

Departamento de Sociologia

Relação Famílias-Escola: ações e representações

Ana Paula Soares Sopas Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Educação e Sociedade

Orientadora

Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar

Instituto Universitário de Lisboa

dezembro 2012

Dedicatória

Ao meu pai, cúmplice nos meus sucessos e tanto que ficou para dizer...a ele dedico este trabalho.

Às minhas filhas, pelas dezenas de horas que as privei da minha atenção.

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Seabra pelo seu apoio e serenidade com que me orientou, o meu muito obrigado.

Às professoras Ana Lúcia, Anabela Sobral, Augusta Catarino e Carla Meira pela amável e valiosa colaboração em todas as minhas solicitações.

Às coordenadoras das duas escolas Elisabete Ernesto e Filomena Figueiredo que me autorizaram o uso do espaço da escola, para entrevistar algumas famílias.

E, por último, mas a quem agradeço com especial carinho e gratidão, a todas as famílias, que após um dia de trabalho ou retirando algumas horas ao seu descanso, se deslocaram até às escolas dos seus filhos ou me abriram as suas portas e me receberam com extrema simpatia, submetendo-se às minhas perguntas.

Resumo

Este estudo tem como intuito apreender e compreender em que medida fatores como a condição social das famílias, os métodos de socialização praticados, a trajetória escolar dos progenitores e as representações que possuem da Escola, influenciam ou geram diferenças no seu envolvimento com a escolarização dos filhos.

Para o efeito escolheu-se como população alvo, dez famílias com filhos em idade escolar, sinalizadas pelas professoras como pertencentes a dois subgrupos: famílias que se envolvem na escolaridade dos filhos (cinco) e que não se envolvem ou pouco se envolvem (cinco).

Foram escolhidas famílias cujos filhos se encontravam no segundo ano de escolaridade, pela primeira vez, não tendo sido sujeitos a retenções, reduzindo o impacto que o insucesso pode assumir na relação das famílias com a escola e que simultaneamente não possuíssem níveis de escolaridade acima do 12º ano, por sabermos que a frequência do ensino superior modela particularmente a relação das famílias com a escola.

Foram encontradas duas tipologias de famílias na relação que mantem com a escola, que se caracterizam pelo tipo de condições sociais que possuem, nomeadamente o capital escolar, as vivências na trajetória escolar, as representações da Escola, interagindo os aspetos simbólicos com aspetos mais concretos da sua vida pessoal. Conclui-se, ainda, existir discrepâncias entre as perceções das famílias e as das professoras, da relação de envolvimento parental nas práticas de acompanhamento dos filhos, submergindo o insuficiente conhecimento dos contextos familiares, por parte das docentes, e o desconhecimento, por parte das famílias, de quais as práticas de envolvimento das famílias que a escola privilegia.

Palavras-chave: Relação famílias-escola, Envolvimento famílias-escola, Representações sociais da escola, 1º ciclo do ensino básico

Abstract

This study has the intention to grasp and understand the extent to which factors such as social status of the families, the prevailing methods of socialization, the trajectory in the education of parents and the representations that they have about school, influence or generate differences in their involvement with the education of children.

To this end, ten families with school-age children were as target population. Those families were marked by teachers as belonging to two subgroups: families who engage in the education of children (five) and does not involve or engage little (five).

Were chosen families whose children were in the second grade for the first time and was not subject to withholding, reducing the impact that the failure can take in respect of families with school and both did not possess education levels above the 12th year, because we know that the frequency of higher education models particularly the relation of families with school.

We found two types of families in relation keeping with the school, which are characterize by the kind of social conditions the family have, namely the school capital the school career experiences and the social representations about school, interacting with the symbolic aspects more concrete aspects of his personal life. The conclusion is also exist there are discrepancies between the perceptions of families and the teachers, the relation of parental involvement practices for monitoring children, submerging the insufficient knowledge of family contexts, from the teachers, and ignorance on the part of families , about which practices involving families, the school emphasizes.

Keywords: Families-school involvement, Family-school relation, Social representations of school, 1st cycle of basic education

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Contributos teórico-empíricos para o estudo | 4 |
| 1. A Socialização nas famílias: modos de funcionamento e estratégias educativas | 4 |
| 2. A relação Famílias-Escola | 6 |
| 2.1. Estudos sociológicos | 6 |
| 2.2. A evolução da relação família-escola | 7 |
| 2.3. Valor da relação: ações e representações | 10 |
| Capítulo II- Metodologia | 14 |
| Capítulo III – Apresentação dos Resultados | 18 |
| 1. Representações das professoras na definição do envolvimento das famílias na escolaridade dos filhos | 18 |
| 2. Caracterização social das famílias | 20 |
| 3. Práticas de socialização nas famílias: modo de funcionamento e métodos educativos | 24 |
| 4. Práticas de acompanhamento da escolaridade dos filhos | 27 |
| 5. Representações da relação Família-Escola nas famílias | 33 |
| 6. Síntese dos resultados: confronto de tipologias | 40 |
| Conclusão | 43 |
| Bibliografia | 46 |
| Anexos | |
| Anexo I- Grelha de levantamento das escolas e famílias participantes na investigação | |
| Anexo II- Guião da entrevista às famílias | |
| Anexo III – Questionário de caracterização social das famílias | |
| Anexo IV- Instrumento de registo das respostas dos professores | |
| Anexo V- Exemplo da síntese da análise de conteúdo individual das entrevistas | |
| Anexo VI- Exemplo da Análise de conteúdo das entrevistas às famílias | |

Índice de figuras

| | |
|--------------------------------|----|
| Figura 2.1 – Modelo de análise | 14 |
|--------------------------------|----|

Índice de quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 3.1- Representações dos professores sobre o envolvimento das famílias | 18 |
| Quadro 3.2 - Caracterização Social das Famílias | 21 |
| Quadro 3.3 - Mobilidade social dos progenitores em relação às qualificações Escolares | 22 |
| Quadro 3.4- Práticas de Socialização | 24 |
| Quadro 3.5- Práticas de envolvimento com a Escola | 27 |
| Quadro 3.6- Acompanhamento dos T.P.C.´s | 31 |
| Quadro 3.7- Interação entre representações e práticas | 33 |
| Quadro 3.8- Trajetória escolar das gerações anteriores | 34 |
| Quadro 3.9- Representações dos papéis sociais e valor da escola | 36 |
| Quadro 3.10 - Representações dos professores e práticas das famílias | 40 |
| Quadro 3.11 - Tipologias das famílias na relação com a escola | 42 |

Glossário de siglas

T.P.C.´s- Trabalhos de casa ou deveres

F.E.- Família envolvida na escolaridade dos filhos

F.M.E. - Família menos envolvida na escolaridade dos filhos

INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição de cariz social e político, a que todos têm acesso nasceu na formação das sociedades modernas que veiculavam princípios de igualdade de oportunidades integrando assim, um novo destino social para as populações. Os estados começaram a chamar a si a responsabilidade da escolarização das populações aplicando políticas que transpareciam uma sobreposição ao papel das famílias, dando relevo da primazia do estado sobre as famílias. Como refere Montandon, “ A escola tomou a seu cargo uma grande parte da socialização das crianças (...) mas o seu processo educativo ampliou-se de tal modo que, tanto a escola como a família se encontram sobrecarregadas” (1994:158).

Estudos realizados neste âmbito levam a concluir que a família é “ um dos quadros sociais onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projetos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 1992:84), pelo que, neste estudo, tentaremos perceber como é que as famílias percecionam, conceptualizam e fazem uso das respetivas identidades no desenvolvimento de estratégias, no processo de escolarização dos seus filhos.

Nas sociedades contemporâneas a relação escola - família é reconhecida como desejável e reclamada pelos profissionais de educação contudo, como Seabra afirma “as mudanças que ocorreram nesta relação, não diluíram os contornos originais: a supremacia (fundadora) da educação escolar relativamente à educação familiar constitui a matriz da sua existência social e definiu, restringindo, o seu campo de possibilidades de transformação “ (2003:108). Todavia é de ressaltar que a predominância da defesa da abertura da escola às famílias “ (...) registando-se uma “ diversidade de entendimentos sobre o papel a atribuir à escola e à família” (Idem). A escola adquire uma importância fulcral para as famílias, muito para além dos seus aspetos mais formais, penetrando de forma indestrutível no modo de funcionamento familiar (Perrenoud, 1987).

Um elemento-chave da educação é de que o princípio da democracia deve reger as escolas; este princípio, engloba a visão de que a participação dos pais no espaço das escolas se processe numa perspetiva de abertura a novas parcerias e formas de comunicação recíproca. A problemática da participação ou do tipo de envolvimento das famílias no processo de escolarização dos filhos tem sido alvo de vários estudos e

investigações empíricas, contribuindo para uma melhor compreensão desta relação escola - família.

As práticas da relação das famílias com as escolas têm sido abordadas em diferentes dimensões, sendo o enfoque da participação dos pais no processo de escolarização dos filhos que esta investigação mobiliza. Este processo contém em si, uma convicção de inequívoca importância direcionada à instituição escola, contudo este facto não eliminou as tensões entre o desejo de que os filhos se escolarizem e “ as contingências da realidade em que vivem” (Seabra, 1997:61), por outro lado, as famílias mobilizam-se para assegurar a melhor escolarização dos filhos, tendo em conta a importância dada ao papel da escola como instância socializadora (Vieira, 2003:86).

A expansão da escolarização trouxe uma panóplia de mudanças que concorreram para a valorização escolar, nas representações sociais, quer a nível do poder político e científico, como a nível das crenças dos indivíduos e famílias na promoção social através da escola (Diogo, 2008). O conceito de representação social é abordado, neste estudo, no sentido das representações familiares da escolarização. Tal como Diogo (1998) afirma as representações dos pais face à escola, poder-se-á conceber a partir de duas dimensões: uma primeira relacionada com objetivos, funções ou finalidades da escola, ou seja, com os princípios orientadores das práticas, e uma segunda referente às metodologias desenvolvidas para alcançar os objetivos no que concerne ao desenvolvimento de estratégias (práticas) de educação escolar.

Ao abordar o tema das dinâmicas parentais para com a escolarização dos filhos, implica ter em conta que na escola estão todos, ou seja, nela se encontram crianças cujas famílias possuem diferentes condições sociais (Seabra, 1999).

Quando falamos em estratégias familiares também há que enquadrar um conjunto de elementos exteriores que são transversais à diversidade de tipo de famílias. As demais estratégias usadas pelas famílias “ dependem em grande medida – embora não exclusivamente, nem sempre do mesmo modo ou com a mesma intensidade - de um conjunto de propriedades sociais, posições distintas, com desiguais recursos e poderes, oportunidades e disposições (Costa, 1992:83). Importa pois conceber as práticas (estratégias) das famílias não como algo mecânico e decorrente de regras pré-estabelecidas socialmente.

Para o estudo das estratégias das famílias implica “ localizar a sua *condição* (os recursos que podem usar), a sua *posição* (em relação a outras), a sua *trajetória* a sua

própria ação passada) e o seu *projeto* (expectativas e metas que define por relação aos elementos anteriores e às tendências estruturais) “ (Seabra, 1999:20)

A escolha do tema deste estudo foi fortemente influenciada pela minha condição profissional, como professora do 1º ciclo do ensino básico, assim como, pela minha formação académica em sociologia, que me proporcionou posicionar-me reflexivamente sobre o tema escolhido e a formular a pergunta de partida: - Quais as características que distinguem as famílias que se envolvem na escolaridade dos filhos daquelas que menos se envolvem¹.

O principal objetivo desta investigação é o de compreender e apreender se fatores como a condição social das famílias, as suas práticas de socialização, a trajetória das mesmas no processo de escolarização e as representações que possuem da Escola influenciam o tipo de práticas de envolvimento com a escola, no acompanhamento que dedicam ao processo de escolarização dos filhos.

A estrutura deste estudo, além da introdução e da conclusão final, contém, mais três capítulos, de acordo com o indicado no índice geral. No capítulo I, respeitante ao enquadramento teórico, apresentamos os contributos teórico-empíricos para as questões da socialização das famílias, tendo em conta os estilos educativos, assim como a relação Famílias-Escola, abordando a evolução da participação dos pais na escola e o envolvimento das famílias na escolarização dos filhos. Prosseguimos, no capítulo II, para apresentar a metodologia adotada no decorrer da investigação e no terceiro capítulo damos conta dos resultados obtidos, iniciando por apresentar as representações das professoras na definição do envolvimento das famílias na escolaridade dos filhos, percorrendo os diferentes domínios de análise e termina-se com uma síntese dos resultados estabelecendo um confronto entre as tipologias das professoras e as definidas após análise dos dados empíricos recolhidos.

¹ Optou-se pela designação “ famílias menos envolvidas” no processo de escolarização dos filhos, pelo facto de estar sociologicamente estudado que não há famílias que não se envolvam na escolaridade dos filhos.

CAPÍTULO I – CONTRIBUTOS TEÓRICO-EMPÍRICOS PARA O ESTUDO

1. A SOCIALIZAÇÃO NAS FAMÍLIAS: MODOS DE FUNCIONAMENTO E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS

As práticas educativas familiares têm um efeito modelador das crianças, dependendo da condição, das expectativas e dos valores transmitidos. As famílias de meios sociais mais desfavorecidos pretendem que os filhos atinjam os objetivos, mas adaptando-se e sujeitando-se às “regras e constrangimentos que encontram, lhes são impostos e lhes são alheios” (Alves-Pinto, C., 1995:64).

Segundo Montandon (1987), existem graus de flexibilidade, de coesão e de confiança que são indicadores do modo como as famílias organizam os seus modelos de relação intrafamiliares e com o mundo exterior. Kellerhals e Montandon (1991) definem uma tipologia que conjuga a *coesão interna* das famílias com sua *integração externa*: as famílias tipo “paralelas”, que se fecham em relação ao exterior, tipo “bastião”, não se identificam com contactos com o exterior, mas com um elevado grau de fusão interna, tipo “companheirismo”, que são fusionais, mas abertas ao exterior e as de tipo “associação”, abertas às influências exteriores e os seus membros são independentes (pp.39-40).

Quando falamos em modos de educar, estamos a ter em conta que as estratégias usadas pelas famílias “dependem em grande medida – embora não exclusivamente, nem sempre do mesmo modo ou com a mesma intensidade - de um conjunto de propriedades sociais, posições distintas, com desiguais recursos e poderes, oportunidades e disposições (Costa, 1992:83). Importa pois conceber as práticas (estratégias) das famílias não como algo mecânico e decorrente de regras pré-estabelecidas socialmente, mas antes seguindo a perspectiva de Bourdieu, em que a construção de uma *estratégia* deve ser entendida como um “produto do sentido prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância participando nas atividades sociais (...) supõe uma invenção permanente indispensável para se adaptar às situações infinitamente variadas” (Bourdieu, 1987:79).

Para o estudo das estratégias das famílias implica “localizar a sua *condição* (os recursos que podem usar), a sua *posição* (em relação a outras), a sua *trajetória* (a sua própria ação passada) e o seu *projeto* (expectativas e metas que define por relação aos elementos anteriores e às tendências estruturais) “. O enfoque deve de deslocar-se da “

análise da *família* para a análise das *famílias*” (...) que são em simultâneo produto e produtoras de um habitus, “ao participarem no processo de socialização dos seus membros” (Seabra, 1999:20).

No conjunto das diversas componentes do processo de socialização nas famílias, a escola é uma das instâncias educativas que assume um papel importante e particular. De modo geral, todas as famílias delegam à escola a instrução e socialização das crianças. No entanto, as famílias das classes sociais mais elevadas consideram importante um trabalho em comum com os professores, enquanto as que se enquadram nas classes socialmente mais desfavorecidas consideram a escola “uma entidade distinta”, onde os papéis de professor e de pais não se sobrepõem (Duru-Bellat,1992:168).

2. A RELAÇÃO FAMÍLIAS- ESCOLA

2.1.- ALGUNS ESTUDOS SOCIOLÓGICOS REALIZADOS

Estudos sociológicos têm identificado diferenças conceptuais entre as estruturas e os papéis das famílias e das escolas. Estas diferenças geram distanciamento e desconfiança e acentuam-se quando as famílias pertencem a classe sociais mais desfavorecidas. Seabra afirma que “a correspondência estrutural entre a especificidade cultural de certos grupos sociais (a classe média) e a cultura escolar contribui para a existência de relações tensas entre as famílias com diferente perfil social: a escola acusa de alheamento as famílias socialmente mais desfavorecidas”. (2010:200) Entendemos ser de igual valor, a este contributo, o demonstrado em outros estudos sociológicos, de que as famílias dos meios sociais mais desfavorecidos não são demissionárias do seu papel na educação dos seus filhos. Segundo Singly “eles inculcam com eficácia a crença na escola...só se forem demissionários no sentido de que não querem jogar aos professores em casa”. (1997:54)

Laurens concluiu que o nível de envolvimento dos pais está ligado à sua posição social e afirma que os pais da classe do operariado têm pouco tempo e disponibilidade para intervir na escola dos filhos (Davies,1989:44). Davies aponta ainda como obstáculos ao envolvimento dos pais, as características da escola como organização: possuem objetivos difusos e passíveis de múltiplas interpretações; a quem compete atingir os objetivos educacionais é pouco definido e usam uma linguagem especializada que confere ao grupo profissional a tomada de decisão (Ibidem). Esta panóplia de obstáculos torna-se mais impeditiva da interação escola-família “quando os agentes exteriores são pessoas que pertencem a grupos sociais e étnicos diferentes” (Ibidem:47), ou seja, quando se afasta do modelo de classe média e que atribui o fracasso escolar a um tipo de família desviante, desculpabilizando assim a escola desta responsabilidade. (Ibidem)

O envolvimento das famílias na escolaridade dos filhos, estudado segundo a perspectiva da etnicidade, constituindo-se como um fator extremamente pertinente para compreensão desta relação, implicando ter em conta que na escola se encontram crianças e jovens cujas famílias pertencem às diferentes classes sociais e origem étnica. É necessário ter presente as tensões de identidade que envolvem a pertença a uma classe social e a uma etnia. A diferenciação familiar existente no uso de estratégias educativas é perfilada também pelo peso do grupo de pertença a uma classe ou a grupo social ou étnico, enquanto constrangimento situacional e estrutural (Seabra, 1999).

2.2.- A EVOLUÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA

Na verdade, com as transformações ocorridas nas sociedades industrializadas, os papéis sociais da escola e a da família evoluíram até aos nossos dias para uma relação de conveniência. Mas esta relação não é linear e as famílias não são uniformes, ou seja, não se pode criar estereótipos de formas de interação família-escola, muito menos quando se está na posse de resultados sociológicos que apontam para uma complexidade de fatores internos e externos que interagem no modo como as famílias se relacionam, agem e processam as suas interações com a escola que, essencialmente, para as famílias mais desfavorecidas lhes é estranha e oferece um conjunto de entraves, no modo como podem contribuir para o acompanhamento dos seus filhos na escolaridade.

Como Seabra refere” À medida que a escola vai alargando a sua base social de recrutamento e faz permanecer nela, por períodos progressivamente mais longos, as crianças e jovens, intensificam-se as clivagens entre os modelos de socialização das duas instâncias acrescentando, concomitantemente, a dificuldade de comunicação entre elas.” (2010:200)

A família como novo protagonista no espaço da escola, mas também fortemente interessada no processo de escolarização dos filhos, deveria assumir uma postura de “natural motivação e participação no processo educativo”. Contudo, é um papel social que antes não lhe era imputado, como afirma (Montandon 1994:189),” as relações família-escola limitavam-se a um mínimo estrito”.

Muito embora as políticas educativas preconizem o reforço da importância da articulação e aproximação da relação Escola-Família, contudo muito baseado em condições de participação ajustadas a famílias com características da classe média. Para o estudo das dinâmicas ou estratégias familiares face à escolaridade dos filhos é crucial, a importância das classes sociais na diferenciação das estratégias de socialização familiar (Seabra, 1999:30).

No entanto, está também estudado que nas classes menos escolarizadas os pais também se envolvem na escolarização dos seus filhos. De acordo com Lahire (2004) no seu estudo sobre classes populares concluiu que as estratégias de escolarização entre as classes sociais mais desfavorecidas não eram negligenciadoras.

De acordo com Bourdieu (1970), a massificação do ensino levou às escolas um público mais heterogéneo, de camadas sociais mais desfavorecidas que se encontravam até aí afastadas da escola, por possuírem menos recursos, contudo o quadro social dos nossos dias possui famílias mais escolarizadas, mas com assimetrias sociais ainda muito

diferenciadoras. O próprio modelo de família mais alargado onde se incluíam redes familiares que chegavam aos parentes de segundo e terceiro grau, transformaram-se em famílias nucleares restritas ao pai, mãe e filhos perdendo-se em parte, as suas funções reprodutivas, económicas e educacionais. Conjugam-se a este traço o facto das configurações das populações serem cada vez mais multiculturais, o que ainda não está a ser capaz de ser devidamente integrado como um fator de alto valor social, na dinamização das escolas e na aproximação da escola às famílias.

Neste quadro global, a sociedade portuguesa direciona-se, cada vez mais, para a abertura das escolas públicas às famílias e, por seu lado, as famílias assumiram um papel de responsáveis pelos êxitos e fracassos escolares dos filhos, impelindo-os ao uso de estratégias facilitadoras desse sucesso. Esta relação dicotómica pode ser mais ou menos intensa, mas nunca inócua. A escola pública tem vindo a ser sujeita a novos desafios e exigências sociais imprimindo compromissos de interação cooperante para com as famílias dos seus alunos, surgindo assim, o conceito de comunidade educativa, que não se restringe às famílias incluindo-se aí outras instituições locais, muito embora sejam as famílias cuja relação é mais permanente e latente. Em termos histórico-sociais só após o 25 de abril é que surgiram formas de participação organizada nas escolas, com o surgimento das associações de pais. Contudo, só com o Decreto-lei nº 315/84, de 28 de setembro é que se alarga o espetro a todos os níveis e modalidades de ensino. Com o regime de autonomia das escolas Decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, são veiculados princípios de parceria família-escola no processo educativo e na vida da escola (artigo nº 3, alínea c). Atualmente, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, às famílias é-lhes possibilitado e atribuído um papel mais ativo, mas também lhes é atribuído ou esperado um comportamento tipificado que não é atingível por todas as famílias de igual modo, nem com igual esforço.

Esta evolução participação dos pais na escola comporta em si, uma grande complexibilidade, nomeadamente porque pressupõe um compromisso entre o indivíduo e a organização, que pode ser mais ou menos intenso, dependendo quase sempre da organização que cria mecanismos de abertura e espaços de intervenção ao indivíduo, integrando-o consoante o seu grau de participação. No domínio educativo o conceito de participação aparece associado a várias designações “ relação, colaboração, parceria, partenariado, escola-família, pais-professores, envolvimento, participação, etc” (Silva, P.1994:308). Porém, Davies, (1989:37-40) faz uma distinção entre o conceito de envolvimento e o conceito de participação. O primeiro conceito é mais abrangente”

cobre todas de atividade dos pais na educação dos filhos: em casa, na comunidade e na escola”.

Uma questão à partida se coloca, a participação ou envolvimento das famílias no processo de escolarização dos filhos é igual para todos ou tem que ser entendida consoante o tipo de família que se exerce essa ação. Outra questão reporta-se ao tipo de participação que é valorizado pelos professores, as formas de participação consideradas válidas são as da cultura dominante, mas todos estão na escola e as outras culturas também necessitam de ser consideradas.

As práticas de articulação entre a escola e a família atendem a seis formas de relação, num grau crescente de implicação parental na escolarização: “comunicação indireta; envolvimento na educação escolar das crianças; contactos pais-escola; colaboração nas atividades da escola; participação na tomada de decisões e associativismo dos pais.” (Diogo,1998:84).

A participação das famílias portuguesas no contexto atual do sistema escolar público, quando ocorre “circunscreve-se à comunicação, com a circunstância adicional de, nesse contexto, os pais assumirem o papel de recetores, (...) nas reuniões com os professores ou diretores de turma, os pais ouvem mais do que falam” (Afonso,1993:84).

2.3.- VALOR DA RELAÇÃO: AÇÕES E REPRESENTAÇÕES

Tendo em conta a tipologia das famílias escolhidas para o nosso estudo, é pertinente apresentar resultados obtidos num estudo em Portugal realizado por Don Davies, (1989:38) “as crianças de famílias de baixo rendimento são as que mais poderá ganhar com o envolvimento dos pais”, contudo os mecanismos criados nas escolas que proporcionem este envolvimento são essencialmente compatíveis e atrativos para famílias que se situam numa classe média. Por outro lado, “o fosso entre as crianças de baixos rendimentos e as crianças de classe média pode aumentar ainda mais e afastar das escolas a igualdade” neste envolvimento, sublinha o autor, “o objetivo deverá ser um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais” (Ibidem:39).

Becher (1986) citado por Davies (1987:39) aponta como benefício resultante das várias formas de envolvimento dos pais nas escolas: “o aumento de sentimentos de autoestima e aumento da eficiência e da motivação para continuarem a sua própria educação”.

Esta postura de envolvimento dos pais traz benefícios para os professores e para as escolas: “trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e colaboração das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva” (Ibidem).

O envolvimento dos pais deve constituir-se como uma forma de aprofundamento da sociedade democrática, (ibidem) sublinha, o envolvimento representa uma forma contrária à tendência de reprodução das desigualdades caso seja orientado por princípios igualitários”, nunca perdendo de vista que se estas condições não forem respeitadas a relação escola-família pode levar a um efeito perverso de reforço de desigualdades escolares e sociais. Até porque, esta relação “consiste entre outros aspetos, numa relação entre diferentes culturas (ou capitais culturais se usarmos o conceito de Pierre Bourdieu): cultura da escola e a cultura das famílias” (Silva., 1994:325). A participação e envolvimento “podem conceder aos pais de baixos rendimentos nova experiências, conhecimento, competências, confiança e capacidade como indivíduos...” (Davies, 1989:42).

A participação dos pais na escolaridade dos filhos, como já foi referido, tem um efeito positivo nas aprendizagens, mas também comporta obstáculos, sobretudo para alguns grupos sociais. Segundo Villas-Boas (1994:12), “é necessária a existência na relação família- escola de uma cumplicidade geral em que cada uma tenha de assumir parte das responsabilidades educativas, embora participando desse processo co-

operativo, segundo as suas expectativas, as suas perspectivas, os seus talentos e o seu estudo. O objetivo será a substituição de uma situação de recriminação mútua por uma situação de responsabilização mútua.”

O acompanhamento dos filhos, nomeadamente através da ajuda prestada na realização dos trabalhos de casa, os conhecidos T.P.C's ou deveres, pode ser visto como uma instância reveladora de diferentes formas de intervenção dos pais na vida escolar dos filhos. Esta estratégia pedagógica usada por um grande número de professores pode ser um veículo de articulação e aproximação das famílias à escola, mas também pode ser palco de fortes tensões no seio familiar e entre professores e pais. Os deveres são, nas famílias, ocasião de frequentes conflitos, quando as mesmas têm pouca disponibilidade. Contudo, quando as famílias se mobilizam estão a contribuir para o sucesso escolar dos filhos, assim como, para o processo de socialização escolar e produzem uma imagem positiva junto do professor do filho. Tal como, Afonso (1993:41) refere, falar de insucesso escolar não se restringe ao sucesso académico, mas também ao social, “à escola não compete somente instruir, mas também estimular e socializar” todavia é a componente de instrução que a escola atual mais exerce, o que se poderá admitir que haja insucesso na estimulação e na socialização e, por sua vez, se constituam como fatores igualmente potenciadores do desinteresse pela escola, até mesmo à exclusão escolar.

Segundo Montandon (1994:197), os pais interessam-se por tudo aquilo que o seu filho faz na escola e o trabalho da escola tem continuidade em casa, em virtude dos pais, principalmente as mães, prestarem regularmente o apoio nos deveres de casa. As famílias que têm dificuldade em ajudar os seus filhos são também aquelas que os seus níveis de escolaridade ou a sua ocupação profissional as impossibilita ou limita fortemente de o fazer, contudo o incentivo na escola revela-se fundamental, pois esta ajuda e interesse dos pais pelas tarefas escolares, transmite aos filhos a importância que deve ser dada à escola (Silva,P.,o.c.66). Montandon (1991:22-25) acrescenta como fator que gera influência na intervenção dos deveres, o número de filhos, podendo variar consoante o filho é o mais velho ou o mais novo, sendo, na realização dos trabalhos de casa, os filhos mais velhos que ajudam os mais novos.

Ainda segundo Montandon (1987:217), a posição social das famílias não explica, por si só, a intervenção dos pais na vida escolar. Assim, as vivências escolares dos alunos, as relações pais-escola, a estrutura familiar e as práticas educativas influenciam também, em grande parte, essa intervenção.

As famílias, pela socialização, interiorizam o ambiente que as rodeia, o que lhes confere cenários diferenciados, ou desiguais, que condiciona o modo como encaram o real e o avaliam. As representações estão organizadas em sistemas mais ou menos estáveis e consensuais (Moscovici, 1976; Gilly, 1980, citados por Santiago, 1996), no tempo e no espaço, influenciam comportamentos, expectativas, atitudes e, ainda, a formação de novas representações que se integram nos sistemas precedentes já pré-construídos pelos sujeitos. Por um lado, há que considerar a ação do sujeito e as relações interindividuais e intergrupais que são de valor fundamental, mas não é menos determinante as circunstanciais objetivas, externas ao sujeito. Os atores sociais apreendem o que para eles é mais significativo no objeto e reconstróem-no de forma também significativa, tendo em conta os valores do grupo de pertença. São selecionados elementos de uma situação, mas ao mesmo tempo é-lhe conferida uma significação (Santiago, 1996).

Neste contexto, as famílias interagem com a escola, sendo já portadoras de diferentes representações sobre ela, representações essas, que são condicionadas por fatores de ordem social e cultural e que se refletem no tipo de relações que estabelece com a escola e a escolarização dos filhos. Estas representações reportam-se não só ao meio social de origem, mas também ao lugar de classe, ou posição social que ocupam na sociedade, decorrente do grau de instrução, categoria socioprofissional, nível económico, idade, etc. As representações da escola são muito influenciadas pela sua própria trajetória na escolarização, um número significativo de famílias "define a escola pela sua experiência como alunos, não tem uma visão clara de como as coisas se processam hoje" (Cabral, 1997: 67).

As famílias de classes sociais desfavorecidas, de acordo com estudos realizados por Zoberman, Paillard e Gilly (citados por Gilly, 1989: 373), valorizam mais as funções tradicionais da escola: ler, escrever e contar, do que propriamente as outras de formação geral, social e de relação. As opiniões acerca da escola dos filhos são geralmente conformistas, se comparadas com as formuladas pelas famílias, cujo grupo social de pertença se situa em categorias superiores. Parece que o seu baixo capital cultural os leva a valorizar mais os saberes transmitidos pela escola e dos quais normalmente os seus filhos não beneficiam ou são, de certo modo, vítimas, porque a ação seletiva da escola "se abate particularmente sobre as suas crianças e jovens" (Ibidem).

Outro traço estudado nas famílias pertencentes a grupos sociais mais desfavorecidos é o conformismo perante o insucesso dos filhos: "a escola, tal como o meio parental, não pode dar ao aluno o que ele não tem" (ibid.: 375). Estas famílias privilegiam ainda a ideologia dos dons e da meritocracia como justificação para as desigualdades encontradas pelos seus filhos perante a escola, considerando como fator determinante para o sucesso/insucesso, o valor individual dos filhos.

Ainda continuando a aprofundar esta problemática, Santiago (1993:90-91) referindo-se a um estudo efetuado por Van Zanten, refere que estas famílias situam a suas representações da escola nas características e funções de uma *escola transmissiva* Formosinho (1992:25-45) aquela que dá ênfase aos saberes básicos, com uma disciplina rígida e explica as diferenças dos resultados escolares pela teoria dos dons, sendo estas famílias as que menos contato estabelecem com os professores. Estas conclusões são reforçadas no estudo de Pourtois e Delahye (citados por Santiago, o.c.: 90-92) em dois grupos sociais distintos. Obtendo dados significativos que conferem uma relação positiva entre a origem social e “ as conotações atribuídas à escola” variando significativamente em função da escolaridade das famílias e da sua origem social.

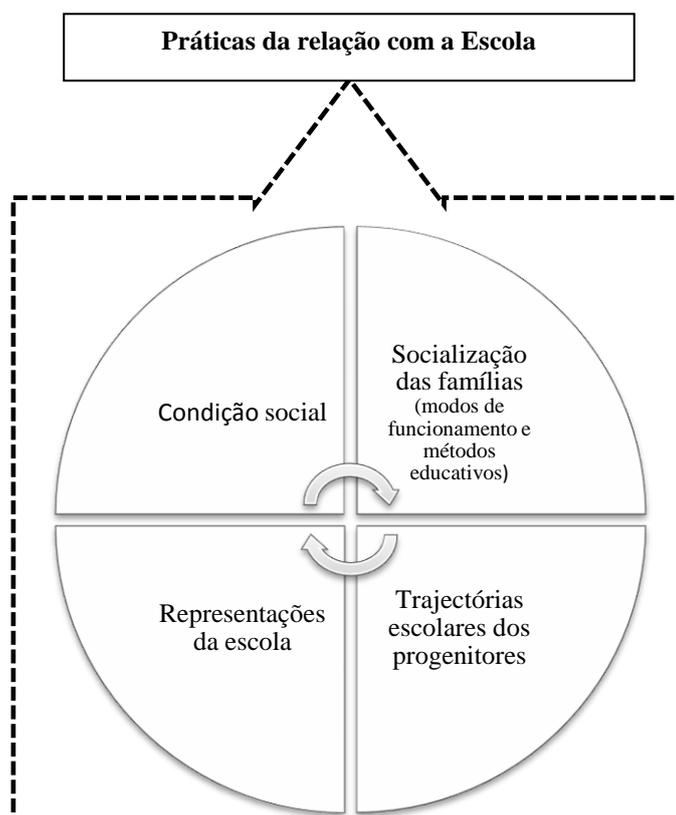
Relativamente à avaliação que os pais fazem da escola dos filhos, vários estudos constataam que os pais, maioritariamente, fazem uma avaliação positiva da escola (Zanten,1985: 44), em diferentes meios sociais (Benavente & Correia, 1981: 134-138), tanto no espaço urbano como rural (Davies, D., 1989: 53-54). Mas esta avaliação positiva não é incondicional. Nos diferentes estudos a avaliação da escola surge correlacionada com a classe social. De acordo com alguns são as classes mais elevadas que têm uma atitude mais positiva (Benavente & Correia, o.c.: 134-138). Mas existem outros trabalhos onde a correlação entre classe social e avaliação da escola adquire sentido diferente. Os pais de meio social mais desfavorecido avaliam positivamente a escola. Nestes casos trata-se mais de conformismo face à seleção escolar (Davies, 1989: 53-54; Delhaye e Pourtois, 1982:35).

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

Este estudo não tem a veleidade de se constituir como uma abordagem compreensiva da panóplia de configurações sociais das famílias, mas antes produzir uma análise do real, a partir das características particulares fornecidas pelas realidades específicas das famílias entrevistadas.

O principal objetivo desta investigação é o de compreender e apreender se fatores como a condição social das famílias, as suas práticas de socialização, a trajetória das mesmas no processo de escolarização e as representações que possuem da Escola influenciam o tipo de práticas de envolvimento com a escola, no acompanhamento que dedicam ao processo de escolarização dos filhos.

Figura 2.1- Modelo de análise



Assim, foram escolhidas famílias, cujos filhos se encontravam no segundo ano de escolaridade, pela primeira vez, e que não possuíssem níveis de escolaridade acima do 12º ano, numa tentativa de contornar essa clivagem existente neste intervalo de famílias mais escolarizadas que praticam uma relação mais intensa e enquadrada nos padrões esperados pela escola.

Optámos por usar o conceito de agregado familiar, dado que este estudo se debruça sobre os comportamentos e representações das famílias, tendo em conta que a família sofre influências internas que regulam as suas práticas e representações. «Apenas o procedimento da “conjugação” permite traduzir o plano operativo, de maneira conceptualmente apropriada e propiciadora de pesquisa empírica a tal respeito, uma preocupação analítica com situações de heterogeneidade quando à localização individual de classe dos membros do grupo doméstico familiar, em particular dos cônjuges» (Costa,1999:337)

O nosso contributo nesta área do conhecimento abrange 10 famílias com escolaridade abaixo do 12º ano, do 2º ano ao 12º ano de escolaridade, subdividindo-se em os dois grupos equitativos de famílias, as mais envolvidas e as menos envolvidas na escolarização dos filhos, de acordo com a classificação inicial das professoras.

Iniciaremos a apresentação dos resultados por caracterizar a população alvo, passaremos a explicitar como é que as professoras definiram os dois grupos de famílias, a partir da análise de conteúdo das suas respostas e contrapondo com dados da investigação junto das famílias. Tentamos compreender e caracterizar as ações destas famílias face à escola, usando como técnica a análise de conteúdo, escolhendo como dimensões de análise: a socialização das famílias, abordando o modo de funcionamento e os métodos educativos; as práticas ou ações na relação com a escola e as representações que têm da escola, tendo em conta a trajetória na escolaridade do elemento da família entrevistado e as suas aspirações e expectativas face à progressão do seu filho, abordando categorias como o valor social do diploma e a capacidade da escola ou da família lhe assegurarem um percurso de sucesso.

É neste contexto que também se procurará perceber o modo como as famílias acionam, modificam ou integram o conjunto de influências internas ou externas nas estratégias educativas de envolvimento na escolarização dos filhos, dado ser nossa convicção de que esta problemática da participação dos pais na escola é uma questão complexa, mas muito pertinente para se compreender e indicar pistas orientadoras de possíveis mudanças a encetar, no modo como se percebe e se concebe a relação Famílias-Escola.

Passamos a explicar as opções metodológicas, referindo a adequação da técnica de investigação ao estudo explicitando as questões metodológicas na construção dos instrumentos de recolha de dados, a técnica de análise de dados usada, a problemática e os objetivos do estudo.

Perante o enquadramento da problemática pareceu-nos pertinente a adoção de uma metodologia de recurso aos discursos de argumentação das famílias, retendo as inter-relações implícitas ou explícitas que concorrem na opção que tomam no desenvolvimento de estratégias de participação ou envolvimento na escolarização dos seus filhos. Para tal, entrevistámos dez famílias, com filhos no 2º ano de escolaridade. Foram aplicadas entrevistas semidiretivas, conforme guião em anexo, sendo cinco delas sinalizadas por quatro professoras, de duas escolas diferentes, como famílias muito envolvidas e participativas no acompanhamento dos seus filhos e as outras cinco como famílias pouco envolvidas. Aos docentes foi pedido que definissem por escrito, quais as características destes dois grupos de famílias que no capítulo III iremos analisar. Todos os cuidados de sigilo foram assegurados e devidamente esclarecidos às famílias entrevistadas, quando por mim contactadas, telefonicamente. O local das entrevistas foi escolhido pelas mesmas, tendo variado entre a sua casa e a escola dos filhos, pelo que, conciliei, estas entrevistas com interrupção letiva do segundo período, quando na escola só se encontravam funcionários, evitando constrangimento e inibições entre famílias e professores.

O estudo efetuou-se numa comunidade da periferia de Lisboa, em duas escolas públicas do 1º ciclo do Ensino Básico, do mesmo agrupamento de escolas, procurando assim, circunscrever ao mesmo universo escolar as famílias abrangidas. Para tal contamos com a colaboração das coordenadoras de escola e das 4 professoras que estabeleceram o contato com as famílias que após 20 sinalizações escolhemos dez, tendo em conta os objetivos do estudo, nomeadamente a escolaridade dos progenitores não ultrapassar o ensino secundário e os seus discursos reportarem-se ao filho ou filha que têm no segundo ano, para isolar deste estudo a questão do insucesso escolar.

A opção metodológica de carácter compreensivo relaciona-se com a postura no trabalho de construção do objeto, da análise e das hipóteses de forma contínua, pelo que, a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses assume uma dinâmica de elaborações e reelaborações à medida que se estabelece uma “relação entre teoria e a empírea” (Guerra, 2006). Assim, o trabalho de investigação evoluirá pela interação entre os quadros de referência conceptual disponíveis e os dados recolhidos no terreno. O enfoque compreensivo do estudo implica o uso de uma metodologia e técnica qualitativa, procurando perceber os sentidos sociais usados pelas famílias entrevistadas no desenvolvimento de estratégias de educação dos filhos em idade escolar, o que implicará uma dupla deslocalização do objeto de pesquisa, a

passagem do *focus* “das instituições sociais estabilizadas para a procura dos sentidos da ação social de sujeito concretos; e do constrangimento nos enquadramentos do profissional-investigador para a atenção do ator/utente” (ibidem:8). Assim, pretendemos estabelecer uma orientação para a identificação dos sentidos das práticas das famílias, o que as faz agir de uma determinada maneira, constituindo assim, formas de elucidar as dinâmicas sociais familiares estudadas. Tal como Guerra afirma “ na análise compreensiva não é a definição de uma imensidão de sujeitos estatisticamente «representativos», mas sim uma pequena dimensão de sujeitos «socialmente significativos» reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do género humano” (ibidem:20).

Na análise das entrevistas das famílias e das respostas das professoras esteve presente uma preocupação de criar categorias exaustivas, de modo a que as unidades de registo pudessem ser colocadas numa das categorias, assim como, obedecer aos princípios de exclusividade, sendo que uma mesma unidade de registo só pudesse ser incluída numa das categorias.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS NA DEFINIÇÃO DO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLARIDADE DOS FILHOS

Antes de apresentarmos os resultados é importante referir que os mesmos foram recolhidos junto das quatro professoras que colaboraram nesta investigação, através do pedido de definição, por escrito, das características de uma família que se envolve na escolaridade do seu educando e, por sua vez, as de uma família que não se envolve ou pouco se envolve na escolaridade do seu educando, sugerindo que indicassem situações concretas.

Quadro 3.1 – Representações dos professores sobre envolvimento das famílias ²

| Famílias que se envolvem na escolaridade dos filhos | Nº Respostas | Famílias que pouco se envolvem na escolaridade do educando | Nº Respostas |
|--|--------------|--|--------------|
| Ajudam nos TPC's | 4 | Não ajudam nos TPC's | 4 |
| Preocupam-se em saber do aproveitamento ou comportamento | 4 | Não se preocupam em saber o aproveitamento e não colabora na regulação do comportamento dos filhos | 4 |
| Participam nas atividades que a escola propõe | 4 | Não participam nas atividades que a escola propõe | 4 |
| Monitorizam: materiais, lanche, caderneta | 4 | Não se preocupam com as materiais escolar e não verificam a caderneta | 4 |
| | | Não cumprem as regras da escola | 2 |
| | | Resignam-se às dificuldades dos filhos ou não assumem essa responsabilidade. | 2 |

Do ponto de vista destas professoras, o envolvimento ou participação dos pais centra-se essencialmente, em atitudes que dizem respeito ao acompanhamento na realização dos trabalhos de casa; à participação em atividades que a escola propõe; nas interações com a professora para se inteirarem do aproveitamento e comportamento dos filhos, nomeadamente nas reuniões de pais ou no horário de atendimento dos encarregados de educação, quer sejam convocadas ou por iniciativa própria, assim

² Este quadro foi elaborado após a análise de conteúdo, dos discursos das quatro professoras, tendo sido escolhidas as categorias com maior representatividade.

como, na monitorização dos materiais, lanche e uso da caderneta do aluno (comunicações escritas).

Constituíram-se ainda como características relevantes, por parte das professoras inquiridas, nas famílias definidas como as que pouco acompanham os filhos na escolaridade, para além de referirem que as mesmas se comportam de forma oposta ao grupo de famílias menos envolvidas famílias, o facto do não cumprimento das regras da escola (justificação de faltas, horário de funcionamento) ” que apenas justificam as faltas dos filhos depois de lhes ser solicitado”, “Família que se esquece do aluno na escola” e falta de cuidados na regulação de cuidados básicos (horas de sono, lanche) ”. Não verifica diariamente a mochila do seu educando (materiais, caderneta, livros, lanche...). Muito embora não se tenha notado uma frequência tão grande nos discursos das professoras, como as categorias atrás nomeadas, entendemos ser pertinente assinalar outras características apontadas como: não colaborarem com a regulação do comportamento dos filhos, aceitarem as dificuldades dos filhos como algo predestinado “Sai à mãe...eu também não conseguia...”, ou estão “reage mal e atribui sempre as culpas à escola ou à professora, nunca ao seu educando ou a uma problemática familiar”.

2. CARATERIZAÇÃO SOCIAL DAS FAMÍLIAS

As dez famílias entrevistadas têm pelo menos um filho no segundo ano de escolaridade, em escolas públicas, sem que tivesse sido sujeito a retenções. Esta característica foi prevista para minimizar os efeitos do insucesso na postura de participação ou envolvimento face à escola, dado estar estudado que todos os pais ambicionam o sucesso dos filhos e que o insucesso condiciona negativamente a participação das famílias. Considerando ainda os objetivos do estudo foi escolhida esta faixa etária dos filhos, por ser uma fase em que as expectativas dos progenitores em relação ao futuro das suas crianças são de maior amplitude e o processo de socialização da instituição família e da escola estão menos contaminados.

Sabendo que a frequência do ensino superior modela particularmente a relação das famílias com a escola (Seabra,1999) optou-se por fazer uma análise mais fina da relação das famílias com a escola, analisando a diferenciação interna ao grupo menos escolarizado, no máximo com o 12º ano.

No que concerne à condição social verifica-se uma maior incidência de Empregados Executantes (5 EE's), 3 famílias de Assalariados Executantes Pluriativos (quadro 3.2).

Em termos do nível de escolarização também se denota que o primeiro grupo tem mais anos de escolarização, em relação ao segundo. Por outro lado, são também as famílias pertencentes ao segundo grupo onde se encontram pessoas imigrantes, apontando para questões de pertença a uma minoria étnica, que mais adiante iremos analisar. Contudo, esta análise já nos remete para uma preferência social, na escolha das professoras.

Quadro 3.2 – Caracterização Social das Famílias

| | Famílias | Nº de filhos | Grau de parentesco | Grau de instrução | Origem Nacional | Profissão/situação na profissão | Lugar de classe ³ | |
|--------------------------------------|----------|--------------|-----------------------------|-------------------|--------------------------|--|------------------------------|-------------------|
| | | | | | | | Individual | Agregado familiar |
| Famílias envolvidas (1º grupo) | F1 | 1 | Mãe Pai | 4 3 | Portugal Portugal | Secretária/desempregado Segurança/ativo | EE EE | EE |
| | F2 | 1 | Mãe Pai | 3 2 | Portugal Portugal | Assistente Técnica/ativa Montador de alumínios/ativo | EE O | AEpl |
| | F3 | 1 | Mãe Pai | 4 4 | Angola Angola | Doméstica Escriturário /desempregado | ----- EE | EE |
| | F6 | 2 | Mãe Pai | 4 3 | Portugal Portugal | Secretaria / ativa Guarda prisional | EE EE | EE |
| | F9 | 2 | Mãe Pai Irmão | 3 3 2 | Portugal Portugal | Empresária/ativa Polícia (P.S.P.) /ativo Estudante | EDL EE | EDL |
| Famílias menos envolvidas (2º grupo) | F4 | 2 | Mãe Padrasto Irmã | 3 3 ---- | Portugal Portugal | Balconista/desempregada Impressor gráfico/ativo ----- | EE O | AEpl |
| | F5 | 3 | Mãe Pai Irmã | 3 3 2 | Angola Portugal | Técnica de cinema/ativa Vigilante/ativo Estudante | EE EE | EE |
| | F7 | 3 | Mãe Pai Irmão Irmã | 1 3 2 3 | Cabo-verde Cabo-verde | Empregada Doméstica/ativo Estudante Estudante | EE | EE |
| | F8 | 3 | Mãe Pai Irmão Irmã | 0 1 3 2 | Cabo-verde Cabo-verde | Empregada de limpeza /ativa Carpinteiro/desempregado Estudante Estudante | EE O | AEpl |
| | F10 | 3 | Mãe Pai Irmã | 1 1 2 | Cabo-verde Cabo-verde | Cozinheira /ativo Pintor/ativo Estudante | O O | O |

Legenda:

Grau de instrução: 0 – Analfabeto; 1- Até o 4º ano; 2- Concluiu o 6º ano; 3- Concluiu o 9º ano; 4- Concluiu o 12º ano

Há ainda a destacar que globalmente as famílias não tiveram grandes oscilações de mobilidade e em ambos os grupos há situações de mobilidade ascendente, descendente e nula (quadro3.3). No entanto, os casais do 1º grupo são os mais escolarizados e os seus pais também, assim como nunca ocorreu uma situação de mobilidade social descendente. É essencialmente no segundo grupo que as referências de escolaridade estão mais frágeis, dado que nestas famílias há um número significativo

³ Tipologia segundo matrizes de construção ISPI e ISPF em Costa (1999:230,238).

de analfabetos. Os próprios entrevistados e cônjuges estão maioritariamente no nível 1 de escolarização e nenhum atingiu o nível 4 (quadro3.2).

Quadro 3.3 – Mobilidade social dos progenitores em relação às qualificações escolares ⁴

| | | Entrevistado | Cônjuge | Pai | Mãe | Sogro(a) | Sogra(o) | Mobilidade |
|----------------------|-----|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| 1º Grupo de famílias | F1 | 12º Ano | 10º Ano | 12º Ano | 4º Ano | 4º Ano | 4º Ano | Nula |
| | F2 | 11º Ano | 8º Ano | 4º Ano | 4º Ano | 4º Ano | 4º Ano | Ascendente |
| | F3 | 12º Ano | 12º Ano | 9º Ano | 12º Ano | 7º Ano | Analfabeta | Nula |
| | F6 | 12º Ano | 11º Ano | 6º Ano | 4º Ano | 12º ano | 2º Ano | Nula |
| | F9 | 9º Ano | 9º Ano | 4º Ano | 4º Ano | 4º Ano | 4º Ano | Ascendente |
| 2º Grupo de famílias | F4 | 10º Ano | 9º Ano | 7º Ano | 4º Ano | 4º Ano | 4º Ano | Ascendente |
| | F5 | 11º Ano | 11º Ano | 12º Ano | 4º Ano | 4º Ano | 4º Ano | Descendente |
| | F7 | 4º Ano | 10º Ano | 4º Ano | Analfabeta | 2º Ano | Analfabeta | Ascendente |
| | F8 | 4º Ano | Analfabeta | Analfabeto | Analfabeta | Analfabeto | Analfabeta | Ascendente |
| | F10 | 2º Ano | 2º Ano | 4º Ano | Analfabeta | 4º Ano | Analfabeta | Descendente |

Nas famílias em que há pessoas não escolarizadas são originárias de países africanos, onde o sistema de ensino, essencialmente na faixa etária dos progenitores, era muito permeável ao absentismo ou a situações de discriminação do sexo feminino, assim como a métodos pedagógicos de maus tratos que levava as crianças e as famílias a abandonarem a escola. Depoimento que teremos oportunidade conhecer, no ponto 5 deste capítulo, quando analisamos as trajetórias individuais das famílias na escolaridade.

Outro dado relevante de caracterização e para o enfoque deste estudo, é o número de filhos dos casais. São as famílias “menos envolvidas” que possuem agregados com mais filhos, pelo contrário, as famílias consideradas como envolvidas 4 em 5 famílias, só têm um ou dois filhos.

⁴ Para a classificação do tipo de mobilidade teve-se em conta o nível de escolarização mais elevado atingido pelos próprios, conjugues e respetivos pais.

Entendemos poder afirmar que as famílias consideradas envolvidas na escolaridade dos filhos apresentam globalmente um quadro social mais favorável, tanto a nível de lugar de classe, como a nível de capital escolar. Registando-se assim, mais uma importante evidência empírica neste estudo: as escolhas das professoras agregam características sociais de dois grupos distintos.

3. PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO NAS FAMÍLIAS: MODO DE FUNCIONAMENTO E MÉTODOS EDUCATIVOS

Para analisar como funcionavam estas famílias, em termos de apoios na educação dos filhos, usámos as categorias do quadro 3.4 e verificámos que são as famílias “menos envolvidas” que recorrem a uma fratria mais alargada, por questões ligadas às rotinas do emprego, enquanto as restantes famílias conseguem gerir os cuidados com os filhos pela sua própria disponibilidade, quer seja pelo horário de trabalho do casal, que seja pela colaboração de um dos avós.

Quadro 3.4- Práticas de socialização

| | | Modo de funcionamento | | | | | Métodos educativos | | | | |
|----------------------|----------|-------------------------------|--------------|-------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------|---|----------------------------|---|
| | Famílias | Organização familiar do apoio | | | Interação familiar | | Se porta bem | Se porta Mal | | Comparação com os dos pais | |
| | | A | B | C | Coesão Interna | Integração externa | Elogios | Castigos | | | |
| | | Físicos | Brincadeiras | Igual | Diferente | | | | | | |
| 1º Grupo de famílias | F1 | X | | | 1 | 2 | X | | X | | X |
| | F2 | | X | | 1 | 2 | X | X | X | X | |
| | F3 | X | | | 1 | 2 | X | | X | X | |
| | F6 | | X | | 1 | 2 | X | | X | | X |
| | F9 | X | | | 1 | 2 | X | X | X | | X |
| 2º Grupo de famílias | F4 | | X | | 1 | 2 | X | X | X | | X |
| | F5 | | | X | 1 | 2 | X | | X | | X |
| | F7 | | | X | 1 | 1 | X | X | X | | X |
| | F8 | | | X | 1 | 1 | X | X | X | | X |
| | F10 | | | X | 1 | 2 | X | X | X | | X |

Legenda:

Organização familiar do apoio

A- Só os pais

B- Pais e avós

C- Pais, avós, bisavó e irmãos

Interação familiar

1. Forte

2. Fraca

Conforme Kellerhals e Montandon (1991) que definem uma tipologia que conjuga a coesão interna das famílias com a sua integração externa, podemos afirmar que são essencialmente as famílias do primeiro grupo não estabelecem contatos com o exterior e possuem um elevado grau de fusão interna, as famílias tipo “bastião”. No

entanto, muito embora no segundo grupo a interação familiar não seja tão marcadamente tipo “bastião”, dado que há famílias mais abertas ao exterior.

O primeiro grupo de famílias vive muito voltado para os interesses dos filhos e não se abrem ao exterior, quase não interagem com outros familiares ou amigos. Em relação ao segundo possuem uma postura de integração externa de interações com os outros mais aberta a que se poderá atribuir à sua origem nacional que culturalmente dá relevância a este tipo de comportamentos.

“Nós não temos muito o hábito de visitar familiares ou amigos. Nós andamos sempre os três juntos.” (F2)

“Os nossos programas de fim de semana, normalmente, são só com os três.” (F3)

“Não era costume receber amigos (...) Fazemos alguns programas ao fim de semana, algumas vezes os avós também acompanham.” (F6)

“No fim de semana não vamos a convívios, porque a vida está complicado para sair com as miúdas desta idade é preciso dinheirinho” (F10)

“ Nós aqui, a senhora se calhar não sabe como é Africa, nunca viveu lá, mas aqui vivemos como em Africa, toda a gente se fala, toda a gente se cumprimenta, pronto às vezes até vamos a casa uns dos outros, assim em festas, quando faz anos, convida, pronto não é assim, festa, festa, que já não há dinheiro para fazer, mas quando faz anos, tem um bolo, pelo menos aqui no prédio.” (F7)

No que diz respeito aos métodos educativos todas as famílias elogiam os filhos quando se portam bem, contudo nem todas reagem do mesmo modo quando se portam mal, ou seja, todas as famílias lhe atribuem um castigo, mas nem em todas se aplicam “as palmadas”. É curioso observar que este método educativo é transversal a todos os lugares de classe sendo contudo mais comum dentro do subgrupo das famílias que possuem os menores níveis de escolaridade.

Em termos da reprodução dos métodos educativos temos globalmente famílias, nos dois grupos, que entendem que educam os filhos de modo diferente da dos seus pais e apontam com fator diferenciador, para umas, o facto de terem tido uma infância difícil e outras alegam o facto de terem estudado e evoluído para uma postura que requer mais cuidados e acompanhamento dos filhos (quadro 3.4) .

“Há grandes diferenças em tudo. Eu fui muito mal tratada quando era pequena, fui quase dada para adoção.” (F.1)

“Há muita diferença entre o meu modo de educar e o dos meus pais, porque o tempo é outro. Eu quando cresci havia mais rigor, posso dizer, havia mais respeito que há agora.” (F.8)

“O modo como educo o meu filho é muito diferente da dos meus pais. Eles tentavam acompanhar-me o mais que podiam. Bem a escolaridade dos meus pais também não eram as mesmas que a nossas, não tinham bases.” (F.6)

“A minha maneira de educar é diferente da dos meus pais. Antigamente, levávamos muito mesmo.” (F.10)

4. PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO DA ESCOLARIDADE DOS FILHOS

Na análise das repostas de todas as famílias entrevistadas, é unanime que o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos é muito importante, assim como, todas referem que se envolvem, nomeando as formas e frequência com que o fazem, muito embora, nem todas o consigam fazer com a mesma regularidade ou usando os mesmos mecanismos. Por outro lado, também todas dizem estar bem informadas sobre as dinâmicas da escola.

Quadro 3.5 - Práticas de envolvimento com a Escola ⁵

| Práticas | | Famílias envolvidas | | | Famílias menos envolvidas | | |
|-----------|--|---------------------|-------------------|-------|---------------------------|-------------------|---------------|
| | | 1º Grupo | | | 2º Grupo | | |
| | | Frequência | | | Frequência | | |
| | | Sempre | Alguma frequência | Nunca | Sempre | Alguma frequência | Nunca |
| Formais | Reuniões de pais | F1, F2, F3, F6 | F9 | | | F4, F5, F8, F10 | F7 |
| | Atendimento Enc. Educação estabelecido | | F2, F3 | | | F5 | |
| | Atendimento Enc. Educação combinado | F9 | F1, F2, F3 | | | F5, F7, F8 | F10 |
| | Atividades da escola | F1, F2, F3, F6 | | F9 | | F5, F8, | F, 4, F7, F10 |
| Informais | Encontros ao portão da escola | | F1, F3, F6 | | | F4 | |

Ainda da análise do Quadro 3.5 se conclui que o 1º grupo faz uso de práticas de envolvimento com maior e intensidade e visibilidade participando sempre nas reuniões de pais e nas atividade destinadas às famílias, contrariamente ao 2º grupo que muito embora não sejam demissionárias (todas as famílias digam que se envolvem na escolaridade dos filhos) fazem-no com menor intensidade e usando meios com menor

⁵ Dados recolhidos nas entrevistas

visibilidade. Esta relação baseada em intensidade e visibilidade da participação das famílias leva à construção das representações dos professores de famílias muito envolvidas e famílias que não se envolvem ou pouco se envolvem, quando os fatores reais deste envolvimento se alicerçam em condições sociais que os professores não contemplam na formulação do tipo de envolvimento parental.

“ Não posso faltar ao trabalho, são 3 filhos e sou eu sozinha”(F7.M.E.);e algumas delas de desemprego, motivando estratégias de sobrevivência da família que conduz a uma fraca interação com os filhos que as impede ou reduz a sua possibilidade de participação e envolvimento na escolaridade, sendo muitas vezes os irmãos mais velhos que substituem as funções dos pais e asseguram as rotinas quotidianas e o acompanhamento dos TPC's.

” é raro passar os fins de semana juntos... o meu marido também trabalha por turnos....é a irmã que tem 13 anos que faz ao irmão o que eu fazia para ela” (F5M.E.) “Eu quando chego a casa tarde pergunto-lhe sempre se já fez os trabalhos de casa.... eu estou a fazer outras coisas quando acabo já não há tempo de ir ver e afinal das contas ele não fez.... é aos manos que ajudam eu só estudei até à 4ª classe.” (F7.M.E.)

Parece-nos claro que os mecanismos de participação ou envolvimento explícito, ou seja, que tenham visibilidade, conduzem à formulação de uma representação das famílias pouco envolvidas que, por si mesmo, é duplamente penalizante. Se por um lado o contexto socioeconómico e o modo de funcionamento, destas famílias são diferenciados das famílias sinalizadas como envolvidas na escolaridade dos filhos, o facto de não se apresentarem fisicamente na escola ou fazê-lo menos vezes, reforça a imagem negativa das mesmas junto das professoras. Em contrapartida, como se pode observar dos discursos das famílias envolvidas, há um conjunto de condições sociais que vão desde o funcionamento da família, às condições socioeconómicas, que as diferencia positivamente e lhes dá a possibilidade de participação e envolvimento na escolarização dos filhos. Há que acrescentar que nesta análise não são só estes os fatores explicativos desta condição de participação ou envolvimento, que este estudo obteve, no entanto estes são os sobressaem.

Podemos também concluir que, são nas famílias sinalizadas com menos participação na escolaridade dos filhos, onde se encontram os alunos que revelam problemáticas de comportamento e mesmo dificuldades pedagógicas, conforme proferiram os pais nas entrevistas “Irrequieto e distraído nas aulas” (F8.M.E); “superou as expetativas dele, porque ele não consegue estar quieto” (F5.M.E.); “Só quer é brincar”

(F4.M.E); “ já vi que ele não gosta de fazer os trabalhos de casa, não estava levando a escola a sério” (F7.M.E)

Sendo estas famílias as que apresentam uma condição⁶ social mais fragilizada, ou mesmo desfavorecida, e cruzando com as dificuldades de comportamento e de realização das tarefas escolares, quer por falta de motivação, quer por outro tipo de dificuldades, as professoras recorrem mais a estas famílias, por não conseguirem dar resposta às suas dificuldades, por sua vez as famílias, têm menos possibilidades de colaborar na solução do problema, acentuando as representações negativas, por parte das professoras, gerando um maior desconforto na relação, por parte destas famílias.

Para além das condições sociais e disposições dos pais para participarem no processo educativo dos filhos, há que ter em conta o modo como as escolas possibilitam ou permitem essa participação. Há uma “responsabilização” da “ausência” ou “inoperância” das famílias, no processo de escolarização dos filhos, contudo verifica-se que as famílias cuja visibilidade de envolvimento é menor, correspondem a situações sociais que nem as famílias podem contornar, nem a escola tem uma resposta que se ajuste às suas realidades, sendo por vezes até, uma forma das escolas justificarem a sua falta de capacidade para encontrar soluções aos problemas de comportamento e de aprendizagem dos alunos.

” Eu nunca participei em festas ou atividades da escola, isso é que não, isso não dá mesmo, sabe eles são três filhos, às vezes junta-se reuniões na mesma semana, às vezes até eu fico enervada, não sei como fazer para ...ou vou num e não vou no outro ...”(F7M.E.).

“Nós tentamos participar nas atividades, mas não dá. Eu acho importante participar nas atividades, mas calha em horários de trabalho e não podemos ir, mas se não é assim, que dá para irmos, nós vamos.” (F10.M.E.)

Existe uma vontade mútua de estabelecimento de uma relação de conjugação de esforços, contudo, ela estabelece-se com pouca intensidade ou não se estabelece, gerando alguma conflituosidade ou desconforto. Na prática, ocorre um ciclo que vai cansando as duas partes e a resolução dos problemas vai sendo protelada. Nas famílias sinalizadas como menos envolvidas é significativo o sentimento de algum cansaço e resignação face às solicitações frequentes das professoras e o desânimo de não ultrapassarem a sua situação de grandes dificuldades em corresponder.

” Quase todas as sextas-feiras, a professora me pede para vir cá, porque ele...é um bocadinho irrequieto...” (F5M.E.)

⁶ Dados apresentados no Quadro 3.1 da caracterização das famílias

Este contexto vai repercutir-se nas relações com os filhos, servindo para agudizar a própria situação escolar.

“...você não faz a coisa que me leve a ter que lá aparecer ir lá e ouvir coisas que eu não fico satisfeito e coisas que eu já tenho avisado, vamo-nos entender.”(F8M.E.)

E, por outro lado, as famílias escolhidas como envolvidas apresentam condições sociais, diferentes, essencialmente com uma facilidade de deslocação à escola e de disponibilidade de tempo útil para dedicar aos filhos, assim com, quando não o têm usam de meios que às outras famílias estão vedados.” Eu participo sempre nas atividades, sempre, nem que tivesse que mudar o turno do trabalho” (F1E.), “Quando há atividades para os pais na escola vamos sempre” (F3 E.)

A família F9.E representa um caso muito interessante dentro do 1º grupo, modelo de família valorizado pelos professores. A mesma tem uma visibilidade de participação abaixo de algumas famílias sinalizadas como pouco envolvidas, contudo é sinalizada como envolvida. Entendemos contribuir para este facto a sua condição socioeconómica. Trata-se de uma pessoa com uma situação na profissão de empresária, consegue assegurar o diálogo com a professora, pois embora não participe nas atividades da escola, consegue marcar encontros em horários compatíveis com a sua vida profissional e a disponibilidade da professora e, assim, restabelecer a sua imagem de família empenhada. Por outro lado, no acompanhamento nos T.P.C’s, como se pode confirmar no Quadro 3.6, recorre a um centro de estudos, desempenhando uma ajuda ao próprio trabalho da professora, o que nas outras famílias poderá significar mais um obstáculo na relação.

” Eu tenho muita facilidade em falar com a professora, ou quando a professora me convoca ou ligo para a escola e a professora atende-me sempre...mesmo que seja na hora do recreio.”, “...para os trabalhos é necessário estar ali sentada ao pé dele porque se eu desligo ele também desliga... até ter optado por ele ir para o centro de estudos e assim, chega a casa já não tem trabalhos para fazer.” (F9E.)

Em síntese, nenhuma das famílias reflete falta de convicção ou o descomprometimento com o acompanhamento da escolaridade dos filhos contudo, temos condições sociais que as diferencia, nomeadamente a sua capacidade para prestar

uma ajuda quotidiana na realização das tarefas de complemento da sala de aula, os chamados T.P.C's.⁷

Quadro 3.6 – Acompanhamento dos TPC's

| | Famílias | Mãe | Pai | Irmãos | Centro de estudos | Nível de escolaridade de quem presta este apoio |
|----------------------|----------|-----|-----|--------|-------------------|---|
| 1º Grupo de famílias | F1 | X | X | | | 12º Ano / 10 Ano |
| | F2 | X | | | | 11º Ano |
| | F3 | X | X | | | 12º Ano / 12 Ano |
| | F6 | X | | | | 12º Ano |
| | F9 | | | | X | Pessoal especializado |
| 2º Grupo de famílias | F4 | X | | | | 10º Ano |
| | F5 | | | X | | 8º Ano |
| | F7 | | | X | | 10º Ano |
| | F8 | | | X | | 9º Ano |
| | F10 | | | X | X | 2º Ano / 7ºano |

Em todas as famílias há um ou dois elementos definidos como responsáveis por prestar ajuda a estes alunos que se encontram no 2º ano de escolaridade. Mesmo naquelas famílias cujo nível de escolaridade dos progenitores é baixo, verificando-se que esse papel é desempenhado pelos irmãos.

“É o irmão mais velho que ajudo o mais novo nos trabalhos de casa ou então a minha filha.” (F10M.E.)

“Quando ele tem alguma dúvida pede ajuda aos manos, quando ele quer pede, é aos manos que ajudam, eu só estudei até à 4ª classe, os manos ajudam, mas quando ele quer, quando ele não quer não pergunta nem nada, pois.” (F7M.E.)

É igualmente interessante o facto de no 1º grupo serem os próprios pais que asseguram esta prática, essencialmente as mães, enquanto no 2º grupo, como já vimos tem progenitores menos escolarizados, são os irmãos que desempenham esse papel.

Seabra (2010:203) concluiu que os alunos de “famílias de condição social desfavorecida, recebem menos apoio dos pais e, em contrapartida, contam mais com o

⁷ Também Seabra (2010:211) concluiu na análise da relação que as famílias estabelecem com a escola, não é legítimo falarmos de uma relação de menor investimento, tendo em conta as práticas de suporte à escolaridade dos filhos.

apoio dos irmãos ou explicadores.” Tal como Singly concluiu as famílias de meios sociais mais desfavoráveis, não são demissionárias do seu papel na educação dos seus filhos “ elas inculcam com eficácia a crença na escola...só se forem demissionárias no sentido de que não querem jogar aos professores em casa” (1997:54).

5. REPRESENTAÇÕES DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA, NAS FAMÍLIAS

Para melhor compreendermos as práticas tem que se conhecer as representações, pelo que, a problemática deste estudo direciona-se em simultâneo para as representações sociais dos pais face à escola, à escolarização dos filhos, ao futuro que a escola lhes poderá proporcionar. Como Weber defendia compreender as situações a partir da forma como os próprios indivíduos a entendem.

Na análise das características destas famílias entendemos não poder dissociar o capital escolar, de uma experiência escolar feliz ou infeliz (Lahire:1995). Pelo que passamos a apresentar a interação destas duas categorias, mas cruzando com a representação da oferta educativa e as práticas de relação que mantem com a escola dos filhos.

Quadro 3.7 – Interação entre representações e práticas⁸

| | Famílias | Capital escolar | Trajetória pessoal | | | Opinião da oferta educativa | | Tipo de relação ⁹ | | | | | | |
|----------------------|----------|-----------------|--------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| | | | Experiência vivida | Sucesso (inquirido) | Abandono | Professora | Condições da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 1º Grupo de famílias | F1 | 4 | Muito infeliz | Teve insucesso | Quando quis | Muito satisfeita | Funciona bem | X | | X | | X | | |
| | F2 | 3 | Feliz | Teve insucesso | Desmotivação | Muito satisfeita | Funciona bem | X | | X | | X | | |
| | F3 | 4 | Feliz | Teve insucesso | Queria ser independente | Excelente | Funciona bem | X | | X | | X | | |
| | F6 | 4 | Feliz | Teve insucesso | Acidente de viação | Muito satisfeita | Funciona bem | X | | X | | X | | |
| | F9 | 3 | Muito infeliz | Teve insucesso | Desmotivação | Muito satisfeita | Funciona bem | | X | X | | | | X |
| 2º Grupo de famílias | F4 | 3 | Feliz | Teve insucesso | Desmotivação | Muito tolerante | Funciona bem | | X | | X | | X | |
| | F5 | 3 | Feliz | Teve insucesso | Gravidez | Muito acessível | Funciona bem | X | | X | | X | | |
| | F7 | 1 | Muito infeliz | Teve insucesso | Professores batiam muito | Gosta | Funciona bem | | X | | X | | X | |
| | F8 | 1 | Muito infeliz | Teve insucesso | Professores batiam muito | Gosta | Funciona bem | X | | X | | X | | |
| | F10 | 1 | Muito infeliz | Teve insucesso | Professores batiam muito | Gosta | Funciona bem | | X | X | | | | X |

⁸ Estes dados referem-se ao elemento da família entrevistado.

⁹ Tipologia da relação: 1- comunicação direta regular (presença em reuniões + atendimento aos encarregados de educação); 2- comunicação direta irregular; 3- Comunicação indireta (uso da caderneta + contactos telefónicos) regular; 4- Comunicação indireta irregular; 5- Colaboração com a escola (participação em atividades para famílias) de escola regular; 6- Colaboração nas atividades de escola irregular ou nula

Todas as famílias inquiridas têm percursos na escolaridade marcados por algumas retenções (quadro 3.8), no entanto, essa característica tem uma maior frequência nos entrevistados e nos respetivos cônjuges. É interessante verificar que na geração anterior, a dos avós, os que estudaram obtiveram globalmente, mais sucesso escolar, mas estudaram menos anos.

Quadro 3.8 – Trajetória escolar das gerações anteriores

| | Pais | | | | Avós maternos | | | | Avós paternos | | | | |
|----------------------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|----------|
| | Mãe | | Pai | | Avó | | Avô | | Avó | | Avô | | |
| | Grau de instrução | Insucesso | |
| 1º Grupo de famílias | F1 | 4 | Sim | 3 | Sim | 1 | Não | 4 | Não | 1 | Não | 1 | Não |
| | F2 | 3 | Sim | 2 | Sim | 1 | Não | 1 | Não | 1 | Não | 1 | Não |
| | F3 | 4 | Sim | 4 | Sim | 0 | -- | 2 | Não | 4 | Não | 3 | Não |
| | F6 | 4 | Sim | 3 | Sim | 1 | Não | 2 | Não | 1 | Não | 4 | Não |
| | F9 | 3 | Sim | 3 | Não | 1 | Não | 1 | Não | 1 | Não | 1 | Não |
| 2º Grupo de famílias | F4 | 3 | Sim | 3 | Não | 1 | Não | 2 | Não | 1 | Não sabe | 1 | Não sabe |
| | F5 | 3 | Sim | 3 | Sim | 1 | Sim | 4 | Não | 1 | Não sabe | 1 | Não sabe |
| | F7 | 1 | Sim | 3 | Sim | 1 | Não sabe | 0 | -- | 1 | Sim | 0 | -- |
| | F8 | 0 | -- | 1 | Sim | 0 | -- | 0 | -- | 0 | -- | 0 | -- |
| | F10 | 1 | Sim | 1 | Sim | 0 | -- | 1 | Não | 0 | -- | 1 | Não |

Legenda:

Grau de instrução: 0 – Analfabeto; 1- Até o 4º ano; 2- Concluiu o 6º ano; 3- Concluiu o 9º ano; 4- Concluiu o 12º ano

O sentimento de infelicidade atravessa os dois grupos de famílias mas é no grupo menos escolarizado, que as razões que produziram a infelicidade se reportam às práticas pedagógicas de agressões físicas, chegando a constituir-se como motivo do abandono escolar.

“Era muita porrada, tenho marcas no corpo, as mãos inchavam e depois eu não gostava da escola” (F7M.E.)

" As minhas lembranças são muito duras. Parei muito cedo de estudar por causa dos castigos.” (F10M.E.)

Deparamos com o fenómeno da visibilidade das práticas das famílias do 1º grupo em detrimento do 2º grupo, embora se envolvam na educação dos seus filhos,

mais fazem uso de uma comunicação indireta, e mesmo quando praticam a comunicação direta é de fraca intensidade, por exemplo nas reuniões mantêm-se “*calados no seu canto*”¹⁰.

“Nas reuniões não costumo falar, fico no meu cantinho a ouvir a professora. E ver o que é preciso. Não me sinto à vontade para falar ou dar a minha opinião.” (F10.M.E.)

Em contrapartida é no grupo com maior capital escolar e com experiências mais felizes na escolarização que a relação estabelecida com a escola atinge níveis mais altos.

“Quando há atividades para os pais na escola vamos sempre.” (F3E.)

“Eu acho que devo ir à escola, principalmente nas reuniões, acho que é imprescindível, e também nas atividades. Nas reuniões, quando acho que devo intervir, não me sinto constrangida.” (F6E.)

Em suma, se a trajetória na escolaridade das famílias e o seu capital escolar estão relacionados com a relação que estabelecem com a escola, o insucesso escolar do próprio não revelou constituir um fator de diferenciação do tipo de relação com a escola. Todas as famílias estão contentes com a oferta educativa prestada pela escola, dizem gostar da professora e do modo com a escola se organiza ou funciona.

Todavia, estas famílias contrariam algumas das afirmações dos professores, colocando-se em níveis da relação diferentes dos que lhes foram atribuídos pelos professores, como é o caso da família número 5 e da família número 8.

“Normalmente, participo nas atividades da escola, se eu não posso vir vem o meu marido. Se não pudermos os dois é que não, mas normalmente sim, sim ou vem um ou vem outro. Às vezes até vimos os dois. Nas reuniões de pais normalmente fico no meu cantinho, só se for uma coisa que esteja muito revoltada, mas não.” (F5M.E.)

“Eu costumo vir quando há atividades na escola e a mãe quando pode também costuma vir. Quando tem uma comunicação para a gente vir eu sempre digo ao irmão vê se não tem nenhum recado para ir à escola, porque ele costuma esquecer e passa o dia e a gente não sabe.” (F8M.E.)

Parece-nos ser, mais uma vez, evidente o desencontro entre o modo com os professores definem o envolvimento das famílias e as práticas que as famílias dizem desenvolver.

Outro dado empírico de relevo é de que todas as famílias se mostraram determinadas em desenvolver estratégias para ajudar a ultrapassar as dificuldades que os filhos possam vir a revelar no percurso escolar, afastando sempre a hipótese de o

¹⁰ Expressão usada por duas famílias do 2º grupo.

insucesso constituir um entrave ao prosseguimento de estudos, dos seus filhos. O que nos encaminha para a transversalidade das representações sociais das famílias no que concerne à importância dada ao valor da escola na vida dos indivíduos.

" Se eu vir que ele estuda, mas não consegue, vou arranjar alguém que o ajude, uma explicação." (F5M.E.)

"Eu não tenho muitas condições, arranjarei uma explicadora que vá uma vez por semana." (F7M.E)

"Se ele tiver insucesso vamos sempre tentar que ele consiga fazer alguma coisa." (F2E.)

" (...) existem centros de estudos se eu tiver possibilidade, recorrer a explicações. Nem que eu tenha que virar céus e terra hei de arranjar dinheiro para a lá meter." (F1E.)

Quadro 3.9 – Representações dos papéis sociais e valor social da escola

| | | Papéis sociais | | | | | Valor social da escola | | | | | | |
|----------------------|-----|----------------|---|---|--------|---|------------------------|--------------------|---------------|------------------|-----------------|---------------------------|-----------------|
| | | Famílias | | | Escola | | Finalidades da escola | | | Valor do diploma | | Expetativas profissionais | |
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | Cultura | Saída profissional | Futuro melhor | Prestígio social | Empregabilidade | Escolha do filho | Ascensão social |
| 1º Grupo de famílias | F1 | X | | X | | X | | | X | | X | X | |
| | F2 | X | | X | | X | | | X | | X | X | |
| | F3 | X | | X | | X | | | X | | X | X | |
| | F6 | | | X | | X | | | X | | X | X | |
| | F9 | | | X | | X | | | X | | X | | X |
| 2º Grupo de famílias | F4 | X | | | X | | X | X | | X | X | | X |
| | F5 | X | X | X | X | | X | X | | X | X | | X |
| | F7 | X | | | X | | X | X | X | | X | | X |
| | F8 | | X | | X | | X | X | | X | X | | X |
| | F10 | X | X | | X | | | X | X | X | X | | X |

Legenda do papel da família:

- 1-Educar
- 2-Incutilr regras sociais e valor da escola
- 3-Base do Sucesso pessoal

Legenda do papel da escola:

- 1-Instrução
- 2- Parceria com a família na formação escolar e pessoal da criança

O entendimento das famílias com uma condição social mais favorecida (conjugando o lugar de classe com o nível de escolarização) é de que o papel social da

escola se posiciona num complemento da família, onde esta assume uma parceria com a escola, mas quem determina o sucesso individual dos filhos são as próprias famílias.

“A escola é uma mais-valia... Nós damos as diretrizes, mas a escola completa-as.” (F1)

“ (...) na família é que temos que dar a educação, a base é de casa. Para o sucesso é preciso agente trabalharmos em comum.” (F2)

“Mas a situação da família é muito importante. (...) bases principais para ele conseguir seguir a vida dele.” (F6)

Por sua vez, que possuem uma condição social mais desfavorecida encaram a escola num patamar superior ao seu, com papéis diferenciados e estanques, sendo o da escola o de instruir e o da família, o de educar e assegurar que os filhos se integrem bem socialmente e deem valor à escola. A sua preocupação é que os filhos sejam obedientes, respeitem as regras e sejam socialmente aceites, conforme Seabra (1999) também conclui. Tal como acontecia no estudo desta autora, as famílias de meios populares, atribuem à escola a missão de instruir, ou seja, funções tradicionais de instrução, deixando a seu cargo a missão educativa no sentido alargado, ou seja, as funções mais globais de formação e consideram que deve existir troca de informação, mas não deve haver interferência das famílias em relação à escola.

“A escola é que deve fazer aprender e dos pais o respeito e educação.” (F10M.E.)

“Eu acho que para o sucesso do meu filho são as condições da escola que mais importância tem, (...) eu gosto é de ouvir coisas boas, (...) que não estás a empurrar outras crianças, que não vais para sítios que não se pode.” (F8M.E.)

“ Eu não gosto de ser chata, por isso não ando lá sempre. Apesar de eu querer saber sempre o que ela faz, não gosto de ser uma daquelas mães chata e picuinhas.” (F4M.E.)

Relativamente às finalidades da escola, as representações das famílias assumiram três modalidades: local onde as crianças se desenvolvem culturalmente; local de preparação para uma saída profissional e condição de um melhor futuro pessoal. As representações das famílias focalizam-se na categoria “ um futuro melhor”, mas nas famílias do segundo grupo, com condições sociais mais desfavorecidas, é latente a possibilidade de a escolarização poder contribuir para uma saída profissional e um enriquecimento cultural.

“A escola é muito importante na vida do individuo. Pode ajudar no trabalho e no sucesso na vida.” (F10M.E.)

“ (...) tanto eu como o meu marido fazemos-lhe ver a vida, dando o exemplo do pai que não estudou e agora é vigilante.” (F5M.E.)

“Tenho o meu caso que tenho uma profissão que ninguém quer, mas eu só tenho a 4ª classe.” (F7M.E.)

Estas famílias também são as que têm uma representação da escola de forte valor social, colocando o papel das famílias abaixo do da escola na determinação de um futuro melhor, fatores que se apontam como influenciadores do tipo de participação de menor visibilidade na escolarização dos filhos, não conferindo assim, ao seu nível de envolvimento a determinação no percurso escolar dos filhos, mas sim à escola, porque é a ela que atribuem esta capacidade de resposta.

“Eu acho que para o sucesso do meu filho são as condições da escola que mais importância tem.” (F8M.E.)

“Na escola, ensinam, estão profissionais formadas para ensinar (...) os professores ensinam para serem um dia mais tarde alguém na vida.” (F4M.E.)

Outra representação que está presente em alguns discursos das famílias mais desfavorecidas e que pode afetar a relação com a escola é uma visão do sucesso educativo muito voltado para as capacidades dos filhos.

“Eu acho que o sucesso nos estudos tem mais a ver com ela própria, se ela não tiver vontade, por muito esforço que nós façamos, está centrado nela.” (F4M.E.)

O valor social da escola foi também analisado tendo em conta o valor dos diplomas e as expectativas profissionais para os filhos. Todas as famílias entrevistadas reconhecem primazia à obtenção de um diploma, ou seja, tem como objetivos que os seus filhos estudem e consigam tirar um curso superior. Entende-se que, contrariamente ao que é veiculado pelo senso comum, há uma falta de convicção das populações em relação ao valor dos diplomas, todos os entrevistados são unânimes em lhe atribuir um forte valor pessoal e social. Em relação a este traço social não foi encontrada relevância empírica na condição social das famílias, como reguladora das representações da escola. Nesta análise das expectativas escolares e profissionais que as famílias possuem face aos seus filhos é pertinente acrescentar que os resultados obtidos vão ao encontro dos resultados de Seabra (2010:207) ” as expectativas relativamente ao grau de escolaridade a completar pelos descendentes inquiridos são elevadas, dado que a maioria deseja que estes completem o ensino superior”.

O valor dado à ferramenta académica, enquanto condição para uma maior empregabilidade é transversal a todas as famílias. É no segundo grupo de famílias que se verifica uma relação entre as expectativas de mobilidade social ascendente, pela

obtenção de um diploma, garantindo ou facilitando a possibilidade da escolha de uma profissão, que lhes confira respeito e estatuto social.

“Se nós não tivermos estudos não somos respeitados. Hoje em dia funciona assim. Se não tivermos uma profissão, com uma certa posição social, já não somos ninguém. Os estudos dão uma certa posição social e em termos de emprego também.” (F4M.E.)

“Eu gostaria mesmo de ter os filhos médicos, é um ramo que eu gosto, eu gostaria de ter filhos que percebe da lei de jurídico...” (F8M.E.)

“ (...) Penso que ele podia ser médico ou então, olha ...não sei há muita coisa que eu gostava que ele fosse, é difícil escolher...(risos)um piloto, qualquer coisa...” (F8M.E.)

No primeiro grupo de famílias está presente a convicção do valor social dos diplomas, para além da empregabilidade, o da realização pessoal dos filhos, salvaguardando que não lhes sugerem profissões e nem têm intenção de os influenciar na sua escolha.

“Se tenho um sonho de uma profissão (...) honestamente não. Eu quero que ela primeiro seja feliz, tenha muita sorte e saúde. Vou respeitar a escolha que ela fizer mas vou sempre inculcar-lhe que ela tem que ir para a universidade para ganhar o dinheiro para se sustentar para um dia ter uma vida melhor.” (F1E.)

“Não tenho um sonho de uma profissão para o (...) acho que tem que ser ele a escolher.” (F2)

6. SÍNTESE DOS RESULTADOS: CONFRONTO DE TIPOLOGIAS

Quadro 3.10- Representações dos professores e práticas das famílias

| Famílias | | Práticas de envolvimento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|--------------------------|---|----------|---|-------------|---|----------|------|---|---|--------------------------------------|----|----------|----|----|------|------------|----|------|----------------------|----|---|-------------|------|----------|----------|--|--|
| | | Ajuda nos T.P.C's | | | | Reuniões | | | | | | Atendimento | | | | | | | | | Atividades da escola | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | Estabelecido (atendimento mensal) | | | | | | Solicitado | | | | | | | | | Informal | | |
| | | Professoras | | Famílias | | Professoras | | Famílias | | | | Professoras | | Famílias | | | | Famílias | | | Famílias | | | Professoras | | Famílias | | | |
| | | S | N | S | N | S | N | S | A.F. | N | S | N | S | A.F. | N | S | A.F. | N | S | A.F. | N | S | N | S | A.F. | N | | | |
| 1º Grupo | F1 | X | | X | | X | | X | | | X | | -- | -- | -- | | X | | | X | | X | | X | | | | | |
| | F2 | X | | X | | X | | X | | | X | | | X | | | X | | -- | -- | -- | X | | X | | | | | |
| | F3 | X | | X | | X | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | X | | X | | | | | |
| | F6 | X | | X | | X | | X | | | X | | -- | -- | -- | | | | | X | | X | | X | | | | | |
| | F9 | X | | X | | X | | | X | | X | | -- | -- | -- | X | | | -- | -- | -- | X | | | | X | | | |
| 2º Grupo | F4 | | X | X | | | X | | X | | | X | -- | -- | -- | -- | -- | | X | | | X | | | X | | | | |
| | F5 | | X | X | | | X | | X | | | X | | X | | -- | -- | -- | -- | | | X | | X | | | | | |
| | F7 | | X | X | | | X | | | X | | | X | -- | -- | -- | | X | | -- | -- | -- | | X | | X | | | |
| | F8 | | X | X | | | X | | X | | | X | -- | -- | -- | | X | | -- | -- | -- | | X | | X | | | | |
| | F10 | | X | X | | | X | | X | | | X | -- | -- | -- | | X | | -- | -- | -- | | X | | | X | | | |

Legenda: S- Sempre; N-Nunca; A.F.- Alguma frequência

Concluída a análise dos dados empíricos, entendemos ser pertinente fazer o confronto das questões chave que estão presentes neste estudo, assim como, sintetizar as principais contribuições compreensivas desta relação Famílias- Escola, presentes na investigação. Iniciamos por expor o desencontro entre as representações dos professores face à tipologia: às famílias envolvidas e menos envolvidas no processo de escolarização dos filhos, e as práticas e comportamentos, que as famílias dizem desenvolver neste envolvimento.

Como se pode observar no quadro 3.10 as afirmações proferidas pelos professores não são confirmadas pelas respostas dadas pelas famílias¹¹. Mesmo em relação a categorias, como o atendimento de Encarregados de Educação, as famílias aponta mais duas modalidades “solicitado” e “informal”, que constituem maior uso por parte das famílias dos dois grupos, muito embora o informal, seja mais usado pelo 1º grupo, o que se deve também ao facto de serem estes pais que asseguram o trajeto casa-escola, em contrapartida, no 2º grupo são mais os irmãos que o fazem.

Toma-se como conclusão que as famílias do 2º grupo têm comportamentos na relação com a escola menos intensos e de menor visibilidade e, como tal, os professores atribuem-lhes um *deficit* de envolvimento parental na escolaridade dos filhos. No entanto, a F9, do 1º grupo tem uma prática muito próxima do 2º grupo, sendo ainda menos envolvidas que o segundo grupo, em algumas das categorias, contudo como vai sempre ao atendimento que combina, dando forte visibilidade ao seu papel de progenitora empenhada, a sua condição de classe¹² lhe possibilita. Em contrapartida, as famílias F5 e F8 dizem ter uma participação com uma frequência e intensidade superior à da F9 e foram sinalizadas como menos envolvidas.

Em síntese, na análise das entrevistas efetuadas junto das famílias, e das respostas dadas pelas professoras, quanto à definição do envolvimento parental, podemos referir que as perceções destes dois agentes educativos apresentam diferenças significativas. Em especial nas famílias do 2º grupo, as sinalizadas como menos envolvidas, após confronto das mesmas categorias usadas por famílias e professoras, as famílias referiram níveis mais elevados de envolvimento parental, que os atribuídos pelas professoras. Parece-nos pertinente juntar a este resultado, o facto dos contextos de referência das famílias e da escola serem diferentes. O que para as famílias significa estar envolvido na escolaridade dos filhos é tudo aquilo que já fazem, tendo em conta os seus recursos próprios, por sua vez, as professoras possuem referenciais de envolvimento parental que estas famílias, por um lado, não preenchem os requisitos pré-estabelecidos como assertivos ou desejáveis e, por outro, implicam uma intensidade de ações que estão fora do alcance das mesmas.

Com a intenção de apresentar a análise e interpretação dos dados do estudo empírico, apresentamos o quadro 3.11 que reúne as principais ações e representações destas famílias, para além da sua caracterização social, face à escolarização dos filhos.

¹¹ Entenda-se por respostas das famílias o depoimento dado pelo elemento entrevistado.

¹² Família com lugar de classe EDL

Quadro 3.11- Tipologias das famílias na relação com a escola

| Famílias | | Caraterização socioeducativa das famílias | | | | | | | Práticas de envolvimento na escolaridade dos filhos | | | | | | | Papéis sociais | | | | Valor da escola | | | | Expetativas profissão | | Problemas comporta mentais | | | | | | |
|----------|-----|---|-----------------|--------------------|---------|-----------------------|-------|--------------------|---|-------------------|--------|-------------------|-------------|-------|--------------|----------------|-----------------|----------|---------|-----------------|-----------------|-----------|--|-----------------------|--------------------|----------------------------|-----------------|---------------|-----------------|-----|-----|------------------|
| | | Lugar de classe | Capital escolar | Trajetória escolar | | Modo de funcionamento | | | | Ajuda nos T.P.C's | | | Intensidade | | Visibilidade | | Disponibilidade | | Família | | | Escola | | Finalidades | | Diploma | | escolha filho | ascensão social | sim | não | |
| | | | | feliz | infeliz | coesão interna | | integração externa | | pais | irmãos | centro de estudos | fraca | forte | fraca | forte | favoráveis | adversas | educar | regeras sociais | base do sucesso | instrução | parceiro na formação pessoal e escolar | cultura | saida profissional | Futuro melhor | empregabilidade | | | | | prestígio social |
| | | | | | | fraca | forte | fraca | forte | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1º Grupo | F1 | EE | 4 | | X | | X | X | | X | | | X | | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | | | | X | | |
| | F2 | AEpl | 3 | X | | | X | X | | X | | | X | | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | | | | X | | |
| | F3 | EE | 4 | X | | | X | X | | X | | | X | | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | | | | X | | |
| | F6 | EE | 4 | X | | | X | X | | X | | | X | | X | X | | | | X | | X | X | | X | | | | | X | | |
| | F9 | EDL | 3 | | X | X | | X | | | | X | X | | X | | | | X | | X | | X | X | | | X | | X | | | |
| 2º Grupo | F4 | AEpl | 3 | X | | X | | X | | X | | | X | | X | X | | | X | | X | X | | X | X | | X | | X | | | |
| | F5 | EE | 3 | X | | X | | X | | | X | | X | | X | X | X | X | X | | X | X | | X | X | | X | | X | | | |
| | F7 | EE | 1 | | X | | X | X | | | X | | X | | X | X | | | X | | X | X | X | | | | X | | X | | | |
| | F8 | AEpl | 1 | | X | | X | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | X | | X | | X | | | |
| | F10 | O | 1 | | X | X | | X | | X | X | | X | | X | X | X | | X | | | X | X | X | | X | | | | X | | |

CONCLUSÃO

Neste capítulo procuraremos dar conta dos fatores que assumem maior relevância empírica para explicar as práticas e representações das famílias no envolvimento da escolaridade dos seus filhos.

Como foi apresentado no corpo do trabalho, uma das conclusões que gera consenso nas famílias estudadas é a importância dada à escolarização e o facto de todas, com maior ou menor visibilidade ou intensidade, se envolverem na escolaridade dos seus filhos. Todas as famílias entendem que é determinante para a vida do indivíduo prosseguir estudos e obter um diploma. Tal como Seabra concluiu “as famílias envolvem-se significativamente na escolaridade dos filhos” (2010:202) independentemente da origem nacional e as expectativas escolares “são elevadas, dado que a maioria deseja que estes completam o ensino superior”. (ibidem:207)

No entanto, podemos verificar que há duas tipologias de famílias, ou dois grupos de famílias que de modo geral, agregam características comuns, na relação que mantêm com a escola.

A primeira diz respeito às famílias com condições sociais mais favoráveis que estabelecem uma relação com a escola mais próxima do comportamento esperado pelos professores, dão mais visibilidade às suas práticas de acompanhamento dos filhos e entendem ser o papel das famílias, que mais suporta um percurso na escolaridade de sucesso, assim como, encaram a relação Família-Escola como uma parceria num projeto de realização individual dos seus filhos, muito embora esta projeto tenha como objetivo a obtenção de um diploma, não apontam como fator aliado o prestígio social e não pretendem interferir na escolha profissional dos filhos. Estas famílias são as que as professoras sinalizaram como envolvidas na escolaridade do filho.

A segunda tipologia, encontramos-la nas famílias com condições sociais mais desfavorecidas, com trajetórias na escolarização negativas, onde a relação com a escola é mais indireta e, por isso, menos visível o que os coloca numa posição de pouco envolvidos na escolaridade dos filhos, por parte das professoras. Por outro lado, é nestas famílias onde se encontram os alunos que revelam problemáticas de comportamento, conforme proferiram os pais nas entrevistas, o que nos remete para um outro tipo de insucesso também ele gerador de sentimentos de frustração nas próprias professoras, redirecionando a resolução do problema para as famílias.

Estas famílias dão grande relevo ao papel social da escola de instruir, situam as representações sociais da escola nas características e funções de uma *escola transmissiva* (Formosinho,1992:25-45) sendo estas famílias as que menos estabelecem contacto com os professores. Tal como Pourtois e Delahye (citados por Santiago, 1993:90-92) num estudo com dois grupos sociais distintos, reforçam esta conclusão. Existe uma relação positiva entre a origem social e “as conotações atribuídas à escola” variando significativamente em função da escolaridade das famílias e da sua origem social.

Parece-nos poder concluir que se a escola precisa de estabelecer uma relação de maior equidade com as famílias, mudando o modelo existente que não se adequa à diversidade de condições sociais, socioeconómicas e culturais.

O modelo de envolvimento parental defendido pelas professoras implica um conjunto de práticas na relação Família-Escola que não se adequa aos recursos socioculturais que estas famílias possuem. As próprias representações das docentes, no que diz respeito à participação das famílias, são mais marcadas pela condição social das famílias do que pelas suas práticas de acompanhamento efetivo.

O modo como é perspectivado este envolvimento parental, por parte da escola é descontextualizado da complexidade de contexto sociais das famílias continuando a prevalecer um modelo tradicional de família de classe média. Conforme Costa refere as estratégias usadas pelas famílias “ dependem em grande medida – embora não exclusivamente, nem sempre do mesmo modo ou com a mesma intensidade - de um conjunto de propriedades sociais, posições distintas, com desiguais recursos e poderes, oportunidades e disposições” (1992:83).

Nesta relação desigual cabe à Escola captar e incluir nas ações direcionadas à Família a panóplia de realidades socioculturais, assim com, perceber que o “interlocutor Família tem um posicionamento face às relações, interações e expectativas estruturalmente descontínuas das suas” (Silva,P.,1994:26) a que Sara Lightfoot (1978) intitulou de “descontinuidade estrutural” que existe entre a Escola e a Família. Esta “descontinuidade Estrutural” em que em si não constitui obstáculo, mas se for omissa ou não valorizada pode levar ao afastamento ou enfraquecimento desta relação Família-Escola.

Outra conclusão deste estudo é que nas representações sociais da escola destas famílias interagem os aspetos simbólicos com aspetos mais concretos da sua vida pessoal. Estas representações são manifestação de uma relação entre estes dois atores,

mediada pelos filhos, atribuindo-lhes um determinado significado que é portador das atitudes que adotam em relação às diversas situações que nela têm lugar, com base nas informações que dela possuem e das representações sobre ela construídas em cada indivíduo.

Neste estudo foi usado como facto explicativo da relação com a escola, mais propriamente no acompanhamento efetuado aos filhos no processo de escolarização, as vivências das famílias na trajetória pessoal no seu próprio percurso escolar.

Na análise das entrevistas retém-se o facto de que nas famílias com menor visibilidade no acompanhamento da escolaridade dos seus filhos e que menos interagem com a escola, 4 em 5 viveram situações de forte constrangimento e mesmo maus tratos na sua trajetória enquanto estudantes, levando alguns a abandonar a escola. Na construção das representações sociais, segundo Jodelet, Denise (1989:367) existe uma “interdependência entre a atividade psicológica e as condições sociais do exercício.” Ao que (Vala, J., 1993:360) acrescenta, a construção das representações sociais incorpora-se no indivíduo e toma forma, por processos sociocognitivos e fatores sociais.

Em suma, a representação social é um instrumento através do qual o indivíduo apreende o seu meio, assumindo um papel importante na formação das comunicações e das condutas sociais, concretizando-se neste estudo pelas diferenças encontradas, nos dois grupos de famílias, que influenciam as suas práticas na relação com a Escola.

Dos resultados deste estudo parece-nos pertinente lançar duas pistas de trabalho futuro junto dos professores e das famílias, ou melhor, dos encarregados de educação. Sugere-se que no plano de formação dos professores sejam incluídas temáticas que abordem os contextos e problemáticas que envolvem as famílias atuais, que temos nas nossas escolas públicas e, nas escolas, que se promovam ações para as famílias dando-lhes a conhecer o que delas se espera e os professores poderem ouvir o que elas têm para oferecer. Deste modo, poderão formular-se projetos educativos com dados reais de interação exequíveis entre estes dois agentes educativos, reformulando os modos de participação das famílias, ou seja, onde os papéis sociais sejam plenamente conhecidos e reconhecidos por ambos, famílias e professores, e as ações possam ser cumpridas, evitando barreiras e conflitos ou mal entendidos que aumentam o fosso na relação. Com efeito, as famílias e a escola devem de fazer um esforço para uma aproximação concreta e integrada, pois cada um tem um papel específico, que é indispensável à concretização do processo de escolarização das crianças.

Bibliografia

- Afonso, Natércio (1993), "A participação dos encarregados da educação na direção das escolas". *Inovação*, vol. 6, nº2, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.131-154.
- Alves-Pinto, Conceição (1992), "Formas de estar na escola", em ISE (ed.), *Administração Escolar*, I módulo, Cad. Nº1, Porto, ISET.
- Alves-Pinto, Conceição (1995), *Sociologia da Escola*. Lisboa, McGraw-Hill.
- Benavente, Ana e Correia, Adelaide Pinto (1981), *Obstáculos ao sucesso na escola Primária*, Lisboa., Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bourdieu. P.(1987), *Choses dites*. Paris: Ed. Minuit
- Bourdieu. P., e Jean-Claude Passeron, (1970), *A reprodução; elemento para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa.
- Cabral, R.F.(1997), "A reinvenção da escola" em P. O Cunha (org.), *Educação em debate*. Lisboa, Universidade Católica Editora, pp. 4-82.
- Costa, A.F. (1992), *A Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- Costa, A.F. (1999), *Sociedade de Bairro, Dinâmicas Sociais de Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Davies, D. (1989), (coord.) *As Escolas e as Famílias em Portugal- Realidades e Perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Davies, D., R. Marques e Pedro Silva (1997), *Os professores e as famílias- a colaboração Possível*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Delhayé, G. e Pourtois, Jean P. (1982), "La perception différentielle de signifiants Scolaires en milieu parental social contraste", *Les Sciences de l'Éducation*, nº2/3, pp. 3-49.
- Diogo, Ana Matias (1998), *Famílias e escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*, Edições Colibri, Lisboa-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola: Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Celta Editora, Lisboa.
- Duru-Bellat, M. e Van Zanten (1992), *Sociologie de l'école*, Armand Colin.
- Formosinho, João (1992): " Do serviço do estado à comunidade educativa: Uma Nova conceção para a escola Portuguesa". In ISET (ed.) *Administração Escolar*, I Módulo, caderno nº 1, Porto ISET, pp. 25-45.
- Gilly, Michel (1989), "Les représentations sociales dans les champs éducatif", em D. Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*, Paris, PUF.
- Jodelet, Denise(1989), "Représentations sociales: Un domaine en expansion", em D. Jodelet (ed.) *Les Représentations Sociales*. Paris.PUF.
- Lahire, Bernard (2004), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* São Paulo. Ática.
- Lightfoot, Sara Lawrence (1978), *Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools*, New York: Basic Book.
- Guerra, Isabel (2006), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*, São João do Estoril, Principia.

- Kellerhals, J. e C. Montandon (1991), *Les stratégies éducatives des familles ? Milieu social, dynamique familial et éducation des pré-adolescents*, Lausanne, Delachaux et Niestle.
- Montandon, Cléopâtre (1987), "Pratiques éducatives, relations avec l'école et Paradigme familial". em C. Montandon, e P. Perrenoud, *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, C. (1991), *L'école dans la vie des familles*. Genève, Chier du Service de la Recherche Sociologique, n° 32.
- Montandon, C. (1994), L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique. In Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL.
- Perrenoud, Ph. (1987), " Ce que l'école fait familles : inventaire", em C. Montandon e P. Perrenoud, *Entre Parents et Enseignants : Un Dialogue Impossible ?*, Berna, Peter Lang, pp. 89-168.
- Santiago, Rui (1993-1996), *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Seabra, Teresa (1997), "Estratégias familiares de educação de crianças", *Sociologia Problemas e Práticas*, n° 23, 49-70.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas famílias - etnicidade e classes sociais*, Lisboa, IIE
- Seabra, Teresa (2003), "Escola e famílias: Encontros e desencontros", em M. M. Vieira (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*. Lisboa: CIE/FCUL, pp.105-111.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa: ICS-IUL.
- Singly, F.(1997), "La mobilisation familiale pour le capital scolaire", em F. Dubet (dir), *École, familles. Le malentendu*, Paris, Ed. Textuel.
- Silva, Pedro (1994), "Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994- Duas Décadas Um balanço", em *Inovação*, vol.7 n°3, pp. 307-355.
- Vala, Jorge, MONTEIRO, B. (1993), "Representação Sociais - para uma psicologia do pensamento", em J. Vala & B. Monteiro, *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 353-384.
- Vieira, M.M. (2003), "Família e escola: processos de democratização escolar", em (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*. Lisboa, CIE/FCUL, pp . 75-103.
- Villas-Boas, Adelina (1994): "A Relação Escola-Família inserida na problemática das reformas curriculares", em *Revista da ESES*, 5, janeiro.
- Zanten, Henriot-Van (1985): "'L'école en milieu rural: Réalités et représentations", em *Revue Française de Pédagogie*, 73, pp. 41-46.

Anexos

Anexo I- Grelha de levantamento das escolas e famílias participantes na investigação

| Escola | Famílias | Pessoas envolvidas | | Habilitações literárias das famílias | | Profissão | | Origem étnica | | Contato telefónico |
|--------|---|--------------------|---|--------------------------------------|-----|-----------|-----|---------------|-----|--------------------|
| | | Nome professora | Nome do elemento da família a entrevistar | mãe | pai | mãe | pai | mãe | pai | |
| | Famílias que se envolvem na escolaridade dos filhos | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | Famílias menos envolvidas ou que não se envolvem | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Anexo II- Guião de ENTREVISTA às famílias

As questões reportem-se ao se filho/filha que frequenta o 2º ano de escolaridade

Socialização nas famílias

- Podia- me falar um pouco como era o quotidiano do seu filho antes de entrar para a escola
 - quem é que passava mais tempo com o seu filho, porquê?-
 - nas brincadeiras que lhe propunha/ em casa alguém lhe lia histórias / saídas ou passeios / conversar
 - o seu filho brincava mais sozinho ou acompanhado (com quem)
 - era costume receber amiguinhos em casa e vice-versa?
- Como é que as pessoas da sua família se organizam no dia a dia :
 - Combinam o que vão fazer em conjunto, por exemplo, ao fim de semana...
 - avisam-se uns aos outros ...
 - é costume visitarem amigos ou familiares / convívios ?
- Quando necessita de castigar o seu filho como o faz? E se ele faz coisas bem-feitas?
- A sua maneira de educar o seu filho é igual ao dos seus pais ou há diferenças, quais?

Práticas de relação com a escola

- Preparou o se filho/filha para a entrada na escola? ...deu-lhe algum conselho
 - Ele demonstrava vontade de ir para a escola?
- O que sabia ou o seu cônjuge da escola que o seu filho ia frequentar?
- Houve algum problema na entrada da escola. chorou...como se integrou...
- Como é que a sua família (as pessoas que mais fazem esse tipo de tarefa familiar) se organiza para acompanhar o seu filho na escola? (levar e buscar...)
- Costuma conversar com o seu filho sobre a escola: que assuntos costumam falar?
- Onde e quem é que costuma ajudar o seu filho nas tarefas da escola? ...ou ela faz sozinho?
- Quando quer comunicar com a professora do seu filho como é que faz?
 - **Tem facilidade** em contatar a professora do seu filho
 - O que lhe causa mais dificuldades ou lhe facilita esse contato?
- Como é que sabe como é que o seu filho vai na escola?

- Como é que tem conhecimento das atividades da escola?
- Costuma participar nas atividades da escola? ... reuniões da escola (gerais / turma) ? Faz intervenções?
- Pertence a algum grupo ou associação de pais?

Representações da Escola (nas famílias)

- O que acha do modo como funciona a escola do seu filho?
 - O que mudaria?
 - Quem entende que é mais importante para que o seu filho faça um percurso escolar de sucesso, a família ou a escola e porquê?
 - O que espera que a escola dê ao seu filho?
 - Costuma conversar com outras pessoas sobre a escola, com quem o faz e porque motivos?
- O que pensa da **importância da escola na vida das pessoas em geral**?
- Compare o seu tempo de escola com a do seu filho o que lhe parece que melhorou ou piorou?

Trajectoria na escolaridade do próprio

- O que mais se lembra do seu tempo de escola - o que o marcou pela positiva e pela negativa
- O que o fez deixar de estudar?
- Gostaria de ter continuado ou não? Porquê?

Aspirações e Expetativas

- Tem um sonho de uma profissão para o seu filho?
- Acha que o facto de ele prosseguir estudos lhe pode assegurar uma vida melhor? Porquê?
- Para além do esforço do seu filho de quem acha que o pode ajudar mais a atingir o final dos estudos, as condições da sua família ou as condições da escola?
- Caso o seu filho venha a ter insucesso na sua vida da estudante o que pretende fazer? Recursos que vai usar...

Anexo III -INQUERITO A PREENCHER APÓS A ENTREVISTA

| |
|--------|
| F ____ |
|--------|

1. Sexo M 2. Idade : _____ 3. Escolaridade : _____ nº de retenções _____

F 4.Outras habilitações: _____

5. Profissão atual : _____ 6. Outro tipo de ocupação : _____

8. Agregado familiar:

| Cônjuge | | Filhos / idades | | | | | Avós <u>com quem vive</u> | | | | Outros / qual o grau de parentesco |
|---------|-----|-----------------|---|---|---|------|---------------------------|--------|--------|--------|------------------------------------|
| | | | | | | | Avô P. | Avó P. | Avô M. | Avó M. | |
| sim | não | 1 | 2 | 3 | 4 | mais | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

9. Outros dados do agregado familiar

| | Idade | Profissão | Situação na profissão | Escolaridade | Outras formações | Outras atividades | Teve insucesso na escola |
|---------------------------------------|-------|-----------|-----------------------|--------------|------------------|-------------------|--------------------------|
| Cônjuge | | | | | | | |
| Mãe | | | | | | | |
| Pai | | | | | | | |
| Sogra | | | | | | | |
| sogro | | | | | | | |
| filho | | | | | | | |
| Outro filho | | | | | | | |
| Outro filho | | | | | | | |
| Outro filho | | | | | | | |
| Outro familiar que viva na mesma casa | | | | | | | |

Duração da entrevista: _____

Local: _____

Anexo IV- Instrumento de registo usado para questionar as professoras em que se baseavam para definirem as famílias

Descreva o que para si é uma:

(pode indicar situações específicas)

| Uma família que se envolve na escolaridade do filho(a) | Uma Família que não se envolve ou pouco se envolve na escolaridade do filho (a) |
|--|---|
| | |

Obrigada pela colaboração

Anexo V- Grelha síntese da análise de conteúdo individual das entrevistas

Grelha síntese das categorias contexto e respetivas subcategorias - Entrevista – F.7.M.E

| Dimensão I – Socialização da família (pg.1-2) | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|-------------------------------------|---|---|
| Modo de funcionamento | | | | Métodos educativos | | | |
| Organização familiar | Interação familiar | Interação com os outros | Rotinas | Coesão familiar | Reação mau comportamento | Reação de bom comportamento | Comparação: seus e dos seus pais |
| <p>- Irmãos mais velhos (15 e 16 anos) e é que asseguravam as rotinas de fim de dia</p> <p>- Mãe sai cedo e chega tarde</p> | <p>- Não referiu haver interação com familiares</p> <p>- Os filhos colaboram na gestão do quotidiano</p> <p>- Passeios, só para compras que precisam</p> | <p>- Forte interação com vizinhança</p> <p>- Vivem como em África: cumprimentam-se, vão muito a casa uns dos outros</p> | <p>- Brincava com irmãos, vizinhos</p> <p>- a mãe está sempre a trabalhar, são os filhos mais velhos que asseguram as rotinas de casa escola</p> | <p>- Cada elemento tem um papel a desempenhar, pela sobrevivência</p> | <p>- Castigos</p> <p>- Palmadas</p> | <p>- diz : Graças a Deus, filho fica contente</p> | <p>- com os seus pais estávamos mais à vontade</p> <p>- O pouco que lhe fizeram, fizeram melhor que eu ela</p> <p>- não eram rígidos</p> <p>- Tinham menos coisas e eram calmos e mais educados</p> <p>- os filhos não querem obedecer aos pais, não têm educação</p> |

| Dimensão II – Práticas na relação com a escola (pg. 2-3) | | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|---|-------------------------------------|---|
| Preparação entrada | | Reação do filho | Reação da família | Acompanhamento | | Comunicação com professor | Acesso à dinâmicas | Participação |
| Conhecimento da escola | Imagem da escola | | | Tarefas escolares | Trajeto | | | |
| <p>- Proximidade ATL's</p> <p>- Perto da escola dos outros filhos</p> <p>- o pai vive perto da escola (não vive com o filho, mas vai busca-lo muitas vezes à escola)</p> | <p>- O filho entendeu-a como prolongamento da creche</p> | <p>- Integração difícil</p> <p>- Não gostava ir à escola</p> <p>- Dizia que professora batia-lhe</p> | <p>- Perante um problema de rejeição do filho optou por esperar</p> <p>- ficou sem saber muito bem o que se passou</p> <p>- Rejeição da escola, por parte do filho, nunca foi saber o que se passava na verdade</p> | <p>- Chega tarde,</p> <p>- TPC's , são os irmãos que o ajudam</p> | <p>- Algumas vezes o pai</p> <p>- Os irmãos</p> | <p>- Vou quando sou chamada</p> <p>- Às reuniões poucas vezes</p> <p>- Vou mais quando professora telefona, para assinar os papéis</p> <p>- Não pode faltar ao trabalho, são 3 filhos e é sozinha</p> | <p>- é informada das atividades</p> | <p>- Nunca participou</p> <p>- Os irmãos já foram, porque o filho fica chateado</p> |

| Dimensão III – Representações da Escola (nas famílias) (pg. 4) | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|---|--|--|
| Oferta educativa | | Sucesso educativo | | Influência dos outros | Finalidades da escola | Comparação da sua escola com a do filho | |
| Condições | Professores | Papel da escola | Papel dos pais | | | Motivação individual e recordações | Oferta educativa |
| | | | | recursos | professores | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Funciona bem - Não mudava nada - o filho não faz queixas de ser maltratado | <ul style="list-style-type: none"> - Quando lhe telefona relaciona-se bem com a professora, ela explica-lhe as coisas | <ul style="list-style-type: none"> - Escola também é importante, educar como pessoa e ser bom aluno - condições da escola | <ul style="list-style-type: none"> - dificuldade em responder - Dá a educação que é muito importante - o desinteresse da família pode por em causa o sucesso | <ul style="list-style-type: none"> - fala sobre a escola com os filhos e amigas | <ul style="list-style-type: none"> -- dá-lhes a oportunidade de terem no futuro um emprego - ser uma pessoa educada | <ul style="list-style-type: none"> - ela tem como grande preocupação que os filhos estudem. | <ul style="list-style-type: none"> - gostava de ter tido uma escola como a dos filhos - <u>Vivência infeliz</u>, a sua escola tinha professores que maltratavam as crianças, bancos em mau estado que os levavam a cair, eram humilhados |

| Dimensão IV – Trajetória pessoal na escolaridade (pg. 5) | | | |
|---|---|---|---|
| Experiências vividas | Sucesso educativo | Motivos do abandono escolar | Projeção de retomar |
| <ul style="list-style-type: none"> - professores que batiam muito - os professores não tinham paciência - era humilhada física e moralmente - tinha que percorrer grandes percursos - com medo nem pensava em ir para a escola mais avançada - os pais não contrariaram a sua vontade de desistir, foi trabalhar no campo | <ul style="list-style-type: none"> - chumbou | <ul style="list-style-type: none"> - mau trato - ficou triste - foi trabalhar para o campo - começou a namorar, vieram o filhos | <ul style="list-style-type: none"> - Não tem condições |

| Dimensão V – Aspirações e Expetativas para o filho no percurso educativo (pg. 6) | | |
|--|--|---|
| Futuro profissional | Valor do diploma | Reação ao insucesso |
| <ul style="list-style-type: none"> - médico ou piloto - que estudasse e fosse uma pessoa responsável | <ul style="list-style-type: none"> - Futuro melhor que o da mãe - Possibilidade de mudar e procurar emprego melhor - Melhor emprego | <ul style="list-style-type: none"> - uma explicadora, mas não tenho condições para muito |

Anexo VI- Exemplo da análise de conteúdo

Entrevista – F7. M.E.

Subcategorias

Categorias de contexto

Dimensão I – Socialização da família

Organização familiar de apoio

- ama
- irmãos mais velhos (15 e 16 anos) e é que asseguravam as rotinas de fim de dia
- J.I./ ATL's
- mãe sai cedo e chega tarde

Interação com os outros/ Relações sociais

(amigos...)

- forte interação com vizinhança

Interação familiar

- Passeios, só para compras que precisam
- todos em casa colaboram nas tarefas

Antes de ir para a escola ia para a ama e eu chegava a casa muito mais tarde quando os irmãos mais velhos saiam da escola iam lá pegar e muitas das vezes já tinha comido e tomado banho. Depois com quatro anos foi para o jardim de infância da igreja, centro social paroquial, e também eram os irmãos que colaboravam, eles têm oito e sete anos de diferença, tenho mais dois filhos.

Quando era pequeno brincava mais com os irmãos, eu era coisa pouca, estou sempre a trabalhar, quando chego à noite já é pouco tempo é para ir dormir. Depois levanto cedo outra vez, muitas das vezes não era eu que o deixava na ama ou no jardim de infância, eram os irmãos ou o pai quando cá vivia.

Ele não brinca com amiguinhos da escola porque vivemos longe da escola, mas os amigos daqui da rua sim, ainda ontem estava cá um a brincar com ele e ele também vai a casa deles.

Nós aqui, a senhora se calhar não sabe como é Africa, nunca viveu lá, mas aqui vivemos como em Africa, toda a gente se fala, toda a gente se cumprimenta, pronto às vezes até vamos a casa uns dos outros, assim em festas, quando faz anos, convida, pronto não é assim, festa, festa, que já não há dinheiro para fazer, mas quando faz anos, tem um bolo, pelo menos aqui no prédio, só não convivemos com os ciganos, já sabe é mais difícil, esses não, não dá.

Quando temos tempo damos uns passeios, principalmente quando precisa de um sapato, assim qualquer coisa, roupa, assim se acabou tudo temos que ter um pouquinho para isso.

No dia a dia a família de casa colabora uns com os outros.

Eu trabalho de segunda a sábado. No domingo é que tenho que fazer limpeza em casa. O meu marido não, o pai do F., não vive comigo eu estou só com os meus filhos. Mas

Modo de funcionamento

Mau comportamento

- castigos
- palmadas

Bom comportamento

- elogios :
Graças a Deus, filho fica contente

Comparação educação

- Diferente: com os meus pais eramos mais à vontade
- O pouco que fizeram por mim, fizeram melhor que eu faço
- não eram rígidos

Reação filho à entrada na escola

- prolongamento da creche
- Integração difícil
- não gostava ir à escola
- dizia que professora batia-lhe

Reação da família

- rejeição do filho optou por esperar
- ficou sem saber muito bem o que se passou

sempre que pode vem aqui ver o F. , eles estão sempre juntos, até acho que mais do que eu. Pois eu chego tarde e saio cedo. O pai vai muitas vezes busca-lo à escola.

Quando o F. se porta mal é complicado, ele fica assim (má cara) e eu deixo-o lá e vai melhorando aos poucos, ponho-o de castigo, às vezes, até leva umas palmadas, porque também é preciso, aí é que ele fica mais danado ainda, às vezes tem que ser é que ele volta e meio faz das suas. Mas também já tenho os mais velhos, mas com ele não chega porque acha que eles não podem mandar nele. E é pior.

Quando faz coisas boas eu digo: graças a deus e ele fica todo contente.

A educação que dou e a que me deram os meus pais, é assim, os meus pais era mais à vontade, e eles não tinham como educar melhor. Eu sinto que o pouco que eles fizeram é melhor do que eu faço. Eu sinto que eu não sou assim, os meus pais não eram muito rígidos, a gente eu acho que nós até já tínhamos nascido mais calmos. Nós também tínhamos menos conhecimentos, os brinquedos eramos nós que os tínhamos que arranjar, tinha pouca coisa que davam para nós porque eles não podiam não tinham, mas com o pouco que a gente tinha a gente era mais educado. Hoje eles têm tudo e têm menos educação. Às vezes eu acho que não dei nada ...agora eles querem fazer o que quiserem à maneira deles, não é, e no meu tempo não precisava de tanto.

Dimensão II – Práticas de relação com a escola

A entrada do F. na primária foi difícil, porque ele estava no jardim de infância e eu por mim acho que ele entendeu que a escola era igual à creche, ele não gostava de ir acho que também não gostava da professora, dizia que a professora batia, até que eu disse: bem isso aí eu vou ter que ter calma esperar e saber se é verdade. Porque podia ser ele que não está a gostar de ir para a escola e inventa tudo. Esperei e ele continuava a queixar-se e então eu disse: isto também não pode ser assim, eu tenho que esperar mais um pouco, nesse mais um pouco acho que trocaram a professora, e aí ele não queixou mais. Eu não cheguei a ir lá falar, fazer reclamação porque estava à espera de ver realmente o que se passava, porque é assim, chegar lá e acusar as pessoas assim...sem provas nem nada e eu já vi que ele não gosta de fazer os trabalhos de casa, não estava levando a escola a sério e eu disse: eu tenho que esperar para ver, então mudaram de

Métodos educativos

Preparação para entrada na escola

professora e isso passou. As queixas dele passaram e eu fiquei sem saber se era verdade ou se era mentira.

O F. não demonstrava vontade de ir para a escola ele chorava e dizia que a professora lhe batia e não gostava dele, era uma luta para ir para a escola. Com a mudança da professora as coisas mudaram. Ele já dizia que gostava da professora e que não lhe batia.

Eu quando chego a casa tarde pergunto-lhe sempre se já fez os trabalhos de casa, mas às vezes ele é muito mentiroso, ele fala : já fiz e eu estou a fazer outras coisas quando acabo já não há tempo de ir ver e afinal das contas ele não fez. Quando ele tem alguma dúvida pede ajuda aos manos, quando ele quer pede, é aos manos que ajudam eu só estudei até à 4ª classe, os manos ajudam, mas quando ele quer, quando ele não quer não pergunta nem nada, pois.

Eu vou sempre quando ela chama, quando ele precisa, eu vou às vezes às reuniões mas é menos que eu vou, porque por causa das horas não permite, nem sempre posso ir, mas quando arranjo um tempo eu vou falar com a professora ou assinar os papéis.

Quanto à facilidade de falar com a professora ou a escola, bem eu tenho pouco tempo, mas sim podia terquando é preciso falar ir à escola falar com a professora ou se é assim uma coisa importante e a professora liga e diz a esta não podes faltar, eu vou acho que o que poderia melhorar era no trabalho...sabe eles são três filhos, às vezes junta-se reuniões na mesma semana, às vezes até eu fico enervada, não sei como fazer para ...ou vou num e não vou no outro ...

Eu costumo ser informada das atividades da escola, a professora, às vezes, liga para mim e diz-me o que é mais simples, mas muitas das vezes eu preciso de ir lá, porque muitas das vezes tenho de assinar papeis...

Eu nunca participei em festas ou atividades da escola, isso é que não, isso não dá mesmo, já reunião é o que é. Mas os irmãos já foram com ele. Porque ele fica chateado quando não vai ninguém e tem razão.

Dialogo sobre a escola

TPC's

- são os irmãos que o ajudam

Comunicação com a escola/professora

- vou quando sou chamada

- às reuniões poucas vezes

- vou mais quando professora telefona,

para assinar os papeis

- não pode faltar ao trabalho,

são 3 filhos e é sozinha

Informação

- é informada das atividades

Participação

- nunca participou

- os irmãos já foram, porque o filho fica chateado

Acompanhamento

Interação pessoal

Escolha da escola

- perto da escola dos outros filhos
- o pai vive perto da escola (não vive com o filho, mas vai buscá-lo muitas vezes)

Funcionamento

- funciona bem
- não mudava nada

Família

- educar

Escola

- escola instruir

Futuro e emprego

- melhor oportunidade de emprego
- melhor emprego

Cultura

- ser uma pessoa educada

- empregabilidade

Eu escolhi aquela escola porque todas as escolas têm uma famazita e pelo menos esta é a que menos falam ...depois o pai vive perto dessa escola, nós é que vivemos longe e ele fica no centro social paroquial e antes nós também morávamos lá, os mais velhos também estudam na escola do mesmo agrupamento, quando nos mudámos para cá não os quis tirar. A minha filha já está aqui mais perto porque anda no ensino secundário. O outro está no 9ºano, mas para o próximo ano também já muda. O F. é que eu não sei como vou fazer ...ai é que vai ser o problema.

Dimensão III – Representações da Escola (nas famílias)

Se mudava alguma coisa na escola....não estou entendendo, o funcionamento? Não, não mudava. Pelo menos ele não se queixa de nada...de ser maltratado, nada disso.

O sucesso do meu filhoacho que tem que começar em casa a educar e depois na escola para seguir em frente, porque a escola faz a parte dela, mas em casa também tem que porque se não faz a parte dela vai lá fazer pior ainda. Eu penso que a educação de casa é importante. Na escola tem que ser educado como pessoa e ela vai ensiná-lo como aluno...

Eu penso que é importante estudar que é assim, vê como é que está o mundo e o país, quem estuda está assim, que não estuda como é que fica, ainda pior, não é? Eu falo para eles sempre, vocês vejam como é que está quem não estuda, fica ainda pior, pelo menos estudar se pode arranjar melhor um emprego. Tenho o meu caso que tenho uma profissão quem ninguém quer, mas eu só tenho a 4ª classe.

Quando falo com o meu filho digo-lhe que tem que estudar, que tem que ser uma pessoa educada uma pessoa, pronto...eu sempre falo eu quero que vocês estudem para serem melhor do que eu...e isso é o que mais digo. Eu não quero vocês como eu, quero que tenham um bom emprego

Conhecimento da escola

Oferta educativa

Papéis sociais

Finalidades da escola

Papel diploma

Dimensão IV –Trajetória na escolaridade do próprio

ação pedagógica

- infeliz

-professores que batiam muito

- os

professores não tinham paciência

- era

humilhada física e

moralmente

Condições sociais

- tinha que percorrer

grandes

percursos

- com medo nem pensava

em ir para a escola mais

avançada

Abandono

- os pais não contrariaram

a sua vontade de desistir,

foi trabalhar no campo

- maus tratos

- ficou triste

- foi trabalhar para o campo

- começou a

namorar,

vieram o

filhos

Escolaridade

e vivida /

escolaridade

dos filhos

- grande

preocupação

o que os

filhos

estudem.

- gostava de

ter tido uma

escola

como a dos

filhos

O meu caso é assim, lá a escola já começa tarde fui para a escola com 7anos e antigamente os professores batiam mesmo, não é como agora, eu fiz a escola em Cabo Verde e lá batiam mesmo. Eu chegava a casa alguns dias que não conseguia pegar na colher para comer por causa da palmatoria na mão. E então fui à escola no 1º ano e não passei a professora não tinha paciência para ensinar e dizia que a gente era burro. Os alunos que ela não gostava ficavam no banco velho eles a caírem e os outros a rirem. Ela nos deixava para lá. Naquele ano ficamos. No outro ano já tive um professor que dava mais atenção a partir dai não chumbei mais, mas só fui até à 4ª classe. Porque já não aguentava mais, era muita porrada, tenho marcas no corpo, nas mãos inchavam e depois eu não gostava da escola. Eu disse: não vou mais à escola. Também já tinha idade. Os meus pais, oh...o meu pai estava aqui em Portugal a minha mãe quando eu disse que não queria, olha para eles estava ótimo vais fazer trabalho de campo, dos animais...(risos) está ótimo eles não influenciavam muito para a gente estudar.

Eu agora a minha preocupação é se eles estudam. Eu se pudesse gostaria de estudar numa escola como a dos meus filhos. Porque eu quando fiz a 4ª classe só pensava na porrada, não aguentava mais, não queria ir, estava farta, já chega e a escola era bem longe também, tinha de andar mais de uma hora a pé. Eu com aquele medo não pensava em ir para uma escola mais avançada. E a partir dai acabaram com a história de bater nos alunos, olha os miúdos hoje são todos professores, o emprego que se consegue porque estudou ...eu fiquei triste, meu deus se isto de bater tivesse acabado antes, talvez eu tivesse sido diferente. Quando vim para Portugal tinha 22 anos e então não tinha documentos no momento, depois veio o namorado e olha ficou tudo para trás.

Experiência vivida

Comparação

Dimensão V- Aspirações e Expetativas

| Subcategorias | | Categorias de contexto |
|---|---|--|
| <p>Futuro profissional para o filho</p> <ul style="list-style-type: none"> - médico ou piloto - que estudasse e fosse uma pessoa responsável <p>Valor diploma</p> <ul style="list-style-type: none"> - possibilidade de mudar e procurar emprego melhor <p>Papel da família / papel da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - o esforço do filho tem muita importância - condições da escola - o interesse da família pode por em causa o sucesso | <p>Gostar de uma profissão para o meu filho é difícil, bem às vezes, penso que ele <u>podia ser médico ou então</u>, olha ...não sei há muita coisa que eu gostava que ele fosse, é difícil escolher...(risos)<u>um piloto...</u></p> <p><u>Eu queria que eles estudassem e que sejam pessoas responsáveis, educadas que tenham uma profissão, pronto que não fiquem a pensar como eu: ai estou farta deste trabalho, mas não posso, não trabalho mais, não posso, não tem como.</u></p> <p><u>O esforço do F. tem muita importância. As condições são da escola e da família, porque se a escola dá condições mas a família não demonstra interesse eu acho que não vai à frente.</u></p> <p>Eu no início já dei conta que ele este ano estava mal, a professora falou comigo eu falei com ele e ele começou a melhorar. <u>Eu não tenho muitas condições mas arranjava uma explicadora que vai uma vez por semana</u>, eu dava o que podia pagar. <u>Quero que ele tenha sucesso na escola e que não vá ficando para trás</u>, porque se não a vida, ele é novo mas se vai ficando aos bocadinhos para trás, às vezes fica mesmo. Então <u>não quero isso</u>. Se eu vir que ele estuda, mas não consegue, vou arranjar alguém que o ajude, uma explicação.</p> | <p>Expetativas</p> <p>Futuro profissional</p> <p>Sentido da escola</p> <p>Reação insucesso sucesso</p> |