

Famílias, estratégias educativas e percursos escolares

João Sebastião¹

Resumo

O alongamento da escolaridade obrigatória nas últimas décadas coloca à pesquisa sociológica sobre as desigualdades sociais na educação a necessidade de se questionar sobre as transformações que têm reconfigurado os complexos processos sociais produzidos pelo desenvolvimento dos sistemas educativos contemporâneos. Com recurso a modelos explicativos não deterministas, o presente artigo procura conhecer um tal quadro de complexidade e de opacidade. Para o efeito, e tomando por referência uma investigação sociológica recente desenvolvida em três contextos escolares de Lisboa, o artigo centra a sua atenção na acção e estratégias educativas das famílias dos referidos contextos e demonstra que as oposições tradicionais na relação com a escola têm vindo a transformar-se num quadro de diferenciação das valorizações, atitudes e trajectos escolares.

O debate acerca das desigualdades sociais na educação escolar constituiu uma das problemáticas centrais desde que a análise da educação escolar se estruturou como objecto de estudo sociológico. Acompanhando de perto a transformação radical que constituiu a massificação dos sistemas educativos no pós II Guerra Mundial, foram produzidos no campo sociológico durante as décadas de 60 e 70 estudos e pesquisas que marcaram de forma relevante a compreensão dos processos educativos escolares e contribuíram para desocultar o desenvolvimento de mecanismos de selectividade escolar e social. Estes estudos possuíram ainda um grande impacto societal ao contribuírem para o desenvolvimento de políticas educativas mais democráticas, nomeadamente ao inspirarem o alargamento das escolaridades obrigatórias, o abandono dos processos de orientação selectiva precoce, a formação de professores, entre outros. Contudo, a mudança das prioridades nas políticas educativas durante a década de 80, passando estas a ser

¹ CIES/ESE Santarém. joão.sebastiao@ese.ipsantarém.pt

mais orientadas pela necessidade de fazer frente a problemas de financiamento ou pela convicção acerca do contributo da formação escolar para o crescimento económico, levou à perda da centralidade do estudo das desigualdades sociais na educação na agenda de pesquisa sociológica (Duru-Bellat, 2002; Foster, Gomm e Hammersley, 1996). No caso português esse interesse foi ainda mais breve por razões históricas, encontrando-se muito associado ao processo de democratização política e às transformações que estas implicaram nos objectivos e modelos organizacionais seguidos pelo sistema educativo.

Encontramo-nos hoje em Portugal numa situação particular, marcada pela tendência de expansão do sistema educativo, como resultado conjugado do aumento da procura de educação pelas famílias, da necessidade de qualificações resultante da transição para uma economia baseada no conhecimento ou de políticas educativas expansionistas, mas em que, simultaneamente, podemos verificar que face a esta tímida expansão do sistema (pelo menos comparativamente em termos europeus) ganham expressão social concepções que questionam o valor dessa mesma escolarização.

A situação de progressivo alargamento da frequência da escola tem dado origem a discursos que consideram que o esforço essencial de democratização da escolarização já terá sido feito, nomeadamente a eliminação dos filtros selectivos precoces, a efectiva expansão dos sistema educativo a todas as regiões do país, assim como a redução de grande parte das resistências por parte de grupos sociais menos adeptos do saber escolar, que estarão efectivamente a interiorizar a inevitabilidade da obrigatoriedade escolar. Estaria assim garantida a igualdade de oportunidades, resultando as diferenças de percursos escolares de razões individuais, facilmente justificáveis através do mérito relativo do trabalho escolar de cada um. Convergente com estas opiniões pode ser constatada uma significativa pressão sobre o sistema educativo através da difusão de críticas sobre a queda do nível da educação, associadas à exigência de maior selectividade; o alarme acerca do eventual excesso de licenciados ou, ainda, a “evidência” do decréscimo de qualidade das escolas públicas (seja das aprendizagens ou do ambiente escolar) e à reivindicação do chamado “direito de escolha”.

Tais pontos de vista acabam por obscurecer algumas das características principais do desenvolvimento educativo português, nomeadamente o fosso educativo existente entre um grupo qualificado, mas restrito, e a maioria da população ainda portadora de níveis baixos de escolaridade. Como alertava Pierre Bourdieu há cerca de década e meia atrás, o alargamento e frequência da escolaridade obrigatória significam coisas muito diversas para os vários grupos sociais, já que no caso das classes sociais mais baixas estas se traduzem frequentemente por percursos marcados pelo insucesso e a desmotivação (Bourdieu, 1992).

Em parte interpelado por estas questões levámos a cabo uma pesquisa que possuía como objectivo produzir nova informação acerca da democratização do

sistema de ensino em Portugal. Em particular questionávamo-nos relativamente à forma como a expansão do sistema educativo eliminou, integrou ou reproduziu as fortíssimas desigualdades sociais na educação resultantes do sistema educativo ultra-selectivo construído durante a ditadura do Estado Novo, sistema esse refeito por diversas vezes ao longo de 32 anos de democracia política.

Abordar a democratização do ensino significa então, na perspectiva que adoptamos neste trabalho, considerá-la como a “igualização social das oportunidades de acesso ao ensino, qualquer que seja o nível de estudos considerado.” (Merle, 2002a: 653), o que implica a análise da distribuição dos diferentes grupos sociais pelos diversos níveis e fileiras do sistema educativo, mas igualmente dos mecanismos sociais e escolares que contribuíram para essa distribuição. Trata-se de uma concepção ampla que propõe analisar a democratização escolar na sua dupla dimensão de processo escolar e social já que importa considerar:

- A forma como o conjunto de alterações nas políticas que orientam a actividade educativa se repercutiu na estrutura de oportunidades de acesso à educação;

- Os processos internos dessa democratização, tomando em atenção de que modos os condicionamentos estruturais e a acção individual se cruzam dando origem a trajectórias escolares desiguais.

Importa sublinhar o contexto particular em que se produziu esta pesquisa, já que ela se desenvolveu num quadro de alargamento rápido da frequência e duração dos percursos escolares, colocando novas questões teóricas e metodológicas. Em sistemas educativos massificados torna-se necessário considerar as formas complexas como percursos escolares alongados diluem ao longo do tempo o funcionamento dos mecanismos socialmente selectivos. Já não nos confrontamos agora com um sistema educativo em que os processos de selectividade e exclusão escolar surgem de forma abrupta e precoce, mas em que estes se traduzem por pequenos desvios, por formas mais ou menos ocultas de diferenciação, em que as desigualdades de oportunidades e de tratamento educativo se ocultam atrás de novas e velhas argumentações, sejam elas biologistas, de handicaps socioculturais das famílias ou de critérios administrativos de legitimidade duvidosa.

O alargamento progressivo da escolaridade obrigatória e secundária obriga também a reformular a atenção atribuída às famílias, atribuindo-lhe uma importância renovada enquanto agentes com capacidades de intervir decisivamente no campo educativo, capacidades essas socialmente muito diferenciadas. Como já tinha sido parcialmente assinalado por Boudon (1979, 1981) a gestão do percurso escolar transforma-se num elemento crítico, pois o peso da herança cultural, decisivo nos primeiros anos de escolaridade, é progressivamente substituído pela capacidade diferenciada de gestão do percurso e de controlo do contexto educativo pelas famílias. Este processo centra-se no acompanhamento do confronto das crianças e jovens com o saber escolar e nos riscos implícitos na experiência da socialização

escolar, agora social e culturalmente muito diversa e contraditória. Considerar analiticamente como decisiva a capacidade diferenciada de gestão do percurso escolar significa analisar as competências, recursos e estratégias utilizadas (ou não) pelas famílias para agir sobre o contexto escolar, seja através da mobilização familiar em torno dos objectivos e aprendizagens escolares (em particular na resolução de dificuldades de aprendizagem), da tentativa de controlo dos factores organizacionais (como a escolha da escola, da turma e dos professores), ou ainda o trabalho de motivação dos docentes para o percurso escolar dos filhos. O controlo do contexto e a gestão do percurso são elementos centrais num momento em que as escolaridades se alongam e massificam, mesmo nos níveis mais elevados dos sistemas educativos, colocando permanentemente a questão da possibilidade de fracasso e da necessidade de motivação dos jovens para a prossecução de objectivos cada vez mais longínquos. A família surge então como um actor social com uma capacidade de agência muito diferenciada de acordo com a posição social ocupada pelos seus membros, expressando-se duplamente na actuação sobre os seus membros (as crianças e jovens) assim como sobre a instituição escolar e seus agentes (Duru-Bellat, 2002). Procuraremos assim nas páginas seguintes analisar algumas das dimensões desse mesmo processo de gestão do percurso escolar pelas famílias.

Estratégias educativas das famílias e percursos escolares

Segundo Pierre Bourdieu “a família é um princípio de construção da realidade social, (...) e esse princípio de construção é ele próprio socialmente construído e comum a todos os agentes socializados de uma certa maneira” (1997: 95). Deste ponto de vista é no espaço social das classes que se estruturam os modelos de percepção e de acção dos agentes sociais, constituindo o grupo doméstico de origem um agente mediador central entre a estrutura social e os modos específicos de produção dos quadros de disposições individuais, devendo estas ser vistas como o resultado de variações estruturais do *habitus* de classe. Deste modo, além de espaço de reprodução biológica, a família é sobretudo o lugar privilegiado de reprodução social e cultural realizada no quadro de constrangimentos produzidos pelos sistemas cultural e social, embora as preferências e opções das famílias nas estratégias de socialização não signifiquem “que o papel das famílias se limite à reprodução das condições materiais de existência, pois podem desenvolver estratégias que explorem em maior ou menos amplitude as possibilidades inscritas nessas condições” (Seabra e Mateus, 1994: 47). Do mesmo modo a pertença a um determinado lugar de classe não significa necessariamente a homogeneidade de meios e condições culturais e sociais, já que para a mesma posição social podem ser encontrados tipos diversos de famílias ou de práticas culturais em arranjos variados. A escola enquanto espaço de interacção e socialização institucional confronta-se com a família, já que concorre com esta no que respeita à estruturação

dos quadros de disposições das crianças, fazendo-o frequentemente de forma contraditória com a família, pois o processo de socialização escolar é marcado por agentes e sistemas de regras diversos dos familiares.

A relação existente entre escola e famílias e a importância desta relação na gênese das desigualdades sociais na educação constitui há longo tempo uma problemática presente na pesquisa em sociologia, embora com resultados muito diferenciados. Após os contributos originais de Durkheim e Parsons sobre o papel socializador de famílias e escola, foi Bourdieu que produziu uma das concepções mais divulgadas sobre a relação entre escola, famílias e sucesso escolar. A teoria da distância relativa de Bourdieu e Passeron foi largamente dominante durante as décadas de 70 e 80, constituindo as tentativas de superação das suas insuficiências uma fonte de alargamento das problemáticas em sociologia da educação, nomeadamente pela sua abertura aos resultados das pesquisas realizadas na área da sociologia da família. Entre outros contributos podemos realçar os de Perrenoud e Montandon (1988) e Montandon e Perrenoud (2001), que mostram como as atitudes educativas e as estratégias produzidas pelas famílias em torno da escola estão inscritas na sua própria lógica de funcionamento, existindo uma “coerência tipológica” entre as diversas dimensões do sistema de acção familiar (entre os quais se encontra a relação com a escola), salientando a coerência entre a atitude educativa das famílias e o tipo de relação com a escola que desenvolvem.

A família possui pois um papel central na forma como as crianças percorrem a escolaridade, pois como afirma Bernard Lahire, é difícil compreender “os resultados e os comportamentos escolares da criança a não ser que reconstruamos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu os seus esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação, e a maneira como estes esquemas podem “reagir” assim que eles “funcionam” no interior de formas escolares e de relações sociais” (Lahire, 1995: 18).

Foi a partir da constatação da importância da relação existente entre a atitude educativa das famílias e o tipo de relações com a organização escolar que procurámos analisar a forma como a família se mobiliza e define estratégias educativas face às situações enfrentadas pelos seus membros mais novos. É de salientar que conhecer e analisar as atitudes dos pais face à educação dos filhos utilizando estes últimos como informadores constitui uma tarefa com alguns riscos, não só porque a observação do quotidiano que os alunos fazem é naturalmente enviesada pelo seu estatuto de “filhos” e “adolescentes”, como também porque os valores e as representações não constituem um objecto de fácil apreensão sociológica².

² Tendo optado por uma estratégia metodológica centrada nos jovens enquanto informadores privilegiados da vida familiar e escolar por várias vezes nos interrogámos acerca da qualidade da informação recolhida, já que esta representa sempre uma interpretação dos jovens acerca das intenções e desejos de pais e professores. A questão não é aliás nova, tendo levado mesmo à

As atitudes educativas familiares

Procurámos assim compreender as atitudes educativas predominantes nas famílias e a sua relação com o quotidiano escolar, tendo como objectivo a identificação de padrões comuns e linhas de diferenciação entre os diversos grupos sociais, tomando simultaneamente em conta o estabelecimento escolar frequentado³ e o percurso escolar⁴. Para tal partimos de um conjunto de indicadores relativos à atitude educativa genérica dos pais, considerando para tal duas situações chave: a sua atitude quando os filhos fazem algo que consideram errado ou, inversamente, algo que consideram correcto. Procuramos assim realizar uma primeira aproximação às estratégias educativas das famílias, para que posteriormente as possamos relacionar com as estratégias específicas relativas à progressão na escolaridade.

A análise da informação recolhida (Quadro 1) mostra-nos, em primeiro lugar, a transformação dos universos familiares e das suas práticas educativas. De um modo geral, a maioria das famílias, independentemente da posição que ocupam no espaço social, utilizam estratégias com elementos comuns quando se confrontam com um comportamento que consideram errado. Estas centram-se globalmente em três grandes modos de lidar com a situação: a abordagem mais significativa diz respeito ao diálogo, constituindo a realização de uma conversa a principal forma de chamar a atenção acerca do sucedido. Como estratégias complementares surgem formas de restrição da autonomia ou desejos dos jovens, constituindo a limitação das sociabilidades juvenis, com o corte na autorização para sair com os amigos, ou não dar algo desejado, as formas mais correntes de penalização após a chamada de atenção verbal. De salientar, provavelmente devido à idade dos jovens, o quase desaparecimento dos castigos físicos ou afirmações verbais exaltadas (gritos) suplantadas no grau de importância pela proibição de jogar computador ou pela imposição de períodos de estudo como forma de castigo.

realização de pesquisas de pendor metodológico que procuraram avaliar da validade da informação recolhida sobre as famílias junto de jovens. Partindo desta mesma dúvida West, Sweeting e Speed (2001) realizaram, integrada numa pesquisa sobre saúde e comportamentos de saúde, a avaliação da qualidade das respostas de 2586 jovens escoceses de 11 anos sobre um conjunto de questões relativas à actividade económica e à ocupação dos pais, comparando-as com as de outro questionário com o mesmo objectivo aplicado separadamente aos pais. A conclusão central foi a de uma validade elevada das respostas, por vezes maior nas crianças que nos adultos.

³ A pesquisa foi levada a cabo em quatro Escolas Básicas 2+3 da zona norte da cidade de Lisboa que, apesar da sua grande proximidade, possuem públicos escolares socialmente muito diferenciados, tendo sido aplicado um inquérito por questionário a todos os alunos com 15 anos, independentemente do ano de escolaridade em que se encontrassem, num total de 341 inquéritos validados.

⁴ Foi utilizada uma tipologia de percursos escolares baseada nas conclusões das pesquisas sobre sucesso escolar, nomeadamente as asserções acerca do seu carácter cumulativo. Assim o Percurso 1 corresponde aos alunos que nunca reprovaram, o Percurso 2 a alunos com uma reprovação e o Percurso 3 a alunos que reprovaram duas ou mais vezes.

Quadro 1 - Atitude familiares quando o aluno faz algo errado na escola segundo o lugar de classe⁵ do agregado familiar - Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Lugar de classe	Não deixam sair com os amigos		Obrigam a estudar como Castigo		Conversam chamando a atenção		Obrigam a fazer as tarefas domésticas		Gritam		Não dizem nada		Não deixam assistir tv		Batem		Não deixam jogar computador		Não dão algo que queira		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDL	11	11,2	8	8,2	31	31,6	3	3,1	5	5,1	7	7,1	2	2	-	-	11	11,2	20	20,4	98	100
		8,5		9,3		13	10		7,8		10,1		3,4		-	-		11,5		16,7		10,7
PTE	43	12,8	32	9,5	89	26,6	8	2,4	25	7,5	26	7,8	26	7,8	7	2,1	38	11,3	41	12,2	335	100
		33,3		37,2		37,2	26,7		39,1		37,7		44,1		31,8		39,6		34,2		36,7	
TI	1	20	-	-	2	40	-	-	1	20	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20	5	100
		0,8		-		0,8	-		1,6		-		-		-	-		-	0,8		0,5	
TIPL	2	16,6	2	16,6	4	33,3	-	-	-	-	1	8,4	1	8,4	-	-	1	8,4	1	8,4	12	100
		1,6		2,3		1,7	-		-		1,4		1,7		-	-		1,0		0,8		1,3
EE	31	15,2	20	9,8	53	26	5	2,5	19	9,3	13	6,4	15	7,4	4	1,9	18	8,8	26	12,7	204	100
		24		23,3		22,2	16,7		29,7		18,8		25,4		18,2		18,8		21,7		22,3	
O	11	18	8	13,1	14	22,9	4	6,5	1	1,6	3	4,9	6	9,8	2	3,3	7	11,5	5	5,2	61	100
		8,5		9,3		5,9	13,3		1,6		4,3		10,2		9,1		7,3		4,2		6,7	
AEPL	30	15,1	16	8	46	23,1	10	5	13	6,5	19	9,5	9	4,5	9	4,5	21	10,6	26	13,1	199	100
		23,3		18,6		19,2	33,3		20,3		27,5		15,3		41		21,9		21,7		21,8	
TOTAL	129	14,1	86	9,4	239	26,1	30	3,3	64	7	69	7,5	59	6,5	22	2,4	96	10,5	120	13,1	914	100
		100		100		100	100		100		100		100		100		100		100		100	

⁵ Foi utilizada a tipologia de classes sociais ACM (Tipologia Almeida, Costa e Machado). Ver a propósito Machado e outros, 2003, Almeida e outros, 2003; Costa, 1999. São definidas sete categorias: EDL (Empresários Dirigentes e Profissionais Liberais); PTE (Profissionais Técnicos e de Enquadramento); TI (Trabalhadores Independentes); TIPL (Trabalhadores Independentes Pluriactivos); EE (Empregados Executantes); O (Operariado); e AEPL (Assalariados Executantes Pluriactivos)

Globalmente encontramos uma relativa homogeneização das atitudes educativas familiares, facto de realçar já que os jovens se encontram na adolescência, uma fase de vida bastante conflitual e de autonomização face às regras familiares, parecendo existir uma maior abertura nos modelos educativos familiares. Esta atitude dos educadores dos alunos enquadra-se no que Pais (1998) designa por “modelo relacional e democratizado” onde a maior tendência, apesar de continuar a haver situações de proibição e controlo, vai no sentido de se respeitar a individualidade do jovem e de centrar os castigos em repreensões orais ou proibições de sair de casa.

A variação do tipo de percurso escolar do aluno não parece aliás influenciar as atitudes que os pais e/ou encarregados de educação têm quando o jovem faz algo de errado, sendo estas coerentes com as anteriormente identificadas. A ideia de que os modelos educativos familiares se deslocaram para modelos mais abertos e dialogantes surge igualmente quando analisamos as atitudes face a comportamentos considerados como positivos.

De uma forma geral a atitude mais corrente quando os pais /encarregados de educação ficam satisfeitos com os comportamentos que consideram positivos é a de os reforçarem, incentivando o jovem a continuar nessa linha. De salientar algumas diferenças associadas aos percursos escolares, sendo mais frequente o “incentivo pessoal” ou “o incentivo na presença de terceiros” entre as famílias com alunos sem insucesso (Percurso I) enquanto o incentivo directo diminui entre as famílias de jovens com insucesso escolar elevado (Percurso III) e aumentam as recompensas materiais através de presentes associadas ao seu comportamento (Quadro 2).

Quadro 2 - Atitude do agregado familiar quando o aluno faz algo certo na escola segundo o percurso escolar - Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Percursos	Incentivam-no (a) a continuar		Dão-lhe presentes		Elogiam-no na presença de terceiros		Dizem que não faz mais que a sua obrigação		Não dizem nada		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Percurso I	181	49,8	40	11	78	21,5	53	14,6	11	3	363	100
Percurso II	53	47,7	15	13,5	21	18,9	18	16,2	4	3,6	111	100
Percurso III	47	37,3	26	20,6	22	17,5	19	15,1	12	9,5	126	100
Total	281	46,8	81	13,5	121	20,2	90	15	27	4,5	600	100

Esta modificação dos comportamentos parentais parece estar associada ao percurso escolar do filho e surgir como uma forma mais vincada de incentivo ao esforço individual, sendo visível logo que o aluno reprova uma vez. É interessante verificar que, mesmo sem assumir globalmente um papel muito importante, os

elogios públicos aos filhos diminuem à medida que aumenta o insucesso assim como o facto de não se expressarem acerca do assunto (embora aqui de forma menos clara). Estas pequenas diferenças surgem igualmente quando consideramos o lugar de classe do agregado doméstico. Mais uma vez aqui os incentivos directos dos pais constituem a opção mais frequente para todos os grupos sociais, contudo as pequenas diferenças surgem de forma mais acentuada quando consideramos outras formas de expressar a posição familiar. As recompensas materiais são mais frequentes entre as camadas EDL e Operários, enquanto que os elogios públicos na presença de terceiros se concentram entre os PTE e os Assalariados Executantes Pluriactivos. Já entre os Empregados Executantes a atitude mais frequente após o incentivo pessoal é a consideração de que os filhos não terão feito mais que o seu dever ao comportarem-se dessa maneira (Quadro 3).

Quadro 3 - Atitude do agregado familiar quando o aluno faz algo certo na escola segundo o lugar de classe Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Lugar de classe	Incentivam-no a continuar		Dão-lhes presentes		Elogiam-no na presença de terceiros		Dizem que não faz mais que a sua obrigação		Não dizem nada		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDL	35	50	15	21,4	12	17,1	8	11,5	-	-	70	100
PTE	105	53	17	8,6	42	21,2	26	13,1	8	4	198	100
TI	2	50	-	-	2	50	-	-	-	-	4	100
TIPL	4	57,1	1	14,3	2	28,6	-	-	-	-	7	100
EE	59	45	13	9,9	24	18,3	26	19,9	9	6,9	131	100
O	15	44,1	7	20,6	6	17,6	5	14,8	1	2,9	34	100
AEPL	54	40,9	22	16,7	27	20,4	22	16,7	7	5,3	132	100
Total	274	47,6	75	13	115	19,9	87	15,1	25	4,3	576	100

Interessa agora compreender se esta atitude geral dos pais relativamente aos comportamentos dos filhos se expressa na relação que possuem com a escolaridade dos filhos. Procuraremos assim indagar se a aparente maior disponibilidade dos pais para modelos relacionais mais abertos encontra paralelo numa maior preocupação com a escolaridade. Para tal procurámos conhecer a forma como se envolvem no quotidiano escolar dos filhos, nomeadamente se procuram saber através destes a forma como correu o dia na escola, o que estão a aprender nas aulas, em que assuntos encontraram dificuldades, assim como as relações que estabelecem com os colegas e professores.

No que diz respeito à manifestação de interesse pelos pais / encarregados de educação sobre a forma como correu o dia na escola podemos verificar uma significativa continuidade com as atitudes educativa e relacional atrás referidas,

sendo transversal a todos os grupos sociais a referência ao facto de conversarem frequentemente sobre a forma como correu o dia na escola. Esta situação não se altera quando consideramos o percurso escolar, sendo a distribuição das respostas muito semelhante. A única excepção com algum interesse a esta distribuição encontra-se nos Assalariados Executantes Pluriactivos com uma percentagem significativa de pais que abordam o tema com pouca frequência ou mesmo nunca. Importa referir que este interesse das famílias pode ser caracterizado como geral e em boa parte referido ao bem-estar dos jovens durante o tempo em que se encontram longe da família.

A preocupação com o quotidiano escolar dos jovens assume de imediato tonalidades diversas quando abordamos a existência de diálogo sobre os conteúdos escolares abordados durante as aulas (Quadro 4).

**Quadro 4 - Conversa com os pais/ encarregados de educação sobre o que está a aprender nas aulas segundo o lugar de classe do agregado familiar
Ano lectivo 2003/2004 (N e %)**

Lugar de classe	Muito frequentemente		Frequentemente		Pouco frequentemente		Raramente/nunca		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDL	6	16,7	21	58,3	9	25,0	-	0,0	36	100
PTE	26	22,6	59	51,3	22	19,1	8	7,0	115	100
TI	1	50,0	-	0,0	1	50,0	-	0,0	2	100
TIPL	1	25,0	3	75,0	-	0,0	-	0,0	4	100
EE	8	11,3	32	45,1	20	28,2	11	15,5	71	100
O	2	11,8	10	58,8	5	29,4	-	0,0	17	100
AEPL	11	16,9	26	40,0	22	33,8	6	9,2	65	100
Total	55	17,7	151	48,7	79	25,5	25	8,1	310	100

A primeira constatação diz respeito a uma relativa polarização na frequência com que essas conversas têm lugar, sendo estas frequentes ou muito frequentes entre as camadas EDL e PTE, enquanto que entre os Empregados Executantes, Operários e Assalariados Executantes são frequentes ou pouco frequentes. Quer isto dizer que num quadro global de interesse pela escola a frequência de diálogo acerca daquilo que está a ser aprendido aumenta entre os grupos sociais mais escolarizados e que ocupam posições socioeconómicas mais elevadas, e tende a reduzir-se entre os menos escolarizados e que ocupam posições sociais mais baixas. Encontramos uma distribuição semelhante, embora menos marcada, quando abordamos a frequência com que conversam com os pais ou encarregados de educação sobre os assuntos/ matérias que não perceberam nas aulas (Quadro 5).

**Quadro 5 - Conversa com os pais/ encarregados de educação sobre os assuntos que não percebeu nas aulas segundo o lugar de classe do agregado familiar
Ano lectivo 2003/2004 (N e %)**

Lugar de classe	Muito frequentemente		Frequentemente		Pouco frequentemente		Raramente/nunca		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDL	5	13,9	17	47,2	10	27,8	4	11,1	36	100
PTE	14	12,3	51	44,7	39	34,2	10	8,8	114	100
TI	1	50,0	-	0,0	1	50,0	-	0,0	2	100
TIPL	1	25,0	2	50,0	1	25,0	-	0,0	4	100
EE	9	12,5	24	33,3	26	36,1	13	18,1	72	100
O	2	11,8	9	52,9	6	35,3	-	0,0	17	100
AEPL	13	20,0	21	32,3	23	35,4	8	12,3	65	100
Total	45	14,5	124	40,0	106	34,2	35	11,3	310	100

Globalmente, e comparando com a preocupação acerca do que os filhos estão a aprender nas aulas, encontramos uma maior percentagem de situações em que os pais falam pouco frequentemente ou raramente com os filhos sobre os assuntos não compreendidos nas aulas, deixando perceber que a passagem de um interesse geral sobre as aprendizagens para o acompanhamento das dificuldades de que estas implicam se faz com dificuldade, sendo essa dificuldade um pouco partilhada por todos os grupos sociais.

Um outro tema relacionado com o conhecimento das famílias sobre o quotidiano escolar diz respeito às relações que os jovens estabelecem com colegas, permitindo assim aos pais possuírem uma melhor informação sobre o contexto escolar. Mais uma vez, e apesar de existir um interesse genérico em todas as camadas sociais sobre as relações mantidas com os colegas, constata-se uma subtil divisão entre estas, pois a frequência das conversas sobre o tema tende a aumentar quando a posição social se eleva e a diminuir quando nos centramos nos grupos sociais mais baixos

O mesmo padrão pode ser identificado quando os jovens abordam a existência de conversas acerca da relação que mantêm com os professores, já que tal prática é comum a todas as camadas sociais (Quadro 6). Esta divisão não significa, como aliás se verifica em diversas situações, que exista uma barreira clara entre grupos sociais, mas antes que as divisões e distinções sociais se produzem pela acumulação de pequenos desvios diferenciais que, no contexto da escolaridade obrigatória, se vão traduzindo em opções e percursos que lentamente se vão afastando.

Quadro 6 - Conversa com os pais/ encarregados de educação sobre a relação com os professores segundo o lugar de classe do agregado familiar
Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Lugar de classe	Muito frequente-mente		Frequentemente		Pouco frequente-mente		Raramente/nunca		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDL	7	20,0	18	51,4	8	22,9	2	5,7	35	100
PTE	20	17,7	47	41,6	36	31,9	10	8,8	113	100
TI	1	50,0	-	0,0	1	50,0	-	0,0	2	100
TIPL	-	0,0	2	50,0	2	50,0	-	0,0	4	100
EE	12	16,9	29	40,8	19	26,8	11	15,5	71	100
O	2	11,8	10	58,8	5	29,4	-	0,0	17	100
AEPL	15	23,1	22	33,8	18	27,7	10	15,4	65	100
Total	57	18,6	128	41,7	89	29,0	33	10,7	307	100

Mobilização familiar e controlo do contexto educativo

Importará, por esta razão, compreender até que ponto estas diferenças de atitudes se encontram radicadas em estratégias familiares de controlo dos contextos sociais e educativos dos jovens, se essas estratégias se distribuem por todo o espaço social ou se são mais intensas entre as camadas sociais que mais apostam na escola como instrumento de reprodução da sua posição social.

Relativamente a esta questão, Paterman (1970, citado por Diogo, 1998) classifica a participação dos pais na escola de acordo com três níveis. O primeiro nível corresponde a uma “pseudo-participação”, já que não se conferem quaisquer poderes aos pais/ encarregados de educação, apenas se tenta fazer com que estes acreditem que as decisões da escola são as mais adequadas ao seu filho; o segundo nível de participação refere-se a uma “participação parcial”, aqui reconhece-se a importância da participação dos pais, mas estes continuam à parte nos momentos em que a escola tem que tomar decisões importantes; por último um terceiro nível de participação respeitante à “participação total”, onde os pais são parceiros da escola e têm o mesmo poder de decisão que os outros actores que participam na vida da escola (professores, auxiliares de acção educativa, etc.).

Num sentido mais compreensivo Troutot e Montandon discutiram e propuseram uma tipologia de trabalho relativa aos diversos tipos de orientações familiares face à escola. Um primeiro tipo de orientação familiar, que designam por *delegação assumida*, assenta na confiança dos pais relativamente à escola e aos professores, mantendo uma atitude distanciada e pouco informada, embora possuam as capacidades para manter o controlo sobre as aprendizagens e as estratégias de orientação dos filhos; em segundo lugar, as famílias que se baseiam em valores como a abertura relacional e comunicação num modelo de *colaboração potencial* que se traduz pela abertura, participação e interesse pela escola, embora

num quadro de relativo desconhecimento face às transformações operadas no sistema educativo; um terceiro grupo de famílias que se posicionam numa atitude de *aliança condicional*, pois aspiram a influenciar a actividade escolar dos filhos, encontrando-se numa situação de ambiguidade face à sua capacidade para o concretizar já que consideram não ser ouvidos, embora participem activamente na vida das escolas; por último, aqueles que olham para a escola com um sentimento de impotência, considerando inútil qualquer situação de colaboração, mantendo-se numa situação de *aceitação desobrigada* caracterizada por uma relação de distanciamento com a escola. Para este último grupo a escola é, antes de tudo, um dado de contexto com que necessitam relacionar-se, mas na vida da qual não desejam intervir, pois as mudanças por esta sofrida levam a que desconheçam o seu funcionamento (Troutot e Montandon, 1988: 143-145).

Para compreendermos o sentido da mobilização dos pais face à escola importa pois verificar que tipo de contacto privilegiam os diversos grupos sociais, já que a sua capacidade para influenciar o contexto escolar e os actores sociais neles presentes varia bastante de acordo com os projectos e expectativas educativas, assim como com o tipo e quantidade de recursos possuídos.

Uma primeira dimensão diz respeito à proximidade dos pais face à escola e aos professores enquanto estratégia de controlo do contexto educativo escolar, constituindo a frequência da sua presença e contactos realizados uma forma de procurar garantir por parte dos professores uma atenção permanente às aprendizagens e comportamentos dos filhos. Procurámos assim indagar que tipo de relação possuem as diferentes classes sociais com a escola e que estratégia privilegiam.

Uma primeira conclusão se impõe de imediato, pois é claramente visível a intensidade da presença dos pais provenientes do grupo Profissionais Técnicos e de Enquadramento, que predominam em todas as formas de contacto e participação dos pais na vida escolar. A importância da escola como meio para reproduzir a sua posição social é clara para esta camada social, e, por isso, investem uma parte significativa do seu tempo na presença na escola, seja através da participação activa nas associações de pais, nas actividades abertas da escola ou em diversas formas de contacto com os professores (Quadro 7). Como pudemos constatar ao longo de diversas conversas tidas com membros das Comissões Executivas das escolas, tal influência era extremamente clara na Escola 1⁶, possuindo a associação de pais capacidade efectiva para influenciar e condicionar as decisões da escola, concretizada através de uma presença intensa junto da Comissão Executiva ou da mobilização dos pais através de reuniões ou informação escrita,

⁶ Apesar de os PTE representarem 34,3% dos alunos da amostra a sua percentagem na Escola 1 era de 55% (sem que existisse nenhum filho de operários e 7% de Assalariados Pluriactivos), o que contrastava com uma percentagem de apenas 3,3% na Escola 3 (com 5,6 de filhos de operários e 40% de Assalariados Pluriactivos).

enquanto que na Escola 3 tal participação (quando existente) era bastante filtrada e orientada pelo Conselho Executivo e desenvolvia-se quase como um apoio ou legitimação da sua actividade.

**Quadro 7 - Lugar de classe do agregado familiar e mobilização em torno da escola
Ano lectivo 2003/2004 (N e %)**

Lugar de classe	Marcam reuniões no fim do período		Marcam reuniões com Director de Turma		Conversam com os professores		Vão a reuniões de Associação de pais		Participam em actividades na escola		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDL	34	37,8	19	21,1	16	17,8	13	14,4	8	8,9	90	100
		12,4		14,1		10,9		9,8		12,7		12,0
PTE	108	36,9	48	16,4	48	16,4	61	20,8	28	9,6	293	100
		39,3		35,6		32,7		46,2		44,4		39,0
TI	1	20,0	2	40,0	2	40,0	-	-	-	-	5	100
		0,4		1,5		1,4		-		-		0,7
TIPL	3	37,5	2	25,0	2	25,0	1	12,5	-	-	8	100
		1,1		1,5		1,4		0,8		-		1,1
EE	60	37,5	26	16,3	37	23,1	25	15,6	12	7,5	160	100
		21,8		19,3		25,2		18,9		19,0		21,3
O	12	28,6	12	28,6	9	21,4	5	11,9	4	9,5	42	100
		4,4		8,9		6,1		3,8		6,3		5,6
AEPL	57	37,0	26	16,9	33	21,4	27	17,5	11	7,1	154	100
		20,7		19,3		22,4		20,5		17,5		20,5
Total	275	36,6	135	18,0	147	19,5	132	17,6	63	8,4	752	100
		100		100		100		100		100		100

Esta predominância da presença dos pais pertencentes às camadas sociais mais elevadas no quotidiano da escola é algo que já tinha sido assinalado por diversas pesquisas ao longo do tempo. No que diz respeito à tomada de iniciativa dos contactos escola-família, o estudo pioneiro de Benavente e Correia (1981) concluiu que os contactos com a escola aconteciam maioritariamente por iniciativa dos pais e não tanto porque a escola os chamasse a si, verificando-se que mesmo em situações de insucesso escolar os pais afirmavam nunca terem sido chamados pelo director da escola ou professor. Essa pesquisa mostrava ainda serem os pais de classes sociais mais favorecidas aqueles que contactavam a escola de forma espontânea, que eram mais frequentemente convidados a participar na vida da escola ou informados dos resultados escolares dos educandos. Pereira (1988) centrando-se no estudo de famílias desfavorecidas económica e socialmente com filhos em situação de insucesso escolar no 1º ciclo, observou que perto de metade nunca tinha participado numa reunião de pais ou quando o fazia era de

forma passiva. No mesmo sentido Benavente e outros (1994) mostraram como as famílias de crianças em situação de abandono escolar mantinham com a escola uma relação de “aceitação distanciada”, encarando a sua chamada à mesma como um sinal de que algo correria mal com a escolaridade dos filhos. No caso específico da participação dos pais nas Associações de pais, podemos afirmar que os resultados observados vão de encontro aos apontados por Silva (1994, 2003) que igualmente constatou a maior participação dos pais em lugares de classe mais elevados. Segundo este, a composição social destas associações de pais diz respeito a pais de classe média que sentem maior proximidade com a cultura escolar e cujas regras de funcionamento e gestão dos comportamentos dominam na plenitude.

Uma segunda dimensão da mobilização das famílias em torno da escola diz respeito ao acompanhamento directo das actividades de estudo dos filhos. Esta é aliás uma questão controversa no mundo da educação, já que tendencialmente a escola procura “deslocalizar” uma parte das actividades de aprendizagem para fora da escola, seja através de trabalhos de casa, da atribuição à família da responsabilidade pela aprendizagem de técnicas de estudo ou da inculcação de rotinas intelectuais. O acompanhamento directo dos estudos dos filhos pelas famílias será aliás uma das áreas educativas em que o capital cultural possuído pelas famílias pode constituir um factor de maior diferenciação das aprendizagens escolares, já que à medida que a escolaridade progride e se complexifica, este se traduz num elemento decisivo não tanto para uma intervenção directa nas aprendizagens, mas principalmente na despistagem de eventuais dificuldades e na tomada das decisões apropriadas à sua resolução. Uma parte das actividades de aprendizagem organizadas pela escola baseia-se no pressuposto da concretização destas tarefas pelas famílias, ignorando assim as diferenças de percepção e de capacidade de análise dos percursos escolares pelas famílias resultantes da estrutura e volume do capital cultural possuído por estas (Boudon, 1979a; Benavente e outros, 1987; Bernstein, 1993; Seabra, 1999; Lahire, 1995, 2000, Charlot, 2002).

Tendo em atenção estas observações procurámos ainda verificar se e de que formas as famílias reagem às situações de dificuldades nas aprendizagens dos filhos que vão surgindo ao longo do processo, definindo ou não estratégias de apoio educativo e em que medida a posição social e capital cultural possuído interferem em tais decisões.

O nível de escolaridade do agregado familiar constitui um elemento distintivo da mobilização das famílias em torno da escola, enquanto elemento central do capital cultural escolarmente mobilizável. Esta relação surge de forma clara pois os pais com escolaridades mais longas (ensino médio ou superior) que mais participam na vida da escola, seja através de encontros e reuniões com os professores seja exercendo uma actividade de controlo através da associação de pais (Quadro 8).

Quadro 8 - Mobilização em torno da escola segundo o nível de escolaridade do agregado familiar Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Grau de escolaridade	Marcam reuniões no fim do período		Marcam reuniões com Director de Turma		Conversam com os professores		Vão a reuniões de Associação de pais		Participam em actividades na escola		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não sabe ler e escrever	7	35,0	4	20,0	4	20,0	4	20,0	1	5,0	20	100
		2,5		2,8		2,6		2,8		1,5		2,5
Sabe ler e escrever s/ grau	11	28,9	5	13,2	11	28,9	8	21,1	3	7,9	38	100
		3,9		3,5		7,1		5,7		4,5		4,8
1º Ciclo de escolaridade	48	38,1	23	18,3	27	21,4	18	14,3	10	7,9	126	100
		17,0		16,2		17,4		12,8		15,2		16
2º Ciclo de escolaridade	17	31,5	11	20,4	15	27,8	8	14,8	3	5,6	54	100
		6,0		7,7		9,7		5,7		4,5		6,9
3º Ciclo de escolaridade	37	35,2	22	21,0	20	19,0	17	16,2	9	8,6	105	100
		13,1		15,5		12,9		12,1		13,6		13,3
Ensino secundário	35	36,8	18	18,9	22	23,2	14	14,7	6	6,3	95	100
		12,4		12,7		14,2		9,9		9,1		12,1
Ensino médio	9	36,0	4	16,0	4	16,0	5	20,0	3	12,0	25	100
		3,2		2,8		2,6		3,5		4,5		3,2
Ensino superior	102	37,6	46	17,0	41	15,1	57	21,0	25	9,2	271	100
		36,0		32,4		26,5		40,4		37,9		34,4
Não sabe/ não responde	17	32,1	9	17,0	11	20,8	10	18,9	6	11,3	53	100
		0,6		6,3		7,1		7,1		9,1		6,73
Total	283	36,0	142	18,0	155	19,7	141	17,9	66	8,4	787	100
		100		100		100		100		100		100

Vários foram os estudos que demonstraram a relação entre o apoio nos estudos ou trabalhos escolares e a classe social (Davies, 1989; Glasman, 1992; Benavente e outros, 1994, entre outros). Segundo estes a participação dos pais no apoio às actividades de estudo é menor nas famílias de classes populares pois estas consideram ser incapazes de resolver qualquer dúvida da criança ou ajudá-la na realização de um trabalho. No caso português este aspecto assume características particulares, já que quando os alunos são questionados se os pais e/ou encarregados de educação os ajudam a estudar as diversas matérias a maior parte afirma que estes o fazem pouco. Proporcionalmente, aqueles que mais participam no estudo dos filhos são os agregados domésticos ligados às profissões técnicas e de enquadramento, globalmente mais qualificadas escolarmente, embora mesmo nesse grupo a participação se fique por cerca de metade das famílias.

Quanto às restantes camadas sociais a proporção de famílias que participa nas actividades de estudo é genericamente reduzida, embora essa participação seja socialmente diferenciada. Face a estes números apenas podem se levantadas algumas hipóteses, podendo esta fraca participação directa estar relacionada com baixa disponibilidade de tempo, conhecimentos académicos desadaptados ou reduzidos face aos currículos dos filhos, ou então baixo interesse por considerar que tal diz respeito às obrigações do filho ou da escola. É importante referir que este tipo de dados não pode ser analisado de forma isolada, já que importa verificar se as famílias, na ausência de qualificações ou disponibilidade, recorrem a outro tipo de estratégias de apoio às actividades escolares dos filhos.

Quanto aos pais que participam nas actividades de estudo procurámos compreender em que momentos e situações esses apoios se concretizavam. A participação familiar divide-se, embora sejam claramente predominantes os apoios nos momentos em que os alunos possuem dúvidas ou antes dos testes, sendo de acentuar que, pelo menos do ponto de vista dos alunos, os avisos relativos a dificuldades de aprendizagem efectuados pelos professores possuem pouco impacto sobre a decisão de intervenção familiar no apoio às aprendizagens (Quadro 9). De referir ainda a relativa transversalidade social das formas de apoio predominantes, deixando entrever a difusão entre as diferentes camadas sociais de atitudes face à escola e às aprendizagens que partilham vários elementos comuns.

Quadro 9 - Participação dos pais/encarregados de educação no estudo segundo o lugar de classe do agregado doméstico Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Lugar de classe	Antes dos testes		Quando os alunos têm dúvidas		Quando os alunos têm negativas		À medida que os alunos vão dando a matéria		Quando os professores chamam a atenção		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDL	9	33,3	9	33,3	6	22,2	2	7,4	1	3,7	27	100
		12,5		12,2		15,0		6,5		10,0		11,9
PTE	39	31,2	42	33,6	21	16,8	17	13,6	6	4,8	125	100
		54,2		56,8		52,5		54,8		60,0		55,1
TI	1	100,0	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100
		1,4										0,4
TIPL	2	33,3	1	16,7	2	33,3	1	16,7	-	-	6	100
		2,8		1,4		5,0		3,2				2,6
EE	13	33,4	13	33,4	6	15,3	6	15,3	1	2,6	39	100
		18,1		17,6		15,0		19,4		10,0		17,2
O	3	23,1	5	38,5	2	15,4	2	15,4	1	7,7	13	100
		4,2		6,8		5,0		6,5		10,0		5,7
AEPL	5	31,3	4	25,0	3	18,8	3	18,8	1	6,3	16	100
		6,9		5,4		7,5		9,7		10,0		7,0
Total	72	31,7	74	32,6	40	17,6	31	13,7	10	4,4	227	100
		100		100		100		100		100		100

O recurso às explicações é outro modo dos pais participarem na educação formal dos filhos. Segundo Esteves (1993), o recurso a explicadores é mais frequente nas famílias com mais ansiedade relativamente ao percurso escolar dos filhos, o que faz com que o autor afirme que a estratégia de colocar o filho nas explicações depende menos do sucesso ou insucesso escolar, mas sim do modo como os pais vivem a escolarização do filho/ educando. Diogo (1998), por seu turno, afirma que esta prática está relacionada com a classe social sendo a frequência do recurso a este tipo de apoio ao estudo mais baixo nas famílias de menores recursos económicos e sociais. Por outro lado, a autora afirma igualmente a existência de uma relação entre a trajectória social familiar e o tipo de apoios, sendo que as famílias que se encontram numa trajectória social ascendente recorrem mais frequentemente às explicações.

De facto, na nossa população apesar de podermos observar que tanto os pais com lugares de classe mais favorecidos (EDL e PTE) como os pais com posições sociais menos favorecidas (EE, O e AEpl) recorrem a explicações, verificamos que são as famílias pertencentes aos EDL e PTE que apresentam uma percentagem mais elevada na colocação dos educandos em explicações (Quadro 10). No que concerne às aulas de apoio proporcionadas pela escola observamos a tendência contrária, pois são as famílias com lugares de classe mais desfavorecidos que recorrem com maior frequência a este tipo de apoio ao estudo dos seus filhos. Observamos assim que as famílias com mais recursos escolares e materiais recorrem mais a apoios individualizados, mas que consomem mais recursos económicos e exigem uma maior capacidade de avaliação da qualidade e pertinência desses apoios, enquanto que as camadas sociais com menos recursos materiais e culturais tendem a aceitar o que existe mais próximo, recorrendo mais aos apoios menos dispendiosos e menos individualizados proporcionados pela escola.

Quadro 10 - Lugar de classe do agregado familiar e aulas de apoio e explicações
Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Lugar de classe	Aulas de apoio		Explicações		Total	
	N	%	N	%	N	%
EDL	13	36,1	23	63,9	36	100
PTE	26	31,7	56	68,2	82	100
TI	1	50	1	50	2	100
TIPL	1	25	1	25	4	100
EE	37	56	29	43,9	66	100
O	12	63,2	7	36,8	19	100
AEPL	40	61,5	25	38,6	65	100

Olhando para a mesma questão, mas considerando-a agora a partir da escolaridade dos agregados domésticos, constata-se uma tendência semelhante, tanto no que diz respeito às explicações como às aulas de apoio, pois o recurso a explicadores é mais frequente entre os pais com níveis de escolaridade mais

elevados (74,3% entre os que possuem o Ensino Superior). Já no que respeita à frequência de aulas de apoio na escola a situação inverte-se, sendo a percentagem dos agregados familiares com escolaridades mais curtas (“não sabe ler e escrever” até ao secundário) claramente maioritária entre aqueles que recorrem a esta forma de apoio educativo.

Esta situação reproduz-se espacialmente, como resultado da própria composição social das escolas, sendo a percentagem de alunos com apoios educativos fora da escola (explicações) mais frequente nas escolas I e IV, enquanto que nas Escolas II e III são os apoios educativos existente na escola aqueles a que os alunos mais recorrem. Estas diferenças são ainda mais sublinhadas quando analisamos a origem da iniciativa de ter explicações ou aulas de apoio escolar, já que essa informação nos mostra a forma como é realizada a gestão do percurso escolar dos alunos e quais são os agentes determinantes nesse processo. Sem grande surpresa a família surge como a origem maioritária do recurso a apoios educativos, contudo as diferenças sociais são significativas na forma como essa solicitação é realizada (Quadro 11). Entre as camadas sociais mais altas (EDL e PTE) os pais mostram a sua atenção e preocupação com o percurso escolar dos filhos, sendo largamente maioritárias as referências à família como a origem da sugestão de explicações/apoios educativos, percentagem que decresce à medida que se desce na estrutura social. Uma segunda conclusão diz respeito à autonomia atribuída aos alunos na gestão do seu percurso, já que entre as camadas mais altas são os alunos que representam a segunda fonte de solicitações, o que mostra que lhes é atribuída autonomia e são reconhecidas capacidades para se auto-avaliarem e proporem alternativas. Já entre as camadas sociais mais baixas tal autonomia reduz-se claramente surgindo os professores como um elemento decisivo para que as famílias tomem decisões acerca da forma de melhor gerir a escolaridade dos seus filhos. No papel desempenhado pelos professores não deixa de ser significativa a irrelevância do papel desempenhado pelo director de turma, agente a quem estaria cometido o papel institucional de informar e aconselhar tanto alunos como famílias, o que leva a considerar que a participação dos professores no processo de orientação é essencialmente feito por via informal junto de alunos e pais, não existindo propriamente uma política das escolas para tal.

**Quadro 11 - Quem sugeriu ao aluno ter explicações segundo a classe social
Ano lectivo 2003/2004 (N e %)**

	EDL	PTE	TI	TIpl	EE	O	AEpl	Total
Pais/ encarregados de educação	16 18,8% 72,7%	35 41,2% 62,5%	1 1,2% 100%	1 1,2% 100%	15 17,6% 51,7%	4 4,7% 57,1%	13 15,3% 52%	85 100%
Professores	2 11,1% 9,1%	4 22,2% 7,1%	-	-	5 27,8% 17,2%	2 11,1% 28,6%	5 27,8% 20%	18 100%
O próprio	3 10,3% 13,6%	14 48,3% 25%	-	-	7 24,1% 24,1%	1 3,4% 14,3%	4 13,8% 16%	29 100%
Director de Turma	-	-	-	-	1 100% 3,4%	-	-	1 100%
Explicador	-	1 100% 1,8%	-	-	-	-	-	1 100%
Não Responde	1 14,3% 4,5%	2 28,6% 3,6%	-	-	1 14,3% 4,5%	-	3 42,9% 12%	7 100%
Total	22 100%	56 100%	1 100%	1 100%	29 100%	7 100%	25 100%	

A análise do empenhamento e participação dos pais na escolarização dos filhos encontra-se intimamente ligada à forma como estes antecipam o futuro dos seus filhos e às suas aspirações relativamente ao papel da escola nesse mesmo futuro.

Segundo Forquin (1982), no que diz respeito às aspirações dos pais relativamente ao futuro dos filhos, nos anos 50 e 70 existiam dois tipos de pesquisas: um primeiro tipo que, ao procurarem perceber a relação entre as aspirações sociais e a classe social de origem do indivíduo, o faziam explicando o insucesso das famílias menos favorecidas pelo facto destas terem menos aspirações e falta de ambição e expectativas face ao futuro, e o sucesso das classes médias pelo seu esforço para obterem maior êxito e melhores posições no espaço social; um segundo tipo de pesquisas que afirmava que ter aspirações escolares mais baixas não significava que as ambições fossem mais baixas. Este segundo ponto de vista considerava que as famílias menos favorecidas reúnem frequentemente um conjunto de condicionantes (espaciais, temporais, materiais, etc.) que dificultam a consolidação de um desejo de sucesso ou aspiração social.

Relativamente a esta última questão Benavente (1991) afirma que se pensarmos nos recursos materiais das famílias menos favorecidas percebemos que estes são tão limitados que, em alguns casos, apenas podem fazer face às necessidades do dia-a-dia, o que não possibilita olhar o futuro com certezas e motivação. Segundo a mesma autora, estas razões devem ser vistas como uma resposta às condições materiais de existência destas famílias e não como um acto de irracionalidade e falta de ambição face ao futuro.

Relativamente às famílias dos alunos inquiridos, no que respeita às aspirações face ao futuro, podemos observar uma tendência genérica de aspiração dos pais na prossecução dos estudos dos seus filhos até à conclusão de um curso superior, aspiração que atravessa todos os segmentos sociais que compõem a nossa população. Contudo, esta aspiração possui matizes conforme a posição social ocupada, pois enfraquece claramente entre os pais dos alunos provenientes de classes sociais mais baixas, já que mantêm aspirações mais limitadas relativamente ao futuro escolar dos filhos (Quadro 12). São estes agregados (O, EE e AEpl) que apresentam percentagens mais elevadas de respostas associadas a percursos escolares mais curtos, tais como “estudar até ao 9º ano e ir trabalhar” (46,2%, 15,4% e 7,7%, respectivamente) e “estudar até ao 12º ano” (33,3% para os EE e 50% para os AEpl).

Quadro 12 - Lugar de classe do agregado doméstico e aspirações dos pais/ e ou encarregados de educação face ao futuro do aluno Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Lugar de classe	Esperam que estude até ao 9º ano e vá trabalhar		Esperam que estude até ao 12º ano		Esperam que entre na faculdade e tire um curso		Não dizem nada relativamente ao futuro		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDL	1	2,9	4	11,8	28	82,3	1	2,9	34	100
PTE	3	2,75	3	2,75	100	91,7	3	2,75	109	100
TI	-	-	-	,	2	100	-	-	2	100
TIPL	-	-	1	25	3	75	-	-	4	100
EE	6	8,3	16	22,2	46	63,8	4	5,5	72	100
O	2	11,7	-	-	12	70,5	3	17,6	17	100
AEPL	1	1,5	24	36,9	37	56,9	3	4,6	65	100

Esta última observação vai de encontro aos resultados de outros estudos, feitos em vários meios sociais, que revelam que genericamente os pais têm expectativas bastante elevadas em relação ao futuro dos filhos. O que acontece no caso das famílias com menos recursos económicos e sociais é que este tipo de aspirações estão desfasadas das suas oportunidades objectivas e, na verdade, estes pais sentem que existem poucas possibilidades de concretização das suas aspirações (Benavente e Correia, 1981; Pereira, 1988; Benavente, 1990; Benavente e outros, 1994; Grácio, 1997b; Diogo, 1998; Silva, 1999; Seabra 1999).

Analisando as aspirações dos pais face ao futuro escolar do filho a partir do percurso escolar do aluno podemos observar que mais uma vez se desenha uma tendência geral para que o filho /educando continue os estudos até ao Ensino Superior. No entanto, podemos igualmente verificar que são os alunos com um percurso escolar marcado por repetências que afirmam que os seus pais apenas desejam que conclua o 9º ano de escolaridade e que vão trabalhar. Este último tipo de atitude não significa que estes pais/ encarregados de educação não tenham

alguma vez aspirado que o aluno prosseguisse até ao ensino superior, mas sim com o que Pereira (1988) afirma ser uma adaptação das suas expectativas aos resultados escolares negativos dos filhos.

Quadro 13 - Percurso escolar do aluno e aspirações dos pais/ e ou encarregados de educação face ao futuro Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Percursos	Esperam que estude até ao 9º ano e vá trabalhar		Esperam que estude até ao 12º ano		Esperam que entre na faculdade e tire um curso		Não dizem nada relativamente ao futuro		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Percurso I	2	1	18	9,4	166	86,9	5	2,7	191	100
Percurso II	2	3,3	13	21,6	40	67,0	5	8,3	60	100
Percurso III	9	15	22	36,6	25	42,0	4	6,6	60	100

Já do ponto de vista das expectativas dos próprios alunos, a maior parte destes, independentemente do tipo de percurso escolar, afirma ter como aspiração futura entrar na faculdade e completar uma licenciatura (Quadro 14), embora essa aspiração se diferencie claramente segundo o percurso escolar. Se podemos aqui observar o carácter partilhado das representações e expectativas entre jovens e famílias, já a avaliação do percurso realizado mostra ter um impacto relevante sobre as aspirações dos alunos, encontrando-se o desejo de atingir o ensino superior claramente associado ao percurso escolar.

Quadro 14 - Percurso escolar do aluno e aspirações face ao seu futuro Ano lectivo 2003/2004 (N e %)

Percurso	Estudar até ao 9º ano e ir trabalhar		Estudar até ao 12º ano de escolaridade		Entrar na faculdade e tirar um curso superior		Ainda é cedo para pensar no assunto		Estudar até não querer mais		Continuar a estudar é uma perda de tempo		NS/NR		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Percurso I	3	1,49	22	10,9	164	81,2	5	2,5	1	0,5	-	-	7	3,5	202	100
Percurso II	5	7,94	19	30,2	31	49,2	4	6,3	-	-	-	-	4	6,3	63	100
Percurso III	17	23,6	12	16,7	26	36,1	6	8,3	-	-	1	1,4	10	14	72	100

Se de forma geral a maioria dos alunos aspira realizar um curso superior, esta aspiração é socialmente matizada, antes de mais pela forma como os percursos escolares se encontram associados às origens sociais dos alunos. Tal desejo é mais forte entre os alunos provenientes de grupos domésticos caracterizados por mais recursos materiais e culturais (EDL e PTE), enquanto as aspirações a completar níveis de escolaridade mais baixos é sempre mais forte entre os jovens de grupos

sociais mais baixos, em particular os oriundos dos Empregados (Executantes ou pluriactivos)

Conclusão

O alongamento da escolaridade obrigatória nas últimas décadas, e o subsequente aumento da frequência dos níveis escolares posteriores, coloca à pesquisa sociológica sobre as desigualdades sociais na educação a necessidade de se questionar sobre as transformações que têm reconfigurado os complexos processos sociais produzidos pelo desenvolvimento dos sistemas educativos contemporâneos. Hoje podemos afirmar que os processos de divisão social dos públicos escolares se caracterizam por se terem diluído no tempo, o que aumenta a sua opacidade, colocando a necessidade de considerar os múltiplos efeitos resultantes das políticas educativas e da acção dos diversos agentes sociais intervenientes ao longo do processo educativo.

A acção e estratégias educativas das famílias constituem, sem dúvida, um desses elementos chave, já que a sua interacção com o sistema educativo se caracteriza por formas diferenciadas de relação com o universo simbólico e organizacional escolar. A importância da acção das famílias é ainda mais importante quando os jovens devem desenvolver os seus percursos escolares num sistema formalmente democrático e aberto. A análise das atitudes familiares face à escolaridade expressa bem a centralidade que a escola possui e alguns dos efeitos que esta produz na sociedade actual. Podemos encontrar um interesse genérico pela escolaridade que é mais ou menos identificável em todos os grupos sociais, interesse esse que se expressa por uma atitude em que a hostilidade ou indiferença aos objectivos genéricos da escolarização parece estar bastante atenuada. Tal atitude estará em grande parte associada ao efeito conjugado de diversos factores, nomeadamente à compreensão por parte das famílias do papel da escola no acesso ao mercado de trabalho, assim como ao facto de que a evolução dos níveis de escolaridade (nomeadamente nas gerações hoje com filhos em idade escolar) se traduzir em famílias progressivamente mais escolarizadas e, por essa razão, com um maior conhecimento sobre os processos de funcionamento do sistema educativo e das dificuldades associadas às aprendizagens escolares. A posição dos diversos grupos sociais face à educação escolar já não se expressa (ou expressa-se de forma cada vez mais residual) pela oposição entre aqueles que vêm na escola o instrumento de acesso ao saber e a posições sociais prestigiadas e os que simplesmente a recusavam ou dela eram sumariamente excluídos. Dentro de um quadro de aceitação formal da legitimidade da escola, verificamos que o esbatimento dessa oposição (que em algumas situações é principalmente discursiva) se traduz por objectivos, atitudes e estratégias muito diferenciadas.

A análise realizada nas páginas anteriores mostra um conjunto de pequenas diferenças que contribuem para que os percursos escolares dos jovens vão

lentamente divergindo, realçando a importância da acção educativa familiar. Face a contextos sociais e escolares específicos (em que a neutralidade de políticas educativas e enquadramentos administrativos e pedagógicos é permanentemente questionada) uma parte das famílias desenvolve um trabalho persistente e sistemático na orientação dos filhos para percursos escolares prolongados e qualificantes, mostrando que a aquisição das disposições e instrumentos cognitivos necessários à aprendizagem não é deixada ao acaso. Neste aspecto as diferenças e desigualdades de recursos são evidentes, mostrando que o sucesso escolar não constitui apenas o resultado de um eventual brilhantismo intelectual marcado pelo prazer e a facilidade, mas sim de um trabalho empenhado que se esforça por resolver as dificuldades de aprendizagem e controlar os perigos resultantes de contextos sociais e escolares crescentemente diversos.

A percepção de que as desigualdades sociais perante a educação constituem um fenómeno multidimensional, do qual a acção das famílias constitui um dos factores a ter em atenção, mostra a importância do desenvolvimento da problemática, já que diversas pesquisas mostraram que algumas das conquistas obtidas na redução dessa forma de desigualdade não se traduziram necessariamente por um comportamento semelhante de outras formas de desigualdade existentes em outras esferas sociais. A existência de relações de interdependência entre os diversos universos sociais mostra a necessidade de desenvolver modelos explicativos não deterministas que procurem considerar a diversidade de factores que interagem em arranjos diversos para produzir as desigualdades sociais perante a escola. Partindo deste pressuposto não basta identificar formas de desigualdade, embora tal seja sempre relevante, mas torna-se cada vez mais importante desocultar a forma como estas se produzem no quotidiano, quais os mecanismos accionados, quais as interacções com outras formas de desigualdade social, para produzirem percursos escolares socialmente diferenciados.

Referências Bibliográficas

- Almeida, João Ferreira de; Ávila, P.; Casanova, J. L.; Costa, A. F.; Machado, F. L.; Martins, S. C. E Mauritti, R. (2003), *Diversidade na Universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*, Oeiras, Celta.
- 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”, em Stoer, S., *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa*, Porto, Afrontamento.
- Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, J. (1994), *Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Benavente, Ana e Correia, Adelaide Pinto (1981), *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

- Benavente, Ana; Costa, A. F.; Machado, F. L.; Neves, M. C. (1987), *Do outro lado da escola*, Lisboa, Edições Teorema.
- Bernstein, Basil (1993), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (volumen IV)*, Madrid, Ediciones Morata.
- Boudon, Raymond (1979), *Efeitos perversos e ordem social*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Boudon, Raymond (1981), *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Bourdieu, Pierre, Champagne, Patrick, (1992) “L'exclus de l'interieur”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 91/92, Paris, Ed. Minuit
- Bourdieu, Pierre (1997), *Razões práticas: sobre a teoria da acção*, Oeiras, Celta.
- Charlot, Bernard (2002), *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Costa, António Firmino (1999), *Sociedade de Bairro*, Oeiras, Celta.
- Davies, Don (Org.) (1989), *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Diogo, Ana Isabel Matias (1998), *Famílias e Escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Edições Colibri.
- Duru-Bellat, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Esteves, António Joaquim, (1993), *Família, fratria e escolarização. Actas do IIº Congresso de Sociologia*, Lisboa, Fragmentos.
- Forquin, Jean-Claude (1982), «L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaires et appartenance sociale», *Revue Française de Pédagogie* (59-60), pp. 53-96.
- Foster, Peter; Gomm, Roger e Hammersley, Martyn (1996), *Constructing educational inequality. An assessment of research on school process*, London, The Falmer Press.
- Glasman, Dominique (1992), “«Parents» ou «familles»? Critique d'un vocabulaire générique», *Revue Française de Pédagogie* (100), pp. 19-33.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa-Formação.
- Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Galimard Le Seuil.
- Lahire, Bernard (2000), «Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire», em Van Zanten, A., *L'École, l'état des savoirs*, Paris, Éditions de la Découverte.
- Machado, Fernando L.; Costa, António F. (1998), “Processos de uma modernidade inacabada”, em Viegas, J. M. L. e Costa, A. F., *Portugal, que modernidade?* Oeiras, Celta.
- Merle, Pierre (2002), “Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires?» *Population*, 57 (4-5), pp. 633-660.
- Montandon, Cléopâtre e Perrenoud, Philippe (2001), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola*, Oeiras, Celta.
- Pereira, Marina Vieira, (1988), “As representações sociais dos pais em relação à escola e aos professores”. *Iª Conferência Internacional de Sociologia da Educação: a Sociologia da Educação na Formação de Professores*, Faro, ESEF.
- Perrenoud, Philippe; Montandon, Cleópâtre (1988), «Les transformations de l'école: entre politiques d'institution et pratiques des acteurs», em Perrenoud, P. M., Cleópâtre (org.), *Qui maîtrise l'école?*, Lausanne, Réalités Sociales.

- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas famílias. Etnicidade e classes sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Seabra, Teresa E Sandra Mateus (2004), “Etnicidade e Excelência Escolar: Cabo-verdianos e indianos na AML”. In <http://www.aps.pt/vcongresso/ateliers-pdfs.htm> (org.).
- Sebastião, João (2007) *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, tese de doutoramento, Lisboa, ISCTE.
- Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas escolares, heranças sociais. Origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*, Oeiras, Celta.
- Silva, Pedro (1994), “Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um balanço”, *Inovação*, 7 (3) pp. 307-354.
- Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*, Porto, Afrontamento.
- Troutot, Pierre-Yves e Montandon, Cléopâtre (1988), «Systèmes d’action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l’école: une mise en perspective typologique», em Perrenoud, P. M., Cléopâtre (org.), *Qui maîtrise l’école?* Lausanne, Réalités Sociales.
- West, Patrick; Sweeting, Helen e Speed, Ewen (2001), “We really do know what you do: a comparison of reports from 11 year olds and their parents in respect of parental economic activity and occupation”, *Sociology*, 35 (2), pp. 539-559.

Résumé

Le prolongement de la scolarité obligatoire dans les derniers décennies pose à la recherche sociologique sur les inégalités sociales dans l’éducation le besoin de se questionner sur les transformations qui ont reconfiguré les complexes processus sociaux produits par le développement des systèmes éducatifs contemporains. En s’appuyant sur des modèles explicatifs non déterministes, le texte présenté cherche à connaître un tel cadre de complexité et d’opacité. Pour l’effet, et à partir des résultats d’une recherche sociologique menée en trois contextes scolaires de Lisbonne, le texte centre son regard dans l’action et dans les stratégies éducatives des familles des contextes analysés et démontre que les oppositions traditionnelles dans le rapport avec l’école se sont transformées dans un cadre de différenciation des valorisations, attitudes et trajets scolaires.

Abstract

The extension of compulsory schooling during the last decades raises to the sociological research on social inequalities in education the need for a questioning on the transformations that have been reconfiguring the complex social processes produced by the development of contemporary educational systems. Based on an approach informed by non-deterministic explicative models, the text tries to understand such frame of complexity and opacity. To accomplish it, and taking as reference the results of a sociological research developed in three school contexts of Lisbon, the text focus on the actions and educational strategies of the families of the researched contexts and demonstrates that traditional oppositions in the relation with school have transformed in a frame of differentiation of school values, attitudes and trajectories.