

## AS CRIANÇAS EM CASA E NA ESCOLA: TEXTOS E CONTEXTOS CRUZADOS

Teresa Seabra\*

### 1. Educação familiar e educação escolar

A par da progressiva escolarização das sociedades desenvolveu-se a ideia de que a família ficou confinada a uma unidade residencial e de consumo, sendo a sua principal função a de assegurar o equilíbrio psicológico dos adultos e, de uma forma residual, a de socializar as crianças. A supremacia da educação escolar sobre a educação familiar transformou o professor no “conselheiro da educação doméstica, o governador da família” (Joseph *in* Segalan, 1981:268) e esta, de sujeito activo e preponderante no processo de socialização, passou a assumir um papel subsidiário e complementar, atendendo a que *a escola*, não sendo o prolongamento da educação familiar, passou a ser o *lugar de produção da família*.

Era esperado que a família constituísse uma *extensão* dos valores e normas da escola, ou seja, que nos casos em que o modelo educativo das famílias “chocasse” com o da escola, a socialização familiar fosse “neutralizada”; no entanto, a escola não tem conseguido sobrepor-se às lógicas de reprodução familiar. A família continua a transmitir um importante património (material, simbólico e cultural) e a Escola tem, na generalidade dos casos, reforçado essas diferenças patrimoniais. Confrontando o poder da socialização familiar com o poder da socialização escolar pode afirmar-se que se tem assistido à prevalência da primeira na determinação dos lugares ocupados na estrutura social.

Sabemos que nem as transformações das estruturas familiares ocorridas após a Segunda Guerra Mundial (nuclerização, baixa de natalidade, aumento dos divórcios, de famílias monoparentais e de famílias recompostas) nem a progressiva “partilha” do processo de socialização por diversas instituições esbateram a importância do papel das famílias no processo educativo; pelo contrário, como salientam alguns autores (Segalan, 1981; Montandon e Perrenoud, 1987), as suas funções viram-se diversificadas e complexificadas, na medida em que, em última instância, passaram a ter de assumir a responsabilidade de proceder à síntese dos múltiplos elementos provenientes do exterior.

---

\* Assistente do Departamento de Sociologia do ISCTE. Investigadora do CIES.

Nos anos 90 assistiu-se a um renovar do interesse pelo domínio da educação familiar, que tinha sido forte nos anos 60 e início de 70. Este (re)investimento poderá dever-se, por um lado, à constatação de que para potenciar as probabilidades de sucesso escolar dos alunos provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos se torna indispensável conhecer as estratégias educativas dessas famílias e, por outro, às transformações no seio da própria Sociologia que fizeram com que as famílias passassem a ser consideradas *actores*, não constituindo mais “uma ‘tábua rasa’ onde se vêm imprimir mecanicamente sinais exteriores, mas antes uma instituição activa capaz de preservar e reproduzir estratégias adquiridas, de resistir a essas pressões externas, ou mesmo até capaz de agir sobre a própria mudança.” (Almeida, 1985:8).

Concomitantemente ao reconhecimento das famílias enquanto *actores* sociais operou-se uma reconceptualização da socialização: de interiorização passiva da acção dos socializadores (a criança apreende o que lhe é transmitido) passa a ser concebida enquanto *processo duplo de adaptação e acção*, processo de “aquisição de uma atitude a interpretar, a compreender as normas e os valores dos outros, de modo a poder trocar e comunicar segundo diferentes registos, em perpétua evolução” (Montandon, 1988:6). Passou a conceber-se a implicação activa dos socializados e tornou-se saliente a importância da dinâmica relacional tanto a nível dos processos intrafamiliares<sup>1</sup> como no domínio das diferentes instâncias socializadoras.

A análise deste jogo complexo de inter-relações mútuas entre os diferentes grupos em que se move a criança parece ser o campo mais promissor de pesquisa<sup>2</sup>. As crianças participam de *socializações sucessivas* (e, mesmo, de *ressocializações*) ao moverem-se entre diferentes instâncias socializadoras que têm uma dinâmica própria e veiculam diferentes orientações e a pesquisa tem-se orientado no sentido de analisar os efeitos simultâneos dessas diferentes instâncias, suas influências cruzadas e a forma como cada uma mediatiza as outras, ou seja, de apreender o *processo de interacção entre as diferentes regulações em que a criança participa* (nomeadamente a família, a escola, os *media* e o grupo de seus companheiros e amigos)<sup>3</sup>.

No tocante à relação famílias – escola tem-se analisado, com alguma profundidade, a relação que as famílias estabelecem com a escola (os projectos, as estratégias e as expectativas que desenvolvem face à escolarização dos seus membros, o acompanhamento que fazem da escolaridade, a relação que estabelecem com os professores), com menor expressão, a relação inversa, ou seja, a relação material e simbólica dos professores com as famílias<sup>4</sup> e a influência que a escola tem na vida das famílias<sup>5</sup> e mais residualmente a análise do confronto entre os processos de socialização das duas instâncias socializadoras (Hansen, 1986; Perrenoud, 1987b; Iturra, 1990).

### A escola *pensada* em família

O conhecimento produzido neste domínio tem-se intensificado (por razões já enunciadas) e tem sido possível uma análise progressivamente mais abrangente e detalhada da diferenciação de contornos que pode assumir a relação das famílias com a escola

e a sua ancoragem nas diferentes variáveis de diferenciação social, como são a classe/estrato, o local de residência e as trajetórias familiares (escolares, profissionais ou geográficas).

Salienta-se a confluência que se tem atingido a nível dos resultados das pesquisas<sup>6</sup>, especialmente ao nível da diferenciação da pertença de classe/estrato social das famílias (variável mais amplamente trabalhada), pelo que se pode afirmar que se têm vindo a consolidar as teses que a seguir se enunciam. Têm sido analisadas tanto as práticas de participação e controlo<sup>7</sup> como a relação a nível do simbólico<sup>8</sup> e têm-se desenvolvido algumas tipologias da relação das famílias com a escola (Montandon, 1987; Troutot e Montandon, 1988; Montandon, 1988; Montandon, 1991). Numa das tipologias definidas por Montandon (1988) a autora analisa a variabilidade da relação das famílias em relação à escola, cruzando um eixo relativo à *participação* e um outro relativo à *diferenciação entre os papéis da escola e da família*. Estes eixos definem quatro modalidades de coordenação: *a colaboração*, por parte das que participam com a escola e entendem que os papéis são semelhantes; *a negociação*, desenvolvida pelos pais que participam mas entendem que os papéis são específicos; *a delegação* por parte dos que também consideram que os papéis são específicos e não participam e *a abstenção*, que se caracteriza pela reduzida participação e por não se limitar a missão da escola a um domínio específico.

### *Nas famílias dos meios populares<sup>9</sup>*

O contexto de vida familiar das crianças oriundas destes meios têm fortes probabilidades de ser marcado por sentimentos de impotência e angústia face à escola, dado que as suas famílias não se sentem capazes de intervir eficazmente no jogo escolar.

Em relação às funções e objectivos prioritários da escola estas famílias atribuem-lhe uma missão específica que são as funções tradicionais de instrução (aquisição de saberes de base), reservando para a família a missão educativa no sentido alargado, ou seja, as funções mais globais de formação. Entre a escola e a família deve existir troca de informação mas não deve haver interferências das famílias em relação à escola<sup>10</sup>.

A escola é sentida como algo *exterior e superior* pelo que as rupturas entre o universo escolar e o familiar não são lamentadas, já que aspiram que a escola consiga dar aos seus filhos muito do que não podem receber na família<sup>11</sup>. Depositam na escola a esperança de uma promoção social mas ficam na *expectativa do veredicto escolar*<sup>12</sup> — as suas atitudes tendem a ser conformistas e pouco críticas revelando um aparente desinteresse pela escola.

Apesar de estar fortemente enraizada socialmente a ideia de que estas famílias não se interessam pela escola, diversas pesquisas têm revelado um significativo investimento destas famílias na escolaridade dos filhos (Berthelot, 1983; Don Davies, 1989; Kellerhals e Montandon, 1991; Vieira, 1992; Benavente *et al.*, 1994). Segundo Berthelot (1983), só os membros de uma parte da aristocracia, do “lumpen” proletariado (vivem de ocupações pontuais, sem qualquer planificação no tempo) e dos grupos de pequenos proprietários que contam passar o negócio aos filhos *não investem na escola* e esta aparece como um elemento não significativo nos projectos de futuro.

Alguns trabalhos têm salientado que apesar do interesse destas famílias em acompanhar a escolarização dos filhos existem dificuldades em acompanhar as matérias escolares, dificuldades em acompanhar os assuntos tratados nas reuniões e, sobretudo, transparece um *sentimento de impotência* revelador da fraca confiança que têm nas suas próprias capacidades para ajudar os seus filhos<sup>13</sup> (Benavente *et al.*, 1987; Benavente *et al.* 1994).

Desenvolvem actividades intencionais de preparação para a escola<sup>14</sup>, tentam controlar a realização dos trabalhos de casa e ajudar se as próprias crianças o solicitam<sup>15</sup>, procuram saber o que se passa na escola, sobretudo no domínio dos comportamentos dos colegas da criança e dos professores<sup>16</sup> - os aspectos relacionais assumem um particular relevo já que esperam que a escola se interesse pelas crianças e não as discrimine; esta sensibilidade às formas de tratamento dos professores aparece relacionada com experiências escolares dos progenitores marcadas pelo desinteresse e pela discriminação e traduz-se na preocupação destas famílias com a falta de igualdade no tratamento dos seus filhos (Seabra, 1999).

As pesquisas que têm procedido a uma análise mais fina da relação dos grupos sociais mais desfavorecidos com a escola, que vão dos aspectos particulares da *trajetória familiar* (mobilidade social, a memória escolar...) aos *contextos presentes* (o meio residencial, as profissões exercidas pelos colaterais, a inserção da família em redes profissionais, associativas, políticas e religiosas, a informação sobre o funcionamento do sistema de ensino e os mecanismos do mercado de trabalho) têm revelado que a estabilidade profissional, a presença de um elemento da família que detenha uma posição social mais favorável e a abertura aos grupos exteriores se relacionam com uma maior integração da escola no seu projecto global de mobilidade social (Queiroz, 1991; Terrail, 1984).

Henriot-van Zanten (1990) salienta que as famílias populares urbanas e rurais se distinguem por as primeiras terem as primeiras *ambições mais elevadas* e por manifestarem *sentimentos de revolta e desespero face ao insucesso escolar*; Zéroulou (1988) analisa os projectos escolares de um conjunto de famílias de origem argelina a viver em Paris e distingue aquelas cujo *projecto familiar passa sobretudo pelo investimento na escolaridade dos filhos* e aquelas cujos *projectos familiares estão mais ligados ao investimento no país de origem*, verificando que as primeiras se caracterizam por uma maior diversidade de posições sociais na família alargada, uma maior estabilidade profissional do pai e um maior grau de instrução dos pais; Queiroz (1991) distingue dentro das famílias populares dois tipos de relação com a escola: o primeiro, partilhado pelas famílias em maior desvantagem económica e com menos recursos escolares, caracteriza-se por uma tática de abstenção ou de protecção da sua identidade, vivem a história escolar dos filhos dentro da *desorientação* - a incerteza, a resignação e o sentimento de não dominarem nada em relação a ela e o segundo, observável nas famílias mais novas, mais urbanas, economicamente mais estáveis e mais qualificadas, tentam estabelecer uma aliança com os professores, têm uma *esperança calculada e vigilante* e esforçam-se por assegurar em casa uma *continuidade com o trabalho da escola*.

*Em síntese*, as famílias populares sentem a escola como algo que lhes é exterior e superior - não dominam, não aspiram a controlar, não faz sentido que nela participem já

que Família e Escola têm papéis diferenciados. Preparam as crianças para a escola ensinando alguns rudimentos, falado-lhes da obediência que devem ter aos professores, da disciplina do corpo e do esforço que a escola exige. Vivem uma secreta aspiração de melhoria de estatuto social e a escola representa, à partida, a verdadeira esperança até ao dia em que o veredicto escolar vem, quase sempre, ensinar que “não se deve sonhar muito alto”; seja como for, espera-se que a escola ensine e trate bem os filhos, se interesse por eles e não os discrimine.

### Nas famílias pertencentes às classes médias/altas

O contexto de vida familiar das crianças oriundas deste tipo de famílias têm fortes probabilidades de ser marcado por grandes aspirações e expectativas quanto ao seu futuro profissional, a segurança e confiança no seu êxito e por um sentimento de eficácia na conduta em relação à escola (Pourtois e Desmet, 1989).

Família e escola devem concorrer para o mesmo fim e desempenhar papéis que se complementam e, em muitos casos, se justapõem. A escola tem uma missão difusa e alargada, devendo *preocupar-se com os aspectos globais da socialização* das crianças e a família atribui a si própria a responsabilidade de colaborar com a escola — observa-se uma quase inexistência de fronteiras entre os dois universos, constituindo-se uma acção circular ininterrupta. Consideram imprescindível a existência dessa harmonia.

Revelam um sentimento de supremacia em relação à escola, esperando que esta prolongue a sua acção educativa. O desejo de maior participação e partilha nas decisões da escola não é, concerteza, alheio à aspiração de aumentar a sua influência sobre o que se passa neste “território”. Transparece a ideia de que a escola precisa da ajuda dos pais para cumprir a sua missão, devendo esta prolongar a acção da própria família. Há um desejo claro de que os professores orientem a sua acção educativa por princípios semelhantes aos seus. Em consonância com a sua orientação educativa (ver adiante), estas famílias aspiram a que o professor consiga garantir, para além de uma aprendizagem estimulante, natural e aprazível, uma *atenção personalizada, que reduza ao mínimo as consequências da massificação escolar*.

As crianças que vivem nestas famílias não são alvo de estratégias intencionais de preparação para a escola, dado que tudo acontece *naturalmente*: em casa há livros, papel e canetas, compram-se alguns livros e jogos infantis, a criança toma a iniciativa de pedir para lhe ensinarem e ocupa-se com actividades preparatórias. O meio ambiente e as práticas correntes constituem um terreno “fértil” de mensagens escritas, onde se desenvolve o gosto pela leitura e escrita - vendo escrever e tentando imitar, ouvindo histórias que vão falando de assuntos que estão para além do contexto imediato de vida.

Comparecem frequentemente às reuniões convocadas pela escola, apesar de não lhes atribuírem muita importância, pois preferem a informação individualizada e detalhada sobre as realizações escolares da criança que obtêm regularmente junto do(a) professor(a). As conversas que mantêm com as crianças sobre a escola centra-se nos aspectos relativos à aprendizagem e os pais verificam, com frequência, a correcção dos trabalhos de casa.

*Em suma*, estas famílias sentem-se seguras das suas capacidades educativas e entendem que a escola deve prolongar a sua acção: da escola precisam especialmente da certificação dos conhecimentos, já que em condições de vida que o permitissem poderiam preencher o seu papel instrutivo. Como a responsabilidade educativa é partilhada desejam participar na vida da escola, incluindo na tomada de decisões.

Pode afirmar-se que enquanto a proximidade das famílias socialmente favorecidas em relação ao universo escolar se traduz num contínuo processo de *cooperação* entre as duas instâncias socializadoras, a exterioridade em relação à escola, sentida por parte das famílias socialmente desfavorecidas é patente no processo de *participação distanciada* que desenvolvem (Seabra, 1999).

## 2. Os *putos* em casa

### *Desejos e modos de fazer em família*<sup>17</sup>

Datam dos anos 30 as primeiras pesquisas no domínio da socialização familiar pela mão da Psicologia que, desde muito cedo, se interessou pelos efeitos das práticas educativas das famílias no desenvolvimento da criança. Em 1959 publicaram-se dois estudos de relevo, um de Barry, Child e Bacon<sup>18</sup> e outro de Melvin Kohn<sup>19</sup> que assinalaram, respectivamente, a entrada da Antropologia e da Sociologia no domínio da educação familiar.

Depois de uma ideia generalizada, por volta dos anos 30, de que a classe trabalhadora era bastante permissiva e incontrolada na educação dos filhos e que os pais da classe média eram muito restritivos e rigorosos, os estudos dos finais dos anos 50 revelaram que estes últimos tinham práticas educativas mais indulgentes, tendiam a ignorar mais as faltas cometidas, a recorrer mais à recompensa e a revelar a sua decepção, enquanto as famílias operárias se revelavam mais autoritárias, usavam formas estreitas de controle e preocupavam-se mais com a obediência dos filhos (Lautrey, 1984).

Kohn constatou que os pais dos meios burgueses valorizavam mais o *domínio de si*, a *autonomia* e a *curiosidade*, enquanto os pais dos meios populares valorizavam a *ordem*, a *limpeza* e a *disciplina*. Defendeu serem as condições de vida das diferentes classes sociais a base profunda e relativamente constante da diferença desses valores: enquanto a classe média tem ocupações que requerem mais a manipulação de ideias, símbolos e relações interpessoais, o trabalho é mais complexo e requer mais flexibilidade, pensamento e julgamento e estão menos sujeitos ao controle da supervisão, o meio operário lida mais com a manipulação de objectos físicos e desenvolvem menos competências interpessoais, estão mais sujeitos à standardização do trabalho e à supervisão. Como resultado, as primeiras famílias concentram-se nos *aspectos internos do comportamento*, enquanto as segundas se centram na *conformidade às regras impostas exteriormente* (Kellerhals e Montandon, 1991).

Neste domínio tem-se verificado um elevado grau de concordância com estes dados. Lobrot (1962) fez um estudo sistemático da população francesa e chegou a resultados comparáveis: os grupos mais favorecidos orientam as crianças de modo a deixá-las fazer a sua própria experiência, usando mais a persuasão enquanto os meios sociais mais desfavorecidos têm uma atitude mais autoritária e constrangedora; o querer neutralizar e condicionar as crianças, bem como o uso do medo e da violência resultaria da *inquietação* vivida em relação aos filhos.

Basil Bernstein (1975) também diferenciou as famílias segundo as posições ocupadas na divisão social do trabalho, tendo distinguido dois tipos de famílias:

- as *posicionais*, correspondentes aos grupos socialmente desfavorecidos, portadoras de um “código restrito” (associado a uma certa rigidez, forte ligação ao contexto e à situações concretas e predominância do “nós” sobre o “eu”), as relações entre pais e filhos decorrem dos respectivos estatutos e as decisões são tomadas pelos pais, detentores “legítimos” da autoridade;
- as *orientadas para as pessoas*, referentes aos grupos socialmente favorecidos, são portadoras de um “código elaborado” (ligado à flexibilidade, complexidade, universalidade e predominância do “eu”) e as relações e decisões são sobretudo modeladas pelo reconhecimento das qualidades pessoais específicas de cada um: os pais discutem com as crianças e não impõem as suas decisões de modo autoritário.

Os resultados do estudo conduzido por Kellerhals e Montandon (1991) também corroborou os dados destes diversos estudos: salientam que nem todas as categorias sociais desejam transmitir os mesmos valores aos seus filhos e que as famílias das classes média e superior dão maior relevo à *autonomia* e à *sensibilidade*, enquanto as das classes populares se centram na transmissão da *acomodação* e na *obediência às regras*<sup>20</sup>.

Na pesquisa que desenvolvi (1999) também encontrei resultados consonantes com estes: as famílias socialmente mais favorecidas dão grande importância ao *desenvolvimento das potencialidades da criança e à sua sensibilidade*, e utilizam técnicas de influência baseadas mais na *empatia* que na estabilidade normativa enquanto as famílias dos grupos sociais desfavorecidos no plano dos objectivos salientam a importância da *acomodação* às normas sociais vigentes, e procuram, de modo coercitivo, assegurar a manutenção dessa *estabilidade normativa*. Vejamos mais de perto estas conclusões.

### *Nas famílias de meios populares*<sup>21</sup>

Domina o desejo (secreto) de que os filhos consigam tirar um curso superior mas a concretização desse desejo é atravessada por muitas dúvidas e incertezas, cujas principais fontes são, segundo as próprias famílias, a capacidade dos filhos em prosseguir estudos e o seu empenhamento escolar. Os discursos deixaram transparecer uma permanente tensão entre os desejos que sentem e as contingências da realidade que vivem de que resulta uma

inibição em projectar muito longe esse futuro e uma predisposição em aceitar o que vier a acontecer, reduzindo os sonhos ao mínimo satisfatório.

As crianças que vivem neste tipo de famílias muito provavelmente sentirão valorizadas pelos progenitores qualidades como as de serem trabalhadoras, empreendedoras e dignas de confiança. As preocupações de integração social e a ansiedade face ao futuro são acompanhadas pela adopção de uma relação educativa que se pode designar por uma *pedagogia da interiorização*. Imposta do exterior ao indivíduo, move-se em torno do que é convencional e implícito, as regras e os papéis são rígidos e inerentes à instituição familiar e à sociedade. Salientam a necessidade de contrariar todas as tendências manifestadas pelas crianças que não sejam socialmente aceites, de modo a que progressivamente interiorizem essas regras.

Contrariamente à tese que se tornou dominante, a partir dos anos 50, de que estas famílias têm formas de estruturação rígida que se traduzem pelo uso da severidade e de sanções aplicadas aos filhos (Lautrey, 1984), as famílias entrevistadas expressaram a intenção de não punir severamente os filhos, fizeram várias referências ao esforço realizado para não aplicarem o castigo corporal e optam, em alternativa, por adoptar o “sistema dos castigos”. Foi detectável uma difusão da ideia de que nem a punição física nem os castigos muito severos são os melhores meios educativos. Fazem uso da palavra como meio de formular afirmações imperativas, de chamar a atenção dos desvios e de mostrar indignação pela sua ocorrência. Esta evolução histórica dos modos de educar já tinha sido assinalada por Kellerhals e Montandon que nos falavam de “uma lenta passagem do controlo à sedução na relação com a criança” (1991:227).

Os pais das crianças que vivem nestes meios sociais não tendem a valorizar o seu convívio com outras crianças, não lhe reconhecendo qualquer papel educativo por não ser fonte de aprendizagens desejáveis, ao mesmo tempo que incentivam os filhos a verem mais televisão que pode transmitir ensinamentos relevantes, sobretudo, para uma integração social mais conseguida.

### *Nas famílias da classe média/alta<sup>22</sup>*

A grande preocupação da sua acção educativa parece ser a *auto-realização*: cada filho tem uma personalidade a desenvolver e esse desenvolvimento deve ser controlado mas, sobretudo, apoiado e orientado. Esta ideia reflecte-se na preocupação em criar condições para dar resposta aos desejos e inclinações *naturais* da criança. Satisfeitas as necessidades materiais básicas, dão relevo ao desenvolvimento do *ser*, orientado no sentido de se tornarem pessoas criativas, curiosas, sensíveis, responsáveis e sociáveis.

Curiosamente, e contrariamente ao que outros estudos têm detectado, os projectos de formação universitária não apareceram com relevância. Em consonância com os objectivos gerais de auto-realização, afirmaram não ser indispensável tirarem uma licenciatura, apesar de reconhecerem que tal facto lhes facilitaria a vida e de se preocuparem em criar as condições para que possam prosseguir até onde desejam; a importância da competência profissional apareceu sobreposta à do estatuto da profissão a exercer.



Como meio de exercer a sua acção educativa adoptam, preferencialmente, a *relação* e o *diálogo*, encaram os estímulos e elogios como factores importantes para o desenvolvimento da criança e da sua auto-confiança, recorrendo mais facilmente a uma pequena sanção física, aplicada no momento em que ocorre o comportamento desviante, que ao “sistema dos castigos”. Consideram importante criar um quadro relacional harmonioso, de modo a que a criança, enquanto personalidade a desenvolver, possa exprimir a sua espontaneidade, a sua curiosidade e ser, essencialmente, motivada e estimulada. A ideia de *contrato* parece atravessar todo o modelo educativo dado que os papéis são frequentemente negociados e as trocas são encorajadas.

Os pais das crianças que vivem nestes meios sociais tendem a valorizar o convívio com os companheiros e amigos da criança, atribuindo-lhe um importante papel educativo ao contribuir para a sua socialização e a desvalorizar o papel da televisão que consideram “um mal menor”, pelos valores e procedimentos indesejáveis que transmite. Tanto o convívio com outras crianças como a televisão são, desejavelmente, vigiados e acompanhados de modo a, no primeiro caso, tirar o máximo partido da aprendizagem que podem fazer em grupo e, no segundo, a poder “neutralizar”, pelo diálogo, as mensagens indesejadas que possam ser transmitidas.

### O que sentem os *putos*

A escassez de pesquisas neste domínio é esmagadora, facto compreensível pela inexistência, até aos anos 90, de uma Sociologia da Infância ou outra área de conhecimento que tratasse as crianças como qualquer outro grupo social (definido ou não em termos etários), seres sociais equivalentes aos adultos (e não como futuros adultos), sem razões sociologicamente válidas para se ignorar a sua experiência (Montandon, 1997).

Foi, contudo, possível detectar dois estudos muito recentes (ambos publicados em 1997), com alguma envergadura e que constituem duas formas muito diferenciadas de “ouvir” as crianças sobre a sua vida familiar<sup>23</sup>: o primeiro, intitulado *O que esperam as crianças da sua família* foi realizado no nosso país pela Fundação Maria Ulrich<sup>24</sup> e o segundo, publicado na obra *L'éducation du point de vue des enfants*, foi realizado em Genebra por Montandon<sup>25</sup>.

O estudo nacional revelou que as crianças têm uma opinião globalmente positiva das suas famílias, que lhes dão apoio e carinho e deixou bem patente o grau de perturbação que sentem face às situações de tensão e conflito vividas em família.

Nos discursos das crianças destacou-se a *alegria*, a *boa disposição*, a *compreensão*, a *simpatia*, o *carinho*, a *paz* e a *harmonia* que dizem experimentar em família. Na maioria dos casos (70% das respostas) a família é descrita como um espaço de troca de afectos (amor, carinho, amizade, prendas...), muitas crianças (32%) referem o prazer que retiram das actividades que fazem em família (como brincar, falar, ver televisão...) e um número mais residual (8%) salienta os cuidados que a família lhe presta.

Como aspectos negativos (“maçadores ou difíceis”) as crianças referem a *atitude severa do educador* (18%), as situações de *conflito* mais graves como “ralhar”, “bater” e

“colocar de castigo”(17%) ou de traquinice como as irritações mútuas entre os irmãos (17%) e a *falta de disponibilidade* por parte dos outros membros da família (12%). Nos seus discursos cerca de metade das crianças fizeram referência a outros aspectos perturbadores, para além do já referido *conflito* com alguma gravidade e da *indisponibilidade*, são referidas *a doença ou morte* (15%), o *divórcio* (5%) e, ainda, *a solidão* (2%). Os discursos não variaram significativamente com a idade, sexo ou região apesar de neste último caso terem sido descritas actividades diferentes de acordo com o contexto de vida das crianças (rural ou urbano) tendo as que vivem em contextos rurais referido o desagrado que sentem pela obrigação de contribuir para os trabalhos domésticos<sup>26</sup>.

“Gosto da minha família alegre e sem brigas. O que eu acho mais difícil na minha família é a porrada do meu pai e da minha mãe porque quando eles me batem doi muito. É difícil passar a dor. Não gosto nada que me batam, gosto de não ter dor nenhuma.” (Paulo, 8 anos - p.29)

“Na minha família gostamos uns dos outros, os meus pais gostam muito de todos nós e brincam muito connosco. O que eu gosto mais é quando os meus pais brincam e quando vemos televisão juntos. Não gosto quando os meus pais se zangam connosco e nos metem de castigo.” (Ana Margarida, 8 anos - p.29)

“ Eu gosto e não gosto de os meus pais se terem separado. O que eu não gosto na minha família é quando se zangam uns com os outros. De resto eu gosto de tudo.” (Susana, 9 anos - p.36)

“Eu na minha família agrada-me pouco porque à tarde quando saio da escola tenho de ir à água, acender o lume, deitar de comer às galinhas e ao porco. O que eu acho mais maçador em minha casa é ir à caruma, ir às couves, ir à lenha e outras coisas.” (César, 9 anos – p. 20)

“Eu não gosto de ouvir ralar. E não gosto de limpar loiça, mudar a água, limpar as coelheiras e despejar o lixo.” (Mauro, 10 anos – p. 20)

A pesquisa conduzida por Montandon integra grande amplitude de variáveis e dimensões de análise e explora, com profundidade, a experiência educativa das crianças (representações, emoções e acções) nos diferentes contextos de socialização em que participa, com destaque para o familiar e o escolar, considerando os procedimentos utilizados pelos adultos, os saberes que lhes são transmitidos e as finalidades educativas que pais e professores perseguem.

No domínio dos modos de educar das famílias as crianças esperam, acima de tudo, que os pais constituam um *suporte afectivo e emocional* (as amem, escutem, compreendam, consolem), seguindo-se, com menor relevo, o *apoio* e a *orientação* (as aconselhem, ensinam coisas úteis e, ainda, as apoiem na escola).

A maioria das crianças entrevistadas (pouco mais de metade) sente-se medianamente controlada pelos pais. Apenas 1/3 das crianças entrevistadas sentia o apoio incondicional

dos pais, ou seja, sentem que estes se interessam, apoiam, consolam, aconselham e inter-vêm se necessário; para maioria esse apoio não é massivo, já que sentem o interesse dos pais voltado sobretudo para a boa execução dos trabalhos de casa pedidos pela escola.

Quanto aos sentimentos mais fortes que experimentam em relação aos métodos educativos dos pais aparecem a *cólera*, o *orgulho*, a *tristeza*, o *medo*, a *pena* e a *vergonha*. A *cólera* é mais sentida nos casos de abuso de poder, injustiça, falta de compreensão e de escuta e o *orgulho* é mais experimentado quando os pais os ouvem, felicitam ou reconhecem qualidades e o sentimento parece atingir o grau máximo sempre que lhes “ensinam alguma coisa”.

Foi possível detectar uma variação significativa destas representações do papel da família, das práticas educativas parentais e das emoções que experimentam neste domínio em função do contexto social do grupo doméstico e, ainda, do sexo das crianças. Conforme esclarece Montandon (p.81-82):

- Quanto mais alto se situam as famílias na hierarquia social mais entendem as crianças que é importante o *apoio emocional e afectivo* (e igualmente para ambos os sexos); nos métodos educativos a adoptar entendem ser desejável o *recurso a terceiros* (pessoas, instituições ou instâncias educativas) enquanto as crianças dos meios populares referem mais o *controlo* como procedimento desejável (com particular ênfase no caso das raparigas);
- As raparigas evocam como desejável, mais do que os rapazes, o *apoio prático* da família (ajuda na escola, explicação do que não percebem e acompanhamento), experimentam uma variedade maior de emoções, com maior ênfase para as negativas como a *cólera* e a *tristeza*, enquanto os rapazes variam entre o sentimento de *orgulho*, de *aborrecimento* e de *amor* (este mais referido como necessário do que no caso das raparigas); usam, mais do que os rapazes, como estratégias de reacção à educação parental o *desgaste* e a *argumentação*.

No domínio da transmissão de saberes na família, salienta-se uma certa coincidência entre o que as crianças dizem aprender em família e o que acham desejável que lhes seja ensinado não sendo, no entanto, nas proporções desejadas: os pais transmitirão mais saberes *práticos, cognitivos e técnicos* do que os filhos procuram e não lhes transmitem suficientemente *saberes que preparem para a vida em sociedade*. Olhando um pouco mais em pormenor os resultados da pesquisa e comparando o tipo de saberes mais evocados no plano *idealizado* e no plano *realizado* temos, no primeiro destes planos, saberes da esfera do *comportamento em sociedade* (normas e regras de interacção) e das *normas de domínio pessoal* (saber controlar-se, evitar as drogas, “aprender a ser normal”) e ainda, *saberes que preparem o futuro* (como escolher uma profissão, os papéis futuros, como “safar-se”...) e no segundo a aprendizagem de *saberes práticos* (com saliência para as actividades domésticas) e de *saberes úteis para a escolaridade* e menos de metade das crianças dizem aprender em família as *normas de disciplina* (ser civilizado, obediente, trabalhador, não fazer asneiras...) e de *bom comportamento familiar e social*.

Esta pesquisa pioneira desenvolvida por Montandon contribui para a descoberta das expectativas, das vivências e dos sentimentos que as crianças experimentam na família e, ao mesmo tempo, para o conhecimento da diversidade das experiências educativas. Esta diversidade foi tipificada em quatro tipos de relação com a educação familiar: a *dependência provisória*, o *refúgio no casulo*, a *negociação expressiva* e a *reivindicação*. No caso de dois deles foi possível identificar uma relativa homogeneidade do contexto social das crianças – os que vivem a educação familiar como *dependência provisória* são crianças inseridas em famílias da classe média-baixa e do operariado e os que a vivem como *negociação expressiva* são crianças de famílias da classe média ou superior; nestes dois casos é detectável uma partilha dos projectos educativos parentais e das expectativas, representações e projecções das próprias crianças.

### 3. Os putos na escola

Da vivência das crianças na escola sabemos (está socialmente difundido e cientificamente documentado) que as oportunidades de êxito escolar não estão igualmente repartidas, com desvantagem para as crianças que vivem em famílias de meios populares: têm um maior probabilidade de as suas famílias terem menos familiaridade com os *curricula* escolares (formal e oculto), menos condições de apoio escolar, pouca auto-confiança e maior incerteza em relação ao futuro; são frequentemente “segregadas” no contexto escolar (colocadas em determinados horários e específicas turmas com docentes mais inexperientes), sendo muito provavelmente alvo por parte dos professores, mesmo que de forma inconsciente, de uma “interacção selectiva”<sup>27</sup> que lhes confirma e reforça a menor probabilidade de obter sucesso escolar. Mesmo sem pretensões de exaustividade, sabemos, ainda, que a existência no grupo de pertença ou no de referência de membros mais escolarizados e/ou de maior estatuto social contribui para a consistência e persistência dos projectos de mobilidade social ascendente por parte das famílias (com resultados no investimento escolar das próprias e das suas crianças) e que a implementação de práticas educativas escolares que, de modo participado e continuado, promovam a articulação escola-meio social de origem pode favorecer o êxito escolar das crianças dos meios sociais mais desfavorecidos.

O conhecimento dos *modos de estar das crianças na escola*<sup>28</sup> precedeu o estudo dos *modos de estas viverem a educação* familiar (o conhecimento da criança-aluno precedeu o da criança-filho), tendo a “descoberta do aluno” (Queiroz, 1995) sido fundada pelos trabalhos de etnografia escolar dos sociólogos anglo-saxónicos como as pesquisas clássicas de Hargreaves (1967), de Lacey (1970) ou Willis (1977) que estudaram os alunos-jovens e as de Woods (1980), Pollard (1985) ou Cullingford (1991) que estudaram os alunos-crianças. No campo dos sociólogos de língua francesa, destacam-se, entre outros, os trabalhos de Sirota (1988), Perrenoud (1987 e 1988) e Montandon (1997).

Na pesquisa de âmbito nacional<sup>29</sup> é possível localizar o trabalho pioneiro de Brederote Santos (1978)<sup>30</sup> e um conjunto de estudos, desenvolvidos na década de 90

(com clara preponderância dos inscritos na área da Psicologia Social) que apesar de não terem a experiência escolar das crianças como objecto exclusivo de pesquisa fornecem indicações importantes sobre as representações dos professores e das escolas (concretos e idealizados) partilhadas pelas crianças ou grupo de crianças<sup>31</sup>.

A primeira grande constatação é a centralidade da relação professor - aluno na estruturação da vida escolar – os alunos, convidados a falar livremente sobre a escola, centram nos professores grande parte da sua atenção (pela negativa e/ou pela positiva).

O aspecto mais reiterado nas pesquisas é, sem dúvida, a sensibilidade dos alunos aos aspectos relacionais, com relevo para às práticas de discriminação dos professores. Esta referência sistemática (Benavente *et al.*, 1994; Brederote Santos, 1979; Matos, 1992; Monteiro, 1993; Seabra *et al.*, 1997; Ventura de Pinho, 1997) aparece se são inquiridos sobre *o que não deve fazer um professor* ou, pela positiva, quando queremos saber *o que é um bom professor*: não tratar uns melhor que os outros, não chamar sempre os mesmos alunos, não demonstrar preferências, não fazer diferenças entre os alunos quando se dá recompensas ou castigos...

“Uma coisa que não gostei na professora de Ciências foi disto: há vários alunos que vão fazer várias coisas com o microscópio e outros vão lá só ver o que o outro fez mas não aprendem a fazer também e a professora continua a chamar os mesmos alunos do costume e assim os que lá não vão se reprovam a culpa é da professora que não os chamou para fazerem o que os outros faziam.” (aluna do 6º ano *in* Brederote Santos, 1979:22)

“Com a escola, com os professores foram sempre acontecendo aquelas brigazinhas...uma pessoa sente-se assim triste quando o professor não liga assim muito, liga mais ao outro, porque um é mais pob...eu não sou muito rica...havia lá outros melhores...e prontos, os professores tinham mais queda para os alunos, eu era uma aluna inferior.” (Maria, aluna que abandonou o 6º ano *in* Benavente *et al.*, 1994:105)

Quando são directamente questionados sobre a existência de práticas efectivas de discriminação na sala de aula as respostas impedem-nos de duvidar que alguns alunos a sentem por parte de alguns professores, especialmente os alunos com dificuldades de aprendizagem escolar: num questionário aos 196 alunos do 6º ano do concelho da Azambuja, realizado em 1996, 52% dos alunos falaram de tratamento igualitário por parte dos professores e os restantes ou afirmaram não saber (14%) ou declararam existir discriminação (34%) e se separarmos as respostas dos alunos que nunca reprovaram ao longo da trajectória escolar dos que já reprovaram percebemos que esse sentimento é mais partilhado por estes últimos (mais 8% das respostas) (Seabra *et al.*, 1997).

Esta pesquisa desenvolvida no concelho da Azambuja (Benavente *et al.*, 1994 e Seabra *et al.*, 1997) especifica outros aspectos da vivência da sala de aula que interessa reter: *dificuldades em compreender as explicações dos professores* (só 25% entendem normalmente a explicação dos professores, 51% entendem com irregularidade e 24% não as entendem normalmente), *falta de ajuda destes quando os alunos dão respostas incorrectas*

(24% dos alunos afirmaram não sentir qualquer ajuda quando não respondem correctamente) e *falta de calma e exaltação no tratamento dos problemas*; em contrapartida, a esmagadora maioria (98%) considera que *os professores os deixam participar* nas aulas, incentivando essa participação (afirmação feita por 50% dos alunos), ou seja, não se limitando a deixar os alunos falar quando os interpelam/interrogam.

O estímulo à participação activa dos alunos não parece, no entanto, ser uma componente importante do papel atribuído a um professor: a investigação desenvolvida por Rui Santiago (1996), também junto de alunos do 6º ano de escolaridade, revela que *pelo olhar das crianças* o professor é preferencialmente representado como *transmissor de saberes e avaliador* dos mesmos, em menor grau como estimulador da participação passiva, fomentador da cooperação e de relações de ajuda na resolução das tarefas e, na base da hierarquia das referências, aparece como sancionador dos comportamentos e estimulador da participação activa.

Ao serem inquiridos sobre as qualidades de *um bom professor* os alunos/crianças atribuem-lhe um leque diversificado de qualidades: humanas, didácticas e pedagógicas. Na pesquisa de Montandon (1997) elas aparecem referidas pela ordem enunciada: é maior o número de crianças que refere a *simpatia*, a *imparcialidade*, a *empatia* e o *sentido de humor*, seguindo-se as qualidades de ordem didáctica como *ensinar bem* e *ter imaginação*<sup>32</sup> e, com menor nº de referências aparecem as qualidades de ordem pedagógica como a *severidade bem doseada* (ser exigente mas também justo), *requerer esforços* dentro de limite aceitáveis, *ter interesse pela opinião do aluno* e o *encorajamento da autonomia*.

Mas um *mau professor* não aparece definido como o oposto destas qualidades dado que é considerado alguém a quem faltam, sobretudo, qualidades pedagógicas (como o *excesso de severidade*: punir à mais pequena falta, não tolerando nada em absoluto), seguindo-se a falta de qualidades no plano humano (como a *falta de humor*, a *demonstração de preferências* por alguns alunos ou o *uso da violência verbal* ou de *humilhações*) — como afirma a autora, “são os abusos de poder e de autoridade que os alunos aproximam mais dos maus professores” (p.64)<sup>33</sup>. Só mais raramente as crianças valorizaram as qualidades didácticas, definindo um mau professor como o que *não ensina bem*, *não explica com clareza* ou *não tem imaginação*.

A análise da importância relativa que assumem os diferentes atributos dos professores também têm sido alvo de outras pesquisas: Vera Monteiro (1993) realizou um questionário junto de 72 crianças com 9 e 10 anos separando os considerados bons alunos dos alunos fracos e constatou que a imagem que os alunos têm do seu professor é, em geral, favorável e idêntica para ambos os grupos de alunos, sendo, contudo, detectável uma diferenciação na hierarquização das qualidades do professor relacionada com esse estatuto escolar: na descrição do seu professor, “os alunos com fracos resultados académicos parecem privilegiar na caracterização positiva do professor as suas qualidades técnicas sendo menos positivos nos seus aspectos relacionais-afectivos (...): ele é visto como sendo alguém que está menos disponível nas suas relações, fala pouco com os alunos fora do trabalho escolar e faz diferenças entre os alunos quando dá castigos ou recompensas.” (p.347); em contrapartida, os bons alunos revelaram valorizar mais os aspectos relacionais-

afectivos do seu professor descrevendo-o como alguém que “nunca inferioriza uma criança em relação a outra, é compreensivo (e) é paciente.” (p.347).

Como vimos a trajetória escolar das crianças faz variar o grau de discriminação que sentem na sala de aula, e também se interliga com o incentivo à participação na sala de aula e à probabilidade de compreenderem as explicações dos professores já que são menores no caso dos alunos repetentes (Seabra *et al.*, 1997); temos, ainda, indicadores de que os comportamentos junto dos professores são igualmente afectados pelo estatuto escolar da criança — Montandon descobriu uma maior aproximação dos bons alunos ao professor e implicação nas ocorrências da escola, ou seja, estes “têm mais tendência a intervir junto do seu professor ou de outros colegas assim que se apercebem de uma injustiça, enquanto os menos bons preferem não se envolver em assuntos dos outros, sentindo-se sem dúvida mais vulneráveis ou pensando que têm menos peso.” (1997:83).

Este último estudo revelou, ainda, alguma variação das representações do professor nas crianças entrevistadas relacionada com o sexo: as raparigas destacaram mais as qualidades *humanas e didácticas* do bom professor (capacidade de *compreender os problemas* das crianças, *empatia e imaginação na preparação das aulas*) enquanto os rapazes referiram mais frequentemente qualidades *relacionais*, atribuindo muita importância à *severidade aceitável*.

Tomé de Sousa (1996)<sup>34</sup> estudou crianças que eram alunas no 1º ciclo de escolaridade e detectou alguma variação relacionada com o ano de escolaridade frequentado pelas crianças: as apreciações que fazem do professor, da escola e do próprio estudo são muito positivas, mas do 1º ano para o 4º aumentam as representações positivas da escola e, inversamente, reduz-se a positividade das opiniões sobre o estudo e o professor.

## O que pensam da escola

O conhecimento produzido indica que os alunos fazem uma apreciação globalmente positiva da escola (Santiago, 1996; Santiago *et al.* 1994; Seabra *et al.* 1997; Sousa, 1996), sendo objecto frequente de insatisfação as condições materiais e organizacionais da escola que frequentam: *a sobrelotação e má qualidade das instalações*, com algumas referências ao mau estado do mobiliário (Seabra *et al.*, 1997); *o espaço físico descuidado, pouco acolhedor e desmotivante* para o trabalho (Santiago, 1996; Montandon, 1997); *a falta de material escolar*, nomeadamente, para a prática de Educação Física (Santiago *et al.*, 1994; Seabra *et al.*, 1997); *a falta de áreas e actividades de diversão* ou inexistência de actividades de tempos livres (Santiago *et al.*, 1994; Seabra *et al.*, 1997) e, ainda, *confusão e desorganização do ambiente escolar* sentida particularmente no espaço do recreio (Benavente *et al.* 1994; Santiago *et al.*, 1987; Santiago, 1996).

Este espaço parece ser atravessado por uma tensão entre a insegurança e o bem-estar: ao mesmo tempo que é referido como um lugar confuso e anárquico, onde se sente a necessidade de serem instituídas normas de segurança para a sua utilização (Benavente *et al.*, 1994; Santiago, 1996) aparece como sendo o cenário, por excelência, de um dos aspectos mais positivos da escola que é a *relação com o grupo* (Santiago, 1996). O bem-

estar sentido parece ser menor no caso dos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, abandonaram a escola ou, ainda, são oriundos de categorias sociais favorecidas<sup>35</sup>.

Tem sido pouco explorado o processo de transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo e entre este e o 2º ciclo, sobretudo do ponto de vista da criança sendo, no entanto, possível reunir alguns dados reveladores dos contornos das mudanças mais sentidas (Silva, 1987; Estrela, 1984; Benavente *et al.*, 1994; Seabra *et al.*, 1997). Na transição entre o 1º e o 2º ciclos as crianças destacam a *distribuição da carga horária*, o *aumento do número de professores*, o *aumento do tamanho da escola e do espaço disponível*, a *necessidade de mudar de sala em função da aula*<sup>36</sup> e mais residualmente o *tipo de colegas* (que piora de qualidade) e as *práticas dos professores* (que melhoram ao não fazerem uso da pena física)<sup>37</sup>. No caso dos alunos que abandonaram a escola, os aspectos que mais recordam foi a desorientação sentida ao mudar de ciclo - o espaço era confuso e desagradável, os colegas mais velhos agrediam e ninguém os ajudava ou orientava (Benavente *et al.*, 1994).

As *representações da utilidade da escola* são frequentemente consideradas nos estudos da relação dos alunos com a escola mas, atendendo à diversidade dos processos adoptados na recolha da informação<sup>38</sup>, os dados são dificilmente comparáveis e supostamente contraditórios:

- as pesquisas realizadas por Santiago (ou em que ele participou) ora revelaram uma supremacia dos aspectos relacionados com a aprendizagem (1987 e 1996) ora indicaram ser mais importante o carácter instrumental da escola (1994) — neste último estudo, as crianças ao serem inquiridos sobre as razões porque frequentavam a escola, 51% afirmam que é para arranjar emprego enquanto 42% referem como principal razão o gosto pelo estudo;
- no estudo realizado no concelho da Azambuja, a resposta dominante recaiu na importância da escola para o futuro: 72% dos alunos, contra 21% que salientaram a importância da progressão dos conhecimentos que ela proporciona (Seabra *et al.*, 1997) e
- Montandon (1997) conclui pela supremacia das finalidades instrumentais: 6 em cada 10 crianças entendem que a escola serve para *dar formação, preparar para uma profissão* ou para *o êxito profissional*, 4 em cada 10 referem ser papel da escola *dar conhecimentos* (para se saber e compreender) e só muito residualmente apareceram referências ao *encontro com os amigos*, ao *desenvolvimento da relação com o outro* e à *autonomia*. A autora detecta alguma variação nesta atribuição das finalidades da escola relacionada com o estatuto escolar da criança dado que as boas alunas tenderam a dar mais relevo ao papel da escola enquanto difusora de conhecimentos.

Mesmo não sendo observável variações sistemáticas nas representações e nas vivências das crianças na escola relacionadas com o seu sexo ou origem social há indícios de que as raparigas são mais meticolosas no processo de aprendizagem (adoptando modos de estudar com uso mais frequente da escrita e releitura, o uso de material de apoio, ...) e



experimentam uma maior quantidade de emoções no contexto escolar, com predomínio do medo e da timidez, do que os rapazes que referem mais sentir orgulho e bem-estar e, ainda, que as crianças oriundas de meios sociais mais favorecidos não desejam que a escola “acumule” matérias complementares como o ensino da dança, da música ou do teatro, ao contrário das restantes que revelam preferência pelas aulas que desenvolvem a expressividade (Montandon, 1997:105).

A autora identificou quatro tipos diferenciados de relação com a escola que designou por: a *utilidade*, o *elo*, a *curiosidade de espírito* e a *travessia do deserto* (1997:199-221). Esta tipologia encontra relação com o estatuto escolar das crianças: enquanto as que são alunos fracos se distribuem entre o *elo* e a *travessia do deserto*, as que são boas alunas têm uma relação de *utilidade* (em conjunto com as que são alunas médias) ou de *curiosidade de espírito*; neste último tipo encontramos exclusivamente crianças boas alunas e oriundas de famílias da classe média ou superior. Em traços muito gerais, podemos afirmar que o primeiro tipo de relação se caracteriza por uma relação utilitária com o saber – “aprender serve antes de tudo para encontrar trabalho, ter um bom emprego e ganhar dinheiro mais tarde” (p.200) enquanto os que vivem a escola como *curiosidade de espírito* entendem que o saber tem um valor intrínseco independentemente do projecto de mobilidade ou da necessidade de ganhar dinheiro, “valorizam a curiosidade intelectual, o espírito de pesquisa e o prazer do conhecimento” (p.209); as crianças que têm uma relação de tipo *elo* são oriundas de diferentes grupos sociais e têm trajectórias escolares diversificadas mas têm em comum a relação difícil com as aprendizagens que é compensada pelo valor das relações: “todos dão a impressão de percorrer a sua escolaridade como um constrangimento penoso (...) a sua vivência na turma é dominada pelo stress e insegurança ou ainda pelo aborrecimento (...) os colegas são o contrapeso afectivo positivo da vida escolar” (p.204-5); as que vivem a escola como *travessia do deserto* são alunos médios ou fracos, cuja vivência escolar parece marcada por experiências negativas que vão além da própria aprendizagem já que têm dificuldades de integração na turma, não se sentindo aceites pelos colegas; como afirma a autora: “pouco ou nenhum interesse pelo que fazem na escola, poucos ou nenhuns resultados gratificantes nem integração satisfatória” (p.214).

Estão, concerteza, neste último grupo as crianças que recordaram assim as melhores coisas que lhes aconteceram na escola<sup>39</sup>:

“Não me lembro” (Evandro, 9 anos)

“Nunca aconteceu nada de bom” (Filomena, 10 anos)

“A coisa boa que me aconteceu na escola foi dar um passeio” (Silvia, 9 anos)

Ou, ainda, um aluno que tendo abandonado a escola afirma:

“A melhor coisa que me aconteceu na escola foi o fim” (Miguel in Benavente *et al.*, 1994:104)

## Notas

- <sup>1</sup> Desenvolveram-se, nomeadamente, linhas de pesquisa das influências cruzadas de todos os membros de um grupo familiar, como, por exemplo, os efeitos da relação conjugal na socialização dos filhos ou a influência que a mãe pode ter na interacção do pai com o filho (Montandon, 1988:9), ou ainda, as diferentes lógicas relacionais das famílias.
- <sup>2</sup> Paul Durning sintetiza em *Éducation familiale – acteurs, processus et enjeux* (1995) o percurso realizado pelas pesquisas neste domínio e situa as actuais linhas de desenvolvimento.
- <sup>3</sup> Vejamos o caso de Bronfenbrenner que distingue quatro níveis de análise interrelacionados e interdependentes: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. O primeiro refere-se à interacção mais imediata que se estabelece e que se reporta, na maioria dos casos, à diade pais-filhos; o segundo remete para a interrelação entre duas ou mais regulações em que a criança participa e desempenha papéis como, por exemplo, o enquadramento familiar e o seu grupo de companheiros; o terceiro e quarto sistemas referem-se a regulações mais gerais que também influenciam a criança, apesar de ser de forma indirecta e que vão, por exemplo, desde os papéis desempenhados pelos pais no trabalho até ao sistema social no sentido mais alargado, respectivamente (Peterson e Rollins, 1987).
- <sup>4</sup> Destacam-se os trabalhos de Favre e Montandon (1989) e de Benavente (1990).
- <sup>5</sup> Ver, nomeadamente, Perrenoud (1987a) e Montandon (1991).
- <sup>6</sup> Constituem, entre outros, importantes contributos os de Gilly (1984), Montandon (1987), Troutot e Montandon (1988) Don Davies (1989), Kellerhals e Montandon (1991b), Queiroz (1991) e Benavente *et al.*(1994).
- <sup>7</sup> Incluem as estratégias adoptadas pelas famílias na preparação para a escola, o acompanhamento que fazem dos trabalhos de casa, as conversas que desenvolvem com a criança sobre a escola e as deslocações que fazem à escola.
- <sup>8</sup> Referem-se à missão que atribuem à escola e aos professores, à importância que atribuem à escola para o futuro dos filhos e, ainda, ao desejo em participar nas decisões da escola.
- <sup>9</sup> Dada a diversidade de critérios de classificação social das famílias utilizada nas pesquisas de onde se retiram os resultados, utiliza-se esta expressão para designar genericamente os grupos socialmente mais desfavorecidos em recurso académicos e/ou económicos e que são assalariados em situação de subordinação.
- <sup>10</sup> Ao serem inquiridas sobre o eventual interesse em participar nas decisões da escola estas famílias revelaram estranheza em se colocar essa possibilidade, revelando não entender o que isso podia significar (Seabra, 1999).
- <sup>11</sup> Dificilmente as famílias conseguem explicitar em que consistem os diferentes modos de educar estando, em todo o caso, certas de essas diferenças existirem. O desejo parece tornar-se mais intenso no caso das famílias pertencentes às minorias étnicas: refira-se o caso de uma mãe cabo-verdiana que manifestou a sua completa oposição ao facto da professora da filha querer que as crianças se ocupassem em saber como se faz a “cachupa”, uma vez que na escola deviam, antes, ensinar a fazer o que é próprio do nosso país (Seabra, 1999).
- <sup>12</sup> A escola vai ser mais ou menos importante para o futuro da criança, conforme ela revelar ter ou não as capacidades intelectuais requeridas pela escola. Na tipologia de expectativas definida por Berthelot (1983): enquanto os quadros superiores e licenciados *esperam, naturalmente, que os filhos prossigam* até à Universidade, as famílias cuja melhoria das condições de vida dos filhos dependerá de “serem capazes” (e, se tal se verificar, estão prontos a investir na escola) *permanecem em expectativa face ao veredicto escolar*.
- <sup>13</sup> Este sentimento conduz, frequentemente, a atitudes autoritárias ou, ao contrário, muito permissivas que se criticam aos pais pouco instruídos.
- <sup>14</sup> Esta preparação assume uma multiplicidade de formas: a algumas crianças são-lhes ensinadas pelo pai ou pelos irmãos mais velhos “algumas coisinhas”, outras crianças aprendem “qualquer coisa” no Jardim e ou-

tras ainda recebem instruções sobre a forma como se hão-de comportar, com realce para a obediência ao professor e o esforço que terão que fazer.

- <sup>15</sup> A exterioridade do universo escolar em relação à família, de que o empenhamento em preparar para a entrada nesse universo, atrás referido, é um dos sintomas, revela-se, também, na dificuldade em participar da realização dos trabalhos escolares. Referem a existência de grandes diferenças entre a escola do seu tempo e a actual e tentam colmatar esse desencontro com a ajuda dos irmãos mais velhos.
- <sup>16</sup> As fontes de informação para o confronto das versões sobre os acontecimentos são alargadas: os próprios filhos, os companheiros destes, os vizinhos, os pais de outras crianças e as reuniões convocadas pela escola, cujo principal proveito é sentido como sendo, precisamente, esta recolha de informações.
- <sup>17</sup> De entre as múltiplas componentes do processo de socialização familiar, têm sido mais frequentemente analisados os *objectivos* que perseguem os pais na sua acção educativa (atitudes e qualidades que procuram desenvolver na criança e o projecto escolar e profissional que têm para o futuro da criança) e os *métodos* educativos que adoptam (técnicas de influência empregues na interacção com os filhos).
- <sup>18</sup> Os antropólogos analisaram a relação entre as estruturas económicas e o tipo de socialização familiar, a partir da recolha de dados etnográficos de 104 sociedades iletradas, e evidenciaram que a variação dos valores e comportamentos dos pais no processo de socialização dos filhos se faz em função do tipo de actividade económica dominante nessa sociedade (Lee, 1987).
- <sup>19</sup> Kohn publica *Class and Conformity: a study in values* onde defende que os membros das diferentes classes sociais, em virtude das específicas condições de vida, desenvolvem diferentes valores que designou por “concepções do desejável” e que esses valores se vão expressar na socialização dos filhos (Gecas, 1979).
- <sup>20</sup> Estes autores relacionaram os *objectivos* das famílias na educação dos filhos, com os *métodos* adoptados, com a *diferenciação de papéis no seio da família* e com o tipo de *coordenação que as famílias estabelecem com a escola, a televisão e os companheiros da criança* e identificaram três estilos educativos: o “maternalista”, mais frequente nos meios populares, em que a autoridade e o calor humano se conjugam e são orientados para a acomodação ao mundo exterior; o “estatutário”, dominante tanto nas famílias das classes populares como nas da classe média, em que se verifica uma significativa distância entre os pais e filhos e se mantêm fronteiras rígidas em relação ao exterior; o “contratualista”, adoptado sobretudo pelas famílias das classes superiores, que valoriza a auto-regulação e o desenvolvimento da sensibilidade, coloca o acento na empatia, não estabelece grande diferenciação nos recursos masculinos e femininos e é aberto ao exterior, reconhecendo larga missão à escola, à televisão e aos companheiros.
- <sup>21</sup> Neste caso, falamos de famílias pertencentes ao operariado industrial ou à Pequena Burguesia de Execução, com escolaridade entre o 4º e a frequência do 12º ano.
- <sup>22</sup> As famílias entrevistadas eram membros da Burguesia Dirigente e das diversas fracções da Pequena Burguesia (exceptuando a Pequena Burguesia de Execução) e tinham habilitações literárias acima do 12º ano.
- <sup>23</sup> Tivemos, ainda, acesso a um conjunto de depoimentos recolhidos por Manuela Martins, mãe de uma criança de 4 anos publicados nos *Cadernos de Educação de Infância*, nº 37, Jan/Fev./Mar de 1996, pp. 34-37.
- <sup>24</sup> Realizado junto de 600 crianças de todo o território nacional, sendo a amostra estratificada por regiões (NUTE) em função da idade, sexo e ruralidade/urbanidade da localidade, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos que responderam, por escrito, a estas questões: 1) Com quem vives na tua família? Fala um pouco deles. 2) O que pensas da tua família? Fala-nos do que gostas mais na tua família. 3) O que achas mais maçador ou difícil na tua família?
- <sup>25</sup> Abrangeu 67 crianças do 6º ano de escolaridade (11-12 anos) e teve como principal suporte entrevistas aprofundadas a partir das quais a autora apreendeu a relação das crianças com a família e com a escola num leque muito diversificado de dimensões, nomeadamente, as representações, emoções e acções vivenciadas pelas crianças em relação aos métodos educativos parentais e professorais, aos valores que estes procuram desenvolver e aos saberes que transmitem.

- <sup>26</sup> Um trabalho publicado recentemente por Graça Alves Pinto revela a intensividade do trabalho doméstico realizado pelas crianças de meio rural (*O Trabalho das Crianças – De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*, Oeiras, Celta, 1998).
- <sup>27</sup> A este propósito, consultar o artigo de Carlos Alberto Gomes (1987).
- <sup>28</sup> Consideram-se as pesquisas que estudaram apenas alunos até ao 6º ano de escolaridade, apesar de predominarem, os trabalhos que integram alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico.
- <sup>29</sup> Uma síntese da investigação realizada no nosso país encontra-se em Zão e Seabra (1999).
- <sup>30</sup> Realizado junto de 216 alunos de Lisboa e Almada entre o 5º e o 10º anos de escolaridade que descreveram o seu modelo ideal de escola e de professor.
- <sup>31</sup> Veja-se, nomeadamente, os trabalhos de Ribeiro e Campos (1987); Ricardo Vieira (1992); Vera Monteiro (1993); Rui Santiago (1994, 1996); Benavente *et al.* (1994); Ventura de Pinho (1997) e Seabra *et al.* (1997). A tese de doutoramento de Rui Santiago (1996) constitui o estudo mais exaustivo do ponto de vista das representações da escola nos alunos de meio rural (231 alunos do 6º ano de escolaridade).
- <sup>32</sup> Interessante verificar que as crianças provenientes de grupos sociais mais favorecidos dão mais relevo a este último atributo que, por sua vez, como vimos, é componente do modelo educativo das famílias.
- <sup>33</sup> Os resultados das pesquisas desenvolvidas mesmo com alunos mais velhos (cf. Zão e Seabra, 1999) têm criado um certo consenso quanto à questão da necessidade de o professor exercer o poder que lhe é estatutariamente atribuído, na condição de exceder alguns limites: para além das referências à sua capacidade de *compreensão*, à *amizade* que deve estabelecer com os alunos, à *calma e paciência* que deve ter referem frequentemente a capacidade do professor para *exigir disciplina e ordem na turma*. Como sintetiza Montandon, “os discursos das crianças mostram que a atitude pedagógica apreciada é aquela que combina num jogo subtil exigências e estimulação.”(1997:61).
- <sup>34</sup> O autor recolhe os dados através de um questionário realizado a 112 alunos e analisa os efeitos que uma determinada acção de formação em Educação Física teve nos professores e nas atitudes dos alunos face à escola e às actividades físicas.
- <sup>35</sup> Este último dado foi revelado na pesquisa de Santiago (1996).
- <sup>36</sup> Os alunos da Azambuja (1996) destacaram a distribuição da carga horária (51%), o aumento do nº de professores (38%) e existência de aulas em muitas salas (36%), enquanto os de Leiria (Silva, 1987) se centraram no nº de professores (57%) e no aumento do espaço escolar (39%).
- <sup>37</sup> Na pesquisa desenvolvida por Silva (1987) 25% dos alunos referiu que o que *piorou* foram os colegas e 7% dos alunos referiu que o que *melhorou* na transição foi o facto de *os professores não baterem* nos alunos - para a mudança relativa aos colegas o autor avança com a hipótese de este facto resultar do “choque com o diferente” sentido pelos alunos dos meios rurais que vêm frequentar a escola da vila ou da cidade). Estes resultados têm por base a opinião de 128 alunos do 5º ano de 3 escolas do distrito de Leiria, indagando sobre o que mudou do 1º para o 2º ciclo, o que mudou para melhor e para pior e ainda sobre o que mudariam no 2º ciclo se pudessem.
- <sup>38</sup> A questão aparece diferentemente formulada e a liberdade de resposta é mais ou menos condicionada.
- <sup>39</sup> Dados recolhidos através de um pequeno questionário de perguntas abertas aplicado numa turma de alunos do 2º ano de escolaridade, todos repetentes.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. Nunes (1985), “Trabalho feminino e estratégias familiares”, *Análise Social*, vol. XXI, 4-44.
- ALMEIDA, J.E.; A. F. COSTA e F.L. MACHADO (1988), “Famílias, estudantes e universidade - painéis de observação sociológica”, *Sociologia - problemas e práticas*, 4, 11-44.

- BENAVENTE, Ana (1990), *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A, A. F. COSTA, F.L. MACHADO e M.C. NEVES (1987), *Do outro lado da Escola*, Lisboa, IED.
- BENAVENTE, A. , J. CAMPICHE, T. SEABRA e J. SEBASTIÃO (1994), *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales - codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Ed. Minuit.
- BERTHELOT, J.-M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris. PUF.
- BREDEROTE SANTOS, M<sup>a</sup> Emília (1979) "O desejo dos alunos", *Raiz e Utopia*, 9/10, 3-36.
- CULLINGFORD, C. (1991), *The inner word of the school. Children's ideas about schools*, Londres, Cassel.
- DON DAVIES (org.) (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DURNING, Paul (1995), *Éducation familiale – acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF.
- DURU- BELLAT , M. e HENRIOT-van ZANTEN (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, A.Colin.
- ESTRELA, Albano (1984), *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FAVRE, B.; MONTANDON, C. (1989), *Les parents dans l'École...ce que 'en disent les enseignants primaires genevois*, Genève, Cahier du Service de la Recherche Sociologique, 30.
- FUNDAÇÃO MARIA ULRICH (1997), *O que pensam as crianças da sua Família*, Fundação Maria Ulrich.
- GECAS, V. (1979), "The influence of social class on socialization" in BURR e REISS (orgs.), *Contemporary theories about the family*, vol. 1, Nova Iorque, Free Press.
- GILLY, Michel (1984), "Psychosociologie de l'éducation" in S. Moscovici (org.). *Psychologie Sociale*, Paris, PUF.
- GOMES, C. Alberto (1987), "A interacção selectiva na escola de massas", *Sociologia – Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- HANSEN, D. (1986) "Family-school articulations: The effects of interaction rule mismatch", *American Educational Research Journal*, 23(4), 643-659.
- HARGREAVES, D. (1967), *Social relations in a secondary school*, London, Routledge & Kegan Paul.
- HENRIOT-van ZANTEN, A. (1990), *L'école et l'espace local*, Lyon, Press Universitaires de Lyon.
- ITURRA, R. (1990), *A construção social do Insucesso Escolar*, Lisboa, Escher.
- KELLERHALS, J. e MONTANDON, C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles - milieu social, dynamique familiale et l'éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- KELLERHALS, J e TROUTOT, P-Y. (1987), « Milieu social et types de familles: une approche interactive », *Annales de Vaucresson*, 26, 91-108.
- LACEY, C. (1970), *Hightown grammar*, Manchester, Manchester University Press.
- LAUTREY, Jacques (1984) (1981), *Clase Social, medio familiar e inteligência*, Madrid, Visor.
- LEE, G. (1987), « Comparative Perspectives », in SUSSMAN e STEINMETZ (orgs.), *Handbook of Marriage and Family*, Nova Iorque, Plenum Press.
- LOBROT, M. (1962), « Sociologie des attitudes éducatives », *Enfance*, 1, 69-83.
- MATOS, F. (1992), "O perfil do professor nas composições dos alunos", *Ler Educação*, 7, 157-186.
- MONTANDON, Cléopâtre (1987), "Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial", in Perrenoud e Montandon. (orgs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Ed. Peter Lang.
- MONTANDON, C. (1988), *De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie*, Communication présentée au Colloque de l'AISLF, Genève.

- MONTANDON, C. (1991), *L'école dans la vie des familles*, Genève, Cahier du Service de la Recherche Sociologique, 32.
- MONTANDON, C. (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, l'Harmattan.
- MONTANDON, C.; FAVRE, B.(1988), «Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois», in Ph. Perrenoud e C.Montandon.(orgs.), *Qui maîtrise l'école? politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Ed.Réalités Sociales.
- MONTANDON, C. e PH. PERRENOUD (1987), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang.
- MONTEIRO, Vera (1993), "A imagem do professor na escola primária: imagem dada pelos alunos, imagem social", *Análise Psicológica*, XI (3), 343-349.
- PERRENOUD, PH. (1987a), "Ce que l'école fait aux familles. Inventaire", in Montandon e Perrenoud (orgs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang.
- PERRENOUD, PH. (1987b), «Le 'go-between': l'enfant messenger et message entre sa famille et l'école», in Montandon e Perrenoud (orgs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang.
- PERRENOUD, PH. e MONTANDON, C. (orgs.) (1988), *Qui maîtrise l'école? politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales.
- PETERSON, G. e ROLLINS, B.(1987), «Parent-Child Socialization», in Sussman e Steinmetz.(orgs.), *Handbook of Marriage and Family*, Nova Iorque, Penum Press.
- POLLARD, A. (1985), *The Social World of the Primary School*, Londres, Holt, Rinehart and Winston.
- POURTOIS, J. e DESMET, H.(1989), "L'éducation familiale", *Revue Française de Pédagogie*, 86, 69-101.
- QUEIROZ, J.-M. (1991), «Les Familles et l'école» in SINGLY (org.), *La famille: l'état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte.
- QUEIROZ, J.-M. (1995), *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan.
- RIBEIRO, J. L., CAMPOS, B.P. (1987), "Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos", *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 45-53.
- SANTIAGO, Rui (1987), *Representações sociais da escola nos alunos em situação de insucesso escolar no ensino preparatório*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Tese de Mestrado.
- SANTIAGO, Rui (1996), *A escola representada pelos alunos, pais e professores*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SANTIAGO, R., POTVIN, P, TAVARES, J. e OLIVEIRA, L. (1994), "Representações da escola nos alunos em dificuldade escolar", *Inovação*, 7, 79-95.
- SEABRA, Teresa (1999), *A educação nas famílias – etnicidade e classes sociais*, Lisboa, ME/IEE.
- SEABRA, T., SEBASTIÃO, J., TEIXEIRA, L. (1997), *Renunciar à escola: trajetórias escolares e abandono potencial*, Relatório de pesquisa, Lisboa, PEPT/CIES.
- SEGALEN, M.(1981), *Sociologie de la famille*, Paris, A.Colin.
- SILVA, João (1987), « Do primário ao preparatório: a eliminação precoce», in Área de Análise Social e Organizacional da Educação, *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga, Área de Análise Social e Organizacional da Educação.
- SIROTA, R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- SOUSA, Tomé Bahia de (1996), *Efeitos de uma acção de formação em educação física nas crenças e nas práticas de professores do 1º ciclo do ensino básico e nas atitudes dos alunos face à escola e às actividades físicas*, Braga, Universidade do Minho - I.E.C. Tese de Doutoramento.
- TERRAIL, J.-P.(1984), "Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980)", *Revue Française de Sociologie*, XXV, 421-436.

- TROUTOT, P.-Y. e MONTANDON, C.(1988), «Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école: une mise en perspective typologique», in Perrenoud. e Montandon (orgs), *Qui maîtrise l'école?*, Lausanne, Réalités Sociales.
- VENTURA DE PINHO, Luís (1997), "Afectividade e cognição: as representações sociais e o envolvimento socio-afectivo dos professores e dos alunos na escola", *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I, 1, 77-85.
- VIEIRA, Ricardo (1992), *Entre a escola e o lar*, Lisboa, Escher.
- WILLIS, Paul (1977), *Learning to labour*, Westmead, Saxon House.
- WOODS, Peter (1980), *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm.
- ZÃO, M<sup>a</sup> Emília e Teresa SEABRA (1999), « As crianças na escola : presença, resultados e representações" in Pinto, Manuel e Sarmiento, Manuel (orgs.), *Saberes sobre as crianças – para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga, Universidade do Minho.
- ZÉROULOU, Z. (1988), "La réussite scolaire des enfants d'immigrés", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 447-470.