



Departamento de Sociologia

Relações entre as condições familiares e o desempenho escolar

Liliana Alves de Lemos Marques Pires de Deus Alves

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Janeiro, 2013

Resumo: Pretende-se reconstruir os percursos escolares dos jovens, de sucesso e insucesso escolar para aferir da relação entre as estruturas familiares e os resultados escolares, na medida em que se parte do pressuposto que o sucesso dos jovens em contexto escolar, implica uma boa relação familiar e, portanto, a actuação e as características da família serão analisados do ponto de vista da sua estrutura, escolaridade do grupo doméstico e classe social. Neste sentido, recorre-se aos contributos teóricos da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família, que permite equacionar a importância do contexto e das estruturas familiares. Utilizou-se uma abordagem extensiva como metodologia, recorrendo à utilização do SPSS para a análise das 145 fichas individuais dos alunos da comunidade educativa de uma escola de Odivelas, que permitiu conhecer as características familiares dos mesmos e identificar, o percurso escolar de sucesso ou insucesso dos próprios, na medida em que abrange as avaliações do aluno ao longo do seu “caminho” escolar. As principais conclusões apontam no sentido de que o sucesso escolar dos alunos aumenta com a escolaridade dos pais e à medida que a classe social da família é mais favorecida. Também se verifica que os alunos provenientes de famílias biparentais obtêm maiores níveis de sucesso quando comparados com outro tipo de estrutura familiar, registando-se, no entanto, algumas excepções a esta tendência.

Palavras-chave: Estrutura Familiar; Sucesso Escolar; Classe Social; Ensino Básico

Abstract: It is intended to rebuild the school careers of young, success and failure at school to assess the relationship between family structure and educational attainment, as it assumes that the success of young people in the school context, implies a good family relationship and therefore the performance and features of the family are analyzed from the point of view of their structure, the domestic group education and social class. In this sense, refers to the theoretical contributions of the Sociology of Education and Sociology of the Family, which allows equating the importance of context and family structures. It was used extensively as an approach methodology, resorting to the use of SPSS for analysis of 145 individual records of students in the educational community of a school of Maynooth, who helped identify the characteristics and identify their relatives, the school career of success or failure 'own, as it includes assessments of the student throughout their "way" school. The main conclusions point towards the

academic success of students increases with parental education and social class as the family is most favored. It also appears that students from two-parent families achieve greater levels of success when compared to other type of family structure, registering, however, some exceptions to this trend.

Keywords: Family Structure, School Success, Social Class, Basic Education

Para os meus filhos, Mariana e João Pedro

«O significado das coisas não reside nas próprias coisas, mas nas nossas atitudes
relativamente a elas.»

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão por desde cedo me terem ensinado o valor da gratidão, por sempre se terem orgulhado, por me inspirarem e motivarem e por me terem ensinado a fazer sempre o melhor possível.

Ao Luís e à minha cunhada Ana, pelo amor, apoio e incentivo incondicionais, e pela compreensão, bom humor e paciência nas noites e finais de semana de tanto trabalho.

À Sara, à Sofia, à Solange e à Mena que em momentos difíceis sempre me estenderam a mão e me ofereceram palavras doces, sensatas e de coragem.

A todos os outros amigos, colegas do mestrado em Educação e Sociedade, que estiveram comigo nesta caminhada, e que dividiram comigo as alegrias e ansiedades de uma dissertação, especialmente à Andreia, à Carla e à Hermínia.

A toda a comunidade educativa da Escola Básica do 2º e 3º ciclo dos Pombais, pela oportunidade de realização deste projeto, bem como pela receptividade, colaboração e integração.

À professora Cristina Lobo, um obrigado especial, pela disponibilidade imediata em ter aceitado este convite, para orientar esta dissertação, mas que, por circunstâncias da vida, já não se encontra entre nós.

Ao Pedro Abrantes, Miguel Cabrita e Hugo Martins, um enorme obrigada, pela extrema disponibilidade e por todos os fundamentais contributos e apoio, pelas doses acertadas de confiança nas minhas capacidades.

E, finalmente, à minha orientadora Teresa Seabra, um agradecimento especial por ter sido mais do que uma orientadora e, acima de tudo, por me ter feito acreditar que eu poderia chegar até aqui, e de que não poderei parar.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. FAMILIAS: UNIDADE E DIVERSIDADE	5
2. A FAMÍLIA E O DESEMPENHO ESCOLAR.....	9
2.1 A Desigualdade de trajetórias escolares	10
2.2 Relação entre as Famílias e os Resultados Escolares	16
3. METODOLOGIA	19
3.1 Modelo de Análise.....	19
3.2 Estratégia Metodológica	20
4. ANÁLISE DE RESULTADOS	25
4.1 Caracterização das famílias e da trajetória dos alunos	25
4.2 Análise da trajetória Escolar.....	27
4.3 O efeito da estrutura familiar no sucesso escolar	32
CONCLUSÃO.....	37
BIBLIOGRAFIA	39
ANEXO A - Inquérito aos Alunos	43
ANEXO B - Inquérito aos Encarregados de Educação	47

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

- 4.1 Dimensão do género **Erro! Marcador não definido.**
- 4.2 Condições sociais das famílias **Erro! Marcador não definido.**
- 4.3 Trajetória escolar dos alunos **Erro! Marcador não definido.**

FIGURAS

- 3.1 Modelo de Análise das estruturas familiares e trajetórias escolares ...**Erro! Marcador não definido.**
- 4.1 Trajetória escolar dos alunos, segundo o género..... **Erro! Marcador não definido.**
- 4.2 Trajetória escolar dos alunos, segundo a estrutura familiar **Erro! Marcador não definido.**
- 4.3 Trajetória escolar dos alunos, segundo a escolaridade do grupo doméstico **Erro! Marcador não definido.**
- 4.4 Trajetória escolar dos alunos, segundo a classe social..... **Erro! Marcador não definido.**
- 4.5 Sucesso escolar, segundo o sexo, estrutura familiar e esc. grupo doméstico (%) 34
- 4.6 Sucesso escolar, segundo a classe social (%)..... 35
- 4.7 Sucesso escolar, segundo a estrutura familiar e a esc. do grupo doméstico (%)..... 35

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é o culminar da trajetória integrante do mestrado em Educação e Sociedade, ao longo do qual foi adquirindo consistência a motivação para abordar um tema que combinasse as estruturas familiares e os resultados escolares dos jovens. A escola e a família sempre estiveram, de algum modo, presentes nas análises da sociologia da educação, pelo que o interesse pelo estudo da relação entre a família e a escola resulta da convicção sustentada em estudos de muitos investigadores (Montandon, 2001; Sebastião, 2009; Silva, 2003; Diogo, 1998; Seabra, 2010), da importância da estrutura familiar sobre o sucesso escolar dos indivíduos.

Para a definição do tema do trabalho contribuiu também a preocupação das mudanças sociais, culturais e demográficas ocorridas a partir dos anos 60, nas sociedades industriais contemporâneas, designadamente o aumento das uniões de facto, das famílias monoparentais, o retrocesso da nupcialidade e o crescimento social do número de divórcios, que conduziram vários sociólogos, americanos e europeus, a colocar a ênfase na pluralidade de formas e lógicas de funcionamento familiares. A conceção de um modelo único e dominante, da família nuclear moderna, segundo foi descrita por Parsons (1971 [1949]), foi comutada pela análise da diversidade.

No que concerne ao insucesso escolar dos jovens, alguns fatores têm sido apontados para a apresentação de baixos rendimentos escolares, nomeadamente as características das famílias, mas também fatores associados à instituição escolar. Não deixamos de acrescentar, ainda a este respeito, que a produção científica no domínio do insucesso escolar é bastante recente, sendo a maioria a partir da segunda metade da década de 1970, pois anteriormente, o fenómeno do insucesso escolar não atingia as dimensões actuais, sendo considerado um fenómeno natural para o qual pouco havia a fazer, uma vez que a escola era o privilégio de poucos. Mas a partir do início da década de 80 esta situação altera-se consideravelmente e, assim começa-se a estudar a sua problemática e vários autores, cada vez mais, vão propondo medidas de atenuar os efeitos dessa calamidade, ao mesmo tempo que apresentavam os factores explicativos.

Finalmente, motivos de cariz profissional impulsionaram, também, a realização deste estudo, por sentir a necessidade de aprender mais, numa perspectiva de formação

contínua que contribua para aprofundar os domínios em que exerço a função de mediadora escolar, uma vez que o sucesso escolar dos jovens surge como um dos maiores desafios que enfrento na minha prática diária, suscitando em mim a vontade de aprofundar o conhecimento desta problemática, procurando compreendê-la. É neste contexto que surge a presente dissertação, sustentada na convicção de que a família, enquanto primeiro agente de socialização, terá sempre uma grande influência na trajetória escolar dos indivíduos. Especificamente pretende-se analisar a influência da estrutura familiar sob os resultados escolares dos jovens.

Para responder aos objectivos propostos, realizou-se, numa primeira fase da investigação uma pesquisa de bibliografia nacional e internacional sobre o tema em questão, procurando assim uma abordagem o mais completa possível. Na segunda fase da investigação, procedeu-se à realização do trabalho de campo. Tendo em conta a natureza dos objectivos definidos, optou-se por uma abordagem extensiva, que teve como suporte um conjunto de inquéritos aplicados pelos diretores de turma aos alunos do 5º ano de escolaridade e respetivos encarregados de educação, assim como as suas fichas de identificação, numa escola de 2º e 3º ciclo do ensino básico, no concelho de Odivelas. Na terceira e última fase desta investigação, organizou-se a informação recolhida e procedeu-se à sua análise através de um programa informático adequado. Por fim, redigiu-se a versão final da tese na qual se incluíram todas as conclusões retiradas ao longo deste percurso de investigação.

A exposição que se segue, produto final das operações de pesquisa referidas, encontra-se organizada em quatro capítulos. A lógica que presidiu à organização dos capítulos procurou conciliar a facilidade de leitura com uma coerência expositiva dos temas. Os primeiros dois pontos correspondem a um enquadramento geral da investigação onde são analisadas as transformações que têm ocorrido na família dentro da sociedade e a origem de novas estruturas daí decorrentes. Procura-se reflectir sobre a temática do desempenho escolar e o papel da família sobre a forma de como esta afecta particularmente o rendimento escolar dos alunos, recorrendo para tal a alguns contributos teóricos da sociologia da educação. O ponto seguinte incide na explicitação e discussão de aspectos relacionados com a metodologia e o trabalho de campo, onde é feita uma breve caracterização estatística da situação dos alunos que frequentam o 5º ano de escolaridade numa escola do 2º e 3º ciclo do ensino básico no concelho de Odivelas. Na quarta e última parte são apresentados os resultados empíricos, onde se

encontram reunidos os principais resultados do estudo quantitativo sobre os resultados escolares dos jovens tendo em conta a sua estrutura familiar. Pretende-se assim, recorrendo a enfoques teóricos e empíricos aprofundar a investigação sobre a relação entre a estrutura familiar e os resultados escolares dos alunos. Este trabalho de investigação reúne um conjunto de reflexões que apesar de relevantes, não esgotam a complexidade da problemática em análise, mas podem fornecer pistas interessantes para um debate mais alargado, que incida sobre as várias problemáticas que este tema abrange.

1. FAMILIAS: UNIDADE E DIVERSIDADE

Contrariando ideias muitas vezes veiculadas no senso comum, autores como Guerreiro (2007) têm defendido que a família continua a ser a principal esfera de investimento pessoal, não estando, por isso, em crise. “O que parece ter mudado foram os modelos familiares e as representações e os modos de investimento na família. Fenómenos como a baixa da fecundidade e a banalização e desdramatização do divórcio e da coabitação não podem (...) ser lidos como sintomas do declínio da família, mas antes como sintomas de novos investimentos e sentidos que lhe são dados, como o afastamento da ideia de que a família é definida essencialmente pelo laço formal” (*ibidem*, 18).

Por outro lado, a diversidade não é observável apenas ao longo do tempo nem somente produto da mudança social. Estando presente em todas as sociedades humanas, as formas de que a família reveste e as funções que preenche são extremamente variáveis no tempo e de uma sociedade para outra. Dentro de uma mesma sociedade, e em particular nas sociedades contemporâneas, em diferentes contextos sociais e de classe, a família tem também diferentes características e recursos e, no âmbito dos processos de socialização, implicações diferentes para as crianças. Assim, tal como afirmam Manski, Sandefur, McLanahan, and Powers (1992) “any attempt to determine the family structure effect more tightly must bring to bear prior information about the process generating family structure and children’s outcomes. As long as social scientists are heterogeneous in their beliefs about this process, their estimates of family structure may vary” (citado em Björklund, 2004:4).

A família é um complexo muito vasto e intrincado de interações entre os pais e os filhos e entre o próprio casal. Estas mútuas relações, a nível consciente e inconsciente, são mais importantes para o desenvolvimento e rendimento da criança do que o seu estatuto socioeconómico-cultural, embora este influencie em grande parte a “qualidade afectiva” da família, influenciando ambas estas dimensões, por seu turno, a forma como a criança reage ao ambiente escolar. Estamos, no entanto, perante variáveis complexas e cujas relações são de difícil aferição. Desde logo, aliás, segundo Biblarz (1992), porque “as estimativas da influência da estrutura familiar sobre os resultados

das crianças dependem das definições de estrutura da família, das variáveis que são controlados e do período de tempo considerado”. (citado em Björklund, *idem*:139).

Os movimentos de transformação que a família atravessa só poderão ser compreendidas se apreendermos as formas de organização da vida familiar. “Perceber quem são as pessoas que vivem debaixo do mesmo teto e quais são os principais tipos de grupo doméstico constitui (...) uma velha interrogação da história e da sociologia da família. É verdade que, uma vez reconhecida a predominância da família nuclear tanto no passado como no presente, a questão das estruturas domésticas perdeu terreno e cedeu o lugar à caracterização do novo modelo de família.” (Wall, 2003:9). Para Lobo, “as desuniões instauram uma pluralidade de trajetórias, tanto familiares como individuais, que são parte integrante de um processo mais vasto de sequências e de transições familiares que, cada vez mais, desembocam nas configurações familiares recompostas. Neste sentido, as famílias recompostas são famílias de transição.” (2009: 45).

De um modo geral, para Pierre Bourdieu “a família é um princípio de construção da realidade social, (...) e esse princípio de construção é ele próprio socialmente construído e comum a todos os agentes socializados de uma certa maneira” (1997: 95). Deste ponto de vista, é no espaço social das classes que se estruturam os modelos de percepção e de ação dos agentes sociais, constituindo o grupo doméstico de origem um agente mediador central entre a estrutura social e os modos específicos de produção dos quadros de disposições individuais, devendo estas ser vistas como o resultado de variações estruturais do *habitus* de classe. Deste modo, além de espaço de reprodução biológica, a família é sobretudo o lugar privilegiado de reprodução social e cultural realizada no quadro de constrangimentos produzidos pelos sistemas cultural e social, embora as preferências e opções das famílias nas estratégias de socialização não signifiquem “que o papel das famílias se limite à reprodução das condições materiais de existência, pois podem desenvolver estratégias que explorem em maior ou menor amplitude as possibilidades inscritas nessas condições” (Seabra e Mateus, 1994: 47).

“Nas famílias recompostas, consoante a história passada de cada um dos elementos do casal, assim varia o número de crianças existentes. Na fratria recomposta partilham-se vínculos de aliança e de consanguinidade conforme a filiação de cada criança. A existência de crianças provenientes de casamentos anteriores aumenta a

complexidade da estrutura dos papéis e das relações familiares nas configurações recompostas. As famílias recompostas são famílias de geometria variável, isto é, o número de elementos no grupo doméstico varia quando, por exemplo, nos fins-de-semana ou nas férias, chegam os filhos biológicos do padrasto.” (Lobo, 2009: 62). Por seu turno a família monoparental “refere-se, em sociologia da família e nos estudos de política social, a uma mãe ou um pai a viver sem cônjuge e com filhos dependentes (crianças ou jovens adultos solteiros).” (Wall, 2003: 51).

A pesquisa que se pretende realizar articula, assim todos os enfoques e perspectivas mencionadas, analisando as estruturas familiares (biparentais, monoparentais e recompostas) sobre os resultados escolares dos jovens, na medida em que a família está sempre presente em todos os momentos da criança e da criança-aluno. Por isso, o aluno reflecte em grande parte o ambiente familiar em que vive.

2. A FAMÍLIA E O DESEMPENHO ESCOLAR

Segundo Seabra (2009), “os primeiros trabalhos empíricos relacionados com a análise da diversidade de trajetórias escolares datam dos anos 50, justamente nos países charneira do desenvolvimento dos sistemas educativos: a Inglaterra e a França. Os investigadores britânicos que mais se destacaram nesta fase de emergência da sociologia da educação foram, por um lado, Floud, Halsey e Martin, com o estudo da influência da origem social e do ambiente familiar nos resultados e orientação escolares de alunos com 10-11 anos no acesso às escolas secundárias e, por outro, Bernstein, que vai desenvolver incisivos e prolongados estudos sobre a relação entre o sucesso escolar e o código linguístico de que são portadores os alunos. Os primeiros realizaram um vasto inquérito (por entrevista) a cerca de 1500 famílias distribuídas por duas regiões socialmente contrastantes dos arredores de Londres (Floud, Halsey e Martin, 1956) e, já nesta altura, detetam, em ambos os contextos sociais, ambições parentais de escolaridade longa (concluir o “liceu”), uma relação clara entre o sucesso escolar e maiores níveis de escolaridade dos pais, e concluem que, “para um mesmo nível de classe social, não são os que têm mais prosperidade económica os que têm melhores resultados, mas os que têm condições culturais favoráveis (atitudes e preferências dos pais)” (p. 89).

Ainda segundo esta autora (2010) Bernstein publica os seus primeiros artigos sobre a relação entre classes sociais e linguagem entre 1959 e 1961, levando a efeito uma profunda investigação empírica sobre os modos de comunicação em contextos familiar e escolar, e conclui pela existência de uma relação entre o uso do código restrito, predominante nas famílias operárias, e o insucesso escolar. Já em França “tiveram um papel pioneiro no levantamento de dados sobre as desigualdades sociais na escola as investigações produzidas por Girard, investigador do *Instituto Nacional de Estudos Demográficos* (INED), publicadas entre 1953 e 1963 na revista *Population*, um trabalho de Christiane Payne publicado em 1959 na revista *Recherches de Sociologie du Travail* e os trabalhos desenvolvidos pelos investigadores do Centro de Sociologia Europeia, com evidência para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, publicados a partir de 1963 (Masson 2001). Tanto os trabalhos de Girard como o de Payne centraram-se no acesso ao 6º ano de escolaridade e nos processos de orientação nesta fase do percurso escolar, enquanto os de Bourdieu e Passeron analisaram os estudantes do

ensino superior. Esta diferença explica, em grande parte, a disparidade das conclusões: os primeiros concluem pelos progressos significativos na democratização da escola até 1946, com alguma estagnação no período subsequente, enquanto os segundos concluem pela persistência de fortes desigualdades sociais no acesso ao ensino superior” (p.35).

2.1 A Desigualdade de trajetórias escolares

A constituição do insucesso escolar enquanto objeto de análise científica “decorre diretamente da pretensão das sociedades democráticas modernas de proporcionarem o máximo possível de igualdade de oportunidades aos seus membros”. (Seabra, 2009: 81). Para Ravon (2000), o insucesso escolar constitui um problema, na medida em que vivemos numa sociedade que pretende transformar as condições democráticas da sua existência. De facto, a falta de sucesso escolar do aluno aponta para causas que devem centrar-se quer no seu modo de vida e meio familiar, quer no tipo de propostas de aprendizagem que a escola lhe oferece. “A família produz, em quantidade, o bem criança a que se destina a escola.” (Almeida, 2005: 583). Todavia, os contributos da sociologia da educação há muito que demonstraram que a distancia social e cultural das famílias face à escola é um factor importante no (in)sucesso escolar dos jovens (Bourdieu, 1970). De facto, um dos problemas que está na base do insucesso escolar de muitas crianças é a descontinuidade entre a escola e a família, “a personalidade social do aluno, também ela estruturante do universo educativo e peça decisiva escolar, traz, afinal, a marca da casa...” (Almeida, 2005: 586).

O surgimento da forma escolar de educação não se caracteriza como um prolongamento “ (...) da acção da família mas como uma instituição com finalidades específicas, jamais desempenháveis pelas famílias.” (Seabra, *idem*:139). Os Estados-nação modernos, para a construção dos quais a escola foi decisiva, exigiam, portanto, uma cultura comum, deixando a família de ser a instância única e exclusiva de educação das crianças. Neste âmbito e a partir do final do séc. XVIII (com especial incidência em França), Condorcet, por exemplo, advoga que é essencial a divisão entre instrução e educação, ou seja “l'école publique doit contribuer davantage à l'instruction des enfants, plutôt qu'à leur éducation. Il pense que cette dernière est de droit l'apanage de la famille” (Montandon, 1994:150). Contudo outros autores defendem, posições diversas no que respeita à conjugação destas duas instâncias de socialização e educação

das gerações mais novas: ora de total responsabilização do Estado por esta matéria, como foi já referido, ora de “desescolarização” (Bouquier, citado em Montandon, *idem*), teoria que preconizava que a melhor escola era constituída pela sociedade no seu todo, onde se inclui a família. Porém, como salienta Montandon (*idem*), na época a que se referem as posições aqui apresentadas, as relações concretas entre as famílias e as escolas eram praticamente inexistentes.

A partir do final da IIª Guerra Mundial, mais precisamente na década de 50 e 60, os países ocidentais assistiram a uma massificação do ensino e do acesso das populações aos sistemas escolares. Na materialização e crescimento deste fenómeno tem um papel fundamental a “ (...) valorização da socialização escolar nas representações sociais (...) ao nível político e científico, com as ideias sobre (...) a democratização do ensino e igualdade de oportunidades; assim como ao nível das crenças dos indivíduos e famílias na promoção social através da escola (...) ”. (Diogo, 2008:5 e 6). A esta massificação do ensino e democratização do acesso, para os quais é essencial o estabelecimento e cumprimento permanente da escolaridade obrigatória, sucedeu-se um contínuo prolongamento dos anos de permanência na escola e dos domínios presentes nos currículos. Desta forma, o alargamento da escola é feito em dois sentidos, isto é, horizontal, com uma abrangência social mais ampla, e vertical, na medida em que as crianças passam progressivamente mais tempo na escola (Montandon, 1994). Deste modo, a democratização do ensino significa que a instituição escolar, durante largos anos reservada às elites, passa a receber alunos provenientes de famílias que ocupam posições distintas e diversas na hierarquia social. Também em todos os estratos sociais, a escola ganha uma centralidade na vida quotidiana das famílias, cada vez maior, que desenvolve, por sua vez, lógicas específicas de investimento na escolaridade das crianças e jovens.

A questão das divergências de culturas entre a família e a escola é central na discussão acerca das desigualdades sociais e desigualdades escolares. É, de facto, comparativamente consensual que a ruptura que se verifica entre o universo cultural vivido no quotidiano das famílias de classes populares e o universo escolar está relacionado com a maior incidência de insucesso nos percursos escolares das crianças provenientes destas famílias. “(...) dans les milieux populaires, elles [as mães] insistent beaucoup plus sur des vertus telles que l’ordre, la propreté et la discipline. (...) les parents du bas de la hiérarchie sociale accordent une certaine prépondérance á

l'obéissance et au respect (...), les familles populaires font davantage usage de coercition, de contrainte et de force dans leurs méthodes éducatives que les parents du haut de la hiérarchie.» (Kellerhals e Montandon, 1991:128). Tais valores, maioritariamente presentes nas classes populares, transmitidos às crianças e jovens ao longo da socialização, são contrastantes com os instituídos e valorizados no universo cultural da escola. Aí são preponderantes os valores encontrados comumente nas famílias das classes mais favorecidas: autonomia, criatividade, curiosidade, autocontrolo (imposição de regras “internas”, de responsabilização da criança pelos seus comportamentos e pelo controlo destes), mas também a valorização da individualidade, a centralidade do “eu” e não do “nós”, do colectivo (a família) como ocorre nas classes populares.

Autores como Basil Bernstein, sociolinguista, dão um contributo particularmente interessante no que concerne às diferenças e choque entre o universo cultural familiar e escolar. Bernstein serve-se da análise dos códigos linguísticos utilizados na escola e nas famílias dos meios populares e define dois tipos de códigos, o elaborado e o restrito. “Aqueles que usam o código linguístico elaborado orientam-se para uns significados de tipo universal ou independente do contexto (...); aqueles que usam o código linguístico restrito orientam-se para uns significados mais particulares ou dependentes do contexto (...)” (Oliveira, 1980: 19 e 20). Defende ainda que na escola se utiliza primordialmente o código elaborado, o mais frequente nas classes dominantes. Assim, “a escola constrói discursos aos quais as crianças de classes baixas não podem aceder. Esses discursos só dão acessíveis para aquelas crianças para as quais foram de facto elaborados, isto é, para as crianças das classes dominantes. (...) as crianças das classes baixas estão excluídas pelo código escolar, são discriminadas e afastadas pelo código escolar.” (*idem*:21). É evidente, através dos distintos códigos linguísticos utilizados nos dois “mundos”, o choque que provoca ruptura entre o universo cultural das famílias das classes populares e o universo cultural da escola. À entrada para o sistema de ensino, levam comprovada vantagem as crianças que foram e são socializadas num universo familiar em que predomina a utilização do código linguístico semelhante ao da escola. Para estas, a adaptação ao contexto escolar e suas exigências é um processo bastante facilitado e “ (...) observa-se uma quase inexistência de fronteiras entre os dois universos” (Seabra, 1997:57). Por sua vez, nas crianças oriundas das classes populares a entrada para a escola constitui-se muitas vezes como uma ruptura, não raramente violenta e complexa.

A transição entre a família e a escola é, assim, frequentemente acompanhada pela necessidade da existência de uma preparação prévia intencional, já que a passagem não se faz de forma “natural” – “Antes de ir para lá expliquei-lhe como era, que na escola é diferente, não podem estar sempre a brincar, não pode estar sempre a levantar-se” (excerto de entrevista, citado em Seabra, *idem*:64).

Este sentido e expesso afastamento pelas famílias das classes populares é um reflexo da exterioridade e superioridade que a esfera da escola representa para estes indivíduos. Torna-se assim compreensível que exista uma referência bastante comum à percepção dos papéis da escola e dos pais como fortemente separados – “ (...) os pais são os pais, os professores são professores. Eu acho que os pais irem lá dizer que têm que fazer isto e aquilo, eu acho que está mal. (...) Os pais deviam tratar da educação porque não é um professor que está umas horas de volta dum criança, nem os professores têm essa obrigação (...). Os professores devem é preocupar-se com as coisas da escola. (excertos de entrevistas reproduzidos em Seabra, 1997:65 e 66). Conforme conclui Teresa Seabra (2007), a *participação distanciada* é característica marcante das formas de comunicação e relação entre as famílias das classes populares e a escola. Os testemunhos acima citados demonstram que para estes pais não faz sentido a sua participação nas actividades escolares dos filhos, a colaboração com os professores. Os dois mundos – a casa e a escola – surgem totalmente separados e com funções bem diferenciadas. Os pais educam, a escola, através dos professores (nas poucas horas em que as crianças lhes são confiadas) fornece a instrução. Esta separação de papéis é também característica dos sentimentos de impotência das famílias mais desfavorecidas no que respeita à prestação de auxílio aos seus filhos nas tarefas escolares, à capacidade para compreenderem a linguagem da escola. Os seus próprios testemunhos deixam transparecer que o espaço escolar não lhes é familiar nem cómodo, desconforto muitas vezes provocado por experiências por eles vividas enquanto alunos. Tudo isto traduz-se num reforço do afastamento dos dois “mundos” que se tem vindo a expor – “Conheço muito pouco da escola. Se quer que lhe diga nem sei o que lá vai bem ou vai mal. Acho diferente do meu tempo. (...) Isto é o que me parece. Não que eu lá vá, mas pelo que ouço dizer e vejo com o meu filho. Se um dia me pedissem colaboração, isso dava. Mas colaborar em quê? Que sabe a gente p’r ajudar na escola?” (excerto de entrevista citado em Benavente et al, 1987:43 e 44).

A cumplicidade entre a escola e a família para Almeida e Vieira (2006:107) “ (...) é um poderoso fabricante do campo escolar...”. Apesar das investigações acerca desta relação escola – famílias, bem como dos processos, dinâmicas e consequências que lhes estão associados, sejam bastante recentes (cerca de duas décadas), a verdade é que as reflexões e debates acerca dos papéis atribuídos a cada instância de educação têm raízes bem mais antigas (Seabra, 2007). De facto, este debate remonta ao surgimento da própria escola, com posições que defendiam a supremacia de uma instituição face à outra – como por exemplo, no final do séc. XVIII, era inclusive sugerida (por algumas franjas da sociedade francesa, muito marcada ainda pelo intenso ambiente da Revolução e dos ideais republicanos) a retirada das crianças à família durante alguns anos, para que pudessem ser educadas pelo Estado. Este entendimento é bem sintetizado pela afirmação de Danton: “tudo se retrai na educação doméstica e tudo se engrandece na educação comum” (citado em Seabra, *idem*:139).

Apenas em meados dos anos 60 do séc. XX se retomaram as reflexões mais aprofundadas sobre as relações entre escola e famílias. Tal sucede no momento em que se assiste ao progressivo alargamento da base social de recrutamento da escola (Seabra, *idem*). Como afirma Pedro Silva, destacando a especificidade do cenário da relação escola – famílias no nosso país, “(...) é no pós-guerra, com maior incidência a partir dos anos 60, que emergem e se desenvolvem os sistemas de *parent participation* na maioria dos países ocidentais (...). Em Portugal (...) teremos que esperar pelo pós-74 para vermos a representação formal dos encarregados de educação nas escolas” (Silva, 2003:159).

O alargamento da escola é feito em dois sentidos: horizontal, com uma cada vez mais ampla abrangência social e vertical, sendo que as crianças passam progressivamente mais tempo na escola (Montandon, *idem*). A escola, para além disto, presta serviços de maior extensão, que correspondem a domínios até aí exclusivos da família (por exemplo educação sexual, serviços de acompanhamento e orientação vocacional, etc.). A missão desta instituição passa agora a ser significativamente mais ampla, substituindo os pais em muitas das tarefas educativas. Por outro lado, como distingue Montandon (*idem*), ao longo do séc. XX, torna-se evidente a difusão de uma nova orientação educativa, que tende a aproximar a escola da família, num processo de “desescolarização” do ensino em que os alunos sejam tratados primordialmente como crianças e que estejam e se sintam na escola da mesma forma que o fazem em casa. Isto,

segundo a mesma autora, tem vantagens para as crianças oriundas de classes sociais mais favorecidas, cujo ambiente familiar, onde ocorreu a sua socialização, é já bastante próximo (em termos de linguagem, de padrão de comportamentos esperados, etc.) do ambiente que encontram à entrada para o sistema de ensino.

Neste cenário de expansão da escolaridade, a escola torna-se central na vida das famílias, acompanhado pela crescente importância dos diplomas escolares na entrada e progressão nas carreiras profissionais. Segundo Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira, “ (...) a mobilização educativa e a pedagogização do quotidiano constituem traços característicos das dinâmicas familiares contemporâneas (...)” (Almeida e Vieira, 2006:107). Através da escola, é de forma muito significativa que se traçam os percursos de mobilidade ascendente ou as tentativas de manutenção da classe social de origem. De forma cada vez mais veemente os diplomas escolares são factores de definição da posição dos indivíduos no campo social. Compreendem-se assim as dinâmicas de crescente procura destas certificações atribuídas pelo sistema de ensino – com a base de recrutamento das escolas cada vez mais alargada, as classes mais favorecidas procuram, por sua vez, dotar os seus filhos de diplomas cada vez mais “raros”, estratégia adoptada com vista à garantia da manutenção da posição social de origem. Exemplos de acções levadas a cabo pelos pais no âmbito desta estratégia são as escolhas de escolas (mesmo em relação a estabelecimentos públicos) e turmas consideradas mais benéficas para os seus filhos, no sentido de marcar uma desejável “selectividade” e um afastamento de ambientes representados como potencialmente prejudiciais (Almeida e Vieira, *idem*).

A partir dos resultados obtidos no Inquérito às Famílias no Portugal Contemporâneo (publicados em 2005), Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira (*idem*:119 e 120) fazem uma breve síntese dos factores familiares que se mostraram influentes no desempenho escolar das crianças. Estas autoras realçam a importância muito significativa do contexto familiar enquanto estruturador das carreiras escolares dos alunos. Desta forma, a fratria representa um impacto importante, tal como se confirmará noutros dados, apresentados mais à frente. Os filhos únicos apresentam, de forma geral, melhores resultados escolares do que os alunos que têm irmãos, especialmente quando a fratria é superior a dois indivíduos. Por outro lado, no que respeita a correlações entre a escolaridade dos pais e o desempenho escolar dos filhos, ficou comprovado que a relação mais significativa se encontra quando se tem em conta

o nível de escolaridade da mãe. Assim, quanto mais altas forem as qualificações das mães, mais elevados são os níveis de sucesso escolar dos filhos. Isto pode dever-se ao facto de serem, maioritariamente, as mães que se envolvem no apoio efectivo aos trabalhos escolares. Para além disso, também as trajectórias contínuas de actividade profissional das mães estão associadas a melhores resultados escolares. As autoras destacam, ainda, o já conhecido e bastante operativo, impacto da classe social de pertença dos pais: entre 90% e 95% dos alunos filhos de pais “empresários e dirigentes” ou “profissionais liberais” têm carreiras escolares de sucesso (segundo os dados apresentados por Almeida e Vieira, *idem*).

2.2 Relação entre as Famílias e os Resultados Escolares

Na sua investigação empírica, Gennetian (2001), num estudo levado a cabo nos EUA, em que utiliza os dados da NLSY-Criança examinou o efeito da estrutura familiar sob os resultados escolares, tendo constatado que “controlling for unobserved heterogeneity across families and individuals, she finds that living in a single-mother family has a persistent negative effect on children’s test scores although living with a stepparent or with half-siblings is no longer significant.” (citado em Björklund, *idem*:4). Noutro sentido, alguns investigadores têm utilizado a morte dos pais para analisar o efeito da estrutura familiar sobre os resultados educacionais; mas Lang e Zagorsky (2001), Corak (2001), e Biblarz e Gottainer (2000) consideram que a morte dos pais tem pouco impacto sobre os resultados das crianças, na medida em que “after controlling for parental absence due to death, family structure has little impact on the educational outcomes of their adult children” (citado em Björklund, *idem*:5). Aliás, há certos elementos como a instabilidade familiar, a trajectória profissional ascendente dos pais, ou a inserção das famílias nas redes de auxílio mútuo, que podem agir favoravelmente na carreira escolar das crianças saídas das categorias sociais desfavorecidas. Estas pesquisas recordam também o papel fundamental do volume desigual do capital cultural familiar mobilizado: os pais das crianças dos meios populares declaram-se mais rapidamente incompetentes e menos à vontade no trabalho escolar do que os pais de crianças de meios sociais e culturalmente favorecidos.

De entre as pesquisas empíricas realizadas talvez o trabalho mais influente sobre a correlação entre a estrutura familiar e os resultados das crianças seja o de McLanahan e

Sandefur (1994), na medida em que consideram que as crianças que crescem em famílias monoparentais ou com um padrasto têm uma menor escolaridade do que aquelas que crescem com ambos os pais biológicos. Sendo que as estimativas de correlação dependem das variáveis de controlo utilizadas na regressão, depois de controlar o emprego da mãe. Por seu turno, Biblarz e Raftery (1999) consideram que as crianças que vivem com ambos os pais biológicos ou apenas com a mãe têm um maior nível educacional e ocupacional do que as crianças que vivem com um padrasto ou as crianças que vivem com um pai solteiro.

Nos trabalhos de Wojtkiewicz (1993) e Boggess (1998) verifica-se que há uma correlação negativa e significativa entre estar com um padrasto e a realização educacional das crianças. Os autores referem ainda que para interpretar essas correlações como evidência do efeito causal, da estrutura familiar nos resultados das crianças, os pesquisadores devem assumir que a estrutura familiar é exógena face aos resultados escolares. Para McLanahan e Sandefur (1994), esta é uma falsa suposição, uma vez que há uma correlação entre a estrutura familiar e os resultados escolares. Também Manski, Sandefur, McLanahan, e Powers (1992) avaliaram o impacto da alternativa paramétrica e as suposições de identificação do efeito estimado da estrutura familiar nos resultados escolares dos alunos e demonstram que o efeito estimado depende dos pressupostos de identificação impostas e concluíram que “Any attempt to determine the family structure effect more tightly must bring to bear prior information about the process generating family structure and children’s outcomes. As long as social scientists are heterogeneous in their beliefs about this process, their estimates of family structure may vary” (citado em Donna, *idem*: 7). Para Silva e Almeida (2005) a família molda e condiciona muito fortemente o sucesso escolar – medido pela duração e qualidade das aprendizagens, pela escolha de certas vias profissionais e vocacionais, em detrimento de outras. “Há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde os capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos.” (Almeida, 2005: 584,585). “As diferenças sociais que se têm revelado associadas à desigualdade de trajetórias escolares são condições sociais dos proenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus descendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género.” (Seabra 2009:81).

3. METODOLOGIA

3.1 Modelo de Análise

Elaborar uma investigação exige uma atitude científica por parte do investigador, que pressupõe um trabalho de ruptura com as explicações do senso comum e uma construção do saber teoricamente fundamentada. Com base nos pressupostos referidos anteriormente desenvolveu-se o modelo de análise que se pode ver na figura 1. Num primeiro nível de análise recolhemos informações sobre a estrutura familiar do aluno, no sentido de compreender as suas condições de existência. Consideramos também condicionantes para explicar a trajetória escolar dos alunos a escolaridade do grupo doméstico e a classe social do mesmo. Num segundo nível analisaram-se, a montante, as trajetórias escolares dos alunos, de modo a perceber a relação entre o estudo e o comportamento. Para isso definiram-se três perfis possíveis de desempenho escolar, designadamente: i) sucesso escolar; ii) sucesso escolar intermédio e iii) insucesso escolar.

Foi considerada uma situação de pleno sucesso escolar aquela em que os alunos nunca reprovaram e nunca tiveram problemas ao nível do comportamento. Com sucesso escolar intermédio foram considerados os alunos sem retenções, mas que no percurso escolar anterior já tiveram faltas de comportamento. Por último o insucesso escolar foi definido em torno dos alunos que para além de apresentarem, no seu percurso escolar, uma ou mais retenções possuem ainda a agravante do comportamento, isto é, faltas disciplinares.

Foram também objeto de análise o género do aluno.

Em função do quadro teórico anteriormente exposto, colocou-se a hipótese de “as crianças inseridas em famílias biparentais têm trajetórias escolares de maior sucesso escolar face às outras estruturas familiares”.

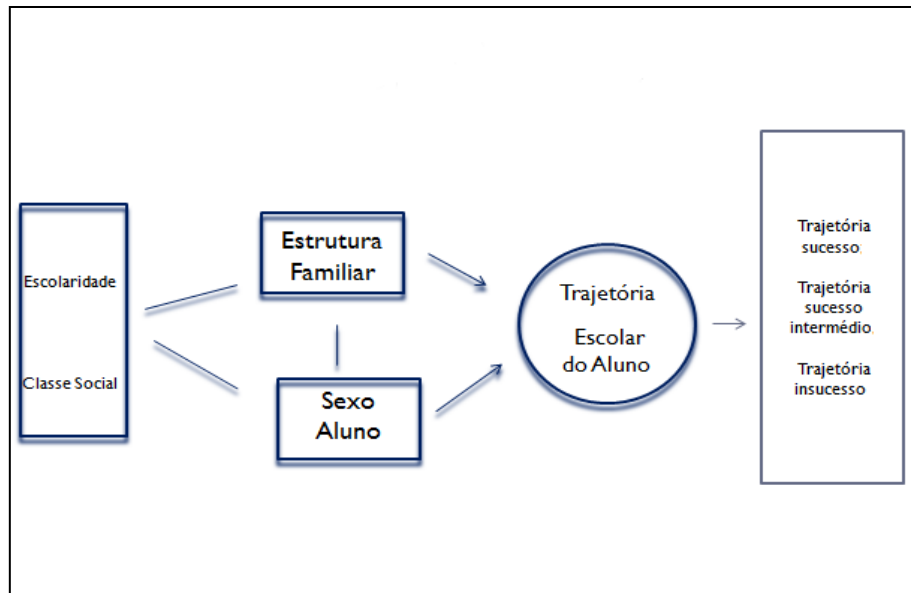


Fig. 3.1 – Modelo de Análise das estruturas familiares e trajetórias escolares

3.2 Estratégia Metodológica

A estratégia metodológica desenvolvida procurou integrar todos estes enfoques e perspetivas mencionadas, anteriormente, nomeadamente analisando as estruturas familiares (famílias biparentais, monoparentais, recompostas e alargadas) em que os jovens se encontram inseridos, com resultados escolares face ao meio familiar em que se encontram, que influenciam as relações entre os vários atores implicados. Para isso o processo de investigação que aqui se apresenta centrou-se na influência das estruturas familiares sobre os resultados escolares dos jovens, uma vez que a família está sempre presente em todos os momentos da criança e da criança-aluno. Por isso, o aluno reflecte em grande parte o ambiente familiar em que vive. Tal estratégia pressupõe considerar o aluno como um ator social central no processo de socialização, fosse através da recolha de informação objetiva acerca do seu percurso escolar, fosse ainda, das suas avaliações da escola e da forma como revela a interiorização das estratégias familiares face à escolarização.

Partindo da análise dos percursos escolares anteriores dos alunos, pretende-se perceber em que medida as estruturas familiares destes contribuem para o rendimento escolar destes jovens. Mais especificamente, estabeleceu-se o seguinte objetivo:

reconstruir os percursos escolares de sucesso e insucesso para aferir da relação entre as estruturas familiares e os resultados escolares. Os percursos escolares constituem portanto uma das dimensões em análise.

A problemática e o objetivo descrito justificam a escolha da metodologia extensiva. O processo de recolha de informação decorreu entre 3 de Outubro e 30 de Novembro de 2011 e foram recolhidos 145 fichas individuais dos alunos, relativas ao ano letivo 2011/2012, bem como 145 inquéritos por questionário aplicados, pelos diretores de turma, aos alunos da respectiva turma e por último 145 inquéritos por questionários aplicados também pelo respetivo diretor de turma aos Encarregados de Educação dos mesmos, no início do 1º período. A partir desta informação, procurou realizar-se uma análise diacrónica dos percursos escolares que marcaram o processo escolar do aluno. O contacto com todos estes documentos deu-se através dos diretores de turma e da secretaria escolar, mediante autorização prévia da direção executiva da escola básica do 2º e 3º ciclo do concelho de Odivelas.

Ao longo da recolha dos dados foi feita uma monitorização diária das respostas obtidas, sendo que os encarregados de educação que não responderam a alguns itens, foram efetuadas reuniões informais com os diretores de turma para obter as referidas informações em falta. No que concerne aos indicadores de desempenho escolar, começou por definir-se que indicadores seriam necessários para avaliar o desempenho, bem como para a caracterização e emparelhamento da amostra e para a realização da análise. Da análise das informações obtidas através dos documentos referidos anteriormente utilizou-se a técnica do SPSS, instrumento estatístico utilizado na análise dos resultados do estudo para comprovar a hipótese desta pesquisa, uma vez que oferece uma amplitude e flexibilidade no tratamento dos dados, além de possibilitar a aplicação de diversas técnicas estatísticas. Uma outra razão justificativa, pela escolha, desta técnica deve-se ao facto de poder registar e analisar dados de muitas formas diferentes e com grande rapidez, o que permite uma poupança no desperdiçar de horas intermináveis a registar dados e a fazer cálculos, e dos erros que geralmente se cometem durante estas operações. Reconhecidas as vantagens desta técnica iniciou-se, posteriormente, a criação de uma estrutura com as variáveis pretendidas, mediante o objeto de estudo e de acordo com o modelo de análise. Posto isto deu-se início ao carregamento dos dados dos alunos no respetivo programa.

Após a recolha da documentação referida foram agrupados em grupos de 3, isto é a cada ficha de identificação do aluno agrupou-se o inquérito por questionário aplicado ao próprio aluno, bem como o inquérito por questionário do encarregado de educação do aluno. Dos 145 alunos¹ 51,7% alunos do sexo feminino e 48,3% do sexo masculino. No que concerne à idade dos mesmos, a idade média é de 10 anos.

No preenchimento dos inquéritos por questionário participaram alunos e encarregados de educação do mesmo, juntamente com o diretor de cada turma. Por seu turno nos inquéritos por questionário aplicados pelo diretor de turma, foram desenvolvidos dois questionários específicos, um destinado ao aluno, para avaliar o percurso escolar e o interesse e motivação face ao estudo, na perspetiva dos mesmos e outro destinado ao encarregado de educação, para avaliar o agregado familiar, assim como a habilitação académica, a profissão e a situação profissional face ao mesmo.

A ficha de identificação do aluno, preenchida pela secretaria da escola, no ato da matrícula, é composta por 34 itens, distribuídos por 4 dimensões, nomeadamente: dados biográficos do aluno, caracterização do pai, caracterização da mãe e por último do encarregado de educação. O questionário de caracterização do aluno é composto por 53 itens distribuídos por 6 dimensões, designadamente, os *dados biográficos*, o *percurso escolar*, a *acessibilidade à escola*, a *ocupação de tempos livres, na escola e falando de mim*, que permitem descrever os dados demográficos dos alunos, assim como o seu percurso escolar e aspirações futuras. Por seu turno o questionário de caracterização do encarregado de educação é composto por 30 itens distribuídos por 4 dimensões, designadamente, *dados do aluno*, *dados biográficos do encarregado de educação*, *agregado familiar* e *saúde/alimentação*, que permitem descrever os dados sociodemográficos dos próprios, assim como o seu percurso académico e situação profissional.

Para avaliar os subdomínios do agregado familiar, relativos à situação profissional de cada um, utilizamos a matriz de construção do indicador socioprofissional individual de classe (ispi) [Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora, pp. 230], bem como a matriz de

¹ Os 145 alunos encontram-se distribuídos por 6 turmas de 5º ano, sendo que cada turma é composta por, turma A 25 alunos; turma B 25 alunos; turma C 24 alunos; turma D 26 alunos; turma E 26 alunos e turma F 19 alunos.

construção do indicador socioprofissional familiar de classe (ispf) [idem, 238], para definir a situação profissional do grupo doméstico.

Os procedimentos adotados em cada técnica de recolha e análise de dados foram distintos. Quanto ao cruzamento dos questionários, começaram por ser consultadas as fichas de identificação dos alunos, bem como os inquérios aplicados aos alunos e aos encarregados de educação e foram definidas as células de informação relevantes para a análise das estratégias delineadas. Definiu-se que seriam analisadas, no caso do aluno, os *dados biográficos* e o *percurso escolar*, por seu turno, no caso dos encarregados de educação, os *dados biográficos do mesmo e o agregado familiar*. Neste seguimento, utilizou-se o Microsoft Office Excel 2007 para analisar a informação e visualizar os dados em folhas de cálculo para cada aluno com os conteúdos das células de informação escolhidas. Este processo resultou num total de 145 ficheiros. De seguida, estes ficheiros foram integrados num ficheiro em SPSS Statistics 17.0® para Microsoft Windows® que deu lugar a um conjunto de conclusões que foram incluídos na dissertação, e será esse trabalho que passo a apresentar em pormenor no capítulo seguinte.

A opção por um método extensivo deste género, com recurso a vários instrumentos de recolha de informação, justifica-se, pelo objetivo de compreender relações, fenómenos e processos num determinado contexto, neste caso a trajetória escolar dos alunos e o contexto familiar. Por outro lado, a flexibilidade permitida pelo SPSS Statistics 17.0® para Microsoft Windows® apresenta-se como particularmente adequada ao presente objecto de estudo: como se viu no capítulo anterior, analisar a trajetória escolar do aluno tendo em conta a estrutura familiar do mesmo.

A preocupação com o cruzamento destes três instrumentos de análise sobre o mesmo fenómeno prende-se com o que normalmente se designa como a *triangulação* das fontes, de modo a garantir uma análise robusta e com bases sólidas (Duarte, 2008:119). A necessidade de triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos. Em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados (Yin, 1984). Para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários “protocolos de triangulação”, tal como designou Denzin (1984), neste caso específico, *triangulação das fontes de dados*, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes. Neste caso concreto

de investigação trata-se de analisar comparativamente as fichas de identificação, de diferentes alunos, sobre um mesmo fenómeno (trajetória escolar), sem esquecer o recurso aos inquéritos por questionário dos alunos, aos inquéritos por questionário aos encarregados de educação, comparando assim as trajetórias escolares.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Caracterização das famílias e da trajetória dos alunos

Importa agora conhecermos o perfil social das famílias dos alunos inquiridos pois, como sabemos, estes contextos de socialização têm-se revelado de importância primordial na definição dos contornos do desempenho escolar. Começamos por caracterizar a questão do género dos alunos (quadro 4.2), bem como as famílias do ponto de vista da sua estrutura, dos níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores e ainda da classe social de pertença (quadro 4.1).

Através do quadro 4.1 verifica-se que, não há grandes diferenças quanto à distribuição da dimensão do género, todavia as raparigas são predominantes (51,7%).

Quadro 4.1 – Dimensão do género

Atributos	Nº	%
<i>Sexo</i>		
Masculino	70	48,3
Feminino	75	51,7
Total	133	100

No que concerne às condições sociais das famílias (quadro 4.2), tendo em conta a composição demográfica das famílias, a estrutura familiar é diversificada, sendo predominante a estrutura biparental (63,4%). É possível verificar, de acordo com a escolaridade do grupo doméstico, que metade concluiu no máximo a escolaridade obrigatória (51,4%). Quanto ao perfil socioeducativo, no que diz respeito à classe social do grupo doméstico, podemos aferir que 78,9% dos alunos provêm de classes sociais desfavorecidas (O, EE e AEpl), o que nos permite concluir que a grande maioria dos alunos são filhos de operários e de empregados executantes.

Tendo em conta os objetivos delineados, a família possui um papel central na forma como as crianças percorrem a escolaridade, pois como afirma Bernard Lahire, é difícil compreender “os resultados e os comportamentos escolares da criança a não ser que reconstruamos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu

os seus esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação, e a maneira como estes esquemas podem “reagir” assim que eles “funcionam” no interior de formas escolares e de relações sociais” (Lahire, 1995: 18).

Quadro 4.2 – Condições sociais das famílias

Atributos	Nº	%
<i>Estrutura Familiar</i>		
Biparental	92	63,4
Monoparental	29	20,0
Alargada	19	13,1
Recomposta	5	3,4
Total	145	100
<i>Escolaridade Grupo Doméstico</i>		
1º/2 Ciclo EB	29	21,3
3º Ciclo EB	41	30,1
Secundário	51	37,5
Superior	15	11,3
Total	136	100
<i>Classe Social Grupo Doméstico</i>		
EDL	13	9,8
PTE	15	11,3
EE	44	33,1
AEpl	47	35,3
O	14	10,5
Total	133	100

As variáveis de caracterização, para medir a trajetória escolar dos alunos, foram o número de reprovações em anos anteriores e as faltas disciplinares obtidas, para tal foi necessário construir índices relativos ao desempenho escolar, com a frequência do número de reprovações, assim como a frequência de faltas disciplinares. De acordo com o quadro 4.3 pode verificar-se a distribuição dos alunos segundo os índices criados, designadamente *índice de sucesso escolar*; *índice de sucesso escolar intermédio* e *índice de insucesso escolar*.

Recorde-se que o índice de sucesso escolar foi definido em torno dos alunos que nunca reprovaram, bem como nunca obtiveram nenhuma falta disciplinar; por seu turno o índice de sucesso escolar intermédio refere-se aos alunos que nunca reprovaram, mas que ao nível do comportamento já tiveram faltas disciplinares, por último o índice de insucesso escolar diz respeito aos alunos que já reprovaram e que já tiveram no seu percurso escolar faltas disciplinares. Apesar do sucesso intermédio não ser considerado

negativo ao nível do aproveitamento escolar do aluno, uma vez que os alunos não apresentam retenções em anos anteriores, ao nível do comportamento escolar, o mesmo já não se pode afirmar. É neste aspecto que a presente investigação se torna inovadora por não considerar apenas o facto de os alunos terem ou não sucesso escolar, mas por acrescentar a dimensão do comportamento dos alunos. Desta forma estes alunos, apesar de terem aproveitamento escolar, refletem alguma falta de regras e normas, o que se reflete nas faltas disciplinares atribuídas.

Como podemos verificar no quadro 4.3, cerca de metade dos alunos que frequentam o 5º ano ainda não obteve qualquer reprovação, se considerarmos a junção do sucesso escolar com o sucesso escolar intermédio, todavia 18,6% já reprovou pelo menos uma vez.

Quadro 4.3 – Trajetória Escolar dos Alunos

Atributos	Nº	%
<i>Indices</i>		
Sucesso escolar	69	47,6
Sucesso escolar intermédio	49	33,8
Insucesso escolar	27	18,6
Total	145	100

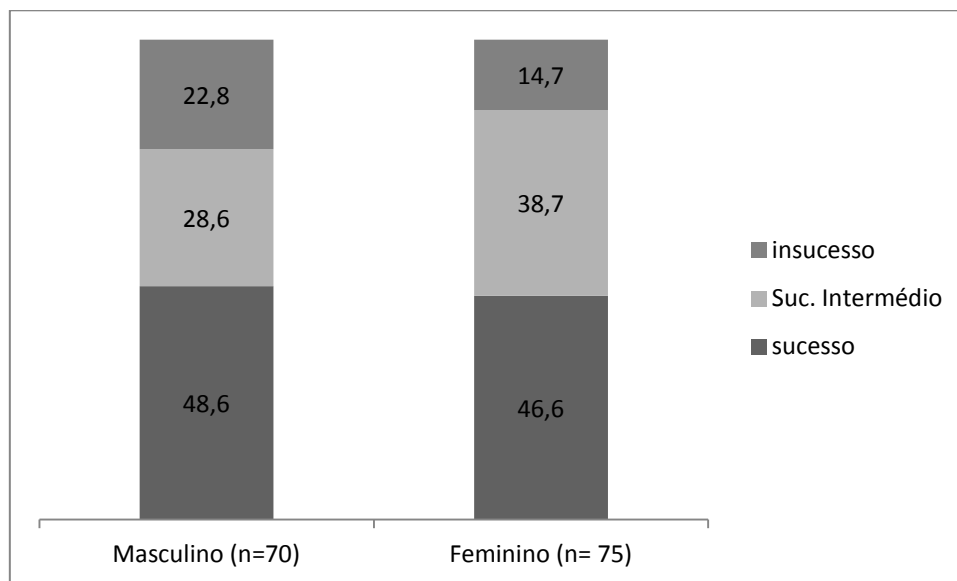
4.2 Análise da trajetória Escolar

Passemos à análise da trajetória escolar dos alunos segundo a sua estrutura familiar, o género, a escolaridade do grupo doméstico e também a classe social do grupo doméstico. A corroborar todos os estudos já revelados o nível de sucesso escolar dos rapazes é maior que o das raparigas: respetivamente 14,7% e os rapazes de 22,8%.

Ao observar a trajetória escolar dos alunos segundo o género (figura 4.1), verifica-se que a diferença no sucesso escolar entre os géneros não é muito significativa, obtendo os rapazes 48,6% de sucesso e as raparigas 46,6%. No entanto, quando comparados ao nível do sucesso escolar intermédio, constituído pelos alunos que nunca reprovaram, mas que já obtiveram faltas de comportamento, são as raparigas (38,7%) que atingem um valor mais elevado ao invés dos rapazes (28,6%). Esta conclusão não deve ser

generalizada, uma vez que, não se trata de uma amostra representativa e segundo investigações anteriores são os rapazes que registam maior número de indisciplina, “os rapazes cometem mais faltas do que as raparigas e os alunos com historial de reprovação faltam muito mais às aulas, têm mais comportamentos sancionados com falta disciplinar e são, com muito mais frequência, alvo de processo disciplinar (Seabra 2010:220).

Figura 4.1 – Trajectória escolar dos alunos, segundo o género



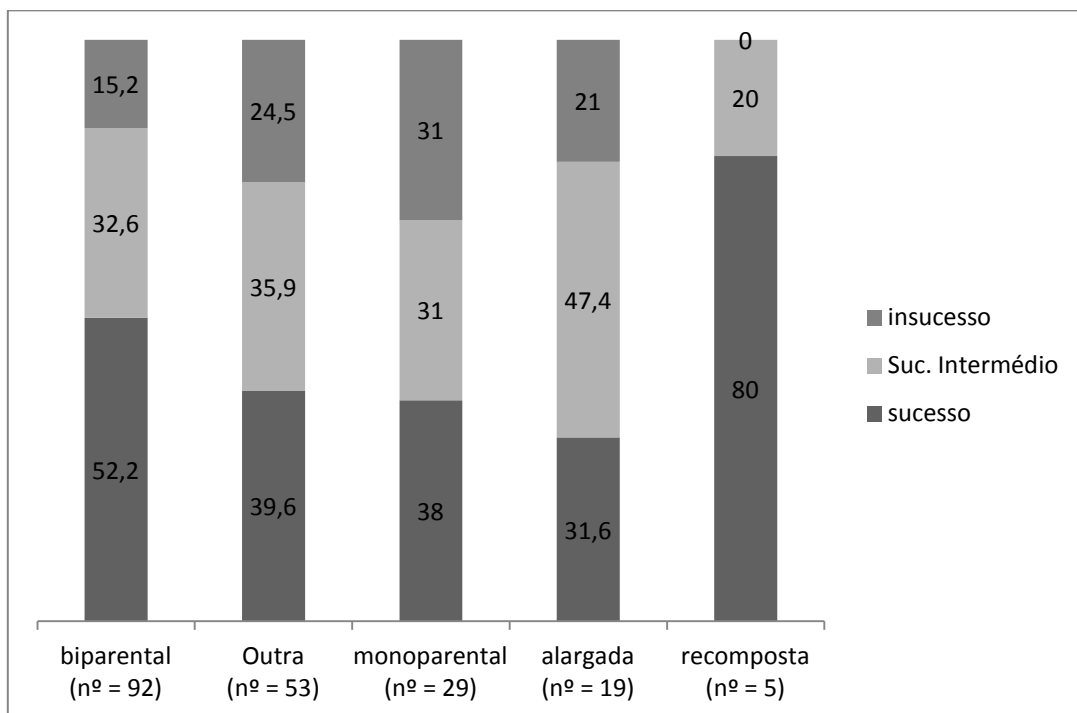
Analisemos agora a variação da trajetória escolar com a estrutura da família em que o aluno se insere (figura 4.2).

Quando comparados apenas ao nível da estrutura biparental e “outra estrutura familiar”², podemos aferir que o sucesso escolar é mais elevado nas famílias biparentais (52,2%). No entanto, ao nível do comportamento, variável que caracteriza em parte o sucesso escolar intermédio é na “outra estrutura familiar” que se verifica um maior número de casos (35,9%), bem como de insucesso escolar (24,5%).

² Sendo que dado o número de alunos ser bastante reduzido nalgumas estruturas familiares, houve necessidade de agrupar determinadas estruturas na categoria “outra estrutura familiar”, dos quais fazem parte os alunos que compõe as estruturas familiares monoparental, alargada e recomposta.

Ao desdobrar a categoria “outra estrutura familiar” pelas tipologias³ monoparental, e alargada há uma maior concentração de indisciplina nas famílias alargadas (47,4%) e é nas famílias monoparentais que se registam os valores mais elevados de insucesso (31%), o que de certa forma vem reforçar a ideia defendida por Gennetian (2005), “viver numa família de mães solteiras tem um efeito negativo persistente sobre os testes escolares” (citado em Björklund, 2003:186).

Figura 4.2 – Trajectória Escolar dos Alunos, segundo a estrutura familiar



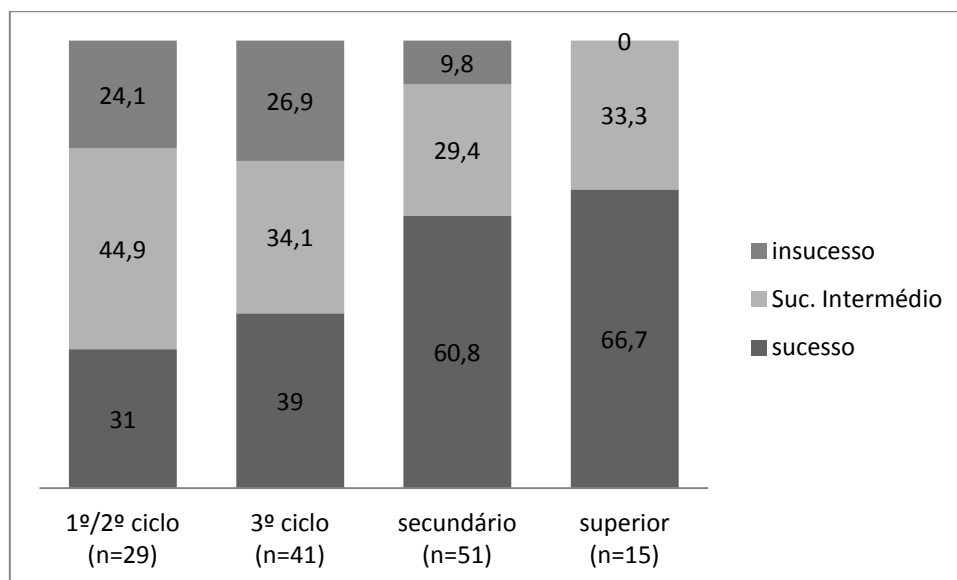
Quanto à relação entre o trajeto escolar e a escolaridade atingida pelos pais (figura 4.3) ao nível do insucesso escolar verificamos que são os alunos cujos pais têm maior escolaridade, superior e secundário, que têm menos insucesso. Todavia, esta não é uma relação linear, uma vez que não são os alunos cujos pais detém uma menor escolaridade, (1º/2º ciclo), que são os detentores de maior insucesso (24,1%), mas são os alunos cujos pais possuem uma escolaridade intermédia (o 3º ciclo) que atingem o valor mais elevado (26,9%).

³ A estrutura familiar recomposta foi excluída dado o número reduzido de famílias nestas condições.

Relativamente ao sucesso intermédio é interessante constatar que à medida que a habilitação dos pais aumenta o sucesso escolar intermédio diminui: alunos cujos pais detêm o 1º/2º ciclo obtêm 44,9%; por sua vez alunos com pais que possuem o 3º ciclo auferem 34,1% e alunos com pais que detêm o ensino secundário adquirem 29,4%.

Ao analisar o sucesso escolar importa referir que o nível de escolaridade do grupo doméstico constitui um elemento distintivo da mobilização das famílias em torno da escola, enquanto elemento central do capital cultural escolarmente mobilizável. Esta relação surge de forma clara pois são os pais com escolaridades mais longas (ensino médio ou superior) que obtêm mais sucesso escolar: alunos oriundos de pais com 1º/2º ciclo detêm 31% do sucesso escolar, ao invés dos alunos com pais com o 3º ciclo do ensino básico (39,0%) e dos alunos com pais que possuem o ensino secundário (60,8%). Esta vantagem no sucesso escolar dos filhos pode explicar-se pelas maiores sobreposições entre a cultura escolar e a socialização familiar (Bourdieu e Passeron, 1970).

Figura 4.3 – Trajectória Escolar dos Alunos, segundo a esc. grupo dom.



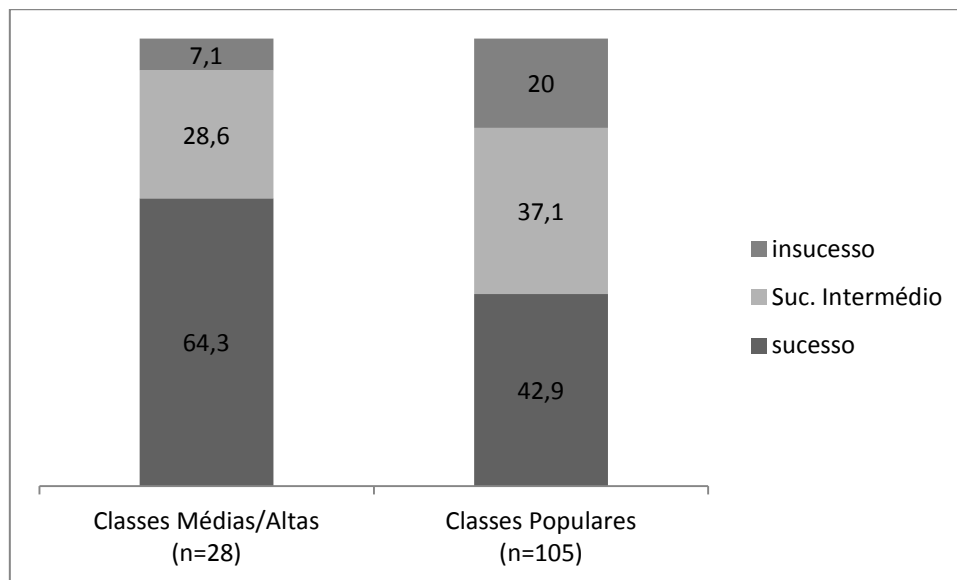
Analisando a trajetória escolar, segundo a classe social (figura 4.4)⁴, verifica-se ainda uma maior incidência do insucesso escolar nas classes populares (20%) ao

⁴ De acordo com o referido anteriormente (quadro 1), para verificar a trajetória escolar dos alunos segundo a classe social do grupo doméstico, foi necessário agregar algumas categorias,

contrário dos alunos inseridos em classes socialmente favorecidas (7,1%). De referir ainda que foram vários os estudos que demonstraram a relação entre o apoio nos estudos ou trabalhos escolares e a classe social (Davies, 1989; Glasman, 1992; Benavente e outros, 1994, entre outros). Segundo estes, a participação dos pais no apoio às actividades de estudo é menor nas famílias de classes populares pois estas consideram ser incapazes de resolver qualquer dúvida da criança ou ajudá-la na realização de um trabalho.

Ao nível do sucesso intermédio destacam-se ainda os alunos oriundos das classes populares, pelos elevados problemas no comportamento (37,1%), ao contrário das classes médias/altas (28,6%). Numa perspetiva de comparação de trajetórias escolares dos alunos “há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde os capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos.” (Almeida, 2005: 584, 585).

Figura 4.4 – Trajectória Escolar dos Alunos, segundo a classe social



designadamente EDL (Empresários, dirigentes e profissionais liberais) e PTE (Profissionais técnicos e de enquadramento) em *classes dominantes/favorecidas*, bem como EE (Empregados executantes), AÉpl (Assalariados executantes pluriactivos) e O (Operários) em *classes dominadas/desfavorecidas*

Verificamos ainda que são os alunos oriundos das classes dominantes/favoráveis, filhos de empresários e técnicos superiores que têm maior sucesso escolar (64,3%), ao invés dos alunos provenientes de classes sociais dominadas/desfavoráveis, filhos de operários e empregados (42,9%).

Estes dados corroboram o que em sucessivos estudos no âmbito da Sociologia da Educação se tem demonstrado: quanto mais elevada for a posição ocupada pelos pais na hierarquia de classes, maior é a probabilidade de bom desempenho escolar dos seus filhos. Tal como salientou Berthelot (referido em Almeida e Vieira, 2006:120), as classes sociais mais favorecidas, para além da preeminência da proximidade à cultura escolar, têm ainda a seu favor a habilidade para entender mais facilmente as mutações rápidas e contínuas que ocorrem no sistema educativo, conseguindo, desta forma, adaptar as suas estratégias educativas.

4.3 O efeito da estrutura familiar no sucesso escolar

Completando a análise da relação entre a trajetória escolar dos alunos segundo as propriedades da família, explorámos a relação dos resultados escolares com as configurações familiares. Iremos comparar os resultados dos diferentes grupos, controlando o efeito de outras variáveis, de modo a potenciar o sentido da comparação e aprofundar as conclusões a retirar desta análise dos dados. O indicador dos resultados escolares selecionado foi a (in) existência de reprovações na trajetória escolar, sendo considerada de sucesso a situação em que nenhuma retenção ocorreu, ou seja, agregaram-se o sucesso escolar com o sucesso escolar intermédio.

Começamos por explorar se⁵ as clivagens entre os géneros se reproduzem quando homogeneizamos as habilitações literárias do grupo doméstico (fig 4.5).

Quando não consideramos nenhuma variável, são as raparigas que atingem maior sucesso escolar (85%). No entanto se considerarmos apenas a estrutura familiar, esta

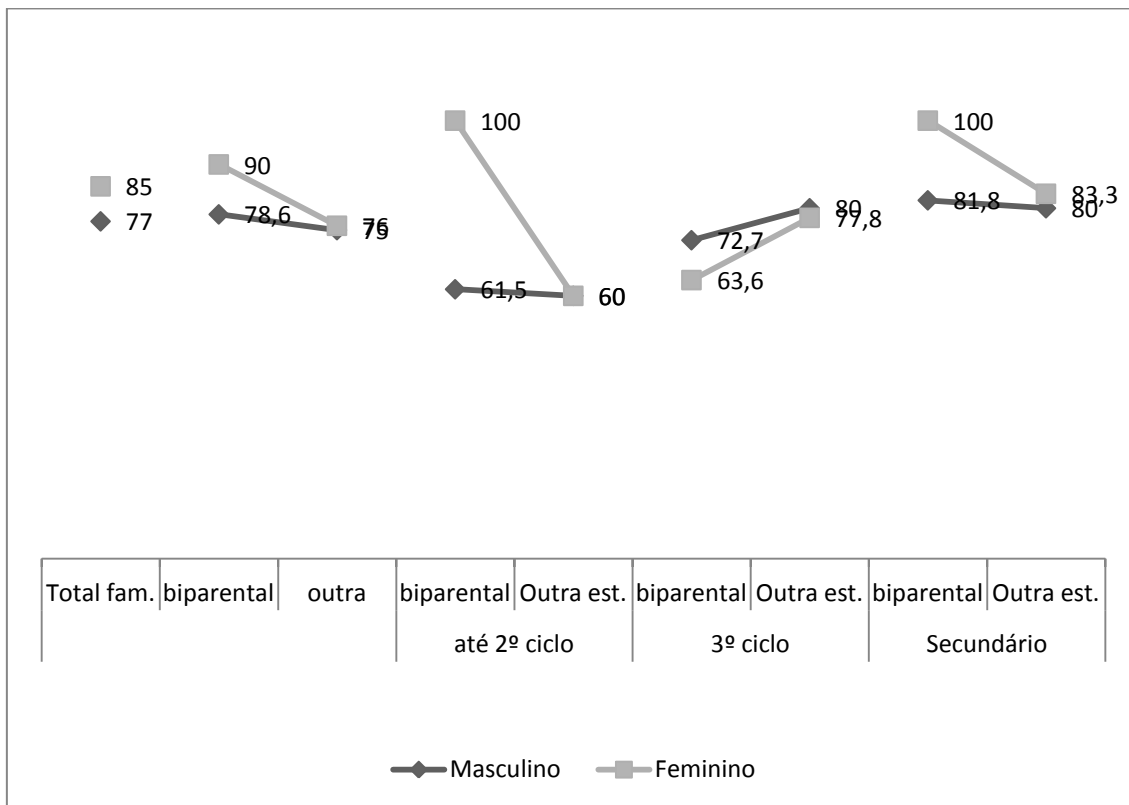
⁵ Fizemos a comparação exclusivamente para alunos que vivem em famílias biparentais e em “outra” estrutura, por ser diminuto, em alguns casos, o contingente de alunos nas restantes estruturas familiares.

tem um menor efeito no desempenho escolar dos rapazes independentemente de estarem inseridos numa estrutura biparental (78,6%) ou numa outra estrutura (79%), ao contrário das raparigas que quando se encontram inseridas numa estrutura biparental obtêm maior sucesso (90%) do que quando inseridas numa outra estrutura familiar (76%), o que nos leva a concluir que as raparigas quando vivem numa outra estrutura familiar são mais afetadas ao invés dos rapazes, isto é, as raparigas são sempre mais sensíveis à mudança de estrutura.

O mesmo acontece quando tentamos controlar a escolaridade dos pais. Quando estes possuem até ao 2º ciclo do ensino básico verificamos que as raparigas quando inseridas numa estrutura biparental correspondem de forma bastante satisfatória (100%), o mesmo já não se verifica quando inseridas numa outra estrutura familiar, em que o seu rendimento escolar diminui drasticamente (60%). Por seu turno o mesmo já não acontece com os rapazes, na medida em que inseridos numa estrutura biparental obtêm 61,5% de sucesso escolar bem como, inseridos numa outra estrutura alcançam 60% de sucesso. Mais uma vez se constata que as raparigas, face à mudança de estrutura familiar, são sempre mais afetadas. De salientar que nem sempre quando comparadas as estruturas familiares detetamos que quando os jovens vivem em famílias biparentais obtêm maior sucesso escolar, isto é, quando os pais possuem o 3º ciclo do ensino básico é na outra estrutura familiar que ambos (rapazes e raparigas) obtêm maior sucesso.

Podemos concluir ainda que, inseridos numa estrutura biparental, quanto menor a habilitação dos pais, menor é o rendimento escolar dos rapazes, aumentando apenas quando aumenta, também, a habilitação dos seus progenitores. Porém o mesmo já não se verifica com as raparigas. Quando a habilitação dos pais é bastante reduzida o seu sucesso escolar atinge os 100%, verificando-se o mesmo valor quando os pais têm uma maior habilitação, ou seja as raparigas investem mais no estudo, quando os pais possuem apenas o 1º/2º ciclo, quer quando os pais possuem o ensino secundário, não se verificando o mesmo quando os pais possuem apenas o 3º ciclo, aí o rendimento escolar desce brutalmente (63,6%).

Figura 4.5 – Sucesso escolar, segundo sexo, estrutura familiar e esc. grupo doméstico (%)



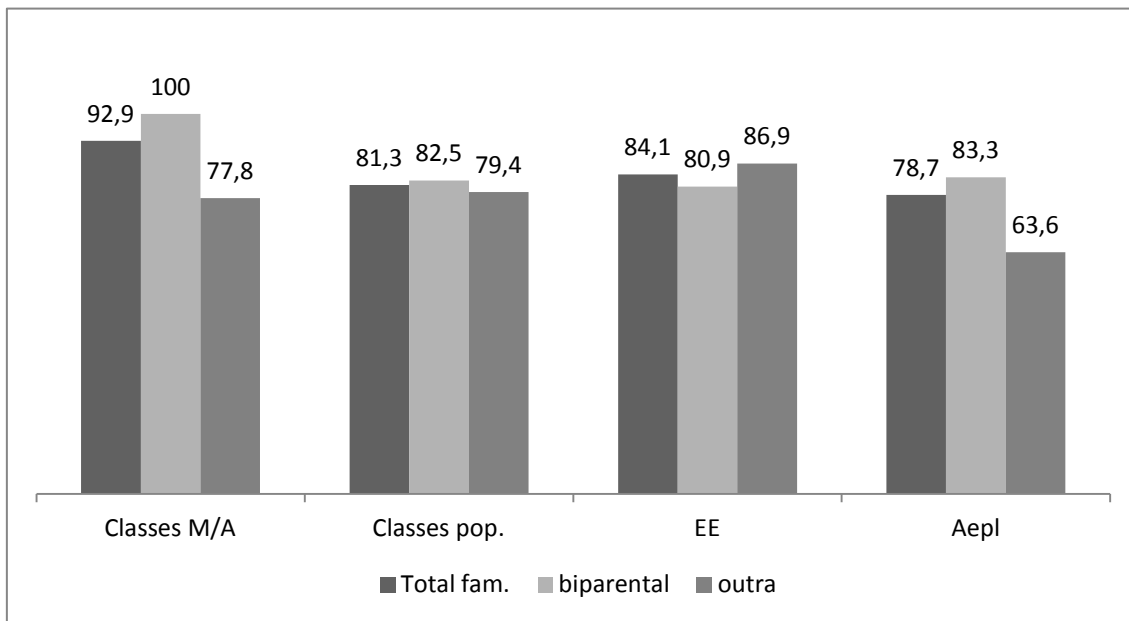
Analiseemos agora as condições de classe. No mesmo sentido que vários estudos têm documentado, os dados da figura 4.6 revelam, de forma muito clara e evidente a reprodução da estrutura de oportunidades nas trajetórias escolares: os alunos de famílias com maiores recursos obtêm os melhores resultados (92,9%) e o decréscimo no volume dos diferentes capitais disponíveis pela família é acompanhado da redução sistemática de sucesso escolar.

Quando comparadas ao nível da estrutura familiar são as classes médias altas as mais afetadas, na medida em que quando inseridos numa estrutura biparental os jovens atingem 100% de sucesso ao invés de inseridos numa outra estrutura familiar em que atingem apenas 77,8% de sucesso. Por seu turno, nas classes populares não se verifica uma clivagem tão acentuada. Os alunos pertencentes a estas classes e inseridos numa estrutura biparental atingem 82,5% de sucesso e numa outra estrutura 79,4%.

Quando comparamos as classes desfavorecidas (EE e AEpl) os filhos dos empregados executantes (EE) têm todos os mesmos resultados, não obstante nas famílias cujo um dos membros é operário (AEpl) os resultados escolares já são

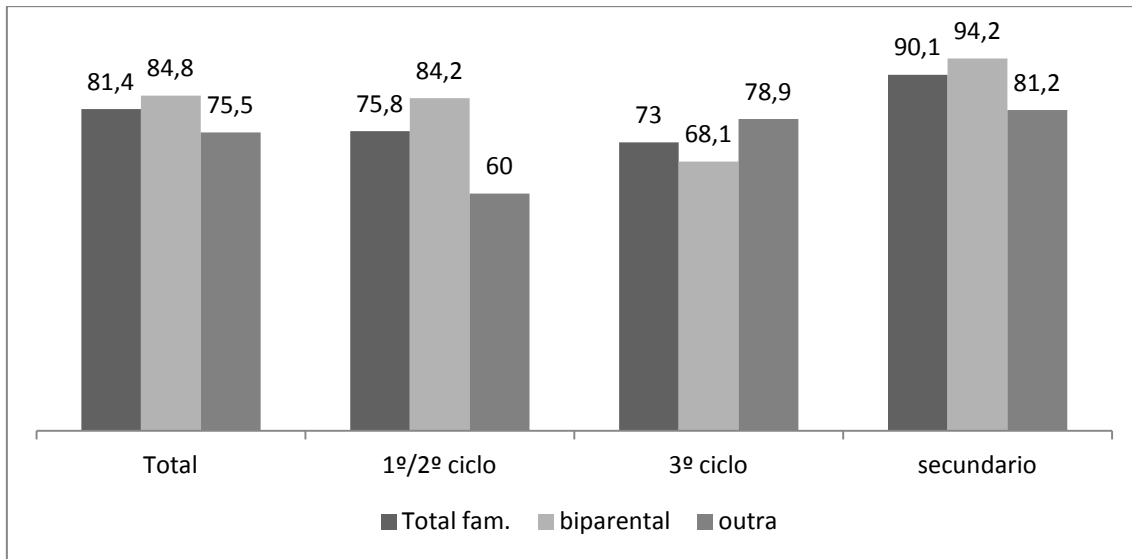
variáveis. É possível ainda aferir uma exceção à regra. Nas famílias cujos pais são empregados executantes (EE) deixa de ser vantajoso viver numa família biparental, uma vez que os jovens apenas atingem 80,9% de sucesso e 86,9% numa outra estrutura.

Figura 4.6 – Sucesso escolar, segundo a classe social (%)



Conscientes da importância das condições socioprofissionais e educacionais nos resultados escolares controlámos o efeito de algumas destas variáveis nos resultados. Se compararmos o sucesso escolar dos alunos, controlando a escolaridade dos pais, (figura 4.7), verificamos que os jovens obtêm maior sucesso quando inseridos em famílias biparentais, mas apenas quando os pais possuem o 2º ciclo do ensino básico (84,2%) ou o ensino secundário (94,2%). De salientar uma outra exceção à regra: no caso dos alunos cujos pais têm o 3º ciclo, são os alunos inseridos numa outra estrutura familiar que apresentam melhores resultados escolares (78,9%), ao invés dos inseridos numa família biparental (68,1%).

Figura 4.7 – Sucesso escolar, segundo a estrutura familiar e a escolaridade do grupo doméstico (%)



Desta breve revisão de alguns contributos para a percepção dos efeitos das variáveis familiares no desempenho escolar podem agora retirar-se algumas notas conclusivas. Os dados recolhidos documentam a importância de se considerarem as condições socioprofissionais e escolares das famílias dos alunos sempre que comparamos os seus desempenhos escolares.

CONCLUSÃO

A análise da estrutura familiar e a trajetória escolar dos alunos de uma escola básica no concelho de Odivelas era o principal objectivo desta pesquisa, tendo-se recorrido, para isso a um quadro teórico que combina os contributos de Kellerhals, Montandon, Parsons e Bourdieu. A abordagem a estas temáticas está, aqui, associada às especificidades da família juntamente com o percurso escolar. Procurou-se descortinar de que forma a estrutura familiar do indivíduo influencia a sua trajetória escolar, que características apresentam os alunos com maior sucesso escolar, sucesso escolar intermédio e insucesso escolar.

A presente investigação procurou assim contribuir para o debate sobre as desigualdades e diversidades sociais bem como as desigualdades escolares. Este debate não se cinge apenas às desigualdades sociais, estende-se em particular às questões do género e da família.

No que concerne à parte empírica deste trabalho, a sua realização contribuiu para aprofundar a nossa percepção acerca da realidade em que intervimos, permitindo conhecer melhor a estrutura familiar e o contexto socioeconómico e cultural em que os alunos estão inseridos, nomeadamente no que se refere à trajetória escolar.

No que concerne à hipótese previamente apresentada, isto é, “as crianças inseridas em famílias biparentais têm trajetórias escolares de maior sucesso escolar”, os resultados obtidos vão ao encontro da ideia inicial defendida, confirmando-se assim a hipótese anunciada, tendo em conta o modelo de análise.

Neste estudo de variação da família são avaliados mais do que uma variável em simultâneo podendo concluir-se que o rendimento escolar dos filhos varia de uma forma muito significativa em função do género, estrutura familiar em que se insere, bem como da habilitação escolar dos pais e classe social.

Fazer uma análise do efeito da estrutura familiar sobre os resultados escolares dos jovens de forma isolada sem controlar determinadas variáveis pode levar ao enviesamento dos resultados.

Podemos concluir que a estrutura familiar tem um efeito mais reduzido no desempenho escolar dos rapazes do que nas raparigas. As raparigas pioram

significativamente os seus resultados escolares quando não se encontram inseridas em famílias biparentais, o que não é tão expressivo no caso dos rapazes. Verificamos, ainda, que determinadas situações constituem excepções à regra: nas famílias cujos pais são empregados executantes (EE) ou quando os pais possuem o 3º ciclo do ensino básico deixa de ser vantajoso viver numa família biparental.

Consideramos que a realização deste estudo permitiu a consecução dos objectivos gerais inicialmente definidos, na medida em que as suas conclusões contribuem para a reflexão sobre a influência da estrutura familiar na trajetória escolar do aluno.

Assim, é de salientar ainda que para além de se confirmarem, como seria de esperar, as hipóteses clássicas da sociologia da educação (Bourdieu, 1970; Almeida, 2005; Seabra, 2009), relativas à influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, os resultados obtidos apontam para a influência de variáveis relativas à estrutura familiar sobre este desempenho. No entanto, tratando-se de um estudo localizado e dada a reduzida dimensão da amostra, é fundamental ler estes dados com cautela no contexto de um estudo exploratório, que poderá no futuro ser objeto de desenvolvimento mais alargado.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, Pedro (2009), "Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 60, Lisboa, CIES, ISCTE-IUL, Celta Editora, pp. 11-32.

Almeida, Ana Nunes (2005), "O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate" in *Análise Social*, 176, pp. 579-593.

Almeida, Ana Nunes e M. M. Vieira (2006) "Nos bastidores da escola: famílias e crianças" em Almeida, Ana Nunes e M. M. Vieira, *A Escola em Portugal. Novos Olhares, Outros Cenários*, Lisboa, ICS-IUL.

Benavente, Ana, A. F. Costa, F. L. Machado e M. C. Neves (1987), *Do outro lado da escola*, Lisboa, IED.

Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, J. (1994), *Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.

Biblarz, TJ, Raftery AE (1999), "Family structure, educational attainment, and socioeconomic success: rethinking the "pathology of matriarchy", *American Journal of Sociology* 105 (2): 321-365.

Biblarz, TJ, Gottainer (2000), "Family structure and children's success: a comparison of widowed and divorced single-mother families", *Journal of Marriage and Family*, 62(2): 533-548.

Björklund, Anders & Ginther, Donna K. & Sundström, Marianne, (2004), "Family Structure and Child outcomes in the United States and Sweden", *IZA Discussion Papers* 1259, Institute for the Study of Labor (IZA).

Boudon, Raymond (1985), *A Desigualdade de Oportunidades. A mobilidade Social nas sociedades industriais*, Hachette.

Bourdieu, Pierre, Passeron J.-C. (1970), *A Reprodução*, Minuit.

Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora, pp. 230-238.

Cohen, L., & Manion, L. (1989), *Research Methods in Education*, (Third ed.). London, England: Routledge.

Davies, Don (Org.) (1989), *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.

Denzin, Norman (1984), *The research act*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Diogo, Ana (1998), *Famílias e Escolaridade: Representações Parentais da Escolarização, Classe Social e Dinâmica Familiar*, Lisboa: Colibri.

Diogo, Ana Matias e Pedro Silva (2010), “Escola, família e desigualdades”, em Pedro Abrantes (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 51-80.

Donna, K. Ginther & Robert A. Pollak (2003), “Does Family Structure Affect children’s educational outcomes?” *NBER Working Papers* 9628, National Bureau of Economic Research, Inc., pp. 1-49.

Duarte, José B. (2008), “Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização”, *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp.113-132.

Floud, J. E., A. H. Halsey, e F. M. Martin. 1956. *Social Class and Educational Opportunity*. Londres: Heinemann.

Gennetian, Lisa (2001), “One or Two Parents? Half or Step Siblings? The Effect of Family Composition on Young Children.” Mimeo, MDRC.

Glasman, Dominique (1992), “«Parents» ou «familles»? Critique d’un vocabulaire générique», *Revue Française de Pédagogie* (100), pp. 19-33.

Guerreiro, Maria das Dores, Anália Torres e Cristina Lobo (2007), “Famílias em Mudança: Configurações, valores e processos de recomposição”, em Maria das Dores Guerreiro, Anália Torres e Luís Capucha (orgs.) *Portugal no Contexto Europeu. Vol. III: Quotidiano e Qualidade de Vida*, Oeiras, Celta Editora.

Lang K, Zagorsky JL (2001), “Does growing up with a parent absent really hurt?” *Journal Hum Resour* 36 (2): 253-273.

Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Galimard Le Seuil.

Lobo, Cristina (2009), “Parentalidade social, fratrias e relações intergeracionais nas recomposições familiares”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº59, pp.45-74.

Manski, Charles, Gary Sandefur, Sara McLanahan, and Daniel Powers, (1992), “Alternative Estimates of the Effect of Family Structure During Adolescence on High School Graduation,” *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 87 No. 417, pp 25-37.

McLanahan, Sara and Gary Sandefur (1994), *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*, Cambridge: Harvard University Press.

Nogueira, Alice Maria (2005), “A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas”, *Análise Social*, 176, pp. 563-578.

Ravon, B. (2000), L’ “Échec Scolaire”. *Histoire d’un Problème Public*, Paris, In Press.

Silva, A.S. (2002), “Acesso e sucesso: factos e debates na democratização da educação em Portugal”, in M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação.

Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*, Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Seabra, Teresa (1997), “Estratégias familiares de educação das crianças”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº23, pp.49-70.

Seabra, Teresa, Ana Benavente, Jean Campiche e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola - o abandono escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.

Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Seabra, Teresa (2006), “A escola do ponto de vista das crianças: avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória”, *Cidades - Comunidades e Territórios*, nº 12/13, pp.105-119.

Seabra, teresa (2009), “Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº59, pp.75-106.

Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade - O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Wall, Karin (2003), “Famílias no Censo 2001 – Estruturas domésticas em Portugal”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43, pp. 9-11.

Wall, Karin (2003), “Famílias Parentais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43, pp. 51-66.

Wojtkiewicz, Roger A. (1998), “The Effects of Single and Stepparent Families on College Entry: Who Gets Hurt the Most?,” mimeo, Louisiana State University.

Yin, Robert (1994), “Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

ANEXO A - Inquérito aos Alunos

Este inquérito é confidencial. Respondendo com sinceridade, permitirás que o Director de Turma te compreenda melhor e te possa ajudar a resolver algumas dificuldades.

Dados Biográficos	
Nome: _____	Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____
Data de Nascimento: ____/____/____	Idade: _____ Naturalidade: _____
Morada: _____	
Concelho: _____	Código Postal: _____ - _____
Telefone: _____	Telemóvel: _____ E-mail: _____
Nome da Mãe: _____	
Nome do Pai: _____	
Com quem vives habitualmente? _____	

Percurso Escolar	Sim	Não		
Frequentaste o Ens. Pré-Escolar?			Quantos anos?	
Ficaste retido algum ano?			Qual(is)?	
Estudas todos os dias?			Quanto tempo?	
Estudas habitualmente em casa?			Em que local?	
Alguém te ajuda a estudar?			Quem?	
Tiveste algum apoio pedagógico?			A que disciplina(s)?	
Tiveste negativas no ano anterior?			Em que disciplina(s)?	
Tiveste alguma falta disciplinar?			Quantas?	
Já frequentavas esta escola?			Qual (caso não)?	
Esta escola é a que mais te interessa?			Por que motivo?	

Acessibilidade à Escola
Quanto tempo gastas no percurso casa/escola? _____
Qual o meio de transporte que usas? _____

Ocupação de Tempos Livres
Actividades complementares a que te dedicas: _____
Programas de televisão preferidos: _____
Tipo de leitura preferida: _____

Relações entre as condições familiares e o desempenho escolar

Desportos preferidos: _____	
Grupo musical favorito: _____	
Tipo de música preferida: _____	
Na Escola	
Gostas de estudar?	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às Vezes <input type="checkbox"/> Quando? _____	
Gostas da tua escola? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Porquê? _____	
Quais as disciplinas preferidas?	
Quais as de que gostas menos?	
Até quando pensas estudar? 9º ano <input type="checkbox"/> 12º ano <input type="checkbox"/> Ens. Superior <input type="checkbox"/>	
Indica a profissão que um dia gostarias de ter:	
Tipo de actividade que preferes ver dinamizada nas aulas:	
<input type="checkbox"/> Trabalho de grupo <input type="checkbox"/> Aulas expositivas <input type="checkbox"/> Fichas de trabalho <input type="checkbox"/> Pesquisa	
<input type="checkbox"/> Trabalho de pares <input type="checkbox"/> Aulas com interacção professor – aluno e aluno – aluno	
<input type="checkbox"/> Aulas com material áudio/vídeo <input type="checkbox"/> Outras _____	
Actividade que gostarias de fazer:	
Assinala com um X os sete factores principais que, na tua opinião, mais contribuem para o insucesso dos alunos:	
<input type="checkbox"/> falhas na compreensão da linguagem dos professores	<input type="checkbox"/> falta de hábitos de estudo
<input type="checkbox"/> falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas	<input type="checkbox"/> conteúdos difíceis
<input type="checkbox"/> rapidez no tratamento dos assuntos	<input type="checkbox"/> indisciplina na sala de aula
<input type="checkbox"/> falta de atenção / concentração	<input type="checkbox"/> desinteresse pela disciplina
<input type="checkbox"/> esquecimento rápido do que foi trabalhado	<input type="checkbox"/> mudança de professores
<input type="checkbox"/> outra – qual? _____	

Falando de mim

Escreve algo mais que julgues conveniente o teu Director de Turma saber a teu respeito:

ANEXO B - Inquérito aos Encarregados de Educação

Este inquérito é confidencial. Respondendo com sinceridade, permitirás que o Director de Turma te compreenda melhor e te possa ajudar a resolver algumas dificuldades.

Dados do Aluno			
Nome: _____	Ano: _____	Turma: _____	Nº: _____

Encarregado de Educação	
Nome: _____	Parentesco: _____
Data de Nascimento: ____/____/____	Idade: _____ Naturalidade: _____
Morada: _____	
Concelho: _____	Código Postal: _____ - _____
Telefone: _____	Telemóvel: _____ E-mail: _____
Profissão: _____	Telefone do Emprego: _____
Habilitação Académica: _____	
Situação Profissional Actual: (Assinala com um x)	
Efectivo <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/>	

Agregado Familiar				Situação Profissional			
Parentesco	Idade	Habilitação académica	Profissão	Empregado	Desempregado	Estudante	Outro
Os pais: (Assinala com um x)							
Estão Ausentes <input type="checkbox"/> Estão Separados <input type="checkbox"/> A mãe faleceu <input type="checkbox"/> O pai faleceu <input type="checkbox"/>							

Relações entre as condições familiares e o desempenho escolar

Saúde / Alimentação
Tipo de dificuldades? Visuais <input type="checkbox"/> Auditivas <input type="checkbox"/> Motoras <input type="checkbox"/> Fala <input type="checkbox"/> Linguagem
Outra(s) – qual(is)? _____
Tipo de alergias: _____
Existe algum impedimento da prática da actividade física? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> (Se sim apresentar comprovativo médico)
Número do Cartão de Utente: _____
Médico de Família: _____