

Maria Santos Silva

Famílias Africanas em Portugal
Estudo das Representações, Envolvimento e Expectativas
de Pais e Crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

1997

Famílias Africanas em Portugal
Estudo das Representações, Envolvimento e Expectativas
de Pais e Crianças no 1ºCiclo do Ensino Básico

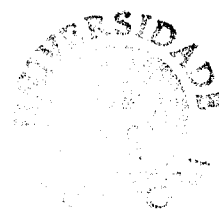
Dissertação para obtenção do grau de Mestre

realizada por

Maria Santos Silva

Orientação da Professora Doutora Ana Maria Morais

Mestrado em Sociologia
Variante Família e População



87241

Universidade de Évora
Departamento de Sociologia

1997

Agradecimentos

Os meus primeiros agradecimentos dirigem-se às famílias pela disponibilidade e paciência que me dispensaram ao longo das várias interpelações; deixo ainda um agradecimento especial às crianças pela colaboração prestada. Agradeço, igualmente, a todos os professores das escolas abrangidas por este estudo, pela disponibilidade e abertura com que me receberam.

Agradeço a todos os meus amigos que ao longo do trabalho me escutaram e apoiaram. Agradeço particularmente, à Helena Quintas pelo seu auxílio nas diligências junto das escolas.

Quero agradecer às minhas irmãs pela paciência e interesse que sempre mostraram pelo meu trabalho.

Por último, deixo uma palavra de agradecimento à Professora Ana Maria Morais pela sua ajuda nos momentos decisivos, e ainda, pela sua paciência e encorajamento ao longo de todo este processo.

Palavras chave

Educação - Família - Habitus - Campo - Representações da escola - Envolvimento na escola - Envolvimento na escolaridade - Expectativas face à escola e escolaridade - Expectativas face à escolaridade e ao futuro.

Resumo

O presente trabalho é um estudo de natureza qualitativa que pretende explorar a relação entre habitus - representações - envolvimento e expectativas das famílias face à escola e escolaridade das crianças.

Partimos de um universo de 16 famílias cujos filhos frequentavam a escolaridade básica 1º Ciclo. Destas famílias, seleccionámos oito através de um questionário de caracterização socio-cultural. Os critérios de selecção atendem, por um lado, a variáveis demográficas, idade e sexo das crianças, e por outro, a variáveis socio-económicas e geográficas. Assim, a amostra final abrange oito famílias: dezasseis pais (pai e mãe) e oito crianças a frequentar o 3º ou o 4º ano de escolaridade, no ano lectivo de 1995/96, distribuídas por cinco escolas. Destas cinco escolas, quatro situam-se num espaço urbano e a quinta escola situa-se num espaço rural. Das oito crianças, quatro estudam na escola rural e as outras quatro, estudam nas escolas urbanas. As oito famílias foram entrevistadas através de um guião semi-estruturado: um guião elaborado para os filhos e outro para os pais. Aos pais foi ainda aplicado um segundo questionário, por entrevista, com o objectivo de obter indicadores para a definição do habitus.

A partir da quantificação dos indicadores de caracterização do habitus, dos pais, definimos cinco categorias de habitus que vão do nada favorável 0-20% até ao muito favorável 80-100%. Os resultados das entrevistas mostram que os pais com um habitus mais favorável têm uma representação da escola mais ampla: valorizam a dimensão instrucional mas também a vertente da formação pessoal e social; mostram-se mais confiantes para o envolvimento na escola, envolvem-se mais na escolaridade dos filhos e têm expectativas, sobre o trajecto escolar, mais elevadas. Os pais com um habitus mais baixo têm uma representação da escola mais instrumental, onde a vertente instrucional é preponderante. Os pais, cujo habitus é pouco favorável, não conseguem reconhecer outra dimensão na escola, além da instrucional; têm um menor envolvimento na escola e na escolaridade dos filhos e têm expectativas, sobre o trajecto escolar, mais baixas.

Em geral, as crianças cujos pais têm um habitus mais elevado, têm uma representação da escola que é mais global, uma representação mais objectiva no que se refere à utilidade prática do saber académico e uma concepção mais clara sobre o papel da escola nas suas vidas.

Índice

Agradecimentos	i
Palavras chave.....	ii
Resumo.....	ii
Capítulo I - Enquadramento teórico	
1 Preâmbulo.....	1
2 Razões da opção pela teoria de Bourdieu	2
2.1. Conceito de Habitus.....	3
2.1.1 Habitus e habitus de classe	6
2.1.2 Habitus - a superação das oposições.....	7
2.1.3 Perspectiva crítica sobre o conceito de habitus: Potencialidades e limites	
2.1.3.1 As potencialidades.....	8
2.1.3.2 Os limites	9
2.2 Conceito de campo	11
2.2.1 Propriedades dos campos	11
2.2.2 Funcionamento dos campos.....	12
2.2.3 Campo e classe social	13
2.2.4 Campo e habitus na perspectiva de Bourdieu.....	14
2.2.5 Habitus e linguagem no campo educativo	14
2.2.6 A perspectiva de outros autores	16
2.3 Representações - génese do conceito	19
2.3.1. Diferentes perspectivas de análise relativamente à estrutura e análise das representações sociais	20
2.3.1.1 A abordagem cognitiva	21
2.3.1.2 A abordagem social	22
2.3.2 Representações sua importância nas práticas sociais	22
2.3.3 Funções das representações	23
2.3.4 Representações no campo educativo	24

2.3.5 Representações e habitus	
2.3.5.1 A perspectiva de Bourdieu	26
2.3.5.2 A perspectiva de outros autores	27
2.4 O conceito de expectativa	28
2.4.1 Habitus e expectativas	29
2.5 Família e escola	
2.5.1 Operacionalização do conceito de família no âmbito desta investigação	31
2.5.2 Relação família escola	33
2.5.2.1 O conceito de envolvimento	35
2.5.2.2 A importância do envolvimento na escola - algumas perspectivas.....	35
2.5.2.2.1 Perspectiva crítica	37
2.5.3 Obstáculos ao envolvimento da família na escola e escolaridade das crianças	38
2.5.4 Estudos realizados com comunidades africanas a residir em Portugal - representações expectativas e envolvimento na escola e escolaridade das crianças	40
Capítulo II - Metodologia	
1 Definição do problema	45
2 Objectivo global	46
2.1 Objectivos específicos	46
3 Metodologia	
3.1 Tipo de estudo - estudo de caso	47
3.2 Amostra	48
3.2.1 Selecção das famílias	48
3.2.2 Selecção da amostra final	49
3.3 Amostra piloto	52
3.4 Instrumentos	53
3.4.1 Questionário por entrevista aos pais - Descrição dos principais parâmetros	53
3.4.2 Guião de entrevista aos pais	54
3.4.2.1 Justificação das temáticas	54
3.4.2.2 Guião de entrevista às crianças	56

3.4.2.2.1 Justificação das temáticas da entrevista à criança	56
3.4.3 Questionário por entrevista aos pais	57
3.4.4 Pilotagem dos instrumentos	57
3.4.4.1 Questionário por entrevista aos pais	57
3.4.4.2 Guião de entrevista aos pais	57
3.4.4.3 Guião de entrevista à criança	59
3.5 Calendário do trabalho de campo	59
4 Definição do habitus dos pais	60
4.1 Apresentação dos indicadores por campo	60
4.2 Descrição dos indicadores por campo	62
4.3 Habitus dos pais	63
Capítulo III - Análise das entrevistas	
1. Preâmbulo	65
2 Caracterização das escolas envolvidas no estudo	66
3. Entrevistas das Famílias a residir na zona urbana	
3.1 Família F15 - Pedro	73
3.2 Família F11 - André	84
3.3 Família F9 - Teresa	96
3.4 Família F13 - Ana	104
4 Famílias a residir na zona rural	
4.1 Família F6 - Sara	113
4.2 Família F3 - Raquel	121
4.3 Família F1 - Eduardo	130
4.4 Família F2 - Luís	139
5 Síntese final, caso a caso	
5.1 Famílias residentes na zona urbana	
5.1.1 Família do Pedro	148
5.1.2 Família do André	149
5.1.3 Família da Teresa	151

5.1.4 Família da Ana	153
5.2 Famílias residentes na zona rural	
5.2.1 Família da Sara	155
5.2.2 Família da Raquel	156
5.2.3 Família do Eduardo	158
5.2.4 Família do Luís	159

Capítulo IV - Apresentação e interpretação dos resultados

Introdução	162
1. Apresentação dos resultados	
1.1 Apresentação dos resultados relativos às crianças	163
1.2 Resultados relativos aos pais	169

Capítulo V - Discussão dos resultados

Discussão dos resultados	
1. Discussão dos resultados das crianças	203
1.1 Representação da escola	203
1.1.2 Representação do saber	204
1.1.3 Representação do professor	205
1.1.4 Representação e envolvimento na escola	206
1.2 Envolvimento na escolaridade	208
1.3 Expectativa sobre o futuro	208
2 Discussão dos resultados relativos aos pais.....	209
2.1 Representação da escola	209
2.1.2 Representação da escola - métodos e conteúdos	210
2.1.3 Representação da escola - o saber escolar	212
2.1.4 Representação do professor	213
2.1.4.1 Representação do professor dos filhos/atributos	213
2.1.5 Expectativa e representação do saber escolar	214
2.1.6 Envolvimento na escola - idas à escola	215

2.1.6.1 Envolvimento nas reuniões	216
2.1.6.2 Envolvimento nas festas	217
2.1.6.3 Envolvimento dos pais, na escola, numa actividade académica	218
2.1.6.4 Envolvimento na escola quando há dificuldades na escolaridade	219
2.1.6.5 Envolvimento na escolaridade da criança	220
2.1.6.6 Envolvimento perante as dificuldades reais da criança	221
2.1.6.7 Envolvimento ideal na ajuda à criança	221
2.1.7 Expectativa sobre a trajectória escolar da criança	222
Capítulo VI - Conclusões e recomendações	
1 Conclusões relativas às crianças	
1.1 Representações da escola, do saber e do professor	224
1.2 Representação, envolvimento na escola, na escolaridade e expectativa face ao futuro.....	226
2 Conclusões relativas aos pais	
2.1 Representação da escola - o saber e o professor	228
2.2 Envolvimento na escola e escolaridade da criança.....	234
2.3 Expectativas face à trajectória escolar e ao futuro.....	240
3 Reflexão sobre os objectivos definidos na metodologia.....	241
4 Limitações e recomendações	248
Bibliografia	250

Índice dos quadros

Quadro 1 - Habitus dos pais em percentagem	162
Quadros relativos aos dados das crianças	
Quadro 2 - Representação do professor	163
Quadro 3 - Representação do professor ideal	164
Quadro 4 - Representação global da escola	166
Quadro 5 - Envolvimento na escola	167
Quadro 6 - Envolvimento na escolaridade	168
Quadro 7 - Expectativas face ao futuro	169
Quadros relativos aos dados dos pais	
Quadro 8 - Representação da escola ideal	170
Quadro 9 - Representação da escola que os pais frequentaram.....	172
Quadro 10 - Representação da escola que os filhos frequentam	175
Quadro 11 - Representação da escola/saber	178
Quadro 12 - Representação do professor	180
Quadro 13 - Representação do professor/atributos	181
Quadro 14 - Expectativas e representação do saber escolar	183
Quadro 15 - Envolvimento na escola	184
Quadro 16 - Envolvimento nas reuniões	186
Quadro 17 - Envolvimento nas festas	188
Quadro 18 - Envolvimento dos pais numa actividade académica	190
Quadro 19 - Envolvimento na escolaridade da criança	191
Quadro 20 - Envolvimento dos pais nas dificuldades da criança	194
Quadro 21 - Envolvimento dos pais na escola quando há dificuldades na escolaridade	195
Quadro 22 - Envolvimento ideal na ajuda à criança	198
Quadro 23 - Expectativas sobre a trajectória escolar da criança	200
Quadro 24 - Distribuição dos pais pelas categorias do habitus	203

Anexos

Anexo nº1

Questionário por entrevista aos pais	1
Guião de entrevista aos pais	5
Segundo questionário aos pais.....	9
Guião de entrevista às crianças.....	10

Anexo nº2

Categorias da entrevista aos pais	1
Categorias da entrevista à criança.....	3
Dados do segundo questionário aos pais.....	4

Capítulo I

Enquadramento teórico

1. Preâmbulo

A escola é uma instituição fundamental no que se refere ao seu papel formativo e integrador, mas revela-se hoje uma instituição na qual muitas crianças têm percursos atribulados e/ou muitas vezes incompletos, no que concerne à realização da escolaridade obrigatória. É preocupante constatar que são, sobretudo, determinados grupos sociais a viver este tipo de percurso. Nesta situação, encontram-se, muitas crianças filhas de africanos de raça negra, a residir em Portugal.

A presente investigação nasceu da vontade de conhecer o universo das representações sociais sobre a escola. Cientes de que estas não emergem do vazio e têm um efeito objectivo sobre as nossas práticas, decidimos investigar as representações sociais da escola e as suas implicações nas expectativas e envolvimento das famílias africanas no campo educativo. Assim, interessa-nos perceber como são construídas essas representações, quais as condições que lhes dão forma e qual o seu impacto.

Este trabalho tem como suporte teórico a perspectiva de Pierre Bourdieu. Este sociólogo considera que as vivências, as experiências realizadas ao longo da trajectória social do indivíduo, funcionam como um referente, uma matriz de percepções e acções, que orienta o indivíduo, em cada momento do tempo, a agir num dado sentido e não noutro. A esta realidade interiorizada ao longo da trajectória do indivíduo o autor chama "habitus".

O conceito de habitus está em estreita ligação com um outro: o conceito de "campo". Um campo é um espaço necessariamente social onde os indivíduos ocupam posições diferenciadas em função dos recursos económicos, culturais, sociais, linguísticos etc. O poder de decisão e de escolha em cada campo em que o indivíduo se movimenta depende dos seus recursos, em última instância, depende do seu habitus.

Assim, no âmbito desta investigação, pretende-se analisar até que ponto as condições objectivas de vida nos diferentes campos sociais interferem nas representações que as famílias têm acerca da escola, quais as características destas e qual o impacto nas expectativas e envolvimento na escola e escolaridade dos filhos.

No primeiro capítulo é feita a revisão da literatura; no segundo apresentamos as opções metodológicas e os instrumentos utilizados; no terceiro capítulo fazemos a análise das entrevistas; no quarto é feita a apresentação e interpretação dos resultados; no quinto capítulo são discutidos os resultados e, por último apresentamos as conclusões e recomendações.

2 Razões da opção pela teoria de Bourdieu

"Os conceitos chave que compõem o núcleo duro da sociologia de Bourdieu, habitus, capital, campo, espaço social, violência simbólica são programas de questionamento organizado do real que servem para delimitar o terreno da pesquisa e devem ser tanto mais minuciosos quanto nós quisermos generalizar as aquisições para comparações." (Wacquant,1995:652-53).

Partilhamos o princípio de que as representações e as práticas sociais têm uma radicação no social, não emergem do vazio. Assim, pareceu-nos ser a perspectiva teórica de Bourdieu, mais concretamente a "teoria da prática", um caminho pertinente para enquadrar o nosso trabalho.

Na obra *Le Sens Pratique*, onde é feita a apologia da «teoria da prática», Bourdieu tece uma crítica, ao que considera uma das mais "ruinosas" oposições das ciências sociais. Trata-se da oposição "(...) que se estabelece entre objectivismo e subjectivismo" (Bourdieu:1980:43). Há que considerar o que é fundamental em ambas as abordagens, e Bourdieu consegue-o através do seu conceito de habitus. Como o próprio afirma em *Réponses*, "este velho conceito", é utilizado pelo autor com a intenção de "(...)escapar à filosofia do sujeito, mas sem sacrificar o agente, e à filosofia da estrutura, mas sem renunciar a tomar em consideração os efeitos que esta exerce sobre o agente através dele." (Bourdieu et Wacquant,1992:97).

Por um lado, Bourdieu define o habitus como resposta e ruptura face ao objectivismo, afirma que é necessário "(...) abandonar todas as teorias que têm implícita ou explicitamente a prática como reacção mecânica", por outro lado, no mesmo texto, afirma que a prática é "relativamente autónoma" em relação à situação, a prática é um produto de uma "relação dialéctica entre uma situação e um habitus" (Bourdieu,1972:178). O habitus permite também

a ruptura com o subjectivismo que concebe a acção como um produto direccionado " por um cálculo racional"¹ para determinados fins.

É importante referir que este autor é acusado de ter uma perspectiva determinista acerca da vida social, ou seja, continua a dar grande ênfase ao papel da estrutura social, uma vez que esta informa o habitus, e este orienta ou estrutura, como diz Bourdieu, as práticas e as representações.

O habitus é uma interiorização primeira que ocorre no espaço social ou nos diversos campos sociais e vai orientar as acções e representações dos indivíduos. É em torno dessa relação que vamos conduzir a investigação. Queremos perceber como é que as condições objectivas orientam as representações e as práticas no campo educativo. A teoria da prática é aqui utilizada como enquadramento, numa perspectiva de orientação do trabalho. Não é objectivo desta investigação "testar" a referida teoria.

O habitus é um conceito nuclear na "teoria da prática" e na prática científica de Bourdieu. O autor diz que o habitus é também uma forma de analisar a realidade social, é um meio de lutar contra a perspectiva empirista porque "(...) a teoria da prática como prática pressupõe que os objectos de conhecimento são construídos e não puramente registados" (Bourdieu *et* Wacquant, 1992:96).

2.1 Conceito de habitus

O conceito de habitus tem a sua origem na filosofia aristotélica sob a forma de *hexis*. A escolástica, adaptá-lo-á sob a designação de habitus. O habitus escolástico tem ainda uma dimensão rígida e pesada, a noção é utilizada no sentido vulgar de «hábito», "(...) princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas(*principium importantis ordinem ad actum*)(...)" (Bourdieu, 1972:179). Em *O Poder Simbólico*, Bourdieu faz uma análise à génese dos conceitos de habitus e de campo. Afirma aí que, com a "velha noção" de habitus, pretendia reagir contra o estruturalismo e "pôr em evidência as capacidades «criadoras», activas, inventivas, do habitus e do agente (que a palavra hábito não diz) (...) trata-se de chamar a atenção para o «primado da razão prática»." (Bourdieu, 1994b: 61).

¹Bourdieu *et* Wacquant 1992, p.96

A utilização deste conceito é indissociável, na nossa perspectiva, de um outro: o conceito de campo. Esta indissociabilidade é facilmente perceptível se atentarmos nas definições e/ou utilizações que o autor faz destes dois conceitos. "A relação entre o habitus e o campo é uma relação de condicionamento. O campo estrutura o habitus que é produto da incorporação da necessidade imanente deste campo ou de campos mais ou menos concordantes" (Bourdieu *et* Wacquant,1992:102).

Ao longo dos trabalhos de Bourdieu, encontramos, como afirma Brubaker (1995:217), "dúzias de definições de habitus", consoante os contextos em que foi utilizado. Num dos primeiros trabalhos de Bourdieu - *Esquisse d'une Théorie de la Pratique* - o habitus é definido como:

"(...)um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível o acompanhamento de tarefas intimamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, permitindo a resolução dos problemas da mesma forma e graças às correcções incessantes dos resultados obtidos, dialecticamente produzidos por estes resultados." (Bourdieu,1972:178)

Numa primeira apreciação detectamos, com facilidade, uma certa circularidade da definição. Mas, vejamos, etapa por etapa, as propriedades deste conceito.

O habitus sistema é interiorizado pelo indivíduo através da socialização primeira, num contexto social específico. As características objectivas deste contexto social irão informar e enformar as disposições ou tendências que orientam as acções do indivíduo. " (...) o habitus não é outra coisa que uma lei imanente, *lex insita*,² depositada em cada agente pela primeira educação, que é a condição não somente da sua concertação das práticas mas também de práticas de concertação" (Bourdieu,1972:181). O habitus é, assim, um garante de obtenção de práticas "razoáveis"³ porque, são objectivamente "orquestradas"⁴, ou seja, estas disposições, "que são uma marca da posição social" (Bourdieu,1972:184), são consequência da socialização num contexto objectivo, e irão produzir acções e representações, previsíveis, "(...) é o princípio da continuidade e da regularidade(...)" (Bourdieu,1972:185).

²conforme o original

³Bourdieu, 1972, p.183

⁴Id. ,p. 183

É esta dimensão da socialização primeira, radicada num determinado espaço objectivo que qualifica este sistema de disposições como "duráveis". A durabilidade advém da importância que Bourdieu confere à incorporação das experiências passadas, é como que um "haver"⁵ ou capital acumulado que permanece com o sujeito e se "transforma numa espécie genética de pensar"⁶, de escolher, decidir e agir.

As disposições são também definidas pela transponibilidade "disposições duráveis e transponíveis". É a "matriz de percepções e apreciações" que orienta, ou como diz o autor, estrutura as acções, é o passado que se projecta no presente e no futuro. É o "haver", conjunto de recursos incorporados, inclusive na postura física (formas de andar, gesticular, comer rir, etc.), a "história feita natureza"⁷, que podem ser utilizados em qualquer contexto e a qualquer momento.

" O habitus como a palavra indica, é algo que foi adquirido, mas que se tornou incorporado de forma duradoura na forma de disposições permanentes" (Bourdieu,1993a:86). Percebe-se aqui o poder da estrutura social na construção do habitus, sistema de disposições, conferindo-lhe a propriedade de "estrutura estruturante"⁸, que é determinada pelas condições objectivas que enformam o processo de socialização.

Reconhecemos atributos pertinentes ao conceito, que advém basicamente, na nossa opinião, da sua lógica operante sobre o real, mas, não podemos deixar de apresentar algumas das apreciações que Bourdieu faz e que são poderosamente esmagadoras, como esta: "Os ajustamentos que são constantemente requeridos pelas necessidades de adaptação às situações novas podem trazer *transformações duráveis*⁹ do habitus, mas estas permanecerão dentro de certos limites (...) porque o habitus define a percepção da situação que *determina*" (Bourdieu,1993a:87).

Se esta perspectiva parece determinista, na medida em que é realçado o papel da experiência passada como algo inalterável, Bourdieu, afirma em *Réponses*, que o habitus "não é destino"¹⁰. Embora " Sendo o produto da história, é um sistema de disposições em aberto

⁵Bourdieu, 1994b, p. 61

⁶Bourdieu, 1993a, p. 86

⁷Bourdieu, 1972, p. 179

⁸Bourdieu, 1979, p. 191

⁹Sublinhado nosso.

¹⁰Bourdieu, 1992, p. 108

(...)" (Bourdieu;Wacquant,1992:108). É um sistema em aberto na medida em que as experiências ou vivências novas vão ser "incorporadas" e este processo implica um reajustamento do "sistema".

2.1.1 Habitus e Habitus de Classe

"O habitus que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo é o produto de toda a história individual, mas também através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história colectiva da família e da classe" (Bourdieu,1987:129)

Ao abordar o conceito de habitus não podemos deixar de referir uma dimensão que é bastante enfatizada pelo autor mais nuns escritos que noutros, e que é o habitus de classe.

Bourdieu insiste ao longo dos seus trabalhos que as disposições são interiorizadas a partir da relação do indivíduo com o mundo social. Se esta relação ocorre em condições de existência idênticas, são gerados habitus idênticos: "Falar de habitus de classe (...) é lembrar contra todas as formas de ilusão ocasionalista que (...) é a posição, presente e passada, na estrutura social, que os indivíduos como pessoas físicas transportam consigo." (Bourdieu,1972:184).

O "transporte" é permanente porque é consequência de uma interiorização nascida da relação, "indivíduo orgânico"¹¹ - realidade social. As acções dos membros de uma mesma classe "são dotadas de um sentido objectivo e unitário sistemático", porque os agentes interiorizam as mesmas estruturas objectivas. A sistematicidade impele os indivíduos para as práticas concertadas " transcendendo as intenções subjectivas e os projectos conscientes, individuais ou colectivos" (Bourdieu,1972:183).

Bourdieu diz que a relação entre classe e habitus é de "homologia", ou seja, as condições objectivas que estruturam o habitus no indivíduo são as mesmas que definem a classe. Assim, existe uma "homologia das visões do mundo" (Bourdieu,1972:184) de todos aqueles que ocupam o mesmo lugar no espaço social.

¹¹Bourdieu, 1972, p.187

É interessante notar que o autor apresenta esta relação, habitus - classe, de forma dialecticamente imbricada. Podemos ver nas "disposições individuais as variantes estruturais do habitus do grupo ou da classe, ainda que estas disposições expressem (...) as diferenças entre trajetórias e as posições no interior ou no exterior da classe: o estilo "pessoal", ou seja esta marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo habitus (...)" (Bourdieu, 1972:189).

2.1.2 Habitus - a superação das oposições

"(...) a noção de habitus tenta eliminar: finalismo/mecanismo, explicações pela razão/explicações por causas, consciente /inconsciente, estratégias e cálculos racionais/submissão mecânica e constrangimentos etc." (Bourdieu, 1990b:107; *in* Reay, 1995:354)

Uma das potencialidades do conceito ou da utilização que o autor dele faz, já acima referida, consiste na superação da oposição objectivismo/subjectivismo nas ciências sociais. O habitus permite, graças à sua dimensão estruturada, produto de uma experiência passada e à sua dimensão estruturante, capacidade de 'ler' a realidade 'objectiva' e gerar respostas, perante novas situações, ultrapassar aquela oposição. Para Bourdieu "a relação entre as condições de vida e as práticas ou o sentido das práticas não deve ser entendida nem como lógica mecânica (perspectiva do objectivismo) nem como lógica da consciência (perspectiva do subjectivismo)" (Bourdieu, 1979:190).

Assim, para o autor, "O habitus é subjectividade socializada"¹², ou seja, as nossas acções não são nem o produto de uma racionalização, nem de uma obediência à estrutura, elas são orientadas pelas soluções que nos parecem possíveis "o habitus impõe definições do impossível e do possível"¹³. O que define o possível e o impossível é a experiência passada, é a "matriz" orientadora, "A realidade social existe por assim dizer duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos habitus, no exterior e no interior dos agentes. E quando o habitus entra em relação com o mundo social do qual é o produto, ele é como um peixe dentro de água" (Bourdieu *et* Wacquant, 1992:103). Esta perspectiva é interessante, dir-se-ia que o indivíduo está no seu meio, porque o meio, já está em si.

¹²Bourdieu *et* Wacquant, 1992, p. 101

¹³Bourdieu, 1979, p.178

A ruptura com objectivismo/subjectivismo é simultaneamente uma ruptura com a velha dicotomia: sociedade, indivíduo. O habitus permite, porque é consequência de um processo de socialização e de reajustamentos sucessivos, a intersecção da estrutura com a acção, diz Bourdieu, que é a estrutura objectiva que permite a experiência social e assim, a intersecção do societal com o individual.

2.1.3 Perspectivas críticas sobre o conceito de habitus: Potencialidades e limites

2.1.3.1 As potencialidades

Ao longo dos trabalhos de Bourdieu, encontramos, como afirma (Brubaker,1995), "dúzias de definições de habitus", consoante os contextos, em que foi utilizado. Isto realça a plasticidade do conceito e as possibilidades de aplicação. Contudo, queremos desde já salientar que esta característica, se por um lado, parece uma vantagem, por outro, também constitui uma fraqueza.

Uma das potencialidades amplamente reconhecida por vários autores, mesmo os mais críticos, consiste na superação da oposição objectivismo/subjectivismo, operada pelo habitus, já por nós apresentada.

Calhoun ilustra de forma muito clara a superação desta oposição "o habitus é por um lado intersubjectivo e o local da pessoa em acção; é um sistema de disposições que é simultaneamente objectivo e subjectivo" (Calhoun *et al*,1995:4). Reay, partilha idêntica perspectiva, diz que o conceito de habitus permite ilustrar como, "(...) o corpo está no mundo social, mas também, como o social está no corpo" (1995:353). Casanova, afirma que o habitus contribui de forma notória para a "(...) dissolução da antinomia teórica entre indivíduo e sociedade." (1995:54).

Uma outra potencialidade do conceito reside na sua força metodológica de operador sistemático sobre o real objectivo. Porque, como Bourdieu realça em todos os seus trabalhos, o habitus é resultado de uma incorporação em condições de existência objectivas. Estas existem materialmente no exterior e personificadas no interior do indivíduo. O habitus permite apreender estas duas dimensões. Vários autores reconhecem esta potencialidade do conceito.

Casanova afirma que uma das potencialidades do habitus, é "teórico-metodológica (...) pela sua possível leitura nos diversos níveis de análise, que vão do societal(...) até ao individual" (1995:54).

Reay diz que o conceito, utilizado como método, permite ultrapassar os problemas de circularidade e determinismo que se colocam quando o conceito é usado como teoria. Fowler afirma que Bourdieu desenvolveu um conceito de habitus que "(...) é adequado à complexidade da realidade social" (1997:174).

Cicourel (1995) afirma que o conceito de habitus evoluiu na obra do autor e que em trabalhos como *La Distinction*, as noções mais "mecanicistas"¹⁴ como inculcação são substituídas por termos como "incorporação" ou "personificação". Ainda segundo este autor, nesta obra, o habitus aparece ligado ao de "estilo de vida", o que aponta para uma materialidade evidente, ou seja, uma precisão empírica do conceito.

Chauviré apresenta uma opinião semelhante. Na revista *Critique*, diz que a noção de habitus evoluiu ao longo do trabalho de Bourdieu e que hoje " o habitus parece ter perdido toda a conotação mecanicista e involuntária (...) e até permite, nomeadamente a improvisação." (1995:552-53).

2.1.3.2 Os limites

Como dizíamos mais acima, se a plasticidade do conceito pode ser encarada como uma vantagem, ela constitui ao mesmo tempo, uma desvantagem. A falta de precisão do próprio conceito e/ou de uma avaliação empírica precisa, é uma das fraquezas apontadas por Collins (1995). Esta perspectiva é também corroborada por Reay, " O perigo está no facto do habitus se tornar naquilo que os dados revelarem. Como diz Cicourel as tentativas de Bourdieu para operacionalizar empiricamente o habitus têm sido problemáticas" (1995:357).

Um dos limites mais apontados aos trabalhos de Bourdieu e ao conceito de habitus é a dimensão determinista ou reprodutora da vida social que eles perspectivam. Mas, relativamente a este aspecto, as opiniões são diversas e o próprio Bourdieu apresenta afirmações que parecem ser contraditórias.

¹⁴Cicourel, 1995, p. 97

Bourdieu (1986) diz que o habitus é um princípio de invenção mas invenção, com limites; ainda no mesmo artigo, diz que o habitus está ligado ao "leve e ao vago"¹⁵ e que é exactamente esta dimensão que confere às práticas, produto de um habitus, uma certa espontaneidade geradora.

Em *Réponses*, (1992) voltamos a encontrar este tipo de afirmações. Se por um lado afirma que "os agentes são determinados na medida em que eles se determinam", por outro, diz que as "categorias de percepção e de apreciação"¹⁶ são determinadas pelas condições objectivas de vida que existiam na origem da constituição daquelas.

A corroborar a perspectiva determinista de Bourdieu está Casanova, "Largamente conhecida é a ênfase posta na reprodução que este conceito implica o que, de resto, representa o seu ónus na explicação da vida social" (1995:60).

Jenkins afirma que o modelo teórico de Bourdieu transcende a clássica oposição: objectivismo/subjectivismo. Mas, o modelo permanece determinista e circular porque Bourdieu propõe o conceito de habitus para ultrapassar aquela oposição. "O habitus (ou a cultura) é o produto daquelas estruturas objectivas que constituem a base da vida social, numa linguagem marxista, a base ou infraestrutura."(1982:272).

Lipuma levanta um outro problema, reconhecendo a possibilidade metodológica do conceito de habitus, que faz a "(...)ponte entre o social e o psicossocial, o sistema e os agentes(...)", ficam por explicar vectores fundamentais. Não está explicado, por exemplo, porque é que a interiorização ou incorporação, na linguagem de Bourdieu, é relativa, porque é que "(...)permite a alguns transcender o seu habitus(...)". Bourdieu também não explica como é que o processo de interiorização das probabilidades objectivas se organiza "(...) relativamente ao género, etnia, raça (...)" (1995:24).

Em nossa opinião, o problema não reside tanto no conceito e nas definições que dele se faz, mas mais nos usos que dele fazem. Por esta perspectiva, utilizar o conceito de habitus para orientação do trabalho que agora realizamos, é um desafio em aberto.

¹⁵Bourdieu, 1986, p. 41

¹⁶Bourdieu *et* Wacquant, 1992, p. 111

2.2 Conceito de campo

"Pensar em termos de campo é pensar numa perspectiva relacional (1968b, 1982c, pp41-42). O mundo do pensamento relacional é, como mostrou Cassirer (...) a marca distintiva da ciência moderna (...) O que existe no mundo social são relações (...) mas relações objectivas que existem «independentemente das consciências e vontades individuais», como diria Marx." (Bourdieu *et* Wacquant, 1995:72)

Bourdieu diz que o conceito de campo foi primeiramente utilizado numa perspectiva pró-metodológica - "para indicar um caminho à pesquisa" - no sentido de compreender as relações objectivas entre os agentes de um campo. Primeiro ensaiou o conceito na análise do «campo intelectual», num trabalho datado de 1966 e depois, só após a leitura de *Wirtschaft und Gesellschaft* de Weber, sobre a sociologia religiosa, Bourdieu elaborou a primeira "noção rigorosa"¹⁷ de campo. A construção, rigorosa, deste conceito nasceu de uma leitura crítica à perspectiva "interaccionista das relações entre os agentes religiosos proposta por Weber" (Bourdieu, 1994b:64). Bourdieu propôs uma noção de campo religioso como "*estrutura de relações objectivas*"¹⁸ que desse conta das interacções concretas. E, a partir daí, a noção de campo estava apta para utilização nos diversos campos.

2.2.1 Propriedades dos campos

" Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objectivas entre as posições. Estas posições são definidas objectivamente na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação actual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital)". (Bourdieu *et* Wacquant, 1992:72)

Os campos têm uma estrutura - é uma estrutura objectiva de relações, a qual define ou determina as formas possíveis de interacção. Bourdieu afirma (1993a:73) que a estrutura de um campo é um "estado de relações de poder" entre os agentes ou instituições presentes no campo. Estas relações são definidas como "lutas" onde os agentes orientam as suas estratégias em função do capital que possuem . "As lutas que tomam lugar no campo são

¹⁷Bourdieu, 1994b, p. 64

¹⁸Bourdieu, 1994b, p. 64

sobre a violência legítima, a qual é característica do campo em questão, o que significa a conservação ou subversão da estrutura do capital específico."(Bourdieu,1993a:73)

Quando Bourdieu fala de capital específico, está a referir-se ao capital inerente ao funcionamento de um campo preciso. Para o autor o capital utilizável nos campos é "económico, social, cultural, simbólico"¹⁹ e, em termos globais, só tem existência na relação com um campo. O capital que um agente tem, nas suas diversas espécies, é um recurso acumulado ao longo da trajectória e/ou das lutas anteriores, tal com o habitus, é história feita.

Bourdieu afirma que existem campos "relativamente autónomos"²⁰ com jogos e interesses específicos. Estes campos implicam a existência de agentes "(...)dotados de um certo habitus (...) que produzem os investimentos de tempo, dinheiro, trabalho etc." (Bourdieu, 1987:127)

Uma outra propriedade dos campos, a "menos visível"²¹ segundo Bourdieu, reside na partilha de interesses fundamentais por parte dos indivíduos que se encontram no campo; é esta partilha que mantém o campo.

2.2.2 Funcionamento dos campos

Os campos têm a sua própria lógica. Bourdieu afirma que eles têm "leis gerais" de funcionamento. Uma das regras básicas prende-se com a existência de apostas e pessoas para "(...) jogar o jogo, dotadas de um *habitus* que suponha conhecimento e reconhecimento das leis internas do campo de apostas etc." (Bourdieu,1993a:72)

Percebe-se aqui a perspectiva analítica de Bourdieu de realçar aquilo que ele designa de realidade objectiva, ou seja, nesta sua concepção de campo dá especial destaque aos agentes e seus recursos e define as interacções sociais como o resultado de um jogo onde a posição, dentro do campo, tende a definir-se segundo o "volume de capital específico" (Bourdieu,1979:257). Em 1992, diz que o que define o «jogo» de um jogador, leia-se as suas estratégias e oportunidades, depende do volume e da "estrutura" do seu capital, num

¹⁹Bourdieu *et* Wacquant, 1992, p. 74

²⁰Bourdieu, 1987, p.127

²¹Bourdieu *et* Wacquant,1992, p.73

"*momento considerado*"²² mas, também da trajetória social do jogador, da forma como evoluiu ou evolui o volume e a estrutura do seu capital.

2.2.3 Campo e classe social

Em *La Distinction*, Bourdieu diz que a lógica de funcionamento dos campos é homóloga à lógica de funcionamento das classes sociais. " O campo das classes sociais" organiza-se entre dominantes e dominados, e o "campo da classe dominante"²³ organiza-se segundo a mesma lógica de oposições: fracção dominante e fracção dominada. Na base deste funcionamento está a posse desigual de recursos. Quando Bourdieu fala de jogo, volume e estrutura de capital está a apontar para a existência de agentes com capitais em quantidades desiguais e poder desigual "Aqueles que dominam o jogo têm meios para o fazer funcionar a seu favor, mas têm que contar com a resistência dos agentes dominados." (Bourdieu, 1993a:88).

Em *Réponses* Bourdieu dá, uma vez mais, bastante importância ao capital e à sua distribuição. As "estratégias dos agentes" estão dependentes da posição no campo, que é dependente da distribuição do capital específico e da "percepção" que eles têm de campo. Mas, a percepção é determinada pelo "ponto de vista *sobre* o campo, enquanto vista tomada a partir de um ponto, *dentro* do campo" (Bourdieu *et* Wacquant, 1992:77). Há aqui uma certa circularidade ou interdependência: a vista que se tem sobre o campo e sobre o "mundo"²⁴ está dependente do lugar dentro do campo. Por sua vez, o lugar, está dependente do capital que se adquiriu, ou seja, do habitus que é incorporação de toda uma trajetória nos diferentes campos, marcada pelas condições objectivas.

Collins tem uma perspectiva um pouco crítica sobre aquilo que ele designa interdependência dos conceitos de Bourdieu. O conceito de capital é dependente do de campo "especialmente o capital social"; o "habitus é capital incorporado, ainda que os mecanismos da incorporação permaneçam pouco claros" (1995:126).

²²Bourdieu *et* Wacquant, 1992, p. 75

²³Bourdieu, 1979, p. 257

²⁴Bourdieu *et* Wacquant, 1992, p.83

Na mesma linha de pensamento, Calhoun diz que Bourdieu concebe a prática social em termos relacionais entre "(...) classe, habitus e capital realizado numa lógica específica comum dado campo."(Calhoun *et al.*,1995:6)

2.2.4 Campo e habitus na perspectiva de Bourdieu

Já acima fizemos referência à indissociabilidade dos conceitos de habitus e de campo. A forte ligação entre estes conceitos reside, essencialmente, na radicação da génese do habitus na realidade social objectiva e na forma como o autor concebe o campo. Pretendemos agora clarificar esta relação.

Em *Réponses*, e na linha de trabalhos anteriores, Bourdieu define o que entende por objecto da ciência social e fá-lo reafirmando a sua ruptura com as oposições objectivismo/subjectivismo. Assim, para o autor, o objecto de estudo não são os indivíduos como "realidade das realidades", apanágio dos «individualistas metodológicos» nem "os grupos como um conjunto concreto de indivíduos"²⁵; mas a relação entre os habitus e os campos e o que daí decorre: as práticas e as representações sociais. Para Bourdieu, os agentes e o habitus que os define são o produto da vivência e de uma trajectória determinada no campo social.

Os "habitus como sistemas duráveis e transponíveis de esquemas de percepção, de apreciação e acção" - resultado da interiorização ou personificação do social nos corpos; os "campos, sistemas de relações objectivas que são produto da instituição do social nas coisas ou nos mecanismos que têm a quase realidade de objectos físicos." (Bourdieu *et* Wacquant:72). Esta articulação habitus - campo é inevitável face às propriedades que caracterizam o habitus e à forma como Bourdieu concebe o social: um vasto campo de relações objectivas.

2.2.5 Habitus e linguagem no campo educativo

" A linguagem é uma técnica do corpo e a competência linguística, e especialmente a fonética é uma dimensão de *hexis* corporal na qual se exprime toda a relação com o

²⁵Bourdieu *et* Wacquant, 1992, p. 102

mundo social e toda a relação socialmente construída no mundo social" (Bourdieu *et* Wacquant, 1992:124).

Porquê a linguagem - porque a linguagem é uma dimensão do habitus e, no estudo que agora realizamos, ela é uma variável fundamental não só pelo papel que exerce em termos académicos favorecendo ou não o trabalho escolar mas também porque a linguagem é um recurso interveniente nas relações sociais que se estabelecem nos campos sociais e, particularmente, no campo educativo.

Para Bourdieu só se compreende plenamente a linguagem quando se apreende o universo das práticas sociais: "(...) as maneiras de comer e beber, os consumos culturais, os gostos em matéria de arte, de desporto, de vestuário, de política etc." (Bourdieu *et* Wacquant, 1992:124). Para o autor, a linguagem é uma dimensão do habitus de classe, é interiorizada primeiramente na família e como tal, marcada pelas condições objectivas. Assim, enquanto produto de uma realidade social concreta o "habitus linguístico"²⁶ do indivíduo tem o poder objectivo e simbólico de o caracterizar e distinguir.

Bourdieu confere uma importância considerável ao "habitus primário"²⁷. Nomeadamente na dimensão linguística, aquele está na base das experiências escolares (em especial a recepção e assimilação da mensagem pedagógica)" (Bourdieu, 1972:187). Bourdieu radica no social concreto a aquisição da linguagem e, assim, o próprio modo de aquisição, expressa as relações entre o sujeito aquirente e as qualidades do que é adquirido. Em *Sociology in Question*, Bourdieu volta a expressar esta ideia; quando se aprende uma linguagem aprende-se "ao mesmo tempo as condições da sua aceitabilidade"²⁸, ou seja, aprende-se também, de forma tácita, as potencialidades ou "rentabilidade" desta nas diferentes situações.

Para Bourdieu, no discurso do dia a dia, nas trocas de informação não se joga apenas os recursos linguísticos mas, "toda a estrutura social"²⁹ na qual o indivíduo foi socializado.

Bourdieu considera que existe uma linguagem padrão, socialmente reconhecida, considerada legítima, à qual existe um acesso desigual, do ponto de vista social. Para o autor a legitimidade de qualquer linguagem mede-se pela distância que separa os diferentes

²⁶Bourdieu *et* Wacquant, p 124

²⁷Bourdieu, 1977, p 43

²⁸Bourdieu, 1993a, p 62

²⁹Bourdieu, 1982, p 61

códigos linguísticos da "(...)norma linguística escolar que define o que é socialmente reconhecido como linguisticamente "correcto" " (Bourdieu,1977:116). Em *Sociology in Question* (1993a:66), o autor afirma que a linguagem legítima é uma linguagem com "fonologia e formas sintáticas" legítimas. Isto implica portanto, uma linguagem que atende às regras da gramática, "dizendo bem o que diz".

Na obra *Reproduction* (1977:72), Bourdieu afirma que "A influência do capital linguístico é particularmente manifesta nos primeiros anos de escola". O autor utiliza o termo capital de forma própria porque a vida social estrutura-se em diferentes campos onde os recursos são capital (social, económico, cultural, simbólico) socialmente valorizáveis. O capital linguístico está relacionado com a classe social e os recursos linguísticos desta. A valorização deste depende da distância a que se encontra do linguisticamente "correcto" no campo educativo ou no "mercado académico"³⁰. O capital linguístico é um dos melhores "mediadores ocultos"³¹ da relação classe social e resultados escolares. Bourdieu diz que a influência deste capital faz-se sentir em qualquer grau de ensino, inclusive no universitário, mesmo nas carreiras não literárias. A acção do capital linguístico faz-se sentir na estrutura do "vocabulário" e na "capacidade de decifrar e manipular estruturas complexas".

Assim, no "mercado educacional"³², que é regulado por uma linguagem específica, os alunos têm uma visão antecipada do valor das diferentes linguagens e consequentemente da sua rentabilidade. Numa situação de comunicação, como a comunicação pedagógica o mais importante são os pressupostos da comunicação que, para Bourdieu, são as condições sociais que possibilitam a comunicação. Por mercado linguístico entende-se qualquer situação onde existe uma relação de comunicação mediada pela linguagem, porque "uma relação de comunicação é também uma relação económica na qual o falante avalia a parada: ele fala bem ou pobremente? ele é brilhante ou não?(...)" (Bourdieu,1993a:63).

2.2.6 Perspectiva de outros autores

Hohl (1993) apresenta uma perspectiva próxima da de Bourdieu. Num estudo sobre comunicação no campo educativo em meio pluriétnico no Canadá, afirma que os actos de comunicação revelam as relações de classe, sexo e étnicas. "(...) cada indivíduo põe em acto,

³⁰Bourdieu, 1977, p 116

³¹Bourdieu, 1977, p 116

³²Bourdieu, 1993a, p 63

nas suas comunicações, esquemas mentais, perceptivos e afectivos que apresentam traços de homologia com as estruturas sociais das comunidades em que está inserido, estruturas que interiorizou, incorporou e que contribui activamente para reproduzir" (1993:28).

Collins (1995) faz uma análise crítica ao trabalho de Bourdieu no campo educativo e mais precisamente, à relação linguagem e educação. Interessa-nos realçar, sobretudo, as questões de ordem crítico-metodológica levantadas pelo autor.

Para Collins, linguagem e educação estão em estreita relação nos trabalhos de Bourdieu. Esta relação está imersa numa lógica de condicionamentos materiais, que adevêm da pertença de classe, com tudo o que lhe está associado, e de poder simbólico pela valorização desigual dos recursos, neste caso, dos linguísticos. O autor afirma que no centro desta "relação dinâmica estão os conceitos de capital, recursos sociais e simbólicos acumuláveis, campo, as arenas da vida social e luta, o habitus, "estruturas sociais incorporadas" que servem como princípios organizadores das práticas" (1995:116).

Mas, neste programa de análise faltam algumas precisões como por exemplo, interroga (Collins,1995:117), "qual é o papel da contradição entre o processo social e a acção discursiva?"; ou seja, como resolver o problema da ruptura entre o discurso e a acção. Uma outra questão, levantada por este autor, "a ideia de esforço individual e a realização restam incertas relativamente aos constrangimentos e condicionamentos" (1995:116), no campo educativo.

Collins conclui, "No trabalho de Bourdieu a interacção discursiva parece não ter realidade excepto como um fenómeno altamente constrangido, reflexo da estrutura social. Noções como capital, habitus, e campo providenciam os termos de mediação através dos quais a estrutura social determina o tempo, o lugar, os participantes e os códigos das competências do discurso" (Collins,1995:134). Contudo, este autor reconhece que a dimensão objectiva da vida dos indivíduos: classe, habitus, campo, capitais exerce uma influência concreta no discurso mas, na análise da relação entre estrutura e prática é apenas "um dos lados". O outro lado, diz respeito, na linguagem de Collins, ao "papel das contradições do humano".

Perspectiva igualmente crítica é apresentada por Bernstein aos trabalhos de Bourdieu. Bernstein, ao longo da sua carreira de investigador, faz a análise das práticas pedagógicas de duas agências de controlo social: escola e família. Na base da sua abordagem está o conceito de código sócio-linguístico, instrumento através do qual estuda, exaustivamente, as

práticas pedagógicas dentro de cada uma daquelas agências e as relações entre ambas. O conceito de código "(...) não é simplesmente um regulador da orientação cognitiva mas, regula também as disposições, identidades e práticas que são formadas nas agências pedagógicas oficiais e locais (escola e família)" (1990:3).

Bernstein afirma, relativamente à linguagem no campo educativo, que Bourdieu e Passeron, autores de *Reproduction*, estão mais preocupados "(...) com as diferenças entre os aquisidores relativamente à forma como estão posicionados nas suas relações para a comunicação pedagógica legítima, do que com a análise das 'relações dentro' da comunicação pedagógica" (1990:167). Não contribuindo desta forma, na perspectiva de Bernstein, para uma análise empírica do problema, de forma pertinente. E este autor explica o porquê da sua crítica:

" Qualquer teoria de reprodução cultural tem que ser capaz de gerar a descrição dos seus próprios objectos. Considerando Bourdieu e Passeron (1970). Os únicos conceitos disponíveis para a análise da forma, práticas e conteúdos das agências educacionais são conceitos como arbitrariedade, autoridade, comunicação arbitrária, autoridade pedagógica, comunicação pedagógica, trabalho pedagógico, habitus. Não há forma, com base nestes conceitos, de poder gerar uma descrição empírica de qualquer agência específica de reprodução cultural" (1990:171-2).

Bernstein considera que aqueles autores não estão preocupados em fazer essa descrição. Este autor afirma que o conceito de habitus tem alguma relação com o seu conceito de código mas, são conceitos diferentes. Para Bernstein o habitus "é essencialmente uma gramática cultural especializada pela posição de classe e pelos campos da prática" (1990:3). Mas, na perspectiva deste autor, não é claro quais são as regras desta gramática; como são construídas ou transmitidas.

Na sua obra recente, Bernstein volta a colocar, de forma crítica, o problema da linguagem e da comunicação ao confrontar a sua perspectiva de análise com a de Bourdieu. Bernstein afirma, "Desde as primeiras análises sobre a escola a minha preocupação tem sido sempre centrada na forma como as 'relações dentro' são constituídas, antes de analisar as 'relações entre' (...) Bourdieu não está interessado, nas 'relações dentro', por razões conceptuais" (1996:196).

Anheier *et al.* (1995) fizeram um estudo onde se pretendia testar a perspectiva de Bourdieu acerca dos campos sociais e do seu funcionamento, segundo as regras do volume e das características dos capitais. A hipótese é testada no campo literário na Alemanha, e os autores concluem "(...) encontramos um forte suporte na hipótese de Bourdieu (1989, p.17) de que os actores são distribuídos no campo social por ambos: o volume e a composição relativa do capital." (1995:892)

2.3 Representações - Génese do conceito

Vários autores apontam Durkheim como o inventor do conceito. Durkheim define as representações como colectivas e individuais e explica o que as diferencia. São, fundamentalmente, dois critérios: estabilidade e homogeneidade. A estabilidade está associada às representações colectivas e o seu oposto, a variabilidade, às representações individuais. "(...) as representações colectivas são mais estáveis que as representações individuais, enquanto o indivíduo é sensível mesmo a pequenas mudanças que se produzem no seu meio interno ou externo, só os acontecimentos de forte gravidade conseguem afectar o estado mental das sociedades." (Durkheim,1968:609, *in*:Moscovici,1989:65). A homogeneidade é característica das representações colectivas e prende-se com a dimensão de partilha colectiva dos membros de uma sociedade. As representações individuais têm como suporte a consciência individual, o suporte das representações colectivas é a sociedade, "(...) são obra da comunidade" (Durkheim,1968:609 *in*:Moscovici,1989:65).

Vala afirma que Durkheim (1898) salientou "(...) a ligação dos conteúdos e da estrutura do pensamento colectivo às formas de organização social" (Vala,1986b:6), Durkheim põe, assim, em evidência a existência de uma isomorfia entre representações colectivas e instituições sociais.

Jodelet diz que Durkheim identificou as representações "(...)como produções mentais sociais relevando de um estudo de «ideação colectiva». Esta concepção de representação é global e caracterizada pela homogeneidade. "Aquilo que as representações colectivas traduzem é a forma como o grupo se pensa na sua relação com os objectos que o afectam" (Durkheim,1895:17 *in*:Jodelet:51).

Moscovici é um dos autores, na área da psicologia, que tem trabalhado no campo das representações sociais. Num artigo de 1989, confere a génese do conceito a Durkheim e

expõe a sua opinião que é, até certo ponto, de ruptura com a clássica perspectiva de representação.

Moscovici afirma que (...)as representações colectivas deram lugar às representações sociais". Isto porque, é necessário ter em conta a sua origem que reside tanto nos indivíduos como nos grupos. Dar espaço ao individual que pode tornar-se social e vice versa, porque as representações são "geradas e adquiridas"³³. A corroborar esta ideia, Moscovici cita Codol "(...) o que permite qualificar de sociais as representações, são menos os suportes individuais ou grupais que o facto de elas serem elaboradas no domínio de trocas e de interacções" (Codol,1982:2 *in*:Moscovici,1989:82). Moscovici afirma que as representações permitem a passagem do individual ao social numa sociedade que muda. "Trata-se de compreender, não mais a tradição mas a inovação, não mais a vida social já feita mas uma vida a caminho de se fazer" (Moscovici,1989:82). Percebe-se a sua ruptura com a dimensão estática do conceito de representação colectiva de Durkheim.

2.3.1 Diferentes Perspectivas de abordagem relativamente à estruturação e análise das representações sociais

"Situada num interface do psicológico e do social, a noção tem vocação para interessar a todas as ciências humanas"(Jodelet,1989:40)

Jodelet, Doise, Moscovici - autores nas áreas da psicologia afirmam que o conceito de representação social é objecto de estudo de diferentes ciências. Moscovici diz que o conceito tem uma posição "(...)mista, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos" (Moscovici,1976:39, *in*: Doise,1986:82). Doise afirma que a noção tem uma "(...)vasta polissemia: ela designa um grande número de fenómenos e processos." (1986:83). Não podemos eliminar da noção de representação social os processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos. São estas dimensões que conferem dinâmica às representações sociais e as ancoram na realidade social.

³³Moscovici, 1989, p 82

2.3.1.1 A abordagem cognitiva

Jodelet sustenta que as representações, enquanto saber, e relativamente ao seu conteúdo e estrutura, podem ser estudadas por duas perspectivas: a abordagem cognitiva e a abordagem social. A abordagem cognitiva tem por objectivo aferir a estruturação e conteúdo das representações. Nesta abordagem as representações são apreendidas de forma indirecta através da "(...) realização de tarefas intelectuais, provas de memorização(...)" (Jodelet,1989:55).

Ainda na área da psicologia cognitiva, Moscovici define, (1976) os dois processos que estão na génese e estruturação das representações: a objectivação e a ancoragem. Sendo o nosso trabalho na área da sociologia e não sendo nosso objectivo procurar a génese das representações na perspectiva cognitiva, apresentaremos, de forma breve, estes dois processos. O nosso texto de referência não é de Moscovici mas de Palmonari *et* Doise (1986), onde o autor é referenciado.

Objectivação - " A objectivação torna concreto o que é abstracto(...)"³⁴, é um processo que transforma um conceito abstracto numa imagem, numa figuração. *Ancoragem* - é um processo em estreita ligação à objectivação. Através da ancoragem o indivíduo incorpora algo que ainda não está, até ao momento, no domínio das suas categorias de nomeação e entendimento do real, o que conduz a um reajustamento no sistema de categorias do indivíduo. A ancoragem é imprescindível à relação com o social, ela permite-nos nomear a realidade e interagir com ela:

" Estes processos de objectivação e ancoragem serão actualizados através do confronto com o desconhecido ou o inexplicável. Moscovici (1984) defende a ideia de que uma função importante das representações sociais é precisamente a domesticação do desconhecido." (Palmonari;Doise,1986:23).

Vala salienta, relativamente à génese das representações, a dimensão do social. Assim, sugere que os processos cognitivos que lhe estão na base não são "(...) formas puras ou simples produtos de natureza intra-individual, pelo contrário são produto da actividade concreta dos grupos sociais, da interacção e da comunicação social" (Vala,1986b:6).

³⁴Palmonari;Doise, 1986, p 20

2.3.1.2 A abordagem social

A abordagem social das representações, segundo Jodelet, "(...) trata de uma matéria concreta, directamente observável, mesmo se a organização latente dos seus elementos é objecto de uma reconstrução por parte do pesquisador" (Jodelet,1989:55). Assim, o investigador pode analisar as representações como "campo estruturado" ou "nó estruturante"³⁵. No primeiro caso pretendemos fazer o levantamento dos constituintes da representação que são "(...)informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos, etc." (Jodelet,1989:55). Os elementos estruturantes são "(...) organizadores socio-culturais, atitudes, modelos normativos ou ainda esquemas cognitivos" (Jodelet,1989:55). A autora diz que toda esta informação pode ser recolhida através de métodos de questionário por entrevista, entrevista ou outros, como o método de associação de palavras etc.

Vala afirma que uma das estratégias para abordagem das representações sociais pode ser o estudo de grupos com um posicionamento social específico que envolva "uma representação particular com o objecto de representação" (1986b:21). Esta hipótese parece-nos interessante mas, seria aplicável apenas em circunstâncias restritas.

Castro (1994:31) defende que devemos procurar a génese das representações sociais tanto nas "experiências individuais" como na interacção que se estabelece entre sujeitos no social.

2.3.2 Representações: sua importância nas práticas sociais

"As representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais que organizam os processos simbólicos que intervêm nestas relações" (Palmonari *et* Doise,1986:85).

A representação supõe, necessariamente, a existência de alguma coisa - o objecto, e um sujeito. As características, sociais, culturais, cognitivas do sujeito e as características do objecto, irão interferir na construção de representação social. Jodelet afirma que as representações são "(...) uma «construção» e uma «expressão» do sujeito"³⁶, ou seja, exprimem aquelas características.

³⁵Jodelet, 1989, p 55

³⁶Jodelet, 1989, p 43

As representações são sociais porque emergem em contextos sociais. Estes, fornecem os valores, as crenças, os sistemas de categorização do real, toda a trama social que irá estruturar o processo de construção das representações. Dada esta radicação no social, é compreensível que as representações orientem as práticas e que se possa falar também em representações partilhadas por grupos de indivíduos. Jodelet cita um estudo de Kaes (1968) e um outro de Larrue (1972), sobre representações da cultura que evidenciam este tipo de ligação. O facto de os indivíduos de "condição operária" partilharem as mesmas condições sociais de vida leva-os a desenvolver um dado tipo de relação com o mundo o que "(...) produz efeitos sobre a forma de conceber a cultura"³⁷.

A representação "É uma forma de conhecimento elaborado e partilhado, tendo um fim prático e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 1989:36).

2.3.3 Funções das Representações

"Referimos que as representações realizam uma função de organização significativa do real. Mas esta função não é independente das funções da explicação, de orientação dos comportamentos, de diferenciação inter-grupal e de criação de identidade social" (Vala, 1986b:17)

Vala (1986b) define as funções das representações a partir de diversos estudos realizados por vários autores. A primeira função diz respeito à organização significativa do real. Vala apresenta um esquema simples onde, os padrões de relações interpessoais promovem determinadas formas de aquisição de conhecimentos, contribuindo assim para a organização e atribuição de significado ao real. Esta organização é construída a partir do social e para orientação no social.

A partir de trabalhos realizados na área da psicologia e psicologia social, Vala apresenta a segunda função das representações - "função de explicação e argumentação"³⁸. Na prática as representações são "teorias implícitas" sobre o problema ou o modo de funcionamento da realidade, permitindo a acção do sujeito.

³⁷Jodelet, 1989, p 50

³⁸Vala, 1986b, p 18

Uma terceira função reside na diferenciação realizada através das representações. "Se a especificidade da situação de cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações, a especificidade das representações contribui, por sua vez, para a diferenciação dos grupos e responde à sua procura de identidade positiva" (Vala, 1986b:19). Esta função é "visível" em grupos com um certo cariz de identidade - partilha de valores e outros elementos, o que contribui para uma representação de si e dos outros muito específica.

Relativamente ao papel das representações na organização dos comportamentos e das comunicações, Vala diz que não existem, ainda, estudos claros sobre esta função. É importante salientar que o artigo é de 1986.

2.3.4 Representações no campo educativo

Gilly afirma que as representações garantem aos indivíduos a "(...) possibilidade de pensar o seu equilíbrio e a sua própria necessidade de coerência no exercício das suas práticas sociais." (1989:364). É conferido às representações sociais um papel orientador das acções dos indivíduos nas situações sociais concretas.

Para este autor, o estudo das representações sociais no "campo educativo" permite a compreensão de fenómenos macroscópicos porque podemos (...) apreender as relações entre um grupo social e as atitudes e comportamentos face à escola" (Gilly, 1989:364). O campo educativo é um espaço pertinente para estudar como se constroem e como funcionam as representações sociais, porque no sistema escolar confrontam-se indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais que desenvolvem no seu interior "jogos sociais"³⁹. O campo educativo é um espaço privilegiado para perceber "(...) como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais" (Gilly, 1989:364), e permite ainda perceber como é que a construção das representações interfere na relação que os grupos estabelecem com o objecto da representação.

No campo educativo interessa-nos, atendendo aos objectivos definidos, perceber como são as representações dos pais face à escola. Num estudo de Paillard *et* Gilly (1972),

³⁹Gilly, 1989, p 364

referenciado por Gilly (1989), constata-se que a origem social dos pais interfere nas representações que estes têm sobre a escola. O estudo apresenta dois tipos de pais: "socialmente favorecidos" e "socialmente desfavorecidos"⁴⁰. Estes dois grupos estão em acordo apenas no que se refere às funções tradicionais da escola: ministração de um conjunto de saberes base. Relativamente às funções mais "(...)largas de formação cognitiva e de formação socio-cultural" (Gilly,1989:373), as famílias desfavorecidas aceitam os resultados escolares na base da teoria dos dons, ou seja, como sendo um problema da própria família. Gilly afirma que existe, por um lado, uma ausência de crítica e, por outro, conformismo no discurso destas famílias e que isso se deve, em parte, ao fascínio pelo "modelo da cultura dominante"⁴¹. Para este grupo, o acesso ao saber escolar representa a "(...) reabilitação socio-cultural do grupo e a esperança muito concreta de que, graças à escola(...)" os filhos poderão vir a realizar uma melhor inserção socio-profissional.

Gilly (1989) cita um outro estudo, Siano (1985), sobre representações acerca da escola, numa comunidade campesina. Existe nesta comunidade, entre os pequenos camponeses, uma representação social geral que é «auto-selectiva» e «alienante»⁴², aceitam o insucesso dos filhos e a função selectiva da escola

Finalmente, Gilly diz que face a uma instituição como a escola os indivíduos apoiam-se em representações de forte inércia, leia-se, conformismo, para justificar o seu próprio comportamento. Mas, é importante salientar que as representações relativas à escola, para o autor, "(...)não podem ser consideradas independentemente da sua ligação com outros sistemas gerais de representações sociais" (Gilly,1989:383).

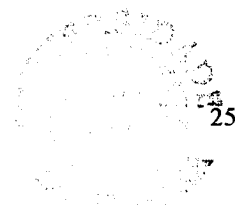
Hohl (1993) num estudo efectuado no campo da educação, num contexto pluriétnico de imigrantes, aborda a dimensão das representações sobre o saber e a escola. A autora partilha uma perspectiva idêntica à de Bourdieu. Para aquela, os "esquemas mentais e perceptivos"⁴³ têm uma homologia com as características da sua posição de classe. Relativamente às representações do saber "Para um grande número de pais de todas as origens, aprender é memorizar" (1993:41). Posta esta representação, é normal que os pais não revelem preocupações de índole psico-social relativamente ao ambiente pedagógico. Assim, a

⁴⁰Gilly, 1989, p 373

⁴¹Gilly, 1986, p. 373

⁴²Gilly, 1989, p 375

⁴³Hohl, 1993, p 28



representação que têm da escola é de carácter instrumental " A visão que domina é a da escola-prelúdio obrigatório para o meio do trabalho (...)" (Hohl,1993:44).

2.3.5 Representações e habitus

2.3.5.1 A perspectiva de Bourdieu

Bourdieu (1992) diz que o objecto da ciência social é o que resulta da relação entre habitus que é a institucionalização do social nos corpos, realizada através da socialização ao longo do trajecto individual e/ou colectivo, e os campos, como produto da instituição do social nas coisas e tudo o que resulta desta relação "as práticas e as representações sociais" ou os próprios campos quando estes se apresentam "sob a forma de realidades percebidas e apreciadas"⁴⁴.

Este autor utiliza nos seus trabalhos o termo disposição, que é uma dimensão integrante do habitus, como um mecanismo gerador de representações. As representações aparecem, geralmente, associadas a tomadas de posição dos indivíduos que têm, necessariamente, uma posição no espaço social objectivo. Esta perspectiva é muito clara, em obras como *La Distinction*: "(...) os membros das fracções dominadas(...) têm disposições sobre o mundo social que, devido ao seu estatuto de parentes pobres os levam a ter uma representação pessimista do mundo social." (Bourdieu,1979:197).

Em *Choses Dites* Bourdieu afirma de modo inequívoco "A sociologia deve incluir uma sociologia da percepção do mundo social, ou seja, uma sociologia da construção das visões do mundo que contribuam para a construção do mundo" (1987:155). Bourdieu retoma o argumento de que as nossas visões do mundo são tomadas de um ponto do espaço e realça, sem margem para dúvida, que as "disposições perceptíveis tendem a ser ajustadas à posição", o que leva os indivíduos a aceitar, "mais do que se possa imaginar"⁴⁵ a posição que ocupam e a respectiva visão.

Mas, Bourdieu apresenta de forma clara as "regras" da construção da realidade, porque esta, não emerge de forma espontânea do vazio. Em primeiro lugar, esta construção "é submetida aos constrangimentos estruturais"; em segundo, "as estruturas estruturantes são elas próprias estruturadas(...) têm uma génese social" ou seja, são informadas e enformadas

⁴⁴Bourdieu, 1992, p 162

⁴⁵Bourdieu, 1987, p 155

pelas condições sociais objectivas; por último, "a construção da realidade social não é apenas um processo individual mas pode ser um processo colectivo" (Bourdieu,1987:156). Bourdieu conclui, "Portanto as representações sociais dos agentes variam segundo as suas posições (e os interesses que lhes estão associados) e segundo os seus habitus, como sistemas de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas perceptivas e avaliativas que eles adquirem através da experiência durável numa posição no mundo" (Bourdieu,1987:156). O autor é explícito, o habitus implica "um sentido do lugar do próprio e do outro"⁴⁶, ou seja, por exemplo, quando nós dizemos que um livro, uma roupa é «burguesa», esta apreciação é baseada em referentes que advêm da produção do habitus no social.

2.3.5.2 A perspectiva de outros autores

Collins afirma que Bourdieu concebe as representações como "visões tomadas de um dado ponto do espaço social"⁴⁷. Aquele autor, diz ainda, que existe uma proximidade estrutural entre habitus e representações, estas, "(...)estão muito próximas dos esquemas de percepção fundados no habitus" (Collins,1995:124), que é resultado de toda uma trajectória.

Mas, Collins levanta uma questão interessante. É sabido que Bourdieu enfatiza a objectividade das relações sociais, mediadas pelo habitus. Assim, o autor afirma que "Bourdieu postula uma brecha entre o espaço social objectivo e as representações dos membros desse espaço, o que constitui um lugar para as lutas simbólicas que transformam o real renomeando-o" (Collins,1995:127)

Casanova postula também uma relação estreita entre habitus e representações. Este autor afirma que, o habitus como sistema de disposições está na origem das práticas mas "(...)também de representações sociais e em especial as representações sobre as próprias práticas"(1995:51). Assim, afirma que a matriz de percepções, que é o habitus, permite "uma articulação entre estrutura, práticas e representações"⁴⁸. Corrobora a ideia de Bourdieu, acima referida, da estreita relação entre habitus, representação e campo.

⁴⁶Bourdieu, 1987, p 156

⁴⁷Collins, 1995, p 124

⁴⁸Casanova, 1995, p 58

Doise num artigo intitulado " Les représentations sociales: définition d'un concept", afirma que existe uma articulação entre representações e habitus e que esta é materializada nos campos sociais: "Representações sociais, habitus ou disposições são funcionamentos sociais particulares, inflectidos e modelados pela sua inserção em campos mais vastos, assim como os comportamentos individuais são inflectidos e modelados pela sua inserção em sistemas de comunicação e trocas simbólicas." (1986:93).

A autora diz que "As noções de disposição, de habitus, de esquema classificatório ou de princípio de divisão usadas por Bourdieu são, "(...) compatíveis com a descrição teórica do funcionamento de representação social apresentada por Moscovici." (Doise,1986:82). Para ilustrar esta ideia, Doise faz uma longa citação da obra *La Distinction*. No excerto citado, Bourdieu explica como se estrutura o conhecimento prático, acerca do mundo social e como este implica uma conduta "rasoável". Bourdieu utiliza termos como: "formas de classificação", "estruturas mentais", "formas simbólicas", "esquemas históricos de percepção e apreciação"⁴⁹ entre outros.

Doise afirma que a diferença entre a perspectiva da psicologia e a de Bourdieu, reside, sobretudo, no facto de o sociólogo insistir "(...) sobre o aspecto de incorporação de estruturas fundamentais da sociedade" (1986:87).

Em 1989, Doise volta a afirmar que Bourdieu utiliza uma terminologia próxima da "(...) nossa concepção de representação social quando ele escreve a propósito da imprensa: «nós não compramos um jornal mas um princípio gerador de tomadas de posição definidas por uma "posição" distintiva num campo de princípios geradores institucionalizados nas tomadas de posição(...)»" (Doise,1989:227). De facto, a autora utiliza neste artigo uma linguagem próxima da de Bourdieu, afirma que as representações são sempre tomadas de posição simbólica. As tomadas de posição decorrem das relações simbólicas entre indivíduos e grupos nos campos sociais.

2.4 O conceito de expectativa

Nesta investigação decidimos utilizar o conceito de expectativa porque nos interessa apenas perceber o que é que as famílias esperam no campo educativo. Utilizámos este conceito e

⁴⁹Bourdieu, 1979, p 545-6; in: Doise, 1986, p 87

não outro, como por exemplo, o conceito de estratégia, muito em uso nos nossos dias, sobretudo nos contextos da teoria da acção. A estratégia visa a existência de um projecto explícito e consciente, onde são pensados os meios para alcançar os fins (Ballion,1982), o que implica uma projecção no espaço e no tempo.

Neste trabalho, o conceito de expectativa é utilizado com o enquadramento de Bourdieu, porque, ainda que as expectativas tenham uma dimensão subjectiva, em nossa opinião, têm uma dimensão que é elaborada a partir das vivências concretas passadas e presentes, o que vai de encontro à perspectiva deste autor.

Expectativa é um conceito da psicologia que designa um fenómeno que consiste na existência de esperanças subjectivas, relativamente ao próprio indivíduo, outra pessoa ou um objecto em sentido lato. O indivíduo projecta no outro, ou num objecto específico a sua forma de perceber e avaliar essa realidade. A psicologia define as expectativas em «interpessoais» ou «hetero-pessoais», quando alguém espera algo de outrem e «expectativas intra-pessoais» ou «auto-espectativas»⁵⁰ quando o indivíduo espera algo de si próprio.

2.4.1 Habitus e expectativas

"A dialéctica das esperanças subjectivas e das oportunidades objectivas é em todas as situações uma abertura ao mundo social e, na maior parte das vezes ela tende a assegurar o ajustamento das primeiras às segundas" (Bourdieu *et* Wacquant,1992:105)

Bourdieu rejeita o conceito de estratégia, afirma que este está fortemente associado à "tradição intelectualista e subjectivista"⁵¹ com a qual não se identifica, pelas razões já expostas. Ao conceito de estratégia, Bourdieu, contrapõe o "habitus como sentido do jogo que visa, (...) as «potencialidades objectivas» imediatamente dadas no presente imediato." (Bourdieu *et* Wacquant,1992:104). Quer o autor dizer que o habitus gera as práticas e as expectativas em cada momento em função de uma experiência passada que nos indica o «razoável» face ao presente e ao futuro. "(...)enquanto produto de uma classe determinada de regularidades objectivas, o habitus tende a engendrar todas as condutas «razoáveis»(...)" (Bourdieu *et* Wacquant,1992:104), porque objectivamente ajustadas à lógica de

⁵⁰Oliveira, 1992, p 13

⁵¹Bourdieu *et* Wacquant, 1992, p 104

funcionamento de determinado campo, as regularidades objectivas "antecipam o futuro objectivo"⁵², os acontecimentos "mais improváveis são excluídos"⁵³.

Para Bourdieu, em termos gerais, as expectativas estão associadas ao habitus e à posição que o indivíduo ocupa no campo social. " O habitus enquanto social incorporado, está nele (no indivíduo) no campo que ele habita, e que ele percebe imediatamente como que dotado de um sentido de interesse." (Bourdieu *et* Wacquant,1992:103). A posição num campo é resultado do capital específico, ou seja, dos recursos culturais, sociais, económicos ou linguísticos alcançados pelo indivíduo através da sua vivência nesse campo. O capital específico diz respeito aos recursos inerentes ao funcionamento desse campo mas, é possível a utilização de outros recursos nas lutas no campo.

No caso particular das expectativas educativas, elas estão associadas ao habitus e por inerência à classe social e à posição no campo educativo:

"O conceito de expectativa subjectiva , concebido como um produto da interiorização das condições objectivas através de um processo governado por todo um sistema de relações objectivas que nele tomam lugar, tem a função de designar a intersecção de diferentes sistemas de relações que ligam o sistema educacional à estrutura de classe e ainda entre este sistema de relações objectivas e o sistema de disposições que caracteriza cada agente social"(Bourdieu,1977,156)

Bourdieu confere um papel poderosíssimo ao habitus familiar, no campo educativo, "o habitus constituído fora da escola, é base para todas as aquisições escolares"⁵⁴ porque o habitus é o resultado da interiorização das predisposições e disposições para fazer uso da escola e "predisposições para ter sucesso nela"⁵⁵

Na obra *Reproduction* Bourdieu aborda de forma sistemática o problema das expectativas. Estas devem ser analisadas como probabilidades objectivas, cuja objectivação ocorre nas vivências concretas da vida social. "As regularidades objectivas são interiorizadas sob a forma de expectativas subjectivas" (Bourdieu,1977:156) e virão depois a estruturar os comportamentos do indivíduo.

⁵²Bourdieu *et* Wacquant, 1992, p 104

⁵³Bourdieu, 1977, p 177

⁵⁴Bourdieu, 1977, p 205

⁵⁵Bourdieu, 1977, p 204

Bourdieu (1977) diz que os sociólogos, vítimas da ideologia da escola, esquecem-se que as "esperanças", "aspirações", "motivações" são produtos de condições objectivas que determinam tanto as aspirações como o grau de satisfação das mesmas. Assim, por exemplo, podemos ter variações nas médias de recrutamento de uma mesma classe social. As variações podem assumir valores distintos de região para região devido à intervenção das condições objectivas, pois estas intervêm tanto nas "aspirações"⁵⁶ como nas expectativas, como por exemplo na aceitação da exclusão. " Mesmo as aspirações negativas e as predisposições para se auto-eliminar, bem como auto-depreciar, desvalorizar a escola e suas sanções, as expectativas resignadas, a exclusão devem ser entendidas como uma antecipação inconsciente das sanções da escola que abundam nas classes dominadas" (Bourdieu, 1977:204-5).

Na perspectiva do autor, as expectativas estão sempre "entrincheiradas" nas condições objectivas. Mas, não podemos esquecer que Bourdieu fala em regularidades estatísticas, o que não nega a possibilidade de existência a percursos singulares que fujam à regularidade estatística. Essa é, aliás, uma nota que o autor tem sempre presente, mas não é "lida" pela maior parte dos leitores das suas obras.

2.5 Família e escola

2.5.1 Família - Operacionalização do conceito no âmbito desta investigação

" O mundo social não para de oferecer à observação extraordinárias variações, quase experimentais (...) É o caso destas formas insólitas de uma unidade elementar (...) a que se dá o nome de família" (Bourdieu, 1996:3)

Actualmente o universo do que se entende por família é caracterizado pela heterogeneidade e flexibilidade. Não sendo objecto deste estudo definir o que é a família mas tão só definir o que se entende por família para este contexto específico, a tipologia de Laslett, (1972) *in*: Saraceno (1995), parece-nos pertinente face ao estudo em causa. Porque apenas pretendemos saber com quem vive a criança e quem, dentro desse grupo social, é responsável pela sua educação.

⁵⁶Bourdieu, 1977, p 177

Deixamos fora do nosso trabalho toda a problemática de definir o que é família, qual a sua estrutura, que funções, entre outros parâmetros. Partilhamos a perspectiva de Gelles que afirma, "Insistir numa definição rigorosa do que é a família, no tempo, para todas as culturas e todas as famílias é omitir a dinâmica variação das famílias". (1995:19)

Partimos do princípio que podemos encontrar todo o tipo de família, mas, a tipologia de Laslett tem potencialidades para enquadrar essa possibilidade. Esta tipologia tem a vantagem de se centrar sobre as estruturas da família com as seguintes coordenadas: "«quem está na família, quem vive com quem»". Esta estrutura é definida por dois eixos: o eixo horizontal definido pelas relações de sexo; o eixo vertical pelas relações geracionais (Seraceno,1995). O que é realçado aqui são "os vínculos de afinidade e de consanguinidade, de casamento e de descendência" (Seraceno,1995:19).

A estrutura definida pelo eixo horizontal é apresentada, pelos autores, numa perspectiva meramente descritiva tendo por base a variável sexo. Esta perspectiva não equaciona o problema das relações de poder, entre os pares, que definem este eixo. Conscientes de que essa dimensão existe e que se reflecte nas relações quotidianas entre os membros da família, tanto ao nível horizontal como vertical, não problematizamos tal temática porque não está no âmbito deste trabalho.

A tipologia distingue quatro categorias fundamentais de estrutura de família:

- 1 . Grupo doméstico «sem estrutura» - sem relações claras de sexo ou de geração. Aqui inserem-se os amigos que vivem juntos ou as pessoas que vivem sozinhas;
- 2 . Grupos domésticos «simples» - são compostos pelos pais com filhos; por um só progenitor com os filhos; o casal sem filhos;
- 3 . Grupos domésticos «extensos» - compostos pelos membros da família «simples» mas também por parentes ascendentes, descendentes e colaterais.
- 4 . Grupos domésticos «múltiplos» - composto por "vários núcleos conjugais, vários casais com os seus filhos" (Saraceno,1995:20). Este grupo pode ter ainda vários arranjos ao nível do eixo geracional.

2.5.2 Relação família-escola

"Escolas e famílias precisam umas das outras, e ambas precisam de outros recursos da comunidade" (Davies, 1993a:205)

Família e Escola são duas instituições fundamentais na sociedade actual no que concerne ao papel que desempenham na socialização das crianças. A socialização da criança supõe a estimulação e desenvolvimento de várias dimensões que vão da afectiva à dimensão cognitiva. Este processo pode ocorrer em relação de estreita cooperação entre ambas as instituições ou, pelo contrário, em completa desarmonia. A forma como se realiza esta socialização é tanto mais importante quanto ela ocorre em crianças nos primeiros anos de escolaridade.

Bernstein é um investigador pioneiro no âmbito do estudo sociológico das relações Escola e Família. Os trabalhos deste sociólogo começaram nos fins dos anos 50 e desde então a sua teoria sociológica da educação tem sofrido reformulações, a partir dos resultados de sucessivas investigações realizadas, quer em Inglaterra quer noutros países, como por exemplo, em Portugal no âmbito do Projecto ESSA - Estudos Sociológicos na Sala de Aula.

A teoria de Bernstein revela uma operacionalidade pertinente ao utilizar um modelo com conceitos aplicáveis às duas instituições. Este modelo permite abordagens a vários níveis no âmbito da relação família-escola. Os estudos, em torno da teoria de Bernstein, têm sido realizados no sentido de compreender e aprofundar o conhecimento sobre as relações de poder - princípio de classificação - e as relações de comunicação - princípio de enquadramento - no interior de cada uma das instituições e ao nível das relações entre ambas.

A classificação diz respeito ao grau de distanciamento que se estabelece entre agentes: os pais e os filhos; o professor e os alunos; entre agências: a escola e a família; entre recursos: os recursos académicos dos pais e dos professores. Em princípio quanto menor for a classificação entre a família e a escola, a nível dos recursos académicos, haverá maior proximidade e maior envolvimento. Porque isso traduzir-se-ia numa maior continuidade entre o discurso instrucional na família e o discurso instrucional na escola, ou seja, entre os conteúdos da prática pedagógica de ambas as instituições.

O Enquadramento diz respeito ao grau de isolamento entre as práticas de comunicação e entre as relações sociais, que se estabelecem entre categorias sociais. Um forte enquadramento entre os agentes socializadores da família e os agentes socializadores da escola promove práticas comunicativas reduzidas com, eventuais, consequências ao nível do desempenho académico da criança. A comunicação entre categorias sociais é estruturada pelo discurso regulador que é um "Conjunto de regras que regula aquilo que conta como ordem legítima entre e dentro de transmissores, aquiladores, competências e contextos;(...)" (Domingos *et al*,1986:347), ou seja, controla o que conta como regras e valores legítimos das práticas pedagógicas de cada uma das instituições.

A classificação e o enquadramento estão dependentes do tipo de código de cada um dos agentes das diferentes instituições de socialização. O código é "um princípio regulador tacitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, forma da sua realização e contextos evocadores" (Domingos *et al*,1986:343).

O código pode ser elaborado ou restrito. Um código é restrito quando os significados são particularistas e dependentes de um determinado contexto; ficam implícitos os princípios que estruturam o discurso. Um código elaborado caracteriza-se por estabelecer significados relativamente independentes do contexto e por isso universalistas; os princípios são explicitados.

A escola funciona com um código elaborado com princípios de classificação e enquadramento nas relações internas e externas, mais ou menos fortes consoante os contextos. As famílias podem utilizar um código elaborado ou restrito com as consequências que daí decorrem em termos de (des)continuidade entre família e escola. Os estudos mostram que quando a orientação das famílias, em termos de código, é restrita, as famílias experimentam problemas de descontinuidade entre a casa e a escola aos níveis do discurso instrucional e regulador o que interfere no envolvimento, destas, na escola e no desempenho escolar global das crianças. Diferenças ao nível do enquadramento e classificação, entre a escola e a família, têm efeitos idênticos.

Actualmente proliferam os estudos sobre a relação família-escola e são claros os chamados benefícios de uma relação próxima entre estas duas instituições. Ao analisar a literatura sobre a temática pudemos constatar que os benefícios são agrupáveis num conjunto de categorias que passamos a enunciar: fomento de maiores expectativas por parte das crianças e dos pais; maior rendimento escolar; maior confiança, por parte da criança, nas capacidades

personais; maior confiança dos pais enquanto educadores e, por último, desenvolvimento das capacidades de cidadania dos pais.

2.5.2.1 O conceito de envolvimento

Antes de apresentarmos os benefícios da relação família escola convém especificar o que se entende por envolvimento na educação. Moles (1993) afirma que o envolvimento da família na educação formal, pode ocorrer a dois níveis: dentro da escola e em casa. Dentro da escola pode assumir várias formas. As mais usuais assumem um carácter pontual e esporádico "(...) os pais intervêm nos encontros, acontecimentos desportivos e outras actividades" (1993:23). Mas, o envolvimento pode assumir características mais activas e frequentes. Assim, os pais podem ir à escola para conhecer a forma mais adequada de ajudar os filhos e trocar informações com os professores. "Estas formas de contacto e assistência na sala de aula são formas de colaboração activa na educação dos pais e dos filhos." (1993:23).

O envolvimento em casa pode assumir diversas formas. Moles apresenta-o de forma alargada. "Ao nível mais básico como zelar pelas necessidades das crianças. Mas os pais também transmitem capacidades, conhecimentos, atitudes e valores que modelam o comportamento da criança, orientam as suas actividades e dão-lhes instrução" (1993:23).

Numa perspectiva mais objectiva o envolvimento em casa passa pela ajuda na realização dos trabalhos escolares, incentivo e estimulação do estudo, procura de apoio de ordem escolar quando os próprios pais não o podem assegurar.

2.5.2.2 A importância do envolvimento da família na escola - algumas perspectivas

Henderson (1995) afirma, a propósito das características dos pais, que mais importante que o rendimento económico ou o estatuto social para a realização escolar da criança, é a capacidade da família expressar "(...) expectativas elevadas mas reais, acerca da sua criança"(1995:12). E, na opinião do autor, são exactamente as expectativas elevadas e um bom trabalho em casa que fomentam bons resultados na escola. Mas, Henderson afirma, "Têm ainda melhores resultados se os pais se sentem encorajados a ir à escola, se mantêm

informados acerca do seu progresso e se têm oportunidade de falar regularmente com os professores" (Henderson,1995:13).

Em relação aos pais, Henderson refere que o envolvimento na escola e escolaridade dos filhos "(...) desenvolve mais confiança face à escola (...) e sentem-se mais seguros relativamente ao apoio à aprendizagem das crianças e também enquanto pais"(1995:12).

Epstein defende a teoria de que uma forte interligação entre família-escola-comunidade e "relações individuais pertinentes dos professores, pais e estudantes" contribui para melhorar as "competências académicas, auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem independência e outras competências que são características dos alunos bem sucedidos" (1993:250).

Relativamente aos pais, Epstein afirma que se existir partilha efectiva entre escola e família, os pais intervêm mais e aumenta a comunicação entre pais e filhos.

Epstein *et* Dauber (1993) afirmam, num artigo sobre atitudes e práticas de envolvimento dos pais na escola elementar que a investigação dos últimos anos mostrou que "(...) o envolvimento dos pais é importante para a aprendizagem das crianças, atitudes sobre a escola e aspirações" (1993:53). Apresentam ainda outros benefícios, como um melhor aproveitamento por parte das crianças, independentemente da classe social ou do "background" educacional dos pais.

Epstein e Dauber dizem que a forma como as escolas e os professores trabalham com os pais tem um impacto objectivo sobre as expectativas e representações destes. Quando as escolas trabalham para envolver, realmente, os pais, isso leva-os a dizer que aquela " escola é a melhor" e simultaneamente isso estimula o seu envolvimento. A corroborar esta ideia "Os dados da investigação são claros, as práticas da escola para informar e envolver os pais são mais importantes que a educação dos pais, o tamanho da família(...)" (1993:68).

Davies (1993a) diz que o envolvimento da família reduz o insucesso académico das crianças pertencentes às famílias de baixos rendimentos económicos e das minorias. Os pais que mais intervêm constroem uma visão mais positiva "(...) pais que estão envolvidos têm uma perspectiva mais positiva do professor e da escola" (1993a:206). O autor defende que um bom envolvimento dos pais promove-os enquanto cidadãos, fomentando a sua participação na sociedade em geral.

Moles (1993) diz que vários estudos apontam para o facto dos pais, incluindo os que se encontram numa situação desvantajosa "(...) pais brancos, negros e hispânicos (Harris, Kagay e Ross, 1987)" *in*: (Moles, 1993:30), desejarem por um lado, ter uma relação melhor e mais activa com a escola e por outro, acreditarem nos benefícios dessa relação.

O envolvimento dos pais, em desvantagem, que a autora define como "(...) todos aqueles que experimentam limitações sociais ou económicas(...) membros de grupos raciais e minorias étnicas como, negros, hispânicos, famílias de baixos rendimentos, pais com baixas habilitações académicas e todos aqueles que não falam inglês" (Moles, 1993:21), promove a aprendizagem efectiva dos seus filhos na escola.

Chavkin *et* Williams (1993) num estudo sobre atitudes e práticas dos pais, ao nível da escola elementar, cuja amostra incluía também famílias pertencentes a minorias, evidenciaram a importância do envolvimento enquanto estratégia para melhorar o desempenho das suas crianças.

2.5.2.2.1 Perspectiva crítica

Davies (1993a) diz que o envolvimento é necessário e vantajoso para todos os intervenientes no processo educativo. Mas o autor afirma, "O envolvimento dos pais como é praticado na maior parte das escolas abrange um número reduzido de famílias activas com capacidade para liderar e ter responsabilidade no sentido de beneficiar do envolvimento para si próprias e para as suas crianças"(1993a:214).

Para desenvolver um programa de envolvimento efectivo é necessário reformular o conceito de pais, este não dá resposta à realidade de hoje. Em vez do conceito de pais, este autor propõe o de família porque os adultos significantes para a criança podem não ser os pais mas antes os avós, vizinhos ou outros. Assim, é preciso praticar um envolvimento que "inclua todas as instituições e outras agências da comunidade onde a criança está inserida" (Davies, 1993a:214).

Davies sugere ainda que se ponha em prática a proposta de Epstein (1986) que prevê um largo programa de actividades e serviços que vão desde: "(1) as obrigações básicas dos pais para com as crianças, como, saúde, segurança, amor, disciplina, orientação; (2) as obrigações básicas da escola para com a família sobretudo, a comunicação escola-família;

(3) envolvimento dos pais na escola como voluntários, ajudantes, espectadores dos eventos da escola e das realizações dos alunos; (4) envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa; ao (5) envolvimento nos 'centros de decisão'⁵⁷" (Davies, 1993a:214)

2.5.3 Obstáculos ao envolvimento da família na escola e escolaridade das crianças

Na sequência da crítica acima apresentada, consideramos oportuna a perspectiva de Bourdieu na “abertura” dos obstáculos ao envolvimento da família.

Na obra *Reproduction* Bourdieu aponta, na sua forma de conceber o social, as condições objectivas dos indivíduos como um entrave à plena realização escolar. Para o autor, o habitus e, de forma particular, o habitus linguístico, consequência das condições objectivas é um factor que interfere na produtividade do trabalho académico quando este não se aproxima da linguagem legítima do sistema educativo. Bourdieu não analisou de forma directa a relação família-escola no sentido do envolvimento mas, ao fazer o levantamento dos factores que impendem a realização escolar está a indicar claramente os obstáculos.

Apresentamos agora as perspectivas de alguns autores que, numa linguagem diferente, acabam por dizer o que Bourdieu expõe através dos conceitos de habitus e campo com a sua radicação no social objectivo e quando aplicados ao contexto educativo.

Lareau (1987) num estudo qualitativo sobre as relações família-escola em duas comunidades socialmente distintas apresenta alguns factores que impedem um maior e efectivo envolvimento por parte da classe trabalhadora na escola. Os obstáculos apontados ao envolvimento estão associados "(...) à posição de classe e aos recursos sociais e culturais" (1987:81), o que, segundo a autora, confirma a teoria de Bourdieu dos recursos culturais e sociais funcionarem como capital cultural no contexto educativo. Assim, segundo os dados, os pais da classe trabalhadora envolvem-se menos na escola e isso deve-se "(...) aos baixos recursos académicos, ao prestígio das suas profissões que é mais baixo que o dos professores e à falta de tempo e recursos económicos" (Lareau,1987:81).

Chavkin *et* Williams (1993) identificam alguns dos factores que inibem um maior envolvimento na escola por parte dos pais pertencentes a minorias. Por um lado, é o

⁵⁷"governance and advocacy" no original

desconhecimento das matérias ou dos conhecimentos que a escola transmite, por outro, "(...)os professores não pedem aos pais para se envolverem mais na escola" (1993:80).

Moles (1993) apresenta um conjunto de obstáculos a um maior envolvimento dos pais na escola e na escolaridade dos filhos. Em primeiro lugar temos as baixas habilitações académicas como entrave a um maior envolvimento na escola. Aliada a esta dimensão está, ainda, o teor da comunicação desenvolvida por muitos professores. Para muitos pais, é uma verdadeira barreira ao envolvimento na escola e, por consequência, na escolaridade dos filhos.

Um segundo factor diz respeito às condições materiais de vida das famílias. "Em muitas famílias ambos os progenitores trabalham fora de casa, o que torna difícil, se não impossível, atender às conferências e encontros que a escola organiza durante o dia." (Moles,1993:32).

Em terceiro lugar, Moles (1993:33) refere um outro tipo de obstáculo, as barreiras psicológicas e culturais. A autora afirma " Os pais em desvantagem (...) são enredados por vários obstáculos psicológicos para um envolvimento, tais como mal entendidos, expectativas negativas, estereótipos(...). São ainda vítimas de barreiras culturais que reflectem diferenças na linguagem, valores, fins, métodos de educação, redefinição dos papéis apropriados". Relativamente à linguagem, a autora diz que as diferenças linguísticas entre os falantes podem desvalorizar os pais que falam outra língua (que não a oficial) ou dialecto.

Por último, (Moles,1993:3) apresenta uma dimensão que é prática frequente e que afasta os pais da escola. Geralmente a escola comunica com "(...)os pais em desvantagem sobretudo quando os seus filhos têm problemas". Isto contribui para que os pais sintam mais ansiedade e não tenham vontade de ir ou de participar na escola.

Davies (1993a), num estudo que envolveu pais de baixos rendimentos, em Portugal, Liverpool e Boston apresenta alguns obstáculos ao envolvimento dos pais na escola e escolaridade das crianças: a inexistência de uma relação positiva com as escolas; baixas expectativas por parte dos pais e desigualdades económicas e sociais. O tempo e a falta de conhecimentos são dois factores apresentados pelos próprios pais. "Em Portugal, muitas mães disseram que gostariam de ajudar se soubessem como ou se tivessem mais tempo" (1993a:209).

Davies aponta também como obstáculos à participação dos pais, as representações que os professores fazem a respeito daqueles. "Muitos professores expressaram uma visão deficitária das famílias e das comunidades de baixos recursos económicos" encontram-se nesta categoria, por exemplo "(...) os imigrantes, os ciganos, as pessoas que falam uma língua materna diferente" (1993a:208)

2.5.4 Estudos já realizados com comunidades africanas a residir em Portugal - representações, expectativas e envolvimento na escola e escolaridade das crianças

Na obra *Socialização e Prática Pedagógica - II Volume*, são apresentados os resultados de vários estudos realizados pelo Projecto ESSA - Estudos Sociológicos de Sala de Aula. Estes trabalhos incidem, em termos gerais, sobre a interacção família-escola e aproveitamento em ciências. As autoras afirmam que, em termos globais, os resultados dos vários estudos "permitiram não só comprovar a existência da relação frequentemente enunciada entre o aproveitamento escolar e a origem social dos alunos como sugerir a importância mediadora da prática pedagógica da escola naquela relação" (Morais *et al*, 1993:510).

A população estudada inclui crianças socialmente diferenciadas: classe social, raça e sexo. Apresentamos alguns dados que dizem respeito às crianças de raça negra. Estas crianças tiveram sempre resultados mais baixos mas, a variável raça está, nestes estudos, cruzada com a variável classe social, as crianças negras são oriundas dos estratos sociais mais baixos.

Os estudos que analisaram as componentes do contexto de socialização familiar, mostraram que o sucesso na aprendizagem em ciências está associado à orientação de codificação da família: restrita ou elaborada; prática pedagógica familiar: discurso instrucional e regulador; tipo de enquadramento e classificação. As famílias de raça negra revelaram uma classificação e enquadramento mais fortes entre os membros da família e sobretudo, entre filhos e mãe. Revelaram igualmente privilegiar uma orientação de codificação restrita: significados particularistas, dependentes do contexto e que deixam implícita muita informação ao nível do discurso regulador e instrucional.

Estes trabalhos mostraram que estas crianças ao entrarem na escola sofrem uma descontinuidade ao nível da orientação da codificação porque a orientação de codificação da escola é elaborada e ainda ao nível da classificação e enquadramento. Os seus resultados podem ser mais elevados se a escola promover uma prática pedagógica que atenda às suas

características iniciais e que procure mudá-las de forma sustentada através de práticas pedagógicas adequadas.

Melhores resultados académicos, por si só, fomentam uma maior motivação, por parte dos pais e das crianças, a um maior envolvimento na escola e escolaridade.

Davies *et al.*(1989) num estudo sobre as escolas e as famílias em Portugal, fazem algumas referências a famílias africanas. A população estudada ao longo do país é, na sua maioria, de classe média baixa e baixa, segundo os critérios de definição adoptados. As questões abordadas dizem respeito a envolvimento, família, escola e expectativas.

Os africanos presentes no estudo situam-se no contexto geográfico da área de Lisboa e são idênticos, do ponto de vista socio-económico, às outras famílias. Relativamente ao envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos " os cabo-verdianos de uma favela lisboeta sistematicamente falaram dos seus hábitos de supervisão apertada sobre os filhos, incluindo insistência na execução dos seus trabalhos de casa (...)" (Davies *et al.*,1989:58). Gostaríamos de poder entender o que significa "supervisão apertada" mas, tal não é possível no texto de Davies.

É de realçar que, na sua maioria, as famílias deste estudo revelaram baixo envolvimento na escola e na escolaridade dos filhos e poucas expectativas face a uma escola cujas regras não dominam. " Os pais não participam muito nas escolas; as ligações são poucas e limitadas, na maioria dos casos (...) acerca dos problemas académicos ou de comportamento dos filhos" (Davies *et al.*,1989:71). Também neste aspecto existem algumas referências a africanos " Uma mãe africana em Lisboa disse: 'Em vez de me enviarem notas escritas que não consigo ler ou compreender, por que é que a escola não me ensina a ler e outras coisas que necessito saber' " (Davies *et al.*,1989:66).

Costa *et Pimenta* (1991), num estudo de cariz quantitativo sobre minorias a residir na área metropolitana de Lisboa, apresentam alguns dados referentes à comunidade cabo-verdiana. Destes, apresentámos alguns parâmetros ao campo educativo.

Neste estudo os autores afirmam que a comunidade Cabo-verdiana é das que mais tem mantido traços da sua cultura por fortes ligações entre os membros, a residir espacialmente próximo, mantendo desta forma uma forte coesão. É importante salientar os dados relativos à língua por se tratar de um factor decisivo para a realização escolar e integração social.

Entre os Cabo-verdianos, neste estudo, "(...)o crioulo é a primeira língua usada na terra e em casa, com o cônjuge, embora com os filhos os inquiridos falem crioulo (45%) português (45%) ou ambas as línguas (10%)" (Costa *et* Pimenta,1991:15)

No capítulo da educação os autores tinham como objectivo investigar "representações e práticas dos filhos em relação à escola e representações, expectativas e investimentos dos pais na escolarização dos filhos" (Costa *et* Pimenta:194). Neste campo existem algumas contradições entre as afirmações dos pais e a realidade objectiva dos factos "(...)72,5% afirmam que os seus filhos não têm problemas na escola" (Costa *et* Pimenta,1991:205), mas quando analisamos os dados das reprovações, "(...)57,1% dos estudantes entre os 8-24 anos já tiveram pelo menos uma reprovação"(Costa *et* Pimenta,1991:206). Os autores afirmam, "parece haver da parte das comunidades em geral uma concepção algo idílica da escola, que tem implícita uma ausência de consciência sobre os mecanismos reprodutores da estratificação social." (1991:206)

Correia (1992:17), numa comunicação apresentada no colóquio - *A Comunidade Africana em Portugal*, afirma " Os filhos dos imigrantes Cabo-verdianos em Portugal dificilmente continuam os estudos para além do 9º ano de escolaridade. O insucesso é sem dúvida uma das razões que estão na origem deste fenómeno". O autor faz algumas constatações a partir do inquérito IED⁵⁸, donde conclui que as condições sociais, económicas e culturais destas famílias não são as mais favoráveis a uma trajectória bem sucedida porque, escola, professor e comunidade também não trabalham de forma articulada.

Paes (1993), num estudo antropológico no bairro do Prior Velho - Quinta da Serra de Baixo, aborda as oportunidades das crianças filhas de imigrantes africanos em Portugal, na maioria cabo-verdianos. Do seu estudo damos particular destaque às representações e expectativas dos pais face à escola, expectativas das crianças e obstáculos ao envolvimento família-escola.

Paes (1993:299) diz que familiares que têm um estatuto provisório, que ainda não decidiram se vão ficar em Portugal, exigem menos da escola, apenas aquisições básicas, " saber ler e escrever " e têm uma atitude mais crítica face à escola, nomeadamente, em relação aos comportamentos discriminatórios. O contrário ocorre com aqueles que não tencionam regressar, investem mais na escola, pelo menos ao nível da intenção. "É necessário que os

⁵⁸Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, (1986), *Os imigrantes cabo-verdianos em Portugal*

seus filhos se integrem e sejam aceites e, por isso, não "levantem problemas" na escola. Só raramente se exprimem criticamente, numa atitude ambivalente, isto é, aquilo que dizem nem sempre correspondem àquilo que sentem". Mas as expectativas objectivas não são muito positivas "(...)os pais entrevistados mostram-se confusos e apreensivos face às mudanças na educação e referem frequentemente o sentimento da fuga de controlo em relação aos filhos." (Paes,1993:294)

Relativamente às expectativas das crianças e valorização da escola " As crianças das comunidades de imigrantes estudadas assumem essa prioridade familiar e nos seus projectos, gostariam de continuar a estudar para além do 1º Ciclo". Contudo, como afirma Paes, isto é vivido de forma conflituosa porque estas crianças experimentam uma fraca integração e insucesso escolar. É ainda de realçar as razões da valorização da escola, "(...)a primeira razão apontada ter um bom emprego/bom futuro e a segunda, tirar um curso." (Paes,1993:296)

Paes (1993:301) apresenta alguns dos entraves a um maior envolvimento: pais, crianças e professores que se situam, basicamente, do lado da escola, mais precisamente, dos professores:

" Tomemos algumas expressões textuais e mais representativas:

- 1- "a viverem num bairro desses vão afastar-se cada vez mais"; "nunca poderão ser bons alunos"; "os que conseguem integrar-se são heróis".
- 2 - "as principais dificuldades são na linguagem e na expressão escrita. Até há quatro anos havia o *handicap* da língua, porque o Português era praticamente desconhecido".
- 4 - "os pretos são todos sujos e cheiram mal" "

Paes apresenta ainda um outro obstáculo, a não realização de reuniões de pais " As professoras não negam que os imigrantes se mostram interessados(...) apesar disso, a maioria não estimula uma aproximação construtiva da parte da escola, por exemplo só duas em 19 fizeram reuniões de pais." (1993:302)

Dos estudos apresentados ficam essencialmente duas questões: a primeira refere-se à existência de uma ruptura entre o discurso e a acção ou entre a intenção e a acção por parte dos pais. Este facto talvez se deva a um desconhecimento do modo de funcionamento de todo o sistema educativo, o que passa pelo desconhecimento de programas, processos de aprendizagem, formas de avaliação, formas de relação etc. A segunda questão, e não menos

importante, diz respeito ao insucesso que é bastante intenso entre estas comunidades e, em associação, ao abandono escolar.

Uma vez mais, gostaríamos de salientar, numa perspectiva da teoria da prática, o papel das condições objectivas, tanto da parte das famílias como da parte da própria escola, como factores estruturantes da forma como os pais e os filhos vivem a educação.

Capítulo II Metodologia

1. Definição do problema

Neste estudo, pretendemos identificar as características das famílias africanas nos campos sociais da produção, cultura e educação, e analisar como é que essas características interferem na construção das suas representações, envolvimento e expectativas face à escola e escolaridade dos filhos. Assim, queremos compreender a estrutura do habitus dos pais e perceber como interfere na construção das suas representações de escola e práticas face a esta instituição.

O habitus é definido a partir dos indicadores referentes aos recursos que as famílias têm nos diferentes campos sociais. No campo da produção - pela situação na profissão; campo social - pela pertença a instituições ou associações de cariz socio-cultural, a profissão dos amigos, a residência em Cabo-Verde e em Portugal; campo cultural - pelos consumos culturais básicos como o que vêem em termos televisivos, o que lêem e frequência de leitura e ainda pelos passeios que fazem; campo educativo - habilitações literárias e indicadores da relação com a leitura e a escrita.

Ao abordar o problema das representações sociais no campo da educação e, mais precisamente, as representações sociais das famílias africanas, emigrantes em Portugal, interessa-nos perceber como é que o habitus interfere na construção das representações, expectativas e envolvimento na escola e escolaridade dos filhos.

O habitus, matriz de percepções e acções, resultado de uma socialização primeira, na família, sofre várias redefinições ao longo do trajecto social do indivíduo, através da passagem pelos diferentes campos sociais: de produção, cultural, social e da educação.

É da experiência nos diferentes campos que se estrutura o habitus e se adquire determinados recursos utilizáveis na interacção quotidiana ou, como diz Bourdieu, nas lutas, nos campos sociais. Os recursos socio-culturais e linguísticos destas famílias - pais e filhos - estão, de certa forma, afastados do que é valorizado na escola, na linguagem de Bourdieu, afastados do considerado legítimo. Esta situação ser-lhes-ia, à partida, pouco favorável à construção de representações e "expectativas objectivas" conducentes a um bom envolvimento na escola.

Assim, pretendemos explorar as seguintes relações:

1 Quanto maiores forem os recursos da família nos diferentes campos sociais, quanto mais o seu habitus se aproximar do valorizado na escola, mais favorável tenderá a ser a representação da escola, maior o seu envolvimento e maiores as expectativas.

2 . As famílias podem ter bons recursos nos diferentes campos sociais, mas ter uma representação crítica da escola, devido aos conhecimento e capacidade de intervenção na escola e escolaridade dos filhos. Assim, não esperam nada da escola por ter melhores alternativas, nomeadamente, poder de resolução dos problemas, recursos educacionais, culturais e económicos.

3 . As famílias podem ter fracos recursos nos diferentes campos, ter uma representação positiva mas, um fraco envolvimento, conhecimento e expectativas baixas, devido aos seus habitus.

4 . As famílias podem ter fracos recursos, sobretudo nos campos da educação e da cultura, e ter uma representação positiva, um envolvimento considerável mas, baixas expectativas devido aos seus habitus.

2 Objectivo global

1 . Perceber a estrutura do habitus dos indivíduos, que é resultado das vivências nos campos sociais da produção, educação e cultural, e como é que esse habitus interfere nas representações, envolvimento e expectativas face à escola e escolaridade.

2.1 Objectivos específicos

1 . Avaliar o habitus das famílias e analisar a forma como este interfere nas representações e nas práticas face à escola;

2 . Saber em que consistem as representações destas famílias - pais e filhos -relativamente à escola e que vectores as estruturam;

- 3 . Perceber se existe relação entre representações, expectativas e envolvimento face à escola;
- 4 . Identificar e compreender o envolvimento e participação destas famílias - pais - na escola e escolaridade dos seus filhos;
- 5 . Identificar e compreender o envolvimento destas crianças - filhos - na escola, mais precisamente em relação à aprendizagem, ao saber proposto, às outras crianças e à professora;
- 6 . Perceber se existe uma aproximação ou distanciamento entre representações, expectativas e envolvimento na escola entre pais e filhos.

3 Metodologia

3.1 Tipo de Estudo - estudo de caso

Consideramos ser o estudo de caso, de natureza qualitativa, a metodologia mais adequada por três ordens de razões:

A primeira prende-se com as características socio-linguísticas do objecto de estudo: famílias que se encontram numa situação de emigração. Esta situação confere-lhes uma certa marginalização que advém de serem emigrantes e africanos de raça negra. O problema da linguagem coloca-se sobretudo em relação aos pais. Sendo a língua portuguesa a sua língua oficial, sabe-se que não é essa a sua língua de uso quotidiano. O melhor ou pior domínio da linguagem compromete qualquer estudo. Neste contexto parece-nos ser a abordagem qualitativa a mais adequada à obtenção de uma informação detalhada e objectiva no sentido que se pode, até certo ponto, "controlar" os significados dos conteúdos verbalizados.

Relativamente às crianças com idades entre os 9 e 12 anos, embora se coloque o problema da linguagem, há ainda um outro aspecto a considerar: a idade como parâmetro interveniente no seu desenvolvimento cognitivo e socio-afectivo. A definir uma estratégia de abordagem mais formal estaríamos, à partida, a renunciar a informação detalhada, neste caso, fundamental.

Entramos na segunda ordem de razões: os objectivos do estudo. Ao colocar o problema das representações, pretendemos compreender em que consistem, que factores as estruturam, como são construídas e qual o seu impacto nas condutas das famílias face à escola e à escolaridade dos filhos. Isto implica um estudo em profundidade.

A terceira razão está estreitamente ligada à segunda, prende-se ainda com os objectivos e a falta de informação sobre o tema. Alguns dos estudos¹ sobre comunidades de raça negra em Portugal, incidem sobre o insucesso e abandono escolar e situam-se nas "causas" mais imediatas: língua, recursos materiais e sociais. As abordagens são quase sempre de carácter quantitativo.

3. 2 Amostra

3.2.1 Selecção das famílias

Estando à partida definido o tipo de estudo, tornou-se necessário encontrar um número de famílias que viabilizasse o mesmo. Numa primeira abordagem, constatamos que existiam crianças africanas em número reduzido por escola. Isso implicou um levantamento em várias escolas e uma alteração do plano inicial que era definir como unidade de estudo uma escola no espaço rural e uma escola com características próximas para pilotagem dos instrumentos.

Assim, o estudo abrange 5 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nestas escolas, foi feito o levantamento das crianças africanas, obedecendo a dois critérios: residir com a família e ter pai e mãe africanos. Esta especificação é importante, por um lado, porque existem várias crianças africanas nas escolas da cidade que residem em instituições de solidariedade social e, por outro lado, existem várias famílias inter-raciais. As cinco escolas situam-se na Região do Algarve. A E1 situa-se numa zona rural, a E2 situa-se num espaço intermédio entre a cidade e uma zona que mantém características rurais, a E3, E4 e E5 situam-se numa cidade da Região.

¹Costa et Pimenta (coord.), 1991

3.2.2 Selecção da amostra final

Quadro com as principais características da população inicial

O quadro que abaixo apresentamos tem alguns dos indicadores mais significativos para uma caracterização sumária da população inicial - 16 famílias - a partir das quais definimos a amostra piloto e a amostra final. Estes dados foram recolhidos através de um questionário por entrevista (anexo nº1).

Características da População Inicial

Dados Pessoais				Situação Profissional					Habilitações Acadêmicas				
Código	Sexo	Idade	Anos em Portugal	Profissão anterior	Profissão actual	Cargo	Trabalha por conta de outrem	Trabalha por conta própria	Ano de escolaridade	Idade saída da escola	Dificuldades na		
											leitura	escrita	
F1	Mãe	32	19	Copeira	Emp.Limpeza	executante	restaurante	X	2º/está a estudar	13	nenhuma	multa	
	Pai	40	22	Pedreiro	Pedreiro	chefia			2º/está a estudar	9	multa	multa	
F2	mãe	37	15	Operária rural	Emp.Limpeza	executante	casa particular		Analfabeto				
	Pai	40	22	Servente	Pedreiro	executante	emp.construção		Analfabeto		sabe ler		
F3	mãe	51	20	Copeira	Doméstica								
	Pai	45	22	Pedreiro	Jardineiro	executante	empresa				sabe ler		
F4	mãe	32	8	Doméstica					4º	15	multa	multa	
	Pai	37	19	Servente	Pedreiro	executante	empresa		3º	13	alguma	alguma	
F5	mãe	27	3	Operária fabril	Doméstica				4º	11	nenhuma	alguma	
	Pai	33	7	Pedreiro	Pedreiro	executante	empresa		3º	14	nenhuma	nenhuma	
F6	Mãe	31	10	Emp.limpeza	Doméstica				3º	13	alguma	alguma	
	Pai	35	19	Servente	Pedreiro	executante	empresa		3º	12	alguma	alguma	
F7	Mãe	30	18	Emp.superm.	Doméstica				4º	11	nenhuma	nenhuma	
	Pai	36	17	Pedreiro	Pedreiro	executante			5º	16	alguma	alguma	
F8	Mãe	35	20	Limpezas	Cozinheira	chefia	churrasqueira		9º	18	nenhuma	nenhuma	
	Pai	40	24	Aj. carpinteiro	Carpinteiro	executante	empresa		6º	20	nenhuma	nenhuma	
F9	Mãe	25	19	Emp.limpeza	Emp.lavand.	executante	hotel		4º	12	nenhuma	nenhuma	
	Pai	29	15	Pedreiro	Pedreiro	executante	isolado		8º	23	nenhuma	nenhuma	
F10	Mãe	28	23	Emp.mesa	Emp.mesa	executante	empresa		7º	13	nenhuma	nenhuma	
F11	Mãe	37	22	Copeira	Copeira	executante	churrasqueira		3º	12	nenhuma	nenhuma	
	Pai	35	19	Mineiro	Pedreiro	executante	isolado		4º	13	alguma	alguma	
F12	Mãe	40	21	Copeira	Emp.Limpeza	executante	C.Municipal		4º	12	nenhuma	nenhuma	
	Pai	42	15	Marinheiro	Pedreiro	executante	empresa		9º	20	nenhuma	nenhuma	
F13	Mãe	32	21	Copeira	Copeira	executante	restaurante		analfabeta				
	Pai	39	22	Servente	Carpinteiro	chefia		X	6º	23	nenhuma	nenhuma	
F14	Mãe	34	19	Copeira	Copeira	executante	restaurante		4º	12	nenhuma	nenhuma	
	Pai	35	19	Servente	Pedreiro	executante	empresa		3º	12	alguma	alguma	
F15	Mãe	35	20	Copeira	Operária Fabril	executante	empresa		2º	8	alguma	alguma	
	Pai	42	19	Pedreiro	Pedreiro	chefia		X	4º	13	nenhuma	nenhuma	
F16	Mãe	40	6	Copeira	Copeira	executante	hotel		analfabeta				
	Pai	41	22	Marinheiro	Servente	executante	empresa		4º	15	nenhuma	nenhuma	

Práticas culturais				Situação escolar do agregado familiar			Criança em estudo				Zona de residência	
TV	Leitura		Frequência de Associações	Saídas ao fim de semana	Nº de filhos	Idade/ano de escolaridade	Situação actual estuda/trabalha	Idade	Sexo	Ano		nº de reprov. e ano
	N	S-Frequência										
nov.telej.filmes				a casa de familiares	5	18_9ºano/13_6ºano	Todos	11		4º	2_2º/3º	
fut.telej.nov.	x			café/família		7_1ºano/3_ama	estudam		M			rural
nov.des.anim.	x			às compras	1			9	M	3º	1_1ºano	
nov.noticias		2 vez mês		amigos/café								rural
nov.prog.telej.	x			só às compras	5	21_4ºano/19_4º	21_jard/19_desemp.	11		3º	2_1º/3º ano	
filmes.telej.	x			não sai		18_9ºano/15_5ºano	18_estuda/15_desemp.		F			rural
nov.	x			café/família	3	5_2	estão em casa	7	F	2º	0	
noticias	x			família					F			rural
telej.nov.prog.		Todos os dias		às cidades próximas	3	8_1ºano/1 mês	8_estuda	9	F	3º	1_1º ano	
telej.nov.filmes	x			café					F			rural
nov.not.prog		raro		fam'lia/Lisboa	2	5_	5_está em casa	9	F	3º	1_3º ano	
noticias		raro		família					F			rural
noticias.nov.		Todos os dias		família	2	13_6º ano	13_estuda	8		2º	0	
filmes.nov.	x		Ginásio	família					M			Urbana
nov.telej.filmes		Todos os dias		cidades próximas	3	17_e16/10ºano	estudam todos	8		3º	0	
fut.telej.	x			café/jogar					F			Urbana
prog.nov.		Todos os dias		não sai	4	7_2º ano	7_estuda	11	F	4º	1_2º ano	
noticias.nov.		raro		café		5_3 estão em casa			F			Urbana
telej.prog.	x		Ginásio	campo/café	2	11_6º ano	estuda	10	F	4º	0	Urbana
B.S.S.not.		raro		família	5	19_9º ano/17_8º	estudam todos	10		3º	1_2º ano	
nov.	x			mercado municipal		13_6º/11_5º ano			M			Urbana
prog.not.		1 vez semana		não sai	5	23_6º/17_9º ano	23_trabalha_pedreiro	7		1º	0	
telej.futebol		Todos os dias		amigos		15_7º ano/2_casa	os restantes estudantes		F			Urbana
nov.B.B.S.				vai ao jardim	4	16_analf./10_4º ano	16_trabalha_pedreiro	9		3º	0	
not.				café		5_ama	10_estuda		F			Urbana
nov.filmes		raro		família	3	13_5º/6_1º ano	estudam	8		2º	0	
fut.telej.filmes		1 vez semana		cidade/família					M			Pró-Urbana
B.S.S.nov.filmes		1 vez semana		Lisboa/cidades próx.	2	14_8º ano	estudam	10		3º	1-3º ano	
not.futebol		raro	clube futebol	cidades/próximas					M			Pró-Urbana
s/tempo p/TV				só às compras	5	16-4º ano/5-Infant.	16- trabalha-emp.	9		3º	7	
nov.futebol		1 vez semana		família		12-3º ano/10-3º ano	limpeza		F			Pró-Urbana

Das 16 famílias, previamente entrevistadas, foram escolhidas 8. O primeiro critério de selecção é de natureza demográfica, idade e sexo. A idade foi considerada por duas razões: a primeira prende-se com o nível de maturidade socio-afectiva e cognitiva; a segunda com a necessidade de usar, apenas, um guião de entrevista. Estes factores determinaram a opção pelos dois últimos anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Quanto à variável sexo, a amostra final contém igual número de rapazes e raparigas. O objectivo é perceber se existem diferenças pela interferência desta variável.

O segundo critério é de natureza socio-económica. As famílias da população inicial apresentavam alguma heterogeneidade em termos socio-profissionais. Assim, procurámos ter, na amostra final, famílias em termos socio-económicos, melhor situadas/posicionadas e famílias, relativamente ao mesmo critério, pior situadas/posicionadas. Paralelamente a este critério, procurámos considerar a variável: nível académico das famílias - pais. Assim, a amostra final inclui famílias analfabetas e famílias com maiores habilitações académicas.

Estes dois critérios são fundamentais no nosso estudo. O objectivo inicial é tentar compreender como é que o habitus dos indivíduos interfere na construção das representações e das práticas na educação.

O último critério é de cariz socio-geográfico. Do levantamento inicial dos elementos do estudo, constatámos que se nos impunha, por um lado, um contexto rural e, por outro, um contexto urbano. Considerando que os contextos socio-geográficos, em princípio, estruturam ofertas e práticas socio-culturais diferentes, decidimos incluir na amostra final igual número de crianças da zona rural e da zona urbana. Assim, seleccionámos 8 famílias, quatro na zona rural - F1, F2, F3, F6 - e quatro na zona urbana - F9, F11, F13, F15.

3.3 Amostra piloto

As famílias da amostra Piloto são a F7, F14 e F16. Estas famílias têm características socio-económicas, académicas e socio-geográficas próximas da amostra final, isto para assegurar uma pilotagem pertinente.

As famílias F4 e F5 só seriam usadas, na pilotagem, em último recurso. Porque F5 tem parentesco e proximidade de residência com F6 e a mãe da família F4 é amiga das famílias

F5 e F6. F10 - a única família monoparental faltou aos sucessivos encontros. F8 é vizinha de F7, e acabou por não ser necessária às pilotagens.

É importante referir que a amostra piloto foi definida, essencialmente, com o objectivo de pilotar o guião de entrevista aos pais, uma vez que estas famílias, da amostra piloto, não podiam satisfazer, na maior parte dos casos, o critério idade dos filhos.

3.4 Instrumentos

Neste trabalho foram utilizados quatro instrumentos: dois questionários aos pais e dois guiões de entrevista, um guião para os pais e outro para os filhos. As entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo. Partimos de uma grelha de categorias (anexo nº2) que definimos de acordo com os objectivos do estudo e que foi sujeita a pequenas reformulações aquando da primeira das entrevistas.

3.4.1 Questionário por entrevista, aos pais - descrição dos principais parâmetros

Com este primeiro instrumento (anexo nº1) tínhamos por objectivo entrevistar as 16 famílias com o intuito de fazer o levantamento das características sociais, económicas e culturais para a sua posterior selecção.

As questões do grupo I - As questões nº1 até à nº 3 são de carácter socio-económico - para uma caracterização em termos de classe social.

Através das questões nº4 pretendíamos averiguar as habilitações literárias mas também o percurso escolar e a capacidade para a leitura e escrita. Considera-mo-las fundamentais logo nesta breve caracterização, pois que, esta é uma dimensão fundamental que interfere na ajuda real que os pais podem dar aos filhos na realização dos trabalhos escolares bem como se reflecte na natureza da socialização desenvolvida na família.

As questões nº5 permitem a caracterização do agregado familiar. Considerámos importante perceber o trajecto escolar dos filhos; este fornece informação sobre as relações já realizadas com a escola.

Desconhecendo a estrutura ou o tipo de família em estudo, introduzimos a questão nº6 para aferir as características socio-económicas de outros integrantes do agregado. Existem vários estudos que referem a importância de outros indivíduos no círculo familiar, com profissões e habilitações literárias mais elevadas, como factores de incentivo a maiores aspirações relativamente à escola (Benavente, 1994:85).

Com as questões nº7 e nº8 pretendeu-se saber há quanto tempo vivem estas famílias em Portugal e qual a mobilidade geográfica das mesmas. A mobilidade geográfica é um factor que possibilita confronto de experiências e culturas provocando, potencialmente, reformulações do habitus individual.

As questões do grupo II - São de carácter socio-cultural e foram introduzidas para fazer a caracterização do habitus dos pais.

As questões do grupo III - Permitem uma primeira caracterização das relações família - escola e ainda do envolvimento na escolaridade dos filhos.

3.4.2 Guião de Entrevista aos pais

O instrumento (anexo nº1) é semi-estruturado e organizado em três dimensões: representações; envolvimento e expectativas. Estas dimensões subdividem-se em: representações da escola e escolaridade dos filhos; envolvimento na escola e na escolaridade dos filhos; expectativas face à escola, escolaridade dos filhos e o futuro dos mesmos.

3.4.2.1 Justificação das temáticas

Representações da escola

Grupo I - pretendemos uma introdução à entrevista e simultaneamente perceber se há referência ao trabalho escolar. Dá-nos de imediato uma ideia do lugar da escola na vida da criança.

Grupo V - a questão 5 dá-nos uma ideia daquilo que os pais gostariam que se fizesse na escola, e permite perceber a representação de uma dimensão da escola ideal.

Grupo X - a proposta de comparação entre a escola dos pais e a escola dos filhos é um motivo para fazer falar os pais. Com esta questão pretendemos aferir o que os pais pensam da escola e o que sabem realmente sobre a escola.

Grupo XIII - com as questões 13 e 13.1 pretendemos aferir a importância conferida ao saber.

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII - pretende-se ver o que é a escola e o que se espera dela e se há capacidade de avaliação/crítica à escola.

Representação do professor

As representações do professor são também representações da escola porque este é uma dimensão "concreta" da escola. É o professor que trabalha o saber, é o professor quem avalia é ele que contacta os pais. As questões do grupo VI permitem obter informação nessa área bem como a questão 9.1. Esta questão dá-nos uma dimensão do envolvimento e simultaneamente permite perceber a representação do professor.

Por último, a questão 15 do grupo XV permite-nos perceber a capacidade de avaliação dos pais face aos professores.

Envolvimento na escola

Grupo II - as questões deste grupo permitem-nos avaliar a frequência do envolvimento nas reuniões e ainda a capacidade de avaliação face a estas.

Grupo III - pretende-se avaliar a frequência do envolvimento e os respectivos motivos

Grupo IV - pretende-se avaliar a frequência e a capacidade de avaliação relativamente às festas.

Grupo V - a questão 5.1 permite-nos analisar o tipo de envolvimento potencial numa actividade de cariz académico.

Envolvimento na escolaridade da criança

Os grupos VIII, IX e XIV permitem-nos perceber o tipo de envolvimento que os pais têm na escolaridade da criança bem como na resolução dos problemas.

Expectativas sobre a trajectória da criança na escola e face ao seu futuro

Grupo XI, XII e no grupo XIII a questão 13.2 permitem-nos saber como é que os pais avaliam o desempenho da criança na escola e o que esperam da sua trajectória.

3.4.2.2 Guião de entrevista às crianças

O instrumento (anexo nº1) é semi-estruturado e organizado segundo os mesmos critérios: Representação da escola e do saber, envolvimento na escola e na escolaridade e expectativas face à escola e ao seu futuro.

3.4.2.2.1 Justificação das temáticas da entrevista à criança

Representação da escola e do professor

As questões do grupo I são uma introdução à relação de entrevista e dão-nos uma aproximação ao que é valorizado pela criança, na escola.

Representação da escola e relação com o saber

As questões do grupo II permitem perceber a relação com o saber proposto na escola.

Representação da escola/saber e envolvimento

As questões dos grupos III, V e VI permitem-nos perceber o lugar da escola no universo de valores da criança.

Que escola que sabere(s)/capacidade de envolvimento

O grupo IV permite uma projecção do universo socio-cultural da criança bem como aferir a sua capacidade de desempenho.

Representação da escola e envolvimento na escolaridade

As questões do grupo VII permitem perceber a visibilidade que a criança tem do seu desempenho escolar e ainda o papel da escola nesse desempenho, sobretudo ao nível das dificuldades.

Expectativa face ao futuro

Grupo VIII pretende aferir a futura profissão da criança e o papel da escola para essa escolha.

3.4.3 Questionário por Entrevista aos Pais

Este pequeno questionário (anexo nº1) foi aplicado após a realização da entrevista aos pais. Os objectivos consistiram na obtenção de mais informações para a caracterização do habitus dos pais. As questões incidiram sobre: a trajectória geográfica; a classe social dos pais - avós da criança; rede de amizades destas famílias, suas características socio-profissionais e habilitações literárias

3.4.4 Pilotagem dos instrumentos

3.4.4.1 Questionário por entrevista aos pais

O primeiro instrumento a ser aplicado - após aplicação à primeira família sofreu pequenas alterações de linguagem.

3.4.4.2 Guião de entrevista aos pais

A construção passou por várias fases desde a simples inventariação das questões até à sua ordenação por categorias, em concordância com os objectivos traçados.

A primeira pilotagem foi realizada na família F16. Esta primeira abordagem foi muito atribulada. Contudo, a reacção parece justificável, é a família que, no conjunto das 16 famílias, indicia de forma mais evidente, escassos recursos económicos, apresenta uma alta taxa de repetência entre os seus filhos e é também uma das famílias com mais crianças.

Nesta família apenas o pai foi entrevistado e sem gravação da entrevista, o que limitou os resultados da pilotagem. A mãe não foi entrevistada por decisão do pai. Quanto às crianças, não estava previsto entrevistá-las por frequentarem a mesma escola que a criança pertencente à família F15 da amostra final. De qualquer forma, não teria sido possível entrevistá-las porque o pai não deu permissão.

Assim, após esta primeira entrevista, devido às condições de realização apenas reformulamos as questões do bloco 5, no sentido de as tornar mais simples, e fizemos pequenas alterações na linguagem.

A segunda pilotagem decorreu num ambiente calmo junto da família F7. Nesta família só foi entrevistada a mãe, o pai comprometeu-se a falar após a esposa mas, depois "desapareceu", saiu durante a entrevista e não voltou.

Esta pilotagem permitiu, após a análise ao conteúdo, um conjunto de alterações importantes: foram introduzidas especificações no bloco 2, no sentido de precisar a relação pais - escola e assim, introduzimos a questão 2.3; reformulámos as questões do bloco 7; alterámos a questão 6.1; introduzimos a questão 8.1 e reformulámos a questão 15.

Existiu uma terceira pilotagem junto da família F17, de estatuto social e económico, acima, das famílias em estudo. Esta pilotagem tinha como objectivo central, aferir se a entrevista seria ou não discriminante. Constatou-se que a entrevista era discriminante devido ao conteúdo das respostas dadas e ainda ao grau de elaboração do discurso utilizado. No contexto desta família, a formulação das perguntas do nosso guião revelou-se de elevada acessibilidade. Após esta pilotagem, percebemos que teria de ser repensado, uma vez mais, o problema da linguagem.

Por último, o guião foi pilotado na família F14 - pai e mãe. Após esta pilotagem introduzimos a questão 9.2 no sentido de compreender até que ponto a família se empenha, ou não, na escolaridade dos filhos e até que ponto delega o trabalho na escola; introduzimos a questão 16, porque após a realização da entrevista os pais acabavam por apresentar, sobretudo, preocupações face à escola. Como o nosso estudo é de natureza qualitativa, a questão torna-se pertinente. Reformulámos, uma vez mais, a linguagem das questões do bloco 5 no sentido de as tornar mais claras e simples. Eliminámos uma questão no bloco 11, por se tornar, no contexto, redundante.

3.4.4.3 Guião de entrevista à criança

A construção deste instrumento constitui uma das etapas mais difíceis deste trabalho. As primeiras incursões no terreno foram mais de construção do que de pilotagem, propriamente dita. Foi, para nós, um caminho longo a construção de um guião de entrevista que fosse, simultaneamente, acessível à criança e pertinente face aos objectivos definidos.

Na primeira pilotagem, começamos com dois guiões diferentes, com uma pergunta em comum - a questão nº6 da versão final. Estes dois guiões foram experimentados numa escola da cidade com dois alunos de realização escolar média - um rapaz e uma rapariga - a frequentarem o 3º ano de escolaridade e não africanos.

Após esta primeira pilotagem, trabalhámos sobre os resultados e construímos um outro guião. Dos primeiros guiões, recuperámos as questões: nº2, nº4 e nº6 do actual guião.

A segunda pilotagem foi feita, na mesma escola da pilotagem anterior, com um rapaz a frequentar o 3º ano de escolaridade, de realização escolar média e não africano. Após esta, o guião foi sujeito a algumas reformulações. Trocámos a ordem das questões para começar com uma questão acessível e tornámos mais precisos alguns objectivos.

Por fim, este guião foi ainda "experimentado" junto da criança da família F14, para uma última testagem à sua funcionalidade. Esta criança é um rapaz a frequentar o 2º ano de escolaridade.

3.5 - Calendário do trabalho de campo

O primeiro questionário aos pais foi aplicado entre Janeiro e Fevereiro de 1996.

A pilotagem do guião de entrevista, para as crianças, decorreu entre Abril e início de Maio; a pilotagem do guião de entrevista, para os pais, decorreu em Maio/96 e princípio de Junho de 96. As entrevistas aos elementos da amostra final decorreram, entre Junho e Julho do mesmo ano, em casa das famílias. As crianças da escola E1 foram entrevistadas na escola; as outras crianças foram entrevistadas em casa mas sem a presença dos pais.

4. Definição do habitus dos pais

Na definição do habitus dos pais estabelecemos indicadores em quatro campos sociais: campo de produção, campo da educação, campo social e campo cultural. Os princípios que orientam a construção da escala vão no sentido do estabelecimento de indicadores que tenham, por um lado, pertinência metodológica e, por outro, que se adeque à realidade em estudo. Assim, os pontos mínimo e máximo das escalas estão "dependentes" das características da população, por exemplo, o máximo da sub-escala da educação - habilitações literárias - é apenas, "mais do que o 4º ano de escolaridade", porque a habilitação mais elevada é o 8º ano de escolaridade.

4.1 Apresentação dos indicadores por campo

Campo de produção

Profissão

1-doméstica

2-trabalha por conta de outrem

3-trabalha por conta de outrem com alguma especialização

4-trabalha por conta própria

Campo da educação

Habilitações literárias

1-analfabeto

2-até ao 2º ano

3-até ao 4º ano

4-mais que o 4º ano

Dificuldades na leitura e escrita

1-não lê

2-muita dificuldade

3-alguma dificuldade

4-nenhuma dificuldade

Campo social

Amigos

- 1-não tem amigos
- 2-tem amigos com a mesma profissão
- 3-tem amigos com uma profissão diferente

Trajecto geográfico

Residência em Cabo-Verde

- 1-aldeia
- 2-vila
- 3-cidade

Residência em Portugal

- 1-residência no mesmo lugar, não urbano
- 2-residência em mais de uma localidade não urbanas ou mudança de uma cidade para uma localidade não urbana
- 3-movimento de uma localidade não urbana para uma cidade ou viveu sempre na cidade

Campo cultural

Televisão

- 1-só vê novelas ou só futebol
- 2-vê novelas e futebol
- 3-vê novelas e ou futebol e notícias/telejornal
- 4-vê novelas e ou futebol, notícias/telejornal e programas que não o B.S.S

Leitura - frequência

- 1-não lê
- 2-lê raramente
- 3-lê menos de uma vez por semana
- 4-lê uma vez por semana ou mais

Leitura - tipo de leitura

- 1-livro da escola dos filhos e ou a bíblia
- 2-revistas
- 3-jornais

Saídas ao fim de semana

1-não sai

2-sai só para ir às compras ou só para visitar a família

3-sai para ir ao café

4-sai ao café e outras cidades

4.2 Descrição dos indicadores por campo

Campo da produção - este campo apresenta apenas uma variável: profissão. A escala varia entre 1 e 4 - o valor mais baixo é atribuído a quem não trabalha fora de casa; 4 é o valor atribuído a quem trabalha por conta própria. Os indicadores da profissão estão orientados apenas para a definição da situação na profissão porque as profissões da população em estudo são bastante homogêneas. Os homens são pedreiros à excepção de um que é carpinteiro; as mulheres trabalham na área dos serviços, excepto uma que é operária fabril.

Campo da educação - este campo é definido a partir de duas variáveis: habilitações literárias e grau de dificuldade na leitura e na escrita. A escala das habilitações literárias varia entre 1, valor atribuído a quem é analfabeto; o valor 4 é atribuído a quem tem mais que o 4º ano de escolaridade, sendo o 8º ano o nível de escolaridade mais alto na população. Relativamente à leitura a escala varia entre 1 - para quem tem dificuldade na leitura e escrita e 3 para quem não tem nenhuma dificuldade.

Campo social - este campo é definido a partir de três variáveis: amigos e trajecto geográfico que inclui residência em Cabo Verde e residência em Portugal. Os amigos são uma dimensão importante em termos de indicador social porque ilustram as possibilidades de contacto social, troca de ideais e conhecimentos. Relativamente a esta variável consideramos apenas a profissão dos amigos por ausência de outra informação. A escala varia entre 1 e 3. O valor mais baixo é atribuído a quem não tem amigos, e 3 a quem tem amigos com uma profissão diferente. O trajecto geográfico foi considerado para a definição do campo social por considerarmos que as características do habitat são globalmente diferentes quer se trate de uma aldeia, vila ou cidade e ainda porque existe, potencialmente, uma diferença em termos da experiência social e cultural, entre quem sempre viveu no mesmo lugar e quem muda de residência. A escala referente à residência em Cabo Verde varia entre 1- para quem viveu numa aldeia e 3 para quem viveu numa cidade. A escala relativa à residência em Portugal,

varia entre 1 para quem viveu sempre no mesmo lugar não urbano e 3 para quem viveu sempre num local urbano ou para quem se mudou de um local não urbano para um urbano.

Campo cultural - este campo é construído a partir de quatro variáveis: o que as famílias vêem na televisão; frequência de leitura; tipo de leitura e por último as saídas ao fim de semana. A escala relativa ao que é visto na televisão varia entre 1 e 4 - o valor mais baixo da escala é atribuído a quem apenas vê novelas ou futebol - 4 é atribuído a quem vê tudo o que é descrito em 1, 2, 3 e vê também programas que não o Big Show Sic ou trapalhões. Consideramos que estes dois programas contribuem pouco para o enriquecimento cultural, em sentido global, do espectador. Relativamente à leitura consideramos a frequência, atribuindo 1 a quem não lê, e 4 a quem lê uma vez por semana ou mais. Quanto ao tipo de leitura o valor 1 é atribuído a quem lê a Bíblia e/ou livros da escola dos filhos, o valor 2 é atribuído a quem lê revistas, e o valor máximo (3) a quem lê jornais. Atribuimos o valor intermédio às revistas por se tratar de publicações como a "Maria" e "TV Guia" Relativamente às saídas ao fim de semana a escala varia entre 1 e 4. O valor mais baixo é atribuído a quem não sai e o valor máximo (4) a quem sai ao café e outras cidades.

4.3 Habitus dos pais

O quadro abaixo apresentado descreve o habitus dos pais em valor absoluto e em percentagem. O habitus individual, em percentagem, é o resultado do somatório das ponderações de cada um dos indicadores dos diferentes campos, multiplicado por 100 e dividido pelo total absoluto da escala (36). O habitus conjunto, em percentagem, é o resultado do somatório do valor absoluto do habitus individual de cada um dos progenitores, multiplicado por 100 a dividir por (72), que é o somatório de (36+36) o equivalente a duas vezes o valor absoluto total do habitus.

HABITUS DOS PAIS

	Campo		Educação		Campo Social		Portugal	Televisão	Campo		Cultural		Total
	Produção	Hab. Literárias	Dificuldades	Amigos	Residência	Frequência			Leitura	Saldas	Tipo de leitura		
f.15 pai/Pedro	4	3	4	2	1	3	3	2	4	28			
mãe	3	2	3	2	1	3	2	4	4	25			
f.11 pai/André	2	3	3	1	2	3	1	1	0	17			
mãe	2	3	4	2	1	3	4	2	2	25			
f.9 pai/Teresa	2	4	4	1	2	3	3	2	3	27			
mãe	2	3	4	2	1	3	3	4	3	26			
f. pai/Ana	4	4	4	1	1	3	3	1	0	24			
mãe	2	1	1	2	2	3	2	1	0	16			
f.6 pai/Sara	2	3	3	1	1	2	3	2	1	20			
mãe	1	3	3	2	1	1	3	2	1	19			
f.3 pai/Raquel	2	1	1	1	1	2	3	1	0	13			
mãe	1	1	1	1	1	2	3	1	0	13			
f.1 pai/Eduardo	4	2	2	2	1	2	3	1	0	20			
mãe	2	2	3	2	2	2	3	4	2	24			
f.2 pai/Luis	2	1	1	1	1	2	3	2	3	16			
mãe	2	1	1	2	1	2	1	1	0	12			

Capítulo III

Análise das Entrevistas

1. Preâmbulo

"É o inquiridor que define as regras do jogo e institui a regra do jogo; é ele que, a maior parte das vezes, administra a entrevista, de forma unilateral e sem negociação prévia, dos objectivos e dos usos muitas vezes mal determinados, pelo menos para o inquirido. Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o inquiridor ocupa uma posição superior ao inquirido na hierarquia das diferentes espécies de capital, nomeadamente, do capital cultural."(Bourdieu, 1993c:905)

Considerámos esta advertência de Bourdieu uma questão fundamental para qualquer investigador que trabalhe no terreno. Nesta investigação ela é crucial. No trabalho de campo que desenvolvemos cruzaram-se dois universos completamente distintos marcados por várias dissimetrias, onde o capital linguístico foi um dos factores decisivos. Em certas circunstâncias da entrevista aos pais, pareceu-nos existir uma relação aberta, com uma certa proximidade, até à vontade, noutras, essa relação não chegou a acontecer por razões diversas.

É verdade que tivemos o cuidado de "chegar", linguisticamente, o mais próximo possível do entrevistado mas, reconhecemos, foi difícil "encontrar" as palavras que servissem aos nossos objectivos e simultaneamente estivessem próximas do entrevistado, em alguns casos isso ocorreu, noutros não.

É um facto que a nossa condição de entrevistadora que se desloca de transportes públicos e a pé para chegar lá, às zonas isoladas do campo; que se desloca a pé na cidade, nos aproxima do entrevistado mas, ainda assim, outras dissimetrias se mantêm. Estas dissimetrias são, como diria Bourdieu, o habitus personificado, o qual é difícil de dissimular. Tudo não passa então de um jogo que nalguns casos esconde completamente a real entidade de ideias do inquirido.

Este capítulo está organizado da seguinte forma - primeiro apresentamos a caracterização das cinco escolas que se encontram codificadas de E1 a E5 e, seguidamente, apresentamos a análise das entrevistas casa a caso. Cada caso inclui três entrevistas: a entrevista da criança,

cujos nomes são fictícios, a da mãe e por último a do pai. No fim do capítulo fazemos a síntese dos oito casos.

2 Caracterização das escolas envolvidas no estudo

Escola do Pedro - E2

A E2 entrou em funcionamento há 10 anos. A escola é constituída por um edifício de primeiro andar com um pequeno alpendre e um recreio com algumas árvores. O alpendre é o espaço que serve de “cantina”, com duas mesas de betão e bancos corridos. A construção manifesta algumas preocupações de ordem estética e integração na paisagem. O espaço interior está organizado em quatro salas e duas arrecadações, uma das quais é uma pequena biblioteca.

Esta construção situa-se numa zona alta num espaço de campo. Serve uma população que se estende por uma área geográfica alargada entre características pró-urbano e espaço rural.

Neste ano lectivo de 1995/96 existem 4 turmas que funcionam em horário normal com um total de 78 alunos. Destes, 20 têm ascendência cabo-verdiana por parte de um dos progenitores ou de ambos e 2 alunos têm ascendência angolana. O corpo docente é constituído por cinco professoras. Destas cinco, quatro leccionam e uma está em apoio administrativo. As crianças com necessidades educativas especiais deslocam-se à sede do concelho.

A turma do Pedro tem 23 alunos, a professora é contratada e tem 27 anos.

Projectos

O Plano Pedagógico para o ano lectivo 1995/96 apresenta vários projectos que integram a Área-Escola. No conjunto são oito projectos com ligação mais ou menos explícita, abrangem os quatro anos de escolaridade e, em alguns casos, abrangem também, a população do jardim de infância que se situa ao lado da escola.

No conjunto, os projectos pretendem dar resposta às necessidades da população escolar. O Plano Pedagógico apresenta alguns indicadores referentes às famílias. Estas, na sua maioria, têm fracos recursos económicos. Os pais estão fora de casa todo o dia, as crianças têm que

auxiliar nas tarefas domésticas e/ou na guarda dos irmãos mais novos. São também apontadas as dificuldades das crianças de ascendência africana que residem, essencialmente, nas diferenças culturais.

Todos os projectos propõem um conjunto de actividades diversificado que vai desde as visitas de estudo, pesquisa de informação, elaboração de materiais e objectos, até às palestras com convidados exteriores à escola.

As propostas de avaliação constam do programa de cada projecto excepto em dois deles: um no âmbito da escola sem fumo e outro que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação. Os processos de avaliação decorrerão entre alunos, com alunos e professores, no Conselho Escolar e em alguns casos através de consulta aos demais intervenientes.

Relativamente aos intervenientes os projectos são ambiciosos mas, simultaneamente, com lacunas a destacar. São intervenientes de forma mais ou menos activa entidades como Câmaras Municipais, Instituto de Inovação Educacional, Instituto da Juventude entre outros. As lacunas são, em nosso entender, consideráveis. A "comunidade envolvente"¹ existe para "divulgação"² dos trabalhos realizados. Nas várias actividades propostas que são bastante diversificadas, a comunidade e, nomeadamente, os pais surgem sempre de forma passiva, ou seja, intervêm para "ver" os produtos finais. Existe uma excepção relativa ao projecto que pretende dar resposta às necessidades básicas das crianças. Um dos objectivos é arranjar uma cantina o que passaria pela construção de alguns equipamentos com a intervenção dos pais.

Escola do André - E4

Esta escola entrou em funcionamento há nove anos. É um edifício de betão com primeiro andar e um pátio com brita. O edifício é composto por salas de aula, o 'cantinho da biblioteca', um espaço polivalente, e uma cantina.

Neste ano lectivo de 1995/96 existem 8 turmas, num total de 199 alunos, a funcionar em horário normal. Destes alunos, 4 são africanos: 3 cabo-verdianos, um angolano e 3 ciganos. O corpo docente é constituído por 8 professores a leccionar e três professores em apoio.

¹Expressão utilizada no documento - Plano Pedagógico

²Idem

Destes, 1 está no apoio a alunos com dificuldades, outro no apoio administrativo e aos projectos e o terceiro é o professor do ensino especial.

A turma do André tem 26 alunos; o professor é efectivo, tem 54 anos e tem, na sua turma, problemas disciplinares que são referidos pela criança e pela mãe.

Projectos

No presente ano, a escola tem um projecto educativo que visa melhorar o espaço da escola em termos de organização e estética. O objectivo geral do projecto educativo é: "Lutar contra o insucesso escolar e proporcionar a obtenção de um nível cultural que permita à criança compreender as realidades do meio envolvente a fim de poder intervir de forma positiva"³. Apresenta ainda um conjunto de objectivos que vão de encontro ao que é definido pela Área-Escola - "contribuir para o desenvolvimento da tríplice relação escola/família /comunidade"; "contribuir para a consciencialização das aprendizagens nas várias áreas do conhecimento e dos valores"; "contribuir para o sucesso através da dicotomia - responsabilidade e felicidade".

Os sub-projectos enquadram-se nesta perspectiva de proporcionar outras experiências aos alunos. Em intenção eles são, potencialmente, prometedores. O projecto de apoio às crianças com dificuldades tem como objectivo o combate ao insucesso escolar. Este projecto apresenta uma calendarização semanal de apoio individualizado às crianças com problemas de aprendizagem. Com o projecto de criação de um espaço para galeria, pretende-se trabalhar a criatividade, o sentido estético das crianças e dar a conhecer os trabalhos realizados à comunidade. O projecto de inter-ajuda pretende arranjar fundos, entre todos, para oferecer lanche às crianças com problemas económicos e poder manter os recursos materiais necessários ao funcionamento da escola. O projecto de embelezamento do espaço pretende melhorar a estética da escola, sobretudo no exterior. Com o projecto de criar um museu, pretende-se motivar a criança para o reconhecimento e valorização dos objectos; criar na escola um "museu".

Intervenientes - a população escolar, os pais, a autarquia e outras instituições, individualidades e especialistas como escritores, entre outros. Há, contudo, projectos que

³Citação do documento da escola

não mencionam os pais como o projecto de apoio académico às crianças com problemas de aprendizagem e ainda, o projecto de galeria.

Actividades - são diversificadas - "visitas a museus"; "bibliotecas"; "realização de conferências com escritores"; "elaboração de bandas desenhadas"; "dramatizações"; "cultivar plantas aromáticas"; "criar zonas de lazer" entre outras.

A avaliação está enunciada nos diferentes projectos

Escola da Teresa - E3

A escola situa-se num dos eixos de entrada/saída da cidade e está ladeada de estradas. É um edifício com primeiro andar, existe há 27 anos tem a matriz das escolas da época. No pátio de terra batida existem algumas árvores, uma horta plantada pelos alunos um campo de basquete e sete pavilhões. Nos pavilhões funcionam salas de apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem e a crianças surdas-mudas; biblioteca; sala de expressão plástica; ginásio e uma sala dos professores que funciona simultaneamente como sala de vídeo e televisão.

A população desta escola é constituída por 319 alunos, distribuídos por 15 turmas. Destes, 9 são africanos e 23 ciganos. Estas turmas funcionam só de manhã ou só de tarde. O corpo docente é composto por 15 professores a leccionar e mais 2 em apoio, uma em apoio ao director e outra em apoio administrativo.

A turma da Teresa tem 20 alunos e dois professores, o director que tem 50 anos e uma professora de 44 anos, não efectiva.

Projectos

A escola tem quatro projectos: um projecto de jardinagem; um projecto no âmbito da educação alimentar; um projecto de biblioteca e ainda um projecto de dança.

Os objectivos gerais vão no sentido de dar resposta aos objectivos da área-escola como por exemplo - "desenvolvimento pessoal e social", "criar hábitos de observação, experimentação

- investigação"; "desenvolver trabalho de grupo", "estreitar a relação escola-família"⁴. Os objectivos específicos estão associados às características dos diferentes projectos. Com o projecto de jardinagem pretende-se sensibilizar os intervenientes para os problemas do ambiente e para questões de ordem estética. O projecto no âmbito alimentar pretende promover "hábitos alimentares saudáveis". O projecto no âmbito da biblioteca apresenta uma longa lista de actividades básicas, muito bem organizadas e, apresenta ainda um horário de utilização da biblioteca, designado a "hora do conto". Por último, com o projecto de dança pretende-se "desenvolver o sentido estético, desenvolver a expressão corporal, desenvolver a acuidade auditiva, desenvolver a musicalidade".

Intervenientes - a população da escola, a Câmara municipal e outras instituições. Os pais, nem sequer são mencionados.

Avaliação está enunciada em todos os projectos.

Escola da Ana - E5

Esta escola está a funcionar desde 1970. É um edifício de 1º andar com a matriz das escolas da época. É composto por dois blocos contíguos com seis salas separadas por pequenos átrios, num destes está situada a biblioteca. No exterior existe uma sala/pavilhão para o ensino especial. A escola tem um pátio de terra batida com algumas árvores e canteiros com flores.

No ano lectivo de 1995/96 existiam 12 turmas para um total de 205 alunos a funcionar em horário alternado entre a manhã e a tarde. Destes alunos, cerca de 50 são crianças pertencentes a minorias: ciganas e africanas. Nesta escola, algumas das crianças africanas vivem em instituições de solidariedade social. O corpo docente é constituído por 15 professoras. Destas, 12 leccionam numa turma, uma está destacada para apoio diverso e duas são do ensino especial.

A turma da Ana tem 20 alunos; a professora é efectiva e tem 52 anos.

⁴Citação do documento da escola

Projectos

A escola tem 3 projectos que já funcionam há quatro anos. Esta escola é frequentada por uma população com vários problemas de índole social, económica e de desenraizamento cultural. Os projectos propostos vão no sentido de cativar as crianças.

O projecto de dança pretende "cativar e mostrar uma outra componente da realidade escolar"⁵. Este projecto deu lugar à criação de um rancho folclórico actualmente com várias intervenções no exterior da escola. Com o projecto de tapeçaria a escola pretende melhorar "a habilidade manual das crianças"⁶ e desenvolver a sua autonomia e confiança. O projecto de jardinagem tem por objectivo primeiro melhorar o pátio da escola para que os "alunos, professores, familiares e comunidade possam usufruir agradáveis momentos de brincadeira, convívio e lazer"⁷. Pretende ainda sensibilizar e educar os alunos para a preservação da natureza.

Os intervenientes nos projectos são a população escolar, os pais, autarquia e outras instituições, individualidades e pessoal especializado em diversas áreas.

Os recursos materiais são diversificados e envolvem meios tecnológicos.

A avaliação está enunciada em todos os projectos.

As actividades, relativamente ao projecto da dança, vão desde as visitas de estudo, pesquisas de material, actividades de dança até à reportagem da mesma. No projecto de tapeçaria as propostas de trabalho são diversificadas vão desde a pesquisa, selecção de materiais até à confecção das tapeçarias. O projecto de jardinagem propõe desde a observação crítica da "paisagem" que é o pátio, à sua alteração e registo das diferentes etapas do projecto.

Escola da Sara, da Raquel, do Eduardo e do Luís - E1

Esta escola situa-se numa zona rural, em pleno campo. Começou a funcionar em 1929, é um edifício antigo, com as características das escolas do Estado Novo. A escola tem um 'recreio' com árvores e uns canteiros plantados recentemente; mesas e bancos corridos de

⁵Citação do documento da escola

⁶idem

⁷idem

betão, e nada mais. Em volta existe campo e algumas casas. O edifício é constituído por duas salas e um pequeno átrio entre estas. No átrio existem estantes com livros e as salas têm os equipamentos básicos. Numa das salas existe um computador com multimédia, adquirido este ano, através de um projecto financiado pelo IIE (Instituto de Inovação Educacional). Nas salas encontram-se animais de estimação como ratos e coelhos, em gaiolas, que estão ao cuidado das crianças.

A população escolar é de 42 alunos, destes, 12 são ciganos e 9 caboverdianos. Existem duas turmas em horário duplo e uma em horário normal. O corpo docente é constituído por 3 professoras a leccionar e uma professora à espera da reforma, que dá apoio àquelas professoras.

A turma do Luís tem 15 alunos, funciona em horário normal e tem dois anos de escolaridade: 2º e 3º. A professora tem 37 anos e não é efectiva. A turma do Eduardo, da Sara e da Raquel tem 15 alunos, funciona da parte da manhã e tem dois anos de escolaridade: 3º e 4º.

Projectos

O Plano Pedagógico para o ano lectivo 1995/96 continua o trabalho do projecto do ano anterior e pretende alterar comportamentos da população escolar e da comunidade. Os objectivos gerais do Plano Pedagógico vão, por um lado, no sentido de alterar os comportamentos e por outro, no sentido de dar resposta aos objectivos da Área-Escola. Assim, constatamos que através do projecto pretende-se, relativamente aos comportamentos - "mudar hábitos alimentares"; "despertar na população escolar e extra-escolar o gosto pela leitura e escrita"; "incutir na criança o repúdio pelo consumo de álcool e droga". Pretende-se ainda "desenvolver a solidariedade e a amizade"; "desenvolver o espírito crítico e de auto-confiança"; "chamar à escola, pais e encarregados de educação no sentido de apoiarem as crianças".

Este plano tem quatro sub-projectos: um na área do desporto; um projecto de biblioteca; um projecto que visa a elaboração de um jornal escolar e ainda um projecto de jardinagem.

Os intervenientes são a população escolar, os pais, a autarquia e outros organismos. Os pais estão enunciados mas, quando os projectos apresentam as actividades, não aparece

referência explícita a estes. O projecto de desporto não menciona sequer os pais embora tenha uma actividade que se intitula "jogos tradicionais".

Os recursos materiais são diversificados e incluem: vídeo, televisão, gravador etc.

A avaliação está enunciada em todos os projectos e será realizada "(...) por alunos, professores e a comunidade".

As actividades propostas são diversificadas e visam desde a aprendizagem da língua: "desenvolver a escrita através da leitura"; a aquisição de conhecimentos: "desenvolver a cultura geral"; o desenvolvimento de capacidades motoras largas e finas: "atletismo e natação", "perícia e manipulação"; até ao desenvolvimento da criatividade: "elaborar fantasias de carnaval inspiradas em plantas"; a capacidade de pesquisa: "pesquisa da vida de algumas plantas", "selecção de materiais"; de competências sociais: "fazer conferências", "visitar um jornal" e de competências de reflexão: "identificar a utilidade dos jornais" etc.

Há ainda a realçar as visitas que a escola pretende realizar. Visitar monumentos na capital de Distrito e outras cidades do Algarve. Visitar equipamentos colectivos como o aeroporto, uma estação de Caminhos de Ferro, fábricas e ainda uma viagem a Lisboa, ao Jardim zoológico.

3. Entrevistas das famílias a residir na zona urbana

3.1 Família F15 - Pedro

Entrevista da criança - C15 - Pedro

Representação da escola

No grupo I, em resposta à pergunta - o que tinhas pena de deixar nesta escola - o Pedro refere primeiro as *peessoas*: os amigos, as contínuas, a directora e depois *objectos*: "os monumentos". As *razões das opções* são, no caso das pessoas de natureza *socio-afectiva*; os amigos "tive com eles já quatro anos ...tinha pena de os largar"; as contínuas prestam uma ajuda muito especial às crianças com problemas, como é o caso de "um moço lá da escola que é surdo e mudo ela dava a ele sumos e depois ele bebia"; relativamente à professora, as razões são de ordem *académica*: "é que a minha professora tamem ajudou-me

muito". A criança dá grande ênfase à forma como a professora ensinava "era com a maneira dela, ficava espantado n'ê (...) ela explicava tudo". Relativamente aos objectos: os monumentos "são assim projectos que a gente fizemos assim com pedras, sabão". Estes objectos são o produto de trabalho de projectos realizados nos tempos livres organizados na escola. *As razões* porque os enumera são *socio-afectivas e académicas*.

Para a escola ideal, a escolhas são condicionadas por *razões socio-afectivas*: gostava que tivesse "muitos *amigos*...tenha *momentos* fantásticos", como(?): "assim um dinossauro de pedra...coisas assim", porque "são das coisas que a gente faz assim com pedras, sabões e assim".

Se pudesse escolher o professor, gostava "que fosse homem (...) causa que eu ainda só tive um professor homem n'ê e eu gostei mais do professor que as professoras" porque "o professor dava mais conselhos" e "as professoras põem de castigo".

Esta criança valoriza, na sua professora actual, a dimensão *académica*; e no professor ideal valoriza primeiro a dimensão *socio-afectiva* e depois a *académica*. O professor que é citado era, segundo informação da mãe, um educador que a criança teve no jardim de infância mas que continua presente na sua cabeça - "eu ma vez bati num menino e disse q'era pa eu não bater mais porque a bater ninguém faz amizade". Este é o tipo de conselhos que o professor dava. O professor ideal deveria também não faltar, "q'a professora do ano passado teve muitas faltas foi por isso que eu chumbei", afirma a criança de forma clara e convicta.

Representação da escola e relação com o saber

Grupo II - perante o problema colocado - a substituição do professor - o Pedro revela espontaneidade total Quanto ao *tipo de actividades* "começava com o plano do dia e depois eu quando acabasse de escrever o plano do dia escrevia a matéria". Se até aqui apresenta uma *reprodução do modelo da escola*, revela também um grande *à vontade e soluções próprias*. Quanto a conteúdos, além daquilo que o plano tem "inventava problemas para eles fazerem".

Relativamente ao domínio do saber e método, na área da matemática era proposto à criança o caso concreto de uma conta de somar (2+2). O Pedro responde: "eu não fazia a conta não é mas ensinava-lhe como é que ele devia fazê-la". Esta criança propõe uma solução concreta, simples, mas depois diz que há outras formas e exemplifica, é uma outra forma mais elaborada. Na área da língua era proposta uma questão simples - se um menino não soubesse o significado de uma palavra. Esta criança diz imediatamente "mandava ir procurar ao dicionário". O dicionário existe na escola e é utilizado por esta criança e reconhece que

indo ao dicionário a criança "aprendia mais". Esta é a forma de trabalhar da professora e o Pedro gosta.

Em resposta à questão - para que serve o que aprendemos na escola - o Pedro afirma: "pa quando nós formos mais velhos, sabermos explicar as coisas aos novos" e "se tivermos assim contas d'um trabalho também podíamos fazê-las". A *valorização do saber é global*: primeiro a dimensão da *formação global* e depois a *dimensão instrumental*.

Representação da escola/saber e envolvimento

Grupo III - entre ficar em casa a ajudar a mãe ou ir à *escola* o Pedro ficava em *casa* e "telefonava à minha professora a dizer que tinha que faltar", porque "a minha mãe já teve que trabalhar para me sustentar". Mas, no grupo V, entre ir à escola ou ir à festa de um amigo esta criança *dá prioridade à escola*, porque "na escola aprendemos mais coisas do que na festa".

No Grupo VI - a criança revela *imediatamente* que pretende continuar na escola: "porque sempre no 5ºano pra'cima a gente aprende muito mais", continuando a ir à escola "daqui a uns anos podia ser um doutor ou coisa assim e se não fosse podia ser um ignorante". Um ignorante não pode, por exemplo, "ter um carro ou tirar a carta". Há uma *valorização e expectativa instrumental* do saber.

Que escola que saber(es)

Grupo IV - perante o desafio - o que gostava de fazer na escola diferente do que fazes agora - o Pedro apresenta de forma *imediate* duas actividades *pró-académicas*: "artesanato" e "serigrafia". Porquê o artesanato(?) - "uma vez quando era pequeno, era no Natal, eu saí com os meus pais para ir ver o presépio e depois fiquei a olhar pr'aquilo, fiquei tão fascinado" "sou fascinado pelo artesanato". A opção da serigrafia está relacionada com os projectos desenvolvidos pela escola.

Face às actividades propostas pela criança pedia-se que esta indicasse o que gostaria de fazer no sentido da sua concretização. Relativamente à serigrafia, o Pedro, enuncia os materiais necessários, mas não sabe onde se poderiam comprar nem como comprar "porque se eu fosse comprar aquilo tudo sem saber ia fazer uma porcaria". Assim, entre as tarefas possíveis, o Pedro preferia "convidar uma pessoa pa vir ensinar". Onde poderíamos ir buscar a pessoa(?) - "...lá no Instituto Português da Juventude há muitas pessoas". A criança conhece o Instituto, através dos projectos da escola. O Pedro prefere um *desempenho activo, fora da escola* numa tarefa que exige requisitos sociais elevados.

Representação da escola e envolvimento na escolaridade

Grupo VII - dificuldades e sua resolução - O Pedro *não tem dificuldades*, já teve em todas as matérias porque "não tínhamos professora, a professora faltava quase todos os dias". *Ajuda*, tem em casa e na escola. Em casa, do pai e da irmã na escola, da professora. *Ajuda prefere a da escola*, não é uma questão de método é de *material*, "na escola temos mais materiais para trabalhar enquanto aqui em casa não temos".

Expectativa face ao futuro - o papel da escola

Grupo VIII - O Pedro quer ser engenheiro de construção civil; a *escola é necessária*. Quer ser engenheiro "q' é p'ajudar os miúdos que moram na rua"

Entrevista F15 - mãe

Representações da escola

Grupo I - a criança quando não está na escola ocupa o tempo com *atividades de natureza informal* de cariz *lúdico*: "brinca aqui na rua c'os amigos ou joga bola assim". A mãe gostaria que o Pedro nesse tempo se dedicasse às *atividades escolares* mas, *sem grande pressão*: "às vez eu chamo-o(...) olha vem fazer os trabalhos, os deveres da escola".

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - a mãe responde de forma *imediate*. Iria à escola falar às crianças de temáticas *não académicas* no âmbito da *formação global*. Quando verbalizados denotam sobretudo a dimensão comportamental:

"ah q' eles portassem bem com as professoras e fizessem os deveres como deve ser não fizessem barulho na sala, essas coisas assim (ri), tivessem bom comportamento porque os comportamentos tamem vale pa avaliação e essas coisas todas".

De certa forma isto está relacionado com *as preocupações da mãe*, o Pedro tem problemas ao nível do comportamento "ía dizer porque eu gosto do meu, seja assim tamem (...) que não guerreasse com os colegas".

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram. Na escola 'antiga' "*prendia-se mais* n'é(...) uma 2ª classe daquele tempo significava agora uma 4ª classe". Mas, a *escola actual* "*é melhor*". Quanto aos *métodos* de ensino, *não existe* por parte desta mãe uma avaliação à dimensão instrucional apenas à dimensão reguladora que é *indistinta* da instrucional:

"pois a forma como se insina tamem é diferente, porque naquele tempo davam-se muitos castigo, castigo assim severo batiam nas crianças".

Poquê que a escola actual é melhor, apesar de se aprender menos(?):

"(...)nesse tempo não se dava as crianças assim muita liberdade, não sei quê ir pa escola, tinha que fazer, gente ia, hoje em dia vão pa primária só fazem risquinhos mais não sei quê, lá não começava com letras e essas coisas assim, puxava-se muito pelas crianças, tamem n'é (ri)". São realçadas as dimensões: reguladora e instrucional. A dimensão pedagógica global não é avaliada.

Podemos constatar no discurso da mãe várias expressões que indicam *imprecisões*: "não sei quê"; "coisas assim".

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber. A primeira valorização é *instrumental*, prática:

"(...) é melhor pra eles conseguir emprego, (...) s'ele quiser depois tirar um curso pa trabalhar(...) já não contece c'os pais coitados que não têm quase escola nenhuma que somos obrigados a trabalhar assim nos trabalhos mais difíceis"

Só depois, na questão 13.1, aparece de *forma vaga* a dimensão da *formação global*. Não a escola, não serve só para arranjar emprego "serve assim pa maneira como eles seguirem o futuro deles a escola serve *pa isso tudo*".

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII - esta mãe perante a questão - o que gostaria que o seu filho aprendesse na escola - valoriza de imediato a dimensão *instrumental*, na sua *dimensão mais concreta*:

"oh ele há pouco tempo andava lá com uns cursos de carpintaria e fotográfica e não sei quê (...) a gente tamem nunca sabe o q'eles querem(...)".

E a escola serve para aprender outras coisas sem ser a ler e a escrever(?), depois de dizer que não, acaba por dizer "sim, pois... ma *a educação* tamem". E o que é a educação(?):

" a educação é as professoras serem compreensivas co'eles, conversar quando eles têm algum problema ou se notar assim q'eles tejam doente comunicar os pais, q'eu acho que uma professora tamem faz parte como faz uma família".

A dimensão da *formação global* vem depois e neste caso centrada na pessoa do professor, como se fosse alguém da família.

Representações do professor

Grupo VI - Para esta mãe, os professores esperam que os pais ajudem os filhos, que sejam compreensivos. O tipo de ajuda aqui realçado é de *cariz académico* mas sem realçar *em que consiste* essa ajuda.

A ajuda que os professores pedem aos pais é não *académica*, de natureza material. "não, só caixa escolar ou quando vão passear n'é (...)".

Grupo XV - A questão 15 permite uma avaliação do professor - A mãe faz uma *apreciação crítica* aos professores e faz uma crítica positiva a duas professoras:

" a professora da 1ª classe e essa agora(...) eu acho ela excepcional, assim com um excesso de amor, assim diferente das outras e mais aberta, compreende melhor as coisas e explica bem tamen as coisas".

E o que é ser mais aberta(?):

"sim q'há professoras que o seu filho assim o seu filho assado, ela não ela diz - o seu filho é assim coiso mas é inteligente ou é isso, já as outras não - ah ele é assim ele é assado ma pessoa não dá conta dele e não sei quê, esta não ela fala - (...)"

A primeira dimensão valorizada é a *socio-afectiva* e de *relação pessoal* com os pais e *depois a académica*. Esta professora distingue-se das outras *porque fala aos pais* e faz uma avaliação global da criança. Há ainda o professor do jardim de infância muito valorizado pela criança. A mãe diz: "(...) foi o primeiro professor q'ele teve e ele nunca esqueceu, porque ele era muito bonzinho pra eles, levava a passear, fazia corrida com eles (...) o rapazinho nunca esqueceu"

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - a mãe já foi, " a umas". *Este ano não foi* porque as reuniões eram na hora do trabalho. Das reuniões que já foi, achou:

"impecável, pois eles falaram assim muitas coisas q'os pais devem ajudar os filhos naquilo que sejam preciso não sei quê nos trabalhos e nos deveres de casa, (...) assim essas coisas assim"

Sobre o que se podia fazer nas reuniões - o que propõe é a solução de *problemas concretos de natureza material e não académicos* - "oh eu só acho assim umas grandes dificuldades q'eles falam assim sobre os *subsídios*". A mãe acha que deveria ter direito porque paga uma renda de casa elevada - "(...)os meus filhos nunca tiveram nada e vejo assim crianças com mais dificuldade e não coiso". Esta mãe apresenta uma *atitude crítica activa*.

Relativamente a problemas/aborrecimentos nas reuniões ou outros - a mãe tem uma atitude crítica face aos problemas de discriminação sofridos pelo filho devido ao seu comportamento:

"já tive um borrecimento ali na escola porque o Pedro uma vez lá na escola, como ele é assim um bocado reguila e as culpas deitam sempre pa cima dele, e ele por umas duas vezes chegou-me em casa roxo n'é, assim com pontapés nas costas, (...) da outra vez chegou-me

aqui com umas grandes pegadas aqui nas goelas todo roxo(...) são miúdos de 15 que lá anda que não tem necessidade já de lá andar naquela escola(...) se o Pedro fizer mal eles metem de castigo (...) agora quando os outros faz mal a ele elas não vêem essas coisas isso é muito chato"

Isto acontece porque, na opinião da mãe, "as professoras se calhar tem medo dos miúdos"

Grupo III - Idas à escola - este ano a mãe foi à escola *três vezes*. Uma vez foi a pedido da professora as outras duas foi por decisão própria. Nas três vezes o *motivo* foi o *comportamento* do Pedro.

Grupo IV - Festas da escola - às festas só "fui umas *duas vezes* pelo carnaval". Não vai mais "porque eles *nunca convidam os pais*".

"só levam os miúdos ao carnaval⁸ e mesmo dia da criança não levaram os miúdos a passear q'a professora diz que lhe doía a cabeça não tava pa ouvir barulho(ri) ele até ficou todo triste(...)". Uma vez mais a mãe tem *opinião crítica* sobre a prática da escola.

Como é que organizaria uma festa(?) - "ah uma festa assim bonita onde os pais pudessem ir a participar n'é pa ver como é que é..."

Grupo V, (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia, a mãe afirma: "ah chegava à escola pois passava as coisas no quadro... pois dava as lições e pois assim, eu pra mim isso de escola não, porque eu sou analfabeta, mal sei sinar o nome". A mãe vai apresenta de *forma vaga* um conjunto de actividade de *cariz académico* e apresenta *obstáculos*, diz que é *analfabeta*.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa, a mãe responderia: "olha vê lá se tu aprendes, tens mais cuidado e pa próxima quero uma ficha melhor"; e que o fazia(?) - " ah não fazia nada, ah tirava-lhe assim certas regalias q'ele quisesse ver(...)" (televisão). A atitude da mãe é de *repreensão* e *não envolvimento construtivo*, a mãe *não vai ajudar, vai exigir*.

A criança costuma queixar-se da escola por problemas de comportamento - "só quando os miúdos lhe batem

Grupo IX - Esta criança *não tem dificuldades académicas* tem *dificuldades* ao nível do *comportamento* - "(...) a professora disse-me é uma criança assim muito inteligente, só q'ele é muito desastrado, tudo o que faz à pressa e fica bem ou fica mal(...)".

Na opinião da mãe vale a pena ir à escola quando a criança tem problemas:

⁸A câmara municipal costuma organizar uma festa de carnaval com todas a escolas do concelho.

" ajuda, porque o Pedro andava muito em baixo, assim muito desestrado e coisa e eu fui lá (...) falei c'a professora e disse a professora se por acaso ele continuar assim a senhora não tenha problemas a senhora dê-lhe réguas, q'eu tamem em casa vou fazer o mesmo(...) melhorou bastante, mesmo as ficha passou a escrever com mais perfeição e essas coisas todas(...)os pais e a professora tamem têm a mesma maneira d'agir, porque eles precisam" Existe uma clara *valorização do envolvimento* e uma *valorização de controlo coercivo* e da necessidade de trabalhar conjuntamente.

Relativamente ao material para trabalhar em casa a mãe diz que tem tudo e se não "uma pessoa terá que comprar"

Grupo XIV - O que esta mãe gostaria de fazer pelo seu filho, se pudesse *não tem nenhuma ligação directa com a escola*, está sim associado ao lazer e à satisfação de necessidades não primárias: "gostaria de ter uma vida mais ou menos estável e nas férias poder ir com eles pa uma colónia de férias(...) passar umas duas semanas fora": Os obstáculos são *monetários*.

Expectativas sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - A mãe do Pedro gostava que o filho andasse na escola até ao *12º ano*. Até que ano vai andar, não tem certezas "(...) mas pelo menos *até ao 12º ano* a gente tenta, pois até lá pois as notas não são lá grande coisa pa eles ter uma bolsa ou pa estudar na universidade n'é uma pessoa tamem as possibilidades não são muitas". A mãe apresenta *obstáculos* de ordem económica para que os filhos prossigam além 12º ano, se estes não apresentarem boas notas.

Grupo XIII (questão 13.2) - A profissão que gostava que o filho tivesse " o que ele escolher pra mim é bom. O filho quer ser engenheiro.

Questão 16 - Esta mãe é das poucas pessoas que tem algo a acrescentar e o que tem a acrescentar são queixas de cariz socio-afectivo. A mãe diz que nunca gostou da forma como tratam o filho na escola, mas isso é um problema que já vem do jardim de infância. O filho tem problemas de comportamento "é reguila" e quando existem problemas "eles acusam-no na mesma", mesmo que tenham sido outras crianças. No jardim de infância uma auxiliar de educação "foi-lhe enfiar a cara dentro da sanita", onde o autoclismo não havia sido descarregado após a sua utilização com resíduos sólidos. Resultado - "ele sentiu-se muito com isso até chegou a ficar doente". Mas a mãe foi à escola e agiu à sua maneira, disse à auxiliar "eu sou capaz de lhe fazer o mesmo". Porque é que isto acontece(?):

"ah, há coisas que magoam profundamente, não sei se é mesmo *racismo* (...) olha cada um nasceu assim e a gente não pode meter dentro da lixívia pa dizer q'é branco."

Entrevista F15 - pai

Representações da escola

Grupo I - O Pedro, quando não está na escola, ocupa os tempos livres com *actividades lúdicas de cariz informal e formal* - "(...) brinca, joga bola c'os moços às vez vai ao treino das bolas". O que o pai gostaria que ele fizesse nesse tempo, era "pelo menos treinar bola". Trata-se de uma *actividade não académica*.

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - o pai falaria às crianças de temáticas *não académicas* no âmbito da *formação global*, mais concretamente, do *comportamento*:

"pelo menos pa eles comportar-se bem com professores e com eles também com colegas".

Porquê que abordaria estas questões(?) - "eu não lembro bem no meu tempo mas acho q'eles não comportam assim tão bem(ri)". Isto acontece, na opinião do pai, porque as crianças "(...) tão mais à vontade, antigamente a gente já era mais fechado(...)".

Questão X - Pretende-se uma comparação entre a escola actual e a escola que os pais frequentaram - para este pai a escola actual "*é muito diferente(...)* hoje em dia é muito pior".

Nos *conteúdos*:

"ah em matérias... o 2ª classe q'andei era superior à quarta classe agora(...) na 2ª classe já sabia fazer matemática toda, fazer tirar a prova dos nove, tirar prova real pela mesma operação, prova real pela operação inversa que hoje não existe".

A *razão* porque a escola é "pior" talvez esteja no facto de hoje se poder estudar mais tempo - "(...) não sei porquê, não sei s'é por causa de pronto, tem mais possibilidades pa estudar ou quê, naquele tempo era só quarta classe, alguns q'ia po liceu mas era muito poucos(...)".

Relativamente aos *métodos* - e a forma como se ensina(?):

" há diferença sim e os professores já não liga tanto" - o pai exemplifica - "ah, portanto os professores por exemplo ah, s'uma pessoa não soubesse uma disciplina... ele ficava atrás e *era obrigado a estudar* a disciplina panhar os colegas e hoje em dia não, todos os alunos tinha que fazer uma leitura, todos tinha de explicar por exemplo uma história ou a ciência ou qualquer coisa tinha que explicar tudo e hoje em dia não".

Ainda assim esta escola vale a pena(?): "sim, sim há outra disciplina(quer dizer matérias) diferente que, que não tinha naquele tempo, não sei".

O pai critica a escola de hoje mas *não revela conhecimento objectivo* sobre esta; ele nem sequer vai à escola por diversas razões.

Grupo XIII - Com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - O que se aprende na escola serve "*em vários sentidos sei lá* se ele tiver possibilidade de

fazer um curso (...) o que se aprende na escola dá pa várias coisas n'ê... dá pa profissão. de qualquer maneira temos que ter profissão".

O pai faz uma apreciação da escola, *instrumental*, a dimensão da *formação global* também está no seu discurso mas *pouco explícita*.

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII - Perante a questão - o que gostaria que o Pedro aprendesse na escola - o pai afirma: "...eu gostava q'ele tivesse cabeça pra prender o mais que fosse possível". E, o que é o mais possível(?) - "ah é isso tudo(são as matérias académicas) e outras coisas também ser um bom aluno e pronto que não fizesse mal a ninguém isso tudo e ser bem educado". O que é ser bom aluno e ser bem educado(?) - "um bom aluno para mim é que não responde mal com os professores e estuda todas as disciplinas que for preciso".

Este pai valoriza de igual forma a *dimensão instrumental* e a *dimensão da formação global*, apesar de não o fazer de forma explícita veja-se a expressão - "isso tudo".

Representação do professor

Grupo VI - O que os professores esperam dos pais - "é só *pa tentar ajudar* os filhos, tentar ajudá-los o máximo que puder". A professora *nunca* lhe pediu ajuda "q'eu como já disse vou pouco às reuniões(...)".

Os professores esperam que os *pais ajudem* os filhos e *não pedem ajuda*.

Grupo XV - "ah... eu tenho gostado de todos n'ê, excepto essa do ano passado, essa faltava a escolas e pronto não ensinava nada, a gente tem gostado de todos ele tem passado todos os anos menos esse ano". E alguma vez foi falar com essa professora(?) - "não, nunca cheguei a ir". O professor só merece a *crítica do pai* quando o aluno não passa.

Envolvimento na escola

GrupoII - Reuniões - já foi, mas *não este ano*. O que achou das reuniões(?) - "*já não me lembro* muito bem". Quando foi, *não interveio* - "foi só praticamente sinar umas fichas".

Quanto ao que se podia fazer nas reuniões - "essas reuniões é só p'a, p'a *professora explicar* o comportamento dos alunos e *é só isso*". A capacidade de sugestão do pai *limita-se à dimensão informativa* nas áreas do *comportamento*.

Problemas ou aborrecimentos com a escola *nunca teve*.

Grupo III - Idas à escola - Este ano o pai foi à escola *uma vez*, no fim do ano, por *sua iniciativa*; o motivo foi de natureza *administrativa e informativa*.

"(...) eu fui q'eu como ía de fêria, então fui lá falar c'a professora q'a pa saber os comportamentos dele e também pa falar c'a professora (...) s'ele podia dispensar dois três dias(...)".

Grupo IV - Festas - às festas, "(...) *não tenho ido às festas* (...) às festas de fim de ano às vez vai". Para que servem as festas(?) - "*talvez p'animar os moços*".

Como organizaria uma festa(?) - "(...) uma festa n'é, organizava *um baile* pra eles, pra eles divertir, comida pa eles tar à vontade"

Nas festas é realçada a *dimensão lúdica* e são vistas como um espaço para as crianças.

Grupo V, (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - a resposta é pronta - "eu ía" (mostrou bastante à vontade). E depois(?) - "e ía-lhe ensinar bem a eles"; e o que é que lhes ensinava(?) - "oh depende, *ensinava mediante a doutrina q'eles tivesse*, qualquer coisa que tava na altura deles".

Este pai mostra à vontade e parece que ensinaria o que mais se adequasse. Não mostra obstáculos.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa, o pai afirma:

"teria que saber, portanto saber porquê que, s'ele não estuda ou se não presta tenção ou se brinca demais e não presta atenção a q'o professor explica"

E o que fazia(?) - "bom aí tinha que pertar com ele, aliás como eu faço quase sempre quando eles estão em baixo". Apertar com ele é ajudar(?) - "sim eu tenho já ensinado eles muitas coisas que as professoras não têm ensinado... por exemplo a tirar a prova dos nove isso eles não aprendem já hoje na escola".

A atitude do pai é construtiva e revela *preocupações pedagógicas*, procuraria saber porque é que a avaliação era negativa e depois agia. Revela igualmente a preocupação de *acompanhar e ajudar* os filhos quando precisam.

Grupo IX - A criança *não tem dificuldades académicas* ou outras.

Quando os miúdos têm problemas, ir à escola, "*d'uma parte ajuda* , mas às vezes depende de dificuldade q'os alunos tiver (...) sim há muitos que têm dificuldade, têm alguma diferença mesmo assim no cérebro". Se *não têm dificuldades de natureza física* "*acho que não precisa ir*".

Na opinião do pai a criança tem em casa tudo o que precisa para fazer os trabalhos.

Grupo XIV - Sobre o que gostaria de fazer pelo filho *acha que faz tudo* o que pode e ilustra com um exemplo de esforço pessoal no auxílio a uma *actividade de carácter formal não académica* "(...) o Pedro vai treinar a bola à noite eu vou buscá-lo, às tantas o que for preciso ".(este pai tem que se deslocar vários kms para ir levar e buscar o filho).

Expectativa face à trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - Este pai gostava que o filho andasse na escola até *12º ano* e "depois *um curso*". Se vai conseguir isso, depende "s'ele tiver cabeça pa estudar também digo que faz a escola toda". Fazer um curso é algo que está dependente da criança.

Grupo XIII (questão 13.2) - A profissão que gostava para o filho "(...) um arquitecto, um desenhador, um engenheiro de construção civil". As razões(?) - "q'é uma profissão que tem sempre futuro"

3.2 Família F11 - André

Entrevista da criança C11 - André

Representações da escola

No grupo I, em resposta à pergunta - o que tinhas pena de deixar nesta escola o André refere primeiro as *peessoas*: os amigos, a namorada, a cantina e, só depois, os professores; por último os *objectos*. As *peessoas* são referidas por *razões afectivas*. A razão porque refere o professor, é de ordem *académica*, "ele ensina-me ". Quanto à forma como o professor ensina, "... ele ensina bem mas só que faz é coisas difíceis". Para esta criança, o *método* do professor não está em causa, o problema *está nas matérias* como no caso do estudo do meio, "as matérias são difíceis" por isso não gosta "do estudo do meio". Que soluções(?) - "fazer as coisas mais fáceis pra gente porque eu estou com o terceiro e o quarto e ele faz só coisas do quarto ano".

Os *objectos* são referidos por questões *práticas, materiais e não académicas*: na cantina há comida boa.

Para a escola ideal, as escolhas são condicionadas por *razões materiais* de natureza *lúdico-desportiva*, são referidos apenas *objectos*. A escola real "é...tem poucas coisas", o que gostaria que a escola tivesse "área de brincar, um campo de bola, campo de basquete e mais nada".

Se pudesse escolher o professor, desejava que fosse "bom". Um bom professor não bate "este eu gosto mas só q'ele bate às vezes, bate aos meus amigos". Isso acontece porque "às vezes há uns que portam-se mal (...) depois o professor chamava ele e dava-lhe porrada". Que outras características deveria ter esse professor(?) - "que...não levasse coisas difíceis". Esta criança valoriza no professor actual a dimensão *académica* e no professor ideal, valoriza primeiro a dimensão *afectiva* e só depois a dimensão *académica*.

Representação da escola e relação com o saber

No grupo II, perante o problema colocado - a substituição do professor - o André revela uma *reprodução do modelo da escola* mas não existe uma relação *espontânea e organizada* perante a proposta. Assim, no desempenho de professor "dava matemática" e "leitura...". Para dar matemática "...chamava os meninos ao quadro" e se eles não soubessem(?) - "...", não há resposta.

Relativamente ao domínio do saber, perante a operação matemática concreta, a realização da conta (2+2), a resposta é - "dizia para juntar dois mais dois...". Relativamente à leitura, enunciada pela criança, propunhamos o problema - e se um menino não souber o significado de uma palavra(?) - "dizia ...pelas letras". Mas, se tu também não soubesses o significado da palavra(?) - procurava "...no dicionário". O André tem dicionário na escola e em casa, e costuma usá-lo. Quanto a poder aprender matemática de outra maneira, a *resposta é vazia* "sim..."

Em resposta à questão - para que serve o que aprendemos na escola - o André afirma: "...pra saber as coisas bem, pra aprender a ler" e depois isso serve "...para tirar um curso...". Não existe a *visibilidade da utilidade do saber* no dia a dia; perante a pergunta, a resposta é - "serve...", como(?) - "eu leio e depois vou sabendo o que é que sei e isso. A criança valoriza a *dimensão instrumental* mas sem muita convicção.

Representação da escola/saber e envolvimento

No Grupo III, entre ir à escola ou ficar em casa a ajudar a mãe o André ia à escola, "porque eu tenho que aprender". No grupo V volta a *dar prioridade à escola*. Entre ir à festa de um amigo ou à escola iria à escola porque "mais vale aprender do que ir à festa de anos". É interessante que interrogado sobre a possibilidade de aprender conversando na festa, o André diz que *só se aprende* conversando "com o professor e os pais".

No grupo VI, a criança revela de *imediato* que pretende continuar na escola - "porque eu gosto e não quero deixar os meus amigos". Se deixasse de ir à escola deixava de poder brincar com eles "não sei onde é a casa deles". As razões da opção são de *ordem afectiva*.

Que escola que saber(es)

Grupo IV - perante o desafio - o que gostavas de fazer na escola, diferente do que se faz agora - o André apresenta algumas *dificuldades*, a resposta *não é imediata*, "isso é difícil(...) não sei...". Depois de pensar, apresenta uma tarefa no âmbito da *formação global* - "...ser bem educado". Como se poderia aprender a ser bem educado(?) - "o professor diz e a gente tem que decorar". Há outra forma de aprender(?), é convicto - "não". Perante a possibilidade de vermos um filme com situações concretas simples, que nós descrevemos detalhadamente, o André diz que se "podia" aprender com o filme. Então, e podia-se discutir o filme(?) - "não". Argumentamos que se podia discutir o filme com o professor, "não, não gosto(...) gosto mais o professor a dizer à gente". Em toda esta argumentação a criança revela uma *dependência do método tradicional* centrado no professor, onde o *aluno não tem iniciativa*. O André apresenta ainda uma outra actividade de cariz *lúdico-desportivo* - "fazer ginástica(...) treinava e fazia força nas pernas e gostava de karaté".

Representação da escola e envolvimento na escolaridade

Grupo VII - dificuldades e sua resolução - o André *tem dificuldades* sobretudo em *estudo do meio*; tem aulas de apoio, mas no apoio não trabalha em estudo do meio; trabalhos de casa o professor não manda fazer. *Ajuda*, em casa tem da *irmã*, na escola tem "...o *professor de apoio*". Entre a ajuda do professor e do professor de apoio, prefere o professor de apoio, as razões *não são de método*, são de natureza *afectiva* - "eu prefiro o professor de apoio(...) s'a gente fizer alguma coisa ele diz q'è pa gente tar quietos mas o professor bate". *Não existe nem visibilidade nem crítica dos métodos de ajuda*. Quanto a material para estudar em casa, o André tem tudo.

Expectativa face ao futuro - o papel da escola

Grupo VIII - o André quer ser jogador de futebol - "gosto deste desporto e gosto de ver os jogadores a jogarem, gosto de ver eles a ganharem, ganhar ou perder é igual"; quanto ao papel da escola, "*na escola não há jogo*" mas, um jogador "*precisa*" de andar na escola "pa

aprender a ser bem educado". *A escola é necessária* na sua dimensão de *formação moral*. O André quer ser jogador por *razões lúdicas*.

Entrevista F11 - mãe

Representações da escola

Grupo I - A criança, quando não está na escola, está ocupada com *actividades informais de cariz lúdico, actividades domésticas e actividades informais de carácter desportivo* - "anda por aí(...) jogando a bola com os amigos(...) lava uma loicinha e trata uns bichinhos que temos". Os trabalhos faz porque a mãe obriga a fazer. O que a mãe mais gostaria que ele fizesse era *que se dedicasse à escola* - "eu gostava que ele fosse mais amigo de estudar n'é... fazer os trabalhos da escola(...).

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - Esta mãe mostra uma *adesão imediata* e colocaria questões de âmbito da *formação pessoal e social*; o que diria revela preocupações pessoais.

"eu dizia pa falar sobre racismo... sabe, não é por nada mas a gente, os moços... pronto (...) entre criança por isso que não tão bem conhecido sobre racismo, não têm conhecimento sobre as raças n'é... e eles precisava de estar mais informados pra eles não ter assim tanto complexo, tanta... percebe"

E que dizia aos miúdos(?)

"eu gostava de dizer aos miúdos q'a gente ... pronto é a diferença é só a cor n'é a gente... somos iguais... a cor, a cor... não tem importância"

E acha que os miúdos sofrem por isso

"sofrem... porque... a maioria é portuguesa e então... por isso eles sente-se inferior... (...) não querem participar junto... por causa pronto sente-se... alguns não querem brincar porque... - *tu és preto sai daqui preto tu és preto* - ta a perceber, ele já tem-me dito e eu digo-lhe, filho não ligués isso... isso é difícil"

"(...) eu gostava de ir lá falar pra informar q'a cor não tem importância cada um nasceu como é, não é verdade... pronto era só por isso pa eles se sentirem mais, mais à vontade na escola está a perceber, q'eles às vezes têm muito, sofrem, sofrem sim"

As pausas dos discurso desta mãe não sabemos se são por falta de recursos verbais que exprimam o que sente ou se são uma fuga ao que sente.

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - A escola actual é "melhor" que a escola que esta mãe frequentou. É melhor como(?):

"é melhor é melhor em tudo, no asseio... é melhor em tudo tem melhores condições". Sobre o que se aprende na escola(?) - "pois hoje em dia é diferente eu fui educada mais à antiga".

Como era essa maneira antiga(?)

"era assim mais pra qualquer coisa... porrada era percebe na escola batiam muito era aqueles castigos mais rigorosos e hoje em dia não alguma vez dar uma chapadinha ou outra isso não quer dizer percebe, mas lá em Cabo-Verde naquele tempo era assim mais rigoroso a gente tínhamos medo de ir pra escola pronto medo de não saber a tabuada era logo aquelas varas(ri)"

E acha que há diferença nas matérias que se ensina(?):

"antigamente era assim mais antigo hoje em dia está mais à vontade na escola e naquele tempo nós não, era tudo ali (ri)"

Para esta mãe a *dimensão mais acessível à sua opinião é a dimensão reguladora* da escola, que na sua perspectiva hoje é melhor. É como se tudo se resumisse a esta dimensão. A escola onde andou inculca medo.

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber. Para esta mãe, o que se aprende na escola serve para "tirar um cursozinho". Mas, o que se aprende na escola não serve só para arranjar emprego - "(...) serve pa ser alguém na vida , saber... ser educado na vida, saber estudar do mundo n'é... não sei explicar bem". A mãe primeiro *valoriza a dimensão instrumental* da escola e depois a dimensão da *formação global*.

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII - Perante a questão - O que gostaria que a criança aprendesse na escola - afirma: "(...) ah ler, escrever ele inda faz mas com dificuldade, tem dificuldade inda na escrita e na leitura... e que ele fosse?|(não foi possível decifrar palavra) pa ver se coiso q'ele tivesse um cursinho pa... sobreviver pa vida dele". Dá toda a atenção à *dimensão utilitária e instrumental* da escola.

E a escola serve para aprender outras coisas além de ler e escrever(?)

"ah sim, sim acho que a escola serve tamem pa essas coisas... nós os pais educamos e na escola tamem n'é (...) isso sobre a droga, sobre sim... relações sexuais e essas sim eu gostava que eu acho que a escola serve para isso... *pra eles entrar na realidade não é verdade* (...) educação não é só ler e escrever, é verdade (constata) n'é outras coisas, falarem com eles e darem educação q'eles precisem(...)". A dimensão *formação global* aparece em igual importância.

Representações do professor

Grupo VI - O que os professores esperam dos pais(?) - "ah isso não sei... eu acho mais ou menos que é que ajudamos eles não é...". O tipo de ajuda que os professores esperam é académica.

O professor nunca pediu ajuda.

Grupo IX, (questão 9.1) - A mãe tem uma *opinião crítica em relação ao professor*, a criança tinha problemas, não trazia trabalhos para fazer em casa, não lhe davam os livros a que tinha direito. A mãe foi à escola e diz: "(...) eu fui e tive que falar com ele e ele viu q'o André tinha alguém" " (...) o professor fica mais interessado percebe... ele antes, parece que estava um bocado... até parece que se esqueciam dele"

Grupo XV - A mãe tem uma *perspectiva crítica negativa* sobre o *actual professor* e uma *opinião positiva* sobre uma das *professoras* que a criança teve. Esta avaliação é feita por comparação. Na professora valoriza o *empenho em que as crianças aprendam* e ainda a *capacidade de relação com os pais*; a ida à escola fica dependente da natureza da relação estabelecida pelo professor.

" eu acho q'a segunda *professora* q'ele teve pra ele essa é q'era mesmo... não sei como hei-de dizer... não é boa, é a pessoa que faz mesmo força pra ensinar mesmo vê-se que tá... mesmo dentro dos acontecimentos... a pessoa gosta de...

o *professor* não é mau professor mas parece que não é um professor assim... que interessasse muito... (...) parece que não é assim interessado pa ensinar os moços tá a perceber"

E com quem gostava mais de... lidar, assim das vezes que ia lá falar(?)

"olhe eu ia mais pra'quela professora ela fazia com... q'eu fosse lá e conversar e explicava tudo e este não, este não, s'eu for sou atendida tamem se não for ... tamem não fez falta tá a perceber "

São de realçar as pausas no discurso da mãe.

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - a mãe *geralmente não vai* - "eu não costumo porq'eu à hora das reuniões eu tou sempre a trabalhar(...)" mas já foi a algumas reuniões, não este ano. Para que servem as reuniões(?) - "bem isso pa falar sobre os miúdos a escola... " E acha que são precisas(?) - "sim acho que sim q'é pra gente ter conhecimento n'é... só q'eu *não vou faltar pa ir n'é é chato*". Se pudesse ir o que gostava de dizer lá(?) - "... ah eu o q'eu gostava de dizer lá... sei lá...".

A mãe nunca ficou aborrecida com qualquer incidente numa reunião.

Não apresenta capacidade de avaliação objectiva às reuniões.

Grupo III - Idas à escola - Este ano a mãe *foi mais que uma vez à escola*. Uma vez foi para tratar de questões administrativas - "(...) saber s'ele já tinha livros como a gente preenche o papel todos anos pra ter livros(...)". Foi outras vezes para tratar de questões de cariz académico - "(...) só é pa saber como é q'ele tá como é q'ele tá a comportar é coisas assim"

Grupo IV - Festas - Às festas a mãe *não vai* porque "(...) geralmente tem sido sempre à noite nunca vou por causa que trabalho". Para que servem as festas(?) - "participarem todos não... os *alunos e os pais* e isso tudo eu acho bem acho bom conviverem(...)". Como gostava que fossem as festas - "que se fizesse uma festinha... uma assim comer beber, divertir os moços... música".

Que tipo de música(?) "eu gostava que houvesse música portuguesa e africana(ri)". Alguma vez perguntaram o que gostavam que as festas tivessem(?) - "não".

Grupo V - (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia a mãe fica um pouco *desconcertada* - "eu? (ri)... eu só limpeza... ele (o professor) não faz limpeza n'é lhe pertencesse mas e pronto eu não tenho outra... (ri)"

Alguma coisa fazia com os miúdos...:

"eu sei lá eu ia lá e cuidava neles, alguma coisa fazia sim... sim eu gostava tamem de participar e isso...".

Acha que *não tem nada para oferecer* e em termos práticos não chega a enunciar qualquer actividade de cariz académico.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Se a criança trouxesse uma avaliação negativa a mãe diria - "(...) tu não prestas tenção, não estudas, se prestasses tenção, estudasses e tivesses interesse de estudar não tinhas negativa" E o que fazia(?) - "o ano passado dei-lhe uns castigozinhos, não foi de porrada, (...) dei-lhe uns castigos de não jogar à bola ficar mais em casa"

E resultou(?):

"resultou inquando eu tava em casa quando eu fosse embora para o trabalho ele ia-se embora(ri)".

A mãe *repreende, controla* de forma mais ou menos construtiva mas *não ajuda* de forma concreta.

O André teve um problema na escola que não o envolvia de forma directa - "... ele às vez queixava do professor e não sei quê mas, foi lá qualquer coisa sobre o professor e os outros colegas... (...)" E a senhora foi lá à escola(?) - "é fui q'eu tive que ir q'eu recebi uma carta da Delegação Escola q'o meu André era testemunha d'outro que levou do professor(...)". A

mãe foi mas não levou o filho por não querer que a criança andasse envolvida em semelhantes processos.

Grupo IX - Dificuldades na escola o André *não tem*, mas no *ano anterior tinha dificuldades ao nível académico*. Dificuldades em quê(?) - "de aprendizagem, da aprendizagem só... (...) da matemática, não... era matemática e leitura, sim". Como resolveram as dificuldades (?) - "puseram no apoio(na escola)". E em casa(?) - "tem apoio dos irmãos, tão no ciclo ajudam".

Quando as crianças têm problemas, se os pais forem à escola isso ajuda(?) - "sim s'a gente... sim ajuda pronto falamos e... ajuda muito sim... parece q'a criança não tá tanto abandonada, tamos sempre em cima do acontecimento, do assunto n'é, ajuda sim (...) fui lá falei com ele e tá melhor, tá melhor e tá melhor c'os colegas fala um com os outros, agora tá melhor a fase q'ele tinha passou...". Ir à escola ajuda a criança em termos *académicos e socio-afectivos*.

A criança tem tudo o que precisa para trabalhar.

Grupo XIV - O que gostaria de fazer pelo filho "olha s'eu tivesse tempo gostava tamem de saber alguma coisinha, de estudar pra saber (...) pronto estar com eles, não quer dizer já ensiná-los q'isso já... eles já sabem mais que eu... mas dar uma força, ajudá-los certas coisas n'é". Esta mãe gostaria de ajudar ao *nível académico*, mas tem *obstáculos* nessa área.

Expectativas sobre a trajetória escolar da criança

Grupo XI, XII - Gostava que o filho andasse na escola até - "(...) q'a gente veja que ele tá pa dar alguma coisa n'é... (...) ao menos até 18 anos". E até que ano acha que ele vai andar na escola(?) - "eu vou encaminhar até lá... mas isso não se sabe n'é".

E o que é que a senhora vai fazer para o encaminhar até lá(?)

"vou encaminhar como os outros q'eu tenho n'é, encaminha-los até lá, por exemplo a minha filha mais velha teve na escola até 18 anos, só que não dava nada pois... ela ficou três anos na primária depois q'ela foi pa secundária q'ela passou todos os anos só que chegou ao 9º ano ficou e então ela este ano saíu(...)".

A mãe coloca aqui o peso da *experiência vivida em casa*, a meta não é o ano de escolaridade mas o ano etário, talvez por isso não expressa nada em concreto.

Grupo XIII -(questão13.2) - A profissão que gostaria para o filho - "olha como ele gosta muito de animais s'ele fosse... veterinário já não era mau...".

Questão 16 - A mãe gostaria que o filho tivesse um outro *professor* no próximo ano lectivo, por causa das características *socio-académicas* do actual professor.

"olhe eu pa lhe dizer a verdade gostava que o André tivesse um professor mais, mais... n'é, n'é a questão de mau nem bom é um professor que puxasse mais por eles... que... puxasse

mais por eles pa lhes ensinar(...) o meu filho diz assim... -oh mãe o professor nunca tem vontade de sair com a gente, e a professora d'um outro vizinho vai com eles a todo lado o nosso professor fica ali(...)"

Entrevista - F11 - pai

Representações da escola

Grupo I - o André quando não está na escola tem o tempo ocupado com *actividades informais de natureza lúdica* e uma *actividade formal de cariz lúdico-desportivo* - "anda por aí, a andar de bicicleta, a correr por aí". Além disto pratica futebol num clube desportivo e também faz os trabalhos de casa. O que é que gostava que o André fizesse nesse tempo(?) - "olha eu gosto mais de bola (...) eu gostava que ele praticasse tudo... estudar e tal e depois praticar a bola". O que o pai mais gosta é que o filho se *dedique ao desporto*.

Grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - o pai realça as questões da *formação pessoal e instrumental*:

"gostava de dizer pronto pra terem juizinho na cabeça q'era pa estudar, o futuro deles amanhã".

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola actual e a escola que os pais frequentaram - o pai, é claro, a escola em que andou e a escola actual - "ai muito, é muito é muito diferente". Os *métodos*: "na minha escola em que eu andei... tinha que puxar mesmo a porrada (...) batiam q'eu às vezes tinha até medo de ir pra escola...". Os *conteúdos*, matérias(?):

"são muito diferentes...". Em quê(?) "as relações, matemáticas, história e essas coisas é muito diferente não lhe sei dizer". É diferente (?) - "pronto quando eu andei... como o meu pai tinha a 2ª classe naquele tempo mas dava-lhe já... o meu pai com a 2ª classe daquele tempo a um moço que tá no liceu ó quê que fora ele fazia certas perguntas q'o moço não". Relativamente às matérias é um problema de *quantidade* de saber que é menos na escola actual. Porque é que hoje se aprende menos(?), é um problema de *método de controlo, na base da coerção*:

"pois eu acho q'aprende-se menos sim porque lá s'o professor passasse uma coisa pa gente fazer em casa e gente não tivesse portunidade de fazer e coisa no outro dia quando chegava à escola... panhava-se, panhava que no outro dia coisa mas pronto acabou tudo n'é".

Era melhor assim(?)

"pois tomava mais atenção que outro dia já sabia que coiso se não levasse as coisas feitas se apanhava."

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - Sobre se a escola vai servir para o futuro da criança a *resposta é vaga* - "pois ele, *isso agora depende* dele, agora interessa-lhe é pa bola..." (o rapaz quer ser futebolista). Na questão 13.1, a resposta também é *vaga* "pois a escola ajuda muito n'ê, ajuda muito desde q'a gente cumpre as coisas (...) não deixar ser desviado pelos colegas e assim essa coisa toda tar a estudar e chegar um a desfiar e não ir..."

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII - Perante a questão - o que gostaria que o filho aprendesse na escola - o pai afirma: "eu gostava que ele aprendesse qualquer coisa , depois que outra escola, que acabasse a primária(...) e que turasse um curso a... a maneira que não ir pra obra como eu ando pa fazer o futuro dele(ri)"

E a escola serve para aprendermos outras coisas além de tirarmos um curso(?):

"sim nós temos (...) que ter opiniões também para nós próprios (...) também serve para dar educação, pa saber como anda-se na rua, pa saber como é que faz-se, (...) é saber respeitar as pessoas não é ... é encontrar um animal na rua não dar pontapé, Deus não fica contente(...)".

Este pai valoriza primeiro a *dimensão instrumental* da escola, a escola para ter um futuro melhor, em segundo lugar surge a *dimensão da formação global* para a vida.

Representações do professor

Grupo VI - O que os professores esperam dos pais(?) - "espera que os pais dão apoio o apoio aos filhos quê pra... ajudar não é".

O professor não pede ajuda.

Grupo IX - (na questão 9.1) - o pai revela uma *opinião crítica*. O *professor* é visto como *alguém fundamental*, actuando em cooperação com os pais para o desempenho da criança:

"pois quando se passasse alguma coisa mal sempre avisasse os pais... o seu filho tá mal é melhor vir aqui q'a gente de falar q'ê..."

Mas, para que tal ocorresse era necessário que o professor tivesse consciência - "pois isso é depende das consciências deles q'ás vezes uma pessoa vai e ouve-se lá e pronto... e depois desliga-se". Para este pai, o *professor real*, parece estar próximo do professor *sem consciência*.

Grupo XV - O pai diz que não tem opinião acerca dos diferentes professores que a criança teve - "isso agora eu não sei dizer q'eu não frequentei a escola quase ".

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - O pai diz apenas que *já foi*, mas este *ano não* foi a nenhuma reunião. O que achou (?) - "olha eu praticamente vou pra lá... vou ouvir aquilo... mas depois...". E participa, costuma falar(?) - "não, não só às vezes pergunto como tá o André, como é que ele vai na escola e tal..."

O que se podia fazer nas reuniões(?) - "pois isso não sei". E alguma vez lhe pediram opinião(?) - "não".

A atitude do pai é de *fraco envolvimento e sem opinião* sobre as reuniões.

Grupo III - Idas à escola - O pai este ano *nunca foi à escola*. O professor também não lhe pediu qualquer tipo de ajuda.

Grupo IV - Festas - às festas da escola *nunca foi*. Porquê(?) - "às vezes é porque não tem tempo e às vezes é porque... pronto gosto de estar mais |?| (não possível decifrar a palavra)". Para que servem as festas "acho um divertimento pra eles...". É realçada a *dimensão lúdica* e a festa é para as *crianças*.

Se tivesse que organizar uma festa: "(...) olha mas não sei fazia uma festa q'era pa divertir todos (...) bandas de música pa malta divertir-se (...) um baile(ri) "

Grupo V - (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia, afirma:

"olhe dava-lhes educação a eles pronto... não ía... ensinava-lhes e pra eles irem aprendendo qualquer coisa". O quê(?) - "a ler a escrever, respeitar as pessoas na rua". Como(?) - "...pois eu dizia , dizia bom vocês têm um comportamento, andam na rua quando vêem assim uma pessoa idoso, tá mal, não faz mal(...)".

Este pai propõe um "programa" que incide nas questões da *formação global*, talvez porque são as que melhor domina.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança ter uma avaliação negativa, o pai responde: "tinha que pertar com ele q'era pa estudar mais... e pedia os irmãos pa ajudar pra ver se conseguia levantar". O *pai providenciaria* para que a criança fosse ajudada.

Grupo IX - A criança tem dificuldades(?) - "no ano passado teve agora este ano não sei q'eu não sei das coisas dele". O pai não sabe se a criança tem dificuldades. E como é que a criança resolveu as dificuldades do ano anterior(?) - "pois começou a parar mais em casa, estudar e depois os irmãos ajudavam...".

Quando a criança tem problemas ajuda ir à escola porque o professor e os pais podem ter uma *acção conjunta de controlo* da criança:

"depois ia lá a gente falava e chamava o moço e falava à frente do professor e ia-se metendo... medo assim coisa de coisas tens de estudar se não já não vais jogar à bola e essa coisa toda e pronto"

Mas, para que tal ocorresse era necessário que o professor tivesse consciência - "pois isso é depende das consciências deles q'ás vezes uma pessoa vai e ouve-se lá e pronto... e depois desliga-se".

O *professor real* parece estar próximo do professor *sem consciência*. O pai propõe um modelo de controlo que está próximo do controlo de que foi alvo.

Relativamente ao material para trabalhar a criança tem tudo.

Grupo XIV - Quanto ao que gostaria de fazer pelo filho: "olhe eu s'eu sapesse mais... q'essa coisa toda eu ensinava-lhe mais todos os dias a ver s'ele ia pra frente". O pai propõe *ajuda de cariz académico*; os *obstáculos* são de natureza académica.

Expectativas sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - Até que ano gostaria que o filho andasse na escola não diz - "pois isso é depende... (...) pois eu gostava até.. que ele fizesse o que ele tem a fazer pronto". E até que ano acha que a criança vai andar - "pois isso é depende dele isso já vai depender dele". E o senhor não pode influenciar(?):

"pois eu posso apertar com ele dizer pá vê lá se estudas... mas depois chega a certa altura e eles é que já sabem, quer ir trabalhar querem fazer isto fazer aquilo e aí uma pessoa não pode interromper".

Grupo XIII (questão 13.2) - A profissão que gostaria para o filho:

"uma profissão para ele ganhar o futuro dele pronto... não quer dizer um doutor ou um engenheiro ou quê que for mas pelo menos ... pronto (não) trabalha-se nas obras".

Será que se pode dizer que a expectativa objectiva é baixa e como tal o pai não verbaliza até que ano o filho vai andar na escola(?). O mesmo se passa relativamente à profissão o pai acaba por dizer que o filho não vai ter a profissão que ele gostaria mas, pelo menos uma profissão que não seja trabalhar nas obras.

3.3 Família F9 - Teresa

Entrevista da criança C9 - Teresa

Representações da escola

No grupo I, em resposta à questão - o que tinhas pena de deixar nesta escola - a Teresa refere sobretudo as *peessoas* - " a minha professora, os meus amigos e a escola". É interessante notar que a primeira escolha é a professora. As razões da opção são de *natureza socio-afectiva*, porque " eles me acompanharam durante o ano, me deram força. Os *objectos*, como a escola são secundários e valem sobretudo pela dimensão *afectiva*.

A escola ideal gostaria "que fosse simpática como a outra, q'os alunos e os professores deram força um ao outro..." A dimensão *socio-afectiva* está entrecruzada com a *académica*. O professor é sempre alguém valorizado pela *dimensão afectiva*.

Representação da escola e relação com o saber

No grupo II, perante o problema colocado - a substituição do professor - a Teresa revela *adesão imediata* ao desafio com *total compenetração* do papel e grande *à vontade* - "primeiro eu sentava-me no lugar da professora e segundo eu dizia pros alunos se calarem, (...) eu era a professora e eu dava trabalho para eles". Quanto a conteúdos, daria " matemática, meio físico, língua portuguesa , *o que tiver pra dar*". Apresenta o modelo da escola. Quanto à forma de ensinar, quando uma criança tivesse dúvidas "...eu ajudava-o um bocado".

Relativamente ao domínio do saber, perante uma dificuldade concreta como a realização de uma conta de somar, a criança revela *preocupações de carácter pedagógico* no sentido de deixar espaço a quem aprende - "...primeiro eu metia a ler o número e dizia como é que era para fazer mas não lhe dizia tudo, dizia algumas coisas próximas". Isto porque se se disser tudo "ele nem precisa ir à escola". Este parece ser o *modelo do professor*. Mas a Teresa *apresenta alternativas próprias*, quando colocada perante a possibilidade de se ensinar de outra forma, a resposta é afirmativa, porque há "aqueles que percebem de um lado e aqueles que percebem do outro (...) e tem uma professora que fica e pra ver aqueles que não percebem e explicar de uma outra maneira".

Em resposta à questão - para que serve o que aprendemos na escola - a Teresa afirma: " para mais tarde podermos ter um trabalho, uma família, uma casa". E, como é que a escola serve para termos uma família(?) - primeiro para saber-se conduzir bem e ser adulto". O que é ser adulto(?) - "é ter responsabilidade , saber-se cuidar de si mesmo". No valor atribuído

ao saber da escola, a criança revela uma perspectiva *instrumental da formação global* da escola e esta é a dimensão que a criança enfatiza ao longo de todo o discurso

Representação da escola/saber e envolvimento

No grupo III, entre ficar em casa a ajudar a avó e ir à escola, ficaria em casa por não poder deixar a avó sozinha e, depois, explicaria à professora. Mas, no grupo V, entre ir à uma festa de um amigo ou ir à escola, existe a *prioridade à escola*, "eu ia à escola e me desculpava à amiga".

No grupo VI, perante a possibilidade de a criança não ir mais à escola após o quarto ano, a convicção da Teresa aparece de forma clara "ai não, lutava contra essa ideia". Não indo à escola "não vou poder aprender muito(...) assim não vou poder ser uma pessoa boa na vida". O que é ser uma pessoa boa na vida(?) - "...como eu disse ter responsabilidade, trabalho, casa, família". O lugar que a escola ocupa nos projectos desta criança parece bem definido. As razões da sua opção são de cariz *instrumental* da vertente *formação global*

Que escola que saber(es)

Grupo IV - perante o desafio - o que gostavas de fazer na escola, diferente do que fazes agora - a Teresa adere de *imediato* à ideia e projecta neste espaço aquilo que mais valoriza a dimensão *da formação global*. Assim, gostaria de aprender "...simpatia, a viver em conjunto, a aprender a ser bom, a conviver com os professores a respeitar as regras". O porquê das temáticas reside na importância conferida a valores como a solidariedade e ou a amizade - "eu não gostava de ver alguém sofrer, não gosto de ver alguém sozinho num canto sem amigo". Quanto à forma de aprendizagem destes *valores*, existe por parte da criança a *visibilidade* de uma *aprendizagem pela acção*. "Quando o professor manda fazer um trabalho ser juntados e o fazer... se não quando vamos dar um passeio podemos juntar'nos e o visitar". E poderíamos aprender através de um filme...(?) - "sim, um filme de carinho".

Representação da escola e envolvimento na escolaridade

Grupo VII - dificuldades e sua resolução - a Teresa tem dificuldades em Meio Físico. *Ajuda em casa*, tem do primo (anda no 6ºano) e "às vezes do pai e da mãe". Na escola tem ajuda do professor. Prefere a *ajuda do professor* por razões de *competência*, "porque eles(os

professores) nesse momento estão a trabalhar o meio físico, tudo e sabem tudo". Relativamente a material para trabalhar em casa, acha que tem tudo.

Expectativas face ao futuro - papel da escola

Grupo VIII - a Teresa quer ser médica porque, diz: "gosto de ajudar as pessoas..." mas, ainda não sabe se vai conseguir. A *escola* pode ajudar sobretudo, "a *professora* pode-me ajudar muito". Como o lema é ajudar as pessoas pode também ser "assistente social ou educadora".

Comparação entre escola em Portugal e em França

A Teresa diz que "há muitas diferenças". Estas, têm a ver sobretudo com os *conteúdos*. "em França trabalhamos o dia inteiro de oito horas(...) e aqui é só de oito horas até uma hora da tarde"; as matérias, "podemos começar a aprender inglês(...) também temos música". Para esta criança isto é importante porque "assim também ajuda-me a saber mais o trabalho que eu quero fazer mais tarde, se eu quero ser pintora ou...". Aqui é nítida a *valorização instrumental* da escola. Relativamente à forma de ensinar, "não" há diferenças.

Entrevista da F9 - mãe

Representações da escola

Grupo I - A Teresa quando não está na escola, está ocupada com *actividades de cariz doméstico* - "...faz uns serviços de casa, arruma a casa"; os trabalhos escolares são referidos porque perguntámos.

Grupo V - Perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - a mãe reage de forma imediata e iria falar de *questões de formação, não académicas* - "proteger a segurança das crianças no tempo de aulas(...) porque há sempre crianças mais velhas que tentam abusar dos mais novos, acho que isso é fundamental além da aprendizagem".

Grupo X - Pretende-se a comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - a mãe diz que a escola actual *é diferente* da escola em que andou. *Métodos*: "eu penso que sim (...) numa maneira de aprender as coisas (...) no meu tempo tínhamos outra maneira de aprender, em tempo de aulas que era outra maneira, assim com os professores (...) porque os professores de agora acho que deixam a criança assim mais à vontade e os nossos professores(...) exigiam o máximo, castigavam mas também tínhamos resultado".

O *método de controlo é tudo*, aí reside o segredo dos bons resultados. O controlo era coercivo.

E aquilo que se ensina, as coisas que se aprende na escola(?): os *conteúdos*:

" eu penso que no meu tempo era melhor porque há aí muitas coisas que eu vejo ser ensinadas de outra maneira, eu penso que no meu tempo era melhor"

Parece-lhe que era melhor porquê(?)

"na maneira das crianças serem agora, acho que eles agora são mais rebeldes do que como éramos antigamente".

A mãe acaba por *não explicar* as diferenças nos conteúdos e volta a enfatizar a dimensão do *controlo*.

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - O que se aprende na escola serve para o futuro da criança(?) - "isso o futuro dirá". E serve para algo mais(?) - " pois o que eles aprendem na escola serve para arranjar um emprego".

A mãe dá especial atenção à *dimensão instrumental* da escola.

Representações e expectativas face à escola/saber

Grupo VII - Perante a questão - o que gostaria que a criança aprendesse na escola - a mãe afirma: "pois eu gostava que ela aprendesse tudo um pouco", e isso é o quê(?) - "aprendesse o que fazia falta".

E a escola serve para as crianças aprenderem outras coisas(?) - "(...) sim desde a hora que tenham uma boa professora que faça compreender, acho que serve para serem bem educados, pa aprenderem a ler e escrever"

E o que é ser bem educado(?):

"podem ser obedientes, obedecerem ao que as pessoas dizem, saber lidar com as pessoas não ofender as pessoas darem se bem uns com os outros "

Primeiro, de forma implícita a mãe nomeia a *dimensão instrumental* da escola e depois, afirma a dimensão da *formação global mas* dependente de uma *boa professora*, porque "o professor ou a professora é uma segunda mãe ou um segundo pai na escola"

Representações do professor

Grupo VI - Esta mãe acha que os *professores não esperam nada* dos pais "pois eu acho de momento, não esperam assim nada dos pois já que os pais, a maioria trabalham, acho que durante o tempo de aulas não podem fazer nada".

A professora da filha *nunca pediu ajuda*.

Grupo IX (questão 9.1) - A mãe acha que quando as crianças têm problemas "(...) um diálogo entre pais e o professor ajuda muito(...)". O *professor* tem aqui um *papel positivo*.

Grupo XV - A questão 15 não tem resposta porque a mãe não acompanhou a escolaridade da criança.

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - A *escola* que a criança frequenta *não tem reuniões* de pais, pelo menos este ano, segundo informação da mãe, assim, a mãe nunca foi a uma reunião.

Para esta mãe as reuniões servem para discutir questões de *ordem prática* e de *ordem académica* - "falar de educação das crianças durante o tempo de aulas, na segurança quando se deslocada casa à escola(...) problemas relativos à escola, com aprendizagem".

Grupo III - Idas à escola - A mãe foi à escola por *sua iniciativa* "(...)três vezes saber s'ela estava bem como veio do estrangeiro" e foi "*umas duas vezes q'a professora mandou-me um bilhete, a professora do Francisco (o filho)*".

Grupo IV - Festas - às festas *nunca foi*, porque - "calha sempre no meu horário de serviço". As festas servem "(...) pra alegrar as crianças pa dar ânimo".

O que gostaria de ver numa festa(?) "oh diversões como eles fazem, este ano diz que foi muito bonita". A mãe realça nas festas a *dimensão lúdica* e refere *apenas as crianças* como o alvo das festas; a sua *capacidade de sugestão não é efectiva*.

Grupo V (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - a resposta da mãe *é imediata*: "era capaz de ir mesmo que fosse só pa orientar, era capaz de ir, não era capaz de dizer que não"

E se os miúdos tivessem uma dúvida ou se tivesse que ensinar...(?)

"se fosse ao meu alcance podia esclarecer e podia ensinar".

Esta mãe tem uma *atitude positiva*, *não apresenta obstáculos* mas, também não propõe *nada em concreto*.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança ter uma avaliação negativa, a mãe afirma: " não lhe dizia nada (...) dava-lhe o apoio pra ver s'a próxima ficha tentava ter melhor resultado, que é o que eu tenho feito sempre". A mãe *envolve-se na resolução do problema*, ajudando.

A criança nunca se queixou da escola.

Grupo IX - Esta criança *não tem dificuldades* na escola. Quando a criança tem problemas vale a pena ir à escola "um diálogo entre os pais e o professor ajuda muito pa combater o problema e o diálogo entre o pai e o filho ou filha também é muito importante para isso". Existe a *valorização do envolvimento* e do *diálogo* como *forma de controlo* dos problemas. (nota: esta mãe tem valorizado a dimensão do diálogo como controlo **mas**, ao falar sobre a escola do seu tempo, valorizou os métodos tradicionais de controlo)

Recursos para trabalhar em casa a mãe diz que têm. Têm por exemplo *dicionário*, a mãe diz que também têm *recursos humanos* disponíveis como - "o meu irmão que tem mais estudo do que eu ou o meu marido também".

Grupo XIV - o que a mãe gostaria de fazer pela filha *não passa pelas dimensões académicas*, são actividades de *lazer*.

"gostava de fazer tudo, que fosse possível, passar assim uns tempos livres com eles, fazer férias (...) na praia, no campo (...)".

Expectativas sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - A mãe gostava que a filha andasse na escola "até ao ano que ela quiser" mas o que gostava mesmo era que ela tirasse um curso e assim acha que ela vai até à *universidade* - "pois se depender de mim pode ir".

Grupo XIII, (questão 13.2) - A profissão "...ah assim uma professora"

Entrevista da família F9/pai

Esta foi a entrevista mais mal conseguida. Não conseguimos estabelecer uma relação que levasse o pai a falar. Factores indiciadores do seu comportamento: é a pessoa com as habilitações literárias mais altas; não tem uma perspectiva ingénua sobre a escola; a criança não é sua filha; este pai nunca foi à escola.

Representações da escola

Grupo I - Quando não está na escola a criança está ocupada com *actividades de natureza lúdica e informal* e, paralelamente o trabalho escolar - "em princípio eles estudam e têm os seus tempos livres pa brincarem não é". Quanto ao que gostaria que a criança fizesse nesse tempo, a resposta é vaga - "qualquer coisa que eu mando eles fazem, mas eu também tenho pouco tempo para estar em casa com eles".

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - o pai não responde e depois de recolocada a questão responde: "*não, não ia*"

Grupo X - pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - O pai diz que não há diferença entre uma e a outra escola - "...não, é idêntica..."

Sim, em tudo, nas matérias e na forma de ensinar(?)

"é possível que seja a mesma coisa"

Mais à frente recolocámos a questão ao pai - olhe ainda há pouco o senhor disse que tinha andado na escola em Cabo-Verde e aqui, achou alguma diferença(?) - "...achei, esta é mais simples (...) eu acho que aqui reduzem mais as matérias, dividem mais(...) é por isso que eu acho mais simples".

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - a resposta do pai é *demorada e vaga* - "...acho que sim... é o futuro deles não é"

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII - perante a questão - o que gostava que a Teresa aprendesse na escola - o pai acaba por *valorizar bastante* a dimensão da *formação global* que a escola não realiza mas deveria realizar. A resposta foi difícil de alcançar e depois de várias formulações. O pai acha que a escola tem outras missões além de ensinar a ler e a escrever, "... a escola em princípio deve ensinar tudo desde o meio ambiente, desde a civilização, desde a sociedade, desde a convivência tudo...."

E por exemplo em relação à convivência o que é que a escola podia ensinar aos miúdos(?)

"não queria falar em certas coisas... eu vejo certas coisas... mas a escola não tem força para evitar que essas coisas aconteçam"

E que coisas são essas(?)

"é uma coisa tão simples como dividir a sociedade ..."

E o que é que a escola podia fazer em relação ao que disse(?)

"...não a escola não podia ajudar... porque em princípio as professoras têm muito pouco tempo pra dar a matéria que têm e ainda... para dar a atenção a outras coisas o tempo é muito pouco..."

E se tivesse que escolher entre dar a matéria e ensinar essas outras coisas o que escolhia(?)

"ah tudo é importante, tudo faz falta n'ê..."

O pai está preocupado com "certas coisas" como a sociedade dividida entre quem(?)..

Representação do professor

Grupo VI - Os professores esperam que os pais tenham em *atenção as tarefas académicas* dos filhos mas, não refere a ajuda - "...bom em primeiro lugar é saber se os filhos estão a acompanhar o estudo, em segundo se tá a portar bem, se está a cumprir o horário e essas coisas todas".

Este pai nunca foi à escola em consequência a professora nunca lhe pediu ajuda.

Grupo XV - A questão não foi colocada porque o pai nunca foi à escola e a criança só frequentou a escola com este pai, este ano lectivo.

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - este pai *nunca foi* a uma reunião, mas, tem uma ideia sobre os objectivos destas - "(...) em princípio acho que é pra saber a situação dos alunos na escola não ". Na resposta é realçada a *dimensão informativa* das reuniões.

Grupo III - Idas à escola - o pai *nunca foi* à escola

Grupo IV - Festas - às festas o pai também *nunca foi* e a sua opinião sobre a utilidade destas é "... não sei dizer"

Se lhe perguntassem como organizaria uma festa - "... *não sei* é uma coisa que não estou a par disso, já há muito tempo que não estou ligado a isso...".

Grupo V, (questão5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - o pai afirma:

"sem dúvida que ía mas... mas em princípio s'a professora tiver doente há sempre outro a substituir não é?"

Se tivesse mesmo que ir o que faria(?)

"... não sei... "

O pai mostra adesão à ideia porque à partida esta revela um carácter de obrigação oficiosa mas, depois, percebendo que se trata apenas de um 'jogo' a resposta é vazia.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - (A questão 8 não foi feita).

Na questão 8.1 o pai diz que a criança nunca se queixou da escola.

Grupo IX - Dificuldades na escola, *pode ter* - "... a dificuldade é simples às vezes eles podem não acompanhar certas matérias e depois atrasam..."

Se a criança tiver dificuldades na aprendizagem ajuda, os pais irem à escola(?):

"... bem eu *não sei* como eu nunca fui à escola... (...) eu no tempo q'eu estudei quando os meus pais íam ajudava mas eu neste momento *não sei* se ajuda ou não"

Se a criança tem tudo o que precisa para fazer os trabalhos "... *se calhar não*..."

Grupo XIV - A resposta do pai vai direccionada para as *questões académicas* incluindo a *ajuda*: - "...em princípio insistia com eles para estudarem... talvez ajudar se eles precisassem".

Expectativas sobre a trajectória da criança

Grupo XI,XII - Até que ano a filha vai andar na escola(?) a *resposta é vaga* - "...ela pode andar na escola até... *ela conseguir chegar n'ê*"

E até que ano acha que eles(a filha e o filho) vão andar(?)

"eu não sei mas com as dificuldades que levam não sei se ultrapassam o 9º ano".

O que é que se podia fazer para isso não acontecer (?) - sem resposta

O que é que a escola podia fazer para isso não acontecer(?)

"ah neste caso a escola não podia fazer nada... acho que não (...) os alunos são muitos e as dificuldades são grandes chega o ponto que os alunos vão precisar muito apoio e a escola não vai chegar pra ajudar..."

Então nesse caso quem é que pode dar apoio(?)

"ninguém".

O pai acha que a criança não vai ultrapassar o 9º ano por dificuldades acumuladas.

Grupo XIII (questão 13.2) - Quanto à profissão que gostaria que a criança tivesse, quem escolhe é a criança - "...eu não posso escolher..."

3.4 Família F13 - Ana

Entrevista da criança C13 - Ana

Representações da escola

No grupo I, em resposta à questão - o que tinhas pena de deixar nesta escola - a Ana apenas refere as *pessoas* - "as minhas amigas e também dos meus amigos (...) tinha pena (de deixar) a professora". As razões são de ordem *afectiva*.

Sobre a escola ideal, gostaria que tivesse "também as minhas amigas (...) e também a minha professora". Uma vez mais as razões são *afectivas*. Quanto à escola, gostava que fosse "bonita..."

Representação da escola e relação com o saber

No grupo II, perante o problema colocado - a substituição do professor - a Ana *não* tem uma resposta *imediata* e desenvolta. O tipo de actividades proposto - "ensinava os meninos depois(...) escrevia no quadro p'ós meninos não escreverem mal como alguns dos moços da minha sala escreve mal". Como é que eles podem deixar de escrever mal(?) - "tem que se escrever no quadro q'é pa eles não darem erros" e esta é a única solução para o problema, escrever "no quadro". *Reproduz* a prática da sua aula naquilo que ela tem de *mais marcante*.

Relativamente ao domínio do saber, perante a questão - como é que ensinaria a um menino uma conta de somar (2+2)(?), pelo mesmo método - "olha dizia-lhe como é que fazia-se e depois se ele a tinha mal, como a gente faz na escola, a gente emendava no quadro". Esta é a forma de ensinar da professora, se gosta, a resposta é um "sim...", *sem crítica*. Se se podia aprender de outra forma(?) - "podia-se (...) pra eles não darem erros como às vezes nos ditados, como às vezes alguns meninos dão erros e a professora escreve à frente a palavra que estava errada".

Em resposta à questão - para que serve o que aprendemos na escola - a Ana responde: "para ter um bom emprego, para tirar um curso...". A valorização é *instrumental*. As razões são ainda *instrumentais* - "porque a nossa mãe nunca dura sempre".

Representação da escola/saber e envolvimento

Grupo III - entre ficar em casa a ajudar a mãe ou ir à escola, a Ana ajudaria a mãe; porquê(?), não consegue explicar - "ajudava a minha mãe... e dizia à senhora que tinha tado a ajudar a minha mãe". Existe a prioridade à mãe. No grupo V, entre ir à escola ou ir a uma festa de aniversário, "ia à escola". A criança dá *prioridade à escola* e as razões são de natureza *instrumental*- "porque era mal ir a uma festa e faltarmos à escola (...)" porque na escola aprende-se e, na festa "não" se aprende.

No grupo VI, relativamente à questão - não ir mais à escola depois do 4º ano - a ideia é imediatamente refutada - "que eu ia à escola (...) queria aprender...para...tirar o curso". As razões são *instrumentais*.

Que escola que saber(es)

Grupo IV - perante o desafio - o que gostavas de fazer na escola, diferente do que fazes agora - a Ana está demasiado *centrada* na ideia de que a escola é para *aprender conteúdos* como: ler, escrever contar. A sua resposta imediata centra-se naquilo que faz na escola,

levou algum tempo a descentrar-se desse modelo. Assim, perante a pergunta, respondeu "contas"; depois de explicar novamente a pergunta, respondeu "...umas contas que eu tenho dificuldade (...) textos livres...cópias, abecedários, fazer fichas". Só depois deste enunciar e de voltarmos a explicar que se tratava de actividades diferentes, a Ana referiu um conjunto de *actividades* de carácter *lúdico-desportivo* - "brincar c'os meus amigos, brincar à apanhada (...) jogos com arcos", porque no intervalo parece não haver tempo para brincar o suficiente, "quando toca a campainha a gente vamos logo p'a sala". Sobre o que gostaria de fazer relativamente à organização e realização dos jogos, a Ana prefere as *actividades dentro da escola* e que são de *mera execução* - "fazer os jogos".

Representações da escola e envolvimento na escolaridade

Grupo VII - dificuldades e sua resolução - a Ana *tem dificuldades* "em contas". Na escola tem *ajuda da professora* e gosta da ajuda; em casa, "se eu não sei pergunto ao meu *pai*". Para fazer os trabalhos de casa tem tudo o que precisa.

Expectativa face ao futuro - o papel da escola

Grupo VIII - a Ana quer ser médica, mas não tem a certeza se vai conseguir ter esta profissão. Quer ser médica para "tratar os doentes". Sabe que a *escola "pode"* ajudar a alcançar a profissão mas *não sabe como*.

Entrevista mãe - F13

Representações da escola

Grupo I - Quando a criança não está na escola ocupa o tempo com *actividades informais de cariz lúdico, actividades domésticas e os trabalhos escolares*- "tá a brincar aí na rua c'os outros (...) ajuda-me a fazer as camas e a lavar a loiça quando ela quer". A mãe gostaria que a criança se dedicasse às *actividades escolares* - "ela faz o dever da escola, principalmente a escola ela tem feito, tem corrido bem até agora, daqui pra frente q'eu não sei (...)".

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - a mãe *responde prontamente*: " eu dizia q'a minha filha era bem tratada na escola, que não tinha razão de queixa q'ela é Maria rapaz e tira pedras aos moços e atão a professora do meu filho queixou-me (...) e eu disse quê que você quer q'eu faça atão você tá'qui eu não sei que se passa aqui

". Esta mãe ia à escola tratar de *questões de formação global* e que estão relacionadas com os *problemas de comportamento* dos filhos.

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - a mãe diz que *não sabe* se a escola do seu tempo e a escola actual têm alguma diferença ou semelhança porque nunca andou na escola. "não sei, porque eu *não andei na escola(...)*".

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1 pretende-se aferir a importância conferida ao saber - A mãe está completamente *ancorada na dimensão instrumental* da escola na sua dimensão mais imediata mas, ainda assim, revela uma *dependência do que possa acontecer da parte da criança*. E o que se aprende na escola serve para a vida futura da criança (?)- "isso agora depende dela s'ela puxar pela cabeça, n'è isso eu não sei a cabeça dos moços hoje (...) a gente luta pa conseguir arranjar um emprego tem que estudar bastante pa melhorar as coisas n'è, quanto mais estudar melhor n'è".

Representações e expectativas sobre a escola/saber

Grupo VII, perante a questão - o que gostaria que a Ana aprendesse na escola - a mãe começa por referir de forma vaga o que gostaria que a criança aprendesse - "eu gostava que ela aprendesse tudo(ri)", assim por exemplo(?) - " eu gostava sei lá que fosse mais boa aluna, esperta, se fosse uma boa moça(...)"

O que é uma boa moça(?)

"uma boa moça é uma moça só pensa portar bem não ser uma moça assim vadia, vagabunda"

E acha que isso também se pode aprender na escola(?)

"eu acho que sim a professora explicou, as professora também explicam n'è, acho que explicam também na escola".

A mãe expressa a importância da *escola na formação global* mas dependente da professora.

Representações do professor

Grupo VI - Para esta mãe os professores esperam que os pais se preocupem com o *comportamento* das crianças, que as *controlem* - "deve ser pra repreendê-los, pa não fazer mal (...) eu acho q'è pa não fazer mal, pa chama-la tenção(...)".

A professora nunca pediu ajuda.

Grupo IX, (questão 9.1) - Esta mãe confere um *papel positivo ao professor*, se a criança tem dificuldades "(...)acho q'a professora vai apoiar-la ela".

Grupo XV - A mãe faz uma avaliação à professora da filha e do filho, em qualquer dos casos as professoras têm uma *apreciação positiva*. No caso do filho, a mãe afirma - "(...) ele gostava muito da outra era mais carinhosa por q'ele era pequenino, agora esta professora é boa porque ela é dura e quando ele não quer fazer dá chapada, obriga a fazer". É valorizada a dimensão *reguladora com um controlo rígido*. No caso da filha, só teve uma professora e a mãe afirma - "(...) tem sido boa professora ela tem sido um bocado boa aluna".

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - A mãe diz que só *foi a uma*, e *não este ano*, quando tem tempo *vai no dia seguinte* falar com a professora. Não vai às reuniões porque - "aquilo é às sete hora e depois vem e não vem tenho medo de vir pra cá sozinha à noite". Às reuniões realça a dimensão *informativa*, são "para explicar como é que os alunos se portam e como é que a escola tá indo".

Sobre o que se podia fazer nas reuniões, a resposta é "(...)eu não sei".

Grupo III - Idas à escola - A mãe foi à escola *três vezes*. Destas, *duas foi a pedido da professora* da criança e a outra foi por *decisão própria*. A pedido da professora foi *assinar papeis* e uma outra foi para *decidir* se queria pôr ou a Ana nas *aulas de apoio*.

E acha que no apoio podem ajudar(?) - "sim acho que ela pode puxar mais por ela (...) puxar mais ela prá frente".

Foi uma vez por decisão própria - "foi por causa do Tiago, o Tiago não queria ir à escola e eu atão, fui lá levar uma carga de pancada daqui até lá". A mãe, antes de começar a entrevista, começou por contar este episódio, realçando a importância do *controlo coercivo* para a obtenção de resultados escolares.

Grupo IV - Festas - A mãe diz que foi apenas *uma vez* a uma festa de S. João mas não este ano. Acha que as festas "servem assim para animar as crianças", realçando a *dimensão lúdica*.

Como é que organizaria uma festa(?) - "eu gostava que fizesse assim uma festa bonita p'ós moços ficar mais alegre, pa ficar mais contenti, por exemplo houvesse palhaços, houvesse assim coisas que as crianças gostasse".

Grupo V (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - a mãe afirma: "ia ajudar aquilo que eu pudesse fazer eu fazia aquilo que eu não pudesse fazer não fazia n'é (...) tomava conta deles, falava com eles não se portar mal, uma coisa assim e ía". A mãe propõe *actividades não académicas* e revela de forma não explícita alguns *obstáculos*.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa a mãe afirma: "olha dizia pa não fazer isso, reprendia, tentava ajudar n'é e dizia pa tomar mais atenção ou dava-lh'um estalo na cara e pronto". A *atitude* da mãe é sobretudo de *repreensão*.

A criança já se queixou da escola - "havia lá um moço cigano q'andava sempre a lhe chamar preta e não sei quê (...) e eu disse olha chegas ao pé da professora e dizes e a professora logo dá-lhe uma repreensão". As queixas são de *natureza socio-afectiva*.

Grupo IX - A criança *tem dificuldades* em "contas". Como é que a criança pode deixar de ter essa dificuldade(?) "s'a professora puxar mais por ela ela deixa de ter dificuldade, ela pode aprender mais, s'a professora falar mais com ela ou ensiná-la". A *mãe não se envolve* na superação das dificuldades. Assim, quando a criança tem dificuldades *é importante ir à escola* "(...) a gente vai falar q'a professora (...) e acho q'a professora vai apoiar-la ela".

Relativamente aos recursos para trabalhar em casa, a mãe reconhece que se calhar não tem tudo *mas* diz: "(...) eu prefiro deixar de comprar uma saia pra ela ter as coisas escola".

Grupo XIV - Quanto ao que mãe gostaria de fazer pelos filhos se pudesse - "gostava de ficar mais com eles e acompanhá-los assim...". A resposta *é vaga*.

Expectativas sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - Até que ano gostava que a criança andasse na escola, a mãe *não parece dominar* nomenclatura logo vai dizendo "até eles quisessem, q'eu pudesse (...) o oitavo ano ou 11º ano pa ver se tinham futuro daí pa frente" E acha que vão anda até essa altura(?) - "acho que sim eles têm vontade de aprender". Ou seja *tudo depende da criança* se passar... .

Grupo XIII(questão 13.2) - Que profissão gostaria para a filha(?) - Eu gostava que fosse médica, é que ela diz que quer ser médica, agora não sei". Confrontada com a questão - mas a Ana para ser médica tem que fazer um curso(?) - a resposta é "acho que quel fazel o curso, quer continuar a estudar para tilal o curso vamo lá ver"

Entrevista F13 - pai

Representação da escola

Grupo I - Quando a criança não está na escola ocupa o tempo entre *actividades informais de cariz lúdico* e os trabalhos escolares - "Anda a brincar aqui a fazer ginastiquinha e coisas

assim". O pai gostaria que a criança fizesse, *actividades desportivas* "fazer ginástica ou luta (...) têm que fazer muito exercício ao corpo".

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - o pai diz: "só podia dizer vocês têm que estudar com força pa ver se amanhã são uma pessoa c'um certo... com uma certa formatura (...) porque eu não sou formado mas tenho pena".

As temáticas *não são académicas*, são de cariz da formação global e visam elucidar a *importância instrumental e global da escola*.

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - A escola actual e a escola em que o pai andou, tanto em Cabo-Verde como em Portugal, é diferente - *os conteúdos* - "(...) a escola era mais rigorosa (...) sabia mais coisas q'eles sabem agora... naquela altura aprendia geografia e eles aqui não sabem (...) gramática"

E a forma como se ensina hoje na escola(?) - *os métodos*

"bom eu agora não posso dizer nada porque (...) aqui nunca tive contacto assim com a professora (...) mas acho que agora gramática não há"

Então acha que a escola do seu tempo...

"era mais rigorosa era... a gente tinha que saber mais coisas... na minha altura exigiam mais, agora as crianças tão mais à vontade mais devagarinho mais calma".

O que é mais perceptível para este pai é *a diferença de conteúdos*, os métodos é algo que *não consegue distinguir* dos conteúdos. O pai reconhece que não pode responder, relativamente aos métodos, porque não tem conhecimentos.

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - O pai valoriza o papel *instrumental e global da escola* se as crianças "(...) não aprenderem na escola onde é que aprendem mais? o futuro agora tá difícil".

E a escola só serve para arranjar uma profissão(?) - "é pa nossa vida futura...".

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII, perante a questão - o que gostaria que a Ana aprendesse na escola - Este pai *espera tudo* da escola. A escola é "importantíssima para todos os fins". Realça a dimensão *instrumental e a formação global* - "eh pá eu gostava q'eles aprendesse uma coisa boa p'exemplo eu já disse à Ana q'eu queria q'ela fosse uma médica, e o Tiago futebolista, é muito louco c'a bola"

E a escola serve para mais alguma coisa sem ser arranjar um emprego(?)

"a escola é a base principal pa tudo o q'a gente quer (...) quem não tem escola não é ninguém (...) um homem com um curso superior sabe falar com as pessoas e a gente sabe empregar as palavras no ponto".

Representações do professor

Grupo VI - Na perspectiva deste pai, os professores esperam e precisam de *cooperação, ajuda ao nível académico*. "os professores esperam... uma ajuda dos pais n'é (...) porque uma professora tem 30 alunos ou quê s'elas tiver q'ir desenrolar aquilo tudo (...) eu ensino a minha filha ou o meu filho pá faz isto assim e crianças vão com aquela luz e depois chega lá é rápido q'a professora desenrola o trabalho".

Ajuda, os professores *nunca pediram* porque "nunca fui lá à escola.

Grupo XV - Nesta questão a resposta do pai é *isenta de qualquer avaliação objectiva*. A criança teve vários professores mas o pai afirma: "não, não notei, q'a Ana todos os anos passou não posso dizer q'um era melhor e o outro é pior". E depois, a criança passou sempre, factor que leva os pais a ter opinião positiva.

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - O pai *nunca foi* às reuniões - "porq'eu tou a trabalhar... e vez saio sempre tarde n'é". Mas, o pai acha que as reuniões são necessárias - A gente assim entra no ambiente n'é tamos mais inseridos naquilo q'as crianças podem fazer".

Sobre o que se podia fazer nas reuniões - " a gente vai lá tem umas conversas sobre as pessoas e sabe o que se pode fazer amanhã e como é que a gente pode realizar n'é". Em termos discursivos o pai *confere às reuniões vários atributos de ordem académica*, caberá perguntar porque não vai.

Grupo III - Idas à escola - O pai nunca foi à escola

Grupo IV - Festas - Nunca foi às festas. E para que servem(?) - "isso é bom dá uma certa alegria às crianças e aos pais também n'é". Às festas reconhece a *função lúdica* mas, junto das *crianças e dos pais*.

Sobre o que se pode fazer numa festa nada diz.

Grupo V, (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia, a sua resposta é imediata -

"eu podia ir mas a minha cultura já não dava pa ensinar as crianças... eu sei fazer contas e umas coisinhas, mas por exemplo de repente pa chegar lá e tar a inserir no assunto que estão a rolar era capaz de não fazer nada "

O pai *adere à ideia*, mas levanta *obstáculos de ordem académica* à realização da tarefa e tem *preocupações objectivas* como faria "pa chegar lá e tar a inserir no assunto".

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança ter uma avaliação negativa o pai afirma: "naquilo q'eu soubesse ensinar ensinava-lhes pa manhã ela fazer bem mas em todo caso s'aparecesse com uma avaliação negativa eu ficava um bocadinho triste... n'é s'eu não soubesse ensinar fico triste pois claro eu não tenho essa cultura". O pai *ajudaria* e mostra *preocupação* perante a possibilidade de não ter conhecimento para ajudar. A criança nunca se queixou da escola.

Grupo IX - A criança tem dificuldades "mas n'é muito". Como é que pode deixar de ter dificuldades(?) - "(...) ela é esperta tenho que cortar na brincadeira".

Quando a criança tem problemas ajuda se os pais forem à escola(?) - "claro q'ajuda... porque a gente vai lá contacta c'a professora diz a diferença q'as crianças tem, a gente aqui em casa faz um bocadinho, aperta mais... ". Existe uma avaliação positiva do envolvimento na escola, o *envolvimento traz conhecimento* aos pais no sentido de ajudar a criança a superar as dificuldades. À criança o pai *exigiria mais esforço*. Relativamente ao material para trabalhar o pai diz "...tudo, tudo não sei porque às vezes há dificuldade (...)".

Grupo XIV - Sobre o que o pai gostaria de fazer pela criança *primeiro* nomeia questões de *ordem material* e só depois académicas. "(...) ter uma casa boa e dar comida como dou e ensinar-lhes a escola tamem tem que ser".

Expectativa sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI,XII - O pai gostaria que a filha andasse na escola até "*tirar o curso*". E pensa que a filha *vai conseguir* - "eu penso que sim, espero... desde q'eles não desamoremam continuam a trabalhar assim eu ajudo".

Grupo XIII, (questão 13.2) - A profissão que o pai deseja para a filha é *médica* porque - "os médicos têm uma vida boa trabalham e ganham dinheiro bem (...)".

4. Entrevistas das famílias a residir na zona rural

4.1 Família F6 - Sara

Entrevista da criança C6 - Sara

Representação da escola

No grupo I, em resposta à questão - o que tinhas pena de deixar nesta escola - a Sara refere apenas as *pessoas* - "as minhas colegas, a minha professora...". As *razões* são *socio-afectivas*. As colegas tinha pena de deixar "...porque eu já sou amiga deles..."; a professora porque "ela é boa, não batia". Nunca teve professores que batessem mas, das professoras que já teve preferia a primeira por *razões afectivas*, "ela ensinava muito bem". Porque é que *ensinava bem(?)* - "*porque as outras gritam c'a gente*". As competências académicas são para esta criança, competências afectivas.

Para a escola ideal gostava que fosse como a escola que frequenta, ou seja, que tivesse, "os colegas" e ainda que tivesse "baloços", um *objecto* de cariz *lúdico*; o professor ideal "que não gritasse...que...que nos ensinava bem". O que é *ensinar bem(?)* - "é aprender", ou seja, "...*temos que estudar* e depois o professor ensinar as coisas".

Representação da escola e relação com o saber

No grupo II, perante o problema colocado - a substituição do professor - a resposta da Sara é de *descrédito* nas palavras e na expressão - "...oh era uma bagunça...", porquê(?) - "não respeitavam, começavam todos aos gritos". O que fazias para os controlar(?): "...punha de castigo". Que castigo lhes davas(?): "não ir ao recreio... depois não sei, chamava aqui a mãe". Esta criança projecta aqui, provavelmente, um comportamento típico da sua aula (a mãe de um colega desta criança, queixou-se do barulho e da falta de respeito dos miúdos na sala de aula) e *reproduz o modelo de controlo da professora*. As *actividades propostas* são apresentadas de forma *dispersa*. Começava com "...matemática...". Quando um menino tivesse dúvidas, "perguntava(...) a eles...". É este o *modelo da professora*. A Sara gosta do modelo mas diz, "não sei..." se dá resultados. Ensinaria ainda "língua portuguesa...meio físico". Como ensinaria(?) - "...explicava ou iam ver ao livro". Uma vez mais é o *modelo da professora* e a criança não sabe se pode aprender de outra forma.

Representação da escola/saber e envolvimento

Grupo III - entre ficar em casa a ajudar a mãe ou ir à escola, a Sara ia à escola, "por causa que eu não posso perder a escola"; não pode "perder a escola", porque os colegas poderão fazer alguma avaliação nesse dia. Há uma *prioridade à escola*. Mas, no grupo V, entre ir à escola ou ir à festa de um amigo, a Sara "...faltava à escola" porque era um amigo que estava em causa. Há a *prioridade à amizade*.

No grupo VI - relativamente a não continuar na escola, após o 4º ano, a sua resposta é imediata - "não posso que eu quero a bolsa de estudo (...) para tirar o curso". Não sabe o que é a bolsa de estudo, "é a minha mãe que diz sempre"; como se consegue(?) - "estudando...". Existe uma visão puramente *instrumental* da escola.

Que escola que saber(es)

Grupo IV - perante o desafio - o que gostavas de fazer na escola diferente do que fazes agora - a Sara apresenta *prontamente* a sua opinião: "acho bem...". As actividades que propõe são de cariz *lúdico-desportivo* - "jogos (...) ...vários...". O que era preciso para fazer os jogos na escola(?) - "respeitar os colegas e não fazer batota". Como é que se ensinava isso aos meninos(?) - "dizendo(...)", a "professora", diria. As razões desta opção pelos jogos são de *caracter lúdico* "é divertido", jogar. Além de jogos, a Sara gostaria de "plantar sementes", porque "é bom". É de salientar que toda a aprendizagem reside no professor e é veiculada de forma tradicional: *o professor ensinaria*.

Representações da escola e envolvimento na escolaridade

Grupo VII - dificuldades e sua resolução - a Sara *não tem dificuldades* mas já *teve* em *matemática*. Quando teve dificuldades foi um *explicador* que a ajudou. Entre a *ajuda* da professora e a da *explicadora preferia* esta última, "...era por causa que eu era sozinha e não fazia barulho, aprendia melhor". Mas como é que a explicadora, explicava(?) - "ela passava e eu fazia, depois se estivesse mal eu continuava sempre a fazer". A professora também ajudava - "dizia como era a conta, eu apagava e fazia". Os pais ajudavam "às vezes". Em todas estas ajudas, o que se salienta é a *execução não o processo*. Há outra nota de relevo que diz respeito ao *barulho*, já atrás referido, e que agora é apresentado como factor que *inibe a aprendizagem*. Quanto a material para trabalhar tem tudo.

Expectativa face ao futuro - o papel da escola

Grupo VII - a Sara, quanto a profissão, gosta de "tanta coisa" como: "cantora, professora de ginástica". Cantora porque gosta de cantar; professora de ginástica, porque faz bem. A *importância da escola* para ter estas profissões é afirmativa mas é *difícil de explicar*. Entre ser cantora com um curso ou sem um curso, preferia ser cantora com curso, porquê(?) - "era mais melhor" - porquê(?) - "não sei dizer". Mas, acha que vai conseguir.

Entrevista F6 - mãe

Representações da escola

Grupo I - A criança quando não está na escola está ocupada com actividades *lúdicas informais, actividades domésticas* e faz os *trabalhos escolares*. A criança "(...) brinca faz alguma coisinha em casa (...) passa uma vassoura, lava uma loucinha". E os trabalhos da escola(?) - "(...) agora faz sozinha antes ajudávamos". *Não há nada* que a mãe gostasse que a criança realizasse.

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - a mãe iria falar não sabemos *se às crianças se à professora*; a temática está direccionada para as dimensões *académica e reguladora* e revela as *suas preocupações e crítica* - "olha pa ter mais calma c'as crianças q'elas dão muito trabalho (ri) é isso (...) às vez tem muita dificuldade e a professora quer insinar mas eles tamem c'a dificuldade que têm não puxa muito, mas ter calma com elas".

Grupo X - Pretende-se a comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - A primeira e única diferença que esta mãe consegue estabelecer entre a escola que frequentou e a escola de hoje, reside nas *condições materiais de vida* que hoje são melhores.

"é diferente, é muito diferente, é diferente"

E acha que há diferença nas *matérias* que se ensina(?)

"acho que é im tudo... tudo um bocadinho"

São diferentes(?)

"pois são diferentes..."

E acha que é melhor ou pior(?)

"agora é melhor... por exemplo eu tem uma vida melhor q'os meus pais pa ajudar os filho"

E a forma como se ensinava acha que é diferente de agora (?)

"pois os professores ía lá e ensinava mas às vez faltava um caderno e olha onde é que a gente ía buscar(...)"

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - Na opinião desta mãe, o que se aprende na escola é avaliado pela *perspectiva instrumental* - "pra estudar ter um emprego... é isso...". E aquilo que aprendemos na escola só serve para arranjarmos um emprego(?) - "... acho que não é só isso, porque prende muitas coisas não é... mas essa é a principal prender alguma coisa e algum dia ter um emprego"

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII, perante a questão - o que gostaria que a sua filha aprendesse na escola - A mãe expressa o que gostaria, de forma *algo imprecisa* - "é aprender mais s'a cabeça dela... (...) para aprender mais". E as crianças na escola podem aprender outras coisas sem ser a ler a escrever(?) - "acho q'isso no princípio é a principal, aprender" E além disso... (?) - "talvez música prendiam uma coisa assim, tinham uma coisa assim de música(...)". O mais *imediato e visível* é a dimensão *instrumental* da escola.

Representação do professor

Grupo VI - Para esta mãe os professores esperam uma *ajuda académica* dos pais - "esperam ajuda dos pais pa insinar alguma coisa... acho q'é isso...".

A professora da filha *pediu-lhe ajuda* no ano passado porque a criança tinha dificuldades.

Grupo XV - A criança já teve três professoras mas a mãe acha que "(...) é a mesma coisa lá lá falar com elas quando preciso e é isso"; *não revela qualquer avaliação* do desempenho das professoras.

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - A mãe vai sempre. E que acha das reuniões(?) - "pois são boas é pa falar das coisa da escola, é sempre uma dificuldade pa gente ajudar poi é isso". E a senhora costuma falar(?) - "quando faz falta falo".

Sobre o que se poderia fazer nas reuniões - "pois acho que faz o que é preciso eles s'o aluno tá, tá mal diz as alguma coisa q'a gente se pode ajudar ajuda, acho q'é isso, q'é preciso". A mãe *não revela capacidade de sugerir* actividades para as reuniões e as *reuniões são sobretudo para falar de dificuldades*.

Grupo III - Idas à escola - A mãe vai bastante à escola "já foi lá uns *quatro vezes ou pr'ai cinco*". Os motivos - "saber como é que ela andava na escola". A mãe *valoriza este*

envolvimento - "fiquei, pois fiquei(satisfeita) pois ela tava mais interessada no estudo e a professora tamem começou a interessar e tudo".

Grupo IV - Festas - Às festas a mãe também vai. Na opinião desta mãe as festas servem para *reunir e alegrar as crianças* - "pronto pós alunos e é bom naquele dia tá tudo reunido é uma legria tar tudo junto". É valorizada a *dimensão lúdica e de confraternização*.

O que esta mãe gostaria de ter numa festa de escola - "... nas festas eu não sei bem (...) ver os meninos a pronto a cantar mais e essa coisa toda (...) pa tar mais divertido".

Grupo V, (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - a mãe afirma: "pois não podia ensinar assim... coisas escola porque pronto mas ficava e passava o dia lá com eles e ter alguma conversa e pronto porque... eu como professora não tenho capacidade...". A mãe reconhece *obstáculos* ao desempenho do papel, faria *actividades não académicas*.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa, a mãe afirma: "pois eu não ficava muito satisfeito ma não sabia onde tava ondi problema s'é dela ou s'é da professoran'é". E o que lhe dizia(?) - "não ía guerriar com ela só que não ficava contente". A resposta da mãe é de *incapacidade e crítica velada à professora*.

A criança queixou-se da escola *quando não passou* de ano e a resposta da mãe foi - "(...) pro ano passa estuda mais e passa é isso".

Grupo IX - A criança *este ano "parece" que não* tem dificuldades *mas teve no ano anterior* a matemática e deixou de as ter porque *andou no explicador*.

Quando as crianças têm dificuldades ajuda ir à escola(?) - "ajuda porq'a gente vai e sabe lá as coisas da dificuldade s'a gente puder ajudar ajuda... pois é isso". *Valoriza o envolvimento* na escola na medida em que os *pais ficam informados* sobre as dificuldades da criança.

Na opinião da mãe a criança tem em casa tudo o que precisa para trabalhar.

Expectativa sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI,XII - A mãe não sabe até que ano a filha vai andar na escola isso *depende sobretudo da criança*. "até que ano(?) até q'a cabeça dela dá pa ir estudando, pois... (...) isso é uma coisa que tá pra ver".

Grupo XIII, (questão 13.2) - A profissão que gostava que a filha tivesse "talvez uma médica (ri) pa quando sou velhinha pa cuidar de mim melhor".

Entrevista F6 - pai

O pai tem muitas dificuldades em expressar-se. As duas entrevistas ficaram muito aquém do possível porque o pai e mãe assistiram à entrevista um do outro, o que constrangeu, pelo menos, a nossa acção de entrevistadora.

Representações da escola

Grupo I - a criança quando não está na escola, o *pai não sabe*, porque trabalha de segunda a sábado - "olha eu completamente não sei explicar directamente q'a minha vida é fora da casa, eu chego a casa é completamente de noite (...) quando eu tou em casa eu sei q'eu mando fazer uma coisa e ela faz, quando precisa estudar, estuda q'eu mando(...)". Nesta sua primeira revelação, salienta o *papel do estudo*.

No grupo V, Perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - o pai não diz o que pensa. O que pensa e o que iria falar às crianças é do domínio das *suas preocupações* e relaciona-se com a dimensão *da formação global*.

"aos miúdos... pois é... (...) muitas coisas eu podia dizer q'hoje este mundo tá todo enrolado numas certas situações q'a gente já não dá pa explicar como é"

Sim, então diga lá

"ah s'eu vou começar a falar nunca mais acaba... (...)começo a dizer e há tantas coisas (...) oh pá há várias coisas... pode explicar... que quer dizer... evitar certas coisas é as crianças não faz isto ou não junta c'aquele porque quele tá no mau caminho quele c'alguns crianças que vai já pa *⁹, crianças já mete umas certas coisas... já mete drogas outros já coisas e quê podia evitar, evitar isto mas... "

E ía lá falar dessas coisas porque o preocupa(?):

"preocupa sim... n'é... pois... há várias coisas que preocupa uma pessoa hoje hum, hum..."

Este pai, por um lado tem *dificuldade de expressar* o que pensa, veja-se as *pausas* as e as palavras vazias como: *coisas* e por outro lado não quer verbalizar as suas preocupações.

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - A primeira diferença que este pai anota entre a escola actual e a escola que frequentou é de *natureza material*. "(...) nessa altura a gente estudava era dificuldade em tudo, os pais não dava, não tinha dinheiro pra comprar os livros tão pouco às vezes faltava caderno (...)". A segunda dimensão apontada diz respeito aos *conteúdos* - "sim naquele tempo... uma criança que já tinha 2ª classe, já desenrascava mais ou menos e hoje? e hoje

⁹Cidade que fica a alguns kms para onde vão estudar as crianças após o quarto ano

uma criança com 4ª classe, uma criança com 2ª classe, hoje um homem com 2ª classe ainda consegue ler com certas crianças que tenham 4ª classe melhor e escrever".

E acha que há diferença na forma de ensinar(?) *métodos*

"sim naquele tempo os professores já pertavam um bocadinho já, esforçavam mais, hoje não, hoje os professores tem que manter um bocado calma já hoje, sabe qualquer coisinha já queixam"

Acha que funcionava melhor antigamente(?)

"sim c'os professores já tava, as crianças tamem já, naquele tempo era mais calmoso, hoje criança, hoje já tá tudo revoltados"

E o que acha que hoje se pode fazer para os miúdos serem mais obedientes ou mais respeitadores(?)

"olhe, hoje, já não sei o que se podia-se fazer tá tudo desta manera, já não sei explicar tão pouco"

Para este pai "*aquela escola era melhor*". Relativamente aos conteúdos apenas sabe que *se aprendia mais*. Nos métodos é visível apenas a *dimensão reguladora* numa perspectiva *rígida*, mas com muitos resultados. É essa uma das lacunas da escola actual "hoje já tá tudo revoltados".

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1 pretende-se aferir a importância conferida ao saber - se o que se aprende na escola serve para a vida futura da criança(?), o pai afirma: "acho que sim, acho que serve porque escola serve é pro próprio q'aprendeu (ri)". A resposta é *vaga*.

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII - Perante a questão - o que gostaria que a sua filha aprendesse na escola - o pai afirma: "olha eu neste momento não sei explicar, eu quero q'ela anda pra frente pois pa estudar, prender a ler e tudo enquanto até... (...) sempre pra frente até chegar ao até q'ela puder e até q'eu puder tamem(...)". O pai *não consegue precisar* o que gostaria que a filha aprendesse mas, quer que ela vá para frente. No seu discurso meio vago valoriza a *dimensão instrumental* da escola.

E que outras coisas se pode aprender na escola(?)

" na escola se prende muita coisa... porque eles vai de vez em quando eles levos à piscina levos a outros lados... (...) pronto há muitas coisas q'eles pode aprender mas... (...) ah não tem pensamento..."

O pai verbaliza em concreto *aprendizagens práticas*, como aprender a nadar.

Representações do professor

Grupo VI - Para este pai os professores esperam que os pais ajudem as crianças ao *nível da formação pessoal e ao nível académico*, sendo valorizada sobretudo a primeira. Assim, afirma - "espera que... os pais ajudem a educar as crianças e a manter eles mais com, explicar eles mais certas coisa e ajudar quando os pais, as crianças chega da escola, manda tamem fazer o trabalho da casa, da escola em casa...".

A professora da filha nunca lhe pediu ajuda.

Grupo XV - A criança já teve três professoras mas o pai *tem uma opinião vaga e acritica* - "... não, não notei porque na 1ª classe podia notar qualquer coisa mas, ela aprende pro ano que vem, 2º ano tamem é naquela... mais ou menos".

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - Este pai foi *uma vez* a uma reunião. O que achou(?) - "... eu fui... era uma reunião de noite eu já não lembro tão pouco o quê q'eles diziam (...) ah... aquilo é pa... alguns certos pais que não se não cuidam c'os filhos, aquilo foi bom pra alguns que não faz caso do que deve fazer, das crianças". Para este pai as reuniões são para *chamar a atenção dos pais* que não cuidam dos filhos.

Sobre o que se podia fazer nas reuniões - "olha essas reuniões... eu não tou a ver assim muitas coisas que se podia fazer pois nas reuniões eu não tá bem a lembrar(...)". O pai *não tem opinião* ou capacidade crítica.

Costuma falar com a esposa sobre as reuniões(?) - "sim pergunta, ela até mi diz pronto..."

Grupo III - Idas à escola - Este ano *não foi* à escola.

Grupo IV - Festas - Às festas *nunca foi* porque - "eu não pode porque as festas é trabalhar". Para que servem as festas(?) - "olha é pa gente divertir um bocado, depois é pois crianças divertir(...)". Nas festas realça a *dimensão lúdica*.

Sobre o que gostaria de ter numa festa(?) - "(...) mas eu nunca calhou ir lá não sei quê q'eles fazem que não fazem pa eu ter opinião". O pai *não tem opinião* porque nunca foi a nenhuma.

Grupo V, (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - o pai afirma: "... quê q'uma pessoa faz eu não consegue fazer completamente nada lá porq'eu vou fazer insinar as crianças? quê q'eu ía fazer lá eu não dava conta delas (...) o quê q'eu ía ensinar aos outros, tinha q'ensinar ao meu ensinava-lhe eu então em casa do q'eu sabia do que não sabia pronto ficava(ri)". O pai levanta muitos *obstáculos*. *Não propõe nenhuma actividade* em concreto e se fosse necessário ir à escola ensinar, *ensinava apenas a sua filha em casa* naquilo que soubesse.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa o pai afirma: "(...) às vezes as coisas acontecem não é q'uma criança queira ou coisa acontece(...) eu não ficava contente mas olha o quê q'eu ia fazer"

E o que é que fazia, ajudava(?)

Pois em certas coisas q'eu posso ajudar ajudo, pois.

O pai *envolver-se-ia no que pudesse*.

Na opinião do pai a criança nunca se queixou da escola.

Grupo IX - Este ano a criança está "mais ou menos", o ano passado *teve dificuldade* "na matemática". A solução para deixar de ter dificuldades - "é ir estudando mais". Ultrapassar dificuldades *depende da criança*.

Na opinião deste pai ir à escola *não resolve os problemas* quando as crianças os têm - "(...) mas chega lá, dizem s'o professor tá a fazer o trabalho dela o quê q'os pais vai lá dizer? o miúdo tem falta disto tem falta daquilo, quando está a insinar a um tá a insinar a todos| ?|".

Grupo XIV - Sobre o que o pai gostaria de fazer pela criança, *nada* porque "... olha eu té a fazer *tudo* o q'eu posso agora por ela".

Expectativas sobre a trajectória escolar da criança

As expectativas deste pai são muito vagas. Gostaria que a filha andasse na escola "até eu via q'ela já podia ter *um curso*, que já podia ter uma coisa, (...) até q'eu puder, quando não puder"

E acha que ela vai andar até fazer um curso(?)

"olha por mim, só quando não tiver saúde olha, e tamem q'ela vai estudando, e q'ela vai passando se não"

A profissão que gostaria "olha isso agora eu não, não vou escolher... isso é uma coisa q'eu não tem pa dar"

4.2 Família F3 - Raquel

Entrevista da criança C3 - Raquel

Representação da escola

No grupo I, em resposta à questão - o que tinhas pena de deixar nesta escola - a Raquel diz: "de escrever", porque gosta de escrever. Depois refere "brincar", e só perante a pergunta

concreta sobre os amigos ou a professora é que os nomeia. A professora tinha pena de deixar "porque ela que ensina as coisas". Primeiro aparecem as *actividades* e só depois as *pessoas e não têm a carga afectiva* que as outras crianças lhe dão.

Quanto à escola ideal, gostava que fosse "com'esta...". Se pudesse escolher gostava que essa escola tivesse "coisas de brincar...". Os *objectos* para a escola ideal são de cariz *lúdico*. A professora ideal, gostava que fosse - "com'esta"; se pudesse ter algo diferente que fosse "mais boa", em quê(?) - "de bater". Na professora ideal o mais valorizado é a dimensão *afectiva*.

Representação da escola e relação com o saber

Perante as questões do grupo II, as dificuldades desta criança são muitas. Perante o problema colocado - a substituição do professor - a resposta imediata ao problema é *negativa*. A Raquel não sabe o que faria, "*não sei...*". Depois, pergunta a pergunta, vai compondo um dia de aula que *reproduz* de forma incompleta o *modelo da escola*. Diz que "ensinava os miúdos...", o quê(?) - "...as contas...". Como fazia(?) - "passava no quadro".

Relativamente ao domínio do saber - confrontada com a possibilidade de ter que explicar uma conta simples de (2+2) - "dizia pa contar pelos dedos". Ensinaria também "as perguntas", sobre o quê(?) - "de língua portuguesa". Aqui, confrontada com a possibilidade de um menino não saber o significado de uma palavra, depois de pensar, responde "...no dicionário".

Em resposta à questão - para que serve o que aprendemos na escola - a Raquel afirma: "pra passar" e para "fazer um curso". À pergunta para que serve tudo isso, realizada em três etapas, a resposta foi três vezes - "não sei". A valorização que faz do saber da escola é *instrumental e sem visibilidade* sobre a sua *utilidade* concreta.

Representação da escola/saber e envolvimento

Grupo III - entre ficar em casa a ajudar a mãe ou ir à escola, a Raquel *opta pela escola* - "porque tenho de vir à escola (...) pr'aprender". No grupo V, entre ir a uma festa ou ir à escola volta a optar pela *escola*, porque, diz: "eu gosto mais da escola", (é de realçar que esta criança nunca foi a uma festa de anos).

Grupo VI - Se lhe dissessem que não podia ir mais escola, após o 4º ano, diria que queria ir porque "queria aprender mais". Há *prioridade à escola*, mas é uma prioridade *vazia de sentido* objectivo para a própria criança.

Que escola que saber(es)

Grupo IV - perante o desafio - o que gostavas de fazer na escola, diferente do que fazes agora - a criança percebe o desafio e, depois de pensar diz que "...acha bom...". Mas, *não sabe* o que gostaria de aprender, depois de muito pensar, responde - "cuidar d'um animal", e que animal(?) - "...coelhos...". Como é que sabemos o que os coelhos não podem comer(?) - "...aprendíamos na escola". Podíamos ir buscar informação aos livros e também às pessoas, mas não todas só "...as pessoas mais espertas" que a criança não sabe quem são - (os pais têm coelhos em casa). A adesão é *não imediata* e a actividade é de cariz *não académico*. As razões da opção são *afectivas*, "gosto dos coelhos".

Entre as actividades necessárias para poder ter coelhos na escola, que passavam por comprar livros, pedir a uma pessoa para vir falar sobre os coelhos e arranjar o espaço para os coelhos, a Raquel prefere - "...arranjar a casa dos coelhos". Assim, prefere as *actividades* de mera *execução e dentro da escola*.

Representação da escola e envolvimento na escolaridade

Grupo VII - dificuldades e sua resolução - a Raquel *tem dificuldades* em matemática. *Ajuda* em casa, tem da *irmã* e na escola, da professora. A ajuda de casa é "mais ou menos", porque "é só às vezes"; na escola gosta da forma como a *professora* ajuda. *Crítica* só existe à *ajuda em casa* e não ao método. Em casa *não tem tudo* o que precisa para trabalhar, falta-lhe um dicionário.

Expectativa face ao futuro - o papel da escola

Grupo VIII - a Raquel gostava de ser "doutora" para "ajudar os outros". A *escola é necessária* para ter esta profissão. *Não sabe* se vai ter esta profissão.

Entrevista F3 - mãe

Representações da escola

Grupo I - A criança quando não está na escola ocupa o tempo com *tarefas escolares e actividades de cariz lúdico* - "estuda, brinca a ver televisão". A mãe gostaria que a filha ocupasse alguma tempo com *actividades domésticas* - "olha que fazia algum, lavava uma loiça, mas ela não gosta de fazer isso(...)".

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - a mãe responde: "falar lá?, gostava q'eles andasse bem e respeitasse uns aos outros". Porquê estas escolhas - "pa eles não guerrear pa eles não bater, eles bater uns aos outros também é mal n'ê". A mãe propõe temáticas no âmbito da *formação global* porque vão de encontro às suas *preocupações e problemas*.

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola em que os pais frequentaram - para esta mãe, independentemente da especificidade das sub-questões existem apenas duas diferenças entre a escola do seu tempo e a escola actual. Na escola do seu tempo havia *violência física* sobre a s crianças, na *escola actual não* - "na minha terra pra... os professores lá batia nas crianças (...) tem lá aqueles professores que batia com a vara ficava c'as aquelas marcas da vara"

Na escola do seu tempo havia *entre-ajuda* dos alunos e os *professores não pediam ajuda* aos pais - "(...) mas lá assim quando um aluno não presta bem atenção e os outros puxa por eles e assim todos têm que prestar bem atenção (...)lá aluno passa todo anos tiver cabeça não tinha, os colegas ajudas quem souber mais ajudas e aqui não, aqui os pais é que têm q'ajudar e s'os pais não souber como é que um aluno vai aprender?". A *mãe critica a escola actual* pela falta de solidariedade e por os *professores fazerem exigências sem sentido*.

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1 pretende-se aferir a importância conferida ao saber - O que se aprende na escola vai servir para a vida futura da criança(?) - "sim se ela quiser, tiver um coiso um, pronto quer ser uma professora ou quer ser outra coisa". Para esta mãe, a dimensão mais visível da escola é a *instrumental*, ou pelo menos é sobre esta que a mãe consegue expressar opinião, a escola é importante para arranjar um emprego. E serve para mais alguma coisa(?) - "se ela quiser mais alguma coisa tem prestar bem atenção pa ela estudar".

Representações e expectativas face à escola/saber

Grupo VII, perante a questão - o que gostaria que a sua filha aprendesse na escola - A mãe gostava era que a criança aprendesse para passar sempre, o *quê, não parece estar nas suas preocupações imediatas* - "aprendesse as coisas pa passar sempre as classes, ela é muito coisa, muito tímida (sem acentuação) e malandra, uma menina de 11 anos (...) era pa tar já na cicle n'ê".

E para além da escola ensinar a ler e a escrever... acha que a escola ensina outras coisas... (?) "não sei... se é só a ler e a escrever ela não disse se ensina outras coisas"

É a total falta de visibilidade dos objectivos da educação escolar.

Representação do professor

Grupo VI - Para esta mãe os professores esperam que os *pais eduquem* as crianças ao nível da formação global - "respeitos dos pais, pa eles terem respeito aos professores, pa eles respeitarem as pessoas...". Possivelmente *valoriza* esta dimensão porque é aquela em que *sente competências* para agir.

A professora da criança este ano nunca pediu ajuda.

Grupo XV - A criança já teve quatro professoras mas a mãe *não tem qualquer tipo de crítica* - "todos são iguais, pra mim todos são iguais".

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - a mãe vai a todas as reuniões. Como são as reuniões(?) - "vão perguntar como é que é... como é que ela faz em casa". E nas reuniões a senhora costuma falar(?) - "sim, quando eles me perguntam fala". Para esta mãe as reuniões *são informativas*; tem uma *atitude passiva*.

Sobre o que gostaria de ver tratado nas reuniões, responde: - "gostava de ir pas reuniões, q'eles assim por exemplo eles arranja guerra com a minha menina tenho q'ir lá falar com a professora". Os problemas que gostaria de ver tratados dizem respeito a *problemas de ordem comportamental* que afectam a filha.

Grupo III - Idas à escola - A mãe este ano além das reuniões foi à escola duas vezes pelo mesmo motivo, *problemas comportamentais* que envolviam a filha - "foi por causa da guerra da minha menina com outras (...) disse q'era a propósito dumas tazzos daquelas batatas fritas (...).

Grupo IV - Festas - Às festas a mãe vai sempre. Para que servem as festas(?) - "é muito bom". O que gostaria que as festas tivessem(?)

"mais bolos... bailes n'é"

Gostava que tivessem baile(?)

"sim, baile gostava"

Nas festas a dimensão fundamental é *a lúdica*: música, dança e comida.

Grupo V, (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - a mãe afirma: "s'eu soubesse a ler ensinava-lhes também, só que eu **não sei**". A sua resposta é *imediate mas negativa*, a mãe aponta *obstáculos* de ordem académica.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa, a mãe afirma: "eu chamo ela de burra, porq'ela tem que prestar atenção"

E o que é que a senhora fazia (?)

"não sei, nada".

O problema é da criança, a *mãe não tem conhecimentos* para ajudar e *também não dá envolvimento positivo* à criança.

Grupo IX - Dificuldades - Na opinião da mãe a criança "aprende pouco... (...) é na cabeça, não sei"

E como é que ela pode deixar de ter essas dificuldades(?)

"isso não sei, também não sei (...) é que ela parece que tem uma, ela levou um dia de sol e ela abriu uma cabecinha, será que isso"

Para esta mãe o problema é físico e sem solução pelo menos, na sua percepção. É importante realçar a utilização da expressão "não sei". (já bastante frequente no discurso da Raquel)

Grupo XIV - O que esta mãe gostaria de fazer pela filha, se pudesse era - "se tivesse oportunidade? (...) queria ela uma doutora ou uma coisa assim se ela quisesse n'é".

Expectativa sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - A mãe gostava que a Raquel andasse na escola "até quando ela quiser e até quando eu puder também...". E até que ano acha que ela vai andar na escola(?) - "(...) se tiver cabeça n'é, a cabeça é que manda...". A mãe *não concretiza* mas, tudo está *dependente da cabeça da criança* e das *possibilidades económicas*.

Grupo XIII (questão 13.2) - Que profissão gostaria para a filha - "uma professora ou uma enfermeira n'é (ri)(...) se ela quiser ter um profissão desse a gente pede ajuda nos governos (...) que é pa ajudar s'a gente pedir eles dão n'é".

Entrevista F3 - pai

Representações da escola

Grupo I - Quando a criança não está na escola ocupa o tempo com *actividades escolares, actividades lúdicas e actividades domésticas* - "(...) anda escreve nos livros, anda estudando escreve sozinha, vê televisão e depois vai judar a mãe a lavar a loiça (...)". O pai

gostaria que nesse tempo a criança se ocupasse de *actividades escolares* - "(...) eu gostava d'ela tar a estudar, fazer coisas de escola"

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - a resposta do pai é imediata - " olha ensinar qualquer coisa, aqueles que sabe mais pa ensinar, pa ajudar, pa não arranjar mal criação a responder com as professoras nem a responder uns aos outros nem dar porrada uns aos outros, tar em paz". Porquê que o senhor ía lá dizer isso(?) - "porque é importante pa gente ser educada, para ser pessoas educadas". O pai iria abordar questões do *âmbito da formação global* e é importante salientar que a primeira questão diz respeito *a valores de entre-ajuda já referidos pela mãe*.

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - Para este pai existem *duas diferenças* entre a escola do seu tempo e a escola actual, uma diz respeito *à quantidade de conteúdos* e a outra diz respeito aos *métodos*, em ambos os casos, *a escola actual é pior. Conteúdos:*

"sim é diferente(...) quer dizer naquele tempo quarta classe era uma grande escola, nesse tempo, quarta classe, um gajo que tinha quarta classe ou quinto ano era um aviador lá na minha terra..."

E hoje(?). *Métodos:*

"hoje... esses professores têm um ensino muito fraco... põe p'os moços prenderem em casa já sabe q'a gente não tem escola pa ensinar aos moços as professoras e os professores têm que ensinar (...) eles é que têm que se importar com os moços"

Então acha que a escola do seu tempo era melhor que esta...(?)

"sim naquele tempo o professor é que... ensinava os miúdos e puxava por as orelhas e com uma varinha lá em cima da mesa q' é pa bater-lhes... agora isto tá tudo bandonado, tá tudo bandonado os moços é que têm que prender pela cabeça deles como é que eles dvinham? eles não dvinham (...) se a professora não lhes explicar bem (...) os pais estão a trabalhar (...) as professoras estão lá é ganhar o ordenado delas ou deles"

O pai *critica duramente a escola actual*, possivelmente pela experiência que tem em casa, os *filhos foram mal sucedidos* e por outro percebe-se que *não tem o conhecimento adequado* da escola actual. É importante anotar que o pai nunca foi à escola.

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - A dimensão valorizada na escola é claramente a *instrumental* " (...) se ela tiver juízo ... s'ela tiver juízo ela que vá prendendo como a outra (é a outra filha) (...) ela já tá pregada... tá no escritório de*(...)"

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII - perante a questão - o que gostava que a Raquel aprendesse na escola - o pai parece *preocupado com a dimensão prática, ou seja, que a filha passe* - "(...) gostava dela aprendesse o que a ideia dela dá, (...) eu não pode fazer mais nada, eu trabalho eu paga renda, paga água(...) eu não pode fazer mais nada".

Representação do professor

Grupo VI - Para este pai, os professores esperam que os pais se preocupem com *as necessidades básicas das crianças*, o que vai de encontro a sua forma de pensar a escola - "ora trabalhar, trabalhar q'è pra gente alimentar a casa e q'è pra gente não passar fome q'è pos miúdos tiver as coisas pa levar, tiver a roupinha limpa (...)".

A professora *nunca pediu ajuda*, é a escola que oferece *ajuda material* à criança e é apenas esta ajuda que é perceptível para o pai e que vai de encontro à sua forma de ver a escola - "a professora não, por enquanto não pediu ajuda, elas têm subsídios por tar na escola, eles têm sempre subsídios(...)".

Grupo XV - o pai *não manifesta opinião* sobre as professoras, mas, a criança já teve mais que uma professora - "não, não(há diferença entre as professoras)ela fala sempre bem delas".

Envolvimento na escola

Grupos II, III, e IV - o pai nunca foi às reuniões, à escola ou às festas. Não vai porque - "não, não eu não tem vagar, eu não tem vagar porque eu tenho que trabalhar tenho os bichos ali, que dá cabo da cabeça, é as cabras e os borregos e tenho que ir atar no mato(...) q'è dos moços eu não tenho nada com moços". Mas tem opinião sobre as reuniões, estas têm como *objectivo informar* - "Com certeza, tem que reunir que é pra as pessoas saber o que é está a fazer". Sobre as festas, realça a sua *dimensão formativa* - "essas festas é pa abrir a cabeça às pessoas pa pessoa pôr a realidade e pronto as pessoas têm que ser não a gente antigamente que era estúpido que era a carregar lenha, carregar palha e para pôr às vacas(...)".

Grupo V (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - o pai afirma: "lá na escola, ah eu nunca lá fui eu não sei, nunca lá fui q'eu... a mulher é que trata desses assunto, ela é que faz essas coisas eu não sei". A resposta do pai é de *recusa*, argumentando *desconhecimento*.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa a resposta do pai é imediata - "guerreio com ela, porque eu não tem escola (...) mas eu sei qualquer coisa da minha cabeça, tirei da minha cabeça sei ler(...)". O pai *não se envolve em ajuda* à criança a sua *atitude é de repreensão*.

A criança nunca se queixou da escola - "não ela até gosta da professora"

Grupo IX - O pai diz que a criança não tem dificuldades de aprendizagem - "(...) ela não tem dificuldades em aprender porque ela não larga os livros" - e que passa sempre o que não corresponde à verdade, a criança tem dificuldades e já reprovou duas vezes.

Na opinião deste *pai não vale* a pena ir à escola quando a criança tem problemas porque o *pai não tem conhecimentos para ajudar* a criança. Não existe por parte do pai valorização do papel dos pais junto do professor - "ajuda, ajuda!... a gente cá em casa temos pouco letra e depois (...) a mãe não sabe nada nem sinar o nome dela e a gente trabalha pa ela prender mas ela tem cabeça assim pronto".

Relativamente aos recursos para trabalhar em casa, o pai diz que a criança tem "o que o estado dá".

Grupo XIV - O pai gostaria de fazer pela filha algo no *domínio académico* - "pelo menos ser uma professora... pronto ou uma jornalista ou uma coisa dessas(...)" mas, vai adiantando *obstáculos económicos*.

Expectativa sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - As expectativas do pai *são muito vagas*, não precisa até que ano a filha vai andar na escola mas, de forma implícita caba por dar a resposta "até quando q'ela quer e até *quando o estado dá ajuda*... eu não tenho força eu sou pobre"

Grupo XIII, (questão 13.2) - A profissão que gostaria para a filha "ó jornalista ou escritório".

4.3 Família F1 - Eduardo

Entrevista da criança C1 - Eduardo

Representação da escola

No grupo I, em resposta à questão - o que tinhas pena de deixar nesta escola - o Eduardo refere apenas as *peessoas* - "os amigos... de mudar de professor". As razões são *afectivas*, não gostava de mudar de professor porque "ia pra uma professora que não conhecia".

A escola ideal gostava que fosse igual à que frequenta agora; se pudesse escolher gostava que tivesse "brinquedos (...) escorrega e baloiços". Os *objectos* para a nova escola, são de cariz *lúdico*. A professora ideal gostava que tivesse os atributos da actual - "...é boa"; como gostava que ela ensinasse(?) - "com'esta ensina, explicava as coisas". Os atributos da *professora* ideal são de cariz *afectivo*.

Representação da escola e relação com o saber

No grupo II, perante o problema colocado - a substituição do professor - o Eduardo responde prontamente - "fazia como a professora fazia (...) fazia o plano diário". O que é o plano diário(?) - "as coisas q'a gente temos de fazer... (...) corrigir o trabalho de casa... fichas num livro...". A criança *reproduz o modelo da escola* e de forma *pouco articulada*.

Relativamente à manipulação do saber, revela igualmente *alguma dificuldade* face à simplicidade das tarefas propostas, para uma criança que anda no 4º ano. Face ao problema de matemática (2+2), "metia canetas duas mais duas e juntava e contava pelos dedos..."; quanto a dúvidas sobre o significado de uma palavra "escrevia a palavra(...) lia a palavra aos bocadinhos". Mas, quando tens dúvidas sobre o que uma palavra quer dizer(?) - "...leio-a muitas vezes".

Em resposta à questão - para que serve o que aprendemos na escola - o Eduardo diz que é para - "...saber ler, fazer conta pra quando ser grande". A valorização do saber é *instrumental* mas *sem grande visibilidade* da sua utilidade.

Representação da escola/saber e envolvimento

Grupo III - entre ficar em casa a ajudar a mãe ou ir à escola, o Eduardo ficava em casa. No grupo V, entre ir à festa de um amigo ou ir à escola, ia à festa, porque gosta de "brincar", sem mais resposta sobre o faltar à escola. A *escola* está em ambas as opções em *último lugar*.

Mas, no grupo VI - sobre deixar a escola após o 4º ano - a resposta é negativa, tem que continuar porque gosta de andar na escola e "porque aprendo coisas...".

Que escola que saber(es)

Grupo IV - perante o desafio - o que gostavas de fazer na escola que agora não fazes - a resposta do Eduardo ao desafio não é imediata. A primeira resposta é "...não sei". Depois lá propõe: "jogos", que jogos(?) - "...o lencinho da botica". Porquê esta opção(?) - "...é giro...". Quanto ao material necessário podia trazer de casa; quanto às tarefas para a realização dos jogos preferia *tarefas de execução e dentro da escola*, como: "arranjar aqui a escola". Mas, gostaria também de "...aprender a construir coisas(...) aviões... de papel". Gostava de construir aviões porque gosta de aviões. O material, como livros podia-se comprar "nas vendas". Depois de analisarmos o necessário para a realização da tarefa, entre convidar alguém para vir falar de aviões, ir comprar livros sobre aviões e ir comprar papel, o Eduardo prefere a tarefa mais elementar: "...ir comprar o papel". As *tarefas* que propõe são de cariz *lúdico*; as tarefas que quer desempenhar são de *mera execução*.

Representação da escola e envolvimento na escolaridade

Grupo VII - dificuldades e sua resolução - o Eduardo *não tem dificuldade* mas já teve "em contas". *Ajuda*, diz que só tem na escola da *professora* e *gosta* da ajuda. Em casa tem tudo o que precisa para fazer os trabalhos da escola.

Expectativa face ao futuro - o papel da escola

Grupo VIII - o Eduardo "gostava de trabalhar num restaurante". Porquê(?) - "...gostava de servir as outras pessoas (...) acho engraçado". O que é necessário para ter esse emprego(?) - "andar na *universidade*". Uma opção de emprego por razões de cariz *lúdico*(?).

Entrevista F1 - mãe

Representações da escola

Grupo I - Quando a criança não está na escola, está ocupada com *actividades lúdicas* e com os *trabalhos escolares* - "(...) fica em casa e depois estuda mas é quando não é ver televisão

e andar de bicicleta, (ri) ". A mãe gostaria que ele prestasse mais atenção ao *trabalho escolar* - "em vez pa estudar que ele não estuda ".

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - a mãe propõe um conjunto de temáticas do *âmbito da formação global* - "(...) olhe pa eles serem amigos, pa ajudarem uns aos outros eu vejo alguns são muito traquinas uns com os outros"

E acha então que a escola também serve para os miúdos aprenderem essas coisas(?)

"pois, sim, sim por acaso é onde é q'eles vivem mais tempo, é na escola eu vejo quando vão de manhã e voltam às três é onde eles tão mais tempo (...) quase q'é a casa deles".

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - A escola do seu tempo e a escola actual são diferentes - *Conteúdos* "(...) noutra tempo ensinava bem q'a minha mãe tem 4ª classe vale mais q'o 13º (...) os miúdos andam no 9º não sabem nada, certas perguntas, contas atão (...) que antigamente ensinavam bem mesmo"

Acha que antes ensinavam melhor(?) - *métodos*

"antes era melhor (...) professoras eram muito diferentes ensinavam muito melhor q'agora... puxavam mais plos alunos na escola"

Puxavam mais...

"sim e uma coisa também, agora ma pessoa vai lá à escola os moços nem deixam falar c'a professora com o barulho"

E o que é que se podia fazer para mudar isso(?)

"não sei (ri) (...) já tenho ido lá n'é na hora da escola, fazem barulho (...) os moços respeitavam as professoras antigamente..."

E porque é que acha que agora não respeitam(?)

"olhe não sei s'a escola agora (ri) como é diferente os moços tamem não são a mesma coisa (...) o mundo agora tá mais aberto as coisas agora são todas diferentes..."

A escola actual não tem nenhum atributo positivo - antes aprendia-se mais; as professoras ensinavam melhor e as crianças eram mais respeitadoras.

Grupo XIII, Com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - a resposta da mãe é um pouco vaga, mas está implícita a valorização da *formação global* da escola - "penso que sim", Como(?) - "pois o q'aprende, pois nunca esquece n'é".

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII - perante a questão - o que gostaria que o filho aprendesse na escola - esta mãe faz uma valorização da escola *claramente instrumental*, a mãe tem a percepção de que sem uma formação escolar é difícil arranjar um "emprego"- "pois eu gostaria que ele estudasse

q'è pra um dia ser... ser alguém pra ter mais futuro que não fosse como o pai e eu (...) se não estudar e procurar emprego pergunta logo o estudo q'a pessoa tem".

Interrogada sobre se a escola serve para ensinar algo mais a sua resposta é afirmativa - "sim, sim (...) olha outras coisas... hoje como essas miúdas (a mãe relata a história da filha de uma colega de trabalho que ficou grávida com 16 anos) havia certas coisas que havia de ensinar tamem na escola q'a mãe ensina em casa n'è, a escola tamem havia de ensinar...". Aqui a mãe valoriza a *dimensão da formação global* da escola, como algo inerente à formação académica.

Representação do professor

Grupo VI - A mãe reconhece que os professores esperam *ajuda académica* por parte dos pais mas, a mãe *indica obstáculos como a falta de tempo* para prestar ajuda - "Olhe não sei... pois não sei ma pessoa vai lá e diz pa ensinar mas ma pessoa chega a casa, como agora eu tou na escola à noite eu chego im casa às seis e meia(...) depois saio às sete e meia pa ir pá escola chego aqui às onze, eles têm que fazer as coisas sozinhos uns ensinar aos outros".

Grupo IX, (questão 9.1) - a mãe faz uma verdadeira *crítica aos professores*, considera que eles *discriminam as crianças africanas* - "(...) eu vejo as professoras às vezes interessa mais por eles, outros não põe lá mais atrás (...) por acaso é o que acontece muito com os filhos dos cabo-verdianos ou de qualquer preto n'è(...).

Grupo XV - a mãe volta a *fazer críticas aos professores* a partir da experiência da filha, esta não passou quando andava no 2º ano porque foi acusada de copiar no exame quando foi o contrário que se passou, a criança já tem 13 anos e continua a falar desse problema - "pois ela diz eu tinha certo, ensinei a outra a fazer as coisas e a professora diz que fui eu que copiei por ela(...)". Quanto ao filho, a mãe afirma - "olha, acho gostei d'um professor q'ele teve (...) pois naquele ano passou e trazia as coisas mais... ou menos, não sei mas tava tomando mais interesse(...)". Factores positivos, a *criança passou e tinha interesse*.

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - a mãe este ano foi a uma reunião. Opinião sobre as reuniões - "elas correm normalmente a professora fala c'a gente como eles comporta e, e isso tudo"

E a senhora costuma falar(?)

"sim, sim se a professora pergunta ma pessoa responde..."

Sobre o que se poderia fazer de diferente nas reuniões a mãe diz - "eu acho bem assim, porque elas dizem lá, por caso tenho gostado..."

As reuniões têm um *carácter informativo*; a *participação* da mãe é *passiva* e não tem *nada a propor* sobre as reuniões.

Grupo III - Idas à escola - a mãe diz que *foi várias* vezes à escola mas não se lembra de quantas. As deslocações à escola foram *motivadas* por questões burocráticas - "foi para *sinar uns papeis*, fui preencher também q'era também pra subsídio".

Grupo IV - Festas - Às festas a mãe só foi uma vez, "já foi já muitos anos", foi a uma festa da escola da filha, agora não vai porque trabalha. Nessa festa "por acaso estava tudo bem, havia música havia tudo, bolo, tinha tudo". Às festas da escola do filho *nunca foi*. Para que servem as festas(?), a mãe pensa por referência à última festa da escola- "é para a despedida da escola".

Grupo V, (questão5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia a mãe afirma - "ah(ri) acho q'ensinava-lh'as coisas... como se devia comportar uns com os outros tratar bem os colegas (...) olha ensinava, assim a fugir da droga essas coisas de roubo (...) uma mãe que tem um filho assim deve sofrer muito... ". A mãe iria abordar questões *não académicas da formação global* e que vão de encontro às *suas preocupações*.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa a mãe afirma: "olhe é antes batia-lhe mas agora, (...) tenho que ver o castigo que lhe vou dar (...) vou arranjar uma explicação de duas ou três hora q' é o castigo agora de verão q'ele vai ter". Antes a mãe batia agora *adopta castigos construtivos*, vai colocar a criança na explicadora nas férias mas, a mãe não se envolve em ajuda à criança.

A criança nunca se queixou da escola *mas faltava à escola sem que a mãe soubesse* - "às vezes vai, chega a *¹⁰ e volta, a gente leva de manhã de carro (...) e ele chega no *, volta pa trás e não aparece na escola (ri),no outro dia a professora telefonou (...)".

A criança *tem algumas dificuldades* na escola - "pois diz que tem q'ele confunde a letra o F com o V (...) e dá uns quantos erros ainda"

A mãe considera que *não vale de muito ir à escola* quando as crianças têm problemas. Além de *criticar os métodos da professora*, considera ainda que as professoras *discriminam as crianças africanas* - "olhe acho que não (ri), não sei mas acho que não, eu vejo as professoras às vezes interessa mais por eles, outros não, põe lá mais atrás, lá ficam esquecidos, por acaso é o que acontece muito com os filhos dos cabo-verdianos ou de qualquer preto n'é (...) e os outros fica sempre em cima deles puxa mais por eles e o N. já há

¹⁰Lugar próximo da escola que a criança frequenta

três anos já repetiu, já é abuso n'ê (...) eu se fosse professora - sabe o q'eu fazia, aqueles que não estudavam ou que não levavam o trabalho mal feito eu deixava de castigo na hora de intervalo não ía ao recreio, fazia lá na escola logo via se faziam ou não faziam (...) como essa letra q'a professora diz q'ele confunde as duas letras, passava umas palavras com as letras pa ele fazer, tinha que meter na cabeça, todos os dias, enquanto ele não prendesse eu não deixava sair o intervalo (ri)".

Grupo XIV - a mãe, se pudesse, *investia no acompanhamento académico dos filhos* - "pois não sei era pôr'os aqui em casa, uma ou duas horas a estudar, uma pessoa não tá eles não pega, a gente manda mas consegue safar se vir um aqui diz olha a gente vamos ali(...)".

Expectativa sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - A mãe gostaria que o filho andasse na escola "até quando ele *tirar um curso* mas também *s'ele não coisa olha*, tem que fazer outra coisa". Acha que o Eduardo vai andar na escola, até quando - "pois não sei, isto um quer tirar o 9º,... outro diz que quer tirar mais...". A *mãe baseia-se na experiência que tem em casa* - "tenho aqui um quê meu inteado, esse inté à quarta classe não teve interesse nenhum na escola n'ê logo aí repetiu dois anos(...) já passou pó 10º agora quer tar na escola (...) e ele joga basquete e consegue com esses dois coisos...".

Grupo XIII, (questão 13.2) - Sobre a profissão que gostaria para o filho, a mãe afirma: "olhe ele tem coisa pa mecânico (...) pois eu gostaria s'ele fosse quê ma profissão boa... q'ele tá sempre a desmontar bicicleta a coisa e animais também, tamem gosta muito de animais, essa coisas pra ele era... sa gente deizasse o dia inteiro... tava sempre, tem pombos e tem porco da índia (ri)".

Entrevista F1 - pai

Representações da escola

Grupo I - A criança quando não está na escola ocupa o seu tempo com *actividades informais lúdicas e realiza os trabalhos escolares* - "oh fica pra andar de bicicleta de lado pro outro às vezes ele tem umas pombinhas lá vai dar comida e qualquer coisa"

Os trabalhos da escola - "faz mas precisa um gajo de tar em cima dele s'á gente não tamos aqui não pega nas coisas escola".

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - o pai iria à escola abordar questões *não académicas do âmbito da formação global* - "... oh um gajo ía lá

q'eles estão se bem companheiros... uns c'os outros q'há uns q'andam sempre a discutir a brigar com companheiro eu ia lá pa ver e dar um exemplo n'é... q'eles estudam, portar-se bem com companheiro sem maldade".

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - o pai acha que a escola actual só se distingue da escola em que andou nalguns pormenores - "só diferente é... nos livros... os livros d'agora já mais descansados pa eles prenderem já traz ... se queres fazer um desenho já traz aí pa fazer, já tem tudo nos livros as coisas todas e dantes não era... "

Mas, há diferenças que o pai não *consegue explicar*.

E acha que o que se ensina é diferente(?)

"é diferente.... é diferente... de quando eu andei é muito diferente d'agora"

E assim em que sentido, porquê que é diferente(?)

"... é diferente"

Ainda assim, o pai diz que esta escola - "pa, na escola q'andei *esta é melhor*"

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - Para este pai a escola é fundamental, sendo valorizada a sua *dimensão instrumental* - "acho que sim eu conselho que sem escola não se governam (...) de hoje amanhã já podem panhar um serviço que não seja um serviço muito pesado...".

Na resposta à questão (13.1) a resposta do pai é vazia - "pois já serve muito (...) pois já ajuda já ajuda...".

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VI - Perante a questão - o que gostaria que o seu filho aprendesse na escola - O pai gostaria que o filho aprendesse o suficiente para tirar um curso. Valoriza claramente a *dimensão instrumental*, ainda assim, não acredita que tal venha a acontecer - "oh pá eu gostava q'ele prender pra fazer, tirar um curso qualquer coisa pa de hoje amanhã ele ter um futuro mas eles tamem não ... não liga tanto".

E aquilo que se aprende na escola serve para outras coisas(?)

"serve tamem outras coisas... (...) ...pois já prende mais... tem um respeito por uma pessoa já..."

Acha que na escola também se aprende essas coisas como o respeito...(?)

"acho q'a professora deve ensinar-lhes... dar-lhes como é que é que se... convive-se c'as pessoas e isto é bom...".

O pai valoriza a *dimensão formação global* como algo fundamental para a conduta da pessoa.

Representação do professor

Grupo VI - Este pai *não disse nada* relativamente ao que os professores esperam dos pais. A questão foi formulada duas vezes e à segunda vez o pai respondeu algo breve e não descodificável.

A professora *nunca pediu qualquer ajuda*.

Grupo IX, (questão 9.1) - O pai atribui *um papel positivo ao professor* - "(...) se pai for à escola e falar c'a professora, o miúdo tem este problema já é uma ajuda s'a professora não sabe nada também não...".

Grupo XV - De todos os professores que a criança teve o pai faz uma crítica positiva à professora actual - "...esta q'ele tem agora é melhor (...) já puxa por ele mais".

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - Este pai foi a uma reunião e foi no ano lectivo anterior - "este ano não, foi o ano passado". O que achou da reunião(?) - "bom por via de faltas q'eles tinha na escola... não ligava as coisas escola pra fazer... queria era brincar e não sei quê"

E o que achou da forma como o professor falou e como disse as coisas(?)

"oh foi bom"

Opinião sobre o que se poderia fazer numa reunião, este pai, *não tem*; opinião crítica sobre as reuniões *também não*, ainda assim acha que as reuniões são necessárias - "sim um gajo já fica sabendo s'eles vão bem na escola se não estão se tão a fazer traquizezas " - pelo seu *carácter informativo*.

Grupo III - Idas à escola - este ano o pai *não foi* à escola.

Grupo IV - Festas - o pai *nunca foi* às festas mas, valoriza a sua *dimensão lúdica e de confraternização* - "... acho q'é bom pos miúdos n'é pa eles terem mais amizade à escola e assim".

A resposta perante o que se poderia fazer numa festa é - "... não sei".

Grupo V, (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - a resposta do pai *é não imediata* - "... eu ía..."

E o que é que fazia lá(?)

"ensinava qualquer coisa n'é q'eles não sabiam... e já era bom"

E o que é que o senhor acha que gostava de lhes ensinar nesse dia(?)

"...isso agora... "

O pai *não propõe nada em concreto*.

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa da escola a resposta do pai é *primeiramente de repreensão* - "...aí tinha que procurar o quê q'andas fazendo na escola, é pra prenderes ou pra andares a brincar(ri)"

E o que fazia(?)

"não fazia nada"

Ajudava-o(?)

"pois tava corrigindo os erros"

Globalmente o *envolvimento do pai é fraco*.

A criança nunca se queixou da escola.

Grupo IX - O pai diz que a criança tem dificuldades -" tem nas letras confunde os F e os V". E como é que acha que ele pode deixar de ter essa dificuldade(?) - "pois tem que estudar". Para o pai a solução *passa pela criança, não há envolvimento do pai*.

O pai acha que *vale a pena ir à escola* quando a criança tem dificuldades, no sentido de *contar com o apoio do professor* - "pois acho que se o pai for à escola e falar c'a professora, o miúdo tem este problema assim já é uma ajuda s'a professora não sabe nada também não...".

Relativamente ao material para trabalhar em casa o pai acha que a criança tem tudo.

Grupo XIV - a resposta do pai é: "...não sei".

Expectativa sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - Sobre até que ano o pai gostaria que a criança andasse na escola - "até... até talvez aos *18 anos mais ou menos*, era bom pa s'ele prendesse alguma coisa agora s'ele vai pra lá e não aprende nada não vale a pena (...) *tem que trabalhar n'é*". A resposta à questão 12, vem reforçar a ideia de que *andar na escola depende do rendimento escolar da criança e tem um prazo etário* - "...enquanto tiver cabeça".

Grupo XIII, (questão 13.2) - Sobre a profissão que gostaria para o filho a resposta é "ah não sei isso é com ele(ri)"

4.4 Família F2 - Luís

Entrevista da criança C2 - Luís

Representação da escola

No grupo I, em resposta à questão - o que tinhas pena de deixar nesta escola - o Luís afirma: "os livros que há cá na escola". Esta criança refere apenas *objectos* de cariz *académico* e nada mais.

Na nova escola valoriza em primeiro lugar a *dimensão material de carácter lúdico*. Assim, gostava que a escola, "fosse bonita...que tivesse um jardim, escorregas, baloiços, bola, balizas...". Interrogado sobre as pessoas, ou seja, com gostaria que fossem os meninos dessa escola, responde: "que se portassem bem (...) e também que fossem meus amigos". A professora ideal, "que fosse calma que não guerreava muito". A sua professora actual "é mansinha", mas "às vezes quando a gente faz mal ela guerreia e dá chapadas". Refere que gostava que ensinassem (plural vazio) bem ou seja "ensinassem a ler, ensinassem a escrever, ensinassem a fazer contas e ensinassem a dizer as tabuadas todas". A criança revela preocupações de ordem académica. Nas *pessoas*: amigos e professores valoriza a *dimensão afectiva*.

Representação da escola e relação com o saber

No grupo II, perante o problema colocado - a substituição do professor - o Luís adere ao desafio de forma espontânea: "ensinava a eles, fazia a data, o plano do dia, fazia contas (...) e ensinava a jogar à bola". O que é o plano do dia(?) - "o plano do dia é, é, o plano do dia é uma coisa que é bonita é para escrever no caderno e a data também e o alfabeto e isso tudo". O Luís *reproduz o modelo da escola*, mas revela algumas *lacunas*, não consegue explicar o que é o plano do dia; propõe *actividades* de cariz *académico* mas também *não académico*.

Quanto à capacidade de lidar com o saber e a de resolução problemas concretos, revela o *método* proposto pela *professora*. Se um menino tivesse dúvidas numa palavra "pensamos logo na nossa cabeça (...) e depois é que escreve-se, não é para escrever assim à toa", sabe também que podemos ir ao dicionário, quando não sabemos escrever as palavras. Perante o problema de matemática, uma conta simples $(2+2)$ (?) - "conta pelos dedos ou senão faz de cabeça".

Em resposta à questão - para que serve o que aprendemos na escola - responde: " q'é pra quando a gente ser grande termos a carta de carro e quando a gente quer escrever alguma coisa de nome ou data". A valorização do *saber é instrumental* e muito restrita.

Representação da escola/saber e envolvimento

Grupo III - entre ficar em casa a ajudar a mãe ou ir à escola, o Luís refere a escola porque, diz: "não gosto de ficar em casa (...) só pa ver a televisão e a televisão não faz aprender". Não se aprende com a televisão(?) - "nos filmes aprende-se, a gente... ouve eles a falarem(...) e eu falo igual". Grupo V - entre a escola e uma festa, prefere a escola, porque "assim não passo s'eu não vir à escola".

Grupo VI - quanto a não ir mais à escola depois do 4º ano, responde: "vinha à escola porque gosto da escola(...)...e queria aprender mais". *Não é claro* que prefira a escola por razões académicas.

Que escola que saber(es)

Grupo IV - perante o desafio - o que gostavas de fazer na escola diferente do que fazes agora - o Luís adere *imediatamente* dizendo que "acha bonito". As *actividades* propostas são *lúdicas e pro-académicas*: "...gostava jogos (...) jogar ao dominó gostava de fazer jogos daqueles 'moto-ratos'... e gostava de ver os filmes dos 'power-rangers'".

O que precisamos para fazer essas actividades(?) - " comprava vídeo de cassete", onde(?) "íamos comprar em*¹¹ ou em**¹² ou então lá na mercearia também há"; o dinheiro poder-se-ia pedir, onde(?) - "à câmara" que se situa em*. O Luís revela uma boa mobilidade espacial, já viveu em dois sítios e além disso uma das suas actividades preferidas é andar de bicicleta. Vai à cidade de*, de bicicleta que fica a vários kms da sua casa. O Luís revela interesse pelo desempenho de *tarefas de execução fora da escola*. A última vez que estivemos na sua casa pediu-nos o horário do autocarro que passa próximo e faz a ligação entre as cidades de* e de**.

Representação da escola e envolvimento na escolaridade

Grupo VII - dificuldades e sua resolução - o Luís *tem dificuldades* - "no livro da fichas de matemática é que eu não sei". Na *escola* tem ajuda dos *colegas* e da *professora*. Em *casa*,

¹¹ * A cidade que fica mais próxima da sua casa (distância inferior a 5Kms)

¹² ** Uma cidade que fica a mais de 5 Kms da sua casa

tinha ajuda do *primo*. Não tem tudo o que precisa para trabalhar: "gostava de ter muitos *livros* para estudar (...) gostava de ter lá algum *moço* que me ensinasse todos os dias à noite à tarde de manhã". Ele quer realmente aprender mas não tem ajuda em casa, os pais são analfabetos.

Expectativa face ao futuro - o papel da escola

Grupo VIII - O Luís gostava de ser polícia " quando tem ladrões eu levava para a gaiola". A profissão de polícia é importante, mas não sabe muito bem porquê, "é uma profissão muito um bocado mau mas... não sei mais". Sobre o papel da escola, a sua *falta de visibilidade* é total. O polícia precisa de andar na escola "para aprender a ler e a escrever" mas, a *escola não* o vai ajudar a ser polícia. Para ser polícia precisa "saber ler e escrever e depois quando ser grande vou ser". A escola, o saber, o mundo exterior são realidades desligadas.

Entrevista F2 - mãe

Representações da escola

Grupo I - A criança quando não está na escola ocupa o seu tempo com *actividades escolares e lúdicas* - "(...) quando tá em casa faz coisas da escola e depois vai brincar pr'aí (...) com bicicleta". A mãe gostaria que a criança *se ocupasse mais com actividades escolares* - "eu gostava mais que ele pegava nas coisa de livros... pa fazer". E ele pega pouco(?) - "ele s'uma pessoa manda fazer coisa de livro, ele pega e faz as coisinha dele, q'ê pa não esquecer".

Grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - a mãe afirma: "oh... pois eu gostava mas eu não vou porque eu também não tou habituada (...)pois ma nunca eu não fui".

Grupo X - Pretende-se uma comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - a mãe acha que a escola do seu tempo e a escola actual são diferentes mas *não consegue explicar em que consistem as diferenças*:

"é diferente é, é diferente sim, é sim muito diferente"

É, em quê(?)

"muito diferente não vê q'agora é num tempo novo os moços é mais à... é muito diferente da gente daquele tempo"

É o quê, assim que a senhora se lembre(?)

"acho que é diferente q'a professora naquela altura não ensinava quase nada e agora professora ajuda muito criança, porque a professora do meu ajuda ele, ele passou". Esta é

única diferença que a mãe consegue explicitar, *actualmente as professoras auxiliam mais os alunos*.

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1, pretende-se aferir a importância conferida ao saber - As respostas da mãe são muito vagas. Perante a problemática de saber se o que se aprende na escola vai servir para a vida da criança, a mãe afirma - "eu gostava sim(...) poi acha que sim... s'ele aprender muito quê pra ele"

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII, perante a questão - o que gostava que o Luís aprendesse na escola - a mãe afirma: "aprender memo quê pa saber ler, quê pa fazer as coisas melhor(...)". A mãe *não vê outra função na escola que não seja a instrumental* na sua dimensão mais imediata: *ler escrever* - "serve pra ensinar a escrever (...) pois acha que é pra aprender sim...".

Representação do professor

Grupo VI - A mãe tem uma percepção *muito linear* do que os professores esperam dos pais - "não sei só se for pra ir lá perguntar como é q'os moço está, como é que eles está n'ê". Na prática os professores esperam apenas que os *pais se preocupem com o desempenho da criança*.

A professora nunca pediu ajuda.

Grupo XV - A criança já teve várias professoras de todas elas a mãe afirma - "olha eu gosta mai desta (...) porquê, porquê... pronto, *deve ser* que esta aqui ensinava mais, gosto desta q'esta aqui ensinava mais, ensina ele mais". A mãe faz uma crítica *positiva* à actual professora mas *fá-lo de forma muito vaga*.

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - A mãe "costuma ir" às reuniões. Na opinião da mãe as reuniões são informativas - "a professora tem que falar com uma pessoa, assunto de criança (...) q'é pra indicar às pessoa se o moço porta bem, para fazer as coisa ou se não fazem e depois a professora dizer gente".

Relativamente ao que gostaria de ver tratado nas reuniões - "não, quando a professora quer falar manda chamar a mim e é isso q'eu vou e não é sempre é às vezes". *Às reuniões vai mas não a todas; são eventos meramente informativos; a participação é passiva; não tem sugestões sobre o que se poderia fazer*.

Grupo III - Idas à escola - mãe vai à escola só para ir às reuniões.

Grupo IV - Festas - relativamente às festas a mãe afirma - "festas... não nunca foi por causa que não tem vagar(...)". Para que servem as festas(?) - "são festa de criança manda os moço levar garrafa de sumo, bolo ele faz a festinha dele lá ma eu não... (...) há muita mãe foi eu é que nunca que não foi... (...)". Sobre o que gostava que as festas tivessem a sua resposta é - "quê que gostava? (...) isso eu não sei porque eu também nunca não fui lá". A mãe não vai às festas porque não tem tempo, mas não trabalha; não tem opinião sobre as festas porque nunca foi.

Grupo V, (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia a mãe responde - "sim pa fazer o trabalho dela (...) quando chegava a minha vez se ela mandava fazer alguma coisinha eu fazia".

Envolvimento na escolaridade da criança

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa da escola a mãe afirma: "eu dizia que ele tem que fazer bem, se trazia mal feita ele tem que fazer bem"

E como acha que ele podia fazer bem(?) "tinha que fazer bem"

A mãe *não se envolve* na resolução do problema, *exige que a criança o resolva*.

Na opinião da mãe a criança nunca se queixou da escola.

Grupo IX - A mãe começa por dizer que a criança *não tem dificuldades*, mas depois afirma - "dificuldade de aprender? eu sabe poucochinho que eu não sabe ler o meu marido é que sabe ler quando vem pra casa é que ensina ele faz as coisinha mas de coisa de conta ensina aqui pa fazer conta, ele já sabe fazer uma coisinha mais ou meno".

Sobre se vale a pena ir à escola quando as crianças têm problemas acha que sim - "pois isso pode aprender melhor sim".

Relativamente ao material para trabalhar em casa a mãe diz que a criança tem tudo.

Grupo XIV - O que a mãe gostaria de fazer pelo filho, se pudesse, era dar-lhe um bom emprego - "...olhar por um bom emprego, s'uma pessoa tem escola pode dar um bom emprego". Está implícita a ideia de que *conseguindo bons resultados escolares poderia ter um bom emprego*.

Expectativas sobre a trajectória escolar da criança

Grupo XI,XII - A mãe avalia a expectativa em anos etários e não em anos escolares - "eu gostava q'ele andasse na escola, ele ainda tem nove ano... acho pra aí 20 ano ou mais ". A mãe não tem conhecimento da nomenclatura da escola.

Grupo XIII, (questão 13.2) - A profissão que gostaria para o filho - "olha se ele aprender bem pode ser um professor ou po... um bom emprego... eu gostava... mas se não dá o quê q'eu faça".

Entrevista F2 - pai

Representações da escola

Grupo I - A criança quando na está na escola, está ocupada com as *actividades escolares e actividades lúdicas* - "anda nas brincar c'os moços (...) jogar à bola, correr bicicleta pra cima e pra baixo". O pai gostava que nesse tempo o Luís estivesse ocupada com *trabalho escolar* - "estudar q'eu, q'eu digo sempre a ele pa estudar sempre".

No grupo V, perante o desafio - ir à escola falar do que quisesse - o pai afirma de forma imediata - "eu gostava pa dizer pa eles comportar bem n'é na escola pa tar sempre amigo e comportar sempre bem"

E porque é que ía lá dizer isso(?)

"às vez, às vezes ela até disse q'às vez eles andam sempre à porrada sim na hora do recreio, andam sempre a guerrear depois eu s'eu fosse lá só dizia o Luís tar sempre bem". O pai iria à escola para abordar *questões da formação global* que de certa forma vão de encontro às *suas preocupações*.

Grupo X - Pretende-se a comparação entre a escola de hoje e a escola que os pais frequentaram - O pai considera que a escola do seu tempo e a escola actual são diferentes - "... agora a escola é diferente porque a gente, a gente na minha terra ía pa escola o professor não ligava a gente, s'a gente não queria estudar eles não pertava c'a gente, mas cá em Portugal já não, a professora sempre perta c'as crianças"

É, e há mais alguma diferença(?)

"não eu acho que não"

O pai está marcado *pela sua experiência pessoal* "andei (na escola) na minha terra mas pouco tempo" e pela experiência do filho. Os pais não têm conhecimentos académicos para o ajudar e consideram que *professora actual preocupa-se e esforça-se para que a criança aprenda*.

Grupo XIII, com as questões 13 e 13.1 pretende-se aferir a importância conferida ao saber - o pai afirma: "acho que sim" que a escola vai servir para o futuro da criança. . E a escola serve para mais alguma coisa sem ser para conseguir uma profissão(?) - " a muitos serve a muitos não serve porque se ele continuar sempre estudar passa a ser um qualquer coisa, acho q'ele vai ter, mas há muitos que vão pa escola estudam até, até quando tem 15 e 16

anos mas não estudam mas assim já não dá". O pai valoriza a *dimensão instrumental* da escola mas, reconhece que é *difícil de conseguir realizar o percurso*.

Representação e expectativa face à escola/saber

Grupo VII, perante a questão - o que gostaria que o Luís aprendesse na escola - é clara a *valorização instrumental* da escola - "eu gostava que o Luís aprender... quando está assim grande pa tirar um curso de engenheiro ou qualquer coisa assim, gostava do Luís tirar.

O pai acha que a *escola só serve mesmo para aprender a ler a escrever e tirar um curso* - "acho que é só isso".

Representações do professor

Grupo VI - Sobre o que o pai acha que os professores esperam dos pais, a resposta *não é imediata nem segura*, mas acaba por referir a *ajuda académica* - "... isso agora(...) é po pai ajudar as criança "

É para o pai ajudar em quê(?)

"ajudar a estudar, acho que é estudar"

Na opinião do pai a professora nunca pediu ajuda.

Grupo XV - O pai faz uma *crítica positiva à professora actual* valorizando o *empenho da professora* no desempenho do filho - "eu acho que a professora que tá este ano é melhor porque ele tava noutro ano atrás ele tava memo burro na escola mas depois essa professora saiu e o Luís melhorou muito (...) porque a professora pertou mais com ele pa estudar".

Envolvimento na escola

Grupo II - Reuniões - o pai *nunca foi*, porque não pode. Sobre as reuniões, como nunca foi *apenas acha que são necessárias*.

Grupo III - Idas à escola - Este ano o pai *foi uma vez à escola a pedido da professora* - "(...) foi no fim que acabou a escola e depois a professora mandou um recado quê pra ir lá e depois eu fui buscar a ficha dele".

Grupo IV - Festas - Às festas o *pai nunca foi*.

E o que acha dessas festas(?)

"acho que é bom tamem"

E para quem, para quê(?)

"oh... oh pra mim ir ou moço tamem"

Sobre o que se poderia fazer numa festa o pai afirma - "oh... isso agora já não sei".

E o Luís alguma vez lhe contou como é que essas festas são(?) - "não".

A participação nas festas não existe; apreciação sobre as mesmas também não.

Grupo V, (questão 5.1) - Perante o desafio de substituir o professor por um dia - o pai responde - "...ah eu ia...(...) era pa fazer trabalho mais ou menos dela, s'ela não podia?"

Sim...

"atão eu pedia ajuda, pedia (...) eu fazia conforme ela tá a fazer na escola"

Está bem e que acha que se podia fazer com eles nesse dia

"ensinar ler conforme a professora tamem"

O pai iria à escola na perspectiva de desempenhar um trabalho mas ficam implícitas as dificuldades que teria.

Envolvimento na escolaridade do filho

Grupo VIII - Perante a possibilidade de a criança trazer uma avaliação negativa o pai afirma: " tinha q'apertar com ele q'ele não está estudar"

Sim, sim e o que fazia(?)

"tinha que tomar, tinha que perguntar porquê q'ele não está estudar... qualquer coisa, porque s'ele tá estudar eu acho que não"

O pai *não se envolve directamente*, o pai iria *supervisar o trabalho da criança*, porque parece que *tudo depende de a criança*, estudar mais.

Segundo opinião do pai a criança nunca se queixou da escola.

Grupo IX - Para o pai a criança tem dificuldades -"ele tem dificuldade um bocadinho é na contas". Na opinião do pai a criança pode deixar de ter dificuldades, uma vez mais, *tudo depende de a criança trabalhar mais*. O pai confere um papel importante à memorização - "é deixar de brincar muito ele brinca muito (...) s'ele tá sempre em casa a trabalhar depois ele mete aquilo na cabeça mas ele às vezes sai vai brincar, depois esquece".

O pai acha que vale a pena ir à escola quando a criança tem dificuldades porque os pais ficam mais informados e poderão ajudar - "acho que sim(...) ah tem que ajudar tem que falar co'eles s'eles tá a fazer mal depois uma pessoa vai sempre aconselhando e depois ele não dá erro...".

Relativamente ao material para trabalhar em casa a criança tem tudo.

Grupo XIV - O pai gostaria de ajudar a criança a obter uma boa profissão -"engenheiro ou jogador de bola (...)pois se ele mostrar vontade até onde puder eu ajuda".

Expectativa face à trajectória escolar da criança

Grupo XI, XII - O pai gostaria que o filho andasse na escola "até ao sétimo... s'eu puder"

Sim, gostava que ele andasse até ao sétimo unificado(?)

"sim"

E acha que ele vai andar até ao sétimo(?)

"eu pra minha vontade, pra minha vontade ele anda... quando ele tá grande às vez já sabe às vez ele pode variar"

Não se consegue perceber se o pai sabe o que é o sétimo unificado. De qualquer modo o pai apresenta incerteza sobre o futuro.

Grupo XIII, (questão 13.2) - A profissão que gostava que o filho tivesse era engenheiro. O senhor disse que gostava que o Luís fosse engenheiro, o senhor acha que ele vai ter essa profissão(?)

"s'ele estudar, s'ele estudar eu acho que ele consegue"

Sim, portanto vai ter que andar na escola até à universidade(?)

"pois"

As expectativas do pai são contraditórias.

5 Síntese final, caso a caso

5.1 Famílias residentes na zona urbana

5.1.1 Família do Pedro

A família do Pedro é um grupo doméstico simples, constituído pelos pais e dois filhos. A família mostrou-se sempre disponível às nossas interpelações. A mãe é, entre as mães que trabalham, a que tem mais tempo disponível. Como é operária fabril, não trabalha ao fim de semana e tem um horário de trabalho "normal", mais compatível com os horários dos filhos.

A situação económica da família, em termos exteriores, é boa. Vivem num apartamento novo, bem equipado, com todos os electrodomésticos e mobílias completas. O apartamento situa-se numa zona com características pró-urbanas, junto a uma via de grande circulação rodoviária. A família tem carro, telefone, e foi passar férias a Cabo-Verde.

Os pais do Pedro têm um habitus conjunto favorável (pai 78%, mãe 69%; habitus conjunto - 74%) mas há algumas diferenças qualitativas entre ambos no campo da educação: o pai tem o 4º ano de escolaridade e a mãe o 2º; no campo cultural a mãe lê mais frequentemente que o pai mas, este, distingue-se da mãe pelo tipo de programas que vê na televisão; no campo da produção: o pai trabalha por conta própria e a mãe é operária.

O pai do Pedro tem uma representação do saber da escola mais global do que a mãe, este considera a dimensão instrucional como inseparável da formação pessoal e social. Ambos criticam a escola actual: o pai critica o desempenho académico dos professores e, os dois, consideram que se aprende menos, o pai explica porquê. Ambos têm capacidade de avaliação e crítica face aos professores: a mãe do Pedro faz uma avaliação global da professora actual: analisa a dimensão socio-afectiva, académica e a relação com os pais; o pai critica o absentismo e o desempenho académico da professora anterior.

O pai não apresenta obstáculos a um envolvimento, hipotético, na escola para o desempenho de uma actividade académica e apresenta preocupações de ordem pedagógica, a mãe reconhece que tem dificuldades ao nível académico. Esta tem maior envolvimento na escola ao nível das festas, reuniões e, sobretudo, ao nível do acompanhamento do desempenho académico da criança mas, o pai tem um maior e melhor envolvimento na escolaridade da

criança ao nível da resolução das dificuldades em casa, inclusive, revela preocupações de ordem pedagógica.

O pai do Pedro tem expectativas, sobre a escolaridade do filho, mais elevadas, define como previsível e ideal que este realize um curso superior e que venha a ser engenheiro, arquitecto ou desenhador porque, são profissões de futuro. A mãe do Pedro define como previsível que o filho realize o 12º ano e não apresenta qualquer expectativa em termos profissionais. Ambos têm consciência que o filho não tem dificuldades na escola, excepto, na dimensão do comportamento.

O Pedro não tem dificuldades na escola, só reprovou um ano mas, em sua opinião isso deveu-se ao absentismo da professora. É uma das crianças que apresenta uma representação global da escola: dimensão instrucional e formação pessoal e social são igualmente valorizadas; domina o saber proposto pela escola e revela sensibilidade à dimensão pedagógica e tem visibilidade sobre a utilidade prática do saber. O lugar da escola na sua vida é fundamental e é convicto quanto a nela continuar bem como nas razões apontadas, estas são de natureza instrumental e do âmbito da formação global. Revela capacidade de avaliação do professor, tanto da dimensão socio-afectiva de um professor do jardim de infância como do desempenho académico da professora actual.

O Pedro tem capacidade de sugestão para um "programa" alternativo ao que se faz na escola; distingue-se pela capacidade de fazer propostas de natureza pro-académica e por mostrar, igualmente, competências sociais no desempenho destas.

Esta criança tem uma expectativa elevada e convicta face ao futuro, quer ser engenheiro para ajudar os meninos que vivem na rua e percebe que a escola é fundamental para aquela concretização.

5.1.2 Família do André

A família do André é um grupo doméstico simples, constituído pelos pais e cinco filhos. Estes estudam mas, sobretudo os mais velhos, têm um trajecto escolar marcado pelo insucesso. O pai só está em casa ao domingo, a mãe trabalha toda a semana e tem apenas um dia de folga. É uma família que valoriza muito a dimensão pessoal, isso é visível no discurso.

A situação económica da família, em termos exteriores, é das mais precárias, vivem numa casa abarracada, com vários acrescentos. O interior tem apenas o indispensável. Esta casa situa-se nos limites exteriores da cidade numa espécie de bairro. A família não tem telefone e nem carro. Junto de casa a família tem capoeiras com animais.

Os pais do André têm um habitus conjunto relativamente favorável (pai 47%, mãe 69%; habitus conjunto - 58%). A mãe tem um habitus favorável e há diferenças de ordem qualitativa entre ambos no campo da educação o pai tem o 4º ano de escolaridade e a mãe tem o 3º, mas, a mãe não tem qualquer dificuldade na leitura e na escrita ao contrário do pai; no campo cultural a mãe também se distingue porque faz leituras e o pai não e, ainda, pelo tipo de programas que vê na televisão.

Os pais do André têm uma representação do saber escolar, sobretudo, instrumental mas, valorizam também a dimensão da formação pessoal e social. Na escola actual a mãe faz uma crítica positiva à dimensão socio-afectiva; o pai crítica, de forma explícita, a dimensão socio-afectiva do professor porque considera que o controlo coercivo dava melhores resultados e critica, de forma implícita, o desempenho académico dos professores. Ambos revelam capacidade de avaliação dos professores do filho. A mãe valoriza a dimensão socio-afectiva, académica e de capacidade de relação com os pais, mas é referente a um professor que não o actual, neste, critica a dimensão socio-afectiva, isto já no fim da entrevista, e, se pudesse, mudava o André de professor; o pai do André tem uma opinião crítica, mas menos esclarecida, considera que os professores não têm consciência.

A mãe do André reconhece que tem lacunas a nível académico para um envolvimento, hipotético, numa actividade académica na escola; o pai não reconhece limites mas não realizaria uma actividade de cariz académico. A mãe do André tem maior envolvimento na escola, ao nível do acompanhamento do desempenho académico do filho e considera que estes envolvimento traz benefícios, para a criança, a nível académico e socio-afectivo; o pai não se envolve. Nem o pai nem a mãe têm um envolvimento efectivo na escolaridade da criança, em casa. Este acompanhamento, na escola, está a cargo do projecto de apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem e, em casa, dos irmãos mais velhos.

Os pais do André têm cinco filhos e as duas filhas mais velhas têm trajectórias escolares marcadas pelo insucesso, talvez por isso, e por estes pais terem já um conhecimento mínimo do processo, não definem nada em concreto em termos de expectativa sobre a trajectória escolar. A mãe aponta como previsível uma meta etária (18 anos) e nada refere face à ideal;

o pai não aponta qualquer meta. A mãe gostava que o filho fosse veterinário e o pai (já) só gostava que o filho não viesse a trabalhar nas obras.

O André reprovou uma vez e tem algumas dificuldades na escolaridade. Valoriza sobretudo a dimensão da formação pessoal e social da escola; vertente a que os seus pais dão relevo na prática quotidiana. Esta criança domina mal o saber escolar porque reproduz o modelo escolar e revela algumas lacunas; também não consegue explicitar a utilidade do saber escolar. O André quer continuar na escola sobretudo por razões socio-afectivas. Revela alguma capacidade de avaliação do professor ao fazer uma apreciação implícita à dimensão académica deste.

Esta criança revela alguma capacidade de propor alternativas ao que se faz na escola. Naturalmente, o seu "programa" centra-se na formação pessoal e social mas, o André não revela qualquer capacidade de desempenho face ao que propõe.

A expectativa face ao futuro é ser futebolista e, em sua opinião, um futebolista só precisa de andar na escola para ser educado, porque na escola não há campo de futebol.

5.1.3 Família da Teresa

A família da Teresa é um grupo doméstico extenso, constituído pelos pais, quatro filhos, os avós maternos e por um sobrinho materno. O pai (padrasto) da Teresa só está em casa ao domingo, a mãe trabalha toda a semana e tem apenas uma tarde de folga. É a avó, analfabeta, que cuida das crianças.

A situação económica da família, em termos exteriores, é das mais precárias. Vivem numa casa feita de contentores com vários acrescentos, apresenta apenas o indispensável. Esta família não tem nem telefone nem carro. Situa-se num pequeno bairro de contentores, num dos extremos da cidade. Aqui vivem outras famílias ciganas e portuguesas.

Os pais da Teresa têm ambos um habitus favorável (pai 75%, mãe 72%; habitus conjunto - 74%) mas existem diferenças qualitativas entre os dois, no campo da educação: o pai tem o 8º ano de escolaridade e a mãe o 4º ano; no campo cultural: a mãe faz mais leituras que o pai mas, em contrapartida, o pai sai mais do que mãe. Os pais da Teresa são os mais jovens e

vieram para Portugal antes de iniciarem os seus percursos escolares e ambos residiram em Lisboa.

A entrevista do pai foi muito mal conseguida: ficaram muitas perguntas sem resposta e outras por concluir. Estes pais não acompanharam a Teresa nos últimos quatro anos, porque esta esteve a cargo do pai biológico em Paris.

O pai da Teresa tem uma representação da escola que é global: dimensão instrucional e formação pessoal e social são indivisas mas, valoriza igualmente a dimensão instrumental do saber. À escola actual o pai apenas faz um crítica positiva, mas implícita, aos métodos; a mãe faz uma crítica aos conteúdos que são ensinados e é partidária de um controlo coercivo porque, em sua opinião dá resultados, ainda neste âmbito aponta os problemas de indisciplina. A mãe revela capacidade de avaliação do professor da filha, a dimensão que salienta é a da relação com os pais; o pai não expressa qualquer opinião..

A mãe da Teresa não apresenta obstáculos a um envolvimento, hipotético, na escola numa actividade académica; o pai recusa a pergunta e/ou a tarefa porque percebeu o que pretendíamos com o "jogo". Na escola que a Teresa frequenta não se realizam reuniões de pais. A mãe da Teresa só se envolve na escola ao nível do acompanhamento do desempenho académico da filha. Ao nível do acompanhamento da escolaridade, em casa, a mãe revela compreensão e ajuda; o pai nada disse mas, a Teresa diz que quando tem dúvidas também pergunta ao pai.

O pai da Teresa não revela qualquer expectativa sobre a trajectória da filha ou sequer sobre o tipo de profissão; a mãe tem expectativas elevadas, sobre a trajectória da Teresa e define como ideal que esta realize um curso, não apresenta qualquer tipo de obstáculo e gostaria que a filha fosse professora.

A Teresa reprovou uma vez por mudar de escola e de país: Reconhece que tem dificuldades a Meio Físico. Supomos que faz uma avaliação rigorosa, porque a mãe diz que a filha não tem qualquer tipo de dificuldade. É uma das crianças que tem uma representação global da escola: a dimensão instrucional e de formação pessoal e social são indivisas. A Teresa domina o saber da escola, revela sensibilidade à dimensão pedagógica e tem uma visibilidade muito clara sobre a utilidade do saber. O lugar da escola na sua vida é claro bem como as razões para nela continuar: a formação pessoal e social é indispensável a uma vida bem

sucedida. A análise que faz do professor é global: inclui a dimensão académica e socio-afectiva.

A Teresa revela capacidade de sugestão para um "programa" alternativo ao que se faz na escola; distingue-se das outras crianças ao propor actividades de formação pessoal e social e ainda pela clareza com que as apresenta.

Esta criança tem uma expectativa elevada, face ao futuro, quer ser médica ou educadora, para poder ajudar os outros e reconhece que os professores poderão ajudar.

5.1.4 Família da Ana

A família da Ana é um grupo doméstico simples, constituído pelos pais e quatro filhos. O filho mais velho (enteado da mãe da Ana) é um jovem de dezasseis anos analfabeto que trabalha como pedreiro. A filha mais nova está numa ama. No momento a mãe está no "fundo de desemprego", o pai trabalha de 2^a a sábado e chega tarde a casa. Ao domingo, dia de descanso, sai cedo de casa e passa o dia fora. Passamos dois domingos em casa da família até conseguir 'encontrá-lo'. As miúdas queixavam-se da ausência do pai; no 1º domingo esperavam-no para levar a família à piscina, não apareceu. No segundo domingo deu para observar o comportamento das filhas. São completamente indisciplinadas, não obedeciam à mãe e contestavam-na. Enquanto lá estivemos o filho viu desenhos animados, as raparigas, a pedido da mãe fizeram uma representação de dança da "música do bicho".

A situação económica da família, em termos exteriores é contraditória. Vivem numa casa de contentor com uma certa degradação física: vidros partidos, pintura gasta, cozinha e casa de banho de dimensões reduzidas e com os equipamentos em mau estado de conservação. A mobília é só a indispensável, a roupa é lavada à mão. A casa situa-se num dos extremos da cidade num bairro de contentores onde vivem famílias ciganas, africanas e portuguesas. Mas, a família, neste caso o pai, tem dois carros, sendo um deles é novo e de elevada cilindrada também tem telefone.

Os pais da Ana têm um habitus conjunto relativamente favorável (pai 67%, mãe 44%; habitus conjunto - 56%) mas há diferenças entre ambos. O pai tem um habitus favorável e a mãe um habitus relativamente favorável mas próximo do pouco favorável. No campo da educação o pai tem o 6º ano de escolaridade e a mãe é analfabeta; no campo cultural: não

lêem ambos; o pai distingue-se da mãe pelo que vê na televisão e por passear mais; no campo da produção: o pai é carpinteiro - o único que não é pedreiro na população em estudo - e trabalha por conta própria; a mãe trabalha num restaurante, na cozinha.

O pai da Ana tem uma representação do saber da escola, global: a dimensão instrucional é inseparável da formação pessoal e social e ambas são fundamentais para a vida; a mãe tem uma forte representação instrumental, faz uma associação directa entre escola e emprego. Esta nada diz sobre a escola actual, alegando que não andou na escola; o pai reconhece que não tem conhecimento sobre a escola actual porque não se envolve mas considera que se aprende menos e pormenoriza a sua resposta. Ambos revelam fraca capacidade de avaliação da professora da filha: o pai não tece qualquer comentário por desconhecimento e a mãe faz uma apreciação, vaga, à dimensão académica.

O pai da Ana não apresenta obstáculos a um envolvimento, hipotético, na escola numa actividade académica e fá-lo com preocupações de índole pedagógica; a mãe iria à escola mas para realizar actividades de auxílio à professora. Nem o pai nem a mãe se envolvem na escola: festas, reuniões. O pai nunca foi à escola; a mãe foi a pedido da professora. O pai envolve-se na escolaridade da filha, em casa. Mas, há a referir que este pai passa pouquíssimo tempo em casa; a mãe não se envolve em ajuda real à filha mas faz-lhe uma supervisão coerciva.

O pai da Ana tem uma expectativa elevada, sobre a escolaridade da filha, apresenta como ideal e previsível que esta realize um curso superior e que venha a ser médica; a mãe apresenta como ideal e previsível que esta realize o 11º ano e espera que esta venha a ser médica. O pai tem consciência que a filha tem algumas dificuldades mas que as pode superar, é apenas uma questão de trabalhar mais.

A Ana nunca reprovou mas tem algumas dificuldades a matemática. Esta criança tem uma representação da escola claramente instrumental. No domínio do saber escolar, reproduz o modelo da professora e revela uma visibilidade do saber escolar, uma vez mais, instrumental que está perfeitamente interiorizada: "ter um bom emprego, (...) tirar um curso". O lugar da escola na sua vida está marcado pela necessidade de tirar um curso embora não consiga explicar porquê, mas as razões são obviamente instrumentais. A sua capacidade de avaliação da professora centra-se na dimensão socio-afectiva mas de forma linear.

A Ana propõe para "programa" alternativo ao que se faz na escola: actividades lúdico desportivas simples e não revela capacidade de envolvimento nas tarefas que exijam competências complexas, como por exemplo convidar alguém para vir organizar os jogos, definir as regras etc.

Esta criança tem uma expectativa elevada, face ao futuro, quer ser médica e acha que a escola a "pode" ajudar a concretizar esta meta.

5.2 Famílias residentes na zona rural

5.2.1 Família da Sara

A família da Sara é um grupo doméstico extenso, constituído pelos pais duas filhas e a avó materna que é analfabeta. A mãe é doméstica, a filha mais nova está em casa, o pai trabalha toda a semana excepto ao domingo.

A situação económica, em termos exteriores, é boa. A família vive numa vivenda de construção recente, realizada pela família e está equipada com mobílias completas. Situa-se num espaço isolado junto a outra vivenda de um familiar. O jardim tem batatas e outros produtos alimentares. A família tem carro, telefone. O pai viaja de vez em quando a Cabo-Verde.

Os pais da Sara têm um habitus relativamente favorável (pai 56%, mãe 53%; habitus conjunto - 54%) e é equivalente em todos os campos excepto no campo da produção: o pai é pedreiro e a mãe é doméstica. Têm ambos o 3º ano de escolaridade.

Os pais da Sara têm uma representação do saber da escola claramente instrumental, a mãe faz uma associação directa escola/emprego. Relativamente à escola actual a mãe apenas faz uma apreciação negativa à dimensão do (des)controlo na sala de aula; o pai considera que se aprende menos. Os pais da Sara não fazem qualquer apreciação, de facto, à professora da filha.

O pai da Sara recusa o envolvimento, hipotético, numa actividade académica e deixa implícitas dificuldades de toda a ordem: académicas, sociais e linguísticas; a mãe apresenta obstáculos de ordem académica e por isso realizaria actividades de auxílio à professora. O pai não se envolve na escola; a mãe vai a todas as reuniões, festas e envolve-se no

acompanhamento do desempenho académico da filha, indo à escola por decisão própria. Nem um nem o outro tem recursos académicos para acompanhar a escolaridade da Sara, em casa.

O pai da Sara tem como expectativa ideal que esta realize um curso superior, aponta como obstáculos os recursos económicos e as capacidades da filha e não apresenta qualquer expectativa relativamente à profissão; a mãe não aponta qualquer expectativa face à trajectória escolar mas gostava que a filha viesse a ser médica.

A Sara já reprovou e actualmente considera que não tem dificuldades. Tem uma representação da escola claramente instrumental. No domínio do saber reproduz o modelo da escola de forma um pouco dispersa. O lugar da escola na sua vida por um lado, é marcado pela dimensão socio-afectiva e lúdica, por outro, é marcado pela dimensão instrumental, gostava de fazer um curso mas não sabe explicar porquê. A sua capacidade de avaliação da professora limita-se à dimensão socio-afectiva que é apreciada de forma linear.

Esta criança sugere, para "programa" alternativo ao que se faz na escola, actividades lúdico-desportivas e ainda actividades de natureza agrícola que se enquadram dentro dos projectos que a escola desenvolve.

A expectativa da Sara, face ao futuro, é ser cantora ou professora de ginástica. Entre ser cantora com um curso ou cantora sem curso, ela prefere a primeira opção mas não consegue explicar porquê.

5.2.2 Família da Raquel

A família da Raquel é um grupo doméstico simples, constituído pelos pais e cinco filhos. Destes, uma trabalha, dois estão desempregados e uma estuda. Todos eles têm uma trajectória escolar mal sucedida. Dos que já não estudam, um tem o 5º ano e os outros dois têm o 4º ano de escolaridade. A mãe é doméstica o pai trabalha toda a semana e o tempo que lhe resta é para cuidar dos animais e da terra.

A situação económica da família, em termos exteriores, é das mais precárias. A casa onde vivem é alugada, de construção antiga, feita com barro, e encontra-se em mau estado de conservação. A sala, a única divisão em que estivemos, era escura e fria, isto no verão. A

casa situa-se bastante longe da escola e está completamente isolada, em pleno campo. A família cultiva alguma terra e tem vários animais como: cabras, galinhas, coelhos etc. É uma família sem carro, sem telefone, têm apenas motorizadas.

Os pais da Raquel têm um habitus pouco favorável (pai 36%, mãe 36%; habitus conjunto - 36%) e é idêntico em todos os campos excepto no campo da produção: o pai é pedreiro e a mãe é doméstica. Ambos são analfabetos.

Os pais da Raquel têm uma representação, do saber escolar, puramente instrumental; a mãe faz uma associação directa entre escola e emprego. Na escola actual, ambos consideram que se aprende menos e criticam os professores por pedirem ajuda académica aos pais; o pai lamenta que se tenha perdido o hábito de usar o controlo coercivo na escola. Ambos revelam ausência de uma avaliação, de facto, à professora da Raquel.

Os pais da Raquel recusam o envolvimento, hipotético, numa actividade académica: o pai diz abertamente que não iria; a mãe não apresenta qualquer actividade e aponta as suas limitações académicas. A mãe vai a todas as reuniões e festas que a escola organiza mas é só; o pai nunca foi à escola. Nem um nem o outro têm envolvimento na escolaridade da criança, em casa e também não revelam capacidade de compreensão e/ou entendimento dos problemas de aprendizagem da filha.

Os pais da Raquel não apresentam qualquer expectativa sobre a trajectória escolar da filha. Em contrapartida o pai deseja que esta venha a ser jornalista ou empregada de escritório e a mãe deseja que a filha venha a ser médica. Em qualquer dos casos não apresentam as razões das escolhas.

A Raquel já reprovou duas vezes e tem dificuldades na escola. Tem uma representação do saber escolar claramente instrumental. No domínio do saber, revela fortes lacunas. O lugar da escola na sua vida é orientado pela dimensão socio-afectiva e lúdica e deseja continuar na escola para "aprender mais" mas sem visibilidade prática e/ou concreta do que deseja. A sua avaliação à professora situa-se na dimensão académica mas é linear.

A Raquel sugere para "programa" alternativo ao que se faz na escola uma actividade singular: cuidar de coelhos. Esta actividade enquadra-se naquilo que ela faz na escola e em casa, porque em ambos os contextos há coelhos. A Raquel também não revela envolvimento, face ao que propõe, que exija competências complexas. Entre as várias

tarefas que lhe apresentamos, decorrentes da actividade por ela proposta, escolheu a que exige menos requisitos sociais e académicos: "arranjar a casa dos coelhos".

Esta criança tem uma expectativa elevada, face ao futuro, quer ser "doutora", ou seja, médica.

5.2.3 Família do Eduardo

A família do Eduardo é um grupo doméstico simples, é constituído pelos pais e cinco filhos. A mãe trabalha toda a semana excepto sábado à tarde e domingo. Esta frequenta a escola à noite com o objectivo de fazer o 4º ano de escolaridade. O pai só está em casa ao domingo e nem sempre porque trabalha por conta própria. Passámos um domingo com a família quando esperávamos pela chegada do pai. O ambiente era muito calmo e cordato. A mãe disse-nos que pretendia colocar a filha mais nova num infantário para que esta comece "aprender as letras" a "pegar num lápis" entre outras coisas.

A situação económica da família, em termos exteriores, é boa. A família vive em casa própria por si reconstruída. No pátio existem capoeiras com animais. A casa situa-se numa zona isolada junto de cinco ou seis casas. Têm carro, telefone e outros equipamentos.

Os pais do Eduardo têm um habitus conjunto favorável (pai 56%, mãe 67%; habitus conjunto 61%). O habitus da mãe é favorável e há diferenças qualitativas entre ambos, no campo da educação: ambos têm o 2º ano de escolaridade mas a mãe está a estudar à noite para tentar concluir o 1º Ciclo; o pai tem mais dificuldades na leitura e na escrita; no campo cultural: a mãe lê com frequência o pai não lê, em contrapartida o pai sai mais do que a mãe; no campo da produção: o pai é pedreiro por conta própria e a mãe é empregada de limpeza numa pastelaria.

Os pais do Eduardo têm uma representação do saber escolar é instrumental. Ambos criticam a escola actual: a mãe do Eduardo considera que se aprende menos e pormenoriza a resposta, faz uma crítica a todos os professores porque discriminam as crianças negras e também ao (des)controlo na sala de aula; o pai faz uma avaliação positiva, mas implícita, à dimensão pedagógica dos manuais escolares. A mãe do Eduardo faz uma avaliação quase global a uma professora que o filho teve: avalia a dimensão académica e socio-afectiva; o pai faz uma apreciação ao desempenho académico de forma vaga.

O pai do Eduardo não apresenta obstáculos a um envolvimento, hipotético, na escola numa actividade académica, mas faz uma proposta muito vaga; a mãe propõe actividades de formação pessoal e social. A mãe este ano foi a uma reunião e foi à escola a pedido da professora; o pai não se envolve. A mãe não tem tempo para se envolver na escolaridade do filho e, perante a 3ª reprovção do filho, pretende colocá-lo num explicador; o pai também não se envolve e considera que o filho deve esforçar-se para ultrapassar as dificuldades académicas,

A mãe não apresenta qualquer expectativa concreta sobre a trajectória escolar da criança, não define nenhuma meta; o pai define como ideal uma meta etária (18 anos). A mãe gostava que o filho fosse mecânico porque é uma boa profissão e é uma actividade que o filho gosta. O pai nada diz sobre este ponto.

O Eduardo vai reprovar pela terceira vez e diz que não tem dificuldades. A representação do saber escolar é instrumental. No domínio do saber escolar reproduz o modelo escolar, com lacunas para um aluno que anda no 4º ano de escolaridade e não consegue explicar a utilidade do saber. O lugar da escola na sua vida não parece ser fundamental, é a única criança que em duas situações de opção entre a escola e outra realidade, deixou sempre a escola em segundo lugar. As razões para continuar na escola não são claras nem objectivas. A sua capacidade de avaliação da professora situa-se na dimensão socio-afectiva e académica mas é linear.

O Eduardo revela capacidade de sugestão para um "programa" alternativo ao que se faz na escola e propõe: actividades lúdicas e actividades pro-académicas mas não revela capacidade de envolvimento em tarefas que exigem competências sociais, como por exemplo ir convidar alguém para vir falar de aviões, prefere actividades de execução dentro da escola.

Esta criança tem como expectativa, de futuro, ser empregado de mesa, porque gosta "de servir as outras pessoas" e acha que é necessário frequentar a escola até à universidade.

5.2.4 Família do Luís

A família do Luís é um grupo doméstico simples, constituído pelos pais e um filho. A mãe está em casa a maior parte do tempo, apenas faz alguns trabalhos de natureza doméstica numa casa próxima. Mas, é uma família com algumas perturbações. A mãe é alcoólica.

Numa tarde de domingo em que procurava entrevistar a família, o pai, não estava, tinha ido trabalhar, esta estava completamente embriagada, o miúdo não conseguia disfarçar o embaraço e uma certa tristeza estava no seu rosto. A mãe nunca aceitou muito bem a nossa presença.

A situação económica, em termos exteriores, parece razoável. A família vive num rés do chão alugado, a cozinha é simultaneamente a sala. Fora, existem capoeiras com animais. Esta casa está em pleno campo junto de uma outra habitação. Têm carro e motorizada. A família deve ter recursos económicos desafogados. A primeira vez que fomos a casa da família, a mãe trouxe da mercearia um conjunto de vários produtos açucarados de que as crianças gostam: bolicau, sumos, sugos, pastilhas entre outros.

Os pais do Luís têm um habitus conjunto pouco favorável (pai 44%, mãe 33%; habitus conjunto - 39%).. O pai tem um habitus relativamente favorável mas está próximo do pouco favorável. Existem algumas diferenças entre ambos, no campo da produção: o pai é pedreiro e a mãe é doméstica; no campo cultural: o pai distingue-se, da mãe, pelo que vê na televisão; o pai faz alguma leitura e passeia, a mãe não; campo da educação: ambos são analfabetos mas o pai sabe ler.

Os pais do Luís têm uma representação do saber escolar exclusivamente instrumental; a mãe faz uma associação directa entre escola e emprego. Na escola actual estes pais apenas fazem uma crítica positiva aos professores e é vazia de significado. Na professora do filho fazem uma avaliação da dimensão académica mas é muito vaga.

Os pais do Luís não apresentam obstáculos ao envolvimento, hipotético, numa actividade académica na escola mas as suas respostas são significativas: a mãe diz que fazia o que a professora lhe "mandasse" e o pai "pedia ajuda" à professora. A mãe apesar de ser doméstica não se envolve na escola e tão pouco na escolaridade do filho. O pai vai à escola a pedido da professora e envolve-se na escolaridade do filho no que pode. Ambos revelam uma concepção de aprendizagem muito afastada da realidade.

A mãe do Luís define como uma meta etária (20 anos) para a trajectória escolar do filho, esta meta fica aquém da realização de um curso superior e, em contrapartida, deseja que o filho venha a ser professor. O pai define como meta o 7º ano de escolaridade e gostava que o filho fosse engenheiro. Ambos apresentam como obstáculos o desempenho académico do filho.

O Luís já reprovou uma vez e tem dificuldades na matemática. A representação da escola é instrumental. O domínio do saber é fraco; reproduz o modelo da escola com lacunas mas tem alguma visibilidade da utilidade do saber escolar. O lugar da escola na sua vida é marcado pela perspectiva socio-afectiva e lúdica e quer continuar na escola pelas mesmas razões. Na sua professora avalia a dimensão socio-afectiva.

O Luís mostra capacidade de sugestão, para um "programa" alternativo ao que se faz na escola, propõe actividades lúdico-desportivas simples e o visionamento de vídeos, entre as tarefas possíveis oferece-se para ir comprar os vídeos.

O Luís tem como expectativa, de futuro, ser polícia; o polícia precisa de andar na escola apenas para fazer aquisições básicas - ler e escrever.

Capítulo IV

Apresentação e interpretação dos resultados

Introdução

Neste estudo o habitus é definido, a partir dos indicadores referidos no capítulo da metodologia, em cinco categorias: habitus nada favorável, varia entre 0 - 20%; habitus pouco favorável, varia entre 20 - 40%; habitus relativamente favorável, varia entre 40 - 60%; habitus favorável varia entre 60 - 80%, habitus muito favorável, varia entre 80 - 100%. Queremos frisar dois aspectos, já acima referidos na metodologia, o primeiro é que o limite máximo e mínimo, dos indicadores do habitus, estão dependentes das características da população em estudo; o segundo é que nenhum dos elementos tem um habitus muito favorável

O quadro 1 apresenta o habitus dos pais em percentagem e o lugar relativo de cada uma das famílias. Em termos de habitus individual, os pais distribuem-se da seguinte forma: com habitus favorável temos, os pais do Pedro, a mãe do André, os pais da Teresa, o pai da Ana e a mãe do Eduardo; com um habitus relativamente favorável temos, o pai do André, a mãe da Ana, os pais da Sara, o pai do Eduardo e o pai do Luís - a mãe da Ana e o pai do Luís têm um habitus próximo do habitus pouco favorável; com um habitus pouco favorável temos os pais da Raquel e a mãe do Luís.

Quadro 1 - Habitus dos pais em percentagem

	Habitus Individual		H. conjunto	Ordem
F15 Pedro	mãe	69	74	1°
	pai	78		
F11 André	mãe	69	58	4°
	pai	47		
F9 Teresa	mãe	72	74	1°
	pai	75		
F13 Ana	mãe	44	56	5°
	pai	67		
F6 Sara	mãe	53	54	6°
	pai	56		
F3 Raquel	mãe	36	36	8°
	pai	36		
F1 Eduardo	mãe	67	61	3°
	pai	56		
F2 Luís	mãe	33	39	7°
	pai	44		

1 Apresentação e interpretação dos resultados

1.1 Apresentação dos resultados relativos às crianças

Representação da escola

Para a maioria das crianças a escola é, primeiramente, um espaço de relações socio-afectivas. Aquilo que é mencionado em primeiro lugar são os amigos, excepto para a Teresa que refere a professora em primeiro lugar. Apenas o Luís e a Raquel, as duas crianças cujos pais mais se afastam de um habitus favorável, mencionam em primeiro lugar e só, os objectos. A Raquel refere as actividades académicas de forma muito vaga, e o Luís, os objectos de cariz académico.

Na escola ideal são projectadas as mesmas lógicas socio-afectivas. Na sua maioria as crianças gostariam que a escola tivesse os seus amigos, o professor ou a professora e objectos de cariz lúdico que a escola que frequentam não tem. Distinguem-se o Pedro que gostava que a escola tivesse objectos de cariz pro-académico, como monumentos fantásticos, e a Teresa que gostava que a escola tivesse uma forte dimensão socio-afectiva: os alunos e os professores em inter-ajuda.

Representação do professor

Relativamente à representação do professor (quadro 2), a dimensão mais valorizada é a socio-afectiva; só três crianças referem a dimensão académica dos seus professores.

Quadro 2 - Representação do professor

Atributos socio-afectivos		Atributos académicos
Pedro		"a professora tamem ajudou-me muito" "ela explicava tudo"
André		"ele ensina-me(...)ele ensina bem só que faz é coisas difíceis"
Teresa	"eles me acompanharam durante o ano, me deram força"	
Ana	"tinha pena de deixar a professora"	
Sara	"ela é boa, não batia" "porque as outras gritam c'agente"	
Raquel		"porque ela que ensina as coisas"
Eduardo	"porque ía pra uma professora que não conhecia"	
Luís	"ela é mansinha(...)às vezes ela guerreia e dá chapada"	

O Pedro faz uma avaliação da dimensão académica da sua professora; o André refere a dimensão académica por ausência de outro atributo, o seu professor bate nos alunos; a Raquel refere igualmente a dimensão académica mas de forma vaga. As outras crianças situam as suas apreciações na dimensão socio-afectiva, destacando-se a Teresa pelo seu discurso avaliativo global.

No que se refere à representação do professor ideal (quadro 3), este é valorizado em primeiro lugar pela dimensão afectiva e muito secundariamente, e em geral, por insistência da entrevistadora, algumas crianças referem a dimensão académica:

Quadro 3 - Representação do professor ideal

Características socio-afectivas		Características académicas
Pedro	"gostava que o professor fosse homem(...)dava mais conselhos" (as professoras põem de castigo)	"que não faltasse" (porque chumbou um ano devido às faltas da professora)
André	"bom" (que não bate)	"que...não levasse coisas difíceis"
Teresa	"os alunos e os professores deram força um ao outro"	
Ana	"tinha pena de deixar a professora"	
Sara	"que não gritasse"	"que nos ensinava bem" (ensinar bem "é aprender")
Raquel	"mais boa ... de bater"	
Eduardo	"é boa"	"com'esta ensina, explicava as coisas"
Luis	"que fosse calma que não guerreava muito"	"ensinasse bem"(sem qualquer especificação)

O Pedro faz uma projecção no professor ideal com capacidade crítica situando-se na dimensão socio-afectiva mas, simultaneamente, e de forma espontânea, refere a importância da dimensão académica. O André refere a dimensão académica no sentido de resolver um problema que o afecta. A Teresa tem uma forma particular de colocar o problema: a dimensão afectiva é indistinta da académica. As outras crianças, ainda que façam referência à dimensão académica, devido à nossa insistência, fazem-no de forma vaga e a sua primeira opção é socio-afectiva.

Representação do saber

A representação dominante é instrumental e na maior parte dos casos vazia de significado. Na sua maioria, as crianças querem andar na escola e aprender para poderem ter um emprego, tirar um curso, ter uma carta de condução.

Só o Pedro e a Teresa manifestam uma percepção clara da utilidade do saber. O Pedro apresenta a utilidade da formação académica recebida na escola; a Teresa apresenta de forma clara e objectiva a utilidade da formação global promovida pela escola. O Luís apresenta a utilidade da formação académica mas, fã-lo numa perspectiva muito restrita.

No conjunto, só o Pedro, o André e a Teresa valorizam a dimensão da formação pessoal e social da escola.

Relativamente ao domínio e relação com o saber proposto pela escola só o Pedro e a Teresa mostram claro domínio e alguma compreensão da vertente pedagógica. A Ana e a Sara revelam uma reprodução do modelo da escola. O André, o Eduardo e o Luís reproduzem o modelo da escola com lacunas, mais fortes no caso do Luís. A Raquel revela um domínio muito fraco do modelo e do saber da escola.

Que escola que saberes/ capacidade de envolvimento

O quadro 4 apresenta os dados relativos a representação global da escola, ou seja, o que pode ser a escola ideal na concepção da criança e a sua capacidade de envolvimento nesta.

A partir dos resultados podemos estabelecer três grupos face ao que as crianças gostariam de aprender/fazer diferente do que fazem actualmente na escola. O grupo que propõe actividades pro-académicas, onde se encontra o Pedro e o Eduardo. O Pedro propõe actividades pro-académicas que estão associadas aos projectos da sua escola e à sua experiência pessoal. O Eduardo propõe em primeiro lugar actividades lúdicas e depois actividades de cariz pro-académico que estão associadas às suas actividades preferidas.

Um segundo grupo, composto pela Teresa e pelo André, propõe actividades de formação pessoal e social. A Teresa sugere actividades nesta área de forma clara e objectiva; o André propõe actividades nesta área mas, de forma vaga e com o professor a desempenhar o papel de detentor e transmissor do saber.

Por último, o grupo das crianças que propõem apenas actividades lúdicas básicas, é constituído pela Ana, a Sara, a Raquel e o Luís.

Quadro 4 - Representação global da escola

	Actividades pró-académicas	Actividades Formação Pessoal	Actividades Lúdicas	Tarefas a Desenvolver
Pedro	"artesanato"e "serigrafia"			"convidar uma pessoa para vir ensinar"
André		"ser bem educado"	"fazer ginástica"	(a)
Teresa		"aprender simpatia, viver em conjunto, a conviver com os professores a respeitar as regras"		(a)
Ana			"brincar á apanhada (...) jogos com arcos"	"fazer os jogos"
Sara			"jogos(...) vários" "plantar sementes"	(a)
Raquel			"cuidar d'um animal"	"arranjar a casa dos coelhos"
Eduardo	"aprender a construir coisas(...) aviões de papel"		"jogos(...) lencinho da botica"	" arranjar aqui a escola"
Luís			"gostava jogos (...) e gostava de ver os filmes dos 'power rangers' "	"íamos comprar"

(a) a questão não foi colocada porque, atendendo à resposta, não fazia sentido colocá-la.

Representação e envolvimento na escola

É pedido à criança (quadro 5) que exprima a sua opção face a três situações distintas, onde é questionado o lugar da escola na sua vida.

Relativamente à opção pela escola, em detrimento da ajuda à mãe, no caso do André, a opção é motivada por razões socio-afectivas e práticas, prefere a escola por causa dos amigos, e em casa, tem várias irmãs que poderiam ajudar a mãe. A opção da Sara é explicável por um lado, porque a escola é a parte mais interessante da sua vida, como a

própria afirma: "nas férias aborreço-me de tudo" por outro lado, a mãe é doméstica, está em casa e não era plausível que precisasse da sua ajuda.

Quadro 5 - Envolvimento na escola

	Mãe/Escola	Amigos/Escola	Razões para continuar na escola
Pedro	casa	escola	"daqui a uns anos podia ser um doutor ou coisa assim e se não fosse podia ser um ignorante"
André	escola"tenho que aprender"	escola	"porque eu gosto e não quero deixar os meus amigos"
Teresa	casa	escola	"como eu disse ter responsabilidade, trabalho, casa, família"
Ana	casa	escola	"...queria aprender..para...tirar o curso"
Sara	escola"não posso perder a escola"	amigos	"...para tirar o curso"
Raquel	escola"pr'aprender"	escola	"queria aprender mais"
Eduardo	casa	amigos	"porque aprendo coisas"
Luis	escola"não gosto de ficar em casa"	escola	"vinha à escola porque gosto da escola(..)... e queria aprender mais"

É de realçar que, na segunda situação, a Sara faltaria à escola para ir a uma festa. A opção da Raquel é explicável por razões que não as académicas. Segundo a opinião da mãe, a Raquel não gosta de trabalhar em casa, além disso, tem irmãos em casa que não trabalham nem estudam, e a mãe é doméstica. O Luís tem uma situação idêntica à Sara, aborrece-se de ficar em casa e a mãe está a maior parte do tempo em casa.

Em resumo, quem opta pela escola em detrimento da ajuda à mãe não o faz, de facto, por razões académicas. No conjunto há ainda a destacar o Eduardo que coloca a escola em segundo lugar na primeira e na segunda opção. Esta criança já reprovou duas vezes e segundo a mãe, sempre que podia faltava à escola até que esta sua prática foi "descoberta".

Relativamente às razões para continuar na escola, podemos estabelecer três grupos distintos: o Pedro e a Teresa com uma noção objectiva da importância da escola e convicção de nela continuar; o André e o Luís que querem continuar por razões socio-afectivas. A Ana e a Sara que querem tirar um curso; a Raquel e o Eduardo que apenas dizem querer aprender mais.

Envolvimento na escolaridade

Os dados do quadro 6 permitem-nos perceber se a criança tem noção das suas dificuldades, se tem apoio e se tem opinião sobre o apoio que recebe.

Quadro 6 - Envolvimento na escolaridade

	Dificuldades	Ajudas	Opinião sobre a ajuda
Pedro	não tem	pai e irmã	prefere a ajuda escola - "tem mais material para trabalhar"
André	estudo meio	irmã professor do apoio	"eu prefiro o professor do apoio(...) s'a gente fizer alguma coisa ele diz q'è pa gente tar quieto mas o professor bate"
Teresa	meio físico	primo, pai, mãe professor	prefere o professor "porque eles nesse momento estão a trabalhar o meio físico e sabem tudo"
Ana	contas	pai professora	"gosto da ajuda da professora"
Sara	não tem teve em matemática	explicadora professora	preferia a explicadora "...era por causa que eu era sozinha e não fazia barulho, aprendia melhor"
Raquel	matemática	irmã/só às vezes professora	gosta da ajuda da professora
Eduardo	não tem teve em contas	professora	gosta da ajuda
Luís	matemática	tinha do primo colegas e professora	"gosta" da ajuda do primo

Relativamente às dificuldades, à excepção do Pedro todas as outras crianças têm ou já tiveram dificuldades e, maioritariamente, são em matemática.

Todas as crianças têm apoio em casa à excepção do Eduardo e do Luís. A Sara teve ajuda de uma explicadora quando teve dificuldades.

Relativamente à opinião sobre a ajuda podemos definir dois grupos distintos: o Pedro, o André, a Teresa e a Sara que expressam uma opinião, ainda que não seja explícita sobre a dimensão pedagógica; a Ana, a Raquel, o Eduardo e o Luís apenas expressam uma opinião pro-afectiva: gostar ou não gostar.

Neste capítulo é de realçar que só a Raquel e o Luís, as crianças cujos pais mais se afastam do habitus favorável, dizem não ter tudo o que precisam para estudar. O Luís gostava de ter

"muitos livros" e um "moço", em casa, que o ajudasse sempre; a Raquel gostava de ter um dicionário.

Expectativa face ao futuro

O quadro 7 mostra-nos a expectativa da criança face ao futuro, no que se refere à profissão desejada, e qual é o papel da escola para alcançar esse futuro.

Quadro 7 - Expectativa face ao futuro

Profissão		Papel da escola para alcançar a profissão
Pedro	engenheiro	a escola é necessária
André	futebolista	"na escola não há jogo" mas o futebolista precisa de andar na escola "pa aprender a ser bem educado"
Teresa	médica/educadora	"a professora pode-me ajudar muito"
Ana	médica	a escola "pode" ajudar
Sara	cantora/professora de ginástica	"era mais melhor" ser cantora com um curso do que sem um curso - mas não sabe explicar porquê
Raquel	"doutora"/médica	"estudando" - a escola é necessária
Eduardo	"trabalhar num restaurante servir as outras pessoas"	é necessário andar na escola até à "universidade"
Luis	polícia	a escola é necessária "para(o polícia) aprender a ler e a escrever"

Existe uma clara diferença entre as escolhas dos rapazes e as das raparigas. Os rapazes, exceptuando o Pedro, querem profissões que não exigem habilitações literárias elevadas. As raparigas querem profissões que exigem a passagem pela universidade.

1.2 Resultados relativos aos pais

Representação da escola

O quadro 8 mostra-nos o que os pais seriam capazes de fazer na escola e simultaneamente, perceber a representação do que a escola poderia ser/fazer.

Quadro 8 - Representação da escola ideal

	tipo de resposta	descrição das actividades	razões das opções
F15Pedrom ãe	imediata	- "q'eles portassem bem com os professores(...) não fizessem barulho na sala	- "porque eu gosto do meu, seja assim tamem (...)que não guerreasse"
pai	imediata	- "pelo menos pa eles comportar-se bem com os professores e com eles tamem"	- "eu não lembro bem no meu tempo mas acho q'eles não comportam assim tão bem"
F11Andrém ãe	imediata	- "eu gostava de dizer aos miúdos q'a gente ... pronto a diferença é só na cor n'é a gente ... somos iguais... a cor não tem importância"	- "eu dizia pa falar sobre racismo (...)eles precisava de estar mais informados pa eles não ter assim tanto complexo" "sofrem... porque a maioria é portuguesa... e por isso eles sente-se inferior(...) não querem participar junto"
pai	imediata	- "gostava de dizer pra terem juizinho na cabeça q'era pa estudar	- por causa do "futuro deles amanhã"
F9Teresa mãe	imediata	- "proteger as crianças no tempo de aulas, há sempre crianças mais velhas que tentam abusar dos mais novos"	- a segurança"é fundamental além da aprendizagem"
pai	não iria		
F13 Ana mãe	imediata	- "eu dizia q'a minha filha era bem tratada na escola, que não tinha razão de queixa q'ela é Maria rapaz e tira pedras aos moços"	- os filhos têm problemas de comportamento
pai	imediata	- "voçês têm que estudar com força pa ver se amanhã são uma pessoa com uma certa formatura"	- "eu não sou formado e tenho pena"
F6Sara mãe	imediata	- "olha pa ter mais calma c'as crianças q'eles dão muito trabalho"	- a mãe está preocupada com a aprendizagem da filha
pai	não imediata	- "evitar certas coisas é as crianças não faz isto ou não junta c'aquele porque quele tá no mau caminho"	- "preocupa sim... n'é... pois..." o pai está preocupado com os problemas como a droga etc.
F3Raquelm ãe	não imediata	- "pa eles não guerrear pa eles não bater, eles bater uns aos outros também é mal n'é"	- "gostava q'eles andasse bem e respeitasse uns aos outros"
pai	imediata	- "olha(...)aqueles que sabe mais pa ensinar, pa ajudar, pa não arranjar mal criação a responder com os professores"	- "porque é importante pa gente ser educada"

F1Eduardo mãe	imediate	- "olha pa eles serem amigos, pa ajudarem uns aos outros, eu vejo alguns são muito traquinas uns com os outros"	- "onde é q'eles vivem mais tempo, é na escola(...) quase q'é a casa deles"
pai	imediate	- "eu ia lá pa ver e dar um exemplo n'é q'eles estudam, portam-se bem com companheiro sem maldade"	- "q'há sempre uns q'andam sempre a discutir a brigar com companheiro"
F2Luís mãe	não iria	"eu não porque também não tou habituada"	- "q'às vez eles andam sempre à porrada sim na hora do recreio, andam sempre a guerrear"
pai	imediate	- "eu gostava de dizer pa eles portar bem n'é na escola pa tar sempre amigo a comportar sempre bem"	

No que diz respeito ao tipo de resposta, podemos distinguir três grupos distintos: os que apresentam uma resposta imediata; os que têm uma resposta não imediata e ainda os que recusam a realização da tarefa. O grupo dos que apresentam uma resposta não imediata é constituído pelo pai da Sara e pela mãe da Raquel que é analfabeta. O grupo dos que recusam a tarefa é composto por duas pessoas distintas em termos de habitus: a mãe do Luís que é analfabeta e tem um habitus pouco favorável e o pai da Teresa que tem um habitus favorável.

Relativamente ao tipo de actividade que realizariam, ao analisarmos os discursos, sobressaem três dimensões distintas e que vão de encontro às preocupações dos pais. A maioria dos pais está preocupada com questões do âmbito da formação global, associadas aos problemas básicos de disciplina/indisciplina, é o caso dos pais do Pedro, da mãe da Ana, dos pais da Raquel, dos pais do Eduardo e ainda do pai do Luís. Estes pais têm um habitus que vai desde o favorável: pais do Pedro e do Eduardo; relativamente favorável, mas próximo do pouco favorável, no caso do pai do Luís, até ao habitus pouco favorável dos pais da Raquel. Existe um outro grupo que está preocupado com questões no âmbito da valorização da formação instrumental da escola, é constituído pelo pai do André e da mãe da Sara, ambos com um habitus relativamente favorável e ainda do pai da Ana com um habitus favorável. Resta um pequeno grupo que aponta para questões que são também de formação global mas que se afastam do tipo de questões atrás referido: a mãe da Teresa está preocupada com os problemas de segurança na escola; a mãe do André dá grande ênfase aos problemas de racismo, que afectam a vida escolar das crianças negras e brancas, pela falta de (in)formação e o pai da Sara está preocupado com a droga e outros problemas afins, que não explicita, e que podem afectar a juventude e, conseqüentemente, a carreira

escolar. A mãe da Teresa e a mãe do André têm um habitus favorável, o pai da Sara tem um habitus relativamente favorável.

Representação da escola que os pais frequentaram

Pedimos aos pais para falarem da escola que frequentaram e da escola que os filhos frequentam, no sentido de avaliar o conhecimento que têm e o que pensam da escola actual. O quadro 9 apresenta os dados relativos à escola que os pais frequentaram.

Quadro 9 - Representação da escola que os pais frequentaram

	Métodos	Conteúdos	Relação socio-afectiva
F15Pedro mãe	- "puxavam muito pelas crianças tamen" (+ -)	- "prendia-se mais" (+)	- "davam-se muitos castigos(...) assim severo" (-)
pai	- "s'uma pessoa não soubesse (...) ele ficava atrás e era obrigado a estudar(...) todos tinha que explicar por exemplo uma história ou a ciência(...) hoje em dia não " (+)	- "a 2ª classe q'andei era superior à 4ª classe agora(...) 2ª classe já sabia fazer a matemática toda" (+)	
F11André mãe	- "pra qualquer coisa porrada (...) batiam muito(...) tínhamos medo de não saber" (-)		- "tínhamos medo de ir pra escola" (-)
pai	- "na minha escola ...tinha que puxar mesmo a porrada" "lá s'o professor passasse uma coisa pa gente fazer (se não fosse feito) no outro dia(...)panhava-se" (+)	- "a 2ª classe naquele tempo" é equivalente "a um moço que tá no liceu" (+)	- "batiam q'eu às vezes tinha até medo de ir para a escola" (-)
F9Teresa mãe	- "os professores exigiam o máximo, castigavam mas também tínhamos resultado" (+)	- "no meu tempo era melhor porque há aí muitas coisas que eu vejo ser ensinadas de outra maneira" (+)	
pai	-	-	
F13Ana mãe	- "não sei, porque não andei na escola"		
pai	- "exigiam mais, agora as crianças tão mais à vontade mais devagarinho, mais calma" (+-)	- "a escola era mais rigorosa (...)sabia mais coisas q'eles agora(...)geografia(...)gramática" (+)	

F6Sara mãe	(a mãe avalia apenas as condições de vida)		
pai	- "naquele tempo os professores já pertavam(...)esforçavam mais"(+)	- "hoje um homem com 2ª classe ainda consegue ler com certas crianças que tenham a 4ª classe melhor e escrever"(+)	
F3Raquel mãe	- "lá assim quando um aluno não presta bem atenção e os outros puxa por eles"(+)	-	- "na minha terra pra... os professores batia nas crianças" (-)
pai	- "naquele tempo o professor é que ...ensinava os miúdos e puxava por as orelhas e com uma varinha lá em cima da mesa" (+)	- "naquele tempo 4ª classe era uma grande escola(...) um gajo que tinha 4ª classe era um aviador" (+)	
F1Eduardo mãe	- "noutro tempo ensinavam bem (...) que antigamente ensinavam bem mesmo" "professores(...) ensinava muito melhor q'agora... puxavam mais p'los alunos" (+)	- "a minha mãe tem 4ª classe vale mais q'o 13º (...) os miúdos no 9º ano não sabem nada(...) contas atão" (+)	
pai	-		
F2Luís mãe	-os professores não ensinavam(-) - "na minha terra ia pa escola o professor não ligava a gente"(-)		
pai			

Relativamente aos métodos, existem dois grupos distintos: o grupo dos pais que têm uma apreciação positiva do desempenho da escola, na pessoa do professor e um grupo, restrito, que tem uma apreciação negativa. Deste último, apenas fazem parte a mãe do André que faz uma crítica negativa ao método que se baseava no controlo coercivo e os pais do Luís que fazem uma apreciação negativa dos professores no que se refere ao desempenho profissional. Relativamente a estes pais, há a salientar que ambos são analfabetos, têm um habitus conjunto pouco favorável, só têm um filho, cujo percurso escolar depende inteiramente da escola e do professor. A mãe do André tem um habitus favorável.

Dentro do grupo que faz uma apreciação positiva há a destacar alguns pais e alguns aspectos. Existe um grupo que realça as virtudes do método de controlo coercivo na obtenção de resultados, este, é constituído pelo pai do André com habitus individual, relativamente favorável; da mãe a Teresa com habitus favorável e o pai da Raquel com habitus pouco favorável. Existe um outro grupo que realça o esforço dos professores no sentido de que "puxavam" pelas crianças, este, é constituído pela mãe do Pedro, o pai da Ana e ainda o pai da Sara. A mãe do Pedro e o pai da Ana têm um habitus favorável, o pai

da Sara tem um habitus relativamente favorável. Finalmente existe um pequeno grupo, composto por três pais, com apreciações específicas: o pai do Pedro tem uma opinião mais objectiva no sentido de uma verdadeira apreciação dos métodos "*todos* tinha que explicar por exemplo uma história ou a ciência", este pai tem um habitus favorável; a mãe da Raquel com habitus pouco favorável, realça a dimensão de inter-ajuda entre alunos como factor importante na aprendizagem e a mãe do Eduardo afirma, de forma convicta, que antigamente os "professores ensinavam muito melhor q'agora", esta mãe tem um habitus favorável.

Há ainda a referir a mãe da Ana que não expressa qualquer opinião porque não andou na escola e a mãe da Sara que apenas refere as condições materiais de vida que, eram más e hoje são boas. Ambas têm um habitus relativamente favorável mas a mãe da Ana tem um habitus muito próximo do pouco favorável.

No que diz respeito aos conteúdos existe uma opinião quase unânime de que se aprendia mais do que actualmente. Dentro deste grupo há a destacar as opiniões do pai do Pedro, do pai da Ana e da mãe do Eduardo pelo tipo de resposta que pormenoriza as diferenças de aprendizagem. Estes pais têm, em comum, um habitus favorável. Existe um grupo que não produz qualquer opinião sobre este ponto, este, é constituído pela mãe do André, com um habitus favorável; a mãe da Ana, a mãe da Sara e o pai do Eduardo, com um habitus relativamente favorável; a mãe da Raquel, e os pais do Luís, com um habitus pouco favorável.

Relativamente à dimensão socio-afectiva, existe o grupo dos pais que se pronunciam sobre esta dimensão e o grupo dos que o não faz. O grupo que se pronuncia faz uma avaliação claramente negativa. Este grupo é constituído pela mãe do Pedro, com um habitus favorável; os pais do André, com um habitus conjunto relativamente favorável; da mãe da Raquel com um habitus pouco favorável.

O pai da Teresa, com um habitus favorável e o pai do Eduardo, com um habitus relativamente favorável, nada dizem sobre a escola que frequentaram.

Os pais avaliam a escola que os filhos frequentam (quadro 10) por referência à escola que frequentaram e, em ambos os casos, revelam um certo desconhecimento. Globalmente, a escola de ontem é claramente melhor que a de hoje.

Quadro 10 - Representação da escola que os filhos frequentam

	Métodos	Conteúdos	Relação socio-afectiva
F15Pedro mãe pai	- "hoje vão pa primária só fazem risquinhos(+) - "os professores já não liga tanto" antes todos "tinham de explicar tudo e hoje em dia não" (-)	-aprende-se menos (-) -aprende-se menos (-)	-há mais liberdade (+)
F11André mãe pai	- -o professor hoje não usa o controlo coercivo"ma pronto acabou tudo n'é" (-)	- -aprende-se menos (-)	- "hoje em dia está mais avontade na escola"(+)
F9Teresa mãe pai	-exige-se pouco(-) / "os professores de agora deixam a criança assim mais àvontade"(-)	- - "eu acho que aqui reduzem mais as matérias, dividem mais(...) é por isso que eu acho mais simples"(+)	- "eles agora são mais rebeldes do que como éramos antigamente"(-)
F13Ana mãe pai	- - "não posso dizer nada porque aqui nunca tive contacto assim com o professor"		
F6Sara mãe pai	- - "hoje os professores tem que manter um bocado calma já hoje, sabe qualquer coisinha já queixam"(-)	- -aprende-se menos (-)	- "hoje já tá tudo revoltados" (-)
F3Raquel mãe pai	- não há ajuda entre colegas (-) / "aqui os pais é que têm q'ajudar e s'os pais não souber como é que um aluno vai aprender"(-) - "hoje...esses professores têm um ensino muito fraco... põe pos moços prenderem em casa (...)eles é que têm que se importar com os moços(...)tá tudo abandonado"(-)	-aprende-se menos(-)	

F1Eduardo mãe	-ensinam mal (-)	-apende-se menos (-)	-"agora uma pessoa vai lá à escola o moços nem deixam falar c'a professora com barulho"(-)
pai	-"os livros d'agora já são mais descansados pa eles prenderem já traz... se queres fazer um desenho já traz aí pa fazer" (+)		
F2Luís mãe	-"acho que é diferente q'a profesora naquela altura não ensinava nada e agora professora ajuda muito criança"(+)		
pai	-"cá em Portugal (...) a professora sempre perta c'as crianças"(+)		

Por oposição à escola que frequentaram, a escola que os filhos frequentam é claramente pior. Relativamente aos métodos, a pessoa do professor é o alvo de todas as críticas. Existem três grupos distintos de opiniões. O grupo que critica os professores no sentido de que estes não se interessam e ou não exigem. Este grupo é constituído pelos pais do Pedro e a mãe da Teresa, com um habitus favorável; pelo pai do André e pelo pai da Sara, com um habitus relativamente favorável. Os pais da Raquel, cujo habitus é pouco favorável, constituem o grupo dos pais que criticam os professores no seu desempenho e ainda pelo tipo de ajuda que pedem aos pais. Estes pais são analfabetos e têm uma família marcada pelo insucesso escolar onde a Raquel, a filha mais nova, não é excepção. Existe um terceiro grupo que é constituído apenas pelos pais do Luís que fazem uma apreciação positiva dos professores e, são os únicos a fazê-lo. Estes pais têm um habitus conjunto pouco favorável. Há ainda a salientar opiniões singulares como a do pai da Ana que não tem opinião porque, reconhece, não tem conhecimento sobre a escola actual. Este pai tem um habitus favorável. O pai do Eduardo, tem um habitus relativamente favorável e refere a diferença, qualitativamente positiva, dos manuais escolares de hoje.

Por último, há destacar os pais que nada dizem relativamente a esta dimensão, como sejam, a mãe do André e o pai da Teresa, ambos com um habitus favorável; a mãe da Sara e ainda a mãe da Ana, com um habitus relativamente favorável. Esta última, nada disse sobre a temática em geral, o seu habitus está muito próximo do pouco favorável e é analfabeta.

Relativamente aos conteúdos, é opinião generalizada que se aprende menos. Há a salientar o grupo dos pais que não faz referência a esta dimensão relativamente à escola que frequentou

e que aqui também a não expressa. Neste grupo existe apenas uma excepção, o pai da Teresa que considera que a escola actual é mais "simples" porque as matérias "são divididas". Este pai tem um habitus favorável.

No que se refere à dimensão socio-afectiva, há três grupos distintos. Existe o grupo das mães que faz uma avaliação positiva, é constituído pela mãe do Pedro e a mãe do André, ambas com um habitus favorável. O grupo das mães que faz uma avaliação negativa da dimensão socio-afectiva, em termos globais, apontando para problemas de indisciplina, é constituído pela mãe da Teresa e a mãe do Eduardo, ambas com um habitus favorável e, a mãe da Sara cujo habitus é relativamente favorável. Existe o grupo dos pais que nada dizem sobre este aspecto e é constituído pelo pai de todas as crianças e ainda pela mãe da Ana, (que nada disse sobre esta temática em geral), pela mãe da Raquel e pelos pais do Luís que apenas referiram a dimensão dos conteúdos, de forma linear. A mãe da Ana tem um habitus relativamente favorável (próximo do pouco favorável), a mãe da Raquel e os pais do Luís têm um habitus pouco favorável.

Representação da escola/saber

Pretendemos aferir a valorização atribuída ao saber da escola e perceber até que ponto a representação da escola é global ou meramente instrumental. O quadro 11 apresenta os dados relativos à 1ª e 2ª apreciação, dos pais, face ao saber escolar.

A primeira representação da escola é claramente instrumental, todos os pais apontam para a dimensão utilitária do saber. E, por oposição a esta tendência maioritária, um grupo reduzido refere a dimensão da formação global da escola. Na primeira valorização que é claramente instrumental, existe um grupo de pais que refere explicitamente a relação escola/emprego, este, é constituído pela mãe do Pedro e a mãe da Teresa, ambas com um habitus favorável; a mãe da Ana e a mãe da Sara, ambas com um habitus relativamente favorável e, a mãe da Raquel, com um habitus pouco favorável.

Um outro grupo, constituído pelos pai do André, o pai da Teresa, os pais do Eduardo e os pais do Luís refere a importância da escola para a vida da criança de forma implícita. Neste grupo, o pai da Teresa e os pais do Eduardo têm um habitus favorável; os pais do André têm um habitus conjunto, relativamente favorável e os pais do Luís têm um habitus conjunto pouco favorável.

Quadro 11 - Representação da escola/saber

	1ª Valorização		2ª Valorização
F15Pedro mãe	I.	- "é melhor pa eles conseguir emprego"	- "serve assim pa maneira como eles seguirem o futuro deles a escola serve pa isso tudo" - a formação global está implícita
pai	I/ F.G	- "em vários sentidos sei lá se ele tiver possibilidade de fazer um curso(...) o que aprende na escola dá pa várias coisas"	
F11André mãe	I.	- "tirar um cursozinho"	- "serve pa ser alguém na vida, saber... ser educado na vida(...) não sei explicar bem" - "pois a escola ajuda muito n'ê, ajuda muito desde q'a gente cumpre as coisas(...)"
pai	I.	- "pois ele isso agora depende dele"	
F9Teresa mãe	I.	- "isso o futuro dirá" / "pois o que eles aprendem na escola serve para arranjar emprego"	
pai	I.	- "...acho que sim... é o futuro deles não é"	
F13Ana mãe	I.	- "a gente luta pa conseguir arranjar um emprego tem que estudar bastante pa melhorar as coisas n'ê"	
pai	I/ F.G	- se as crianças "não aprenderem na escola onde é que aprendem mais? o futuro agora tá difícil"	
F6Sara mãe	I.	- "pra estudar ter um emprego é isso"	
pai	I.	- "acho que sim que serve, porque a escola serve é pro próprio q'aprendeu"	
F3Raquel mãe	I.	- "sim se ela quiser, tiver um coiso um, pronto quer ser uma professora ou quer ser outra coisa"	
pai	I.	- "s'ela tiver juízo ela que vá prendendo como a outra (...) tá pregada no escritório"	
F1Eduardo mãe	I.	- "penso que sim (...) pois o q'aprende pois nunca esquece"	
pai	I.	- "acho que sim eu conselho que sem escola não se governam"	
F2 Luís mãe	I.	- "poi acho que sim... s'ele aprender muito q'ê pra ele"	
pai	I.	- "a muitos serve a muitos não serve porque se ele continuar sempre a estudar passa a ser qualquer coisa"	

I - Instrumental / F.G. - Formação Global

Há a salientar duas opiniões singulares que realçam o papel da formação global da escola, como uma realidade indivisa, quanto às dimensões formação instrucional e pessoal. Este grupo é constituído pelo pai do Pedro e o pai da Ana. Ambos trabalham por conta própria e têm um habitus individual favorável.

Relativamente à segunda valorização da escola/saber só os pais do Pedro, os pais do André e o pai da Ana a mencionam. Os pais do Pedro e o pai da Ana têm um habitus favorável, os pais do André, um habitus conjunto, relativamente favorável.

Representação do professor

Os dados do quadro 12 mostram-nos, por um lado, o que os pais consideram que os professores esperam deles e por outro, o tipo de ajuda que os professores pedem.

Relativamente ao que os pais consideram que os professores esperam deles, existem dois grupos distintos: os que consideram que os professores esperam ajuda académica e os que consideram que os professores esperam ajuda não académica. Do primeiro grupo fazem parte os pais do Pedro, o pai da Teresa e o pai da Ana com um habitus favorável; a mãe da Sara, os pais do André e o pai do Luís com um habitus relativamente favorável, este último pai, só depois de pensar bem, refere a ajuda académica. Os pais que consideram a ajuda não académica referem sobretudo, a dimensão dos comportamentos este grupo é constituído pela mãe da Ana e o pai da Sara, com um habitus relativamente favorável e, a mãe da Raquel com um habitus pouco favorável. Há ainda a realçar o pai da Raquel que refere as necessidades básicas e a mãe do Luís que não sabe. Ambos têm um habitus pouco favorável.

Relativamente ao tipo de ajuda que os professores pedem há duas situações: na maioria dos casos o professor não pede ajuda; apenas a mãe do Pedro refere os pedidos de ajuda de natureza material e a mãe da Sara que refere um pedido de ajuda académica relativa ao ano anterior, quando a Sara tinha muitas dificuldades e que acabou por reprovar.

Quadro 12 - Representação do professor

Tipo de ajuda que os pais acham que os p. esperam		Tipo de ajuda pedido aos pais
F15Pedro mãe pai	-académica -académica	-não académica -nunca pediu
F11André mãe pai	-académica -académica	-nunca pediu -nunca pediu
F9Teresa mãe pai	-nenhuma ajuda (porque os pais trabalham) -ajuda académica	-nunca pediu -nunca pediu
F13Ana mãe pai	-não académica (dimensão formação pessoal) -académica	-nunca pediu -nunca pediu
F6Sara mãe pai	-académica -não académica (dimensão da formação pessoal) e ajuda académica	-pediu ajuda académica no ano anterior -nunca pediu
F3Raquel mãe pai	-não académica (dimensão da formação pessoal) -não académica (dimensão das necessidades básicas)	-nunca pediu -nunca pediu
F1Eduardo mãe pai	-académica -(<i>não respondeu</i>)	-nunca pediu -nunca pediu
F2Luís mãe pai	- <i>não sabe</i> -ajuda académica (resposta não imediata)	-nunca pediu -nunca pediu

Representação do professor

Pretendemos avaliar a representação que os pais têm acerca dos professores e, simultaneamente, perceber a capacidade de avaliação dos pais acerca daqueles. O quadro 13 apresenta os dados relativos aos atributos positivos e negativos do professor.

Relativamente à apreciação dos professores várias situações se apresentam. Se atendermos ao critério globalidade das apreciações distinguem-se os pais do Pedro, a mãe do André e a mãe do Eduardo. Estes pais fazem uma avaliação global que passa pela apreciação da dimensão socio-afectiva, relação com os pais e desempenho académico. São também estes, excepto a mãe do Pedro, que fazem uma avaliação negativa dos professores, da escola actual. Todos têm um habitus individual favorável.

Quadro 13 - Representação do professor/atributos

Dimensões Positivas		Dimensões Negativas
F15 Pedro mãe pai	-relação socio-afectiva / desempenho académico / relação com os pais -gosta	-na <i>professora anterior</i> crítica: absentismo / desempenho académico
F11 André mãe pai	- <i>professora anterior</i> : desempenho académico/ relação socio-afectiva/ relação com os pais -não refere nenhum professor, diz apenas que o professor deve ter "consciência", no sentido de ter responsabilidade.	- <i>professor actual</i> : desempenho académico/ relação socio-afectiva
F9 Teresa mãe pai	-relação com os pais	
F13 Ana mãe pai	-"tem sido boa professora" -"a Ana passou todos os anos"	
F6 Sara mãe pai	-"é a mesma coisa"(a criança já teve três professoras) -"não, não notei"	
F3 Raquel mãe pai	-"todas são iguais" (a criança já teve quatro professoras) -"ela fala sempre bem delas"	
F1 Eduardo mãe pai	-professor anterior: relação socio-afectiva/ desempenho académico -desempenho académico (de forma vaga)	-relativo a todos os professores: relação socio-afectiva - discriminam as crianças negras
F2 Luís mãe pai	-desempenho académico (de forma muito vaga) -desempenho académico	

Existe um grupo de pais que não produz qualquer apreciação, de facto, este grupo é constituído pelo pai da Ana, com um habitus favorável; os pais da Sara, com um habitus conjunto relativamente favorável e, os pais da Raquel, com um habitus conjunto pouco favorável. Existe um grupo de pais que faz uma apreciação, vaga, à dimensão académica, é constituído pela mãe da Ana e o pai do Eduardo, com um habitus relativamente favorável e, os pais do Luís, com um habitus conjunto pouco favorável. Por último, há ainda a realçar a mãe da Teresa que refere apenas a relação com os pais e o pai do André que refere a

necessidade do professor ter responsabilidade. Aquela mãe tem um habitus favorável e este pai, um habitus relativamente favorável.

Expectativa e representação da escola

Os dados do quadro 14 revelam a importância que os pais atribuem à escola na formação da criança e o tipo de escola que gostariam de ter.

Relativamente à primeira apreciação, sobre o que os pais gostariam que os filhos aprendessem na escola, há duas posições distintas. Todos pais avaliam a escola pela sua dimensão instrumental, a escola serve para vir a ter um emprego, uma boa vida em termos económicos, um curso etc.. Apenas dois pais avaliam a escola, na primeira apreciação, como um espaço através do qual se adquire uma formação global. Estes dois pais têm as habilitações académicas mais elevadas, do conjunto. O pai da Teresa tem o 8º ano e o pai da Ana tem o 6º ano de escolaridade e ambos têm um habitus favorável.

No que diz respeito à capacidade de opinião/sugestão sobre o que a escola pode oferecer além do saber académico, existem quatro grupos distintos. O primeiro grupo é constituído pelo pai da Teresa e o pai da Ana, estes dois pais distinguem-se pela forma como concebem a formação escolar. O pai da Teresa afirma que a escola deve "ensinar tudo desde(...)" e o pai da Ana afirma que a escola "é importantíssima para todos os fins". Ambos têm um habitus favorável. O segundo grupo, é constituído pelo pai do Pedro, os pais do André, a mãe da Teresa e os pais do Eduardo que fazem uma avaliação clara sobre o papel da escola na formação pessoal das crianças. Estes pais têm um habitus favorável excepto, os pais do André que têm um habitus conjunto, relativamente favorável. O terceiro grupo é constituído pela mãe do Pedro e da Ana, que referem a formação pessoal mas de forma muito vaga. Estas mães têm características distintas em termos de habitus. A primeira tem um habitus favorável e a segunda, um habitus relativamente favorável mas, está muito próximo do pouco favorável. O quarto grupo é constituído pelos pais que nada sugerem além da formação académica. Este grupo integra o pai da Sara, com um habitus relativamente favorável; os pais da Raquel e do Luís, com um habitus pouco favorável. Há ainda a referir a mãe da Sara que sugere algo que se afasta de todas as outras respostas. Esta mãe tem um habitus relativamente favorável

Quadro 14 - Expectativa e representação do saber escolar

Que saber (?)		Que saber além da formação instrucional(?)
F15Pedro mãe pai	-instrumental -instrumental	- "sim, pois... ma a educação tamem" - "um bom aluno para mim é que não responde mal com os professores"
F11André mãe pai	-instrumental -instrumental	- "sim acho que a escola serve tamem pa essas coisas... nós os pais educamos e na escola tamem n'é (...) isso droga, sobre sim... relações sexuais (...) pra eles entrar na realidade" - "também serve para dar educação, pa saber como anda-se na rua, é saber respeitar as pessoas não é"
F9Teresa mãe pai	-instrumental -instrumental e formação global	- "acho que serve para serem educados" "podem ser obedientes(...) saber lidar com as pessoas" - "... a escola em princípio deve ensinar tudo desde o meio ambiente, desde a civilização, desde a convivência tudo..."
F13Ana mãe pai	-instrumental -instrumental e formação global	- "eu gostava sei lá que fosse mais boa aluna, se fosse uma boa moça" - a escola é "importantíssima para todos os fins" "a escola é a base principal de tudo o q'a gente quer (...) quem não tem escola não é ninguém(...) um homem com um curso superior sabe falar com as pessoas"
F6Sara mãe pai	-instrumental -instrumental	- "talvez música prendiam uma coisa asssim, tinham uma coisa assim de música"
F3Raquel mãe pai	-instrumental -instrumental	- "não sei ... se é só ler e a escrever ela não disse se ensina outras coisas"
F1Eduardo mãe pai	-instrumental -instrumental	- "havia certas coisas que havia de ensinar tamem na escola q'a mãe ensina em casa n'é"(relata o caso da jovens que ficam grávidas) - "acho q'a professora deve ensinar-lhes... dar-lhes como é que é que se ... convive-se c'as pessoas e isso é bom..."
F2Luís mãe pai	-instrumental -instrumental	- "acho que é só isso"

Envolvimento na escola

O quadro 15 apresenta os dados relativos à frequência e aos motivos das deslocções dos pais à escola.

A primeira leitura do quadro diz-nos que a maioria dos pais (pai) das crianças não foi à escola este ano, exceção feita a dois casos: o pai do Pedro foi à escola no fim do ano lectivo, por decisão própria, para saber se o filho ia transitar de ano e para pedir à professora que dispensasse a criança para poder viajar; o pai do Luís foi à escola a pedido da professora para receber a informação final.

Quadro 15 - Envolvimento na escola

Número de idas à escola		Motivos
F15Pedro mãe	-3	-1 a pedido da professora/problemas de comportamento 2 por decisão própria/ acompanhar a escolaridade da criança - iniciativa própria/ resolver questões de natureza informativa e administrativa
pai	-1	
F11André mãe	-várias/ (?)	-1 para resolver questões administrativas outras - por iniciativa própria/ acompanhar a escolaridade da criança
pai	-0	
F9Teresa mãe	-3	-iniciativa própria/ acompanhar a escolaridade da criança
pai	-0	
F13Ana mãe	-2	- pedido da professora : 1 resolver questões administrativas 1 resolver questões académicas
pai	-0	
F6Sara mãe	-4 ou 5	-iniciativa própria/ acompanhar a escolaridade da criança
pai	-0	
F3Raquel mãe	-2	-iniciativa própria/ resolver problemas de comportamento
pai	-0	
F1Eduardo mãe	-várias/ (?)	- pedido da professora: questões administrativas e académicas
pai	-0	
F2Luís mãe	-0	- pedido da professora: questões administrativas
pai	-1	

Relativamente às idas à escola, por parte das mães, há a distinguir as que o fizeram por iniciativa própria e as que o fizeram a pedido da professora. Há duas mães que foram à escola sempre a pedido da professora, é o caso da mãe da Ana, com um habitus

relativamente favorável e, da mãe do Eduardo, com um habitus favorável. No grupo das mães que vão à escola por iniciativa própria há a destacar os motivos. As que o fazem para acompanhar a escolaridade da criança como, a mãe do Pedro, a mãe do André, a mãe da Teresa e a mãe da Sara que é doméstica. Destas quatro mães, só a mãe da Sara tem um habitus relativamente favorável, as outras mães têm um habitus favorável. Há duas mães que têm disponibilidade de tempo: a mãe da Raquel e a mãe do Luís. A mãe da Raquel foi à escola por decisão própria porque a filha se envolveu, em disputa física, com outras crianças por causa dos prémios dos pacotes das batatas fritas. A mãe do Luís nunca foi à escola. Ambas têm um habitus pouco favorável.

Envolvimento nas reuniões

O quadro 16 apresenta os dados relativos à frequência das reuniões e à capacidade dos pais na avaliação destas.

No que diz respeito à frequência das reuniões há apenas três mães que foram às reuniões. Destas três, duas mães são domésticas, respectivamente a mãe da Sara e a mãe da Raquel. Estas mães foram a todas as reuniões. A mãe do Eduardo foi a uma reunião. Ainda no âmbito da frequência das reuniões há a destacar quem nunca foi a uma reunião é o caso do pai da Ana, com um habitus favorável; do pai da Raquel e do pai do Luís, aquele com um habitus pouco favorável e este com um habitus individual relativamente favorável mas, muito próximo do pouco favorável. Por último, há a destacar os pais da Teresa que nunca foram às reuniões porque a escola não realiza semelhantes eventos.

No que se refere à opinião sobre as reuniões digamos que existe uma atitude geral de passividade. Ninguém critica ou mostra capacidade de intervenção. As três mães que este ano foram às reuniões revelam uma atitude passiva. A mãe da Sara, com um habitus relativamente favorável, afirma, "pois são boas é pa falar de coisas de escola"; a mãe da Raquel, cujo habitus é pouco favorável, diz que (eles) "vão perguntar" e a mãe do Eduardo afirma "a professora fala c'a gente", esta última tem um habitus favorável.

Quadro 16 - Envolvimento nas reuniões

Idas a reuniões neste ano lectivo		Opinião sobre as reuniões	Sugestões para as reuniões
F15Pedro mãe	-0/ já foi	- "eles falaram assim muitas coisas"	- resolução de problemas não académicos como os subsídios
pai	-0/ já foi	- "já não me lembro muito bem"	- obter informação na área do comportamento
F11André mãe	-0/ já foi	- "bem isso pa falar sobre os miúdos a escola"	- obter informação académica
pai	-0/ já foi	- "olha eu praticamente vou lá... vou ouvir aquilo..."	- "pois isso não sei"
F9Teresa mãe	*a escola não faz reuniões	-	- resolver questões de ordem prática e académica
pai		-	- obter informação académica
F13Ana mãe	-0/ já foi a 1	- "pa explicar como é que os alunos se portam e como é que a escola tá indo"	- "eu não sei"
pai	-nunca foi	- " agente assim entra no ambiente n'ê tamos inseridos naquilo que as crianças podem fazer"	- resolver questões de ordem académica
F6Sara mãe	-foi a todas	- "pois são boas é pa falar das coisas da escola é sempre uma dificuldade pa gente ajudar"	- não sugeriu nada em concreto
pai	-0/ já foi	- "...enfim fui... era uma reunião de noite eu já nem lembro tão pouco o quê q'eles diziam"	- "eu não tou a ver assim"
F3Raquel mãe	-foi a todas	- "vão perguntar como é que é... como é que ela faz em casa"	- resolução de problemas comportamentais
pai	-nunca foi	-	- obter informações
F1Eduardo mãe	-1	- "elas correm normalmente, a professora fala c'a gente como eles comporta e, e isso tudo"	- não sugere nada porque as reuniões funcionam bem
pai	-0/ já foi	- "sim um gajo fica sabendo s'eles vão bem na escola se não se tão a fazer traquinezas"	-
F2Luís mãe	-costuma ir(?)	- "uma pessoa tem que falar com uma pessoa, assunto de criança(...) se o moço porta bem, pa fazer as coisas"	-
pai	-nunca foi	- "são necessárias"	-

Relativamente à capacidade de sugerir algo para as reuniões, existem dois grupos distintos os que sugerem algo e os que nada sugerem. No grupo dos que fazem sugestões temos a mãe do Pedro que sugere a resolução de questões pratico-administrativas. Esta mãe tem um habitus favorável. Um dos sub-grupo sugere que as reuniões deveriam servir para obter informação na área do comportamento, é constituído pelo pai do Pedro e a mãe da Raquel, os filhos destes pais têm problemas ao nível do comportamento. A Raquel envolve-se em disputas com outras crianças e o Pedro é demasiado "traquina" nas palavras da mãe. Aquele pai tem um habitus favorável e, esta mãe, um habitus pouco favorável. Um outro sub-grupo sugere que as reuniões deveriam servir para obter informação sobre o desempenho académico dos filhos, este, é constituído pela mãe do André, dos pais da Teresa, do pai da Ana. Estes pais têm um habitus favorável O pai da Raquel tem um habitus pouco favorável e diz apenas que as reuniões servem para "obter informação".

O grupo dos que nada sugerem é constituído pelo pai do André, a mãe da Ana, o pai da Sara, o pai do Eduardo e os pais do Luís. Estes pais têm todos um habitus individual relativamente favorável, excepto os pais do Luís, cujo habitus conjunto é, pouco favorável.

Envolvimento nas festas

O quadro 17 apresenta os dados relativos à frequência do envolvimento nas festas, à percepção dos objectivos destas e ainda à capacidade de sugestão dos pais.

No que diz respeito à frequência das festas existem dois grupos distintos, os pais que já foram ou vão às festas e os que nunca o fizeram. Dentro do grupo dos que vão às festas encontram-se a mãe do Pedro, com um habitus favorável, que este ano só foi a uma festa porque, segundo diz, a escola não convida os pais; a mãe da Sara e a mãe da Raquel que vão sempre, estas mães são domésticas e as filhas frequentam a mesma escola. A mãe da Sara tem um habitus relativamente favorável e, esta última, um habitus pouco favorável. Há ainda a destacar o pai do Pedro, com um habitus favorável, que já foi a uma festa mas não este ano. Todos os outros pais nunca foram às festas devido à sua actividade profissional.

Relativamente aos objectivos das festas, a apreciação mais frequente centra-se na dimensão lúdica. Existem algumas alusões vagas que vão além do lúdico. A mãe do André diz que as festas servem para que todos participem, o pai da Raquel afirma que as festas servem para "abrir a cabeça às pessoas" e o pai do Eduardo considera que estes eventos fomentam o

interesse das crianças pela escola. A mãe do André tem um habitus favorável, o pai da Raquel um habitus pouco favorável e o pai do Eduardo um habitus relativamente favorável.

Quadro 17 - Envolvimento nas festas

Idas às festas/Observações		Objectivos das festas	Sugestões para as festas
F15Pedro mãe	-1/a escola não convida os pais		- "uma festa onde os pais pudessem ir e participar"
pai	-não foi	- "animar os moços"	- "um baile para eles divertir"
F11André mãe	-nunca foi/trabalha	- "participarem todos... os alunos e os pais"	- "uma festinha... comer, beber, divertir os moços... música"
pai	-nunca foi/s. tempo	- "um divertimento pra eles"	- "pa divertir todos(...) bandas música pa malta divertir-se"
F9Teresa mãe	-nunca foi/trabalha	- "alegrar as crianças dar ânimo"	- "oh diversões como eles fazem"
pai	-nunca foi	- "não sei dizer"	- "não estou ligado a isso"
F13Ana mãe	-não foi/trabalho	- "para animar as crianças"	- "uma festa bonita p'os moços ficar mais alegre(...)houvesse palhaços"
pai	-nunca foi/trabalho	- "bom dá uma certa alegria às crianças e aos pais"	-
F6Sara mãe	-vai sempre	- "é bom naquele dia tá tudo reunido"	- "eu não sei bem (...) ver os meninos a pronto a cantar mais e essa coisa toda"
pai	-nunca foi/trabalho	- "pa gente divertir um bocado, depois é pois as crianças divertir"	-
F3Raquel mãe	-vai sempre	- "é muito bom"	- "mais bolos... bailes n'é"
pai	-nunca foi/trabalho	- "essas festas é p'abrir a cabeça às pessoas"	-
F1Eduardo mãe	-nunca foi/trabalho	- "é para a despedida da escola"	-
pai	-nunca foi	- "é bom p'os miúdos n'é pa eles terem mais amizade á escola"	- "não sei"
F2Luís mãe	-nunca foi	- "são festa de criança"	- "isso eu não sei"
pai	-nunca foi	- "acho que é bom tamem"	- "oh... isso agora já não sei"

Relativamente aos destinatários das festas, só dois pais, a mãe do André e o pai da Ana, referem de forma explícita, que estas se destinam às crianças mas também aos seus progenitores. A mãe do Pedro queixa-se que a escola não convida os pais. Estes três pais têm um habitus, individual, favorável.

No que se refere à capacidade de sugestão há dois grupos distintos, os que fazem sugestões e os que nada sugerem. Os pais que fazem sugestões são os pais do Pedro, do André, a mãe da Teresa, a mãe da Ana, a mãe da Sara e a mãe da Raquel. No conjunto, o habitus destes pais varia entre o favorável: pais do Pedro e mãe da Teresa; o relativamente favorável: mãe da Ana e mãe da Sara e, o pouco favorável: mãe da Raquel. As sugestões são de carácter lúdico e dentro do que é proposto há a referir a música: bailes e bandas. O grupo dos que nada sugere é constituído pelo pai da Ana, o pai da Sara, o pai da Raquel. O pai do Eduardo e os pais do Luís não sabem. Neste grupo, o pai da Ana tem um habitus favorável; o pai da Sara e o pai do Eduardo, um habitus relativamente favorável; o pai da Raquel e os pais do Luís um habitus pouco favorável.

Envolvimento dos pais numa actividade académica, na escola

Os dados do quadro 18 são relativos ao potencial envolvimento, dos pais, numa actividade académica e aos obstáculos que estes apontam.

No que se refere à capacidade de resposta há dois grupos distintos: os que têm uma resposta imediata e os que têm uma resposta não imediata. Os pais que têm uma resposta não imediata são pais que revelam apreensão e dificuldades, implícitas ou explícitas, face ao pedido. A mãe do André tem um habitus favorável; o pai da Sara, o pai do Eduardo e o pai do Luís têm um habitus relativamente favorável e, o pai da Raquel tem um habitus pouco favorável, este pai diz mesmo que não iria.

Relativamente ao tipo de actividade proposto, há quatro grupos distintos. O primeiro grupo é constituído pelo pai do Pedro e o da Ana que propõem actividades académicas e fazem-no com preocupações de ordem pedagógica, ou seja, têm noção de que precisariam de saber integrar a acção no que estivesse a ser trabalhado no momento. Ambos têm um habitus favorável e ambos trabalham por conta própria.

Quadro 18 - Envolvimento dos pais numa actividade académica

Capacidade de resposta		Tipo de actividade proposta	Obstáculos
F15Pedro mãe pai	-imediata -imediata	-académicas mas de forma vaga -académicas e com preocupações pedagógicas	-académicos -não tem
F11André mãe pai	-não imediata -imediata	-não académicas/ propõe auxílio -formação pessoal	-académicos -não tem
F9Teresa mãe pai	-imediata -não responde	-académicas de forma vaga -	-não tem -
F13Ana mãe pai	-imediata -imediata	-não académicas/propõe auxílio -académicas com preocupações pedagógicas	-não apresenta nenhum -académicos
F6Sara mãe pai	-imediata -não imediata	-não académicas/propõe auxílio -não iria	-académicos -académicos e não académicos
F3Raquel mãe pai	-imediata -não iria	-nenhuma -	- académicos -
F1Eduardo mãe pai	-imediata -não imediata	-formação pessoal -académicas de forma muito vaga	-não tem -não apresenta nenhum
F2Luis mãe pai	-imediata -não imediata	-propõe auxílio -"se ela mandava fazer alguma coisinha eu fazia" -"atão eu pedia ajuda, pedia(...) eu fazia conforme ela tá a fazer na escola"	-não apresenta nenhum -não apresenta nenhum

O segundo grupo integra: mãe do Pedro, a mãe da Teresa e o pai do Eduardo que propõem actividades académicas de forma vaga e o pai do Eduardo de forma muito vaga, a sua resposta foi não imediata. A mãe da Teresa e a do Pedro têm um habitus favorável. A mãe do Pedro reconhece que tem limitações de âmbito académico, a mãe da Teresa não tem e o pai do Eduardo não reconhece ter limitações. Este pai tem um habitus relativamente favorável. O terceiro grupo é constituído pelo pai do André e a mãe do Eduardo que propõem actividades no âmbito da formação pessoal e ambos revelam não ter qualquer tipo de obstáculo. Este pai tem um habitus relativamente favorável e esta mãe um habitus favorável. O quarto grupo integra: a mãe do André, a da Ana e a da Sara propõem actividades de auxílio ao professor. A mãe do André e a mãe da Sara propõem este tipo de actividades porque reconhecem que têm dificuldades a nível académico. A mãe do André

tem um habitus favorável e a mãe da Sara um habitus relativamente favorável. A mãe da Ana não reconhece dificuldades e tem um habitus relativamente favorável mas muito próximo do pouco favorável. Por fim há a realçar os pais do Luís, a mãe teve uma resposta imediata, não apresenta nenhum obstáculo mas, a sua resposta é significativa, ela iria à escola e faria o que lhe "mandassem"; a resposta do pai é idêntica à da mãe, a diferença está no facto do pai reconhecer à partida, de forma implícita, dificuldades ao dar uma resposta não imediata. O habitus conjunto, destes pais, é pouco favorável. Há ainda a salientar o pai da Raquel que à partida não iria à escola. O pai da Teresa não responde.

Envolvimento na escolaridade da criança

O quadro 19 apresenta os dados relativos ao tipo de resposta/envolvimento perante a situação hipotética de a criança receber uma avaliação negativa.

Quadro 19 - Envolvimento na escolaridade da criança

Atitude		Tipo de envolvimento	Descrição da resposta e do envolvimento
F15Pedro mãe	-activa	-repreensão e exigência sem ajuda	- "olha vê lá se tu aprendes, (...) pa próxima quero uma ficha melhor" / "ah não fazia nada, ah tirava-lhe certas regalias"
pai	-activa	-ajuda na resolução dos problemas	- "teria que saber porquê" (apresenta todas as possibilidades) / "tinha que pertar com ele, aliás como eu faço quase sempre (...) eu tenho já ensinado muitas coisas que as professoras não têm ensinado" (explica)
F11André mãe	-activa	-repreensão sem ajuda	- "tu não prestas tenção, não estudas" / "o ano passado dei-lhe uns castigozinhos, não foi de porrada (...) mas castigos de não jogar à bola ficar mais em casa"
pai	-activa	-ajuda indirecta na resolução dos problemas	- "tinha que pertar mais com ele q'era pa estudar mais" / "pedia aos irmãos pa ajudar pra ver se conseguia levantar"
F9Teresa mãe	-activa	-ajuda na resolução dos problemas	- "não lhe dizia nada" / "dava-lhe apoio pra ver s'a próxima ficha tentava ter melhor resultado, que é o que eu tenho feito sempre"
pai	-(a)		
F13Ana mãe	-activa	-repreensão com (alguma) ajuda	- "dizia pa não fazer isso, reprimia" / "tentava ajudar n'é e dizia pa tomar atenção ou dava um estalo na cara e pronto"
pai	-activa	-ajuda na resolução dos problemas	- "eu ficava um bocadinho triste (...) s'eu não soubesse ensinar fico triste" / "naquilo q'eu soubesse ensinar ensinava-lhe pa manhã fazer bem"

F6Sara mãe	-pas- siva	-	-	"pois não ficava muito satisfeito ma não sabia onde tava ondi o problema s'é dela ou s'é da professora n'é" / " não ia guerriar com ela, só que não ficava contente"
pai	-activa	-ajuda na reso- lução dos pro- blemas (vaga)	-	"às vez as coisas acontece não é q'uma criança queira (...) eu não ficava contente mas olha o quê q'eu ia fazer" / "pois em certas coisas q'eu posso ajudar ajudo"
F3Raquel mãe	-activa	-repreensão sem ajuda	-	"eu chamo ela de burra, porq'ela tem que prestar atenção" / "não sei, nada"
pai	-activa	-repreensão sem ajuda	-	"guerreiro com ela, porque eu não tem escola (...) mas eu (...) tirei da minha cabeça, sei ler"
F1Eduardo mãe	-activa	-ajuda indirecta na resolução dos problemas	-	"olhe antes batia-lhe mas agora (...) vou arranjar uma explicação q'é o castigo agora de verão q'ele vai ter"
pai	-activa	-repreensão com (alguma) ajuda	-	"ai tinha que procurar o quê q'andas fazendo na escola" / "não fazia nada" (?) "pois tava corregindo os erros"
F2Luís mãe	-activa	-repreensão sem ajuda	-	"eu dizia q'ele tem que fazer bem"
pai	-activa	-repreensão sem ajuda	-	"tinha q'apertar com ele q'ele não está estudar" / "tinha que perguntar porquê q'ele não está estudar... qualquer coisa porque s'ele tá estudar eu acho que não..."

A primeira resposta dos pais é activa excepto, a resposta da mãe da Sara. A resposta desta mãe revela uma crítica velada à escola.

Relativamente ao tipo de envolvimento há cinco grupos distintos de resposta. Um primeiro grupo é constituído pelo pai do Pedro, o pai da Ana e a mãe da Teresa. Destacam-se dos outros pais pelo envolvimento na resolução dos problemas. O pai do Pedro revela preocupações pedagógicas, procuraria saber porque é que o filho tinha resultados negativos e depois ajudá-lo-ia, como costuma fazer. Este pai critica os professores porque não ensinam, por exemplo a prova dos nove. A mãe da Teresa revela uma atitude compreensiva e ajudaria a filha na resolução dos problemas. O pai da Ana revela preocupações perante a possibilidade de não ter conhecimentos suficientes para poder ajudar a filha mas, ajudá-la-ia no que pudesse. Estes três pais têm um habitus individual favorável. Neste grupo encontra-se também o pai da Sara mas tem uma resposta qualitativamente diferente, mostra resignação perante a realidade e ajudaria no que pudesse, o seu habitus é relativamente favorável. O segundo grupo é constituído pela mãe da Ana e o pai do Eduardo. O envolvimento destes pais é de repreensão com alguma ajuda. Têm ambos um habitus relativamente favorável. O terceiro grupo é constituído pela mãe do Pedro e a mãe do André. O envolvimento é repreensão sem ajuda mas, estas mães distinguem-se pelo tipo de

envolvimento, dariam castigos de natureza construtiva aos filhos. O habitus de ambas é favorável. O quarto grupo é constituído pelo pai do André e pela mãe do Eduardo. Estes pais providenciariam para que a criança fosse ajudada. O pai do André pediria ajuda aos irmãos da criança e a mãe do Eduardo revela um envolvimento prático, pro-pedagógico. O habitus do pai do André é relativamente favorável e o da mãe do Eduardo é favorável. Um último grupo é constituído pelos pais da Raquel e os pais do Luís. Estes pais têm uma resposta muito idêntica, repreenderiam a criança sem qualquer tipo de ajuda. As suas respostas revelam falta de conhecimentos sobre a aprendizagem e impotência perante a realidade. A mãe da Raquel chamaria à filha "burra" mas não faria nada; o pai teria uma atitude idêntica, não entende porque é que a filha não há-de ter melhores resultados académicos se, ele próprio, aprendeu a ler sozinho. O pai do Luís considera que se a criança estudar tem bons resultados. O habitus conjunto dos pais da Raquel e o dos pais do Luís é pouco favorável.

Dificuldades da criança

Os dados do quadro 20 mostram-nos se a criança tem dificuldades, as soluções apontadas pelos pais e quem se envolve na sua resolução daquelas.

À partida existem dois grupos claramente distintos: o grupo dos pais cujos filhos não têm dificuldades e o grupo dos pais cujos filhos têm dificuldades. O primeiro é constituído pelo pai do Pedro e a mãe da Teresa; estes pais têm um habitus favorável. No grupo dos pais cujos filhos têm dificuldades há algumas particularidades. Existe o sub-grupo dos pais cujos filhos tiveram dificuldades no ano lectivo anterior, é constituído pelos pais do André e os pais da Sara. A resolução das dificuldades, no caso do André, esteve a cargo da escola e da família na opinião da mãe; no caso da Sara esteve a cargo de um explicador, igualmente na opinião da mãe. O pai do André considera que a solução para o problema passa pela criança e a família; o pai da Sara considera que a resolução dos problemas cabe à criança. O habitus conjunto dos pais do André é favorável e o dos pais da Sara é relativamente favorável.

Quadro 20 - Envolvimento dos pais nas dificuldades da criança

Tipo de dificuldades		Soluções apontadas	Quem se envolve
F15Pedro mãe pai	-comportamento -não tem	-sem solução	
F11André mãe pai	-teve no ano anterior a matemática/leitura -teve no ano anterior (o pai não sabe se a criança este ano tem)	-"puseram no apoio" (na escola) em casa "teve o apoio dos irmãos" -"começou a parar mais em casa a estudar, os irmãos ajudavam"	- escola e família -criança e família
F9Teresa mãe pai	-não tem -"pode ter"	-"a dificuldade é simples às vezes eles podem não acompanhar certas matérias e depois atrasam"	
F13Ana mãe pai	-"em contas" - "tem mas n'é muito"	-"s'a professora puxar mais por ela deixa de ter essa dificuldade, (...) s'a professora falar mais com ela ou ensiná-la" - "ela é esperta tenho que cortar mais na brincadeira"	-escola
F6Sara mãe pai	-"parece" que não tem mas teve no ano anterior -"está mais ou menos", teve em matemática	- -"é ir estudando mais "	-explicador -criança
F3Raquel mãe pai	- (tem) -não tem	-"aprende pouco é na cabeça não sei" -"ela não tem dificuldades em aprender porque ela não larga os livros"	-
F1Eduardo mãe pai	-tem na escrita/ortografia -"tem nas letras"	-(já disse anteriormente que vai pôr a criança no explicador) -"pois tem que estudar"	-explicador -criança
F2Luís mãe pai	-(em termos reais não sabe) -"tem nas contas"	-"eu sabe pouquinho que eu não sabe ler o meu marido (...) é que ensina ele" -"é deixar de brincar muito, ele brinca muito (...) s'ele tá sempre em casa a trabalhar ele mete aquilo na cabeça mas ele às vezes sai vai brincar, depois esquece"	-família - criança

Existe ainda um conjunto de respostas singulares. O pai do Eduardo e o pai do Luís consideram que a solução para as dificuldades dos filhos passa pelo trabalho, se as crianças estudarem mais, deixarão de as ter. Para o pai do Luís aprender é memorizar. Ambos têm um habitus relativamente favorável. A mãe do Eduardo considera que o filho tem

dificuldades e a solução passa por arranjar um explicador. Esta mãe trabalha todo o dia e à noite vai para a escola, tem habitus favorável. A mãe da Ana considera que a solução das dificuldades da filha passa pela escola. O pai da Ana considera que a filha tem alguma dificuldade mas, como é esperta é só trabalhar mais um pouco. O habitus do pai da Ana é favorável o da mãe é relativamente favorável. Por último, há a referir o pai da Teresa que não sabe se a filha tem dificuldades. Existe um terceiro grupo, que se distingue dos anteriores, é constituído pelos pais da Raquel e a mãe do Luís. As respostas destes três pais revelam que eles não têm um conhecimento, minimamente objectivo, sobre a situação dos filhos. A mãe da Raquel não afirma que a filha tem dificuldades mas diz que ela aprende pouco, o pai diz que a filha não tem dificuldades porque esta "não larga os livros"; a mãe do Luís não sabe, de facto, se o filho tem dificuldades. Os pais da Raquel e a mãe do Luís têm um habitus pouco favorável.

Envolvimento na escola quando há dificuldades na escolaridade

O quadro 21 apresenta os dados relativos à valorização que os pais atribuem ao envolvimento na escola quando a criança tem dificuldades na escolaridade.

Quadro 21 - Envolvimento dos pais na escola quando há dificuldades na escolaridade

Valorização do envolvimento motivos		Desvalorização do envolvimento motivos
F15Pedro mãe	- "ajuda, porque o Pedro andava muito em baixo, assim muito desestrado e coisa (...) falei c'a professora e disse à professora se por acaso ele continuar assim (...) a senhora dê-lhe réguas (...), melhorou bastante (...) a professora e os pais têm a mesma maneira d'agir"	
pai	- "d'uma parte ajuda, mas às vezes depende da dificuldade q'os alunos tiver " se não tiverem nenhuma dificuldade física "acho que não precisa"	
F11André mãe	- "sim ajuda pronto falamos e ... parece q'a criança não tá tão abandonada, tamos sempre em cima do acontecimento (...) fui lá falei com ele (o professor) e tá melhor, até c'os colegas"	
pai	- "a gente falava e chamava o moço e falava à frente do professor e ia-se metendo... medo assim coisa de coisas tens de estudar se não"	- mas "isso depende das consciências deles (os professores) q'as vezes uma pessoa vai lá e ouve-se lá e pronto"

F9Teresa mãe	- "um diálogo entre os pais e o professor ajuda muito pa combater o problema"	
pai	- "eu não sei como eu nunca fui à escola (...) no tempo q'eu estudei quando os meus pais iam ajudava"	
F13Raquel mãe	- "a gente vai falar c'a professora (...) e acho q'a professora vai apoia-la ela"	
pai	- "claro q'ajuda porque a gente vai lá contactar c'a professora diz a diferença q'as crianças tem, a gente aqui em casa faz um bocadinho, aperta mais"	
F6Sara mãe	- "ajuda porq'a gente vai e sabe lá as coisas a dificuldade q'a gente puder ajudar ajuda..."	- "mas chega lá dizer s'o professor tá a fazer o trabalho dela o quê q'os pais vai lá dizer ?"
F3Raquel mãe	- "?"	
pai		- "ajuda, ajuda... a gente cá em casa temos pouca letra"
F1Eduardo mãe		- "olhe acho que não, não sei mas acho que não, eu vejo as professoras (...) põe lá mais atrás, (...) é o que acontece com os Cabo verdianos ou de qualquer preto n'é(...) eu se fosse professora - sabe o que eu fazia - aqueles que não estudavam ou não levavam o trabalho feito eu deixava de castigo na hora do intervalo não ía ao recreio"
pai	- "pois eu acho que s'o pai for à escola e falar c'a professora, o miúdo tem este problema assim já é uma ajuda s'a professora não sabe nada também não..."	
F2Luís mãe	- "pois isso pode aprender melhor"	
pai	- "acho que sim (...) s'eles tá a fazer mal depois uma pessoa vai sempre aconselhando e depois ele não dá erro..."	

Relativamente ao envolvimento na escola há dois grupos distintos: os que valorizam o envolvimento e os que não o valorizam. No grupo dos pais que não valoriza o envolvimento temos: o pai do André, o pai da Sara, o pai da Raquel e a mãe do Eduardo. O pai do André considera que os professores não têm consciência. Este pai gostaria que os professores se empenhassem e, se fosse necessário, que utilizassem o método coercivo para obter resultados a nível académico, como acontecia na escola do seu tempo. O habitus deste pai é relativamente favorável. O pai da Sara considera que não vale a pena ir à escola porque, em princípio, o professor já está a fazer o seu trabalho, é como se tudo dependesse apenas do

professor. O habitus do pai da Sara é relativamente favorável. O pai da Raquel considera que não vale a pena ir à escola porque, como é analfabeto não pode ajudar a criança. Está aqui implícito o problema da qualidade do envolvimento. Este pai tem um habitus pouco favorável. A mãe do Eduardo tem um habitus favorável e distingue-se destes pais pelo tipo de argumento, faz uma crítica à escola em duas dimensões: na primeira, critica o comportamento discriminatório dos professores relativamente às crianças negras; na segunda dimensão, critica os métodos da escola.

No grupo dos pais que valorizam o envolvimento há a destacar o tipo de resposta. Há um sub-grupo que valoriza o envolvimento de uma forma global, este, é constituído pela mãe do Pedro, a mãe do André e a mãe da Teresa. A mãe do Pedro considera que o envolvimento traz benefícios académicos e comportamentais, valoriza igualmente a importância de uma acção conjunta e é partidária de um controlo coercivo se necessário. A mãe do André afirma que o envolvimento traz benefícios académicos e socio-afectivos. A mãe da Teresa considera que o diálogo pais-professores é fundamental na resolução dos problemas. Estas três mães têm um habitus individual favorável. Um outro sub-grupo valoriza o envolvimento mas de uma forma menos esclarecida. Este grupo é constituído: pelo pai do André, a mãe da Ana, a mãe da Sara, o pai do Eduardo e os pais do Luís. Estes pais têm em comum um habitus relativamente favorável mas, a mãe da Ana e o pai do Luís têm um habitus muito próximo do pouco favorável. Dentro deste sub-grupo há pais que consideram que indo à escola passam a ter conhecimento dos problemas e assim poderão ajudar, é o caso da mãe da Sara e do pai do Luís. A mãe da Ana e o pai do Eduardo consideram que ir à escola ajuda, no sentido de que, a professora ficará informada sobre os problemas académicos da criança e poderá ajuda-la.

Situamos a resposta do pai da Ana entre estes dois grupos distintos. A sua resposta não pode ser incluída no primeiro porque não é tão global mas, também não é passível de ser incluída no segundo grupo porque é mais esclarecida. O habitus deste pai é favorável.

Por último há a considerar o pai da Teresa que não respondeu porque nunca foi à escola. Diz que quando era estudante, e os pais iam à escola, isso ajudava. Igualmente a destacar a ausência de resposta da mãe da Raquel cujo habitus é pouco favorável.

O que os pais fariam pela criança se pudessem

Os dados do quadro 22 mostram-nos o que os pais fariam pela criança, se tivessem oportunidade, bem como os obstáculos apontados a esse envolvimento.

Quadro 22 - Envolvimento ideal na ajuda à criança

Relação com a escola		Descrição	Obstáculos
F15Pedro mãe	-não	-"gostaria de ter uma vida mais ou menos estável e nas férias (...) passar umas duas semanas fora" - já faz tudo e enuncia como prova o esforço no apoio das actividades desportivas do filho.	-monetários
pai	-nada		
F11André mãe	-sim	-"olha s'eu tivesse tempo gostava tamem de saber alguma coisinha, de estudar pra saber (...) dar uma força ajudá-los certas coisas n'é" -"olhe eu s'eu sabesse mais ... eu ensinava-lhe mais todos os dias"	-tempo e académicos -académicos
pai	-sim		
F9Teresa mãe	-não	-"passar assim uns tempos livres com eles, fazer férias (...) na praia no campo" -"insistia com eles para estudarem... talvez ajudar se eles precisassem"	
pai	-sim		
F13Ana mãe	-(?)	-"gostava de ficar mais com eles e acompanhá-los assim..." (vago) - primeiro refere a dimensão material e depois diz - "ensinar-lhes a escola tamem tem que ser"	
pai	-sim		
F6Sara mãe	-(a)	-já faz tudo o que pode	
pai	-nada		
F3Raquel mãe	-(?)	-"se tivesse portunidade (...) queria ela uma doutora ou ou uma coisa assim" -"pelo menos ser uma professora ... pronto ou uma jornalista"	-económicos
pai	-(?)		
F1Eduardo mãe	-sim	-"era pôr os aqui em casa, uma ou duas horas a estudar, uma pessoa não tá eles não pega" -"não sei"	-tempo
pai	-		
F2Luís mãe	-(?)	-"um bom emprego, s'uma pessoa tem escola pode dar um bom emprego" -"engenheiro ou jogador de bola"	-(?) académicos -económicos
pai	-(?)		

(a) a pergunta não foi feita por lapso

Considerando as respostas relativamente ao primeiro parâmetro, relação com a escola ou ausência de relação, no que se refere ao que os pais fariam pela criança se pudessem,

existem quatro grupos distintos. O primeiro grupo integra os pais que já fazem tudo o que podem pelos filhos, este, é constituído pelo pai do Pedro e pelo pai da Sara. O pai do Pedro mostra o seu esforço pessoal no acompanhamento das actividades desportivas do filho; o pai da Sara apenas afirma que já faz tudo quanto pode. O habitus do pai do Pedro é favorável e o do pai da Sara é relativamente favorável. O segundo grupo é constituído pelos pais que gostavam de fazer algo que contribuísse para o desempenho académico dos filhos, integra os pais do André, o pai da Teresa, o pai da Ana e a mãe do Eduardo. A mãe do André, se tivesse tempo, gostaria de estudar para poder ajudar os filhos. Apresenta como obstáculos o tempo e os recursos académicos. O pai do André apresenta como obstáculos os recursos académicos. Estes pais têm um habitus favorável. O terceiro grupo integra os pais que, se pudessem, dariam um emprego e/ou um curso aos filhos. Este grupo é constituído pelos pais da Raquel e os pais do Luís. A mãe da Raquel não refere qualquer obstáculo e o pai refere como obstáculo os recursos económicos. A mãe do Luís deixa implícito como obstáculo os recursos académicos e o pai refere os recursos económicos. Estes pais têm um habitus pouco favorável. Por último, há a considerar o grupo das mães que refere algo que não tem relação directa com a escola. Este grupo é constituído pela mãe do Pedro e a mãe da Teresa. Estas mães, se pudessem, fariam férias com os filhos. Ambas têm um habitus favorável.

Expectativa sobre a trajectória escolar da criança

O quadro 23 apresenta os dados relativos às expectativas sobre a trajectória escolar da criança, aos obstáculos e ao tipo de profissão que os pais desejam para os filhos.

Relativamente à expectativa sobre a trajectória, só dois pais têm uma expectativa coerente ao nível do previsível e do ideal; equivalente no que diz respeito ao tipo de profissão e ainda na afirmação das razões da escolha da profissão, são: o pai do Pedro e o pai da Ana, ambos têm um habitus favorável, trabalham por conta própria e ambos consideram que os filhos vão tirar um curso superior. Há só mais dois pais que apontam como ideal, em termos de trajectória escolar, a realização de um curso, por parte dos filhos, é o caso da mãe da Teresa e do pai da Sara. Mas, há diferenças, a mãe da Teresa, no que se refere à realização do previsível, isso está dependente da vontade da criança e gostaria que a filha fosse professora; o pai da Sara não faz qualquer referência sobre estes aspectos. No capítulo dos obstáculos a mãe da Teresa não apresenta nenhum; o pai da Sara apresenta como obstáculos: o rendimento da criança e os recursos económicos e nada diz sobre a profissão ideal. A mãe da Teresa tem um habitus favorável e o pai da Sara tem um habitus relativamente favorável.

Quadro 23 - Expectativa sobre a trajetória escolar da criança

Previsível		Ideal	Obstáculos	Profissão	Razões da opção
F15Pedro mãe	-não sabe	-12° ano	-económicos	-a criança decide	-"q'è uma profissão de futuro"
pai	-um curso	-um curso	-"s'ele tiver cabeça"	-arquitecto/desenhador/engenheiro	
F11André mãe	-18 anos	-não diz	-depende dos resultados da criança	-veterinário	-"ele gosta muito de animais...(...)veterinário já não era mau"
pai	-não diz	-não diz	-"depende dele"	-"uma profissão para ele ganhar o futuro"	-"quê que for mas... pronto não trabalhar nas obras"
F9Teresa mãe	-"até ao ano q'ela quiser"	-um curso	-não há	-professora	
pai	-não diz	-não diz		-"eu não posso escolher"	
F13Ana mãe	-11°	-11°	-depende da criança e dos recursos da mãe	-médica	-"os médicos têm uma vida boa e ganham bem"
pai	-um curso	-um curso	-depende da criança	-médica	
F6Sara mãe	-não diz	-não diz	-"até q'a cabeça dela dá"	-médica	-"pa quando sou velhinha pa cuidar de mim melhor"
pai	-não diz	-um curso	-depende da criança e dos recursos do pai	-"não vou escolher"	
F3Raquel mãe	-não diz	-não diz	-"a cabeça é que manda " e os recursos dos pais	-professora	
pai	-não diz	-não diz	-depende da criança e "até quando o estado dá ajuda"	-jornalista/"escritório"	
F1Eduardo mãe	-não sabe	-não diz	-depende da vontade da criança	-mecânico	-"é uma boa profissão" e a criança gosta e sabe
pai	-não sabe	-18 anos	-"enquanto tiver cabeça" se não "tem que trabalhar"	-não sabe	

F2Luís					
mãe	-não diz	-20 anos	-"se não dá o quê q'eu faça"	-professor	
pai	-7º	-7º	-depende da criança	-engenheiro	

Em termos de expectativa ideal, há um grupo de pais que a estima em anos de escolaridade, é constituído pela mãe do Pedro, a mãe da Ana e o pai do Luís. Estes pais têm muitas diferenças entre si: a mãe do Pedro, no que se refere ao previsível afirma que não sabe; para a mãe da Ana e o pai do Luís o previsível e o ideal são coincidentes, 11º e 7º ano de escolaridade, respectivamente. No capítulo dos obstáculos, para a mãe do Pedro, estes são de natureza financeira, para os outros dois pais os obstáculos estão associados ao desempenho escolar da criança. A mãe do Pedro não aponta nenhuma profissão para o filho; a mãe da Ana e o pai do Luís, apontam uma profissão que não é compatível com o ano de escolaridade desejado e não apresentam justificação para o tipo de profissão idealizado. A mãe do Pedro tem um habitus favorável, a mãe da Ana e o pai do Luís têm um habitus relativamente favorável mas, ambos próximo do pouco favorável.

Existe um grupo de pais cuja expectativa ideal, sobre a escolaridade, se mede em anos etários. É o caso do pai do Eduardo e da mãe do Luís. A meta etária, ideal, deixa-os aquém de concluírem um curso superior. Os obstáculos que apresentam prendem-se com o desempenho escolar da criança. O pai do Eduardo é coerente ao referir que não sabe qual a profissão que gostaria para o filho mas, o mesmo não se passa com a mãe do Luís. O pai do Eduardo tem um habitus relativamente favorável e a mãe do Luís, um habitus pouco favorável.

Por último há assinalar o grupo dos pais que não chegam a definir a expectativa ideal, é constituído pelos pais do André, o pai da Teresa, a mãe da Sara, os pais da Raquel e a mãe do Eduardo. De entre estes, só a mãe do André aponta como escolaridade previsível, 18 anos. Todos os outros pais, dentro deste grupo, além de não definirem a escolaridade ideal, não definem igualmente a escolaridade previsível. No capítulo dos obstáculos, todos os pais, à excepção dos pais da Raquel, apontam para a criança. Os pais da Raquel referem a criança e os recursos económicos. Todos estes pais apontam uma profissão concreta excepto o pai do André que apenas deseja que o filho não trabalhe nas obras. As profissões ideais que estes pais apresentam implicam a realização de um curso superior excepto, mecânico, a profissão escolhida pela mãe do Eduardo. Os pais da Raquel não apresentam as razões da opção que fizeram em termos de profissão. A mãe da Sara apresenta uma explicação pouco

pertinente. A mãe do André escolhe uma profissão em função do que o filho gosta mas incompatível com uma permanência na escola só até aos 18 anos.

Capítulo V

Discussão dos resultados

1 Discussão dos resultados das crianças

Na discussão dos resultados, das crianças, vamos analisar a relação entre o habitus dos pais e resultados dos filhos tendo presente os objectivos traçados no início do trabalho. O quadro 24 apresenta a distribuição dos pais pelas categorias de habitus.

Quadro 24 - Distribuição dos pais pelas categorias do habitus

Habitus favorável	Habitus relativamente favorável	Habitus pouco favorável
F15 - pais do Pedro	F11 - pai do André	F3 - pais da Raquel
F11 - mãe do André	F13 - mãe da Ana*	F2 - mãe do Luís
F9 - pais da Teresa	F6 - pais da Sara	
F13 - pai da Ana	F1 - pai do Eduardo	
F1 - mãe do Eduardo	F2 - pai do Luís*	

* estes pais têm um habitus próximo do pouco favorável

1.1 Representação da escola

No que se refere à representação da escola, naturalmente, esta é concebida como um espaço socio-afectivo onde os amigos e em alguns casos, a professora, povoam as evocações das crianças. Relativamente à escola ideal, são projectadas as mesmas lógicas socio-afectivas acrescidas do desejo de que esta tivesse infra-estruturas e materiais lúdicos que, a escola que frequentam não tem. Só duas crianças, o Pedro e a Teresa, vão além destas escolhas básicas. O Pedro, se pudesse escolher, gostaria que a escola tivesse objectos de cariz académico e a Teresa gostaria que a escola fosse um espaço de forte entre-ajuda. Estas apreciações estão associadas às suas vivências. No caso do Pedro, as vivências são fomentadas pela própria escola através dos projectos de ocupação dos tempos livres. Estes projectos são desenvolvidos em parceria com o I.P.J. (Instituto Português da Juventude). No caso da Teresa, a sua apreciação está marcada pela trajectória de vida. Esta criança fez todo o percurso escolar, até ao presente ano lectivo, em Paris onde viveu, grande parte do tempo, na Aldeia das Crianças, uma instituição de apoio a crianças órfãs e/ou com pais sem recursos. Foi neste contexto que ela adquiriu os valores que estruturam todo o seu discurso. Estas duas crianças, o Pedro e a Teresa, são as únicas cujos progenitores têm, ambos, um habitus individual favorável. No caso do André, da Ana e do Eduardo apenas um dos seus

progenitores tem um habitus favorável - é a mãe; o pai de cada uma destas crianças tem um habitus relativamente favorável. Os pais da Sara, da Raquel e do Luís têm um habitus que varia entre o relativamente favorável e o pouco favorável.

1.1.2 Representação do saber

A representação do saber é claramente instrumental e, na maior parte dos casos, vazia de sentido, ou seja, as crianças não conseguem entender e explicar a importância, ou simples utilidade do saber. Destacam-se o Pedro e a Teresa pela percepção clara que têm da vertente instrumental da escola. A Teresa consegue, consequência do seu percurso, ter uma representação global da escola; na sua perspectiva a formação académica é inseparável da formação pessoal. Há a referir uma outra criança que apresenta, ainda que de forma vaga, a utilidade da formação académica, é o Luís. Esta criança já reprovou e tem dificuldades na aprendizagem. O Luís reside na zona rural, não frequenta nenhuma instituição de lazer mas, nos tempos livres percorre toda a área, de bicicleta, e chega a deslocar-se à cidade que fica situada a alguns quilómetros da sua casa. Os pais têm um habitus conjunto pouco favorável.

Relativamente à formação pessoal e social da escola, no conjunto, só o Pedro, o André e a Teresa a valorizam. O Pedro é sensível a esta vertente da escola, ao nomear o que tinha pena de deixar na escola actual, refere as contínuas porque, em sua opinião, estas auxiliam as crianças que tem problemas económicos, refere ainda, como professor ideal, alguém que dá conselhos em vez de aplicar punições. O Pedro ficou positivamente marcado, no âmbito da formação pessoal, por um educador que teve no jardim de infância. Os pais do André dão grande importância à dimensão pessoal, isso está presente nos seus discursos e também no tipo de orientação que dão aos filhos, todos frequentam ou já frequentaram a catequese. A Teresa valoriza a dimensão da formação pessoal e social como uma vertente inseparável da formação instrucional. Os pais da Teresa, os do Pedro e a mãe do André têm um habitus favorável.

No que se refere ao domínio do saber, proposto pela escola, existe uma hierarquização de domínio que, se comparada com o habitus dos pais, revela algumas aproximações. Domínio claro do saber e alguma compreensão da vertente pedagógica, apenas duas crianças têm: o Pedro e a Teresa. O Pedro só reprovou um ano, em sua opinião, e dos pais também, porque a professora faltou quase o ano inteiro; a Teresa reprovou devido a ida para Paris e os inevitáveis problemas de adaptação. Os pais destas duas crianças têm um habitus favorável.

A Ana e a Sara revelam uma dependência/reprodução do modelo da escola. Contudo, existem diferenças entre os percursos de ambas. A Ana nunca reprovou, aliás é a única no conjunto, a mãe tem um habitus relativamente favorável, mas próximo do pouco favorável, é analfabeta tem um controlo coercivo mas dá grande relevo à escola, em termos de discurso e de prática: obriga os filhos a estudar e socorre-se do controlo coercivo. O pai da Ana tem um habitus favorável, o 6º ano de escolaridade (uma das habilitações escolares mais altas), ajuda-a sempre que esta precisa e valoriza a escola em termos globais, de forma convicta. O problema reside no pouco tempo que passa em casa. A Sara já reprovou e quando teve dificuldades foi ajudada por um explicador. A mãe envolve-se bastante na escola, vai às reuniões, às festas e procura acompanhar a escolaridade da filha, indo à escola por decisão própria. O habitus dos pais é relativamente favorável. O André, o Eduardo e o Luís reproduzem o modelo da escola mas, com algumas lacunas, mais graves no caso do Luís. O Eduardo já reprovou duas vezes, o André e o Luís reprovaram uma. O Eduardo e o Luís não têm ajuda em casa. A mãe do Eduardo tem um habitus favorável mas, trabalha o dia todo e à noite está a completar o 1º ciclo. O pai do Eduardo só tem o 2º ano de escolaridade e tem um habitus relativamente favorável. O Luís também não tem quem o ajude em casa. A Raquel revela um domínio muito fraco do saber escolar. Esta criança já reprovou duas vezes, os pais têm um habitus pouco favorável e ambos são analfabetos.

1.1.3 Representação do professor

No que diz respeito ao professor a maior parte das crianças refere apenas a dimensão socio-afectiva. Só três crianças referem a dimensão académica do professor, são o Pedro, o André e a Raquel. Destas três crianças, apenas o Pedro o faz com clareza; o André diz que o professor ensina bem, mas não explica como e a Raquel tem uma resposta vazia de sentido. O habitus dos pais destas crianças é muito heterogéneo. Os pais do Pedro e a mãe do André têm um habitus favorável, o pai desta última criança tem um habitus relativamente favorável e os pais da Raquel têm um habitus pouco favorável.

Relativamente ao professor ideal, sobressai a mesma lógica afectiva. A maior parte das crianças refere, como atributo a evitar no professor ideal, a dimensão de um controlo rígido: bater, gritar, guerrear. Uma vez mais só o Pedro e a Teresa se destacam. O Pedro tem uma opinião crítica sobre a dimensão socio-afectiva e ainda sobre a dimensão académica relativamente ao professor ideal. A Teresa concebe a escola, o saber e o professor como um todo onde a dimensão académica e pessoal se interligam. As crianças que referem a

dimensão académica fazem-no por insistência nossa (excepto no caso do Pedro) e as suas apreciações são vagas. O André fá-lo com alguma objectividade, consegue dizer que gostaria que o professor apresentasse "coisas" menos difíceis.

1.1.4 Representação e envolvimento na escola

Uma das primeiras situações colocadas à criança - saber o que esta gostaria de aprender e ou fazer diferente do que faz actualmente na escola - permitia a projecção do seu universo socio-cultural e a manifestação da capacidade crítica face à escola. Das opções das crianças podemos estabelecer três grupos que estão associados às suas práticas socio-culturais e ao habitus dos pais. O Pedro e o Eduardo propõem actividades pro-académicas. As propostas do Pedro estão ligadas aos projectos desenvolvidos pela escola que frequenta mas também às vivências que realiza, com os pais, ao fim de semana. O Eduardo propõe actividades lúdicas e pro-académicas que se relacionam com os seus gostos pessoais: a mecânica. Os pais do Pedro e mãe do Eduardo têm um habitus favorável e o pai desta última criança tem um habitus relativamente favorável. A Teresa e o André propõem actividades de formação pessoal e social. Este tipo de proposta está de acordo com a forma como concebem a escola e com as vivências pessoais e familiares. Contudo, a forma como estas actividades são apresentadas e discutidas pelas duas crianças é distinta. A Teresa propõe actividades para o desenvolvimento de valores pessoais e sociais de uma forma muito clara e objectiva. O André mostra dificuldade em responder à questão e apenas diz que gostaria de aprender a "ser educado". Relativamente à forma como se poderia aprender, a sua resposta é vaga. Toda a tarefa está a cargo do professor como organizador e transmissor do saber. O professor do André tem mais de 50 anos e tem problemas de ordem disciplinar. A resposta destas duas crianças é distinta e vai de encontro à capacidade de domínio do saber, no caso da Teresa, bem como o oposto no caso do André. Os pais da Teresa e a mãe do André têm um habitus favorável e o pai desta última criança tem um habitus relativamente favorável. A Ana, a Sara e o Luís propõem actividades lúdicas básicas. O universo socio-cultural destas duas raparigas tem algumas semelhanças apesar de viverem em contextos diferentes tanto geográfica como economicamente. O habitus conjunto dos respectivos pais, é relativamente favorável; as duas crianças têm como ocupação dos tempos livres as mesmas realidades: vêem televisão, brincam em casa e na rua, andam na catequese e não frequentam nenhum espaço formal de lazer. O Luís propõe igualmente actividades lúdicas mas, ainda assim, de uma forma mais ampla que estas duas crianças porque propõe o visionamento de vídeos. O habitus conjunto dos pais desta criança é pouco favorável.

No que se refere ao lugar da escola, na vida das crianças, há um grupo que, entre faltar à escola para ajudar a mãe ou ir à escola, iria à escola, o grupo é constituído pelo André, a Sara, a Raquel e o Luís. Estas crianças iriam à escola não por razões académicas, de facto, mas por razões socio-afectivas ou lúdicas. Embora o André e a Raquel expressem a vontade de ir à escola "para aprender", referem a seguir, ao apresentarem os motivos para continuar na escola, razões de natureza lúdica e socio-afectiva. A Sara por exemplo, "aborrece-se" de ficar em casa nas férias, porque não tem nada de estimulante para fazer. Tem apenas a televisão e as primas para brincar. Esta perspectiva de que não faltaria à escola por razões académicas, de facto, é confirmada quando a seguir, diz que faltaria à escola para ir à festa de um amigo. Os pais do André e os da Sara têm um habitus conjunto relativamente favorável, os pais da Raquel e os pais do Luís têm um habitus conjunto pouco favorável. Nesta abordagem há a realçar o caso do Eduardo. Esta criança coloca a escola em segundo lugar nas duas situações. Além do percurso marcado pelas repetências percebe-se que a escola não é o seu espaço predilecto. Este ano o Eduardo faltou à escola até que foi descoberta esta sua prática. Segundo a opinião da mãe a criança gosta de montar e desmontar todo o tipo de máquina e de tratar de animais. A mãe do Eduardo tem uma atitude muito crítica em relação aos professores. A mãe do Eduardo tem um habitus favorável e o pai um habitus relativamente favorável. As outras três crianças ficariam em casa a ajudar a mãe e explicariam depois ao professor as razões da ausência. Estas, distinguem-se das anteriores em termos do habitus dos pais. Os pais do Pedro, os pais da Teresa e o pai da Ana têm um habitus favorável e a mãe desta última criança tem um habitus relativamente favorável.

Relativamente às razões para continuar na escola, além do 4º ano de escolaridade, estruturam-se três tipos de resposta idênticos àqueles que se estruturaram na representação da escola/domínio do saber. São as crianças que revelam um melhor domínio do saber e uma representação positiva e objectiva da escola que, expressam aqui, de forma convicta, a vontade e os motivos de continuar na escola. Assim, o Pedro e a Teresa destacam-se pela convicção de querer continuar na escola e pelas razões apontadas. Os pais destas duas crianças têm um habitus favorável. A Ana e a Sara querem tirar um curso mas não conseguem objectivar esta afirmação. O pai da Ana acha que esta vai tirar um curso e a mãe, embora não expresse essa opinião, dá grande relevo à importância da escola e de um curso para uma vida melhor. O pai da Sara gostaria que esta tirasse um curso. Os pais destas duas crianças têm um habitus conjunto relativamente favorável mas, o pai da Ana tem um habitus favorável. O André e o Luís gostariam de continuar na escola por razões socio-afectivas. Os pais do André têm um habitus relativamente favorável e os do Luís um habitus conjunto

pouco favorável. A Raquel e o Eduardo apenas dizem que querem continuar na escola para aprender mais. Os pais do Eduardo têm um habitus conjunto relativamente favorável e os pais da Raquel um habitus pouco favorável. Estas quatro crianças revelaram um fraco domínio do saber escolar com lacunas na reprodução do modelo escolar, mais evidentes no caso do Luís e da Raquel. Os pais deste último grupo de crianças não têm como expectativa, previsível ou ideal, a realização de um curso por parte destas.

1.2 Envolvimento na escolaridade

Relativamente às dificuldades na aprendizagem só o Pedro afirma que não tem, as outras crianças têm ou já tiveram dificuldades. Os pais do Pedro têm um habitus favorável.

No que se refere à ajuda a nível académico, só o Eduardo e o Luís não têm apoio em casa. Os pais do Luís são analfabetos e os pais do Eduardo estão demasiado ocupados. A mãe do Eduardo pretende colocar a criança num explicador porque esta vai reprovar pela terceira vez. A Sara teve ajuda de um explicador quando teve dificuldades. A mãe do Eduardo tem um habitus favorável, os pais do Luís um habitus conjunto pouco favorável e os pais da Sara um habitus relativamente favorável.

No que diz respeito à opinião sobre a ajuda que recebem a nível académico, só o Pedro, o André, a Teresa e a Sara expressam uma opinião, mais ou menos, implícita sobre a dimensão pedagógica do apoio. O Pedro dá relevo à dimensão do material para trabalhar que, comparativamente ao material disponível na sua casa, é maior; o André destaca como factor positivo a dimensão socio-afectiva do professor de apoio em comparação com o seu professor; a Teresa salienta a competência do professor relativamente à ajuda que tem em casa e a Sara refere a importância do ambiente disciplinado da explicação por oposição à desordem da sua sala de aula.

1.3 Expectativa sobre o futuro

Podemos dizer, relativamente à expectativa face ao futuro e mais propriamente à profissão que existem dois universos distintos. Existe um universo masculino e um universo feminino. As raparigas querem profissões distintas das escolhidas pelos rapazes. As escolhas destes parecem ser mais realistas que as escolhas daquelas. À excepção do Pedro, que quer ser

engenheiro, os outros rapazes: o André, o Eduardo e o Luís querem profissões que não implicam, necessariamente, um percurso escolar que passe pela universidade, o que está de acordo com a expectativa previsível e ideal apontada pelos pais destes três rapazes. Os pais do Pedro têm um habitus favorável; os pais do André e os do Eduardo têm um habitus conjunto relativamente favorável e os pais do Luís têm um habitus conjunto pouco favorável. As raparigas querem profissões que exigem a passagem pela universidade. No caso da Teresa, da Ana e da Sara esta expectativa vai a par com a expectativa dos respectivos pais. A mãe da Teresa tem como expectativa ideal que a filha realize um curso; o pai da Ana tem como expectativa previsível e ideal a realização de um curso e o pai da Sara tem como expectativa ideal que a esta realize um curso. A Raquel quer ser médica e os pais gostariam que esta tivesse uma profissão que exige um curso superior mas, não apresentam como previsível ou ideal que esta o realize. Os pais da Teresa e o pai da Ana têm um habitus favorável; a mãe da Ana e os pais da Sara têm um habitus relativamente favorável e os pais da Raquel um habitus pouco favorável.

Discussão dos resultados relativos aos pais

2.1 Representação da escola

Numa primeira abordagem sobre a representação da escola queríamos saber o que os pais gostariam de discutir se tivessem a oportunidade de ir à escola falar com as crianças. A maioria dos pais está preocupada com questões no âmbito da formação pessoal e social associadas a problemas de disciplina/indisciplina; apelariam a valores como a amizade e entre-ajuda. Estas temáticas preocupam todos os pais independentemente do habitus. Há um grupo restrito que abordaria as questões relativas à valorização da vertente instrumental do saber escolar. Só a mãe do André e o pai da Sara abordariam questões distintas. A mãe do André aborda o problema do racismo e suas consequências para a vida pessoal e escolar das crianças. O problema do racismo é também focado pela mãe do Pedro, no final da entrevista. Esta mãe considera que o filho tem sido vítima de discriminação racista ao longo de toda a trajectória escolar, desde o infantário até ao presente. Mas, enquanto a mãe do André considera que se trata de um problema de falta de (in)formação que a escola deveria tratar porque afecta, tanto as crianças negras, como as brancas, a mãe do Pedro reage de forma agressiva a esta realidade. O pai da Sara aponta o problema da droga e deixa implícitos

outros problemas face aos quais revela preocupação e impotência. Estas duas mães têm um habitus favorável e o pai da Sara tem um habitus relativamente favorável.

Globalmente, podemos dizer que os discursos dos pais apontam para uma escola que deveria dar espaço à formação global, onde os problemas da interacção social e respeito pelos outros, valorização do saber, racismo e droga deveriam ser abordados.

2.1.2 Representação da escola - métodos e conteúdos

Quando pedimos aos pais para compararem a escola que frequentaram e a escola que os filhos frequentam, queríamos perceber qual o conhecimento que têm e o que pensam da escola actual.

Relativamente à escola que frequentaram considerámos importante referir a capacidade de avaliação que alguns pais revelam. Em termos globais os métodos tendem a ser confundidos com o desempenho do professor. Neste capítulo, só a mãe do André faz uma apreciação negativa do controlo coercivo e os pais do Luís, com um habitus conjunto pouco favorável, fazem uma apreciação negativa, dos professores, de forma linear e não fundamentada. Todos os outros pais fazem uma avaliação positiva da componente dos métodos, na maior parte das vezes, centrada na pessoa do professor. Opinião objectiva e no verdadeiro sentido de uma apreciação aos métodos, só o pai do Pedro a faz. A mãe da Teresa realça, de forma convicta, as virtudes do controlo coercivo e a mãe do Eduardo realça, com convicção, o empenho e a qualidade do ensino dos professores. Estes pais têm em comum um habitus favorável. Os outros pais apontam as virtudes da exigência e do controlo coercivo dos professores, tudo em nome dos resultados académicos.

Relativamente aos conteúdos, todos os pais consideram que se aprendia mais. Há a realçar as opiniões mais informadas que pormenorizam as diferenças na aprendizagem, é o caso do pai do Pedro, do pai da Ana e da mãe do Eduardo, todos com um habitus favorável. A mãe da Teresa, igualmente com um habitus favorável, diz que a sua escola era melhor - "porque há aí muitas coisas que eu vejo ser ensinadas de outra maneira" - mas não especifica. Há um grupo de pais que nada diz sobre este ponto, é constituído pela mãe da André, com um habitus favorável; a mãe da Ana, a mãe da Sara e o pai do Eduardo com um habitus relativamente favorável e pelos pais do Luís cujo habitus conjunto é pouco favorável.

Na escola que os filhos frequentam, no que se refere aos métodos, o professor é o alvo de todas as críticas. É nesta área, da dimensão pedagógica, que os pais revelam a quase total falta de (in)formação sobre a escola actual. Há um grupo de pais que critica o desinteresse e a falta de exigência dos professores. Assim, o pai do Pedro considera que os professores hoje "não ligam tanto". Este pai não compreende que numa turma há ritmos diferenciados de aprendizagem e não se pode ter "todos" os alunos a saber, por exemplo, a tabuada do três ao mesmo tempo. A mãe do Pedro acha que as crianças vão para o 1º ano e fazem "risquinhos". Se por um lado isso é positivo, porque não é exercida sobre a criança a violência de começar arduamente a trabalhar, por outro lado, é negativo porque, é "só risquinhos". A mãe da Teresa e o pai do André são partidários de um controlo coercivo porque, como explicita a mãe da Teresa "castigavam mas também tínhamos resultados". Todos estes pais têm um habitus favorável excepto o pai do André que tem um habitus relativamente favorável.

Os pais da Raquel, cujo habitus é pouco favorável, criticam duramente a escola porque esta, na pessoa do professor, espera que sejam os pais a ajudar as crianças. O pai da Raquel diz, desanimadamente que "tá tudo abandonado", refere-se à ausência do controlo coercivo, e que os professores "têm um ensino muito fraco". Estes pais revelam um forte desconhecimento da escola. A família da Raquel está marcada pelo insucesso escolar, ao qual a própria Raquel não escapa. Os pais são analfabetos e quase não têm vida social, o pai Raquel limita-se a ir trabalhar e em casa cuida dos animais, a mãe, que é doméstica, sai apenas para ir às compras.

Neste capítulo dos métodos, há ainda a considerar algumas opiniões singulares. Os pais do Luís cujo habitus conjunto é pouco favorável, fazem uma apreciação positiva ao professor mas é vazia de informação. O pai da Ana reconhece que não tem conhecimento sobre a escola actual para se pronunciar sobre este ponto, o que está de acordo com a total falta de envolvimento na escola. Este pai tem o 6º ano de escolaridade e trabalha por conta própria. O pai do Eduardo, que nada disse sobre a escola do seu tempo, apenas se pronunciou, relativamente à escola do filho, sobre os manuais escolares. Na sua opinião, os manuais de hoje são qualitativamente melhores; este pai deixa implícita uma apreciação de natureza pedagógica ao dizer "os livros d'agora já mais descansados pa eles prenderem já traz... se queres fazer um desenho já traz(...)".

Relativamente à dimensão socio-afectiva, na escola que os pais frequentaram só quatro pais a apreciam. Este grupo é constituído pela mãe do Pedro, os pais do André e a mãe da Raquel. Estes pais fazem uma crítica negativa ao controlo coercivo baseado na punição física.

Relativamente à escola que os filhos frequentam existe um grupo de mães que faz uma crítica positiva à dimensão socio-afectiva. Deste grupo fazem parte apenas a mãe do Pedro e a mãe do André que haviam criticado esta dimensão na escola que frequentaram. A mãe da Teresa, a mãe do Eduardo e a mãe da Sara fazem uma apreciação negativa desta dimensão. Apontam os problemas de indisciplina como um factor de desestabilização que não estava presente na escola dos seus tempos. O pai de cada uma das crianças, a mãe da Ana e da Raquel, nada dizem sobre este aspecto.

A ausência de referência, por parte do pai das crianças, à dimensão socio-afectiva pode estar ligada, por exemplo, ao facto de estes não se envolverem na escola e de estarem, em geral, menos tempo com as crianças do que as mães.

São os pais com um habitus mais favorável que produzem as opiniões mais informadas, como o pai do Pedro, a mãe do André, o pai da Ana, a mãe da Teresa e mãe do Eduardo.

2.1.3 Representação da escola - o saber escolar

Os pais revelam uma clara valorização instrumental do saber, só um grupo reduzido realça a formação global da escola. Há um grupo de pais que faz uma associação directa entre escola e emprego. Este grupo é constituído apenas por mães com um habitus que varia entre o favorável, no caso da mãe do Pedro e da mãe da Teresa; o relativamente favorável da mãe da Ana e da mãe da Sara e o pouco favorável da mãe da Raquel. O pai do André, o pai da Teresa, os pais do Eduardo e os pais do Luís referem a importância do saber escolar mas de forma implícita. Só o pai do Pedro e o pai da Ana concebem a escola como um espaço que promove uma formação global onde a dimensão instrucional e pessoal são indivisíveis. Estes dois pais têm um habitus favorável e ambos trabalham por conta própria.

2.1.4 Representação do professor

Tratava-se à partida de uma questão muito simples - o que é que os professores esperam dos pais - através desta simples questão, constatamos que há pais que não consideram a ajuda académica. Nesta temática o papel do habitus é preponderante, são os pais com um habitus menos favorável que referem a ajuda não académica ou que dizem não saber o que os professores esperam. Neste grupo encontram-se a mãe da Ana e o pai da Sara que consideram que os professores esperam ajuda na área do comportamento, estes pais têm um habitus relativamente favorável. Os pais da Raquel e a mãe do Luís, todos com um habitus pouco favorável têm respostas próximas: a mãe da Raquel considera que os professores esperam ajuda na área do comportamento; o pai desta criança acha que os professores esperam que os pais cuidem das necessidades básicas e a mãe do Luís, não sabe.

Não é claro se estes pais consideram a ajuda a estes níveis que não o académico porque não se sentem com competências para ajudar ou se vêem o seu papel e o papel da escola como distintos. Os pais da Raquel, por exemplo, criticaram a escola actual, na pessoa do professor, por esta exigir a ajuda em casa.

Igualmente pertinente é o facto de os professores não pedirem ajuda académica aos pais. Será que os professores não reconhecem competências aos pais(?); será porque, em geral, os pais se envolvem pouco(?). Em qualquer dos casos compreendemos que é necessário um trabalho de formação junto dos pais no sentido de fomentar um maior e efectivo envolvimento. Porque não o fazer é permitir à partida que os indivíduos fiquem dependentes da possibilidade de encontrarem situações escolares que vão de encontro às suas necessidades e, assim, poderem realizar uma trajectória escolar bem sucedida.

2.1.4.1 Representação do professor dos filhos/atributos

É importante começar por referir que quase todos os pais criticaram os professores, da escola actual, quando se lhes pediu que comparassem a escola que frequentaram com a escola que os filhos frequentam. Como se tratava de uma análise não focalizada, os pais criticaram abertamente. Quando lhes pedimos, já no fim da entrevista, para apreciarem o actual professor da criança e os anteriores, só o pai do Pedro, a mãe do André e a mãe do Eduardo fazem críticas negativas. Todos estes pais têm um habitus favorável. Relativamente às apreciações positivas são também os pais com um habitus favorável que se destacam,

porque são estes que fazem uma apreciação mais ampla do professor actual e/ou anterior dos seus filhos. É o caso da mãe do Pedro, da mãe do André e da mãe do Eduardo. Estas mães referem a dimensão socio-afectiva, o desempenho académico e a relação com os pais, este último aspecto não é referido pela mãe do Eduardo. Há a salientar ainda que estas apreciações positivas no caso da mãe do Eduardo e da mãe do André são referentes a professores anteriores. A mãe da Teresa, igualmente com um habitus favorável, refere apenas a relação com os pais. São estas mães: do Pedro, da André e da Teresa que mais se envolvem na escola, ao nível do acompanhamento do desempenho académico, apesar de terem uma actividade profissional.

Há um grupo de pais que não faz qualquer apreciação, de facto, sobre os professores dos respectivos filhos. É constituído pelo pai da Ana com um habitus favorável; os pais da Sara com habitus relativamente favorável, cuja filha já reprovou e os pais tiveram que recorrer à ajuda de um explicador; os pais da Raquel com um habitus pouco favorável e cuja filha já reprovou duas vezes. Há a referir ainda um grupo de pais, todos com um habitus abaixo do favorável que faz uma apreciação vaga à dimensão académica.

São os pais com um habitus mais favorável que têm uma opinião mais ampla sobre os professores e são também estes, por sua vez, que mais se envolvem no acompanhamento da escolaridade da criança e simultaneamente, são também alguns dos pais com um habitus favorável que têm opinião crítica sobre os professores.

2.1.5 Expectativa e representação do saber escolar

Na primeira interpelação sobre o que gostariam que os filhos aprendessem na escola, os pais, maioritariamente, salientam o lado instrumental do saber, verificamos que os pais têm um discurso concordante. Só o pai da Teresa e o pai da Ana, ambos com um habitus favorável e as habilitações escolares mais elevadas, 8º e 6º ano respectivamente, consideram, na primeira interpelação de forma indivisa o papel da formação instrucional e global.

Relativamente aos outros pais, só numa segunda interpelação - sobre o que gostariam que os filhos aprendessem além da formação instrucional - alguns deles, revelam a dimensão da formação pessoal e social. Os que o fazem de forma clara e inequívoca têm um habitus, individual ou conjunto, favorável. É de realçar, igualmente, os pais que não responderam ou que não sabem. Encontram-se neste grupo os pais da Raquel e os pais do Luís, com um

habitus pouco favorável. Com um habitus relativamente favorável, ausência de resposta e/ou resposta pouco clara temos os pais da Sara e a mãe da Ana.

Constatamos, uma vez mais, que são os pais com um habitus favorável que têm uma representação global da escola e que conseguem explicitar melhor as suas ideias. O oposto também é verdadeiro, os pais com um habitus pouco favorável ou relativamente favorável, têm uma representação da escola que se centra na sua dimensão instrumental e não tornam claras as suas opções.

2.1.6 Envolvimento na escola - idas à escola

No que se refere às idas à escola há a destacar, em primeiro lugar, a ausência do pai. Neste ano lectivo só o pai do Pedro foi à escola no fim do ano, por iniciativa própria para saber se o filho passava e simultaneamente tratar de questões administrativas. O pai do Luís foi à escola no fim do ano, a pedido da professora para tratar de assuntos administrativos. Aquele pai tem um habitus favorável, uma representação global da escola e capacidade crítica face a esta. O pai do Luís tem um habitus relativamente favorável, próximo do pouco favorável e uma representação instrumental da escola.

Relativamente às idas à escola por parte das mães há a destacar os motivos e os casos particulares. A mãe da Sara tem um habitus relativamente favorável, é doméstica, foi à escola 5 vezes por iniciativa própria para acompanhar a escolaridade da filha. A Sara reprovou no ano anterior, a mãe reconhece que não a pode ajudar mas revela uma atitude crítica em relação ao professor. A mãe da Raquel tem um habitus pouco favorável, é analfabeta, foi à escola por iniciativa própria duas vezes para resolver problemas de conflito entre a filha e outras crianças. A mãe do Luís também é doméstica, tem um habitus pouco favorável, é analfabeta e nunca foi à escola.

Há a destacar um grupo de mães que exerce uma actividade profissional e foi à escola por iniciativa própria, mais que uma vez, para acompanhar a escolaridade dos respectivos filhos. Trata-se da mãe do Pedro, a mãe do André e a mãe da Teresa. Têm em comum um habitus favorável e são pessoas informadas e com opinião. A mãe do Pedro, por exemplo, no fim da entrevista lamentou-se dos problemas de racismo. A mãe do André manifestou o desejo de que, se pudesse, mudaria o filho de professor e explicita as suas razões.

A mãe do Eduardo tem um habitus favorável, trabalha na cidade a quilómetros da zona de residência, onde a criança estuda, talvez por isso só foi à escola a pedido da professora.

Quanto mais favorável é o habitus, no caso das mães, maior é o envolvimento no que se refere às idas à escola e ainda relativamente aos motivos.

2.1.6.1 Envolvimento nas reuniões

Em termos gerais o envolvimento, no que se refere, simplesmente, à ida à reunião é reduzido. No presente ano lectivo só três mães foram às reuniões - a mãe da Sara, a mãe da Raquel e a mãe do Eduardo. Estas mães têm os filhos a estudar na E1.

É de salientar quem nunca foi a uma reunião, é o caso do pai da Ana cujo habitus é favorável, tem uma representação global da escola mas não tem qualquer envolvimento na escola. É o caso também do pai da Raquel e do pai Luís ambos analfabetos. Finalmente, na escola frequentada pela Teresa não se realizam reuniões.

Constatamos que mesmo os pais com um habitus mais favorável não vão às reuniões. Cabe-nos questionar onde reside o problema, pelo que os pais relatam das reuniões, percebe-se que estas não são eventos com resultados práticos e, possivelmente, não atendem à disponibilidade de tempo dos pais.

No que se refere à capacidade de opinião sobre o que se poderia fazer nas reuniões não existe opinião formada, o que vai de encontro ao fraco envolvimento nestes eventos. Destacam-se os pais que consideram que as reuniões servem para obter informação sobre o desempenho académico das crianças, é o caso da mãe do André, dos pais da Teresa e do pai da Ana. Estes pais pertencem ao grupo dos pais mais informados e têm em comum um habitus favorável. O pai do Pedro e mãe da Raquel sugerem a resolução de problemas de comportamento porque os seus filhos têm dificuldades nesta área.

Destacam-se igualmente os pais que nada sugerem, é o caso da mãe da Sara, do pai do Eduardo e dos pais do Luís e ainda os pais que dizem não saber, é o caso do pai do André, da mãe da Ana e do pai da Sara. Todos estes pais têm um habitus abaixo do favorável.

2.1.6.2 Envolvimento nas festas

O envolvimento nas festas é reduzido. Só as duas mães domésticas, cujos filhos estudam na E1, foram a todas as festas que a escola organizou este ano. Além destas mães, a mãe do Pedro foi à festa de carnaval e diz que não vai mais porque os professores não convidam e algumas datas também não são festejadas como foi o caso do Dia da Criança. O pai do Pedro já foi a uma festa mas não no presente ano lectivo.

Os pais dizem que não vão às festas porque estas coincidem com os seus horários de trabalho.

No que diz respeito aos objectivos das festas quase todos os pais apontam apenas a dimensão lúdica. Existem apenas alusões vagas que vão além do lúdico, são referidas apenas por três pais cujo habitus vai do favorável ao pouco favorável.

Relativamente aos destinatários das festas, só a mãe do André, o pai da Ana e a mãe do Pedro concebem estes eventos como um espaço de convívio para crianças e pais. Estes pais têm em comum um habitus favorável.

A capacidade de sugerir um programa para as festas é reduzida em termos quantitativos e qualitativos. Metade dos pais sugere actividades de ordem meramente lúdica onde sobressaem: os bailes, bandas e comida. Este grupo é constituído por pais com um habitus quer vai do favorável ao pouco favorável. Neste grupo quem tem um habitus abaixo do favorável são as duas mães domésticas e que foram a todas as festas. Mas, o grupo dos pais que nada sugere e/ou que não sabem é constituído quase exclusivamente por pais com um habitus relativamente favorável e pouco favorável, a única excepção é o pai da Ana cujo habitus é favorável mas, como já atrás referimos não tem qualquer envolvimento na escola.

Em resumo, são os pais com um habitus mais favorável que têm opinião sobre as festas e que revelam alguma capacidade de sugestão. A ausência dos pais, nestes eventos, pode ser explicada porque, por um lado, as festas que a escola realiza não atendem nem à disponibilidade dos pais nem à sua realidade cultural, por outro, nos projectos da maior parte das escolas aqui envolvidas, os pais nem sequer são contemplados nas actividades propostas.

2.1.6.3 Envolvimento dos pais, na escola, numa actividade académica

Os pais que têm dificuldades, explícitas ou implícitas, no domínio académico têm uma resposta não imediata, face ao desafio, de envolvimento numa tarefa de natureza académica. Este grupo é constituído pelos pais com um habitus relativamente favorável e pouco favorável. Neste grupo está a mãe do André. O habitus desta mãe é favorável, mas tem consciência das suas limitações a nível académico daí a sua resposta não imediata.

No que diz respeito ao tipo de actividade que os pais realizariam na escola, as propostas vão de encontro por um lado, à forma como concebem a escola e por outro, ao tipo de competências que têm ou que julgam ter. Há aqui uma relação entre habitus e qualidade do envolvimento. O pai do Pedro e o pai da Ana propõem actividades académicas e fazem-no com preocupações de índole pedagógica. Estes dois pais têm um habitus favorável reconhecem a escola como instituição fundamental para a formação global do indivíduo e ambos consideram que os seus filhos vão fazer um curso.

A mãe do Pedro, a mãe da Teresa e o pai do Eduardo propõem actividades académicas de forma vaga e este pai de forma muito vaga. Aquelas mães têm um habitus favorável e este pai um habitus relativamente favorável. A mãe do Pedro reconhece as suas limitações a nível académico. A mãe da Teresa não tem limitações e gostaria que a filha fizesse um curso. O pai do Eduardo não reconhece que tem limitações mas teve uma resposta não imediata e considera como previsível que o seu filho vá andar na escola até aos 18 anos.

Existe um grupo de mães que propõe actividades de auxílio ao professor, é constituído pela mãe do André, a da Ana e a da Sara. Destas três mães, a mãe da Ana não reconhece ter dificuldades. Nenhuma destas mães aponta como previsível que os seus filhos façam um curso. A mãe do André tem um habitus favorável e as outras duas mães têm um habitus relativamente favorável.

A mãe do Eduardo propõe actividades de formação pessoal, tem um habitus favorável, uma atitude crítica face à escola e um filho marcado pelo insucesso, este irá reprovar pela terceira vez. O pai do André com um habitus relativamente favorável, propõe, igualmente, actividades de formação pessoal. Nenhum destes apresenta limitações e a dimensão da formação pessoal é muito valorizada por ambos.

Por último, há a considerar os pais que recusam a realização da tarefa, encontramos nesta situação os pais da Raquel com um habitus pouco favorável e o pai da Sara com um habitus relativamente favorável. Os pais do Luís aceitam o desafio mas a resposta revela incapacidade face ao desempenho da tarefa; têm um habitus conjunto pouco favorável.

2.1.6.4 Envolvimento na escola quando há dificuldades na escolaridade

Esta temática permitiu compreender a importância que os pais conferem ao envolvimento na escola quando há dificuldades na escolaridade e, ainda, perceber a representação que têm do professor. No que diz respeito ao envolvimento, quando há dificuldades, a resposta dos pais permite o agrupamento, destes, em dois grupos distintos: os que valorizam o envolvimento e os que não o valorizam.

No grupo dos pais que não valorizam o envolvimento encontram-se, quase exclusivamente, progenitores com um habitus abaixo do favorável, a exceção é a mãe do Eduardo, com um habitus favorável. Esta mãe tem um opinião crítica relativamente à escola e aos professores a justificar o seu não envolvimento. Nesta perspectiva, distingue-se dos outros pais que estão neste grupo: o pai do André, o pai da Sara, e o pai da Raquel. Destes três pais, só o pai do André, cujo habitus é relativamente favorável, tem uma opinião mais ampla. Assim, considera que os professores não têm consciência, ou seja, empenham-se pouco e como tal não vale a pena ir à escola. O pai da Sara acha que, em princípio, o professor já está a fazer o seu trabalho. O pai da Raquel considera que não vale a pena ir à escola porque como é analfabeto não poderá ajudar.

No grupo dos pais que valorizam o envolvimento há dois sub-grupos: os que valorizam o envolvimento de forma global e os que valorizam o envolvimento de forma menos esclarecida. Do primeiro grupo fazem parte, exclusivamente, mães com um habitus favorável: a mãe do Pedro, a mãe do André, e a mãe da Teresa. Estas valorizam o envolvimento de forma global porque consideram que o acompanhamento do desempenho académico dos filhos traz benefícios académicos e socio-afectivos. Estas mães têm um envolvimento, real, no acompanhamento do desempenho académico da criança na escola.

O grupo dos pais que valoriza o envolvimento de forma menos esclarecida é constituído, exclusivamente, por pais com um habitus relativamente favorável: pai do André, mãe da Ana, mãe da Sara, pai do Eduardo e pais do Luís. O envolvimento destes pais é menos

esclarecido porque os pais que consideram que indo à escola ficam melhor informados sobre as dificuldades da criança, não apresentam soluções convictas de ajuda, como é o caso da mãe da Sara e pai do Luís, este último nem sequer vai à escola. A mãe da Ana e o pai do Eduardo acham que indo à escola o professor ficará informado das dificuldades e irá ajudar a criança. O pai do André considera que o envolvimento só traria resultados se houvesse uma acção conjunta entre pais e professores, se este se empenhasse e usasse, caso necessário, um controlo coercivo.

Há a considerar um conjunto de respostas singulares. O pai da Ana tem uma resposta linear: acha que o envolvimento traz informação e assim os pais podem ajudar a criança. O pai da Teresa afirma que nunca foi à escola mas, quando era estudante a ida dos pais à escola contribuía para a resolução dos problemas. Estes dois pais têm um habitus favorável. A mãe da Raquel nada diz sobre o assunto, tem um habitus pouco favorável, vai a todas as reuniões e festas que a escola realiza.

2.1.6. 5 Envolvimento na escolaridade da criança

Os pais que têm um habitus mais favorável tendem a envolver-se mais na escolaridade da criança. Perante uma situação, hipotética, de resultados académicos negativos por parte da criança destacam-se o pai do Pedro, o pai da Ana e a mãe da Teresa pelo tipo de envolvimento. O pai do Pedro procuraria entender o porquê dos resultados e ajudaria a criança na resolução dos problemas o pai da Ana além de ajudar revela preocupação perante a possibilidade de não ter conhecimentos para a ajudar a filha. O habitus destes pais é favorável.

A mãe do Pedro e a mãe do André, ambas com um habitus favorável, dariam castigos construtivos aos filhos, ou seja priva-los-iam, por exemplo, de ver televisão e/ou de jogar à bola. Além dos castigos não ajudariam.

A mãe da Ana e o pai do Eduardo, ambos com um habitus relativamente favorável reprenderiam os filhos e dariam alguma ajuda mas esta ajuda é apresentada de forma pouco convicta.

Globalmente podemos dizer que quanto mais favorável é o habitus o envolvimento tende a ser qualitativamente melhor, o oposto também é verdade. Os pais da Raquel e do Luís, com

um habitus conjunto pouco favorável, não só revelam ausência de envolvimento na resolução dos problemas relativos à escolaridade como não têm uma atitude pedagógica e/ou de compreensão perante a situação.

2.1.6.6 Envolvimento perante as dificuldades reais da criança

Só os pais do Pedro e a mãe da Teresa consideram que os seus filhos não têm dificuldades de aprendizagem. Todas as outras crianças que têm ou tiveram dificuldades. Na opinião dos pais, a solução destas passa pela família e a escola, pela criança e/ou pela escola e, em alguns casos, pelo explicador. Os pais do André, cujo habitus conjunto é relativamente favorável consideram que a solução passa pela família e pela escola. A opção do explicador é apontada pela mãe da Sara e pela mãe do Eduardo. A mãe desta rapariga tem um envolvimento frequente na escola e está consciente das suas limitações académicas. A mãe do Eduardo tem um habitus favorável, tem uma atitude crítica face aos professores e reconhece as suas limitações, sobretudo, de tempo. O habitus dos pais que acham que a solução das dificuldades na aprendizagem está na criança, é relativamente favorável, é o caso do pai da Sara, do Eduardo e do pai do Luís.

2.1.6.7 Envolvimento ideal na ajuda à criança

A resposta dos pais face a uma situação hipotética de oportunidades, para ajudar os filhos, revela diferentes perspectivas. Há um grupo de pais que gostaria de contribuir para um melhor desempenho académico dos filhos. Este grupo é constituído maioritariamente por pais com um habitus favorável - mãe do André, pai da Teresa, pai da Ana, a mãe do Eduardo - o pai do André encontra-se neste grupo e tem um habitus relativamente favorável.

A mãe do Pedro e a mãe da Teresa, cujos filhos não têm dificuldades académicas gostariam de poder fazer férias com os filhos. Parece uma ambição muito lógica e que está para lá das necessidades básicas. Estas mães têm um habitus favorável.

Os pais da Raquel e os do Luís, cujo habitus é pouco favorável, gostariam de dar aos seus filhos um "bom" emprego. A resposta parece fazer sentido num jogo que expressa o que gostaríamos e que, sabemos de antemão, não está ao nosso alcance mas, ainda assim, nomeamo-lo.

2.1.7 Expectativa sobre a trajectória escolar da criança

Constatamos que todos os pais têm expectativas objectivas, se atendermos ao que estes definem como previsível e/ou ideal no que se refere à trajectória escolar da criança. Os pais que se envolvem pouco na escola, que têm filhos com trajectórias marcadas por mais de uma reprovação e dificuldades escolares não apontam metas concretas, limitam-se a dizer que não sabem ou, simplesmente, não dizem nada; definem uma meta etária ou ainda definem metas em anos de escolaridade. Como, por exemplo, os pais do Luís e da Raquel que não apontam uma meta concreta ou, quando o fazem, definem uma meta etária e esta fica aquém da realização de um curso superior.

O pai da Sara com um habitus relativamente favorável, uma representação da escola, essencialmente, instrumental, um baixo envolvimento na escola e na escolaridade da criança, define como ideal, para a trajectória da sua filha, a realização de um curso. Mas este pai tem recursos económicos que lhe permitiram, por exemplo, pagar a um explicador quando a Sara reprovou; tem apenas duas filhas; a esposa é doméstica e acompanha a escolaridade da criança: comparece a todas as festas e reuniões que a escola organiza e ainda vai à escola para saber como vai o desempenho académico da Sara.

Os pais com um habitus mais favorável, uma representação global da escola, atitude crítica face à escola/saber e ao professor, que se envolvem na escola e escolaridade da criança, têm expectativas mais elevadas como a realização de um curso superior. É o caso do pai do Pedro, da mãe da Teresa, do pai da Ana que definem como ideal e/ou previsível, em termos de trajectória, que os seus filhos realizem um curso.

Há ainda a considerar duas mães que não definem metas concretas e que têm um habitus favorável, são: a mãe do André e a mãe do Eduardo. Estas mães têm, uma representação da escola e do saber que vai além do instrumental, têm atitude crítica relativamente aos professores e capacidade de avaliação destes. A mãe do André envolve-se mais na escola no acompanhamento da desempenho académico do filho do que a do Eduardo. Mas, o Eduardo vai reprovar pela terceira vez, o André reprovou uma vez mas, tem uma irmã que já abandonou a escola aos 18 anos, e só fez o 9º ano e ainda uma outra que tem 17 anos e anda no 8º ano.

No capítulo das profissões que os pais desejam para os filhos, quase todos, apontam profissões que exigem um curso superior. Os pais que não têm como expectativa que os

filhos frequentem uma universidade, revelam incoerência. Quando comparamos estas escolhas, com as que os filhos fizeram, verificamos que existe proximidade entre as escolhas das raparigas e a dos pais e um afastamento entre as escolhas dos rapazes, excepto no caso do Pedro, e as escolhas dos respectivos pais. As profissões escolhidas pelos filhos -rapazes- têm um estatuto social e económico que se situa abaixo das opções feitas pelos pais.

Capítulo VI

Conclusão e recomendações

Ao iniciarmos o capítulo das conclusões queremos salientar, uma vez mais, porque já o fizemos na metodologia, a especificidade e operacionalidade do conceito de habitus no âmbito deste trabalho.

O habitus dos pais foi definido por referência às características sociais, profissionais, culturais e educacionais da população em estudo. Os valores, máximo e mínimo, de cada uma das escalas estão dependentes dos atributos da amostra. Assim, por exemplo, a sub-escala habilitações literárias, no campo da educação, tem o valor máximo (4) que corresponde ao 4º ano de escolaridade ou mais, onde o limite superior não atinge o 9º ano. Depois de definido o valor absoluto do habitus, que é o resultado do somatório das ponderações dos indicadores das diferentes sub-escalas, este foi convertido em percentagem e estabelecemos cinco categorias. A categoria inferior - habitus nada favorável, varia entre 0 e 20% - e a superior - habitus muito favorável, varia entre 80 e 100%.

Depois desta breve síntese há a destacar dois aspectos:

- 1 . Nenhuma família se encontra na 5ª categoria - habitus muito favorável;
- 2 . As famílias com o habitus mais elevado situam-se apenas na 4ª categoria - habitus favorável que varia entre 60 e 80%. O habitus destas famílias é favorável *apenas por referência ao contexto* social, profissional, cultural e educativo da amostra;

1 Conclusões relativas às crianças

1.1 Representações da escola, do saber e do professor

As crianças concebem a escola como um espaço eminentemente socio-afectivo onde os amigos, a professora e o pessoal auxiliar são os elementos que teriam pena de deixar se tivessem que mudar de escola. Para uma escola ideal, as crianças projectam as mesmas

lógicas socio-afectivas, primeiro designam as pessoas, depois objectos de lazer e, por último, instalações para a prática desportiva. Apenas duas crianças, o Pedro e a Teresa, cujos pais têm um habitus favorável, projectam para escola ideal, depois de nomeadas as pessoas, opções que vão além dos objectos de lazer.

A representação do saber académico é maioritariamente instrumental mas, na maior parte dos casos, as crianças não têm visibilidade da sua utilidade na vida quotidiana. Assim, só o Pedro e a Teresa têm uma percepção clara da utilidade do saber; o Luís, cujos pais têm um habitus conjunto pouco favorável, tem alguma visibilidade da sua importância. As crianças que revelaram um domínio melhor do saber são também aquelas que têm uma visibilidade maior da sua operacionalidade no quotidiano. São igualmente estas que têm uma ajuda mais regular, em casa, por parte dos pais, dos irmãos ou outros familiares.

No que se refere à dimensão da formação pessoal e social da escola, só o Pedro, a Teresa e o André a valorizam. Para o Pedro ambas as dimensões são importantes; esta opinião foi estruturada a partir da sua socialização no jardim de infância e da socialização familiar, se atendermos ao tipo de valorização que o seu pai faz. Para a Teresa esta dimensão é prioritária e reflecte o seu trajecto pessoal que foi desenvolvido, até ao presente ano, fora da sua família actual. O André valoriza sobretudo esta dimensão e isso está em estreita ligação com os valores defendidos pelos seus pais. Os pais do Pedro, os da Teresa e a mãe do André têm um habitus favorável e, o pai desta última criança tem um habitus relativamente favorável.

O professor é uma pessoa fundamental na formação das crianças, isto se considerarmos as suas respostas. O professor é uma das personagens quase sempre nomeadas, quando estas se manifestam sobre o que teriam pena de deixar na sua escola. Relativamente à análise de que é alvo, este é apreciado, primeiramente, pela dimensão socio-afectiva e só depois pela dimensão académica, isto, no caso em que a criança também se pronuncia sobre esta última dimensão. Naturalmente, o professor ideal é valorizado pela dimensão socio-afectiva e os atributos a evitar são nomeados através das palavras: bater, gritar e guerrear. Esta

referência, pela forma como aparece e ainda pela frequência (é referida por cinco das oito crianças) leva-nos a interrogar sobre o tipo de relação que se estabelece entre estas e os seus professores, nomeadamente, no que se refere aos métodos de controlo na sala de aula.

Apenas três crianças, o Pedro, a Teresa e o André, avaliam a dimensão académica dos seus professores. A professora do Pedro ainda não tem 30 anos e esta criança vê nela um modelo, no que se refere ao desempenho académico - “era com a maneira d’ela, eu ficava espantado n’é(...) ela explicava tudo”. A Teresa reconhece que os seus professores (porque teve dois) a ajudaram e apoiaram quando precisou, este apoio foi académico e a socio-afectivo. O André tem um professor com 54 anos com problemas de ordem disciplinar por aplicar punições de carácter físico aos alunos. Este rapaz gostaria que o seu professor não exigisse a realização de “coisas” difíceis.

Embora este estudo não permita conclusões extensivas, porque se trata de um estudo de caso onde analisamos apenas oito casos, perante a falta de visibilidade da operacionalidade do saber académico na vida quotidiana e da reduzida valorização da vertente formação pessoal e social, interrogamo-nos sobre o papel que a escola e, nomeadamente, o professor desempenham no modo como trabalham o saber e, conseqüentemente, na forma como a criança o adquire, assimila e operacionaliza.

1.2 Representação, envolvimento na escola, escolaridade e expectativa face ao futuro

Quando pedimos às crianças que nos dissessem o que gostariam de aprender/fazer na escola, diferente do que fazem actualmente, projectaram, tal como esperávamos, o seu universo de vivências familiares e escolares com características socio-culturais que lhes são inerentes. Por exemplo o Pedro, cujos pais têm um habitus favorável, gostaria de desenvolver actividades pro-académicas que estão associadas aos projectos desenvolvidos na escola mas também às actividades que realiza com a família. A Raquel, cujos pais têm um habitus pouco favorável, projectou neste espaço o mesmo tipo de vivências só que estas são qualitativamente diferentes, tanto as familiares como as escolares. A família desta criança

nunca sai e como vive num espaço isolado a Raquel também não tem com quem brincar; na escola os projectos desenvolvidos estão ligados à jardinagem, jogos tradicionais etc. e há animais de estimação. Assim, a Raquel, depois de muito pensar, disse que gostaria de fazer jogos e cuidar de animais. As outras crianças apresentaram preferências que evidenciam o mesmo tipo de lógica, projectaram as vivências familiares e/ou escolares. Assim, a maioria das crianças propõe actividades lúdicas, básicas, próximas do que fazem no recreio e/ou outras actividades próximas das que realizam nos projectos escolares.

A escola desempenha um papel importante na vida destas crianças mas as razões que cada uma delas evoca são distintas. As crianças que melhor dominam o saber académico e que têm uma capacidade de avaliação do professor mais ampla distinguem-se também pela importância que conferem à escola nas suas vidas. O Pedro e a Teresa, cujos pais têm um habitus favorável, querem continuar na escola para poderem realizar um curso superior e obter a formação instrucional e pessoal necessária aos seus projectos pessoais. A Ana e a Sara, cujos pais têm um habitus relativamente favorável exceptuando o pai da Ana que tem um habitus favorável, querem continuar na escola para tirar um curso mas não conseguem explicar a importância da opção, apenas sabem que é “importante”. A Ana quer ser médica e a Sara quer ser cantora. O André e o Luís querem continuar na escola por razões socio-afectivas. O André valoriza a escola sobretudo pela dimensão da formação pessoal, este rapaz quer ser futebolista e como na escola nem sequer há “campo de futebol”, esta só contribui para que possa vir a ser um jogador “educado”. O Luís não gosta de estar em casa porque não tem irmãos nem vizinhos, para brincar; quer ser polícia e a escola, na sua opinião, também só contribui para um futuro polícia fazer aquisições básicas - “ler e escrever”. Esta criança não frequenta nenhum espaço formal de lazer e os seus pais têm um habitus conjunto pouco favorável. A Raquel e o Eduardo dizem apenas que querem aprender mais. O Eduardo foi a única criança que, quando se lhe pediu para optar entre ficar em casa ou ir à escola, ir à escola ou a uma festa, colocou a escola sempre em segundo lugar. Este rapaz quer ser empregado de mesa. A Raquel não tem visibilidade da utilidade do saber académico mas também não gosta de ficar em casa porque não gosta de realizar trabalhos domésticos e não tem com quem brincar. Esta criança é a mais nova de cinco

irmãos, os seus pais têm um habitus pouco favorável e vive num espaço geograficamente isolado. Quando for grande quer ser médica.

A escola é uma agência de socialização que deveria desenvolver uma formação instrucional e pessoal alargada permitindo dessa forma, o acesso de todas as crianças a uma aprendizagem de qualidade. Consideramos que quando as crianças não têm oportunidade de frequentar espaços formais de lazer, como acontece com todas as raparigas deste estudo e com um dos rapazes - o Luís; quando as crianças têm poucas possibilidades de passear com os seus pais e de frequentar diferentes espaços culturais, como acontece em todas as famílias, excepto na do Pedro, caberia à escola o papel de diversificar as experiências sociais, culturais e académicas das crianças. Por exemplo, a escola do Pedro oferece um atelier de tempos livres em horário pos-escolar, desenvolvido em parceria com o Instituto da Juventude, com o objectivo de dar resposta às necessidades da comunidade, cujos recursos económicos e sociais, de acordo com o projecto educativo da escola, são reduzidos.

2. Conclusões relativas aos pais

2.1 Representação da escola - o saber e o professor

Relativamente à representação da escola e, nomeadamente, da formação proposta por esta agência de socialização, constatamos que a maioria dos pais valorizam sobretudo a dimensão instrumental. Há um grupo de mães que faz uma associação directa escola/emprego, isto, independentemente do habitus. Hohl (1993), fez um estudo entre imigrantes de várias etnias no Canadá e verificou que os pais tinham uma representação da escola, meramente instrumental. Conclusão idêntica foi obtida por Gilly (1989) num estudo que abrangia pais “socialmente desfavorecidos”.

Tínhamos várias perguntas para aferir o que os pais esperam desta agência e verificámos que as respostas são globalmente coerentes. Os pais que concebem a escola como um espaço

onde a formação pessoal e social é indivisa da formação instrucional, fazem-no sempre que respondem às diferentes questões. Estes pais são apenas três: o pai do Pedro, o da Teresa e o da Ana. Estes homens têm em comum um habitus favorável e os dois últimos têm as habilitações escolares mais altas, da população da amostra, o 8º e o 6º ano respectivamente. É claro que a restante população também se pronunciou sobre a formação pessoal e social da escola mas, só o fez quando foi confrontada com a pergunta de forma directa porque a primeira resposta foi de valorização instrumental. Os pais, cujo habitus é pouco favorável, como os da Raquel e do Luís, quando foram confrontados com a questão não responderam ou disseram que não sabiam se podia aprender alguma coisa na escola, além de ler, escrever, etc.. Os pais da Sara e a mãe da Ana, todos com um habitus relativamente favorável, responderam de forma pouco clara a esta interpelação.

Mas, se os pais evidenciaram uma valorização sobretudo da dimensão instrumental, quando os interrogamos acerca do que gostariam de conversar com as crianças se tivessem oportunidade de ir à escola, manifestaram todos a intenção de abordar temáticas no âmbito da formação pessoal e social. Assim, focaram os problemas de disciplina/indisciplina, droga, racismo e sobretudo os valores sociais como a amizade e a solidariedade. A formação pessoal e social foi abordada por todos os pais independentemente do habitus. As diferenças residem no discurso. Os pais com um habitus mais favorável conseguiram explicitar melhor as suas ideias bem como o porquê das opções e mostraram mais à vontade para o eventual desempenho da tarefa. Só a mãe do Luís, cujo habitus é pouco favorável, recusou a tarefa alegando não estar habituada a ir à escola. O pai da Teresa, cujo habitus é favorável, recusou a tarefa mas não explicou porquê. Este pai recusou-se a responder a várias questões.

Interrogamo-nos sobre o porquê desta separação entre as duas dimensões. Em primeiro lugar, consideramos que a separação é aparente porque em termos objectivos parece-nos adequado que os pais, cuja vida material é pautada por várias dificuldades, com profissões socialmente não valorizadas, tenham como primeira preocupação a dimensão instrumental da escola. Em segundo lugar, consideramos que, possivelmente, a escola também não dá

relevância à dimensão da formação pessoal e social, os indicadores do que acabamos de dizer estão expressos nos discursos destas famílias. Por exemplo, os pais referem os problemas de indisciplina na sala de aula e ainda a ausência de valores entre as crianças como a entre-ajuda, amizade etc.. As crianças quando referem os atributos indesejáveis do professor ideal nomeiam-nos através de palavras como: bater, gritar, guerrear o que nos leva a questionar o tipo de controlo na sala de aula, e supomos que este não se pautará por princípios de diálogo, cooperação, compromisso entre outros.

No que diz respeito ao saber - métodos de aprendizagem da escola - os pais revelam, globalmente, falta de conhecimentos relativos à forma como se ensina e aprende. Este aspecto da incompreensão dos métodos de ensino é referido por Hohl (1993) no estudo acima citado. Os pais não entendem, por exemplo, que existem ritmos de aprendizagem diferenciados e, em geral, projectam na escola dos filhos o modelo da escola que frequentaram. As representações são construídas sobretudo, a partir desse modelo. Assim, em geral, os métodos são associados de forma directa ao desempenho do professor e este é o alvo de todas as críticas. São os pais com um habitus mais favorável que produzem as opiniões mais amplas e aprofundadas mas, ainda assim, denotam falta de informação. O pai do Pedro, cujo habitus é favorável, é o único que produz uma avaliação mais próxima de uma verdadeira apreciação dos métodos da escola actual em contraposição à escola que frequentou. Embora este pai não tenha a percepção e/ou a compreensão e aceitação dos métodos actuais percebe e exemplifica que agora os alunos não lêem “todos” a lição. Há pais, como a mãe da Teresa, cujo habitus é favorável e o pai do André, cujo habitus é relativamente favorável, que apelam às virtudes do controlo coercivo no sentido de se obter melhores resultados. Este controlo traduz-se naquilo que podemos designar, exigência com base numa punição do tipo se a criança não faz o trabalho “não vai ao recreio”.

Ainda neste âmbito, pais com um habitus pouco favorável como os pais da Raquel e os do Luís, apresentam respostas singulares. Os pais da Raquel limitam-se a criticar os professores por estes pedirem ajuda aos pais. Esta indignação parece-nos legítima por duas razões a primeira reside no facto de estes pais serem analfabetos e a segunda diz respeito ao trabalho

que a escola não faz no sentido de levar os pais a perceber como podem ajudar os filhos, independentemente da formação académica que possuem. Os pais do Luís, que não frequentaram a escola, apenas dizem que os professores da escola actual ajudam mais as crianças do que ajudavam antigamente mas, esta resposta é vazia de informação. Só há um pai que não produz opinião porque reconhece que não tem informação sobre a escola actual, é o pai da Ana, cujo habitus é favorável.

Sobre os conteúdos do saber escolar, a opinião dos pais é unânime, aprende-se menos. Mas, esta opinião é pouco informada e é referente à quantidade, o que é normal porque também não existe uma opinião fundamentada sobre a forma como se ensina e aprende. Ainda assim, as avaliações mais informadas são dos pais com um habitus mais favorável como o pai do Pedro, a mãe da Teresa, o pai da Ana e a mãe do Eduardo. Há um grupo de pais que nada diz sobre a problemática dos conteúdos escolares. Este grupo é constituído pela mãe do André, cujo habitus é favorável, e por outros pais cujo habitus individual varia entre o relativamente favorável e o pouco favorável.

No que se refere à dimensão socio-afectiva - relações professor-aluno, aluno-aluno - na escola actual, só a mãe da Teresa, a do Eduardo, com um habitus favorável e a mãe da Sara com um habitus relativamente favorável, consideram que estas relações são pouco positivas. Os problemas apontados são a indisciplina e a falta de respeito pela professora. Estes problemas são considerados factores nocivos à formação pessoal e social e limitadores da aprendizagem. Todos os outros pais não fizeram qualquer referência a esta dimensão.

Já acima abordamos o problema da deficiente (in)formação que os pais têm acerca da escola, em geral, e da necessidade de esta agência de socialização desenvolver um papel mais activo junto dos pais. Retomamos esta ideia para discutir a relação pais-professores e, especificamente, o tipo de representação que aqueles têm acerca destes. O habitus desempenha um papel fundamental neste âmbito. Quando pedimos aos pais que nos dissessem o que é que consideravam que os professores esperam dos pais, alguns destes, sobretudo, os pais com um habitus pouco favorável, não consideraram que os professores

quisessem ajuda académica. São os pais com um habitus mais favorável que afirmam, de forma inequívoca, que os professores esperam este tipo de ajuda.

Uma vez mais, consideramos que caberia à escola desenvolver um papel formativo junto dos pais. Por exemplo, a mãe da Sara, cujo habitus é relativamente favorável, vai frequentemente à escola e, talvez por esta razão e pelas possibilidades que este contacto lhe dá, revela uma postura diferente do marido cujo habitus é quase idêntico ao seu, em termos globais e estruturais. A mãe considera que os professores esperam ajuda académica embora reconheça que é difícil, para ela, prestar este tipo de ajuda. O marido considera, primeiramente, que os professores esperam ajuda na área dos comportamentos.

Constatamos que os professores não pedem ajuda académica aos pais. Será porque não reconhecem competências académicas aos pais(?); porque estes se envolvem pouco(?); porque isso implicaria um esforço adicional da sua parte(?). Chavkin *et* Williams (1993) afirmam que os pais se envolvem pouco na escola e na sala de aula porque os professores também não lhes pedem esse tipo de ajuda.

No que diz respeito à representação que os pais têm acerca dos professores dos seus filhos, existem representações positivas e negativas e, em ambos os casos, estas estão ancoradas, como afirma Moscovici (Palmonari;Doise,1986) nas experiências que os pais estabelecem e/ou estabeleceram com a escola e os professores. Mas, esta ancoragem ainda que seja o resultado de um processo cognitivo é, como diz Vala (1986b) produto de uma interação concreta no social, com outros indivíduos socialmente idênticos ou não. Quando pedimos aos pais que comparassem a escola de hoje com a escola que eles frequentaram, os professores da escola actual foram objecto de todo o tipo de críticas. Contudo, ao serem confrontados com o pedido de apreciação dos professores dos seus filhos só os pais com um habitus favorável se pronunciam de facto sobre a temática. Os pais que fazem críticas negativas são os mesmos que fazem as positivas com uma pequena diferença, o pai do Pedro faz críticas ao absentismo da professora do ano anterior e não faz qualquer apreciação positiva; a mãe da Teresa só faz apreciações positivas. As críticas, tanto as positivas como

as negativas, incidem sobre o desempenho académico do professor, a relação socio-afectiva professor-aluno e a relação professor-pais. As apreciações positivas são feitas apenas por mães - a mãe do Pedro, a da Teresa, a do André e a do Eduardo - que vão com alguma frequência à escola e que têm ou já tiveram boas experiências com professores. Os pais com um habitus entre o relativamente favorável e o pouco favorável não fazem qualquer apreciação de facto, como por exemplo quando o pai da Raquel afirma “ela (a criança) fala sempre bem de todas”, ou então fazem uma apreciação à dimensão académica que é vazia de informação, como por exemplo, a mãe do Luis ao afirmar “eu gosto mai desta (...) ...porque... pronto, *deve ser* que esta ensina ele mais”.

Em síntese, as representações que os pais têm acerca do saber académico, da importância do saber e do professor, radicam no social, como diz Bourdieu (1987) estas, variam segundo a posição social e o habitus do indivíduo, ou seja, estão associados aos recursos sociais, culturais e linguísticos. Assim, as representações que os pais têm estão informadas e enformadas nos conhecimentos que estes têm no campo educativo, nas suas próprias experiências do tempo em que foram estudantes e, ainda nas experiências que têm e/ou tiveram oportunidade de realizar ao longo da trajectória escolar dos seus filhos. Por um lado, os conhecimentos no campo educativo não são muito alargados e, em geral, as suas experiências escolares foram curtas, por outro lado, as experiências dos pais nas escolas dos filhos são, em geral, reduzidas.

No âmbito da representação da escola não podemos deixar de referir o problema de racismo. A mãe do Pedro, a mãe do André e a mãe Eduardo, todas com um habitus favorável, abordaram de forma explícita este problema e apresentaram-no como uma realidade que afecta a vida académica e socio-afectiva das crianças. A mãe do Pedro aborda o problema por uma perspectiva pessoal, considera que o seu filho tem sido vítima de discriminação, na escola, por parte do pessoal auxiliar e docente. Para a mãe do André o problema está na falta de formação que a escola não faz junto das crianças e dos pais. Na opinião desta mãe as vítimas da situação são as crianças, cujas vidas são afectadas do ponto de vista social, académico e afectivo. A mãe do Eduardo aponta o racismo como um problema que afectou

e afecta os seus filhos e todas as crianças africanas e, em sua opinião, são os professores que discriminam negativamente os africanos. Além desta abordagem explícita, há ainda a referir outras abordagens menos claras, por exemplo, a mãe da Ana cujo habitus é relativamente favorável, referiu de forma vaga que a filha se havia queixado de ser designada “preta” por parte de outros colegas; dois progenitores masculinos deixaram implícitos “problemas” que poderão estar também associados às questões do racismo. Partilhamos a perspectiva de Stoer (1994) de que a escola, numa sociedade democrática, deveria fomentar a valorização pessoal e cultural de todas as crianças através de uma prática educativa inter/multicultural que valorizasse a diferença.

2.2 Envolvimento na escola e na escolaridade da criança

Retomamos a tipologia de Moles (1993), por nós acima apresentada, para tecer algumas considerações finais sobre o envolvimento dos pais. Esta autora define o envolvimento da família na educação formal, em duas dimensões, na escola e em casa. O envolvimento destes pais, em geral, não é muito grande nem em termos quantitativos nem em termos qualitativos e, é distinto quer se trate da sua prática em casa ou na escola. As idas à escola, por iniciativa própria, para contactar o professor são, quase exclusivamente, realizadas pelas mães. A ausência do pai é explicável por várias razões. Por um lado, o pai tem um horário de trabalho mais sobrecarregado e o local de trabalho tende a ser mais afastado do local de residência. Por outro lado, a educação escolar continua a estar, em muitas famílias, a cargo da mãe. Segundo Larreau (1987) os pais da classe trabalhadora envolvem-se menos na escola devido a factores como: o baixo prestígio das suas profissões; falta de tempo e de recursos económicos. Moles (1993) apresenta outros factores igualmente inibidores do envolvimento como as baixas habilitações académicas mas também o tipo de comunicação que os professores estabelecem com os pais. No trabalho que agora apresentamos as mães que mais se envolvem valorizaram bastante este último aspecto - capacidade que os professores têm de dialogar e de se relacionar com os pais.

O envolvimento das mães na escola é distinto tanto, qualitativa como quantitativamente. No que se refere às idas à escola as mães que vão, fazem-no para acompanhar a escolaridade dos filhos e são sobretudo as que têm um habitus favorável. Apenas a mãe da Sara, cujo habitus é relativamente favorável, foi à escola assiduamente para acompanhar a filha. A Mãe do Eduardo, cujo habitus é favorável, mas trabalha longe da área de residência, este ano, nunca foi à escola por iniciativa própria.

No que se refere ao envolvimento na escola, em geral, o pai envolve-se menos do que a mãe. A frequência de reuniões por parte do pai das crianças é baixíssima. O pai do Luís, cujo habitus está muito próximo do pouco favorável nunca foi a uma reunião; o pai da Ana, cujo habitus é favorável e o pai da Raquel, cujo habitus é pouco favorável, nunca foram à escola. Os restantes progenitores masculinos já foram, a pelo menos uma reunião, mas, não no presente ano lectivo. O habitus destes, varia entre o favorável e o relativamente favorável. As reuniões são eventos a que as mães também não vão muito. No presente ano lectivo só três mães o fizeram, as duas mães que são domésticas foram a todas as reuniões da E1 e a mãe do Eduardo foi apenas a uma reunião também na E1.

A fraca participação nestes eventos é explicável por um lado, devido à incompatibilidade de horários e por outro pelas características do próprio evento, isto, se atendermos ao que os pais dizem acerca das reuniões. Por um lado os discursos denotam uma atitude passiva enquanto participantes, por outro lado, só os pais com um habitus favorável, não todos, concebem as reuniões como um espaço para a resolução de problemas académicos. Há um grupo de pais, cujo habitus varia entre o relativamente favorável e o pouco favorável, que não sabe o que se poderia fazer numa reunião ou nada diz sobre o assunto. O pai do Pedro, cujo habitus é favorável e a mãe da Raquel com um habitus pouco favorável sugerem que se poderia tratar dos problemas de comportamento nomeadamente, de indisciplina.

O fraco envolvimento nas reuniões e a forma restrita como são concebidas não é dissociável do fraco envolvimento na escola, das representações sobre estes eventos e do habitus dos pais.

O envolvimento nas festas é igualmente baixo e é ainda mais reduzido que o envolvimento nas reuniões. Só duas das mães, as que não têm uma actividade profissional, vão regularmente às festas. Além destas duas, só a mãe do Pedro, cujo habitus é favorável, foi a uma festa no presente ano lectivo.

A capacidade de sugerir um programa para as festas escolares também é reduzida, metade dos pais nada sugere. O habitus de cada um destes pais varia entre o relativamente favorável e o pouco favorável com a excepção do pai da Ana, cujo habitus é favorável e nada sugere porque nunca foi à escola. Os pais que fazem sugestões limitam-se ao lúdico: bailes, bandas, música e comida.

A representação que os pais têm acerca das festas limita-se ao reconhecimento da sua função lúdica onde os destinatários são, maioritariamente, as crianças; apenas três pais concebem as festas como um espaço que se destina ao convívio de pais e filhos. O habitus destes pais é favorável. Esta reduzida visibilidade sobre a importância das festas parece-nos o corolário da fraca participação nestes eventos e do pouco envolvimento em termos globais. Gostaríamos de salientar, uma vez mais, que a escola não fomenta o envolvimento, por exemplo, os pais estão ausentes nas actividades propostas pelos projectos das escolas.

Em síntese, estes eventos, parece-nos, não vão nem ao encontro das necessidades e dos valores culturais dos pais - os bailes, as bandas, a música são sugeridos com grande entusiasmo - nem ao encontro da sua disponibilidade porque coincidem com os seus horários. Há a considerar ainda, uma outra dimensão estas festas não parecem estar concebidas para satisfazer outro tipo de necessidades além das meramente lúdicas.

O envolvimento numa actividade na sala de aula, que Moles (1993) designa como colaboração activa na educação dos pais e dos filhos, precisaria de ser fomentado no sentido de este ser realmente praticado por todos os pais. Davies *et al* (1989) afirma que se o envolvimento não for preparado, são os pais com maiores recursos no campo educativo e cultural que mais se envolverão.

Neste estudo, o envolvimento, hipotético, dos pais numa actividade académica é discriminatório. A qualidade do envolvimento tem a ver com o tipo de actividade que os pais se propõem realizar. Os pais que mostram mais à vontade e que realizariam actividades académicas, têm um habitus favorável. De entre estes, são os que têm mais habilitações escolares, como o pai da Ana e o pai do Pedro que trabalha por conta própria, que mostram mais confiança e revelam inclusivamente preocupações de cariz pedagógico. Como afirma Bourdieu (1992) o «jogo» de um jogador, nos diferentes campos sociais depende da “estrutura” e do volume de capital ou do seu habitus, enquanto resultado de uma trajectória social. Estes pais, (o da Ana e o do Pedro) comparativamente aos outros, têm recursos nos campos educativo e da produção que lhes permitem rentabilizar a acção no campo educativo dos filhos. A mãe do Eduardo, cujo habitus é favorável e o pai do André cujo habitus é relativamente favorável realizariam actividades de formação pessoal e social, porque valorizam este tipo de formação e não apresentam qualquer obstáculo. Há um grupo de mães, todas com um habitus relativamente favorável, que realizaria actividades de auxílio ao professor. Os pais da Raquel, cujo habitus é pouco favorável recusam a tarefa.

O tipo de envolvimento revela, por um lado, as capacidades que os pais julgam ter ou não ter, e por outro, o baixo envolvimento é também o reflexo do esforço que a escola não faz, porque como já atrás referimos os professores não pedem ajuda académica aos pais e, na E4, a escola da Teresa, nem sequer há reuniões. Como Chavkin *et* Williams (1993) afirmam, não pedir ajuda académica aos pais, é um factor que não fomenta o envolvimento. Epstein *et* Dauber (1993) salientam que informar e envolver os pais é mais importante que a formação académica, a classe social, entre outras variáveis, na determinação do envolvimento na educação dos filhos.

Como corolário deste fraco envolvimento compreende-se que quatro pais não valorizem o envolvimento na escola quando a criança tem problemas na escolaridade. Destes quatro pais, só a mãe do Eduardo tem um habitus favorável, os outros três pais têm um habitus que varia entre o relativamente favorável e o pouco favorável. Esta mãe considera que não vale a pena ir à escola porque, em sua opinião, os professores discriminam negativamente as crianças

africanas e corrobora esta sua apreciação com os exemplos da trajetória já realizada pelo Eduardo que vai reprovar pela 3ª vez e ainda pela trajetória da filha que, segundo a mãe, foi discriminada por ser negra. O pai do André, cujo habitus é relativamente favorável deixa implícitas as verdadeiras razões, escudando-se ao dizer que os professores “não têm consciência”. O pai da Sara e o da Raquel sentem-se afastados do que a escola exige, sobretudo a nível académico e, envolver-se ou não, torna-se pouco relevante. Por exemplo a Sara reprovou no ano anterior e ultrapassou as dificuldades porque andou num explicador. Assim, não vale a pena ir à escola porque, como diz o pai, “o professor já está a fazer o seu trabalho”. Este pai tem uma linguagem muito distante da linguagem legítima (Bourdieu, 1977), o que lhe dificulta a expressão das opiniões e implicitamente ele reconhece os seus limites, recusou por exemplo, o envolvimento hipotético numa actividade académica na sala de aula. À semelhança do que é afirmado por Bourdieu também Moles (1993) e Davies (1993a) referem as diferenças linguísticas, entre os pais e a escola, como um factor que inibe o envolvimento. O pai da Raquel considera que não vale a pena ir à escola porque, como o próprio diz, é analfabeto, logo não poderia ajudar a filha.

Os pais que valorizam o envolvimento na escola quando a criança tem problemas, são apenas mães e têm um habitus favorável. Estas três mães consideram que este envolvimento traz benefícios académicos e socio-afectivos. São também estas mães que se envolvem no acompanhamento da criança, ou seja, vão à escola por iniciativa própria para acompanhar o desempenho académico dos filhos.

Há um grupo de pais com um habitus relativamente favorável que valoriza o envolvimento de forma muito linear. Se os pais forem à escola ficam informados das dificuldades da criança mas não explicam como e porque é que isso é importante.

Alguns pais têm comportamentos de envolvimento distintos quando se trata do envolvimento na escola ou na escolaridade da criança, em casa. Por exemplo o pai do Pedro e o da Ana, ambos com um habitus favorável, com uma representação global da escola e capacidade crítica sobre esta instituição, com um fraco envolvimento na escola (festas,

reuniões, idas à escola), revelam um excelente envolvimento em casa na resolução de possíveis dificuldades dos filhos. Estes dois pais não só ajudam os filhos como revelam preocupações de índole pedagógica. Se a criança obtivesse resultados académicos negativos tentariam perceber o porquê e actuar em conformidade. Das mães com um habitus favorável, que se envolvem na escola, no sentido de acompanhar o desempenho académico dos filhos, só a mãe da Teresa revela um atitude mais compreensiva perante a necessidade hipotética de se envolver na ajuda às dificuldades da criança. As outras três mães dariam castigos de carácter construtivo aos filhos mas não os ajudariam. Os pais com um habitus pouco favorável revelam falta de compreensão e não envolvimento perante uma situação hipotética de dificuldades da criança e também revelam dificuldades no envolvimento hipotético numa actividade na sala de aula e ainda um reduzido envolvimento em casa e na escola.

No que se refere às dificuldades, académicas concretas, da criança é interessante notar que os progenitores masculinos consideram que a resolução das mesmas está na criança, através da intensificação do trabalho. É o que pensam o pai do André, o da Sara, o do Eduardo e o do Luís. Estes pais têm em comum um habitus relativamente favorável. O pai do Luís tem um habitus muito próximo do pouco favorável, o pai do André considera que a criança também pode contar com a ajuda da família (irmãos). Os progenitores masculinos que têm um habitus favorável consideram que os seus filhos não têm dificuldades de aprendizagem é o caso do pai do Pedro e do pai da Ana; o pai da Teresa não se pronuncia. As mães cujos filhos têm dificuldades consideram que a solução está na escola e/ou na família e duas de entre estas, consideram que a solução passa por um explicador. Nenhuma mãe concebe a resolução das dificuldades exclusivamente na criança. O habitus destas mães varia entre o favorável e o pouco favorável. A mãe do Pedro e da Teresa, cujo habitus é favorável, consideram que os seus filhos não têm dificuldades ao nível académico.

Em síntese, quando as representações são mais amplas ou globais, os pais tendem a desenvolver um envolvimento maior mas, isso não significa que seja a todos os níveis. Isto porque, além das dificuldades materiais, que os pais experimentam no dia a dia, das

distâncias sociais, culturais e linguísticas que possam existir entre pais e professores, a escola também não parece fomentar o envolvimento efectivo destes. São igualmente os pais que têm um habitus mais elevado os que tendem a ter uma opinião mais informada e crítica relativamente à escola que os filhos frequentam. Mas, isto não significa que os pais com um habitus menos favorável não tenham opinião, a questão é que, alguns destes, expressam menos o que pensam relativamente à escola e ao professor.

2.3 Expectativas face à trajectória escolar e ao futuro

No capítulo das expectativas escolares elas tendem a ser objectivas ou seja, os pais apontam como previsível e ideal metas aparentemente coerentes com as características do trajecto já realizado quer, pela criança em estudo quer, por outros membros do agregado familiar. Os pais analfabetos, com um habitus menos favorável definem como previsível e ideal, em termos de escolaridade, metas que não passam pela realização de um curso superior, antes pelo contrário, ficam aquém da realização do 12º ano. São os pais com um habitus mais favorável, que revelam confiança nas suas competências no campo educativo, como por exemplo a capacidade para ajudar os filhos ou intervir na sala de aula, que definem como meta previsível e ideal a realização de uma curso por parte dos filhos. Parece acontecer o que Bourdieu afirma em *La Reproduction* (1977), que as expectativas no campo educativo são sempre objectivas, por um efeito de antecipação das probabilidades objectivas. Em (1992), este autor volta a reforçar este aspecto ao afirmar que os indivíduos tendem a excluir os acontecimentos mais improváveis.

Contudo, é importante realçar que todos os pais, inclusive os que têm um habitus mais afastado do habitus favorável, definem, quando se trata do futuro profissional dos filhos, uma meta que exige a posse de um diploma universitário. Constatamos que reconhecem de forma implícita as dificuldades do percurso escolar, mas, ainda assim, ambicionam algo que sabem não vão conseguir alcançar.

3 Reflexão sobre os objectivos definidos na metodologia

Apresentamos, seguidamente, algumas considerações finais relativas aos objectivos traçados na metodologia. Em termos globais e atendendo ao primeiro objectivo, consideramos que existe uma relação entre habitus, representações, envolvimento e expectativas. Por exemplo, a família F15 - Pedro - cujo habitus é favorável, distingue-se de forma muito clara da família F3 - Raquel - cujo habitus é pouco favorável. Isto significa que o habitus, como foi referido ao longo do trabalho, é o resultado das vivências nos diferentes campos sociais o que se traduz nas experiências passadas e actuais e, estrutura as representações e práticas face à escola e escolaridade. Ainda numa perspectiva geral queremos salientar as diferenças, ao nível do habitus, dentro da família. Quando um dos progenitores tem um habitus individual dissemelhante, é manifesta a diferença ao nível das representações e práticas relativamente à escola e escolaridade.

Relativamente ao 2º objectivo, constatamos que as famílias, cujo habitus é favorável como a do Pedro e a da Teresa têm uma representação mais ampla da escola: saber e professor; revelam uma maior capacidade crítica e têm um conhecimento mais aprofundado, isto por referência à amostra. Estas representações são estruturadas a partir dos recursos que estas famílias têm nos diferentes campos que são significativamente superiores às outras. O Pedro e a Teresa revelam, igualmente, uma representação da escola mais ampla, o que se traduz numa capacidade de apreciação global acerca do papel que a formação académica tem nas suas vidas e na capacidade de avaliação sobre o desempenho académico e socio-afectivo dos professores.

O pai da Ana, a mãe do Eduardo e a mãe do André cujo habitus é favorável têm uma representação da escola (saber e professor) que é ampla; revelam capacidade crítica e têm um conhecimento mais aprofundado que os seus cônjuges cujo habitus é relativamente favorável. Neste pequeno grupo desenham-se perfis diferenciados no que se refere às representações e que são o resultado das características individuais ao nível do habitus. Embora em termos percentuais, estes três pais tenham valores quase idênticos, existem

diferenças a nível de estrutura que, em nossa opinião, conferem particularidade às suas representações. O pai da Ana tem, a nível das habilitações literárias uma superioridade relevante, tem o 6º ano, o seu discurso sobre a importância de uma formação académica realça claramente a vertente instrumental mas também a formação pessoal e social; não produz uma apreciação sobre os professores porque reconhece que não possui o conhecimento suficiente para o fazer, consequência do seu não envolvimento na escola. A mãe do André e a mãe do Eduardo não têm o 4º ano de escolaridade mas, esta última, estuda à noite. A mãe do Eduardo tem uma representação da escola sobretudo instrumental mas, revela capacidade crítica face ao professor e ao saber transmitido, possui um conhecimento mais aprofundado, sobre o funcionamento da instituição, do que a mãe do André. Esta última, tem uma representação da escola que valoriza a dimensão instrumental mas também a dimensão da formação pessoal e social. Estas duas mulheres distinguem-se dos respectivos maridos, no que diz respeito ao habitus, pelos atributos que têm no campo cultural.

A amostra inclui quatro progenitores masculinos e duas mães, cujo habitus é relativamente favorável, são: o pai do André, o do Eduardo, o da Sara e o do Luís; a mãe da Ana e da Sara. Em termos percentuais o pai do Luís é o que apresenta o habitus cujo valor é mais baixo, o que advém sobretudo, das suas lacunas ao nível do campo da educação. Este pai tem uma representação acerca da formação académica puramente instrumental, não tem conhecimento sobre o funcionamento da instituição nem capacidade crítica face a esta. O seu filho tem uma representação da escola igualmente instrumental, tem alguma visibilidade da importância prática do saber académico e não revela capacidade de apreciação do desempenho académico do professor. O pai do André, no que se refere ao valor do habitus, em termos percentuais, situa-se três pontos acima do pai do Luís mas há diferenças significativas no que se refere à estrutura. O pai do André tem valores mais elevados no campo educativo e social e, talvez por essa razão, a sua representação da escola é mais ampla, valoriza a vertente instrumental mas também a formação pessoal e social e revela capacidade crítica face à escola (saber e professor) mas, apresenta igualmente um conhecimento limitado sobre conteúdos e métodos de aprendizagem. O André tem uma

representação da escola que é instrumental mas também de valorização da formação pessoal e social e revela uma fraca capacidade de avaliação do desempenho académico do professor. O pai da Sara e o pai do Eduardo têm um habitus idêntico em termos percentuais e muito próximo ao nível da estrutura; as diferenças mais significativas residem ao nível do campo educativo e profissional. O pai do Eduardo trabalha por conta própria e tem valores mais baixos no campo educativo; o pai da Sara trabalha por conta de outrem e tem valores ligeiramente mais elevados no campo educativo. Ambos valorizam a vertente instrumental da formação académica e não revelam capacidade crítica face ao saber e ao professor e o conhecimento que têm sobre os conteúdos e métodos de aprendizagem é limitado. A mãe da Sara tem um habitus idêntico ao do marido em todos os campos excepto no campo profissional porque é doméstica. A Sara tem uma representação da escola que é puramente instrumental, revela limitações na capacidade de avaliação de desempenho do professor e não tem visibilidade prática da importância do saber académico no quotidiano. O Eduardo tem uma representação idêntica à da Sara com a diferença que não sobrevaloriza, de forma tão acentuada, esta dimensão. A mãe da Ana é analfabeta; tem uma representação da escola que é fortemente instrumental e o seu conhecimento sobre os conteúdos e métodos de aprendizagem é reduzido. A Ana tem uma representação da escola idêntica à da Sara.

Os pais cujo habitus é pouco favorável, como os pais da Raquel e a mãe do Luís, têm uma representação basicamente instrumental, tecem algumas opiniões acerca do funcionamento da instituição: saber e professor. Mas, estas críticas são totalmente vazias de informação. Estes três progenitores são analfabetos e o seu habitus é limitado em todos os campos. A Raquel tem uma representação totalmente instrumental e sem visibilidade da importância do saber académico. O Luís tem uma representação idêntica mas, ainda assim, tem alguma visibilidade da utilidade do saber.

Relativamente ao 3º e 4º objectivos, os resultados apontam para a existência de uma relação entre representações, envolvimento e expectativas face à escola. E, em termos gerais os pais que têm uma representação da escola favorável, envolvem-se mais e têm expectativas mais elevadas no que se refere à trajectória escolar dos filhos. É o que se verifica com quase

todos os pais que têm um habitus favorável. Estes, são sete: os pais do Pedro, os da Teresa, a Mãe do André, o pai da Ana e a mãe do Eduardo. A representação destes pais é mais ampla, têm um conhecimento mais aprofundado sobre a instituição no que concerne aos métodos de aprendizagem e conteúdos, revelam igualmente capacidade crítica face a estas variáveis e ainda ao desempenho dos professores. Quando afirmamos que têm um conhecimento aprofundado e uma representação da escola ampla, é por referência aos outros pais. Como corolário desta representação estes pais envolvem-se mais na escola e escolaridade dos filhos. Mas há especificidades, o pai do Pedro não se envolve na escola porque não considera que esse envolvimento tenha efeitos práticos, contudo envolve-se bastante na escolaridade do filho, ao nível do apoio académico em casa. Tudo indica que confia mais nos seus próprios recursos. O pai da Teresa não se envolve nem na escola nem na escolaridade da filha. O pai da Ana não se envolve na escola por ausência de tempo disponível mas envolve-se na escolaridade da filha ao nível do apoio académico em casa. De entre estes progenitores com um habitus favorável, são as mães que mais se envolvem na escola mas, não se envolvem no apoio à escolaridade em casa.

Todos os pais, mesmo os que têm um habitus pouco favorável, têm uma representação da escola que é positiva na medida em que reconhecem a sua importância instrumental, mas é apenas a este nível. Por exemplo os pais da Raquel, cujo habitus é pouco favorável, têm uma representação negativa dos professores, da qualidade do ensino e, paralelamente, revelam desconhecimento do funcionamento da instituição no que se refere aos métodos de aprendizagem, conteúdos etc.. O pai não se envolve na escola nem na escolaridade da filha, a mãe vai a todas as festas e reuniões que a escola organiza mas, não tem uma participação activa nestes eventos nem apresenta opinião sobre os mesmos. Situação idêntica é partilhada pela mãe do Luís, cujo habitus é pouco favorável. Esta mãe não tem um conhecimento mínimo e objectivo sobre o funcionamento da instituição. O envolvimento na escola não existe e ao nível do apoio em casa apenas recomenda à criança que trabalhe.

Alguns dos pais com um habitus relativamente favorável como a mãe da Ana e a da Sara têm uma representação favorável da escola, onde é valorizada, basicamente a vertente

instrumental; têm um conhecimento reduzido sobre os conteúdos e métodos de aprendizagem mas, como sobrevalorizam a vertente instrumental da formação académica envolvem-se na escola e escolaridade na medida das suas possibilidades. A mãe da Sara é doméstica, vai a todas as reuniões, às festas que a escola organiza e sobretudo, vai por decisão própria à escola para acompanhar o desempenho académico da filha, reconhece que não a pode ajudar e, quando é necessário, recorre a um explicador. A mãe da Ana é analfabeta tem um representação da escola idêntica à da mãe da Sara mas, como, por um lado, não dispõe de tempo para ir à escola e, por outro, não tem conhecimentos para ajudar a filha, utiliza os recursos que estão ao seu alcance, exerce um apertado controlo de natureza coerciva sobre a Ana no sentido de a obrigar a estudar e faz igual recomendação à professora.

Os progenitores masculinos cujo habitus é relativamente favorável são: o pai do André, o da Sara, o do Eduardo e o do Luís. Como já atrás referimos a propósito do 2º objectivo, destes quatro elementos destaca-se o pai do André cuja representação da escola é mais ampla, revela também alguma capacidade crítica face à escola: conteúdos, e métodos de aprendizagem e, comparativamente aos outros três pais, envolve-se mais na escola. Nenhum deles tem um envolvimento directo na escolaridade da criança ao nível do apoio em casa.

As expectativas face à trajectória escolar são objectivas e parecem estar associadas ao habitus, às representações e ao envolvimento. São apenas os pais que com um habitus favorável, que têm uma representação da escola mais ampla, que têm maiores habilitações académicas, que mais se envolvem na escolaridade da criança, que definem como previsível e/ou ideal que a criança realize um curso superior. Há apenas uma excepção, o pai da Sara cujo habitus é relativamente favorável, tem uma representação da escola instrumental não se envolve na escolaridade da filha mas paga a um explicador quando é necessário, este pai definiu como ideal que a filha realizasse um curso. Os pais que têm um habitus afastado do favorável definem metas em anos etários.

No que se refere ao 5º objectivo, sobre o envolvimento das crianças na escola, os resultados apontam para a existência de uma relação entre habitus dos pais e envolvimento. O Pedro e a Teresa, cujos pais têm um habitus favorável, têm um bom domínio do saber académico, não apresentam dificuldades numa situação de hipotético desempenho do papel de professor e revelam competências sociais e académicas na sugestão para um programa alternativo ao que fazem actualmente na escola. A Ana e a Sara têm um domínio relativo do saber académico, reproduzem o modelo do professor numa situação de hipotético desempenho do papel deste, não revelam criatividade na sugestão de um programa alternativo ao que fazem actualmente na escola. O pai da Ana tem um habitus favorável mas passa pouco tempo com a família; a mãe desta criança e os pais da Sara têm um habitus relativamente favorável. O André e o Eduardo têm um domínio relativo do saber académico, reproduzem o modelo do professor numa situação de hipotético desempenho do papel deste, revelam alguma criatividade na sugestão para um programa alternativo ao que fazem actualmente na escola que está associada aos seus interesses pessoais mas, não apresentam competências sociais para o desempenho das tarefas. Os progenitores masculinos, destas duas crianças têm um habitus relativamente favorável e as respectivas mães um habitus favorável. A Raquel e o Luís revelam um fraco domínio do saber escolar, reproduzem, com lacunas o modelo do professor numa situação de hipotético desempenho do seu papel, o Luís revela alguma criatividade e algumas competências sociais na sugestão para um programa alternativo ao que se faz actualmente na escola; a Raquel apresenta sugestões que são decalcadas do que se faz na escola e não revela competências para o desempenho de tarefas que exijam requisitos sociais.

No que diz respeito ao envolvimento com as outras crianças, os alunos abrangidos por este estudo, aparentemente, não mostram dificuldades de envolvimento. Os amigos são o primeiro elemento que teriam pena de deixar se tivessem que mudar de escola excepto para a Raquel e para o Luís que não referem este aspecto. Relativamente à professora, todas as crianças sobrevalorizam a dimensão afectiva como uma vertente fundamental ao envolvimento.

Por último, e no que se refere ao 6º objectivo, vamos debruçar-nos sobre a questão da proximidade ou distanciamento entre as representações, o envolvimento e as expectativas dos pais e dos filhos. Apesar de não ser linear comparar a representação de escola de uma criança com a de um adulto, consideramos que, a Teresa e o Pedro, cujos pais têm um habitus favorável, têm uma representação da escola (saber e professor) mais ampla e informada do que os seus pais apesar de estes terem uma das representações mais amplas de entre os pais. A Ana e a Sara têm uma representação do saber académico que é fortemente instrumental e que está muito próxima da valorização que os pais fazem acerca da utilidade de uma formação académica.

As crianças, em geral, têm uma noção mais exacta das suas dificuldades a nível académico, exceptuando o Pedro que não tem dificuldades, todas as outras crianças afirmam que têm e fazem-no de forma mais objectiva que os seus pais. Em alguns casos as opiniões são discordantes, por exemplo, a mãe da Teresa e o pai da Raquel consideram que as filhas não têm dificuldade, ao contrário do que afirmam as filhas. A Teresa por exemplo, considera que tem dificuldades em Meio Físico e tem uma noção muito clara acerca da melhor solução para os ultrapassar.

Os pais consideram que as crianças têm, em casa, todo o material que precisam para estudar mas os filhos nem sempre concordam. A Raquel e o Luís, cujos pais têm um habitus pouco favorável, afirmam que não têm o que precisam. A Raquel gostaria de ter um dicionário e o Luís gostava de ter um “moço” que o ajudasse todos os dias e ainda livros. O Pedro, cujos pais têm um habitus favorável, acha que tem tudo o que precisa em casa mas, na escola há mais diversidade em termos de material pedagógico.

No que se refere ao envolvimento na escolaridade e mais especificamente nas dificuldades da criança a nível académico, mesmo nos casos em que os pais se envolvem as crianças preferem o auxílio que recebem na escola, excepto no caso do Luís que diz preferir a ajuda de um primo e no caso da Sara que afirma preferir a ajuda da explicadora.

As profissões definidas pelos pais são, do ponto de vista social e económico, mais valorizadas do que as escolhidas pelos filhos do sexo masculino. Os rapazes, excepto o Pedro que quer ser engenheiro, escolhem profissões que se situam aquém daquilo que os pais ambicionam. O mesmo não se verifica com as raparigas, estas ambicionam profissões que vão ao encontro do que é definido pelos pais e são, do ponto de vista social e económico, mais valorizadas do que as profissões definidas pelos rapazes.

4 Limitações e recomendações

Ao optarmos por uma amostra final, que inclui cinco escolas, pelas razões referidas na metodologia, confrontamo-nos com a impossibilidade de aprofundar a importância do contexto educativo no que se refere, por exemplo, aos projectos. Todas as escolas apresentam um conjunto de projectos, em intenção, bastante ambiciosa mas é difícil perceber o impacto real destes quando temos metade da amostra (quatro crianças) distribuídas por quatro escolas e apenas uma criança em cada escola com um professor diferente.

Embora já tenhamos referido o problema das diferenças linguísticas entre entrevistador e entrevistado, gostaríamos de frisar uma vez mais este aspecto como um factor que limita a comunicação. No decorrer do trabalho de campo, num ou noutro caso, os entrevistados utilizaram algumas expressões em crioulo. Mas, além destas situações pontuais, consideramos que se nós tivéssemos alguns conhecimentos desta língua isso teria facilitado a comunicação e a expressão das ideias dos entrevistados, sobretudo nas situações em que estes tinham dificuldade de traduzir em palavras as suas ideias.

Após a realização do trabalho, constatamos que o professor é um agente social ao qual é conferida muita importância tanto por parte dos pais como dos filhos. Assim, consideramos que seria fundamental aprofundar porque é que os professores não pedem ajuda académica aos pais ou sequer outro tipo de ajuda e procurar estratégias que fomentassem uma maior relação família-professores-comunidade no sentido de combater os sentimentos de exclusão e/ou discriminação sentidos por algumas famílias.

Consideramos que seria importante fazer um estudo longitudinal que permitisse observar as possíveis alterações do habitus da criança e dos próprios pais e analisar simultaneamente o papel da escola nesses processos de construção e/ou alteração do habitus. Porque, como pudemos perceber, a escola pode e deve desempenhar um papel importante na diversificação de experiências, com qualidade, junto de todas as crianças e suas famílias.

•
Seria igualmente pertinente fazer um estudo só sobre representações das crianças africanas, de estratos sociais diferentes, acerca do saber, da escola na sua dimensão material e do professor, com o objectivo de compreender como é que a identidade cultural intervém e/ou medeia as relações da criança com a escola. Parece-nos fundamental que a população a estudar abrangesse uma maior diversidade do ponto de vista social no sentido de discriminar, de forma clara, o efeito das duas variáveis: raça e classe social. Paralelamente poderíamos aprofundar as diferenças relativamente ao género. Os resultados do estudo que agora concluímos, apontam para algumas discrepância entre rapazes e raparigas; a mais visível diz respeito ao tipo de profissão desejado.

Por último, retomamos uma das questões acima enunciadas. Consideramos que seria fundamental fazer um estudo sobre o impacto efectivo dos projectos das escolas na aprendizagem das crianças bem como o papel que desempenham na relação escola-pais-comunidade.

Bibliografia

- Alves Pinto, M.C. (1986). *A Escola: Valores e Aspirações dos Jovens*. Lisboa: IED.
- Anheier, H.K. *et al.* (1995). Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields; Examining Bourdieu's Social Topography. *American Journal of Sociology*, 100 (4), 859-903.
- Bardin, L.(1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente *et al.* (1994). *Remunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse - IV - Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity - Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P., *et* Wacquant, L. (1992). *Pierre Bourdieu avec Loic J.D. Wacquant - Réponses*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, P., *et* Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Paris: Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction - critique social du jugement*. Paris: Editions de Minuit
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens Pratique*. Paris: Editions de Minuit
- Bourdieu, P. (1982a). *Ce que Parler Veut Dire - L'Économie des Échanges Linguistiques*, Paris: Fayard

- Bourdieu, P. (1982b). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In S. Grácio *et al.* (Org.). *Sociologia da Educação I - Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bourdieu, P. (1984). Espace Social et Genèse des «Classes» *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (52/53), 3-15.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, Code et Codification. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (64), 40-44.
- Bourdieu, P. (1987). *Le Sens Commun - Choses Dites*. Paris: Editions Minit.
- Bourdieu, P. (1992). L'École et la Cité. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (91/92), 86-96.
- Bourdieu, P. (1993a). *Sociology in Question*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1993b). À Propos de la Famille comme Catégorie Réalisée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (100), 32-36.
- Bourdieu, P. (1993c). *La Misere du Monde*. Paris: SEUIL.
- Bourdieu, P. (1994a). Stratégies de Reproduction et Modes de Domination. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (105), 3-12.
- Bourdieu, P. (1994b). *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL.
- Bourdieu, P. (1996). Des Familles Sans Nom. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (113), 3-5.
- Bouvesse, J. (1995). Règles, Dispositions et Habitus. *Critique - Pierre Bourdieu*, (579/580), 573-594.
- Bowe, R., *et al.* (1994). Captured by the Discourse? Issues and Concerns in Researching 'Parental Choice'. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (1), 63-78.

- Brubaker, R.. (1995). Social Theory as Habitus. *In* C. Calhoun, *et al*, (Eds.). *Bourdieu - Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Bryman, A. (1995). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Calhoun, C. *et al*. (1995). *Bourdieu - Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Casanova, J.L. (1995). Uma Avaliação Conceptual do Habitus. *Sociologia Problemas e Práticas*, (18), 45-68.
- Castro, P. (1994). *Apresentação e Comparação Crítica de Três Tradições em Psicologia Social: Atitudes, Representações Sociais e Cognição Social*. Lisboa: ISCTE
- Castro, P. *et* Freitas, M. J. (1991). *Contributos Para o Estudo de Grupos Étnicos Residentes na Cidade de Lisboa*. Lisboa: LNEC.
- Chauviré, C. (1995). Des Philosophes Lisent Bourdieu - Bourdieu/Wittgenstein: la force de l' Habitus. *Critique - Pierre Bourdieu*, (579/580), 646-660.
- Chavkin, N. F. *et* Williams, D. L. (1993). Minority Parents and the Elementary School: Attitudes and Pratices. *In*: N. F. Chavkin, (Ed.). *Families and Schools in a Pluralistic Society*. New York: State University of New York Press
- Cicourel, A.V. (1995). Aspects of Structural and Processual Theories of Knowledge *in* C. Calhoun, *et al*, (Eds.). *Bourdieu - Critical Perspectives*: Cambridge; Polity Press.
- Collins, J. (1995). Determination and contradiction: an Appreciation and Critique of the Work of Pierre Bourdieu on Language and Education. *In* C. Calhoun, *et al*, (Eds.). *Bourdieu - Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Correia, V. (1992). Da Compreensão dos Resultados Escolares das Crianças Cabo-Verdianas. *In* *A Comunidade Africana em Portugal*. Lisboa: Colecção Actas e Colóquios, Edições Colibri.

- Cortês, L. et Stoer, S.. (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intercultural - Relatório Final*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto.
- Costa, A. B. et Pimenta, M.. (Coord.). (1991). *Minorias Étnicas Pobres em Lisboa*. Lisboa: Departamento de Pesquisa Social do Centro de Reflexão Cristã.
- Dandurand, R.B. et Romaine Ouellette, F. (1995). Famille, État et Structuration d'un Champ Familial. *Sociologie et Sociétés*, XXVII (2), 103-119.
- Davies, D. (1993a). Benefits and Barriers to Parent Involvement: From Portugal to Boston to Liverpool. In N.F. Chavkin, (Ed.). *Families and Schools in a Pluralistic Society*, New York: State University of New York Press.
- Davies, D. (1993b). *Os professores e as Famílias - A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal - Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte
- De Queiroz, J.M. (1984). Socialisation Scolaire et Identité Parentale. *Les Dossiers De L'Education*, (5), 47-57.
- Doise, W. (1986). Les Représentations Sociales: Définition d'un Concept, in W. Doise, et A. Palmonari, (Orgs.). *L'Étude des Représentations Sociales*. Paris: Delachoux e Niestlé.
- Doise, W. (1989). Attitudes et Représentations Sociales. In D. Jodelet, (Dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Domingos, A. et al. (1986). *A Teoria Sociológica de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Epstein, J.L. et Dauber, S.L.(1993). Parents' Attitudes and Practices of Involvement, in inner-City Elementary and Middle Schools. In N.F. Chavkin, (Ed.).

Families and Schools in a Pluralistic Society. New York: State University of New York Press

- Epstein, J.L. (1993). School and Family Partnerships in the U.S.: Linking Sociological Theory and Research With School Improvement. *Actas da II Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro: Escola Superior de Educação de Faro, 249-261.
- Ferreira, P.A. (1993). *Valores dos Jovens Portugueses*. Lisboa: I.C.S
- Fowler, B. (1997). *Pierre Bourdieu and Cultural Theory - Critical Investigations*. London: Sage Publications
- Galland, O. (1988). Représentations du Devenir et Reproduction Sociale: le Cas des Lycéens d'Elbeuf. *Sociologie du Travail*, Ano XXX (3), 399-417.
- Gelles, R. J. (1995). *Contemporary Families - A Sociological View*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Gilly, M. (1989). Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif. In D. Jodelet, *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF
- Harker, R., et May, S.A. (1993). Code and Habitus: Comparing the Accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14 (2), 169-178.
- Henderson, A.T. (1995). Families and Student Achievement - new evidence shows the lifelong value of being involved in your child's education, *PTA-Today*, 20 (4), 12-14.
- Héran, F. (1987). La Seconde Nature de l'Habitus - tradition philosophique et sens commun dans la langage sociologique. *Revue Française de Sociologie*, XXVIII, 385-416.
- Hiernaux, J.P. (Org.). (1994). *Análise Estrutural de Conteúdos - Notas de um Seminário*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Hohl, J. (1993). Le «Choc Culturel», Instrument de Connaissance et de Communication Interculturel. *Repères - Essais en Éducation - Pluralisme et Perspectives Québécoises*, 15, 27-46.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra - Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Janesick, V.J. (1994). The Dance of Qualitative Research Design. In Y.S. Lincoln, et N.K. Dezin, (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism. *Sociology*, 16 (2), 270-281.
- Jodelet, D. (1989). Les Représentations Sociales: un Domaine en Expansion. In D. Jodelet, (Dir.): *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: the Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lipuma, E. (1995). Culture and Concept of Culture in a Theory of Practice. C. Calhoun, et al, (Eds.). *Bourdieu - Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Maykut, P. et Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research - A Philosophic and Practical Guide*. London e Washington: Falmer Press.
- Moles, O. C. (1993). Collaboration Between Schools and Disadvantaged Parents: Obstacles and Openings. In N.F. Chavkin, (Eds.). *Families and Schools in a Pluralistic Society*. New York: State University of New York Press.
- Morais, A., et al, (1993). *Socialização Primária e Prática Pedagógica - Análise de Aprendizagens na Família e na Escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Moscovici, S. (1989). Des Representations Collectives aux Représentations Sociales. In Jodelet, D. (Dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Paes, I. S. (1993). Crianças de Imigrantes em Portugal - Oportunidades. *Actas do II Congresso Português de Sociologia - Estruturas Sociais e Desenvolvimento* Lisboa: Fragmentos.
- Palmonari, A., et Doise, W. (1986). Caractéristiques des Représentations Sociales. In W Doise, et A. Palmonari, (Orgs.). *L'Étude des Représentations Sociales*. Paris: Delachoux e Niestlé
- Perrenoud, P. (1992). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, (Ed). *Pédagogie: Savoirs Premiers*. Paris: E.S.F.
- Reay, D. (1995). 'They employ cleaners to do that': Habitus in the Primary Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3), 353-71.
- Remy, J. et Ruquoy, D. (Dir.). (1990). *Methodes D'Analyse de Contenu et Sociologie*. Bruxelles: Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis.
- Rupp, J.C.C. (1995). Les Classes Populaires dans un Espace à Deux Dimensions. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (109), 93-98.
- Saraceno, C. (1995). *Sociologia da Familia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Semin, G.R. et Gergen, J. (1990). *Everyday Understanding - Social and Scientific Implications*. London: Sage Publications.
- Shirley, D. (1986). A Critical Review and Appropriation of Pierre Bourdieu's Analysis of Social and Cultural Reproduction, *Journal of Education*, 168 (2), 96-112.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. In Y.S. Lincoln, et N.K. Dezin, (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Stoer, S. (1994). Construindo a Escola Democrática Através do «Campo de Recontextualização Pedagógica». *Educação Sociedade & Culturas*, 1, 7-28.

- Vala, J. (1986a). *Representações Sociais dos Jovens: Valores, Identidade e Imagens da Sociedade Portuguesa*. Lisboa: IED
- Vala, J. (1986b). *Sobre as Representações Sociais - para uma Epistemologia do Senso Comum*. Lisboa: Cadernos de Ciências Sociais.
- Wacquant, J.D. (1995). Durkheim e Bourdieu: Le Socle Commun et ses Fissures. *Critique - Pierre Bourdieu*, (579/580), 646-660.
- Woodhead, M. et McGrath, A. (Eds.). (1988). *Family School & Society*. London: Hodder and Stoughton.
- Zéroulou, Z. (1988). La Réussite Scolaire des Enfants d'Immigrés - l'Apport d'une Approche en Termes de Mobilisation, *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 447-470.

Anexo nº 1



QUESTIONÁRIO POR ENTREVISTA AOS PAIS

I Dados pessoais e do agregado familiar

1. Qual é a sua idade _____

2. Sexo: F M

3. Profissão _____

3.1. Há quanto tempo tem esta profissão _____

3.1.1. Situação na profissão:

Trabalha por	Conta própria	Conta de outrem Entidade:	
Grau de especializa.	Especializado	Semi-especial.	Não-especial.
Cargo que ocupa	Execução	Chefia de:	Outro

3.2. Profissão anterior: _____

3.2.1. Situação na profissão, anterior:

Trabalha por	Conta própria	Conta de outrem Entidade:	
Grau de especializa.	Especializado	Semi-especial.	Não-especial.
Cargo que ocupa	Execução	Chefia de:	Outro

4. O/a senhor/a andou na escola Sim Não

4.1. Se sim

4.1.1. Até que ano _____ /Curso _____

4.1.2. Que idade tinha, quando saiu da escola pela última vez _____

4.1.3. País/zona em que frequentou a escola _____

4.1.4. Tem alguma dificuldade a ler:

Muita Alguma Nenhuma

4.1.5. Tem alguma dificuldade a escrever:

Muita Alguma Nenhuma

4.2. Se não andou na escola, por acaso sabe ler: Sim Não

4.3. Sabe escrever: Sim Não

5. Quantos filhos tem _____

5.1. (Idade; Educação)

Filhos	Idade	Frequenta: Escola Jardim Infância	Ano

6. Em sua casa quantas pessoas vivem, além dos seus filhos: (grau de parentesco, idade, escolaridade e profissão)

.Ident. _____ Idade _____ Escolaridade _____

Prof. _____

.Ident. _____ Idade _____ Escolaridade _____

Prof. _____

.Ident. _____ Idade _____ Escolaridade _____

Prof. _____

7. Há quanto tempo mora neste sítio _____

7.1. Onde vivia antes de vir para aqui _____

8. Há quantos anos mora em Portugal _____

II Ocupação do tempo livre

9. O/a senhor/a costuma ver televisão

9.1. Sim Não

9.2. Se Sim, diga o nome de três programas que costuma ver, por ordem do que mais gosta.

9.3. Se não, porque não costuma ver televisão _____

10. O/a senhor/a costuma ler (fazer esta pergunta só a quem souber ler)

10.1. Sim Não

10.2. Se sim, o que costuma ler _____

(Caso leia jornais ou revistas perguntar a frequência da leitura.)

10.3. Lê jornais / (ou revistas):

- . Todos os dias
- . Duas a três vezes por semana
- . Uma vez por semana
- . Duas vezes por mês
- . Menos de duas vezes por mês

II 1 Actividades fora de casa

11. O/a senhor/a é membro de algum clube ou associação: Sim Não

11.1. Se sim qual _____

11.2. De quanto tempo em quanto tempo lá vai _____

11.3. O que costuma lá fazer _____

12. Quando sai para passear, onde vai mais vezes, diga dois sítios

III Relação com a escola

13. Quem se ocupa com a escola do seu filho/a

.Pai Mãe Outro, quem _____

14. O/a seu filho/a, tem ajuda nos trabalhos de casa: Sim Não

14.1. Se sim, de quem _____

14.2. Se não é porque:

.Ele/a não precisa

.A pessoa que se encarrega da escola dele/a não tem tempo

A pessoa que se encarrega da escola dele/a não se sente capaz de o/a ajudar

14.3. Quando é que ela/ele tem ajuda:

.Todos os dias

.Uma a duas vezes por semana

.Quando ele/a tem problemas

. Só quando ele/a pede

15. O/a senhor/a costuma ir à escola: Sim Não

15.1. Se sim, vai quando:

. Sempre que acha necessário

. Há reuniões

. A professora pede

15.2. Se não vai, é porque:

. Não sabe o que iria lá fazer

. Acha que não é necessário

. Não tem tempo

IV Dados Relativos à Criança

I Dados de identificação

1. Idade

2. Ano

3. Sexo F M

4. Repetências: Sim Não / n° de repetências

5. Ano em que repetiu

6. Frequentou outra escola: Sim Não

6.1. Se sim, onde _____



GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS

Categoria	Objectivos	Questões
		Grupo I
Representações da Escola	Introdução à entrevista, pretende-se saber se existe referência espontânea aos trabalhos escolares.	1- O que é que o seu filho/a faz quando não está na escola 1.1- O que gostava que ele/a fizesse nesse tempo (Se não existir referência aos trabalhos de casa) 1.2- Nesse tempo, ele/a não trabalha para a escola
		Grupo II
Envolvimento na Escola	Saber se vai às reuniões, como as encara, como se sente lá, o que se deveria fazer.	2- Quando vai às reuniões, como é, o que se passa lá ... (para a mãe ou o pai se costuma ir à reunião) 2.1- Costuma participar/falar 2.2- O que é que se podia fazer nas reuniões... 2.3- Lembra-se de alguma vez que tenha ficado aborrecido/a numa reunião... (Para quem nunca foi às reuniões e para as escolas onde não há reuniões) 2.1- O que pensa das reuniões de pais... são necessárias... 2.2- Se pudesse ir às reuniões o que gostava de dizer e fazer lá 2.3- Costuma falar com a sua mulher sobre o que se passa nas reuniões.

		Grupo III
Envolvimento na escola	Frequência do envolvimento e tipo de envolvimento.	- Este ano já foi à escola... Quantas vezes 3.1- E dessas, quantas foi por sua decisão 3.2- Quais foram os objectivos <u>caso não tenha ido, porquê</u> 3.3- Este ano a professora do seu/sua filho/a já lhe pediu para ir à escola sem ser para as reuniões ----- e para quê
		Grupo IV
Envolvimento na Escola	Saber se vai ou não e ainda o que pensa desses acontecimentos	4- Costuma ir às festas que a escola organiza <u>não vai porquê (se o motivo for o tempo)se tivesse tempo ia</u> 4.1- Para que servem essas festas 4.2- Há alguma coisa que <u>gostava que se fizesse nessas festas</u>
		Grupo V
Representações e Envolvimento	Saber até que ponto se aproximam ou distanciam da escola. Como se avaliam a si próprios O que têm para oferecer à escola. Frizar carácter hipotético.	5- Se pedissem a todos os pais para irem à escola falar às crianças, e do que quisessem, quando chegasse a sua vez de que falava / porque fazia isso 5.1- Imagine que a professor/a do/a seu/sua filho/a ficava doente e pediam a todos os pais para irem à escola fazer o trabalho do/a professor/a por um dia, quando chegasse a sua vez, como é que fazia
		Grupo VI
Representação do Professor	Representação da escola e do professor.	6- Hoje em dia o que acha que os professores esperam dos pais 6.1 e a professora do/a seu /sua filho/a, alguma vez lhe pediu ajuda

Grupo VI		
Representação e expectativa face à escola/saber	O que é valorizado na escola e que relação tem com a vida dos pais.	7- O que gostava que o seu/sua filho/a aprendesse na escola 7.1- E além disso (o que a pessoa disser) acha que a escola serve para as crianças aprenderem outras coisas... acha que sereve para as crianças aprenderem a obedecer....
Grupo VIII		
Envolvimento na escolaridade da criança	Perceber o empenho e envolvimento na resolução dos problemas.	8- Se o seu/sua filho/a hoje trouxesse da escola uma ficha de avaliação com uma informação negativa, o que dizia/ e o que fazia 8.1- o seu filho alguma vez se queixou da escola e o senhor/a foi lá à escola
Grupo IX		
Envolvimento na escolaridade da criança	Perceber se o envolvimento e a resolução dos problemas inclui o envolvimento na escola. Saber o que é que os pais consideram necessário para o estudo.	9- O seu/sua filho/a tem dificuldades na escola e como acha que ele/a pode deixar de ter essas dificuldades 9.1- Então e quando a criança tem problemas, se os pais forem à escola isso ajuda. 9.2- Quando o seu filho tem que fazer trabalhos para a escola, tem, aqui em casa, tudo o que precisa
Grupo X		
Representação da escola	Os pais farão uma clara clivagem que dará uma visão da escola: do que eles sabem ou pensam saber sobre esta escola.	10- Esta escola do seu filho é diferente daquela em que o/a senhor/a andou (para quem não andou na escola) o <u>que</u> e o <u>como</u> 10.1- O senhor/a não andou na escola mas tem uma ideia da escola do seu tempo, esta do seu/sua filho/a é diferente.
Grupo XI		
Expectativa face à trajectória escolar da criança	Avaliar as expectativas.	11- Gostava que o seu/sua filho/a andasse na escola até que ano

		Grupo XII
Expectativa face à trajectória escolar da criança	Avaliar as aspirações objectivas	12- Até que ano acha que o seu/sua filho/a vai andar na escola /se existir <u>discrepância</u> interrogar o porquê da diferença (as razões podem ser várias)
		Grupo XIII
Representação da escola	Saber o tipo de valorização é conferido à escola.	13- O que o seu/sua filho/a aprende na escola, acha que vai servir para a vida dele/a (se só mencionarem a dimensão utilitária da escola) 13.1 Acha que o que se aprende na escola só serve para isso.
Expectativa face ao futuro		(se não mencionarem perguntar) 13-2 Que profissão gostava que ele/a tivesse.
		Grupo XIV
Envolvimento na escolaridade da criança	Referem a escola?	14- Se tivesse mais tempo, o que gostava de fazer pelo/a seu/sua filho/a.(para quem está em casa) se pudesse, o que gostava de fazer pelo/pela seu/ua filho/a.
		Grupo XV
Representação do professor	Existe uma atitude crítica, como é percebida a relação.	15- O seu/sua filho/filha teve sempre a mesma professora: se não - com qual delas o/a senhor/a se dava melhor, porquê se sim - ao longo deste tempo o/a senhor/a tem tido sempre a mesma forma de lidar com a professora Como fazer em relação ao pai que não vai à escola 16- Há mais alguma coisa que queira dizer, que o/a preocupe.



SEGUNDO QUESTIONÁRIO AOS PAIS (Realizado depois da entrevista)

Identificação _____

Antes de vir para Portugal vivia numa:

1- Cidade Vila Aldeia

2- Qual era o trabalho dos seus pais

3- Em Portugal viveu em que lugares, desde que chegou, até agora: _____

4- Gostava que me dissesse quem são os seus dois melhores amigos, com quem mais se dá: idade, sexo, profissão e anos de escola.

Idade	Sexo	Profissão	Conta Própria	Conta Outrem	Anos de Escolaridade	Grau Parentesco.

5- Esses seus amigos têm filhos:

Sim Não

5-1 Se sim diga-me: idade, sexo e o que fazem

Idade	Sexo	Trabalham/o que fazem	Estudam /Estudaram - Ano

6- Onde vivem esses seus amigos: _____

GUIÃO DA ENTREVISTA À CRIANÇA

Categoria	Objectivos	Questões
		Grupo I
Representação da Escola	Introdução à entrevista. Pretende-se saber o que é valorizado na escola.	1- Imagina que amanhã tinhas que mudar de escola - Que tinhas pena de deixar nesta escola (perguntar pelas pessoas, aspectos, actividades) - Como gostavas que fosse a nova escola.
		Grupo II
Representação da escola: professor, saber.	Entender a relação da criança com o saber - capacidade de desempenho e de reflexão sobre o que se aprende e como se aprende.	2- Imagina que amanhã a tua professora faltava e tu tinhas que a substituir, fazeres de professor, como é que fazias (desenvolver as seguintes sub-questões) - Tipo de actividades proposto - O porquê das escolhas - Forma de ensinar (se reproduzir o modelo de professor perguntar se gosta dessa forma de ensinar) - O que faria se tivesse que explicar uma dúvida a uma criança - Para que serve o que se aprende na escola.
		Grupo III
Representação e Envolvimento	Pretende-se saber qual é o lugar da escola na vida da criança.	3- Imagina que amanhã a tua mãe pedia-te para ficares em casa para a ajudares numa tarefa que ela não podia fazer sozinha. - O que fazias
		Grupo IV
Representação da Escola/Saber Expectativas Envolvimento	Pretende-se aferir os interesses sócio-culturais da criança e perceber a sua capacidade de sugestão e desempenho.	4- Imagina que amanhã o professor dizia, a partir de hoje vamos aprender/fazer, para além da língua portuguesa, do estudo do meio e da matemática outras coisas diferentes. - O que achas disso. - O que é que gostavas que fosse ensinado, o que gostavas de fazer diferente da língua portuguesa. - Porque é que gostavas de aprender ou fazer isso. - O que é que tu farias (para realização da tarefa).

		Grupo V
Representação e Envolvimento	Pretende-se saber qual é o lugar da escola quando a criança tem que optar entre a escola e o lazer.	5- Imagina que amanhã um dos teus amigos fazia a sua festa de aniversário e tu tinhas que decidir entre ir à escola ou ir à festa. - O que fazias.
		Grupo VI
Representações e Expectativas face à Escola	Pretende-se saber qual é a importância da escola na sua vida.	6- Se te dissessem quando fizeres o 4º ano que não vais mais à escola. - O que é que dizias. - Porque é que dizias isso.
		Grupo VI
Representações da Escola e Envolvimento no trabalho escolar	Saber se a criança tem dificuldades e apoios, sobretudo, os que a criança tem, ou não tem, em casa.	7- Se tem alguma dificuldade na escola (se sim) - Quem é que te ajuda nessa dificuldade, os teus pais ajudam-te, achas que te podem ajudar. - E a escola, achas que te ajudam na escola. (Se não) - Se tu tivesses dificuldades quem achas que te podia ajudar. - Quando precisas de fazer um trabalho para a escola, tens tudo o que precisas, em casa.
		Grupo VIII
Representação da Escola e Expectativas	Pretende-se aferir as expectativas da criança e perceber se esta tem visibilidade do papel da escola na construção do seu futuro.	8- Que profissão gostavas de ter quando fores grande. - E achas que vais ter essa profissão. - Achas que a escola te pode ajudar a chegar a essa profissão.
		Grupo IX
Lazer	Pretende-se saber se a criança está inserida em algum clube ou grupo e quais são as suas práticas de lazer.	9- És membro de algum clube, ou pertences a algum grupo. - O que é que fazes lá. - Com que frequência lá vais. - Como te sentes lá. - Quem te levou para esse (clube, grupo) 9-1 Quando tens tempo livre, o que é que costumavas fazer.

Anexo nº 2

Categorias do Guia da Entrevista aos Pais	
Representação da escola	<p>Grupo I. Atividades que realiza</p> <ul style="list-style-type: none"> formais informais escolas <p>atividades domésticas</p> <ul style="list-style-type: none"> lúdicas outras <p>Atividades que os pais gostariam que a criança realizasse</p> <ul style="list-style-type: none"> passiva ativa <p>Capacidade de sugestão</p> <ul style="list-style-type: none"> sim não <p>formais</p> <ul style="list-style-type: none"> informais escolares <p>atividades domésticas</p> <ul style="list-style-type: none"> lúdicas outras
Envolvimento na escola	<p>Grupo II Reuniões-Frequência</p> <p>2.1. Tipo de participação</p> <ul style="list-style-type: none"> ativa passiva <p>2.2. Apreciação das reuniões</p> <ul style="list-style-type: none"> capacidade incapacidade <p>2.3. Problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> sim não <p>Existente conversa entre os pais sobre as reuniões</p> <ul style="list-style-type: none"> sim não <p>tipo</p>
Envolvimento	<p>Grupo III Frequência de ida à escola</p> <p>3.1</p> <p>Decisão do próprio pedido do professor</p> <p>3.2 Objectivos</p> <ul style="list-style-type: none"> lúdicos formativos <p>3.3 Objectivos</p> <ul style="list-style-type: none"> crianças crianças e pais as festas <p>Capacidade de sugestões sobre problemas de disciplina</p> <ul style="list-style-type: none"> sim não <p>Sugestões</p> <ul style="list-style-type: none"> lúdicas outras <p>.Porquê da opção</p>
Representação da escola	<p>Grupo IV Frequência de ida às festas</p> <p>4.1 Objectivos da festa</p> <ul style="list-style-type: none"> lúdicos formativos <p>4.2 Destinatários</p> <ul style="list-style-type: none"> crianças crianças e pais <p>4.3 Capacidade de sugestões sobre as festas</p> <ul style="list-style-type: none"> sim não
Envolvimento	<p>Grupo V 5. Adesão à proposta</p> <ul style="list-style-type: none"> Imediata não imediata imediata não imediata <p>5.1 Adesão à proposta</p> <ul style="list-style-type: none"> académica não académica <p>5.2 Temática abordada</p> <ul style="list-style-type: none"> académica não académica <p>Centrada em problemas pessoais</p>
Representação do professor	<p>Grupo VI 6. Ajuda dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> académica não académica <p>6.1 Existe pedido de ajuda</p> <ul style="list-style-type: none"> sim não <p>6.2 Actividades académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> académica não académica
Expectativa face à escola e representação da escola	<p>Grupo VII 7. Representação do saber</p> <ul style="list-style-type: none"> instrumental formação global <p>7.1 Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> instrumental formação global
Envolvimento na escolaridade da criança	<p>Grupo VIII Atitude face aos problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> passiva activa <p>envolvimento</p> <p>8.1 Existe queixa da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> sim não <p>(a)</p>
Envolvimento na escolaridade da criança	<p>Grupo IX 9. Dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> sim não <p>tipo de dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> académicas outras <p>9.1 Envolvimento na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> valorizado desvalorizado <p>9.2 Avaliação dos recursos para o trabalho escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> suficiente insuficiente <p>razões</p> <p>Existe referência do professor (?)</p> <p>8.1 Existe queixa da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> sim não <p>(a) Tipo de queixa</p> <ul style="list-style-type: none"> não envolvimento envolvimento <p>Família</p> <p>Escola</p> <p>Escola e Família</p> <p>Criança</p> <p>outro</p>
Representação da escola	<p>Grupo X Escola hoje: Valorizado</p> <ul style="list-style-type: none"> metódos conteúdos relação professor-aluno <p>Desvalorizado</p> <ul style="list-style-type: none"> metódos conteúdos relação professor-aluno <p>Escola "ontem": Valorizado</p> <ul style="list-style-type: none"> metódos conteúdos relação professor-aluno <p>Desvalorizado</p> <ul style="list-style-type: none"> metódos conteúdos relação professor-aluno <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> objectiva subjectiva

Expectativa face à trajetória escolar	Grupo XI	11. Expectativa	inferior	↑	motivos	
Representação da escola	Grupo XII	12. Expectativas objectivas	igual	↔		
Expectativa face à trajetória escolar	Grupo XIII	13. Valorização do saber	instrumental	↔		
			13.1 Existe valorização da formação global	↑		sim não
Envolvimento na escolaridade da criança	Grupo XIV	13.2 Tipo de profissão	razões	↔		
			13.2 São referidas acções relativamente à escolaridade da criança	sim	↑	São referidos obstáculos
Representação do professor	Grupo XV	nº de professores que a criança teve	não	↔		
			16. Outras questões	sim	↑	monetários temporais recursos culturais/académicos outros
			Existe apreciação	↔		
			positiva	↑	Métodos	Relação socio-afectiva
			negativa	↑	Métodos	Relação socio-afectiva
			questões académicas	↑	outras	
			sim	↑		
			não	↔		

Representação da escola	Categorias do Guião de Entrevista à Criança	
Representação da escola do professor e do saber	<p>1- Ordem de valorização na escola actual</p> <ul style="list-style-type: none"> objectos → pessoas objectos → académico objectos → não académico <p>- Ordem de valorização na escola ideal</p> <ul style="list-style-type: none"> objectos → académicos objectos → não académicos <p>2. Tipo de adesão</p> <ul style="list-style-type: none"> espontânea → Tipo de actividades não espontânea → activa sim → passiva professor → existe visibilidade da utilidade do saber Valorização de saber → Instrumental Formação global → Família/escola Escola/família → porque escola /lazer, amizade lazer, amizade/escola → Valorização do saber 	<p>motivos → afectivos</p> <p>atributos das pessoas → afectivos</p> <p>ligadas ao modelo da escola → afectivos</p> <p>não ligadas ao modelo da escola → sócio-afectivos</p> <p>positiva → métodos</p> <p>negativa → relação socio-fectiva</p> <p>incide sobre → outros</p> <p>sim → outros</p> <p>não → outros</p>
Representação da escola e envolvimento	<p>3. Ordem de valores</p> <ul style="list-style-type: none"> Família/escola → porque Escola/família → porque escola /lazer, amizade lazer, amizade/escola → Valorização do saber <p>5. Ordem de valores</p> <ul style="list-style-type: none"> escola /lazer, amizade lazer, amizade/escola → Valorização do saber <p>4 - Tipo de adesão</p> <ul style="list-style-type: none"> espontânea → Tipo de temáticas não espontânea → académicas activo → não académicas passivo → Fora da escola Tarefas → Dentro da escola 	<p>instrumental → Formação global</p> <p>Actividades → pró-formal</p> <p>Porquê das opções → pró-informal</p>
Representação e expectativa face à escola	<p>6 - Reputação da proposta</p> <ul style="list-style-type: none"> imediata → Valorização do saber e não imediata → ou da escola porquê → professor porquê → colegas <p>7 - Dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> sim → escola não → família/explicadora sim → o quê não → o quê 	<p>Instrumental → Formação global</p> <p>outra → Instrumental</p> <p>Existe crítica ao apoio → método</p> <p>Existe ajuda → relação pessoal</p> <p>Existe referência à necessidade de material → outro</p>
Representação da escola e expectativa face ao futuro	<p>8 - Tipo de profissão</p> <ul style="list-style-type: none"> porquê → necessário porquê → desnecessário 	<p>Porquê das opções → método</p> <p>Porquê das opções → relação pessoal</p> <p>Porquê das opções → outro</p>
Tempos livres	<p>9 - Frequência de actividades pós-escola</p> <ul style="list-style-type: none"> clubes → sim associação → não catequese → actividades domésticas formais → lúdicas informais → T.V. informais → outras 	<p>sim → Tipo de actividades</p> <p>não → actividades domésticas</p> <p>lúdicas → T.V.</p> <p>outras → outras</p>

