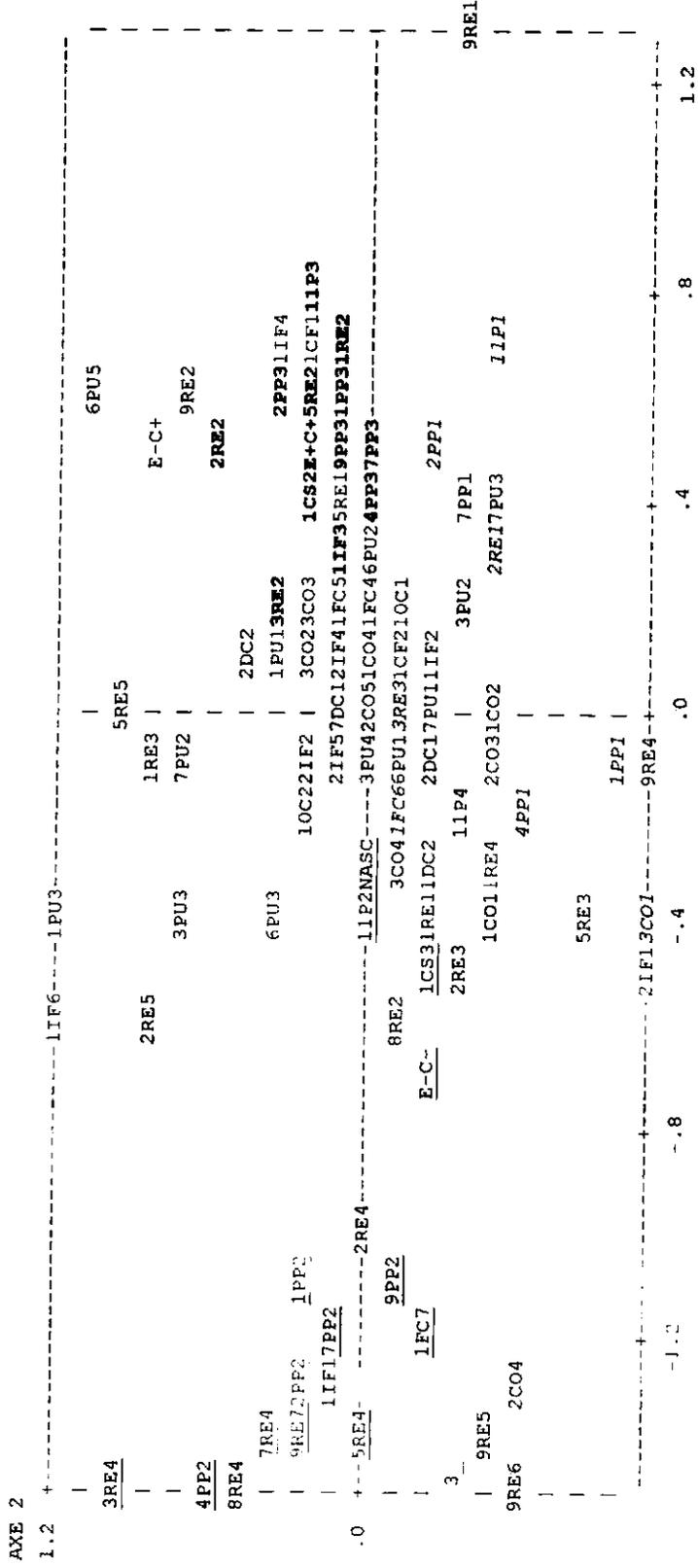
	9PP2	8.57	5.45	30.97	35	-5.81	.000
RELEXT2-ABERT-TL	aa2a			29.20	33		
PAPEIS4-GDINHEIRO	2RE1	76.19	48.48	18.58	21	4.79	.000
PAPEIS2-TASSUNTOS	4PP1	73.68	42.42	16.81	19	4.21	.000
COESA03-AUTON.RELOUT	2PP1	44.83	78.79	51.33	58	3.62	.000
PAPEIS1-GERIRORC	3CO1	76.92	30.30	11.50	13	3.52	.000
RELEXT3-PARENTES	1PP1	66.67	24.24	10.62	12	2.57	.005
C.FRACC.CLASSE:ACTUAL	3RE3	48.39	45.45	27.43	31	2.48	.007
PAPEIS10-AP010.7E	1FC6	47.06	48.48	30.09	34	2.48	.007
RELEXT5-AMIG	11P1	75.00	18.18	7.08	8	2.43	.008
PAPEIS2-TASSUNTOS	5RE2	16.33	24.24	43.36	49	-2.46	.007
RELEXT3-PARENTES	2PP2	9.68	9.09	27.43	31	-2.71	.003
PAPEIS4-GDINHEIRO	3RE2	10.26	12.12	34.51	39	-3.14	.001
RELEXT2-ABERT-TL	4PP2	.00	.00	16.81	19	-3.20	.001
	2RE2	9.30	12.12	38.05	43	-3.60	.000

CLASSE 3 / 3

	aa3a			22.12	25		
PAPEIS2-TASSUNTOS	2PP2	80.65	100.00	27.43	31	9.02	.000
PAPEIS7-CRIAN.AUTORIZ	7PP2	72.73	96.00	29.20	33	8.05	.000
PAPEIS1-GERIRORC	1PP2	68.57	96.00	30.97	35	7.76	.000
PAPEIS4-GDINHEIRO	4PP2	94.74	72.00	16.81	19	7.53	.000
PAPEIS9-CRIAN.EXPLICCOMP	9PP2	65.71	92.00	30.97	35	7.19	.000
RELEXT5-AMIG	5RE4	57.14	48.00	18.58	21	3.73	.000
ESTRUTURA CAPITAL	E-C-	40.00	72.00	39.82	45	3.48	.000
C.FRACC.CLASSE-ACTUAL	1FC7	58.82	40.00	15.04	17	3.37	.000
PAPEIS10-AGIO.7E	11P2	33.33	88.00	58.41	66	3.33	.000
RELEXT3-PARENTES	3RE4	70.00	28.00	8.85	10	3.12	.001
RELEXT7-JORNALS	7RE4	52.63	40.00	16.81	19	3.01	.001
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	1CS3	35.29	72.00	45.13	51	2.84	.002
RELEXT9-JORNALDOS	9RE7	50.00	40.00	17.70	20	2.84	.002
TRAJECTORIA SOCIAL	NASC	29.73	88.00	65.49	74	2.56	.005
ESTRUTURA CAPITAL	E+C-	.00	.00	15.04	17	-2.34	.010
TRAJECTORIA SOCIAL	ASCE	6.45	8.00	27.43	31	-2.35	.009
RELEXT8-NOTIC.TV	8RE1	17.02	64.00	83.19	94	-2.47	.007
RELEXT9-JORNALDOS	9RE3	14.29	44.00	68.14	77	-2.63	.004
RELEXT5-AMIG	5RE2	8.16	16.00	43.36	49	-3.00	.001
PAPEIS2-TASSUNTOS	2PP3	.00	.00	21.24	24	-3.07	.001

PAPEIS10-APOIO.TE	AMBOS	11P3	.00	.00	25.66	29	-3.54	.000
RELEXT1-FECH-TL	FE.ALFREQ	1RE2	2.70	4.00	32.74	37	-3.55	.000
PAPEIS4-GDINHEIRO	AMBOS	4PP3	6.67	20.00	66.37	75	-5.24	.000
PAPEIS2-TASSUNTOS	PRINC PAI	2PP1	.00	.00	51.33	58	-6.15	.000
PAPEIS1-GERIRORC	AMBOS	1PP3	1.52	4.00	58.41	66	-6.31	.000
PAPEIS9-CRIAN.EXPLICCOMP	AMBOS	9PP3	2.63	8.00	67.26	76	-6.92	.000
PAPEIS7-CRIAN.AUTORIZ	AMBOS	7PP3	1.37	4.00	64.60	73	-7.11	.000

Gráfico 3: Modalidades ilustrativas (posição da família no espaço social) e classes de funcionamento familiar



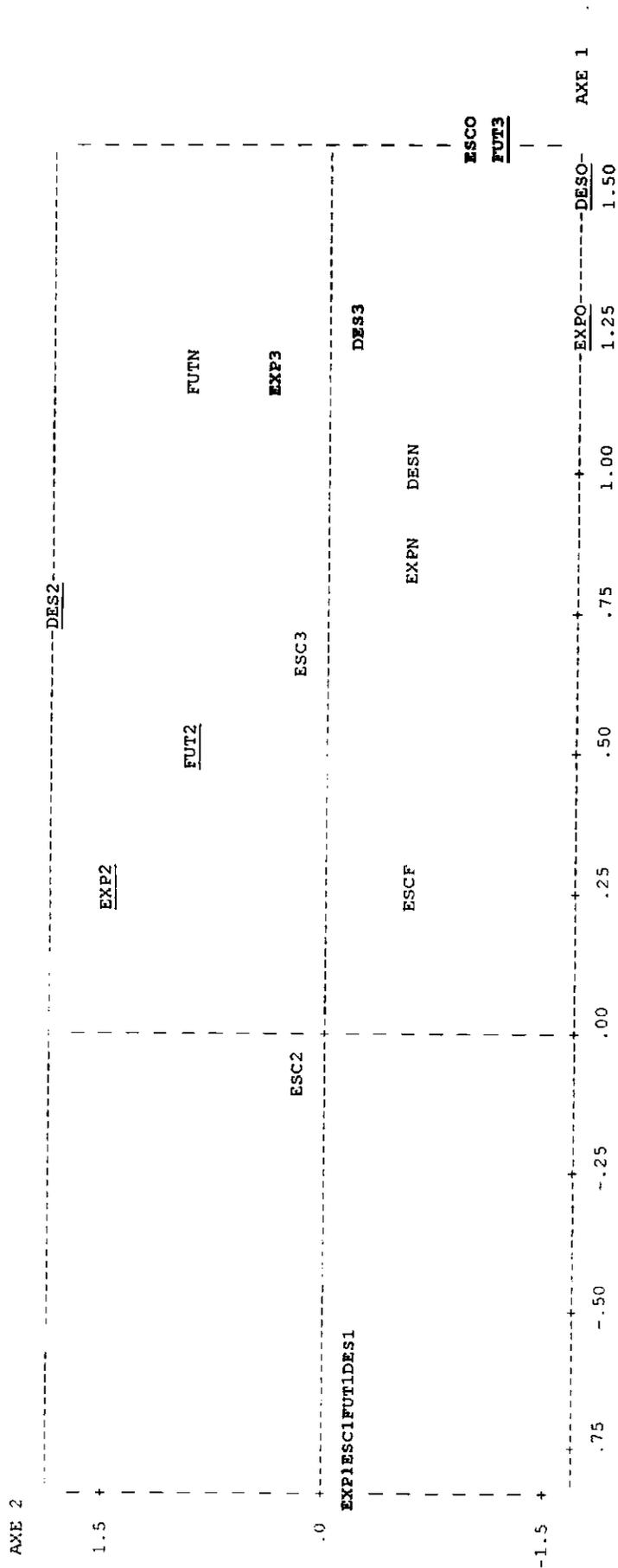
Legenda:
Classe 1 (bold) - Família Companheirismo
Classe 2 (italic) - Família Independência
Classe 3 (sublinado) - Família Isolamento

ANEXO 4 - Resultados da análise multivariada dos projectos parentais de escolarização

Quadro 1: Contribuições para os eixos factoriais - Projectos parentais de escolarização (modalidades activas)

MODALITES	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES						
	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5 . NATUREZA ASPIRAC																	
ESC1 - ESPERADA	8.59	1.91	-0.71	-0.18	.40	-0.46	.45	6.6	.6	3.7	5.9	6.2	.27	.02	.08	.11	.11
ESC2 - CONDICIOND	8.40	1.98	-0.08	.19	-0.10	-0.29	-0.67	.1	.7	.2	2.4	13.5	.00	.02	.00	.04	.23
ESC3 - SONHADA	6.45	2.88	.68	.21	-0.14	.76	.51	4.5	.6	.4	12.0	6.0	.16	.02	.01	.20	.09
ESCO - OUTR	1.56	15.00	1.57	-0.90	-1.08	-2.18	-0.97	5.8	2.7	4.9	23.9	5.3	.17	.05	.08	.32	.06
CONTRIBUTION CUMULEE = 17.0 4.7 9.2 44.2 30.9																	
6 . OP.RELAC. FUTURO ESC																	
FUT1 - EXIG.UNIV	13.48	.86	-0.72	-0.19	.01	-0.07	-0.00	10.4	1.0	.0	.2	.0	.60	.04	.00	.00	.00
FUT2 - EXIG.E.MED	6.25	3.00	.54	1.02	.24	-0.25	.40	2.8	14.2	1.0	1.2	3.6	.10	.35	.02	.02	.05
FUT3 - NEXIG.ESC	3.13	7.00	1.64	-1.16	.11	.61	.33	12.7	9.1	.1	3.8	1.2	.38	.19	.00	.05	.02
FUTO - OUTRA	1.56	15.00	.26	-0.50	-1.61	.89	-0.47	.2	.8	11.0	4.0	1.3	.00	.02	.17	.05	.01
FUTN - NS-NR	.59	41.67	1.22	.91	.85	-1.53	-4.70	1.3	1.0	1.1	4.4	46.6	.04	.02	.02	.06	.53
CONTRIBUTION CUMULEE = 27.3 26.2 13.2 13.7 52.7																	
9 . ESCOL.DESEJO																	
DES1 - C.SUPER	16.41	.52	-0.59	-0.10	-0.09	.18	-0.02	8.7	.3	.4	1.7	.0	.67	.02	.02	.06	.00
DES2 - 12ANO	2.93	7.53	.80	1.69	-0.79	-0.48	.34	2.8	18.1	5.0	2.2	1.2	.09	.38	.08	.03	.02
DES3 - <12ANO	4.30	4.82	1.23	-0.24	1.45	.03	-0.22	9.9	.5	24.4	.0	.7	.32	.01	.43	.00	.01
DESO - OUTRA	1.37	17.29	1.50	-1.71	-1.76	-1.22	.13	4.6	8.7	11.5	6.6	.1	.13	.17	.18	.09	.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 26.0 27.7 41.2 10.5 2.0																	
10 . ESCOL.EXPECTAT																	
EXP1 - C.SUPER	12.30	1.03	-0.84	-0.28	.11	-0.08	-0.14	13.2	2.0	.4	.2	.9	.69	.07	.01	.01	.02
EXP2 - 12ANO	4.49	4.57	.25	1.55	-1.00	.21	-0.05	.4	23.4	12.2	.6	.0	.01	.53	.22	.01	.00
EXP3 - <12ANO	3.91	5.40	1.20	.31	1.32	.32	-0.15	8.4	.8	18.4	1.3	.3	.26	.02	.32	.02	.00
EXPO - OUTRA	2.15	10.64	1.28	-1.75	-0.96	1.14	-0.10	5.3	14.2	5.4	9.0	.1	.15	.29	.09	.12	.00
EXPN - NS-NR	2.15	10.64	.86	-0.49	.05	-1.72	1.30	2.4	1.1	.0	20.6	13.0	.07	.02	.00	.28	.16
CONTRIBUTION CUMULEE = 29.7 41.5 36.4 31.7 14.3																	

Gráfico 1: Modalidades que contribuem para os eixos factoriais 1 e 2 - Projectos parentais de escolarização



Legenda

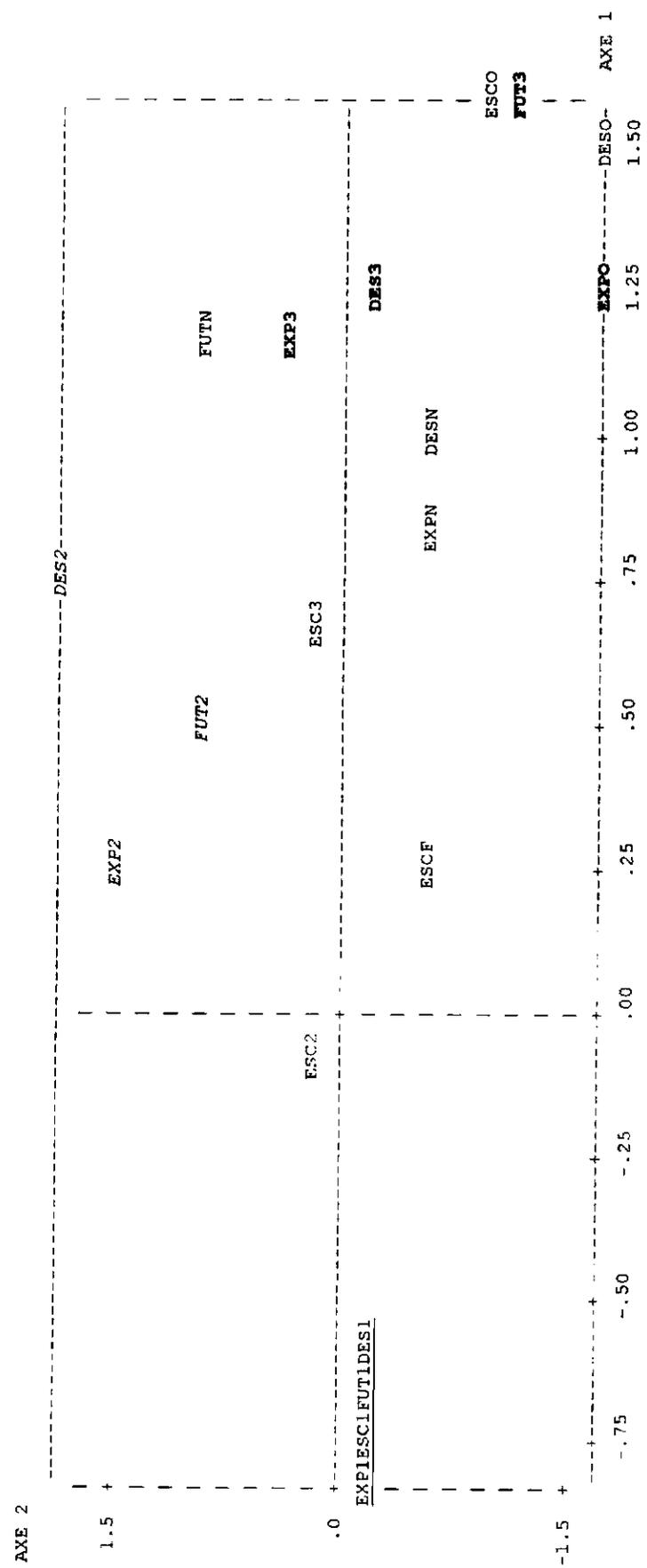
- As modalidades **a bold** têm contribuições acima da média em relação ao factor 1: **Projectos de escolarização longa / projectos de escolarização curta.**
- As modalidades soblinhadas têm contribuições acima da média em relação ao factor 2: Projectos de escolarização média / outras respostas.

Quadro 2: Descrição das classes de projectos parentais de escolarização (partição em 3 classes)

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN		FOURCENTAGES		POIDS		V. TEST PROBA	
		CLA/MOD		MOD/CLA		GLOBAL			
CLASSE 1 / 3		aa1a		28.91		37			
ESCOL. DESEJO	<12ANO	DES3	100.00	56.76	16.41	21	7.56	.000	
OP. RELAC FUTURO-ESC	NEXIG. ESC	FUT3	100.00	43.24	12.50	16	6.31	.000	
ESCOL. EXPECTAT	<12ANO	EXP3	90.00	48.65	15.63	20	6.08	.000	
ESCOL. EXPECTAT	OUTRA	EXPO	81.82	24.32	8.59	11	3.51	.000	
NATUREZA ASPIRAC	OUTR	ESCO	87.50	18.92	6.25	8	3.20	.001	
ESCOL. EXPECTAT	NS-NR	EXPN	72.73	21.62	8.59	11	2.86	.002	
ESCOL. DESEJO	OUTRA	DESO	85.71	16.22	5.47	7	2.83	.002	
NATUREZA ASPIRAC	SONHADA	ESC3	48.48	43.24	25.78	33	2.60	.005	
ESCOL. EXPECTAT	12ANO	EXP2	4.35	2.70	17.97	23	-2.87	.002	
NATUREZA ASPIRAC	ESPERADA	ESC1	9.30	10.81	33.59	43	-3.45	.000	
OP. RELAC FUTURO-ESC	EXIG. UNIV	FUT1	4.35	8.11	53.91	69	-6.74	.000	
ESCOL. EXPECTAT	C. SUPER	EXP1	1.59	2.70	49.22	63	-7.07	.000	
ESCOL. DESEJO	C. SUPER	DES1	7.14	16.22	65.63	84	-7.34	.000	
ESCOL. EXPECTAT	12ANO	aa2a			14.06	18			
ESCOL. DESEJO	12ANO	EXP2	69.57	88.89	17.97	23	7.18	.000	
OP. RELAC FUTURO-ESC	EXIG. E. MED	DES2	78.57	61.11	10.94	14	5.77	.000	
ESCOLARI MAX IRMAOS	I. <ICICL	FUT2	46.88	83.33	25.00	32	5.47	.000	
OP. RELAC FUTURO-ESC	EXIG. UNIV	MAX6	4.17	11.11	37.50	48	-2.35	.009	
ESCOL. EXPECTAT	C. SUPER	FUT1	4.35	16.67	53.91	69	-3.23	.001	
ESCOL. DESEJO	C. SUPER	EXP1	.00	.00	49.22	63	-4.70	.000	
OP. RELAC FUTURO-ESC	ESPERADA	aa3a			57.03	73			
NATUREZA ASPIRAC	C. SUPER	EXP1	98.41	84.93	49.22	63	10.00	.000	
ESCOL. EXPECTAT	C. SUPER	DES1	84.52	97.26	65.63	84	9.03	.000	
OP. RELAC FUTURO-ESC	EXIG. UNIV	FUT1	91.30	86.30	53.91	69	8.74	.000	
NATUREZA ASPIRAC	ESPERADA	ESC1	83.72	49.32	33.59	43	4.29	.000	
ESCOL. EXPECTAT	OUTRA	EXPO	18.18	2.74	8.59	11	-2.42	.008	

ESCOL. EXPECTAT	EXP2	26.09	8.22	17.97	23	-3.08	.001
ESCOL. DESEJO	DES2	7.14	1.37	10.94	14	-3.83	.000
NATUREZA ASPIRAC	ESC3	24.24	10.96	25.78	33	-4.24	.000
OP. RELAC FUTURO-ESC	FUT3	.00	.00	12.50	16	-4.98	.000
OP. RELAC FUTURO-ESC	FUT2	15.63	6.85	25.00	32	-5.36	.000
ESCOL. EXPECTAT	EXP3	.00	.00	15.63	20	-5.76	.000
ESCOL. DESEJO	DES3	.00	.00	16.41	21	-5.95	.000

Gráfico 2: Representação das classes de projectos parentais de escolarização sobre os planos factoriais 1 e 2

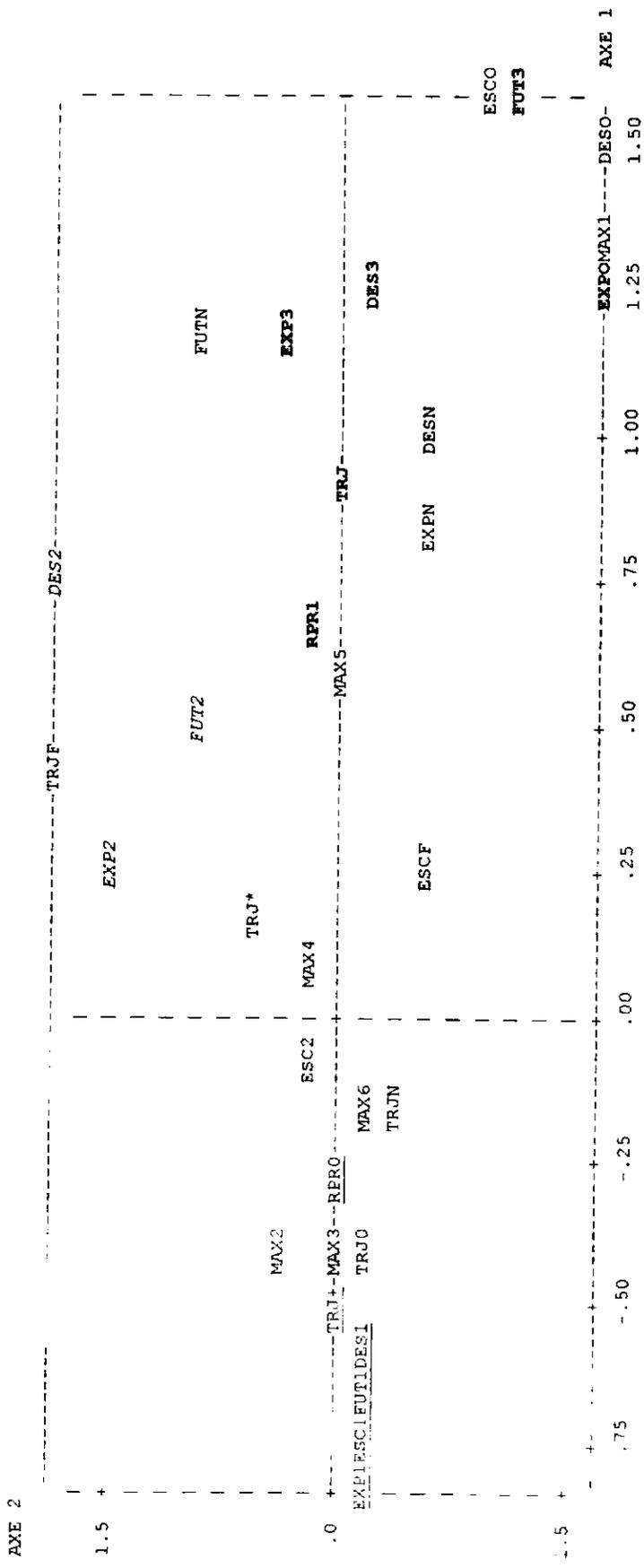


Legenda
Classe 1 (bold) - Projectos de sub-escolarização
Classe 2 (italico) - Projectos de escolarização média
Classe 3 (sublinado) - Projectos de sobre-escolarização

Quadro 3: Descrição das classes de projectos parentais de escolarização (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas à trajectória passada da criança e dos irmãos

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES		POIDS	V.TEST
			CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	
CLASSE 1 / 3						
ESCOL. DESEJO		aa1a	28.91		37	
OP. RELAC FUTURO-ESC	<12ANO	DES3	100.00	56.76	21	7.56 .000
ESCOL. EXPECTAT	NEXIG.ESC	FUT3	100.00	43.24	16	6.31 .000
TRAJECTORIA ESC-IRMAOS	<12ANO	EXP3	90.00	48.65	20	6.08 .000
NO REPROVACOES	TRAJ. I.-	TRJ-	67.65	62.16	34	5.44 .000
ESCOL. EXPECTAT	LE+REPRV	RPRI	51.02	67.57	49	4.12 .000
NATUREZA ASPIRAC	OUTRA	EXPO	81.82	24.32	11	3.51 .000
ESCOL. EXPECTAT	OUTR	ESCO	87.50	18.92	8	3.20 .001
ESCOL. DESEJO	NS-NR	EXPN	72.73	21.62	11	2.86 .002
NATUREZA ASPIRAC	OUTRA	DESO	85.71	16.22	7	2.83 .002
	SONHADA	ESC3	48.48	43.24	33	2.60 .005
CLASSE 2 / 3						
ESCOL. EXPECTAT		aa2a	14.06		18	
ESCOL. DESEJO	12ANO	EXP2	69.57	88.89	23	7.18 .000
OP. RELAC FUTURO-ESC	12ANO	DES2	78.57	61.11	14	5.77 .000
	EXIG.E.MED	FUT2	46.88	83.33	32	5.47 .000
CLASSE 3 / 3						
ESCOL. EXPECTAT		aa3a	57.03		73	
ESCOL. DESEJO	C. SUPER	EXP1	98.41	84.93	63	10.00 .000
OP. RELAC FUTURO-ESC	C. SUPER	DES1	84.52	97.26	84	9.03 .000
NO REPROVACOES	EXIG.UNIV	FUT1	91.30	86.30	69	8.74 .000
NATUREZA ASPIRAC	OREPRV	RPR0	75.64	80.82	78	5.19 .000
TRAJECTORIA ESC-IRMAOS	ESPERADA	ESC1	83.72	49.32	43	4.29 .000
TRAJECTORIA ESC-IRMAOS	TRAJ. I. INEXT	TRJ0	80.56	39.73	36	3.25 .001
TRAJECTORIA ESC-IRMAOS	TRAJ. I.+	TRJ+	71.74	45.21	46	2.35 .009

Gráfico 3: Modalidades ilustrativas (trajetória escolar passada da criança e irmãos) e classes de projectos parentais de escolarização



Legenda

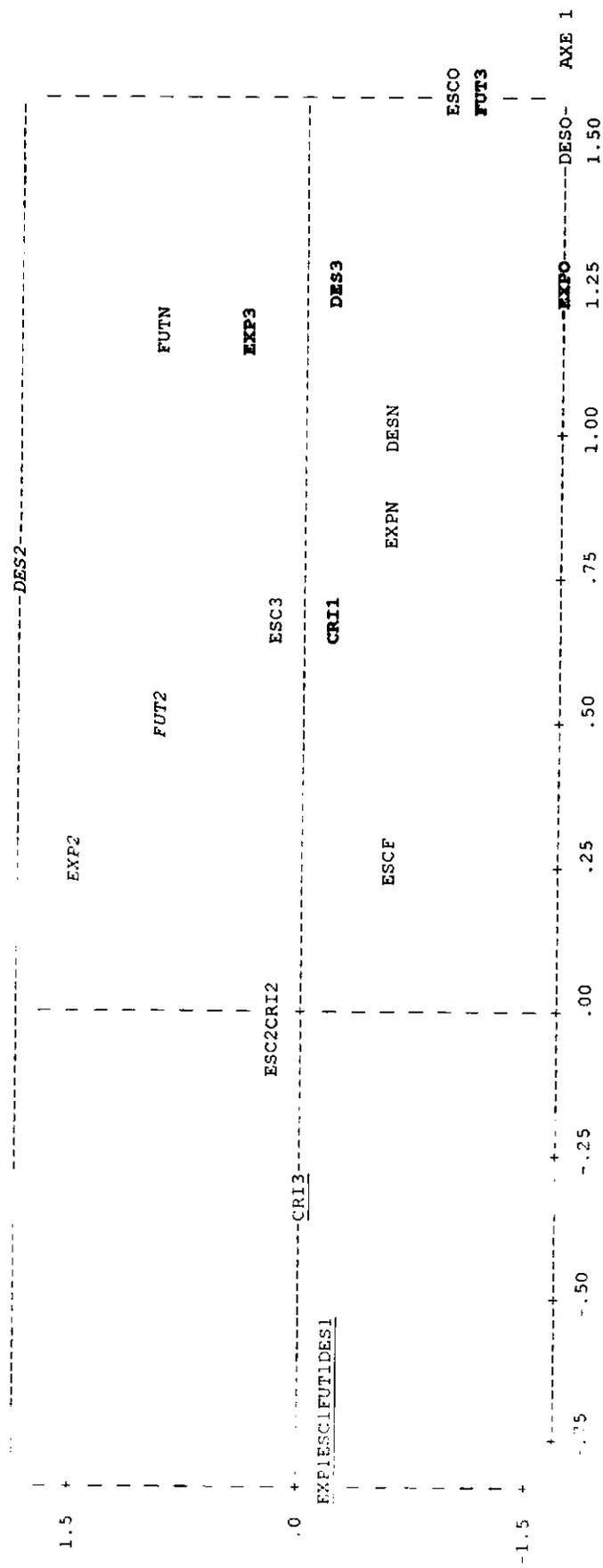
- Classe 1 (**bold**) - Projectos de sub-escolarização
- Classe 2 (*italic*) - Projectos de escolarização média
- Classe 3 (sublinado) - Projectos de sobre-escolarização

Quadro 4: Descrição das classes de projectos parentais de escolarização (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas às representações da trajectória passada da criança

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES	POIDS	V.TEST	PROBA
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		
CLASSE 1 / 3						
ESCOL.DESEJO		aa1a	28.91	37		
OP.RELAC.FUTURO-ESC	<12ANO	DES3	100.00	56.76	16.41	21 7.56 .000
ESCOL.EXPECTAT	NEXIG.ESC	FUT3	100.00	43.24	12.50	16 6.31 .000
ESCOL.EXPECTAT	<12ANO	EXP3	90.00	48.65	15.63	20 6.08 .000
OP.COMPORT.ESC.CRIANC	OUTRA	EXPO	81.82	24.32	8.59	11 3.51 .000
NATUREZA ASPIRAC	ALUNOC.DIF	CR11	60.00	40.54	19.53	25 3.44 .000
ESCOL.EXPECTAT	OUTR	ESCO	87.50	18.92	6.25	8 3.20 .001
ESCOL.DESEJO	NS-NR	EXPN	72.73	21.62	8.59	11 2.86 .002
NATUREZA ASPIRAC	OUTRA	DESO	85.71	16.22	5.47	7 2.83 .002
	SONHADA	ESC3	48.48	43.24	25.78	33 2.60 .005
CLASSE 2 / 3						
ESCOL.EXPECTAT		aa2a	14.06	18		
ESCOL.DESEJO	12ANO	EXP2	69.57	88.89	17.97	23 7.18 .000
OP.RELAC.FUTURO-ESC	12ANO	DES2	78.57	61.11	10.94	14 5.77 .000
	EXIG.E.MED	FUT2	46.88	83.33	25.00	32 5.47 .000
CLASSE 3 / 3						
ESCOL.EXPECTAT		aa3a	57.03	73		
ESCOL.DESEJO	C.SUPER	EXP1	98.41	84.93	49.22	63 10.00 .000
OP.RELAC.FUTURO-ESC	C.SUPER	DES1	84.52	97.26	65.63	84 9.03 .000
NATUREZA ASPIRAC	EXIG.UNIV	FUT1	91.30	86.30	53.91	69 8.74 .000
OP.COMPORT.ESC.CRIANC	ESPERADA	ESC1	83.72	49.32	33.59	43 4.29 .000
	BOM.MTB.ALUN	CR13	69.64	53.42	43.75	56 2.38 .009

Gráfico 4: Modalidades ilustrativas (representações da trajetória escolar passada da criança) e classes de projectos parentais de escolarização

AXE 2



Legenda:

(Classe 1) - Projectos de sub-escolarização

(Classe 2) - Projectos de escolarização média

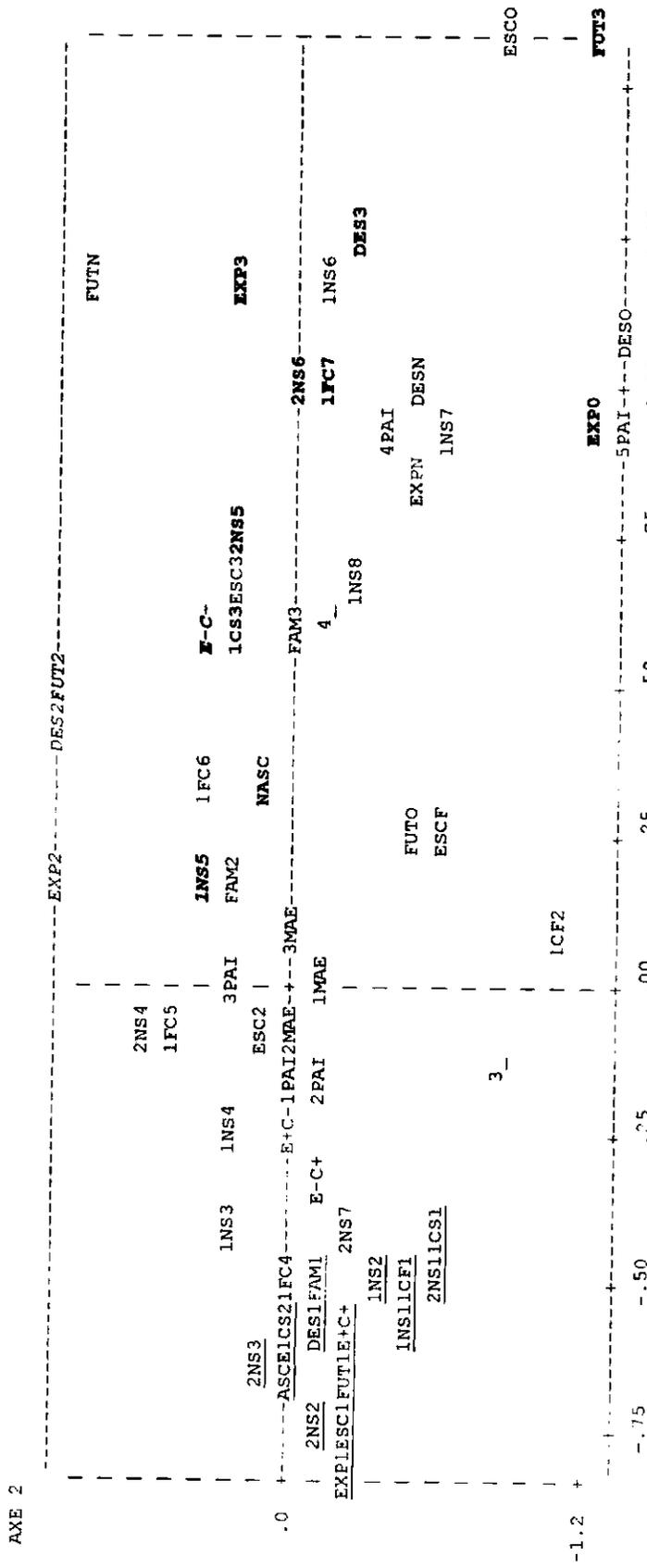
(Classe 3) - Projectos de sobre-escolarização

Quadro 5: Descrição das classes de projectos parentais de escolarização (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas à posição da família no espaço social e ao funcionamento familiar

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN		POURCENTAGES		POIDS		V. TEST PROBA	
		CLA/MOD		MOD/CLA		GLOBAL			
CLASSE 1 / 3									
ESCOL. DESEJO	<12ANO	aa1a	DES3	100.00	56.76	28.91	37		
OP. RELAC FUTURO-ESC	NEXIG.ESC		FUT3	100.00	43.24	16.41	21	7.56	.000
ESCOL. EXPECTAT	<12ANO		EXP3	90.00	48.65	15.63	16	6.31	.000
TRAJECTORIA SOCIAL	N.ASCEND		NASC	41.86	97.30	67.19	20	6.08	.000
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL POP		1CS3	48.39	81.08	48.44	86	4.91	.000
ESTRUTURA CAPITAL	ECON-CULT-		E-C-	48.21	72.97	43.75	62	4.62	.000
C.FRACC.CLASSE-ACTUAL	SUBPROLET		1FC7	68.18	40.54	17.19	56	4.08	.000
INSTR2.MAE	<ICICL		2NS6	72.22	35.14	14.06	22	4.03	.000
ESCOL. EXPECTAT	OUTRA		EXPO	81.82	24.32	8.59	18	3.90	.000
NATUREZA ASPIRAC	OUTR		ESCO	87.50	18.92	6.25	11	3.51	.000
INSTR2.MAE	ICICL		2NS5	53.33	43.24	23.44	8	3.20	.001
INSTRI.PAI	<ICICL		INS6	69.23	24.32	10.16	30	3.05	.001
ESCOL. EXPECTAT	NS-NR		EXPN	72.73	21.62	8.59	13	2.91	.002
IDADE PAI	NVIVE.C.CRI		4PAI	72.73	21.62	8.59	11	2.86	.002
ESCOL. DESEJO	OUTRA		DESO	85.71	16.22	5.47	11	2.86	.002
NATUREZA ASPIRAC	SONHADA		ESC3	48.48	43.24	25.78	7	2.83	.002
FUNC FAMILIAR	reponse manquante		4	60.00	24.32	11.72	33	2.60	.005
							15	2.42	.008
CLASSE 2 / 3									
ESCOL. EXPECTAT	12ANO	aa2a	EXP2	69.57	88.89	14.06	18		
ESCOL. DESEJO	12ANO		DES2	78.57	61.11	10.94	23	7.18	.000
OP. RELAC FUTURO-ESC	EXIG.E.MED		FUT2	46.88	83.33	25.00	14	5.77	.000
ESTRUTURA CAPITAL	ECON-CULT-		E-C-	25.00	77.78	43.75	32	5.47	.000
INSTRI.PAI	ICICL		INS5	31.25	55.56	25.00	56	2.90	.002
							32	2.78	.003
CLASSE 3 / 3									
ESCOL. EXPECTAT	C.SUPER	aa3a	EXP1	98.41	84.93	49.22	73		
ESCOL. DESEJO	C.SUPER		DES1	84.52	97.26	65.63	63	10.00	.000
OP. RELAC FUTURO-ESC	EXIG.UNIV		FUT1	91.30	86.30	53.91	84	9.03	.000
TRAJECTORIA SOCIAL	ASCEND.C.INV.ESC		ASCE	94.12	43.84	26.56	69	8.74	.000
ESTRUTURA CAPITAL	ECON+CULT+		E+C+	84.78	53.42	35.94	34	5.28	.000
FUNC FAMILIAR	F-COMPANHEIR		FAM1	80.00	60.27	42.97	46	4.73	.000
							55	4.47	.000

NATUREZA ASPIRAC	ESPERADA	ESC1	83.72	49.32	33.59	43	4.29	.000
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL MEDIAS	1CS2	80.00	49.32	35.16	45	3.77	.000
C. FRACC. CLASSE-ACTUAL	PEQBENQ	1CF3	86.96	27.40	17.97	23	3.11	.001
INSTR2.MAE	3CICL	2NS3	93.33	19.18	11.72	15	2.94	.002
INSTR2.MAE	SUP, MED	2NS1	84.00	28.77	19.53	25	2.92	.002
C. FRACC. CLASSE-ACTUAL	BURGENQ	1CF1	88.89	21.92	14.06	18	2.83	.002
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL SUPER	1CS1	85.71	24.66	16.41	21	2.77	.003
INSTR1.PAI	SECUND	1NS2	88.24	20.55	13.28	17	2.65	.004
INSTR2.MAE	SECUND	2NS2	88.24	20.55	13.28	17	2.65	.004
INSTR1.PAI	SUP, MED	1NS1	84.21	21.92	14.84	19	2.43	.008

Gráfico 5: Modalidades ilustrativas (posição da família no espaço social) e classes de projectos parentais de escolarização



Legenda.

Classe 1 (bold) - Projectos de sub-escolarização

Classe 2 (italico) - Projectos de escolarização média

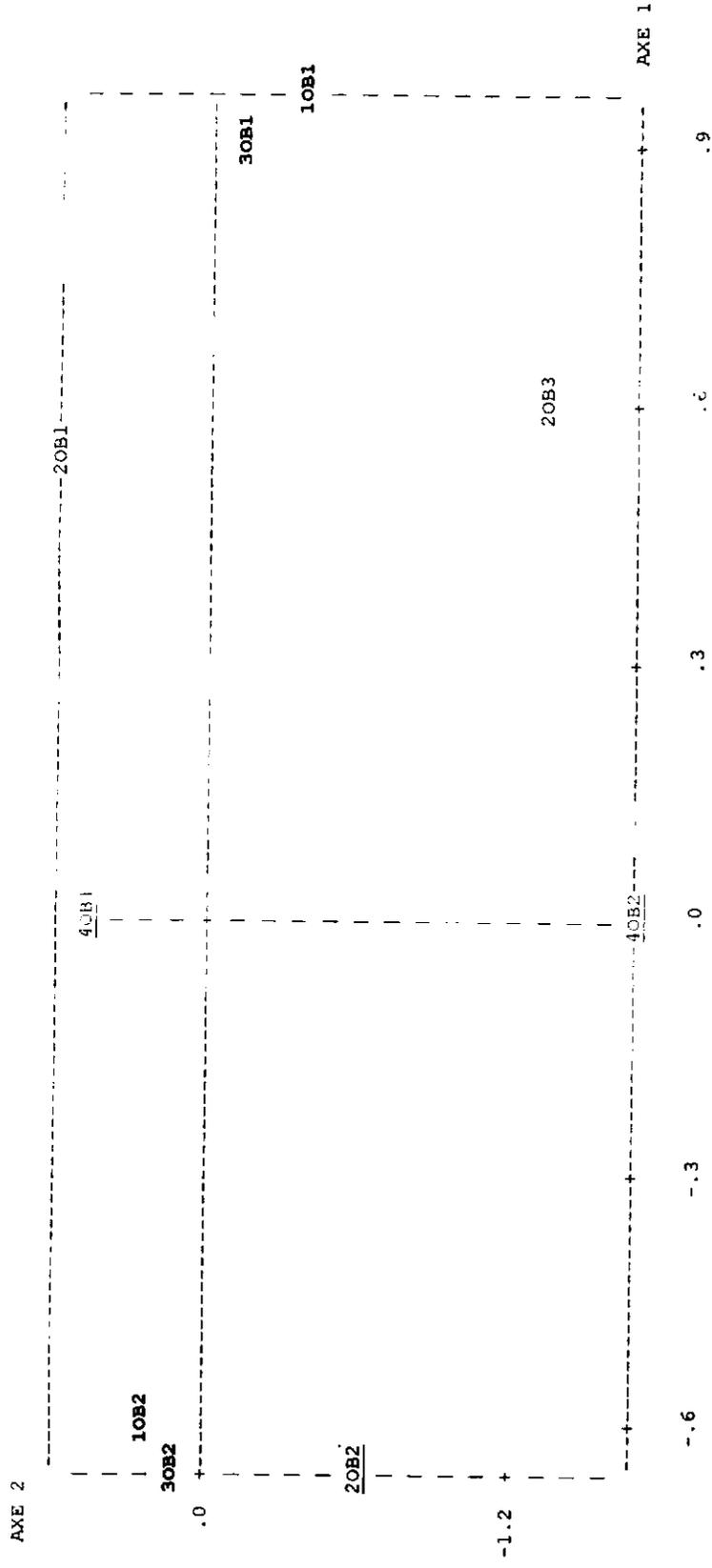
Classe 3 (sublinado) - Projectos de sobre-escolarização

ANEXO 5 - Resultados da análise multivariada da imagem que os pais têm dos objectivos da educação escolar

Quadro 1: Contribuições para os eixos factoriais - Imagens parentais dos objectivos da educação escolar (modalidades activas)

MODALITES	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRÉS						
	P. REL	DISTO	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
3 . OBJECT1.FAZER																	
1OB1 - APR.FAZER	9.96	1.51	.92	-.42	.29	-.63	.00	23.7	5.9	4.4	26.2	.0	.56	.12	.06	.26	.00
1OB2 - NOAPR.FAZ	15.04	.66	-.61	.28	-.19	.42	.00	15.7	3.9	2.9	17.4	.0	.56	.12	.06	.26	.00
	CONTRIBUTION CUMULEE = 39.3 9.8 7.3 43.6 .0																
4 . OBJECT2.CONHEC																	
2OB1 - CONHEC	13.48	.86	.53	.52	.45	.32	.00	10.6	12.1	14.5	9.0	.0	.33	.31	.24	.12	.00
2OB2 - NOCONHEC	11.52	1.17	-.62	-.61	-.53	-.37	.00	12.4	14.1	16.9	10.5	.0	.33	.31	.24	.12	.00
	CONTRIBUTION CUMULEE = 22.9 26.2 31.4 19.5 .0																
5 . OBJECT3.SER																	
3OB1 - APR.SER	10.16	1.46	.89	-.09	-.76	.31	.00	22.4	.3	30.4	6.3	.0	.54	.01	.39	.06	.00
3OB2 - NOAPR.SER	14.84	.68	-.61	.06	.52	-.21	.00	15.3	.2	20.8	4.3	.0	.54	.01	.39	.06	.00
	CONTRIBUTION CUMULEE = 37.7 .5 51.2 10.5 .0																
6 . OBJECT4.DESENV																	
4OB1 - DESENV	19.73	.27	-.00	.45	-.14	-.21	.00	.0	13.4	2.1	5.6	.0	.00	.76	.08	.16	.00
4OB2 - NODESENV	5.27	3.74	.01	-1.69	.54	.77	.00	.0	50.1	7.9	20.8	.0	.00	.76	.08	.16	.00
	CONTRIBUTION CUMULEE = .0 63.5 10.1 26.4 .0																

Gráfico 1: Modalidades que contribuem para os eixos factoriais 1 e 2 - Imagens parentais dos objectivos da educação escolar



Legenda:

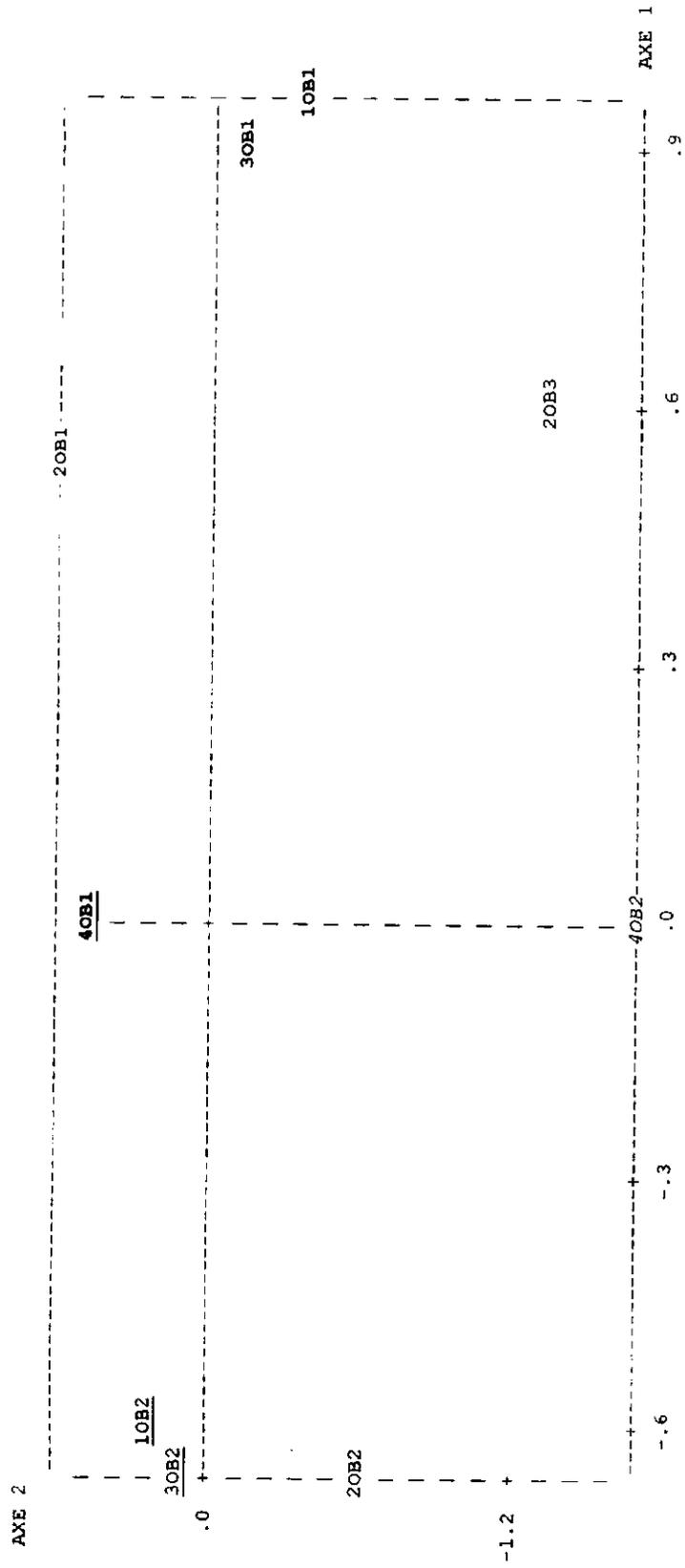
-As modalidades a **bold** têm contribuições acima da média em relação ao factor 1: **Socialização e instrução**.

-As modalidades sublinhadas têm contribuições acima da média em relação ao factor 2: Desenvolvimento.

Quadro 2: Descrição das classes de imagens parentais dos objectivos da educação escolar (partição em 3 classes)

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES	POIDS	V.TEST	PROBA
CLASSE 1 / 3		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		
OBJECT1.FAZER	APR.FAZER	aa1a	72.00	100.00	28.13	36
OBJECT3.SER	APR.SER	1OB1	50.00	72.22	39.06	50
OBJECT2.CONHEC	CONHEC	3OB1	44.12	83.33	40.63	52
OBJECT4.DESENV	DESENV	2OB1	35.64	100.00	53.13	68
		4OB1			78.91	101
OBJECT4.DESENV	NODESENV	4OB2	.00	.00	20.31	26
OBJECT2.CONHEC	NOCONHEC	2OB2	10.17	16.67	46.09	59
OBJECT3.SER	NOAPR.SER	3OB2	13.33	27.78	58.59	75
OBJECT1.FAZER	NOAPR.FAZ	1OB2	.00	.00	60.16	77
OBJECT4.DESENV	NODESENV	aa2a	100.00	96.30	21.09	27
		4OB2			20.31	26
OBJECT2.CONHEC	CONHEC	2OB1	11.76	29.63	53.13	68
OBJECT4.DESENV	DESENV	4OB1	.00	.00	78.91	101
OBJECT1.FAZER	NOAPR.FAZ	aa3a	84.42	100.00	50.78	65
OBJECT4.DESENV	DESENV	1OB2	64.36	100.00	60.16	77
OBJECT3.SER	NOAPR.SER	4OB1	66.67	76.92	78.91	101
		3OB2			58.59	75
OBJECT3.SER	APR.SER	3OB1	28.85	23.08	40.63	52
OBJECT4.DESENV	NODESENV	4OB2	.00	.00	20.31	26
OBJECT1.FAZER	APR.FAZER	1OB1	.00	.00	39.06	50

Gráfico 2: Representação das classes de imagens parentais dos objectivos da educação escolar sobre os planos factoriais 1 e 2



Legenda:

Classe 1 (bold) - Imagem globalizante dos objectivos

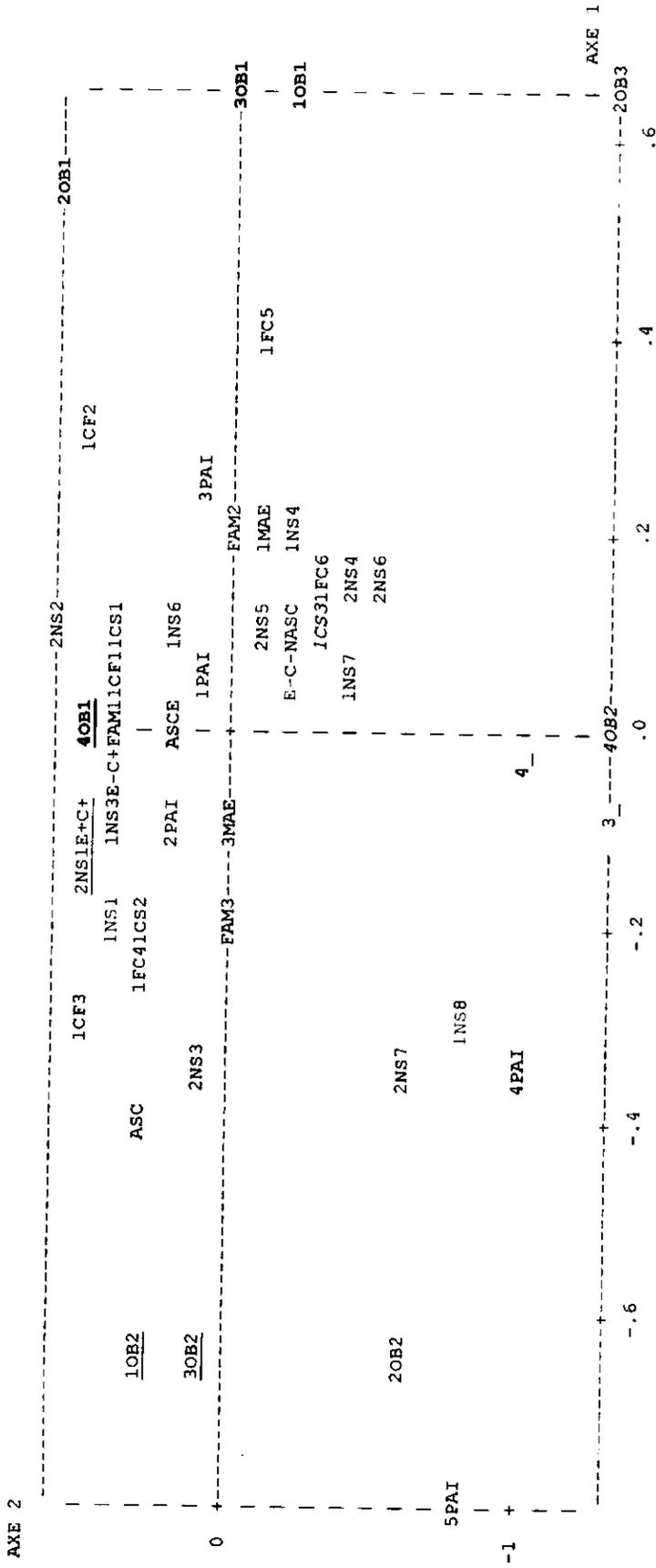
Classe 2 (itálico) - Imagem centrada em objectivos de não desenvolvimento

Classe 3 (sublinado) - Imagem centrada no desenvolvimento

Quadro 3: Descrição das classes de imagens parentais dos objectivos da educação escolar (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas à classe social e ao funcionamento familiar

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES		POIDS	V.TEST	PROBA
			CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		
CLASSE 1 / 3							
OBJECT1.FAZER		aa1a		28.13	36		
OBJECT3.SER	APR.FAZER	1OB1	72.00	100.00	50	9.25	.000
OBJECT2.CONHEC	APR.SER	3OB1	50.00	72.22	52	4.35	.000
OBJECT4.DESENV	CONHEC	2OB1	44.12	83.33	68	4.22	.000
	DESENV	4OB1	35.64	100.00	101	3.96	.000
CLASSE 2 / 3							
OBJECT4.DESENV		aa2a		21.09	27		
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	NODESENV	4OB2	100.00	96.30	26	10.55	.000
FUNC FAMILIAR	CL POP	1CS3	32.26	74.07	62	2.81	.002
	reponse manquante	4_	53.33	29.63	15	2.71	.003
CLASSE 3 / 3							
OBJECT1.FAZER		aa3a		50.78	65		
OBJECT4.DESENV	NOAPR.FAZ	1OB2	84.42	100.00	77	10.16	.000
OBJECT3.SER	DESENV	4OB1	64.36	100.00	101	6.32	.000
ESTRUTURA CAPITAL	NOAPR.SER	3OB2	66.67	76.92	75	4.14	.000
INSTR2.MAE	ECON+CULT+	E+C+	67.39	47.69	46	2.65	.004
	SUP.MED	2NS1	76.00	29.23	25	2.63	.004

Gráfico 3: Modalidades ilustrativas (classe social e funcionamento familiar) e classes de imagens parentais dos objectivos da educação escolar



Legenda:

Classe 1 (bold) - Imagem globalizante dos objectivos

Classe 2 (itálico) - Imagem centrada em objectivos de não desenvolvimento

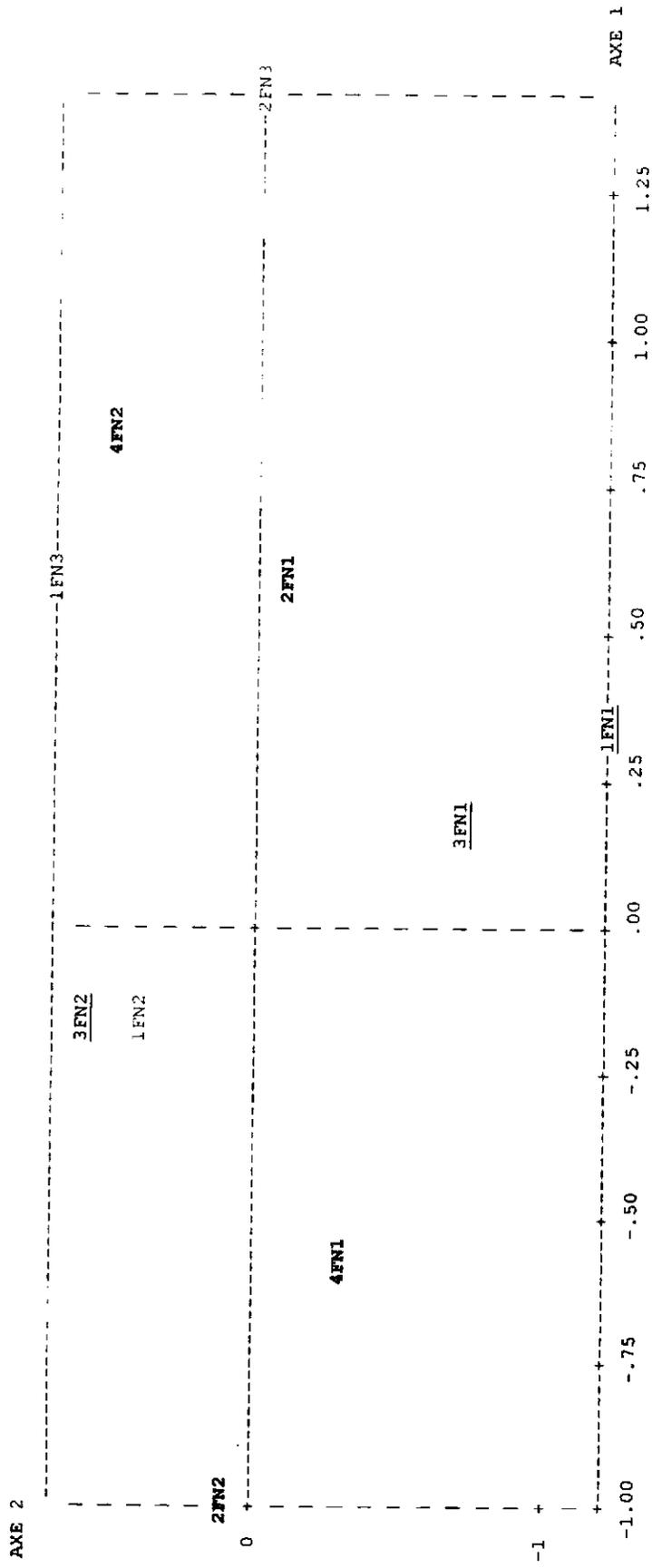
Classe 3 (sublinhado) - Imagem centrada no desenvolvimento

ANEXO 6 - Resultados da análise multivariada da imagem que os pais têm das finalidades da educação escolar

Quadro 1: Contribuições para os eixos factoriais - Imagens parentais das finalidades da educação escolar (modalidades activas)

MODALITES	COORDONNEES				CONTRIBUTIONS				COSINUS CARRES										
	IDEN	LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0					
3 . FINALID1.DIPL																			
1FN1	-	DIPLOMA	6.64	2.76	.38	-1.13	1.09	-.42	.00	3.1	30.9	33.3	6.1	.0	.05	.46	.43	.06	.00
1FN2	-	NDIPLOM	18.36	.36	-.14	.41	-.39	.15	.00	1.1	11.2	12.0	2.2	.0	.05	.46	.43	.06	.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 4.3 42.1 45.3 8.3																			
4 . FINALID2.FUTM																			
2FN1	-	FUTURO	15.23	.64	.64	-.06	.00	.48	.00	20.7	.2	.0	18.2	.0	.64	.00	.00	.35	.00
2FN2	-	NEFUTRO	9.77	1.56	-1.00	.09	-.01	-.74	.00	32.4	.3	.0	28.3	.0	.64	.00	.00	.35	.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 53.1 .4 .0 46.5																			
5 . FINALID3.MOV.S																			
3FN1	-	MOVIM.SOC	11.33	1.21	.15	-.73	-.78	-.18	.00	.8	22.4	29.5	1.9	.0	.02	.45	.51	.03	.00
3FN2	-	NMOV.SOC	13.67	.83	-.12	.61	.65	.15	.00	.7	18.6	24.5	1.6	.0	.02	.45	.51	.03	.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 1.5 41.0 54.0 3.5																			
6 . FINALID4.DES.P																			
4FN1	-	DESENV.PES	15.43	.62	-.56	-.33	.06	.44	.00	15.8	6.3	.3	16.0	.0	.50	.18	.01	.32	.00
4FN2	-	NDES.PES	9.57	1.61	.90	.54	-.10	-.71	.00	25.4	10.1	.4	25.7	.0	.50	.18	.01	.32	.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 41.2 16.4 .7 41.7																			

Gráfico 1: Modalidades que contribuem para os eixos factoriais 1 e 2 - Imagens parentais da educação escolar



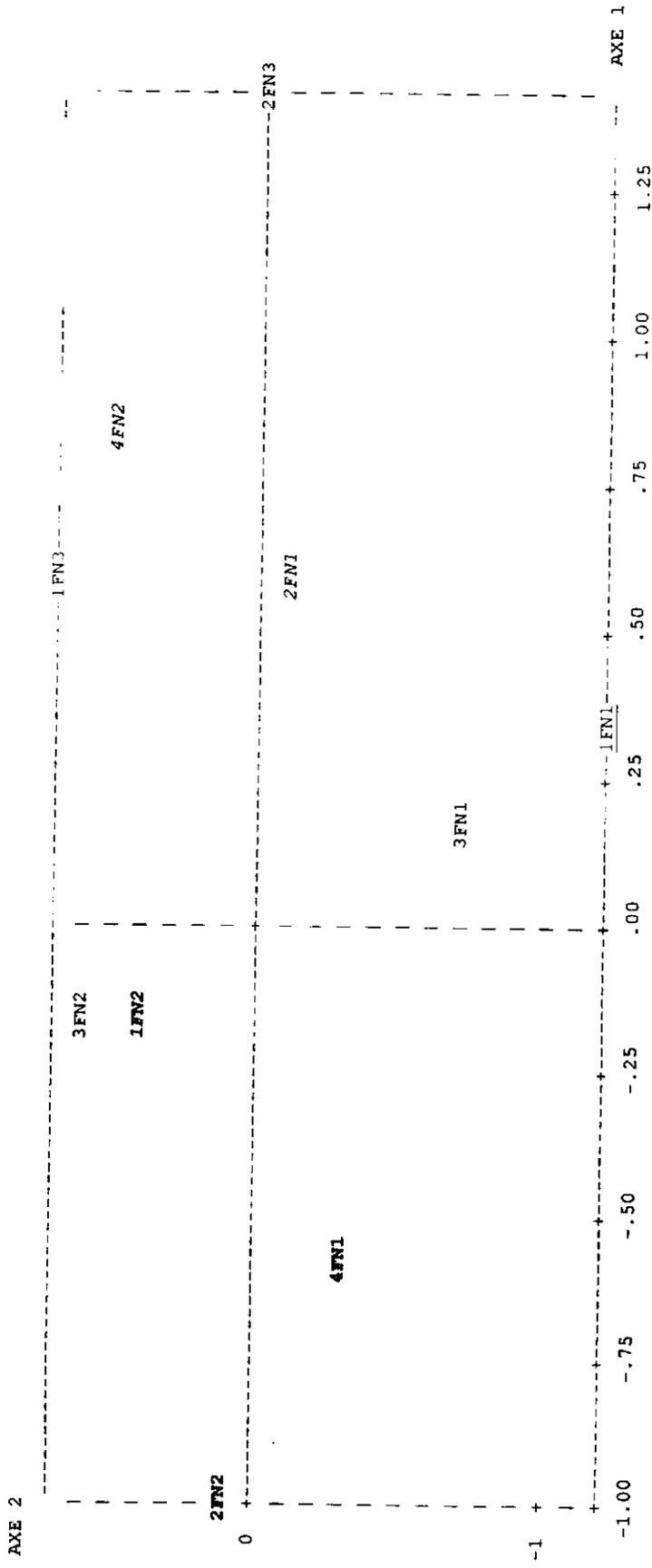
Legenda:

- As modalidades a **bold** têm contribuições acima da média em relação ao factor 1: **Finalidades pessoais / finalidades sociais**
- As modalidades sublinhadas têm contribuições acima da média em relação ao factor 2: Integração sócio-profissional

Quadro 2: Descrição das classes de imagens parentais da educação escolar (partição em 3 classes)

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	FOURCENTAGES	POIDS	V.TEST	PROBA
		CLA/MOD MOD/CLA		GLOBAL		
CLASSE 1 / 3						
FINALID1.DIPL	NDIPLOM	aa1a	44.53	57		
FINALID2.FUTM	NFUTURO	1FN2	60.22	93	6.15	.000
FINALID4.DES.P	DESENV.PES	2FN2	78.00	50	6.04	.000
		4FN1	62.03	79	5.03	.000
FINALID4.DES.P	NDES.PES	4FN2	16.67	48	-4.88	.000
FINALID2.FUTM	FUTURO	2FN1	23.38	77	-5.84	.000
FINALID1.DIPL	DIPLOMA	1FN1	.00	33	-6.49	.000
CLASSE 2 / 3						
FINALID2.FUTM	FUTURO	aa2a	28.91	37		
FINALID4.DES.P	NDES.PES	2FN1	48.05	77	6.43	.000
FINALID1.DIPL	NDIPLOM	4FN2	60.42	48	5.90	.000
		1FN2	39.78	93	4.87	.000
FINALID1.DIPL	DIPLOMA	1FN1	.00	33	-4.67	.000
FINALID4.DES.P	DESENV.PES	4FN1	10.13	79	-5.77	.000
FINALID2.FUTM	NFUTURO	2FN2	.00	50	-6.34	.000
CLASSE 3 / 3						
FINALID1.DIPL	DIPLOMA	aa3a	26.56	34		
		1FN1	100.00	33	11.29	.000
FINALID1.DIPL	NDIPLOM	1FN2	.00	93	-11.37	.000

Gráfico 2: Representação das classes de imagens parentais das finalidades da educação escolar sobre os planos factoriais 1 e 2



Legenda:

Classe 1 (bold) - **Desenvolvimento pessoal**

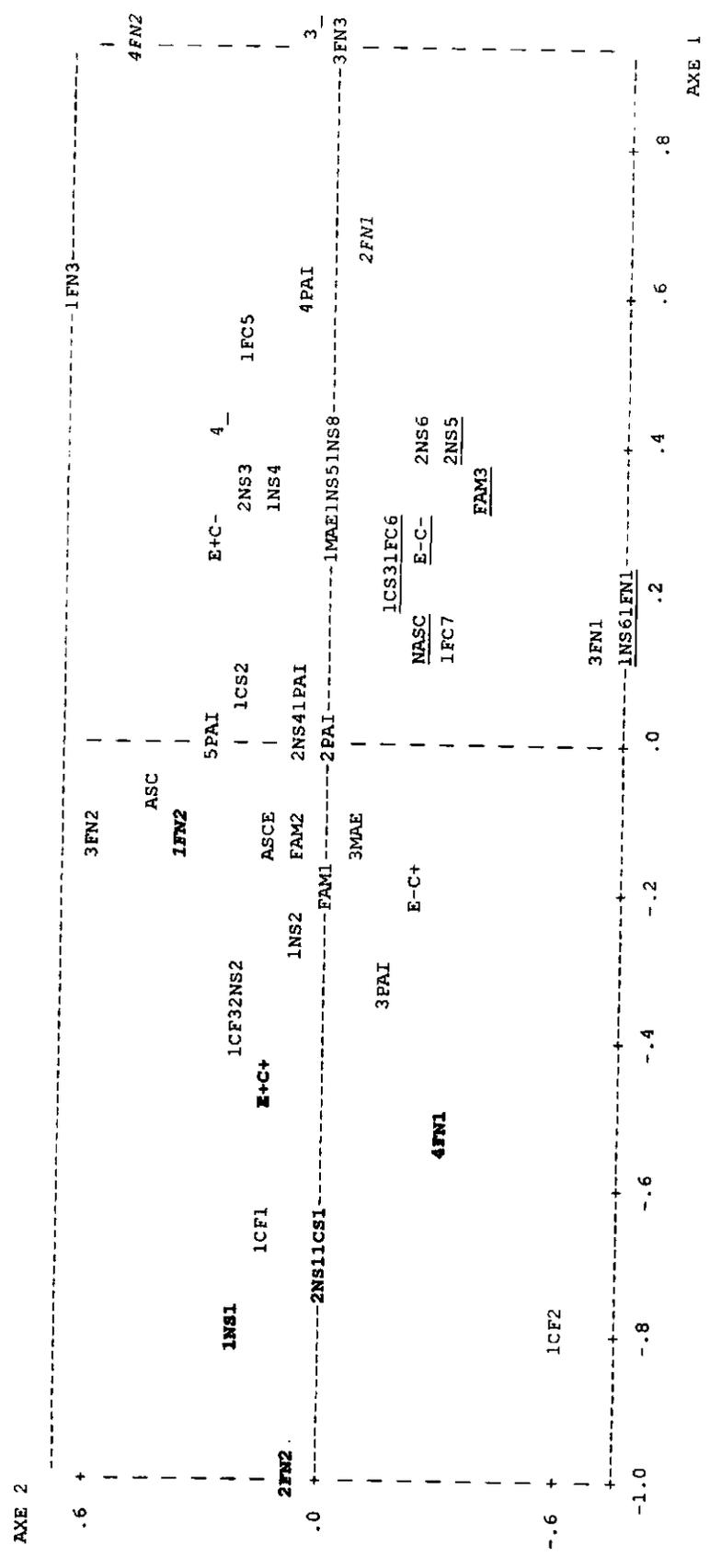
Classe 2 (itálico) - *Aspirações sociais*

Classe 3 (sublinado) - Integração profissional

Quadro 3: Descrição das classes de imagens parentais das finalidades da educação escolar (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas à classe social e ao funcionamento familiar

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN		POURCENTAGES		POIDS		V.TEST		PROBA	
		CLA/MOD		MOD/CLA		GLOBAL					
CLASSE 1 / 3											
FINALID1.DIPL	NDIPLOM	aa1a	60.22	98.25	44.53	57					
FINALID2.FUTM	NFUTURO	1FN2	78.00	68.42	72.66	93	6.15	.000			
FINALID4.DES.P	DESENV.PES	2FN2	62.03	85.96	39.06	50	6.04	.000			
ESTRUTURA CAPITAL	ECON+CULT+	4FN1	67.39	54.39	61.72	79	5.03	.000			
INSTR1.PAI	SUP, MED	E+C+	84.21	28.07	35.94	46	3.73	.000			
INSTR2.MAE	SUP, MED	1NS1	76.00	33.33	14.84	19	3.59	.000			
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL SUPER	2NS1	71.43	26.32	19.53	25	3.33	.000			
		1CS1			16.41	21	2.48	.007			
CLASSE 2 / 3											
FINALID2.FUTM	FUTURO	aa2a	48.05	100.00	28.91	37					
FINALID4.DES.P	NDES.PES	2FN1	60.42	78.38	60.16	77	6.43	.000			
FINALID1.DIPL	NDIPLOM	4FN2	39.78	100.00	37.50	48	5.90	.000			
		1FN2			72.66	93	4.87	.000			
CLASSE 3 / 3											
FINALID1.DIPL	DIPLOMA	aa3a	100.00	97.06	26.56	34					
ESTRUTURA CAPITAL	ECON-CULT-	1FN1	46.43	76.47	25.78	33	11.29	.000			
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	CL POP	E-C-	41.94	76.47	43.75	56	4.32	.000			
INSTR1.PAI	<1CICL	1CS3	69.23	26.47	48.44	62	3.67	.000			
C.FRACC.CLASSE-ACTUAL	PROLET	1NS6	45.00	52.94	10.16	13	3.14	.001			
TRAJECTORIA SOCIAL	N.ASCEND	1FC6	37.31	73.53	31.25	40	2.91	.002			
INSTR2.MAE	1CICL	NASC	46.67	41.18	52.34	67	2.72	.003			
FUNC FAMILIAR	F-ISOLAMENTO	2NS5	48.00	35.29	23.44	30	2.54	.006			
		FAM3			19.53	25	2.37	.009			

Gráfico 3: Modalidades ilustrativas (classe social e funcionamento familiar) e classes de imagens parentais das finalidades da educação escolar



Legenda:
Classe 1 (bold) - Desenvolvimento pessoal
Classe 2 (itálico) - Aspirações sociais
Classe 3 (sublinado) - Integração profissional

ANEXO 7 - Resultados da análise multivariada da imagem que os pais têm das causas do insucesso escolar

Quadro 1: Contribuições para os eixos factoriais - Imagens parentais das causas do insucesso escolar (modalidades activas)

IDEN - LIBELLE	MODALITES					COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES							
	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3 . INSUC1.NINTEL																							
1IN1 - CAUS.INS	3.91	1.56	.15	-.89	.34	.43	.13	.13	.5	20.9	3.4	5.9	.6	.01	.51	.08	.12	.01					
1IN2 - NCAUS.INS	6.09	.64	-.10	.57	-.22	-.27	-.09	-.09	.3	13.4	2.2	3.8	.4	.01	.51	.08	.12	.01					
	CONTRIBUTION CUMULEE = .9 34.4 5.5 9.7 1.0 +																						
4 . INSUC2.AMBF																							
2IN1 - CAUS.INS	5.86	.71	.56	.17	-.15	-.19	-.16	-.16	11.2	1.2	.9	1.7	1.3	.45	.04	.03	.05	.03					
2IN2 - NCAUS.INS	4.14	1.42	-.80	-.25	.21	.27	.22	.22	15.9	1.7	1.3	2.4	1.8	.45	.04	.03	.05	.03					
	CONTRIBUTION CUMULEE = 27.1 2.9 2.3 4.1 3.1 +																						
5 . INSUC3.PROF																							
3IN1 - CAUS.INS	3.52	1.84	-.91	.10	.14	-.37	.22	.22	17.5	.3	.5	4.0	1.5	.44	.01	.01	.07	.03					
3IN2 - NCAUS.INS	6.48	.54	.49	-.06	-.08	.20	-.12	-.12	9.5	.1	.3	2.2	.8	.44	.01	.01	.07	.03					
	CONTRIBUTION CUMULEE = 27.0 .4 .8 6.2 2.4 +																						
6 . INSUC4.PPOBR																							
4IN1 - CAUS.INS	1.09	8.14	.77	-.35	1.82	1.06	-.65	-.65	3.9	.9	26.5	10.2	4.1	.07	.02	.41	.14	.05					
4IN2 - NCAUS.INS	8.91	.12	-.09	.04	-.22	-.13	.08	.08	.5	.1	3.3	1.3	.5	.07	.02	.41	.14	.05					
	CONTRIBUTION CUMULEE = 4.4 1.0 29.8 11.5 4.6 +																						
7 . INSUC5.DOENC																							
5IN1 - CAUS.INS	2.58	2.88	-.12	-.90	-.03	-1.13	-.16	-.16	.2	14.1	.0	27.4	.6	.00	.28	.00	.45	.01					
5IN2 - NCAUS.INS	7.42	.35	.04	.31	.01	.39	.06	.06	.1	4.9	.0	9.5	.2	.00	.28	.00	.45	.01					
	CONTRIBUTION CUMULEE = .3 18.9 .0 37.0 .8 +																						
8 . INSUC6.PNINTER																							
6IN1 - CAUS.INS	4.69	1.13	.53	.53	-.15	.10	.29	.29	8.0	8.7	.8	.4	3.5	.25	.24	.02	.01	.08					
6IN2 - NCAUS.INS	5.31	.88	-.47	-.46	.14	-.09	-.26	-.26	7.1	7.7	.7	.4	3.1	.25	.24	.02	.01	.08					
	CONTRIBUTION CUMULEE = 15.0 16.5 1.6 .8 6.6 +																						
9 . INSUC7.SIST																							
7IN1 - CAUS.INS	2.58	2.88	-.41	.85	-.66	-.40	-.61	-.61	2.6	12.7	8.3	3.5	8.4	.06	.25	.15	.06	.13					
7IN2 - NCAUS.INS	7.42	.35	.14	-.30	-.23	.14	.21	.21	.9	4.4	2.9	1.2	2.9	.06	.25	.15	.06	.13					
	CONTRIBUTION CUMULEE = 3.5 17.1 11.2 4.7 11.4 +																						
10 . INSUC8.PREG																							
8IN1 - CAUS.INS	3.67	1.72	-.19	-.29	-1.05	.34	-.20	-.20	.8	2.1	29.9	3.5	1.3	.02	.05	.64	.07	.02					
8IN2 - NCAUS.INS	6.33	.58	.11	.17	.61	-.20	.12	.12	.4	1.2	17.3	2.0	.7	.02	.05	.64	.07	.02					
	CONTRIBUTION CUMULEE = 1.2 3.3 47.2 5.5 2.0 +																						

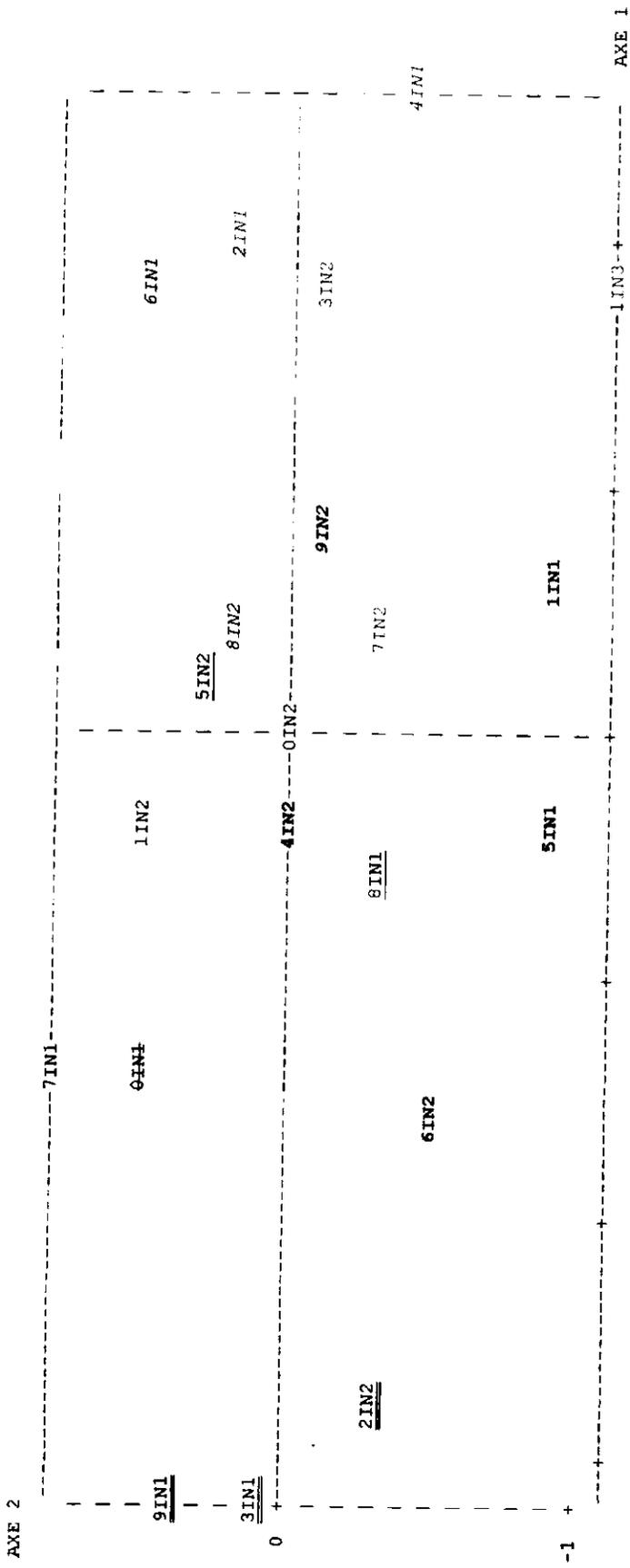
Quadro 2: Descrição das classes de imagens parentais das causas do insucesso escolar (partição em 5 classes)

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN ----- POURCENTAGES ----- POIDS V.TEST PROBA				
		CLA/	MOD/	CLA	GLOBAL	
CLASSE 1 / 5						
INSUC5.DOENC	DOENCA	cc1c	78.79	78.79	25.78	33
INSUC6.PNINTER	~PNINTER	5IN1	40.30	81.82	25.78	33
INSUC1.NINTEL	NINTELIG	6IN2	40.82	60.61	52.34	67
INSUC9.ESCO	~ESCO	1IN1	29.73	100.00	38.28	49
INSUC4.PPOBR	~PPOBRE	9IN2	29.20	100.00	86.72	111
		4IN2			88.28	113
INSUC9.ESCO	ESCOLA	9IN1	.00	.00	12.50	16
INSUC1.NINTEL	~NINTELI	1IN2	16.67	39.39	60.94	78
INSUC6.PNINTER	PNINTER	6IN1	10.00	18.18	46.88	60
INSUC5.DOENC	~DOENCA	5IN2	7.45	21.21	73.44	94
CLASSE 2 / 5						
INSUC8.PREG	~PREGC	cc2c	55.56	100.00	35.16	45
INSUC4.PPOBR	PPOBRES	8IN2	92.86	28.89	63.28	81
INSUC2.AMBF	AMBFAMIL	4IN1	48.65	80.00	10.94	14
INSUC6.PNINTER	PNINTER	2IN1	51.67	68.89	57.81	74
INSUC9.ESCO	~ESCO	6IN1	40.54	100.00	46.88	60
INSUC7.SIST	SISTEM	9IN2	57.58	42.22	86.72	111
		7IN1			25.78	33
INSUC7.SIST	~SISTEM	7IN2	27.66	57.78	73.44	94
INSUC9.ESCO	ESCOLA	9IN1	.00	.00	12.50	16
INSUC6.PNINTER	~PNINTER	6IN2	20.90	31.11	52.34	67
INSUC2.AMBF	~AMBFAMI	2IN2	16.98	20.00	41.41	53
INSUC4.PPOBR	~PPOBRE	4IN2	28.32	71.11	88.28	113
INSUC8.PREG	PREGUIC	8IN1	.00	.00	35.94	46
CLASSE 3 / 5						
INSUC10.OUTRC	OUTRA	cc3c	100.00	100.00	3.13	4
INSUC10.OUTRC	~OUTR	0IN1	.00	.00	96.09	123
		0IN2				
CLASSE 4 / 5						
INSUC8.PREG	PREGUIC	cc4c	65.22	93.75	25.00	32
		8IN1			35.94	46

INSUC5.DOENC	5IN2	32.98	96.88	73.44	94	3.59	.000
INSTR2.NAE	2NS4	52.38	34.38	16.41	21	2.76	.003
INSUC7.SIST	7IN2	30.85	90.63	73.44	94	2.44	.007
INSUC3.PROF	3IN1	11.11	15.63	35.16	45	-2.55	.005
INSUC7.SIST	7IN1	6.06	6.25	25.78	33	-2.89	.002
INSUC5.DOENC	5IN1	.00	.00	25.78	33	-4.20	.000
INSUC8.PREG	8IN2	1.23	3.13	63.28	81	-8.25	.000

CLASSE 5 / 5							
INSUC9.ESCO	cc5c			10.94	14		
INSUC2.AMBF	9IN1	75.00	85.71	12.50	16	6.77	.000
INSUC3.PROF	2IN2	24.53	92.86	41.41	53	3.96	.000
	3IN1	22.22	71.43	35.16	45	2.65	.004
INSUC3.PROF	3IN2	4.88	28.57	64.06	82	-2.59	.005
INSUC2.AMBF	2IN1	1.35	7.14	57.81	74	-3.90	.000
INSUC9.ESCO	9IN2	1.80	14.29	86.72	111	-6.59	.000

Gráfico 2: Representação das classes de imagens parentais das causas do insucesso escolar sobre os planos factoriais 1 e 2



Legenda:

Classe 1 (bold) - Causas individuais não intencionais

Classe 2 (itálico) - Causas familiares

Classe 3 (sublinhado) - Outras causas

Classe 4 (sublinhado) - Causas individuais intencionais

Classe 5 (sublinhado) - Causas escolares

Quadro 3: Descrição das classes de imagens parentais das causas do insucesso escolar (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas à classe social e funcionamento familiar

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES		POIDS	V.TEST	PROBA
			CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		

CLASSE 1 / 5							
INSUC5.DOENC	DOENCA	aa1a	78.79	78.79	25.78	33	
INSUC6.PNINTER	~PNINTER	5IN1	40.30	81.82	25.78	33	7.64 .000
INSUC1.NINTEL	NINTELLIG	6IN2	40.82	60.61	52.34	67	3.84 .000
INSUC9.ESCO	~ESCO	1IN1	29.73	100.00	38.28	49	2.83 .002
INSUC4.PPOBR	~PPOBRE	9IN2	29.20	100.00	86.72	111	2.64 .004
		4IN2			88.28	113	2.39 .008

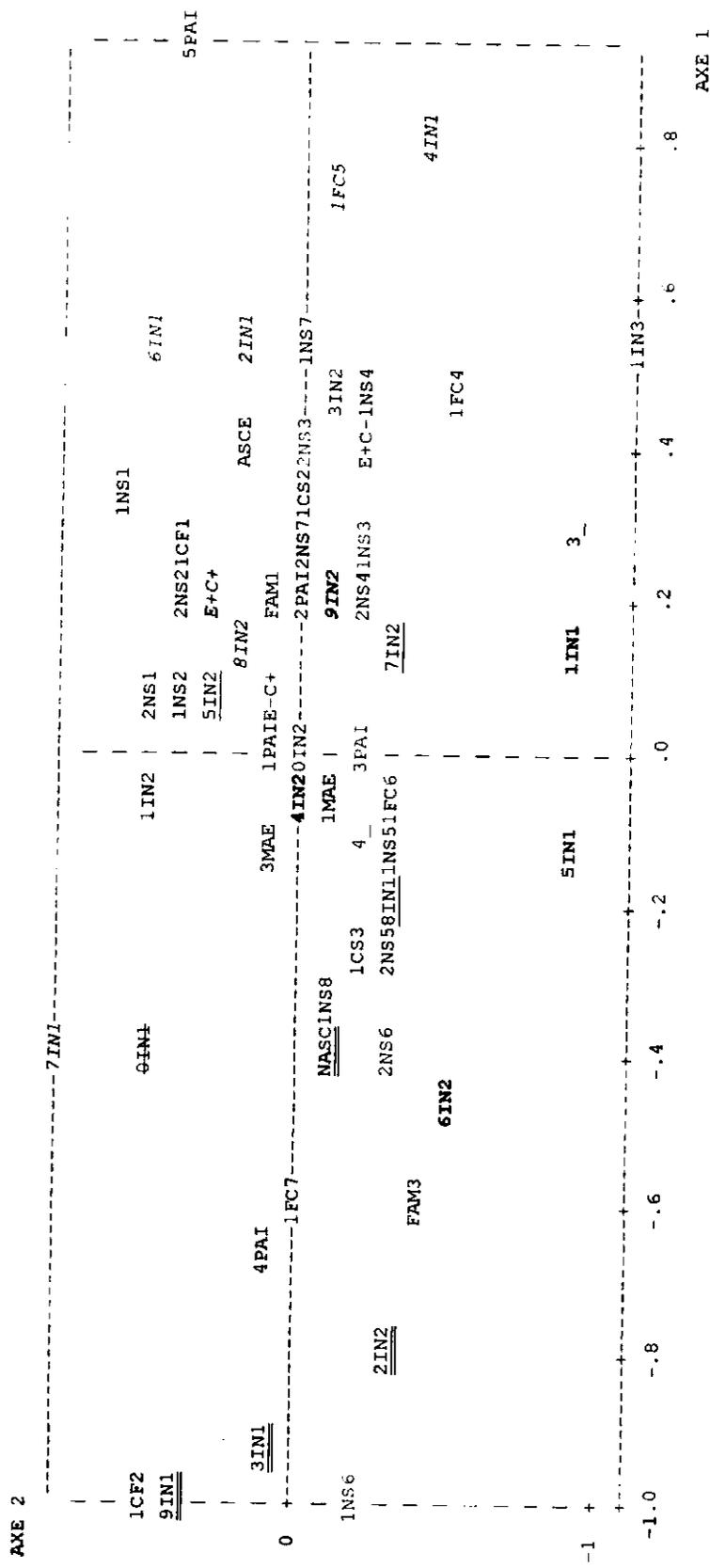
CLASSE 2 / 5							
INSUC8.PREG	~PREG	aa2a	55.56	100.00	35.16	45	
INSUC4.PPOBR	PPOBRES	8IN2	92.86	28.89	63.28	81	6.97 .000
INSUC2.AMBF	AMBFAMIL	4IN1	48.65	80.00	10.94	14	4.49 .000
INSUC6.PNINTER	PNINTER	2IN1	51.67	68.89	57.81	74	3.64 .000
INSUC9.ESCO	~ESCO	6IN1	40.54	100.00	46.88	60	3.51 .000
INSUC7.SIST	SISTEM	9IN2	57.58	42.22	86.72	111	3.40 .000
ESTRUTURA CAPITAL	ECON+CULT+	7IN1	52.17	53.33	25.78	33	2.88 .002
C.FRACC.CLASSE-ACTUAL	PEQBPROP	E+C+	85.71	13.33	35.94	46	2.81 .002
		1FC5			5.47	7	2.43 .008

CLASSE 3 / 5							
INSUC10.OUTRC	OUTRA	aa3a	100.00	100.00	3.13	4	
		0IN1			3.13	4	5.21 .000

CLASSE 4 / 5							
INSUC8.PREG	PREGUIC	aa4a	65.22	93.75	25.00	32	
INSUC5.DOENC	~DOENCA	8IN1	32.98	96.88	35.94	46	7.84 .000
INSTR2.MAE	2CICL	5IN2	52.38	34.38	73.44	94	3.59 .000
INSUC7.SIST	~SISTEM	2NS4	30.85	90.63	16.41	21	2.76 .003
		7IN2			73.44	94	2.44 .007

CLASSE 5 / 5							
INSUC9.ESCO	ESCOLA	aa5a	75.00	85.71	10.94	14	
INSUC2.AMBF	~AMBFAMI	9IN1	24.53	92.86	12.50	16	6.77 .000
INSUC3.PROF	PROFESS	2IN2	22.22	71.43	41.41	53	3.96 .000
TRAJECTORIA SOCIAL	N.ASCEND	3IN1	17.91	85.71	35.16	45	2.65 .004
		NASC			52.34	67	2.44 .007

Gráfico 3: Modalidades ilustrativas (classe social e funcionamento familiar) e classes de imagens parentais das causas do insucesso escolar sobre os planos factoriais 1 e 2



Legenda:

Classe 1 (bold) - Causas individuais não intencionais

Classe 2 (italico) - Causas familiares

Classe 3 (sublinado) - Outras causas

Classe 4 (sublinado) - Causas individuais intencionais

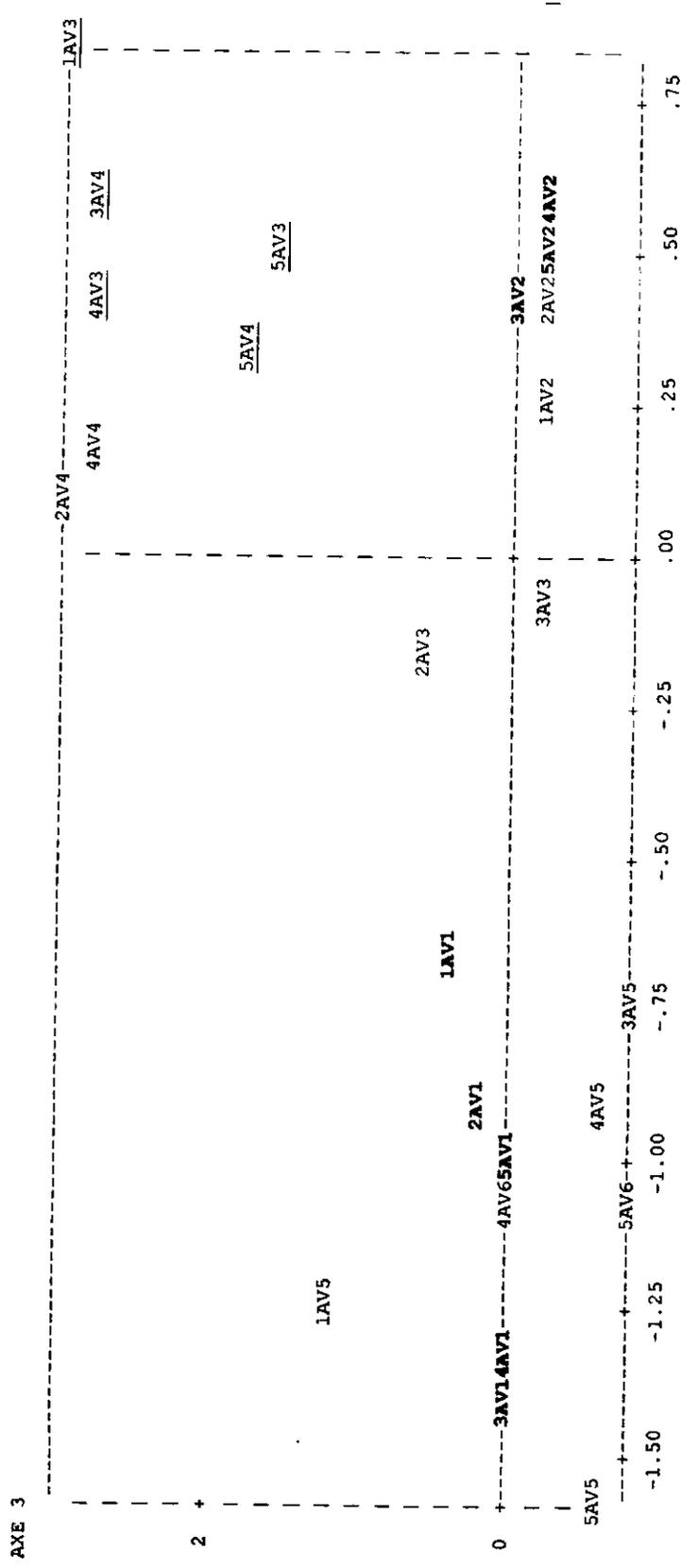
Classe 5 (sublinado) - Causas escolares

ANEXO 8- Resultados da análise multivariada da avaliação parental da escola

Quadro 1: Contribuições para os eixos factoriais - Avaliação parental da escola (modalidades activas)

MODALITES		COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES							
IDEN	LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3 . AVAL1-RECEP.PAI																			
LAV1	- MT.POS	5.78	2.46	- .43	- .66	.27	- .45	- .43	1.7	5.0	1.2	4.5	4.9	.07	.17	.03	.08	.08	
LAV2	- POSIT	12.97	.54	- .02	.31	- .31	.23	.09	.0	2.5	3.6	2.7	.5	.00	.18	.18	.10	.02	
LAV3	- NEGAT	.63	31.00	.24	.92	3.03	.83	2.53	.1	1.1	16.2	1.7	18.5	.00	.03	.30	.02	.21	
LAV5	- S.OPIN	.63	31.00	4.20	- 1.29	.92	- 1.54	- .52	17.8	2.1	1.5	5.7	.8	.57	.05	.03	.08	.01	
CONTRIBUTION CUMULEE = 19.5 10.6 22.5 14.6 24.7																			
4 . AVAL2-OBJEC																			
2AV1	- MT.POS	5.16	2.88	- .60	- .96	.12	- .23	- .14	3.0	9.5	.2	1.1	.5	.12	.32	.01	.02	.01	
2AV2	- POSIT	12.50	.60	- .07	.43	- .15	- .14	.21	.1	4.7	.7	1.0	2.5	.01	.31	.04	.04	.07	
2AV3	- NEGAT	2.34	7.53	1.66	- .20	.51	1.28	- .79	10.4	.2	1.7	14.8	6.7	.37	.01	.03	.22	.08	
CONTRIBUTION CUMULEE = 13.5 14.4 2.7 16.9 9.7																			
5 . AVAL3-PP.ALUN																			
3AV1	- MT.POS	3.75	4.33	- .73	- 1.48	.01	.20	.36	3.3	16.4	.0	.6	2.3	.12	.50	.00	.01	.03	
3AV2	- POSIT	13.28	.51	- .06	.45	- .11	- .16	.09	.1	5.3	.4	1.3	.5	.01	.39	.02	.05	.02	
3AV3	- NEGAT	.94	20.33	- .10	- .05	- .36	1.21	- 3.02	.0	.0	.3	5.3	39.6	.00	.00	.01	.07	.45	
3AV4	- MT.NEG	.94	20.33	.59	.59	2.94	.40	- .51	.5	.7	22.9	.6	1.1	.02	.02	.42	.01	.01	
3AV5	- S.OPIN	1.09	17.29	2.84	- .83	- .95	- .15	.72	14.2	1.5	2.8	.1	2.6	.47	.04	.05	.00	.03	
CONTRIBUTION CUMULEE = 18.1 23.9 26.5 7.8 46.0																			
6 . AVAL4-PP.PROF																			
4AV1	- MT.POS	4.84	3.13	- .66	- 1.34	.05	.24	.08	3.4	17.3	.0	1.1	.1	.14	.57	.00	.02	.00	
4AV2	- POSIT	12.81	.56	- .09	.56	- .19	- .02	- .13	.2	8.2	1.4	.0	1.0	.01	.57	.07	.00	.03	
4AV3	- NEGAT	1.09	17.29	.30	.37	2.90	- 1.00	.76	.2	.3	26.1	4.2	3.0	.01	.01	.49	.06	.03	
4AV5	- S.OPIN	1.25	15.00	3.22	- .94	- .74	.17	.38	20.9	2.2	2.0	.1	.8	.69	.06	.04	.00	.01	
CONTRIBUTION CUMULEE = 24.6 28.1 29.5 5.5 5.0																			
7 . AVAL5-TRAT.CR.E																			
5AV1	- MT.POS	5.94	2.37	- .51	- 1.02	- .02	.12	.21	2.5	12.4	.0	.3	1.2	.11	.44	.00	.01	.02	
5AV2	- POSIT	11.56	.73	- .04	.54	- .24	- .10	.01	.0	6.7	1.8	.5	.0	.00	.39	.08	.01	.00	
5AV3	- NEGAT	1.25	15.00	.28	.50	1.68	2.34	- 2.26	.2	.6	10.0	26.4	.4	.01	.02	.19	.36	.00	
5AV4	- MT.NEG	.63	31.00	.35	.34	1.88	- 3.38	- 2.09	.1	.1	6.3	27.4	12.6	.00	.00	.11	.37	.14	
5AV5	- S.OPIN	.63	31.00	4.62	- 1.60	- .69	- .53	.39	21.5	3.2	.8	.7	.4	.69	.08	.02	.01	.00	
CONTRIBUTION CUMULEE = 24.3 23.0 18.9 55.3 14.6																			

Gráfico 1: Modalidades que contribuem para os eixos factoriais 2 e 3 - Avaliação parental da escola



Legenda:

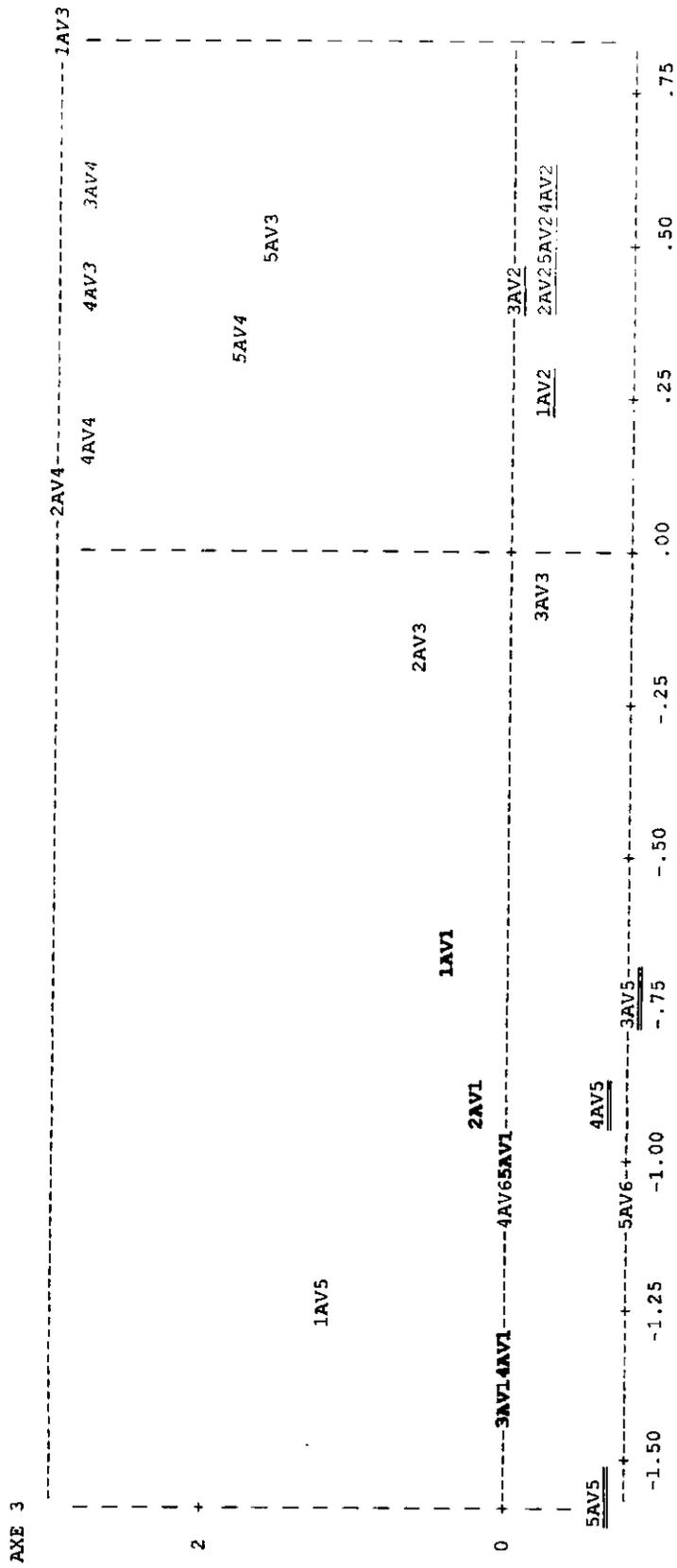
-As modalidades a **bold** têm contribuições acima da média em relação ao factor 2: **Avaliação muito positiva / avaliação positiva.**

-As modalidades sublinhadas têm contribuições acima da média em relação ao factor 3: Avaliação negativa / avaliação positiva.

Quadro 2: Descrição das classes de avaliação parental da escola (partição em 4 classes)

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES	POIDS	V. TEST	PROBA
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		
CLASSE 1 / 3						
AVAL3-PP.ALUN	MT.POS	aa1a	27.34	35		
AVAL4-PP.PROF	MT.POS	3AV1	100.00	68.57	18.75	24 8.54 .000
AVAL5-TRAT.CR.E	MT.POS	4AV1	90.00	77.14	23.44	30 8.41 .000
AVAL2-OBJEC	MT.POS	5AV1	72.97	77.14	28.91	37 7.03 .000
AVAL1-RECEP.PAI	MT.POS	2AV1	72.73	68.57	25.78	33 6.35 .000
	MT.POS	1AV1	51.35	54.29	28.91	37 3.57 .000
CLASSE 2 / 3						
AVAL2-OBJEC	NEGAT	2AV3	.00	.00	10.94	14 -2.39 .009
AVAL1-RECEP.PAI	POSIT	1AV2	19.28	45.71	64.84	83 -2.54 .006
AVAL2-OBJEC	POSIT	2AV2	13.92	31.43	61.72	79 -4.09 .000
AVAL3-PP.ALUN	POSIT	3AV2	12.94	31.43	66.41	85 -4.85 .000
AVAL5-TRAT.CR.E	POSIT	5AV2	9.46	20.00	57.81	74 -5.17 .000
AVAL4-PP.PROF	POSIT	4AV2	8.54	20.00	64.06	82 -6.17 .000
	POSIT	aa2a			66.41	85
AVAL4-PP.PROF	POSIT	4AV2	91.46	88.24	64.06	82 7.98 .000
AVAL3-PP.ALUN	POSIT	3AV2	83.53	83.53	66.41	85 5.54 .000
AVAL5-TRAT.CR.E	POSIT	5AV2	86.49	75.29	57.81	74 5.51 .000
AVAL2-OBJEC	POSIT	2AV2	83.54	77.65	61.72	79 5.02 .000
TRAJECTORIA SOCIAL	ASCEND.C.INV.ESC	ASCE	83.33	47.06	37.50	48 3.03 .001
AVAL1-RECEP.PAI	POSIT	1AV2	74.70	72.94	64.84	83 2.48 .007
CLASSE 3 / 3						
AVAL1-RECEP.PAI	MT.POS	1AV1	48.65	21.18	28.91	37 -2.47 .007
AVAL4-PP.PROF	S.OPIN	4AV5	.00	.00	5.47	7 -3.40 .000
AVAL2-OBJEC	MT.POS	2AV1	27.27	10.59	25.78	33 -5.23 .000
AVAL5-TRAT.CR.E	MT.POS	5AV1	27.03	11.76	28.91	37 -5.75 .000
AVAL4-PP.PROF	MT.POS	4AV1	10.00	3.53	23.44	30 -7.28 .000
AVAL3-PP.ALUN	MT.POS	3AV1	.00	.00	18.75	24 -7.61 .000
	S.OPIN	aa3a			6.25	8
AVAL4-PP.PROF	S.OPIN	4AV5	100.00	87.50	5.47	7 6.39 .000
AVAL5-TRAT.CR.E	S.OPIN	5AV5	100.00	50.00	3.13	4 4.36 .000
AVAL3-PP.ALUN	S.OPIN	3AV5	66.67	50.00	4.69	6 3.74 .000
AVAL2-OBJEC	NEGAT	2AV3	35.71	62.50	10.94	14 3.39 .000
AVAL4-PP.PROF	POSIT	4AV2	.00	.00	64.06	82 -3.56 .000

Gráfico 2: Representação das classes de avaliação parental da escola sobre os planos factoriais 2 e 3



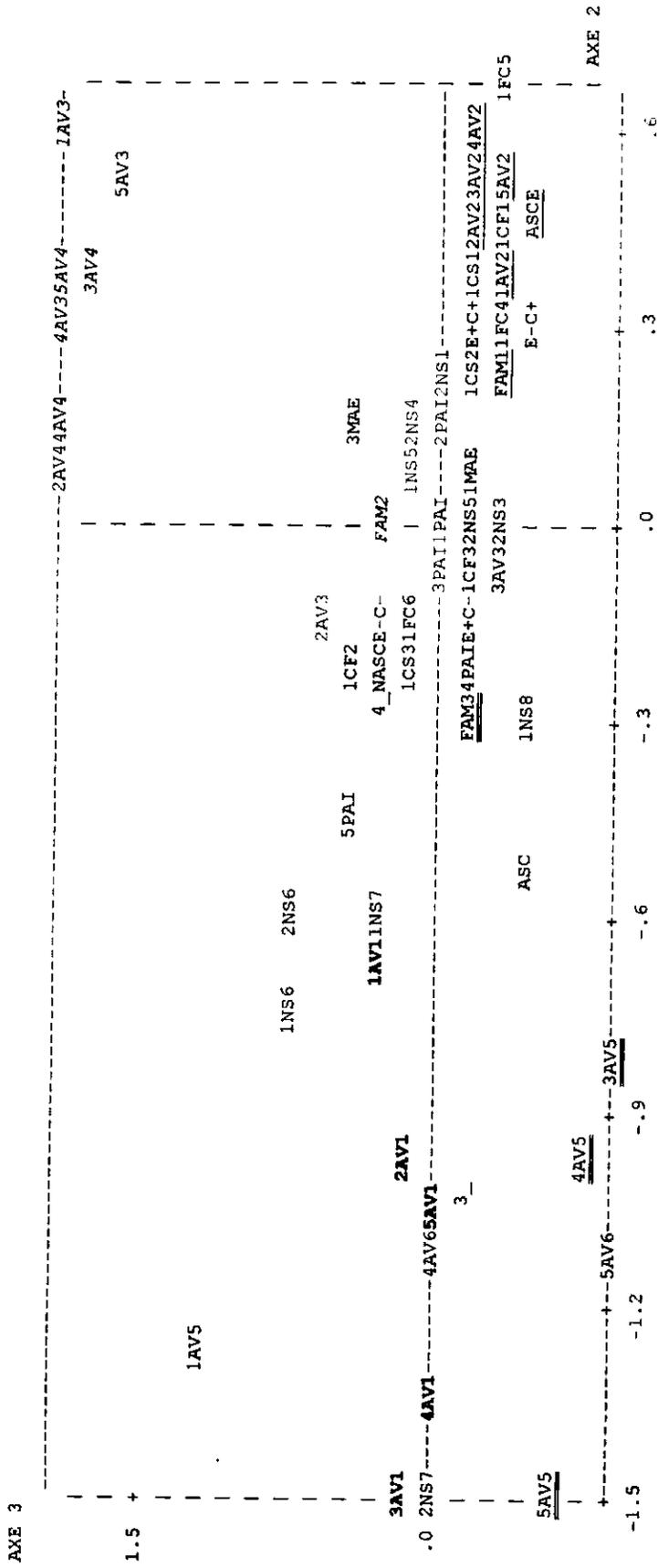
Legenda:

- Classe 1** (bold) - Avaliação muito positiva
- Classe 2* (itálico) - Avaliação negativa
- Classe 3 (sublinhado) - Avaliação positiva
- Classe 4 (sublinhado duplo) - Sem opinião

Quadro 3: Descrição das classes de avaliação parental da escola (partição em 4 classes) com as variáveis ilustrativas relativas à classe social e ao funcionamento familiar

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES	POIDS	V.TEST	PROBA
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		
CLASSE 1 / 4						
AVAL3-PP.ALUN	MT.POS	aa1a	27.34	35		
AVAL4-PP.PROF	MT.POS	3AV1	100.00	68.57	18.75	24 8.54 .000
AVAL5-TRAT.CR.E	MT.POS	4AV1	90.00	77.14	23.44	30 8.41 .000
AVAL2-OBJEC	MT.POS	5AV1	72.97	77.14	28.91	37 7.03 .000
AVAL1-RECEP.PAI	MT.POS	2AV1	72.73	68.57	25.78	33 6.35 .000
	MT.POS	1AV1	51.35	54.29	28.91	37 3.57 .000
CLASSE 2 / 4						
AVAL3-PP.ALUN	MT.NEG	aa2a	11.72	15		
AVAL4-PP.PROF	NEGAT	3AV4	100.00	40.00	4.69	6 4.77 .000
AVAL5-TRAT.CR.E	MT.NEG	4AV3	100.00	40.00	4.69	6 4.77 .000
AVAL1-RECEP.PAI	NEGAT	5AV4	100.00	26.67	3.13	4 3.66 .000
FUNC FAMILIAR	F-INDEPENDEN	1AV3	100.00	26.67	3.13	4 3.66 .000
		FAM2	30.30	66.67	25.78	33 3.32 .000
CLASSE 3 / 4						
AVAL4-PP.PROF	POSIT	aa3a	54.69	70		
AVAL5-TRAT.CR.E	POSIT	4AV2	82.93	97.14	64.06	82 8.96 .000
AVAL3-PP.ALUN	POSIT	5AV2	77.03	81.43	57.81	74 5.88 .000
AVAL2-OBJEC	POSIT	3AV2	72.94	88.57	66.41	85 5.77 .000
AVAL1-RECEP.PAI	POSIT	2AV2	73.42	82.86	61.72	79 5.30 .000
TRAJECTORIA SOCIAL	ASCEND.C.INV.ESC	1AV2	69.88	82.86	64.84	83 4.55 .000
FUNC FAMILIAR	F-COMPANHEIR	ASCE	77.08	52.86	37.50	48 3.83 .000
		FAM1	70.91	55.71	42.97	55 3.05 .001
CLASSE 4 / 4						
AVAL4-PP.PROF	S.OPIN	aa4a	6.25	8		
AVAL5-TRAT.CR.E	S.OPIN	4AV5	100.00	87.50	5.47	7 6.39 .000
AVAL3-PP.ALUN	S.OPIN	5AV5	100.00	50.00	3.13	4 4.36 .000
AVAL2-OBJEC	NEGAT	3AV5	66.67	50.00	4.69	6 3.74 .000
FUNC FAMILIAR	F-ISOLAMENTO	2AV3	35.71	62.50	10.94	14 3.39 .000
		FAM3	24.00	75.00	19.53	25 3.20 .001

Gráfico 3: Modalidades ilustrativas (classe social e funcionamento familiar) e classes de avaliação parental da escola



Legenda:

- Classe 1** (bold) - Avaliação muito positiva
- Classe 2* (italico) - Avaliação negativa
- Classe 3 (sublinhado) - Avaliação positiva
- Classe 4 (sublinhado duplo) - Sem opinião

ANEXO 9 - Resultados da análise multivariada das representações parentais da participação na escola e na educação escolar

Quadro 1: Contribuições para os eixos factoriais - Representações parentais da participação na escola e na educação escolar (modalidades activas)

MODALITES	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES								
	IDEN	LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12 . OP-PART1.FUNESC																			
10P1	- DEVER	6.64	.08	.12	-.03	.04	-.14	.04	.5	.0	.1	1.4	.1	.21	.01	.02	.24	.02	
10P2	- NDEVER	.50	13.22	-1.65	.37	-.54	1.80	-.52	7.0	.5	1.3	18.6	1.6	.21	.01	.02	.24	.02	
CONTRIBUTION CUMULEE = 7.6																			
14 . OP-PART3.COL-AU																			
30P1	- DEVER	4.69	.52	.49	.02	.14	.11	-.21	5.8	.0	.9	.7	2.5	.46	.00	.04	.02	.09	
30P2	- NDEVER	2.46	1.91	-.94	-.03	-.27	-.21	.41	11.1	.0	1.6	1.3	4.7	.46	.00	.04	.02	.09	
CONTRIBUTION CUMULEE = 16.9																			
15 . OP-PART4.ORG-IN																			
40P1	- DEVER	5.19	.38	.46	-.06	-.04	-.02	-.19	5.6	.1	.1	.0	2.1	.55	.01	.01	.00	.09	
40P2	- NDEVER	1.95	2.66	-1.21	.15	.12	.05	.49	14.8	.3	.2	.1	5.6	.55	.01	.01	.00	.09	
CONTRIBUTION CUMULEE = 20.4																			
17 . OP-PART6.AJUD.C.DIF																			
60P1	- DEVER	5.13	.39	.38	.15	-.17	-.08	.02	3.8	.9	1.3	.4	.0	.36	.06	.07	.02	.00	
60P2	- NDEVER	2.01	2.56	-.97	-.39	.44	.21	-.05	9.6	2.4	3.4	1.0	.1	.36	.06	.07	.02	.00	
CONTRIBUTION CUMULEE = 13.4																			
18 . OP-PART7.PLANIF																			
70P1	- DEVER	3.46	1.06	.69	.12	-.37	.26	-.10	8.4	.4	4.2	2.7	.4	.44	.01	.13	.06	.01	
70P2	- NDEVER	3.68	.94	-.65	-.11	.35	-.25	.09	7.9	.4	4.0	2.5	.4	.44	.01	.13	.06	.01	
CONTRIBUTION CUMULEE = 16.3																			
19 . IMP.ASS.PAIS																			
ASS1	- MT.IMP	3.79	.88	.41	.30	.27	-.08	.35	3.3	2.6	2.4	.3	5.5	.19	.10	.08	.01	.14	
ASS2	- IMPORT	3.13	1.29	-.46	-.36	-.46	-.27	-.26	3.4	3.1	6.0	2.7	2.5	.16	.10	.17	.06	.05	
ASS3	- PO.IMP	.22	31.00	-.55	-.06	1.90	-2.51	-2.35	.4	.0	7.2	16.0	14.4	.01	.00	.12	.20	.18	
CONTRIBUTION CUMULEE = 7.0																			
20 . DESEJO.PART.ASS																			
DPA1	- DESJ.ASS	4.97	.44	.38	.12	.08	.08	.20	3.7	.6	.3	.4	2.3	.33	.03	.01	.02	.09	
DPA2	- NDESJ.AS	1.73	3.13	-.79	-.35	-.58	-.71	-.63	5.6	1.6	5.2	10.1	8.0	.20	.04	.11	.16	.13	
DPA3	- S.OPIN	.45	15.00	-1.17	.02	1.40	1.85	-.22	3.1	.0	7.8	17.4	.3	.09	.00	.13	.23	.00	
CONTRIBUTION CUMULEE = 12.4																			

21 . NPART.ESC1-HORA																	
1NP1 - RAZAO.NP	5.25	.36	.13	-.35	-.22	.10	.26	.5	5.0	2.2	.6	4.0	.05	.34	.13	.03	.18
1NP2 - NRAZAO.NP	1.90	2.76	-.37	.97	.60	-.28	-.71	1.3	13.7	6.1	1.6	11.0	.05	.34	.13	.03	.18

22 . NPART.ESC2-NCONV																	
12NP1 - RAZAO.NP	.89	7.00	.23	.85	.95	.25	.83	.2	5.0	7.2	.6	7.1	.01	.10	.13	.01	.10
12NP2 - NRAZAO.NP	6.25	.14	-.03	-.12	-.14	-.04	-.12	.0	.7	1.0	.1	1.0	.01	.10	.13	.01	.10

23 . NPART.ESC3-NADAFZ																	
13NP1 - RAZAO.NP	.95	6.53	-.66	1.64	-.50	.71	-.37	2.1	19.6	2.1	5.5	1.5	.07	.41	.04	.08	.02
13NP2 - NRAZAO.NP	6.19	.15	.10	-.25	.08	-.11	.06	.3	3.0	.3	.8	.2	.07	.41	.04	.08	.02

24 . NPART.ESC4-NPROB																	
14NP1 - RAZAO.NP	2.34	2.05	-.11	.98	-.19	-.19	-.11	.1	17.3	.7	.9	.3	.01	.47	.02	.02	.01
14NP2 - NRAZAO.NP	4.80	.49	.05	-.48	.09	.09	.05	.1	8.4	.3	.5	.2	.01	.47	.02	.02	.01

25 . NPART.ESC5-NINTRO																	
15NP1 - RAZAO.NP	.84	7.53	-.18	1.11	-1.55	-.11	-.01	.1	8.0	17.8	.1	.0	.00	.16	.32	.00	.00
15NP2 - NRAZAO.NP	6.31	.13	.02	-.15	.21	.01	.00	.0	1.1	2.4	.0	.0	.00	.16	.32	.00	.00

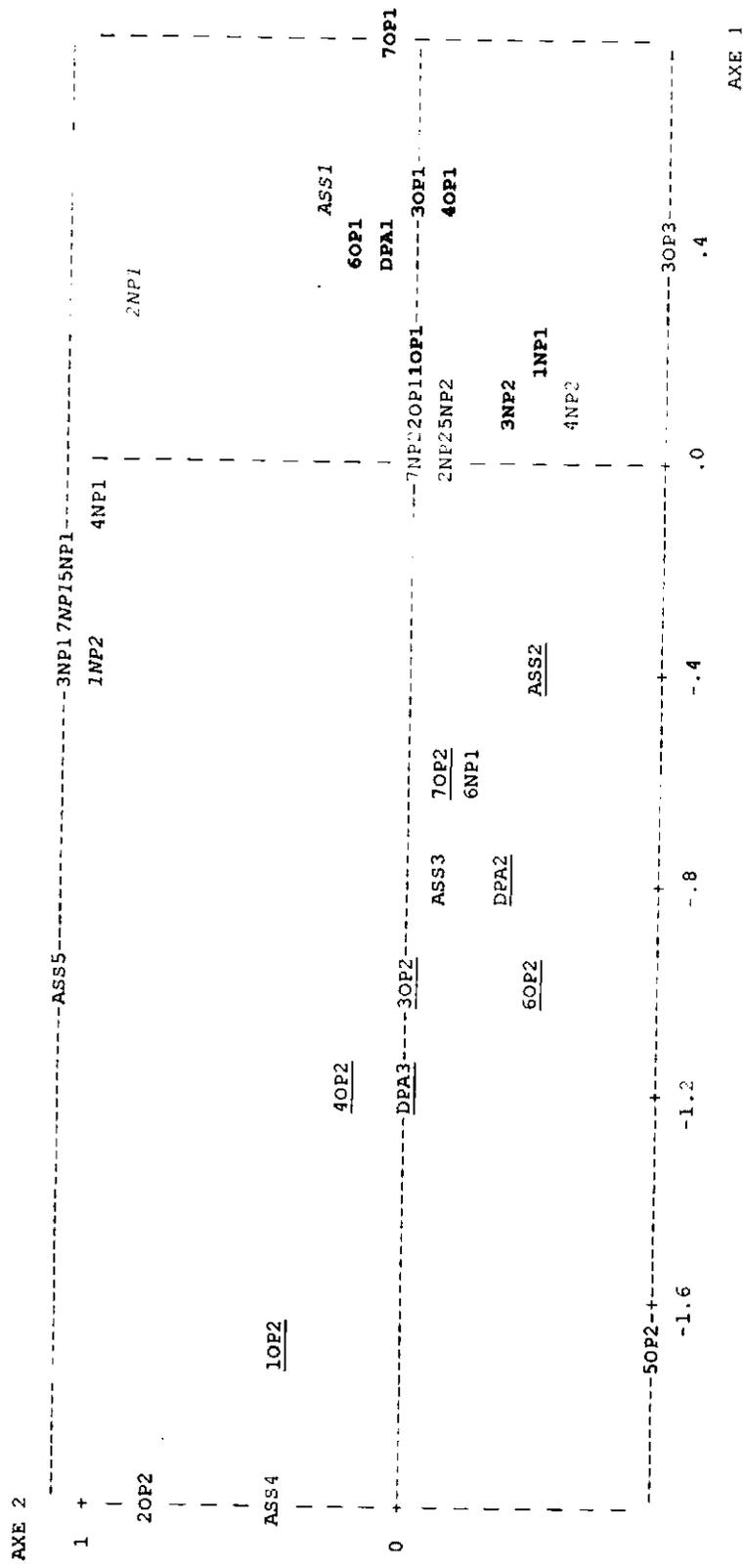
26 . NPART.ESC6-SENTMAL																	
16NP1 - RAZAO.NP	.39	17.29	-.64	-.24	-1.88	-1.12	1.28	.8	.2	12.3	5.6	7.4	.02	.00	.20	.07	.09
16NP2 - NRAZAO.NP	6.75	.06	.04	.01	.11	.06	-.07	.0	.0	.7	.3	.4	.02	.00	.20	.07	.09

27 . NPART.ESC7-NABERT																	
17NP1 - RAZAO.NP	.17	41.67	-.59	1.97	.73	-2.01	2.87	.3	5.0	.8	7.7	16.1	.01	.09	.01	.10	.20
17NP2 - NRAZAO.NP	6.98	.02	.01	-.05	-.02	.05	-.07	.0	.1	.0	.2	.4	.01	.09	.01	.10	.20

Quadro 2: Descrição das classes de imagens parentais das representações parentais da participação na escola e na educação escolar (partição em 3 classes)

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEM ----- POURCENTAGES ----- POIDS V. TEST PROBA				
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		
CLASSE 1 / 3						
NPART.ESCL-HORA	RAZAO.NP	aa1a	53.91	69		
OP-PART4.ORG-IN	DEVER	1NP1	72.34	98.55	73.44	94 7.24 .000
OP-PART7.PLANIF	DEVER	4OP1	69.89	94.20	72.66	93 5.92 .000
OP-PART6.AJUD.C.DIF	DEVER	7OP1	80.65	72.46	48.44	62 5.85 .000
OP-PART3.COL-AU	DEVER	6OP1	67.39	89.86	71.88	92 4.78 .000
DESEJO.PART.ASS	DEVER	3OP1	66.67	81.16	65.63	84 3.84 .000
NPART.ESC3-NADAFZ	DESEJ.ASS	DPAL	65.17	84.06	69.53	89 3.70 .000
OP-PART1.FUNESC	NRAZAO.NP	3NP2	58.56	94.20	86.72	111 2.46 .007
	DEVER	1OP1	57.14	98.55	92.97	119 2.38 .009
OP-PART1.FUNESC	NDEVER	1OP2	11.11	1.45	7.03	9 -2.38 .009
NPART.ESC3-NADAFZ	RAZAO.NP	3NP1	23.53	5.80	13.28	17 -2.46 .007
DESEJO.PART.ASS	S.OPIN	DPA3	.00	.00	6.25	8 -2.96 .002
OP-PART3.COL-AU	NDEVER	3OP2	27.91	17.39	33.59	43 -4.05 .000
OP-PART6.AJUD.C.DIF	NDEVER	6OP2	19.44	10.14	28.13	36 -4.78 .000
OP-PART7.PLANIF	NDEVER	7OP2	28.79	27.54	51.56	66 -5.84 .000
OP-PART4.ORG-IN	NDEVER	4OP2	11.43	5.80	27.34	35 -5.92 .000
NPART.ESCL-HORA	NRAZAO.NP	1NP2	2.94	1.45	26.56	34 -7.24 .000
CLASSE 2 / 3						
NPART.ESCL-HORA	NRAZAO.NP	aa2a	18.75	24		
IMP.ASS.PAIS	MT.IMP	1NP2	58.82	83.33	26.56	34 6.41 .000
NPART.ESC2-NCONV	RAZAO.NP	ASS1	31.34	87.50	52.34	67 3.76 .000
NPART.ESC7-NABERT	RAZAO.NP	2NP1	56.25	37.50	12.50	16 3.40 .000
		7NP1	100.00	12.50	2.34	3 2.52 .006
NPART.ESC7-NABERT	NRAZAO.NP	7NP2	16.80	87.50	97.66	125 -2.52 .006
NPART.ESC2-NCONV	NRAZAO.NP	2NP2	13.39	62.50	87.50	112 -3.40 .000
IMP.ASS.PAIS	IMPORT	ASS2	.00	.00	42.19	54 -5.00 .000
NPART.ESCL-HORA	RAZAO.NP	1NP1	4.26	16.67	73.44	94 -6.41 .000
CLASSE 3 / 3						
		aa3a	27.34	35		

Gráfico 2: Representação das classes de imagens parentais das representações parentais da participação na escola e na educação escolar sobre os planos factoriais 1 e 2

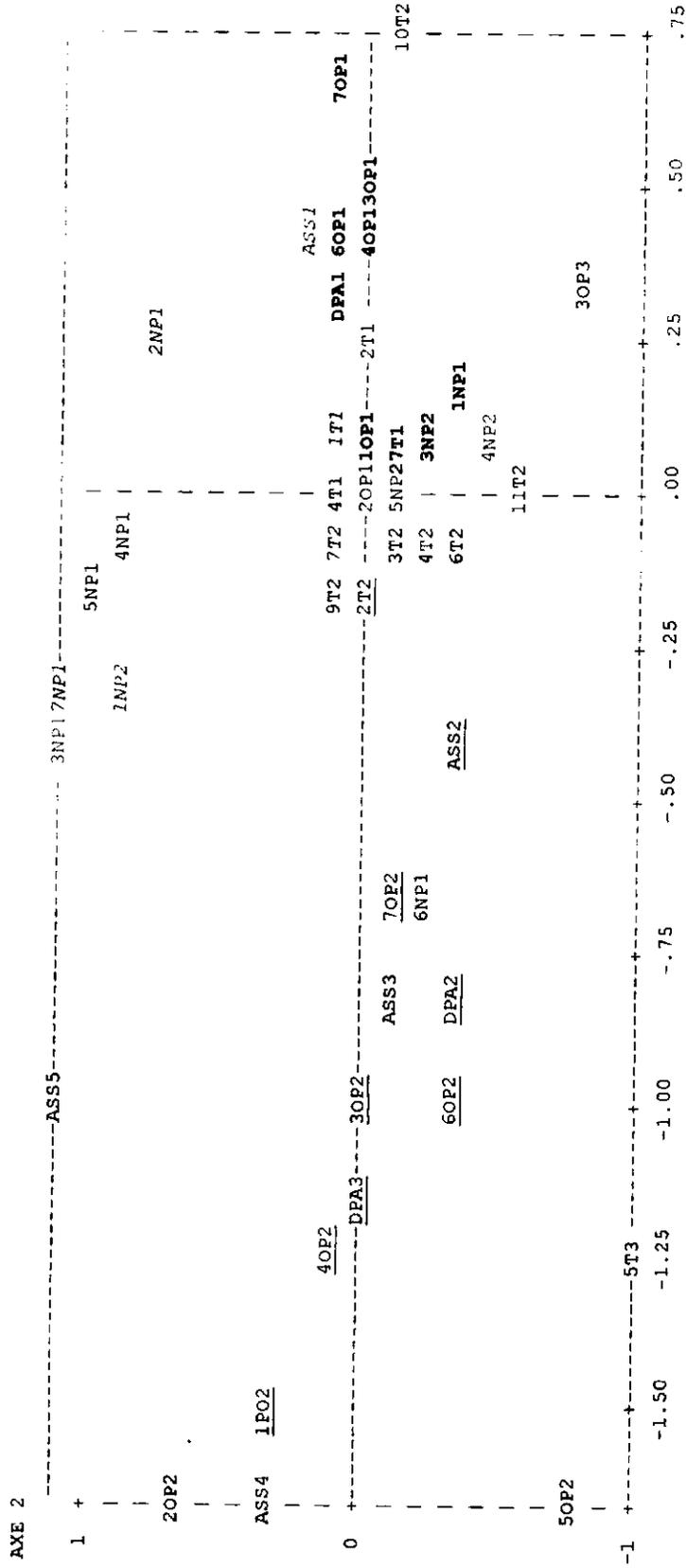


Legenda:
Classe 1 (bold) - participação por entrave burocrático
Classe 2 (itálico) - Participação por entrave relacional
Classe 3 (sublinado) - Participação minimalista

Quadro 3: Descrição das classes de representações parentais da participação na escola e na educação escolar (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas às práticas de participação na escola e educação escolar

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN	POURCENTAGES		POIDS	V.TEST	PROBA
			CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL		
CLASSE 1 / 3							
NPART.ESCL-HORA	RAZAO.NP	aa1a	72.34	98.55	53.91	69	
OP-PART4.ORG-IN	DEVER	1NP1	69.89	94.20	73.44	94	7.24 .000
OP-PART7.PLANIF	DEVER	4OP1	80.65	72.46	72.66	93	5.92 .000
OP-PART6.AJUD.C.DIF	DEVER	7OP1	67.39	89.86	48.44	62	5.85 .000
OP-PART3.COL-AU	DEVER	6OP1	66.67	81.16	71.88	92	4.78 .000
DESEJO.PART.ASS	DESEJ.ASS	3OP1	65.17	84.06	65.63	84	3.84 .000
PARTIC7.INIPROF	PARTIC	DPAL	74.47	50.72	69.53	89	3.70 .000
NPART.ESC3-NADAFZ	NRAZAO.NP	7T1	58.56	94.20	36.72	47	3.42 .000
OP-PART1.FUNESC	DEVER	3NP2	57.14	98.55	86.72	111	2.46 .007
		1OP1			92.97	119	2.38 .009
CLASSE 2 / 3							
NPART.ESCL-HORA	NRAZAO.NP	aa2a	58.82	83.33	18.75	24	
IMP.ASS.PAIS	MT.IMP	1NP2	31.34	87.50	26.56	34	6.41 .000
NPART.ESC2-NCONV	RAZAO.NP	ASS1	56.25	37.50	52.34	67	3.76 .000
PARTIC7.INIPROF	NPARTI	2NP1	27.16	91.67	12.50	16	3.40 .000
NPART.ESC7-NABERT	RAZAO.NP	7T2	100.00	12.50	63.28	81	3.18 .001
PARTIC1.ASSOCP	PARTIC	7NP1	31.82	58.33	2.34	3	2.52 .006
		1T1			34.38	44	2.46 .007
CLASSE 3 / 3							
OP-PART4.ORG-IN	NDEVER	aa3a	65.71	65.71	27.34	35	
OP-PART6.AJUD.C.DIF	NDEVER	4OP2	63.89	65.71	27.34	35	5.58 .000
OP-PART3.COL-AU	NDEVER	6OP2	58.14	71.43	28.13	36	5.42 .000
IMP.ASS.PAIS	IMPORT	3OP2	51.85	80.00	33.59	43	5.27 .000
OP-PART7.PLANIF	NDEVER	ASS2	45.45	85.71	42.19	54	5.17 .000
DESEJO.PART.ASS	NDESEJ.AS	7OP2	58.06	51.43	51.56	66	4.71 .000
OP-PART1.FUNESC	NDEVER	DPAL	88.89	22.86	24.22	31	4.02 .000
DESEJO.PART.ASS	S.OPIN	1OP2	87.50	20.00	7.03	9	3.68 .000
NPART.ESC3-NADAFZ	RAZAO.NP	DPAL	64.71	31.43	6.25	8	3.32 .000
PARTIC2.COLAB	NPARTI	3NP1	37.33	80.00	13.28	17	3.24 .001
		2T2			58.59	75	2.89 .002

Gráfico 3: Modalidades ilustrativas (práticas de participação na escola e educação escolar) e classes de representações parentais da participação na escola e na educação escolar

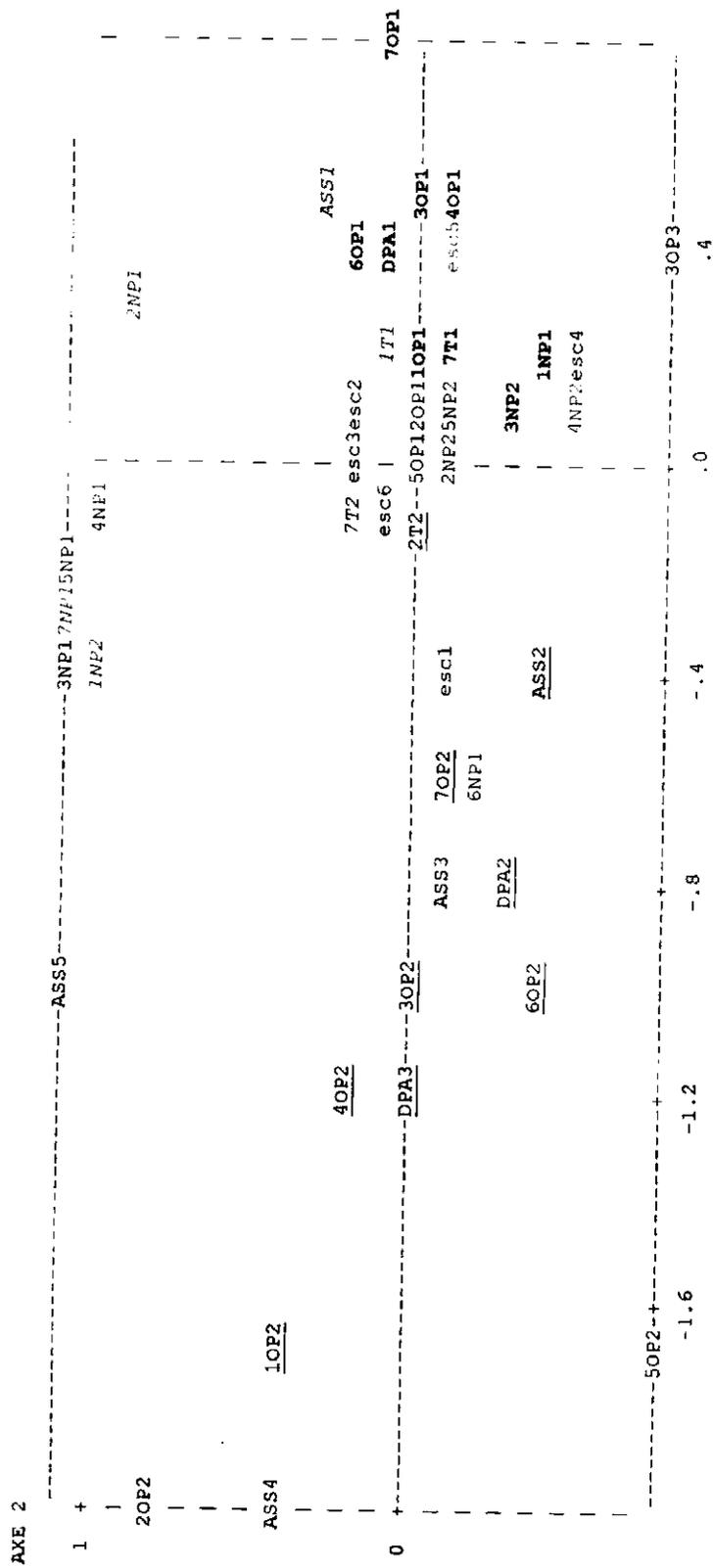


Legenda:
Classe 1 (bold) - Participação por entrave burocrático
Classe 2 (itálico) - Participação por entrave relacional
Classe 3 (sublinado) - Participação minimalista

Quadro 4: Descrição das classes de representações parentais da participação na escola e na educação escolar (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativa relativa ao estabelecimento escolar frequentado pela criança

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN ----- POURCENTAGES ----- POIDS V.TEST PROBA			
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	
CLASSE 1 / 3					
NPART.ESC1-HORA	RAZAO.NP	aa1a		53.91	69
OP-PART4.ORG-IN	DEVER	1NP1	72.34	98.55	94
OP-PART7.PLANIF	DEVER	4OP1	69.89	94.20	93
OP-PART6.AJUD.C.DIF	DEVER	7OP1	80.65	72.46	62
OP-PART3.COL-AU	DEVER	6OP1	67.39	89.86	92
DESEJO.PART.ASS	DEVER	3OP1	66.67	81.16	84
NPART.ESC3-NADAFZ	DESEJO.ASS	DPA1	65.17	84.06	89
OP-PART1.FUNESC	RAZAO.NP	3NP2	58.56	54.20	111
	DEVER	1OP1	57.14	98.55	119
CLASSE 2 / 3					
NPART.ESC1-HORA	NRAZAO.NP	aa2a		18.75	24
IMP.ASS.PAIS	MT.IMP	1NP2	58.82	83.33	34
NPART.ESC2-NCONV	RAZAO.NP	ASS1	31.34	87.50	67
NPART.ESC7-NABERT	RAZAO.NP	2NP1	56.25	37.50	16
		7NP1	100.00	12.50	3
CLASSE 3 / 3					
OP-PART4.ORG-IN	NDEVER	aa3a		27.34	35
OP-PART6.AJUD.C.DIF	NDEVER	4OP2	65.71	65.71	35
OP-PART3.COL-AU	NDEVER	6OP2	63.89	65.71	36
IMP.ASS.PAIS	IMPORT	3OP2	58.14	71.43	43
OP-PART7.PLANIF	NDEVER	ASS2	51.85	80.00	54
DESEJO.PART.ASS	NDESEJO.AS	7OP2	45.45	85.71	66
OP-PART1.FUNESC	NDEVER	DPA2	58.06	51.43	31
DESEJO.PART.ASS	S.OPIN	1OP2	88.89	22.86	9
NPART.ESC3-NADAFZ	RAZAO.NP	DPA3	87.50	20.00	8
		3NP1	64.71	31.43	17

Gráfico 4: Modalidades ilustrativas (estabelecimento escolar frequentado pela criança) e classes de representações parentais da participação na escola e na educação escolar



Legenda:

Classe 1 (bold) - Participação por entrave burocrático

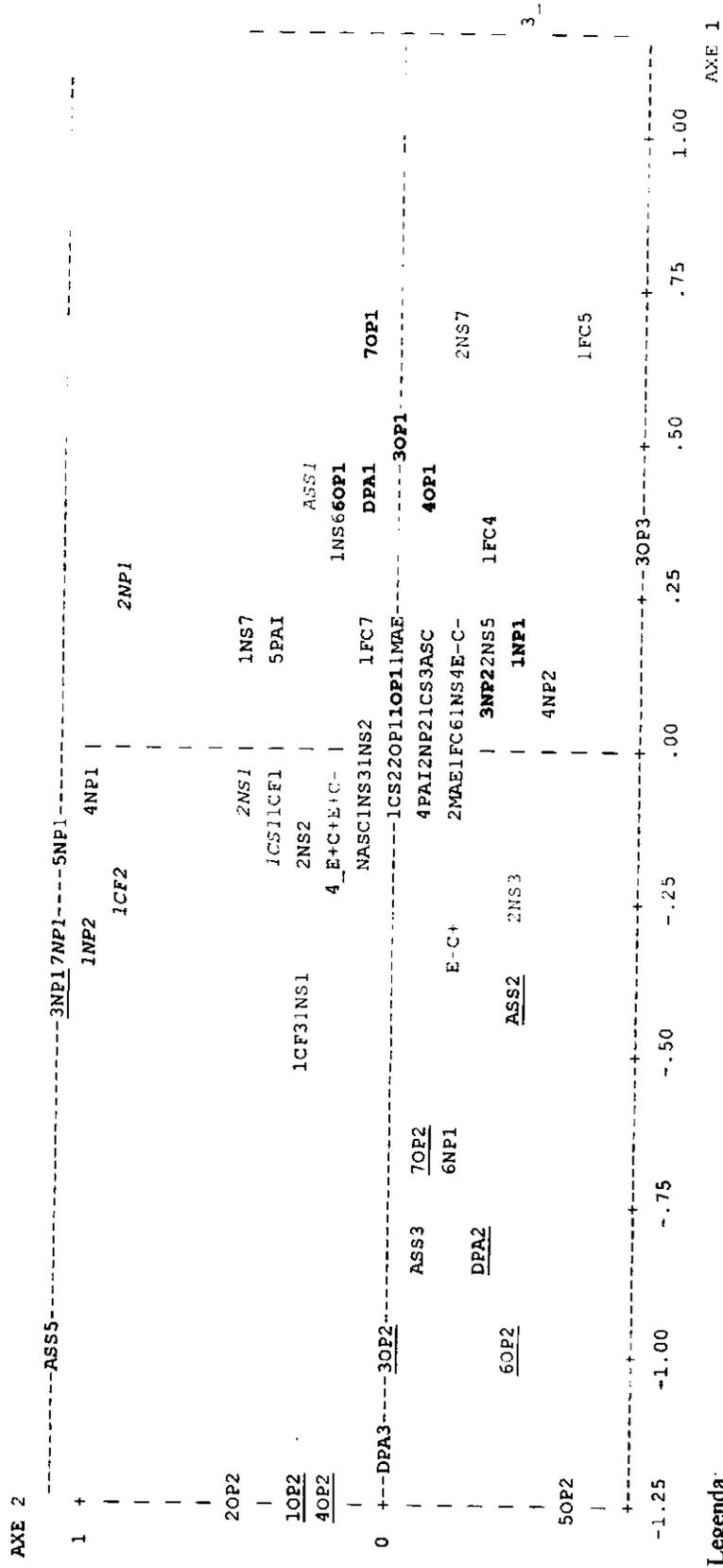
Classe 2 (itálico) - Participação por entrave relacional

Classe 3 (sublinhado) - Participação minimalista

Quadro 5: Descrição das classes de representações parentais da participação na escola e na educação escolar (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas à classe social e ao funcionamento familiar

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN		POURCENTAGES		POIDS		V. TEST		PROBA	
		CLA/MOD		MOD/CLA		GLOBAL					
CLASSE 1 / 3											
NPART.ESC1-HORA		aa1a		53.91		69					
OP-PART4.ORG-IN	RAZAO.NP	1NP1	72.34	98.55	73.44	94	7.24	.000			
OP-PART7.PLANIF	DEVER	4OP1	69.89	94.20	72.66	93	5.92	.000			
OP-PART6.AJUD.C.DIF	DEVER	7OP1	80.65	72.46	48.44	62	5.85	.000			
OP-PART3.COL-AU	DEVER	6OP1	67.39	89.86	71.88	92	4.78	.000			
DESEJO.PART.ASS	DEVER	3OP1	66.67	81.16	65.63	84	3.84	.000			
NPART.ESC3-NADAFZ	DESEJ.ASS	DPA1	65.17	84.06	69.53	89	3.70	.000			
OP-PART1.FUNESC	NRAZAO.NP	3NP2	58.56	94.20	86.72	111	2.46	.007			
	DEVER	1OP1	57.14	98.55	92.97	119	2.38	.009			
CLASSE 2 / 3											
NPART.ESC1-HORA		aa2a		18.75		24					
IMP.ASS.PAIS	NRAZAO.NP	1NP2	58.82	83.33	26.56	34	6.41	.000			
INSTR2.MAE	MT.IMP	ASS1	31.34	87.50	52.34	67	3.76	.000			
NPART.ESC2-NCONV	SUP,MED	2NS1	48.00	50.00	19.53	25	3.61	.000			
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	RAZAO.NP	2NP1	56.25	37.50	12.50	16	3.40	.000			
C.FRACC.CLASSE-ACTUAL	CL SUPER	1CS1	42.86	37.50	16.41	21	2.61	.005			
NPART.ESC7-NABERT	BURGEMP	1CF2	100.00	12.50	2.34	3	2.52	.006			
	RAZAO.NP	7NP1	100.00	12.50	2.34	3	2.52	.006			
CLASSE 3 / 3											
OP-PART4.ORG-IN		aa3a		27.34		35					
OP-PART6.AJUD.C.DIF	NDEVER	4OP2	65.71	65.71	27.34	35	5.58	.000			
OP-PART3.COL-AU	NDEVER	6OP2	63.89	65.71	28.13	36	5.42	.000			
IMP.ASS.PAIS	NDEVER	3OP2	58.14	71.43	33.59	43	5.27	.000			
OP-PART7.PLANIF	IMPORT	ASS2	51.85	80.00	42.19	54	5.17	.000			
DESEJO.PART.ASS	NDEVER	7OP2	45.45	85.71	51.56	66	4.71	.000			
OP-PART1.FUNESC	NDESJ.AS	DPA2	58.06	51.43	24.22	31	4.02	.000			
DESEJO.PART.ASS	NDEVER	1OP2	88.89	22.86	7.03	9	3.68	.000			
NPART.ESC3-NADAFZ	S.OPIN	DPA3	87.50	20.00	6.25	8	3.32	.000			
	RAZAO.NP	3NP1	64.71	31.43	13.28	17	3.24	.001			

Gráfico 5: Modalidades ilustrativas (classe social e funcionamento familiar) e classes de representações parentais da participação na escola e na educação escolar



Legenda:
Classe 1 (bold) - Participação por entrave burocrático
Classe 2 (itálico) - Participação por entrave relacional
Classe 3 (sublinado) - Participação minimalista

ANEXO 10 - Resultados da análise multivariada das representações parentais da escolarização

Quadro 1: Contribuições para os eixos factoriais - Representações parentais da escolarização (modalidades activas)

MODALITES	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES						
	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7 . NATUREZA-ASPIR																	
ESPE -	1.08	1.81	-.43	-.25	-.05	.22	-.34	1.5	.6	.0	.6	1.9	.10	.03	.00	.03	.07
COND -	1.08	1.81	.03	-.13	.03	-.31	-.08	.0	.2	.0	1.3	.1	.00	.01	.00	.05	.00
SONH -	.67	3.54	.32	.53	.29	.10	.40	.5	1.8	.6	.1	1.6	.03	.08	.02	.00	.05
AOUT -	.21	13.75	1.06	.28	-.79	.19	.93	1.8	.1	1.5	.1	2.6	.08	.01	.05	.00	.06
	CONTRIBUTION CUMULEE = 3.9 2.7 2.2 2.0 6.2																
8 . OP-FUTURO-EXIGE																	
FUNV - UNIV	1.69	.79	-.60	-.22	-.06	-.05	-.18	4.6	.7	.1	.0	.8	.45	.06	.01	.00	.04
FMED - ESCMED	.77	2.93	.67	.30	.48	-.45	-.25	2.7	.7	2.1	1.8	.7	.15	.03	.08	.07	.02
FNES - NESC	.31	8.83	1.41	.27	-.78	.86	1.04	4.7	.2	2.2	2.7	4.9	.22	.01	.07	.08	.12
FOUT - OUTRA	.18	15.86	.03	-.25	-.54	.67	.96	.0	.1	.6	1.0	2.4	.00	.00	.02	.03	.06
FNS - NS	.08	38.33	.68	1.25	.95	.55	-.04	.3	1.1	.8	.3	.0	.01	.04	.02	.01	.00
	CONTRIBUTION CUMULEE = 12.2 2.8 5.7 5.8 8.8																
18 . OP-PART3.COL-AU																	
COLA - DEVER	2.00	.51	.20	-.18	.16	.25	.13	.6	.6	.6	1.4	.5	.08	.07	.05	.12	.03
NCOA - NDEVER	1.03	1.95	-.40	.36	-.32	-.48	-.26	1.3	1.2	1.2	2.8	1.0	.08	.07	.05	.12	.03
	CONTRIBUTION CUMULEE = 1.9 1.8 1.8 4.2 1.5																
19 . OP-PART4.ORG-IN																	
ORGI - DEVER	2.23	.36	.15	-.21	.25	.04	.21	.4	.9	1.6	.0	1.5	.06	.12	.17	.00	.12
NORG - NDEVER	.80	2.81	-.42	.58	-.70	-.12	-.59	1.1	2.5	4.5	.1	4.1	.06	.12	.17	.00	.12
	CONTRIBUTION CUMULEE = 1.4 3.4 6.1 2 5.5																
20 . OP-PART6.AJUD.C.DIF																	
AJUD - DEVER	2.21	.37	.14	-.25	.22	.02	-.03	.3	1.3	1.3	.0	.0	.05	.17	.13	.00	.00
NAJU - NDEVER	.82	2.69	-.37	.68	-.60	-.07	.07	.9	3.5	3.4	.0	.1	.05	.17	.13	.00	.00
	CONTRIBUTION CUMULEE = 1.2 4.8 4.7 1 1																
21 . OP-PART7.PLANIF																	
PLAN - DEVER	1.54	.97	.30	-.20	.57	.10	.03	1.1	.6	5.8	.2	.0	.10	.04	.34	.01	.00
NPLN - NDEVER	1.49	1.03	-.31	.21	-.59	-.11	-.03	1.1	.6	6.0	.2	.0	.10	.04	.34	.01	.00
	CONTRIBUTION CUMULEE = 2.2 1.2 11.8 4 0																
22 . AVALL-RECEP.PAI																	
PAI1 - MT.POS	.92	2.28	.62	-.63	-.16	.00	.01	2.7	3.4	.3	.0	.0	.17	.17	.01	.00	.00
PAI2 - POSIT	2.00	.51	-.26	.23	.04	.04	-.10	1.0	1.0	.0	.0	.3	.13	.10	.00	.00	.02

PAI3 - NEGAT	.10	28.50	-.50	1.20	.70	-.75	1.85	.2	1.4	.6	.7	5.2	.01	.05	.02	.12
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 3.9 5.7 .9 .7 5.5 +-----																
23 . IMP.ASS.PAIS																
ASS1 - MT.IMF	1.59	.90	.12	-.53	-.14	.17	-.07	.2	4.2	.4	.5	.1	.02	.31	.02	.01
ASS2 - IMPORT	1.31	1.31	-.07	.60	.19	-.28	.17	.1	4.3	.5	1.2	.6	.00	.27	.03	.06
ASS3 - PO.IMF	.13	22.60	-.73	.51	-.14	.77	-.83	.5	.3	.0	.9	1.3	.02	.01	.00	.03
----- CONTRIBUTION CUMULEE = .8 8.8 .9 2.6 2.0 +-----																
24 . DESEJO.PART.ASS																
DPAS - DESJ.ASS	2.13	.42	.09	-.33	.13	.22	-.03	.1	2.1	.4	1.2	.0	.02	.26	.04	.11
NDPA - NDESJ.AS	.69	3.37	-.16	.67	-.25	-.56	.49	.1	2.9	.5	2.5	2.5	.01	.13	.02	.09
DPAN - S.OPIN	.21	13.75	-.46	1.17	-.49	-.37	-1.34	.3	2.6	.6	.3	5.4	.02	.10	.02	.13
----- CONTRIBUTION CUMULEE = .6 7.6 1.5 4.0 7.9 +-----																
30 . INSUC1.NINTEL																
IINT - CAUS.INS	1.23	1.46	.50	.07	.15	-.25	-.34	2.4	.1	.3	.9	2.1	.17	.00	.02	.08
NINT - NCAUS.INS	1.80	.69	-.34	-.05	-.11	.17	.23	1.6	.0	.2	.6	1.5	.17	.00	.02	.04
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 4.0 .1 .6 1.5 3.6 +-----																
31 . INSUC2.AMBF																
AMBF - CAUS.INS	1.77	.71	-.31	-.40	.02	-.24	.13	1.3	2.6	.0	1.2	.4	.14	.22	.00	.08
NAMB - NCAUS.INS	1.26	1.41	.44	.56	-.03	.33	-.18	1.9	3.7	.0	1.6	.6	.14	.22	.00	.08
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 3.2 6.3 .0 2.8 1.0 +-----																
32 . INSUC3.PROF																
PROF - CAUS.INS	1.00	2.03	.18	-.03	.18	-.51	.33	.2	.0	.4	3.1	1.6	.02	.00	.02	.13
NPRF - NCAUS.INS	2.03	.49	-.09	.01	-.09	-.25	-.16	.1	.0	.2	1.5	.8	.02	.00	.02	.13
----- CONTRIBUTION CUMULEE = .4 .0 .6 4.6 2.5 +-----																
33 . INSUC4.PPOBR																
PBRZ - CAUS.INS	.39	6.87	.56	-.18	-.13	.27	-.27	.9	.1	.1	.3	.4	.05	.00	.00	.01
NPBR - NCAUS.INS	2.65	.15	-.08	.03	.02	-.04	.04	.1	.0	.0	.0	.1	.05	.00	.00	.01
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 1.1 .1 .1 .4 .5 +-----																
34 . INSUC5.DOENC																
DNCA - CAUS.INS	.85	2.58	.27	-.07	.23	.17	-.32	.5	.0	.5	.3	1.2	.03	.00	.02	.01
NDNC - NCAUS.INS	2.18	.39	-.10	.03	-.09	-.06	.12	.2	.0	.2	.1	.5	.03	.00	.02	.01
----- CONTRIBUTION CUMULEE = .7 .1 .7 .4 1.7 +-----																
35 . INSUC6.ENINTER																
ENIT - CAUS.INS	1.46	1.07	-.33	-.15	-.25	-.12	.00	1.2	.3	1.0	.3	.0	.10	.02	.06	.01
NPNI - NCAUS.INS	1.57	.93	.30	.14	.23	.11	-.00	1.1	.3	1.0	.2	.0	.10	.02	.06	.01
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 2.3 .6 2.0 .5 .0 +-----																
36 . INSUC7.SIST																
SIST - CAUS.INS	.69	3.37	-.24	.31	-.35	.78	-.36	.3	.6	1.0	5.0	1.3	.02	.03	.04	.18
NSIS - NCAUS.INS	2.34	.30	.07	-.09	.10	-.23	.11	.1	.2	.3	1.5	.4	.02	.03	.04	.18
----- CONTRIBUTION CUMULEE = .4 .8 1.3 6.5 1.8 +-----																

PPR1 - MT.POS	.77	2.93	.77	-.56	-.49	-.66	-.31	3.5	2.2	2.2	4.0	1.1	.20	.11	.08	.15	.03
PPR2 - POSIT	2.11	.44	-.31	.14	.33	-.04	1.5	.4	.4	2.7	.0	.22	.04	.04	.24	.00	
PPR3 - NEGAT	.15	18.67	.38	.88	.62	-1.16	2.08	.2	1.1	.7	2.5	9.8	.01	.04	.02	.07	.23
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 5.2 3.7 3.3 9.1 11.0 -----																	
47 . AVAL5-TRAT.CR.E																	
ACR1 - MT.POS	.98	2.11	.41	-.39	-.49	-.60	-.10	1.3	1.4	2.7	4.2	.1	.08	.07	.12	.17	.00
ACR2 - POSIT	1.77	.71	-.26	.07	.24	.19	.20	.9	.1	1.2	.8	1.0	.10	.01	.08	.05	.05
ACR3 - NEGAT	.21	13.75	.20	1.34	-.12	1.21	-.91	.1	3.4	.0	3.6	2.5	.00	.13	.00	.11	.06
ACR4 - MT.NEG	.08	38.33	.30	-.13	1.06	-.04	-.82	.1	.0	1.0	.0	.8	.00	.00	.03	.00	.02
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 2.3 4.9 5.0 8.5 4.4 -----																	
48 . FINALID1.DIPL																	
FDIP - FINALID	.72	3.21	.80	-.20	-.15	.15	.35	3.5	.3	.2	.2	1.3	.20	.01	.01	.01	.04
NDIP - NFINAL	2.31	.31	-.25	.06	.05	-.05	-.11	1.1	.1	.1	.1	.4	.20	.01	.01	.01	.04
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 4.6 .4 .2 .2 1.7 -----																	
49 . FINALID2.FUTM																	
FFUT - FINALID	1.87	.62	.23	.05	.14	-.11	-.07	.8	.0	.5	.3	.2	.09	.00	.03	.02	.01
NFUT - NFINAL	1.16	1.62	-.38	-.08	-.23	.18	.12	1.3	.1	.7	.5	.3	.09	.00	.03	.02	.01
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 2.1 .1 1.2 .7 .4 -----																	
50 . FINALID3.MOV.S																	
EMOV - FINALID	1.44	1.11	-.08	-.08	.23	.18	.16	.1	.1	.9	.5	.6	.01	.01	.05	.03	.02
NMOV - NFINAL	1.59	.90	.07	.07	-.21	-.16	-.15	.1	.1	.8	.5	.5	.01	.01	.05	.03	.02
----- CONTRIBUTION CUMULEE = .1 .2 1.6 1.0 1.1 -----																	
51 . FINALID4.DES.P																	
FDES - FINALID	1.80	.69	-.17	-.26	-.04	-.01	.22	.4	1.1	.0	.0	1.3	.04	.10	.00	.00	.07
NFDE - NFINAL	1.23	1.46	.24	.38	.06	.01	-.32	.6	1.7	.1	.0	1.9	.04	.10	.00	.00	.07
----- CONTRIBUTION CUMULEE = .9 2.8 .1 .0 3.2 -----																	
55 . ESC.DESEJADA																	
DSUP - SUP	2.08	.46	-.47	-.20	.03	-.01	.06	3.6	.8	.0	.0	.1	.49	.09	.00	.00	.01
D12A - 12ANO	.31	8.83	.54	.43	1.09	-.50	-.12	.7	.5	4.3	.9	.1	.03	.02	.13	.03	.00
D<12 - <12ANO	.46	5.56	1.13	.78	-.26	.42	-.44	4.5	2.6	.4	1.0	1.3	.23	.11	.01	.03	.03
DOUT - OUTR	.18	15.86	1.66	-.43	-1.54	-.09	.59	3.8	.3	4.9	.0	.9	.17	.01	.15	.00	.02
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 12.6 4.2 9.6 1.9 2.4 -----																	
56 . ESC.ESPERADA																	
ESUP - SUP	1.59	.90	-.66	-.34	-.11	.05	-.20	5.3	1.7	.2	.1	.9	.48	.13	.01	.00	.04
E12A - 12ANO	.51	4.90	.07	.30	1.14	-.84	.75	.0	.4	7.7	4.3	4.2	.00	.02	.26	.14	.11
E<12 - <12ANO	.41	6.38	1.40	.21	.48	.48	-.93	6.2	.2	1.1	1.1	5.2	.31	.01	.04	.04	.13
EOUT - OUTR	.26	10.80	1.21	-.62	-1.38	.68	1.06	2.9	.9	5.7	1.4	4.3	.14	.04	.18	.04	.10
ESPN - NS	.26	10.80	.49	1.81	-.97	-.09	.18	.5	7.8	2.8	.0	.1	.02	.30	.09	.00	.00
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 14.9 11.0 17.6 6.8 14.7 -----																	

Quadro 2: Descrição das classes de representações parentais da escolarização (partição em 3 classes)

MODALITES CARACTERISTIQUES		IDEN ---- POURCENTAGES ---- POIDS V. TEST PROBA			
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	
CLASSE 1 / 3					
ESC. ESPERADA	aala	23.73	28		
OP-FUTURO.EXIGE	E<12	93.75	53.57	13.56	16 6.30 .000
TRAJECT.E.IRM	FNES	100.00	42.86	10.17	12 5.79 .000
ESC.DESEJADA	TRI-	60.71	60.71	23.73	28 4.77 .000
INSUC2.AMBF	D<12	72.22	46.43	15.25	18 4.59 .000
NO REPROV-CR	NCAUS.INS	44.90	78.57	41.53	49 4.36 .000
ESC.ESPERADA	1+ REPROV	45.24	67.86	35.59	42 3.80 .000
FINALID1.DIPL	OUTR	80.00	28.57	8.47	10 3.64 .000
ESC.DESEJADA	FINALID	50.00	50.00	23.73	28 3.35 .000
OP-CRIAN=ALUNO	OUTR	85.71	21.43	5.93	7 3.21 .001
AVAL3-PP.ALUN	ADIF	55.00	39.29	16.95	20 3.13 .001
NATUREZA-ASPIR	PAL1	50.00	42.86	20.34	24 2.98 .001
AVAL3-PP.ALUN	AOUT	75.00	21.43	6.78	8 2.85 .002
AVAL4-PP.PROF	PAL3	83.33	17.86	5.08	6 2.77 .003
AVAL2-OBJEC	PPR1	43.33	46.43	25.42	30 2.59 .005
	OBJ3	66.67	21.43	7.63	9 2.54 .006
CLASSE 2 / 3					
INSUC4.PPOBR	NCAUS.INS	19.42	71.43	87.29	103 -2.42 .008
AVAL4-PP.PROF	POSIT	16.25	46.43	67.80	80 -2.49 .006
NATUREZA-ASPIR	ESPE	9.52	14.29	35.59	42 -2.57 .005
FINALID1.DIPL	NDIP	15.73	50.00	75.42	89 -3.19 .001
NO REPROV-CR	NREO	12.00	32.14	63.56	75 -3.68 .000
INSUC2.AMBF	AMBF	7.35	17.86	57.63	68 -4.72 .000
AVAL3-PP.ALUN	PAL2	9.76	28.57	69.49	82 -5.01 .000
ESC.DESEJADA	SUP	6.25	17.86	67.80	80 -6.16 .000
ESC.ESPERADA	SUP	.00	.00	52.54	62 -6.75 .000
OP-FUTURO.EXIGE	UNIV	.00	.00	55.93	66 -7.16 .000
CLASSE 2 / 3					
ESC.ESPERADA	aa2a	23.73	28		
IMP.ASS.PAIS	E12A	90.00	64.29	16.95	20 6.90 .000
OBJECT4.DESENV	ASS2	45.10	82.14	43.22	51 4.61 .000
ESC.DESEJADA	NDES	58.33	50.00	20.34	24 3.96 .000
	D12A	75.00	32.14	10.17	12 3.72 .000

OP-FUTURO.EXIGE	FMED	50.00	53.57	25.42	30	3.52	.000
NPART.ESC1-HORA	HORA	31.76	96.43	72.03	85	3.37	.000
INSUC8.PREG	PRGC	40.48	60.71	35.59	42	2.91	.002
NPART.ESC4-NPROB	NPRO	31.58	85.71	64.41	76	2.57	.005
PAPEL PROF	PPRE	30.49	89.29	69.49	82	2.49	.006
PARTIC7.INIPROF	IPRF	37.21	57.14	36.44	43	2.35	.009

PARTIC7.INIPROF	NIPR	16.00	42.86	63.56	75	-2.35	.009
NPART.ESC4-NPROB	NPRB	9.52	14.29	35.59	42	-2.57	.005
INSUC8.PREG	NPRG	14.67	39.29	63.56	75	-2.79	.003
NPART.ESC1-HORA	HORO	3.03	3.57	27.97	33	-3.37	.000
IMP.ASS.PAIS	ASS1	8.20	17.86	51.69	61	-3.98	.000
ESC.ESPERADA	ESUP	8.06	17.86	52.54	62	-4.08	.000
OBJECT4.DESENV	DESV	13.98	46.43	78.81	93	-4.29	.000

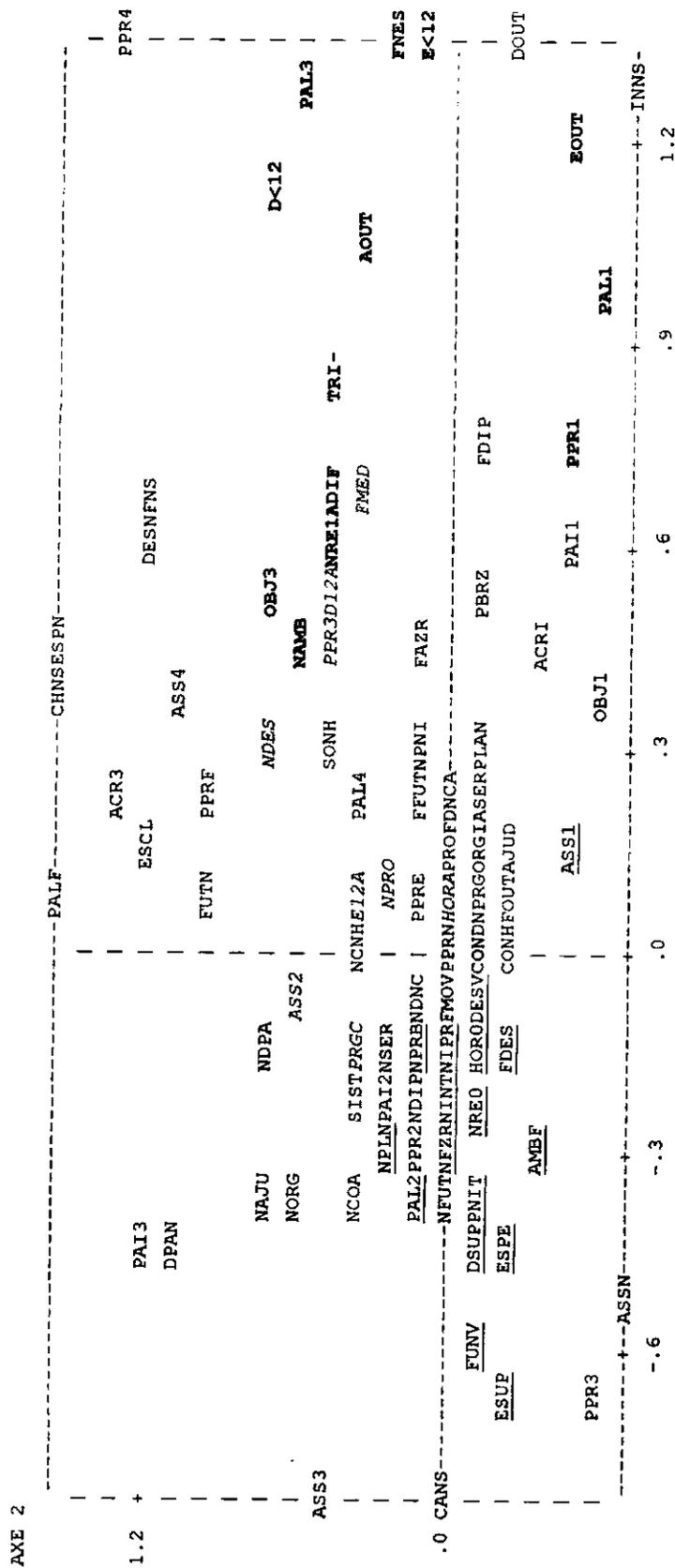
CLASSE 3 / 3							
ESC.ESPERADA	aa3a		52.54		62		
OP-FUTURO.EXIGE	SUP	91.94	91.94	52.54	62	9.49	.000
ESC.DESEJADA	FUNV	84.85	90.32	55.93	66	8.13	.000
NO REPROV-CR	DSUP	76.25	98.39	67.80	80	7.85	.000
INSUC2.AMBF	NREQ	69.33	83.87	63.56	75	4.71	.000
NATUREZA-ASPIR	AMBF	70.59	77.42	57.63	68	4.45	.000
OBJECT1.FAZER	ESPE	78.57	53.23	35.59	42	4.10	.000
INSUC1.NINTEL	NFZR	66.67	77.42	61.02	72	3.69	.000
NPART.ESC4-NPROB	NINT	65.71	74.19	59.32	70	3.29	.000
INSUC6.PNINTER	NPRB	73.81	50.00	35.59	42	3.29	.001
PARTIC7.INIPROF	PNIT	67.86	61.29	47.46	56	3.00	.001
OP-PART7.PLANIF	NIPR	62.67	75.81	63.56	75	2.73	.003
AVAL3-PP.ALUN	NPLN	65.52	61.29	49.15	58	2.60	.005
OBJECT4.DESENV	PAL2	60.98	80.65	69.49	82	2.58	.005
NPART.ESC1-HORA	DESV	59.14	88.71	78.81	93	2.56	.005
FINALID4.DES.P	HORO	72.73	38.71	27.97	33	2.56	.005
FINALID1.DIPL	FDES	62.86	70.97	59.32	70	2.53	.006
TRAJECT.E.IRM	NDIP	59.55	85.48	75.42	89	2.47	.007
IMP.ASS.PAIS	TRI+	68.18	48.39	37.29	44	2.45	.007
	ASS1	63.93	62.90	51.69	61	2.39	.009

FINALID4.DES.P	NFDE	38.30	29.03	39.83	47	-2.34	.010
OBJECT4.DESENV	NDES	29.17	11.29	20.34	24	-2.35	.009
OP-CRIAN=ALUNO	ADIF	25.00	8.06	16.95	20	-2.48	.006
NPART.ESC1-HORA	HORA	44.71	61.29	72.03	85	-2.56	.005

OP-PART7.PLANIF
 PARTIC7.INIPROF
 INSUC6.PNINTER
 INSUC1.NINTEL
 IMP.ASS.PAIS
 NATUREZA-ASPIR
 NPART.ESC4-NPROB
 OBJECT1.FAZER
 ESC.DESEJADA
 OP-FUTURO.EXIGE
 TRAJECT.E.IRM
 INSUC2.AMBF
 ESC.ESPERADA
 ESC.ESPERADA
 NO REPROV-CR
 ESC.DESEJADA
 OP-FUTURO.EXIGE

DEVER	PLAN	40.00	38.71	50.85	60	-2.60	.005
PARTIC	IPRF	34.88	24.19	36.44	43	-2.73	.003
NCAUS.INS	NPNI	39.34	38.71	51.69	61	-2.80	.003
CAUS.INS	IINT	34.04	25.81	39.83	47	-3.10	.001
IMPORT	ASS2	35.29	29.03	43.22	51	-3.10	.001
	SONH	23.08	9.68	22.03	26	-3.23	.001
NRAZAO.NP	NPRO	40.79	50.00	64.41	76	-3.29	.001
OBJECTI	FAZR	31.11	22.58	38.14	45	-3.50	.000
12ANO	D12A	.00	.00	10.17	12	-3.82	.000
NESC	FNES	.00	.00	10.17	12	-3.82	.000
NEGAT	TRI-	17.86	8.06	23.73	28	-4.08	.000
NCAUS.INS	NAMB	28.57	22.58	41.53	49	-4.26	.000
<12ANO	E<12	.00	.00	13.56	16	-4.63	.000
12ANO	E12A	5.00	1.61	16.95	20	-4.70	.000
1+ REPROV	NRE1	21.43	14.52	35.59	42	-4.93	.000
<12ANO	D<12	.00	.00	15.25	18	-5.01	.000
ESCMED	FMED	10.00	4.84	25.42	30	-5.41	.000

Gráfico 2: Representação das classes de representações parentais da escolarização sobre os planos factoriais 1 e 2



Legenda:

Classe 1 (bold) - Projectos de sub-escolarização

Classe 2 (itálico) - Projectos de escolarização média

Classe 3 (sublinado) - Projectos de sobre-escolarização

Quadro 3: Descrição das classes de representações parentais da escolarização (partição em 3 classes) com as variáveis ilustrativas relativas à classe social e ao funcionamento familiar

MODALITES CARACTERISTIQUES		POIDS		V. TEST PROBA	
IDEN	CLA/MOD	POURCENTAGES	GLOBAL		
CLASSE 1 / 3					
ESC. ESPERADA	aa1a	23.73	28		
OP-FUTURO. EXIGE	E<12	93.75	53.57	13.56	16 6.30 .000
TRAJECT. E. IJM	FNES	100.00	42.86	10.17	12 5.79 .000
ESC. DESEJADA	TRI-	60.71	60.71	23.73	28 4.77 .000
INSUC2. AMBF	D<12	72.22	46.43	15.25	18 4.59 .000
NO REPROV-CR	NAMB	44.90	78.57	41.53	49 4.36 .000
CLASSE SOCIAL-ACTUAL	NRE1	45.24	67.86	35.59	42 3.80 .000
TRAJECTORIA SOCIAL	ICS3	40.00	78.57	46.61	55 3.72 .000
ESC. ESPERADA	NASC	38.33	82.14	50.85	60 3.67 .000
C. FRACC. CLASSE-ACTUAL	EOUT	80.00	28.57	8.47	10 3.64 .000
FINALIDI. DIPL	IFC7	61.11	39.29	15.25	18 3.50 .000
ESC. DESEJADA	FDIP	50.00	50.00	23.73	28 3.35 .000
OP-CRIAN=ALUNO	DOUT	85.71	21.43	5.93	7 3.21 .001
ESTRUTURA CAPITAL	ADIF	55.00	39.29	16.95	20 3.13 .001
AVAL3-PP. ALUN	E-C-	38.78	67.86	41.53	49 3.01 .001
NATUREZA-ASPIR	FALI	50.00	42.86	20.34	24 2.98 .001
AVAL3-PP. ALUN	AOUT	75.00	21.43	6.78	8 2.85 .002
AVAL4-PP. PROF	PAL3	83.33	17.86	5.08	6 2.77 .003
AVAL2-OBJEC	PPR1	43.33	46.43	25.42	30 2.59 .005
	OBJ3	66.67	21.43	7.63	9 2.54 .006
CLASSE 2 / 3					
ESC. ESPERADA	aa2a	23.73	28		
IMP. ASS. PAIS	E12A	90.00	64.29	16.95	20 6.90 .000
OBJECT4. DESENV	ASS2	45.10	82.14	43.22	51 4.61 .000
ESC. DESEJADA	NDES	58.33	50.00	20.34	24 3.96 .000
OP-FUTURO. EXIGE	D12A	75.00	32.14	10.17	12 3.72 .000
NPART. ESC1-HORA	FNED	50.00	53.57	25.42	30 3.52 .000
ESTRUTURA CAPITAL	HORA	31.76	96.43	72.03	85 3.37 .000
INSUC8. PREG	E-C-	38.78	67.86	41.53	49 3.01 .001
	PRGC	40.48	60.71	35.59	42 2.91 .002

ANEXO 11 - Operacionalização dos conceitos

Quadro 1: Operacionalização do conceito representações da escolarização

Dimensões	Sub-dimensões	Indicadores	Perg	Variáveis finais	Posições	Estatuto Var	
1. Representações da trajetória escolar	a) Projectos de traject. futura	- Nivel de escolaridade desejado	31	Projectos de escolarização	+/-	Principal	
		- Natureza do nível de escolaridade desejado	32				
		- Nivel de escolaridade esperado	33				
		- Opinião entre a relação futuro da criança/escolaridade	34				
	b.1) Repr. da traject. passada	- Opinião sobre o comportamento escolar da criança	28		Repr. da trajetória passada	+/-	Principal
		b.2) Trajectória passada	29		Trajectória passada	+/-	Principal
	2. Representações da escola e educação escolar	a) Imagem	- Idade dos irmãos	30a	Trajectória esc. passada dos irmãos	+/-	Principal
			- Escolaridade dos irmãos	30b			
			- Nº de reprovações dos irmãos	30c			
			- Opinião sobre os objetivos de aprendizagem	42		Imagem	Tradicional/Não tradicional
- Opinião sobre as finalidades da escola			49				
- Opinião sobre os papéis de aluno e de professor na s. aula			44,46				
b) Avaliação		- Opinião sobre o sucesso escolar	41				
		- Avaliação da forma como a escola recebe os pais	37		Avaliação	+/-	Principal
		- Avaliação do cumprimento dos objetivos de aprendizagem na escola da criança	43				
		- Avaliação do desempenho de papel de aluno na escola da criança	45				
3. Representações do envolvimento escolarização na	a) Representações	- Aval. do desempenho de papel de professor na escola da criança	47				
		- Avaliação da forma como a criança é tratada na escola	48				
		- Opinião sobre a participação dos pais nas actividades escolares	36		Representações da participação	Participação / não participação	Principal
	b) Práticas	- Opinião sobre a associação de pais	38,39				
		- Motivos porque os pais não participam	40				
		- Actividades escolares em que os pais participam	35		Práticas de participação	Participação / não participação	Principal

Quadro 2: Operacionalização do conceito funcionamento familiar

Dimensões	Sub-dimensões	Indicadores	Perg	Variáveis finais	Posições	Estatuto Var								
1. Coesão		- Tempos livres	14	Coesão	Fusão/autonomia	Principal								
		- Relação com outros	15											
		- Ideias	16											
		- Recursos financeiros	17											
		- Valores	18											
		- Tempos livres	19											
		- Tempos livres	20											
		- Relação com outros	21											
		- Relação com outros	22											
		- Procura de informação/actualidades	23-											
2. Relação com o exterior		- Repartição sexual do tempo no exterior	25	Relação com o exterior	Abertura/fechamento	Principal								
		- Valores	26											
		- Cumprimento de tarefas	27											
		- Opinião sobre o chefe de família	6											
		- Valores (hierarquia/diálogo)	7											
		- Valores	8											
		- Disciplina aplicada à criança	9											
		- Uso de punições	10											
		- Técnicas de influência	11											
		- Nº de pessoas do agregado familiar	2											
3. Regulação	a) Papéis b) Poder c) Técnicas de influência	- Parentesco com a criança	1	Regulação	Rígida/flexível/anômica	Principal								
		- Ordem de nascimento da criança	3											
		- Idade e sexo da criança	4, 5											
		- Idade dos pais	50											
		4. Morfologia	a) Estrutura de parentesco b) Posição da criança na fratria c) Dados sócio demográfico				- Parentesco com a criança	1	Dimensão da família	peq./med./grande	comple- mentar			
							- Ordem de nascimento da criança	3						
							- Idade e sexo da criança	4, 5						
							- Idade dos pais	50						
							- Estrutura de parentesco	1				Estrutura de parentesco	E. monoparentais/ nucleares/extensas	comple- mentar
							- Posição da criança na fratria	3						
- Idade e sexo da criança	4, 5													
- Idade dos pais	50													
- Nº de pessoas do agregado familiar	2			Posição da criança na fratria	Filho único/1º/2º/3º e +	comple- mentar								
- Parentesco com a criança	1													
- Ordem de nascimento da criança	3													
- Idade e sexo da criança	4, 5													
- Idade dos pais	50													

Quadro 3: Operacionalização do conceito classe social

Dimensões	Indicadores	Perg	Variáveis finais	Posições	Estatuto Var
1. Posição social	- Instrução	51	Posição social	Burguesia/pequena burguesia/classes populares	Principal
	- Nº de empregados familiares	53			
	- Situação na profissão	52			
	- Profissão	54			
	- Nº de empregados	55			
2. Trajectória Social familiar	- Nível de instrução do pai (inicial e actual) e do avó	51	Trajectória social familiar	Mobilidade ascendente (Por investimento escolar/ outro investimento)/ Não mobilidade ascendente	Principal
	- Nº de empregados familiares do pai (inicial e actual) e do avó	53			
	- Situação na profissão do pai (inicial e actual) e do avó	52			
	- Profissão do pai (inicial e actual) e do avó	58			
		54			
		59			
		55			
3. Estrutura do património familiar	- Nº de trabalhadores do pai (inicial e actual) e do avó	60	Fração de classe		
	- Categoria socio-profissional	52-	Estrutura do património familiar	ce-tcc+/cc-tcc-/ ce-cc+/ce-cc-	Principal
	- Nível de instrução dos pais	54			
	- Posse de equipamentos/bens	51			
		61			

Operacionalização de conceitos

Os quadros 1, 2 e 3 apresentam as dimensões e indicadores através dos quais traduzimos os conceitos presentes nas hipóteses. De seguida justificamos e explicamos a forma como operacionalizámos alguns desses, a classe social e a trajectória escolar dos irmãos.

1. Classe social

Para operacionalizar a classe social partimos de alguns princípios da teoria das classes sociais desenvolvida por Pierre Bourdieu.

Bourdieu (1979: 128) concebe o espaço social a três dimensões: o volume de capital; a estrutura de capital e a evolução do volume e estrutura do capital, isto é, a trajectória passada e potencial no espaço social.

O volume global de capital diz respeito às diferenças primárias na base das quais se estruturam as classes sociais (burguesia, pequena burguesia e classes populares). Estas diferenças primárias correspondem à posse de recursos na sua globalidade. (Bourdieu, 1979: 128)

A estrutura de capital refere-se a diferenças secundárias a partir das quais é possível identificar, no interior de cada grande classe, fracções de classe. O volume global de capital oculta o peso de cada espécie de capital (capital económico, capital cultural e capital social¹). (Idem: 128-129)

A trajectória social introduz uma segunda subtilidade. A classe social não pode ser vista como um ponto fixo, definido sincronicamente, porque depende da trajectória colectiva do grupo de que faz parte o indivíduo e da trajectória individual. A posição social actual representa apenas um momento de um trajecto que pode ser marcado pela ascensão, regressão ou perpetuação. (Accardo e Corcuff, 1989: 153-154)

Mas para Bourdieu a trajectória esconde dois tipos de movimentos diferentes, confundidos na Sociologia clássica da mobilidade social, que resultam das duas dimensões anteriores (volume e estrutura de capital): movimentos verticais e movimentos transversais.

Os movimentos verticais são ascendentes ou descendentes e dizem respeito ao volume de capital. Enquanto que os movimentos transversais são relativos à reconversão de uma espécie de capital numa outra, ou seja, à alteração da estrutura de capital. (Bourdieu, 1979: 146)

Em segundo lugar, o autor rejeita a fixação numa perspectiva objectivista das classes sociais ou no seu inverso em perspectivas subjectivistas (Accardo, 1991: 163-171) e, por conseguinte, concebe as classes sociais não só como diferenças de condição social objectiva,

¹Analisaremos a estrutura de capitais apenas com base no peso do capital económico e do capital cultural.

traduzidas pelo volume e estrutura de capital, mas estas implicam também distinções simbólicas, quer dizer, as classes e fracções de classe existem subjectivamente, possuem um habitus. (Accardo e Corcuff, 1989: 152)

Por habitus de classe Bourdieu entende um sistema de disposições para agir, pensar, perceber e sentir (Accardo, 1991: 87) comum a uma classe ou fracção de classe que se traduz na existência de gostos e práticas ou de um estilo de vida próprio de um grupo social, permitindo a imagem, invocada pelo autor, da orquestra sem maestro (Accardo, 1991: 96-97) e que resulta da interiorização subjectiva feita por cada um, de uma posição na estrutura social semelhante (Accardo, 1991: 95).

Por exemplo, a pequena burguesia distingue-se por ocupar uma posição social intermédia na estrutura social, entre a burguesia e a classe popular (condição social objectiva) e por possuir um habitus (condição social subjectiva) caracterizado pela presença de uma série de traços comuns: Tentativa de acumulação de capital; restrição no consumo; rigor e conformismo face aos princípios morais, às normas jurídicas, à política e às autoridades; preocupação de hiper-correção no uso da Língua; controlo da natalidade; relação interessada e "naïf" com a cultura. (Accardo, 1991:203)

Embora o conceito de classe social não possa ser confundido com as categorias sócio-profissionais utilizámos estas segundas como indicador do primeiro, como, aliás, é prática nos trabalhos sociológicos.

A correspondência entre classes e fracções de classe e as categorias sócio-profissionais foi estabelecida a partir das tipologias de Almeida *et al.* (1988: 14)² e a de Bourdieu (Accardo e Corcuff, 1989: 225). (ver quadro 4)

Para passar da classificação individual à classificação familiar³ utilizou-se uma matriz das posições de classe das famílias, à semelhança de Machado *et al.* (1988:6-7). Na elaboração da matriz (Quadro 5), nos casos em que os dois cônjuges não tinham a mesma posição na estrutura social, reteve-se como posição da família (ou, mais precisamente, do núcleo conjugal):

- A posição mais elevada, independentemente de ser masculina ou feminina;
- Nos casos em que as posições eram equivalentes reteve-se a posição do homem (caso do campesinato e do proletariado).

²A opção é justificada pelo facto dos autores terem uma proposta adaptada ao espaço nacional e tempo actual e, por outro lado, partirem de uma "concepção multidimensional" suscitada por uma bibliografia vasta e fundamental sobre a problemática das classes sociais.

³ Na maioria dos casos corresponde à conjugação da posição social dos dois pais; no caso das famílias monoparentais, diz respeito à posição social individual do pai ou da mãe; noutros casos trata-se da posição social da pessoa (avó, tia...) ou casal (avós, tios...) responsável pela criança.

QUADRO 4: Correspondências entre classe e fracção de classe e as categorias sócio-profissionais.

Classe	Fracção	Categorias sócio-profissionais
BURGUESIA	Burguesia Empresarial e Proprietária (BEP)	Empresários (com 10 e mais empregados)
	Burguesia Profissional (BP)	Profissões liberais (com diploma do ensino superior)
	Burguesia de enquadramento (BE)	Quadros e técnicos superiores (assalariados)
PEQUENA BURGUESIA	Pequena Burguesia de Enquadramento (PBE)	Quadros técnicos intermédios (assalariados)
	Pequena Burguesia Proprietária (PBP)	Pequenos empresários (patrões com menos de 10 empregados, em qualquer ramo de actividade e independentes da indústria, comércio e serviços)
	Pequena Burguesia de Execução (PBe)	Empregados administrativos
CLASSE POPULAR	Proletariado (P)	Operários qualificados e empregados do comércio e serviços
	Campeinato (C)	Agricultores e pescadores independentes
	Subproletariado (SP)	Operários agrícolas, empregados dos serviços (de limpeza, porteiros...) e operários da indústria desqualificados

QUADRO 5: Determinação da classe e fracção de classe do núcleo familiar

M/H	BEP	BP	BE	PBE	PBP	PBe	P	C	SP
BEP									
BP	BEP	BP							
BE	BEP	BP	BE						
PBE	BEP	BP	BE	PBE	PBE	PBE	PBE	PBE	PBE
PBP	BEP	BP	BE	PBE	PBP	PBP	PBP	PBP	PBP
PBe	BEP	BP	BE	PBE	PBP	PBe	PBe	PBe	PBe
P	BEP	BP	BE	PBE	PBP	PBe	P	C	P
C	BEP	BP	BE	PBE	PBP	PBe	P	C	C
SP	BEP	BP	BE	PBE	PBP	PBe	P	C	SP

Para determinar a estrutura de capitais das famílias usámos dois indicadores, as fracções de classe e uma variável-síntese construída por nós, com base na posse de capital escolar e bens materiais.

A posse de capital escolar é a instrução mais elevada no núcleo conjugal. Consideraram-se dois níveis de instrução.

A posse de bens materiais é indicada por oito indicadores: posse de televisão; telefone; carro; computador; câmara de vídeo; segundo carro; casa própria; água canalizada. Estes foram submetidos a uma análise multivariada a partir do qual se definiram três categorias de posse⁴.

A conversão destes dois indicadores numa variável-síntese da estrutura de capitais resultou das seguintes combinações:

- Instrução+ e posse de bens+ = capital cultural+ e capital económico-;
- Instrução+ e posse de bens-/- = capital cultural+ e capital económico+;
- Instrução- e posse de bens- = capital cultural+ e capital económico-;
- Instrução- e posse de bens+ = capital cultural- e capital económico+;
- Instrução- e posse de bens+/- = capital cultural- e capital económico-;
- Instrução- e posse de bens- = capital cultural- e capital económico-.

Para definir a trajectória social das famílias comparámos a posição social actual da família com a posição de origem (correspondente à situação sócio-profissional do avô paterno da criança) e com a posição inicial (correspondente à situação sócio-profissional do pai da criança quando se autonomizou da família de origem e construiu nova família). A posição social foi indicada pela fracção de classe.

Atendendo aos objectivos do trabalho (estudo das representações parentais da escolarização), pareceu-nos útil considerar as categorias trajectória não ascendente, trajectória ascendente com investimento na escolaridade e trajectória ascendente sem investimento na escolaridade.

Para diferenciar as categorias trajectória ascendente com investimento escolar e trajectória ascendente sem investimento escolar comparámos a instrução actual e inicial do pai da criança.

2. Trajectória escolar dos irmãos

A trajectória escolar dos irmãos (TRAJ) é uma variável composta a partir de 3 variáveis observadas no questionário (idade, anos de escolaridade e número de reprovações dos irmãos) e possui 4 posições ou categorias: trajectória positiva, trajectória média ou ambígua, trajectória negativa e trajectória inexistente ou em iniciação.

Entendeu-se como possuidores de uma *trajectória positiva* (+) os irmãos com sucesso escolar e/ou sem abandono escolar precoce. Mais concretamente, incluíram-se os seguintes casos, nesta categoria:

⁴Cf. capítulo VI, ponto 2.2.2.

- Escolaridade igual ou superior ao 9º ano e igual ou inferior ao 12º ano com sucesso escolar (menos de duas reprovações);
- Escolaridade superior ao 12º ano, independentemente do número de reprovações;
- Frequência de níveis de escolaridade inferior ao 9º ano mas com sucesso escolar, ou seja, idade correspondente à idade necessária para atingir a escolaridade possuída, sem reprovações.

Como possuidores de uma *trajectória média ou ambígua (+-)* consideraram-se os irmãos:

- Com escolaridade igual ou superior ao 9º ano e igual ou inferior ao 12º ano com insucesso escolar (duas ou mais reprovações);
- Que formavam um grupo heterogéneo, uns com escolaridade positiva ou média e outros com escolaridade negativa.

Em *trajectória negativa (-)* incluíram-se os casos de irmãos com insucesso e/ou abandono escolar precoce, ou seja:

- Escolaridade inferior ao 9º ano com insucesso escolar (uma ou mais reprovações);
- Escolaridade superior ou igual ao 9º ano e igual ou inferior ao 12º ano com insucesso escolar (duas ou mais reprovações);
- Escolaridade inferior ao 9º ano e idade superior à necessária para cumprir o nível de escolaridade atingido, revelando abandono escolar precoce.

Uma *trajectória inexistente ou em início* corresponde às seguintes situações:

- Irmãos que não frequentam a escolaridade;
- Irmãos que frequentam escolas especiais;
- Irmãos que possuem uma escolaridade inferior à 3ª classe (dado que a passagem da 1ª para a 2ª a classe não é selectiva) com idade inferior a 10 anos e que nunca reprovaram.

A determinação da *trajectória escolar do conjunto dos irmãos da criança* foi calculado por adição do número de "+" e "-" de cada irmão. Exemplo, (irmão1+) + (irmão2-) = +- (trajectória ambígua).

ANEXO 12 - Selecção da amostra

Com vista à aplicação da versão final do questionário definiu-se uma amostra de famílias, tendo em conta os seguintes aspectos e procedimentos:

- 1) O Universo corresponde ao conjunto de famílias com filhos a frequentar o 4º ano de escolaridade, do Ensino Básico, nas freguesias urbanas de Ponta Delgada;
- 2) As famílias foram seleccionadas a partir das turmas de alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade;
- 3) Existem 556 alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade, distribuídos por 24 turmas e 8 escolas, das quais 5 são públicas e 3 privadas (ver quadro 1);
- 4) Embora os manuais de metodologia refiram que é inútil inquirir toda a população, indicam também que em universos de pequenas dimensões a proporção de casos a seleccionar deve ser muito maior do que no caso de um universo de maior dimensão. No entanto, dadas as limitações financeiras e de tempo de um trabalho desta natureza estabeleceu-se que a dimensão da amostra deveria variar entre 150 e 200 famílias;
- 5) Em relação às técnicas de amostragem, tendo em conta que os procedimentos de investigação se devem adequar aos estudos e não o contrário, utilizou-se um procedimento misto que combinou a amostragem por cachos com as amostragem estratificada proporcional e amostragem aleatória;
- 6) Com o objectivo de garantir a diversidade de famílias da população-mãe (de modo a que as diferentes classes sociais se tornem comparáveis) e, assim, superar algumas das limitações da dimensão da amostra expostas em 4) utilizaram-se alguns critérios de estratificação, a saber: O tipo de ensino (oficial/particular) e o nível escolar dos alunos;
- 7) Atendendo à dimensão estabelecida para a amostra (150 a 200 famílias) e ao número médio de alunos por turma (23) calculou-se que a amostra deveria incluir 8 turmas (cerca de 180 famílias);
- 8) Pareceu-nos importante respeitar a proporcionalidade de famílias com filhos no ensino oficial e no ensino particular, uma vez que é de crer que os pais das classes mais elevadas se concentrarão, sobretudo no segundo tipo de escolas. Por esse motivo, a amostra foi estratificada proporcionalmente a partir do critério ensino público/ privado;
- 9) Dado que o ensino público tem 70% do total de alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade (e 75% das turmas) e o ensino privado 30% (25%) concluiu-se que a amostra deveria incluir: 6 turmas do ensino oficial (cerca de 130 alunos); 2 turmas do ensino particular (cerca de 50 alunos);

- 10) Considerando a maior homogeneidade das famílias no ensino particular, a pequena dimensão desta sub-amostra (2 turmas) e o facto de a fonte que utilizámos (Delegação Escolar) não dispôr dos dados relativos ao nível do aluno, este não foi utilizado como critério de estratificação no caso específico do ensino particular;
- 11) Das 3 escolas do ensino particular seleccionou-se o Colégio S. Francisco de Xavier, pela sua expressão quantitativa (4 das 6 turmas) e, sobretudo, pela sua expressão simbólica (um colégio com uma tradição histórica de um certo elitismo, embora hoje haja razões para crer que esse fenómeno se terá esbatido um pouco);
- 12) Seleccionaram-se aleatoriamente duas turmas entre as 4 turmas do Colégio: turmas 1 e 4;
- 13) Quanto ao ensino oficial, dado que se caracteriza, em princípio, por uma maior diversidade de famílias procurou-se garantir a sua representatividade utilizando o critério nível escolar do aluno¹;
- 14) Verificou-se que nas 5 escolas oficiais existiam 9 turmas cuja percentagem de alunos na turma com nível de 4º ano é igual ou superior a 75 (e cuja percentagem de alunos na turma com nível de 3º ano ou retidos é igual ou inferior a 25) e 9 turmas cuja percentagem de alunos na turma com nível de 4º ano é inferior a 75 (e cuja percentagem de alunos na turma com nível de 3º ano ou retidos é superior a 25) (ver quadro 2);
- 15) Estabeleceu-se que as 6 turmas a seleccionar no ensino oficial deveriam respeitar esta proporcionalidade: 3 turmas com alunos de nível de 4º = ou > 75%; 3 turmas com alunos de nível de 4º < 75%
- 16) De modo a evitar que os resultados viessem a ser "inviesados" pela escola, ou seja, para atenuar possíveis efeitos do estabelecimento escolar nos resultados incluíram-se todos os estabelecimentos escolares públicos na amostra;
- 17) As 9 turmas com alunos de nível de 4º = ou > 75% correspondiam a 3 escolas diferentes;
- 18) Dentro de cada uma das 3 escolas fez-se uma selecção aleatória de uma turma: Escola nº 1 - turma 5; Escola nº 2 - turma 4; Escola nº 4 - turma 4; (Ver quadro 3)
- 19) Nas turmas com alunos de nível de 4º < 75% seleccionaram-se aleatoriamente 3 das 4 escolas;
- 20) Dentro de cada uma das 3 escolas, seleccionou-se aleatoriamente uma turma (à excepção da Escola nº 5 com uma turma apenas): Escola nº 2 - turma 2; Escola nº 3 - turma 1; Escola nº 5 - turma única.

¹Na mesma turma de 4º ano podem coexistir alunos com o nível de 4º ano, ou seja, que seguem o programa do 4º ano de escolaridade; alunos com nível inferior ao 4º ano que seguem programas de anos anteriores; e alunos retidos que acompanham o programa do 4º ano pela segunda (ou mais) vez(es).

Quadro 1: Universo das escolas primárias de Ponta Delgada

ESCOLAS	TURMAS	ALUNOS
OFICIAL	18 (75%)	393 (70%)
Nº 1	6	131
Nº 2	4	89
Nº 3	3	69
Nº 4	4	65
Nº 5	1	19
PARTICUL	6 (25%)	163 (30%)
Colégio	4	114
Ext. Pass.	1	28
Ext. Colm	1	21
Total	24	556

Fonte: Delegação Escolar de Ponta Delgada.

Quadro 2: Turmas da escola oficial por nível do aluno

TURMAS	ALUNOS DE NÍVEL 4º		ALUNOS DE NÍVEL 3º E RETIDOS		TURMAS	ALUNOS DE NÍVEL 4º		ALUNOS DE NÍVEL 3º E RETIDOS	
	Freq.	%	Freq.	%		Freq.	%	Freq.	%
Escola 1					Escola 3				
Turma 1	17	81	4	19	Turma 1	14	64	8	36
Turma 2	15	71	6	29	Turma 2	7	30	16	70
Turma 3	12	57	9	43	Turma 3	14	58	10	42
Turma 4	13	59	9	41	Escola 4				
Turma 5	22	96	1	4	Turma 1	21	100	0	0
Turma 6	23	100	0	0	Turma 2	20	100	0	0
Escola 2					Turma 3	22	96	1	4
Turma 1	22	88	3	12	Turma 4	17	81	4	19
Turma 2	15	69	7	31	Escola 5				
Turma 3	13	62	8	38	Turma 1	14	74	5	26
Turma 4	18	86	3	14					

Fonte: Delegação Escolar de Ponta Delgada.

Quadro 3: Amostra

		Escola selett	Turma selett	Total de turmas
OFICIAL	Nível de 4º = ou > 75%	Nº 1	Turma 5	3
		Nº 2	Turma 4	
	Nº 4	Turma 4		
	Nível de 4º < 75%	Nº 2	Turma 2	3
Nº 3		Turma 1		
Nº 5		Turma 1		
PARTICULAR		Colégio	Turmas 1 e 4	2
Total de turmas				8

