



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

**EFEITOS DAS TRANSIÇÕES ESCOLARES NO RENDIMENTO
ACADÉMICO: OS CAPITAIS ECONÓMICO, CULTURAL E SOCIAL COMO
FATORES EXPLICATIVOS, NUM ESTUDO LONGITUDINAL
INTERDISCIPLINAR COM ALUNOS PORTUGUESES.**

José Saragoça

(Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa)

jsaragoca@uevora.pt

António Neto

(Centro de Estudos da História e Filosofia da Ciência, Universidade de Évora)

aneto@uevora.pt

Clarinda Pomar

(Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora)

cpomar@uevora.pt

Adelinda Candeias

(Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora)

aac@uevora.pt

1. INTRODUÇÃO

As transições escolares podem entender-se como uma mudança de «ciclo» ou «nível» de escolaridade¹ de contexto social que pode gerar um sentimento de “começar de novo”, uma iniciação na vivência de novos contextos sociais e escolares que podem constituir um processo de rutura com uma ordem já alcançada. Dessa forma, podem influenciar a identidade pessoal e social dos alunos, constituir um terreno fértil à criação de “hiatos sociais” potenciadores de conflitos e de crises de confiança, motivação e integração na turma e/ou no contexto escolar. Por outro lado, pode também acontecer que as transições de ciclo ou de nível escolares possam constituir uma oportunidade de abertura e desenvolvimento de novos padrões relacionais (Abrantes, 2005), ou seja, constituírem-se como momentos potencialmente emancipatórios da pessoa. Daqui

¹ O sistema educativo português pré-universitário está organizado em torno de 3 níveis (pré-escolar; ensino básico e ensino secundário).). O nível básico constitui-se de 3 ciclos. O 1.º ciclo do ensino básico é constituído por 4 anos de escolaridade. Os alunos iniciam a escolaridade básica com 6 anos de idade (que completam até 15 de setembro ou, se requerido pelo encarregado de educação, até 31 de dezembro). O 2º ciclo é composto por dois anos de escolaridade (5º e 6º) e é lecionado em regime de professor por área. O 3º ciclo integra os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

decorre que as transições escolares podem ter implicações no domínio escolar dos alunos, nomeadamente ao nível do seu desempenho e do autoconceito académico.

A presente comunicação procura submeter ao crivo da comunidade científica luso-afro-brasileira a fundamentação, o modelo teórico e aspetos de natureza metodológica de um projeto de investigação em curso sob o título “RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses”². Uma vez enquadrado o problema e justificada a abordagem, enfatizaremos a importância das «variáveis contextuais», designadamente no contributo de fatores económicos, culturais e sociais para a explicação da complexidade dos efeitos das transições escolares no rendimento escolar³.

2. TRANSIÇÕES ESCOLARES: UM OBJETO MULTIDISCIPLINAR

As transições escolares constituíram, nos últimos anos, uma forte preocupação da investigação educacional em vários países, designadamente nos campos das ciências da educação e da psicologia (são exemplo os trabalhos de Sacristán, 1996; Hargreaves, Earl e Ryan, 1999; Kvalsund, 200; Demetriou, Goalen e Rudduck, 2000; Galton, Morrison e Pell, 2000; San Antonio, 2004). Porém, em Portugal, só nos anos mais recentes, designadamente na última década, esta questão foi ganhando importância enquanto *problema social* e enquanto *problema sociológico* (Abrantes, 2009) e motivou o interesse dos académicos, tais como Lopes, (2005), Bento (2007) ou Abrantes (2009).

² O projecto “RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses” [PTDC/CPE-CED/104884/2008] é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. Com este projeto, a equipa procura: (1) Contribuir para a investigação em Ciências Sociais e Humanas; (2) Partilhar conhecimento produzido com as comunidades científica e educativa; (3) Contribuir para o desenvolvimento de políticas educativas sustentadas e mais adaptadas às características dos alunos e aos contextos educativos; (4) Contribuir para o desenvolvimento de modelos teóricos explicativos das variáveis e das dinâmicas mediadoras do rendimento escolar; (5) Formular orientações educativas para pais e professores; (6) Elaborar orientações para a formação de professores e para a educação parental; e, ainda, (7) Contribuir para a melhoria do sucesso dos alunos, para uma escola mais justa e mais inclusiva.

³ À data da apresentação oral, em Congresso, contamos apresentar e discutir dados recolhidos na fase de teste dos instrumentos de recolha de dados selecionados pela equipa de investigadores.



As transições entre diferentes níveis de ensino encontram-se entre os fatores considerados mais importantes que podem contribuir, entre outros fatores, para a diminuição do rendimento académico, podendo mesmo constituir os momentos em que aconteçam maiores níveis de retenção escolar (Duarte et al., 2008).

Segundo Abrantes, 2009, p.33) podem identificar-se cinco tipos diferentes de «transição», inerentes à passagem dos alunos entre ciclos de ensino: (1) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (2) de estabelecimento de ensino; (3) de grupo de amigos; (4) de estatuto social; e/ou (5) de posição ocupada nos grupos/redes sociais.

De entre as manifestações mais problemáticas temos que estas transições escolares podem originar ou potenciar diversas situações relativas não só ao rendimento escolar do aluno e à sua integração escolar, social e familiar, como ao seu próprio desenvolvimento (Anderson et al., 2000). Neste domínio particular, algumas pesquisas consideram haver um efeito significativo das transições escolares nas relações sociais e no bem-estar psicológico (Rhodes, 2008), causando a diminuição da satisfação dos alunos com a escola, uma atitude menos favorável para com as disciplinas escolares e mesmo uma diminuição na autoestima e autoeficácia.

No fenómeno das «transições escolares» confluem diversas dimensões e atores diversos: (1) o jogo de interações entre alunos, pais e professores que enquadra e dá sentido ao processo de transição (Pereira e Mendonça, 2005; Resende, 2008), com maior relevo nos primeiros meses no novo ciclo de escolaridade, (2) as representações e estratégias organizacionais que balizam e constroem a interação nesse sistema social de ação concreto (Crozier e Friedberg, 1977) e, ainda, (3) as morfologias e dinâmicas do próprio sistema educativo, como um todo.

Desta conjugação dinâmica de fatores resulta uma influência sobre os percursos escolares que é particularmente visível nos pontos mais críticos das trajetórias, designadamente na transição entre ciclos (Lopes, 2005, p.55). Nos casos em que a transição de ciclo é acompanhada de uma mudança de estabelecimento de ensino, ainda



que esta ocorra no seio da mesma localidade ou agrupamento escolar, pode acontecer que, porque inserido num novo contexto social, a indefinição da situação e o desconhecimento (ainda que relativo) das «regras de jogo» desse novo sistema novo onde interagem outros atores resulte num trabalho iniciático de imposição e negociação de sentidos que, em última instância, implique a (re)definição da sua própria identidade (Abrantes, 2009, p.36).

Por requerem ajustamentos a vários níveis e poderem apresentar fortes consequências pessoais e sociais (dadas as suas implicações em termos de literacia e de formação para a cidadania), as transições escolares configuram, hoje, uma situação-problema de natureza ecológica que pode e deve ser estudada com recurso a abordagens multidimensionais, onde, naturalmente, estará presente a interpretação sociológica.

2.1. Transições escolares e sucesso escolar como objeto de estudo sociológico

Desde há muito, assume-se que os alunos transportam para a escola uma herança familiar de natureza multidimensional que pode influir, mais ou menos fortemente, na duração e na qualidade das aprendizagens e nos desempenhos escolares que as avaliam. De facto, a literatura sociológica fala abundantemente de uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam um espaço onde se encontram desigualmente distribuídos capitais económicos, culturais e simbólicos (Bourdieu, 1985).

O capital económico respeita aos diferentes fatores de produção, ao rendimento, ao património e aos bens materiais que permitem aos indivíduos e aos grupos elaborarem estratégias para manterem ou melhorarem a sua posição social. Embora considerando a influência (não determinista) do «capital» económico no sucesso ou insucesso escolares, Bourdieu considera que estes dependem mais do capital cultural da família do que propriamente do seu capital económico. Para este sociólogo, o fator cultural influi bastante na capacidade para apre(e)nder os conteúdos de aprendizagem, os códigos



culturais e o domínio linguísticos capazes de potenciarem a aprendizagem. Assim assumido, o capital cultural reveste a forma de instrumento de poder individual sob a forma de um conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo contexto familiar e pelo sistema escolar. Este conjunto de qualificações é um «capital» na medida em que pode acumular-se ao longo do tempo, logo, pode ser transmitido geracionalmente (sendo portanto condição da reprodução social) e por conferir algum poder ao seu detentor. Uma das variáveis mais importantes do capital cultural parece ser o capital escolar da mãe, que surge com frequência associado ao desempenho escolar do(a) filho(a) - sobretudo no ensino de nível pré-escolar, não é raro as análises estatísticas constatarem que a frequência do sobe com o nível de escolaridade da mãe nos vários grupos etários considerados (Almeida e Vieira, 2006).

No que respeita ao capital social, podemos assumi-lo como o “agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (Bourdieu, 1985, p. 248). Desta forma, o capital social respeita ao conjunto de recursos relacionais, culturais e simbólicos a que os indivíduos podem recorrer para melhorar a sua situação económica e aumentar o seu poder social. Trata-se, portanto, de um bem «privado», capaz de ser mobilizado pelo indivíduo⁴. De acordo com estas teses, a herança social transmitida pelos pais em casa pode revelar-se um poderoso fator estruturador da qualidade da carreira escolar dos filhos em diversos níveis. Desde a dimensão da família, às relações dos familiares em redes sociais, vários são os fatores potencialmente influenciadores dos percursos e resultados escolares dos descendentes-alunos. Em concreto, os sociólogos devem dedicar particular atenção a aspetos como: (1) o número de irmãos que (o)aluno tem – é mais provável que os “filhos únicos” tenham maiores

⁴ Esta noção veio, posteriormente, a sofrer algumas mudanças essenciais. Por exemplo, Robert Putnam considera que “le capital social fait référence à des caractéristiques de l’organisation sociale telles que les réseaux, les normes et la confiance sociale, qui facilitent la coordination et la coopération en vue d’un bénéfice mutuel» (Putnam, 1995, p.166), defendendo, assim, o caráter coletivo (e já não privado) da noção de capital social. Já para Coleman (1990), no que respeita à família, o capital social refere-se às relações que se estabelecem entre pais e filhos (e outros membros da família), que permitem aos descendentes terem acesso ao «capital humano» dos adultos que as cercam, e depende, fundamentalmente, da presença dos pais e da atenção que eles dão aos filhos. Este autor considera que caso a família não incorpore o capital social nas suas relações o «capital humano» dos pais torna-se irrelevante para a educação dos filhos.



níveis de sucesso do que as crianças que vivem em fratria, particularmente os que têm dois ou mais irmãos (Almeida e Vieira, 2006, p.120); (2) a classe social de pertença dos pais, na medida em que vários estudos mostraram como os níveis de sucesso escolar dos filhos de famílias de estratos sociais mais altos (por exemplo os filhos de “empresários e dirigentes” ou “profissionais intelectuais e científicos”) são, normalmente, superiores aos resultados alcançados por parte dos descendentes de famílias de menor valorização social (tais como “operários industriais” ou “assalariados agrícolas”); (3) a trajetória da condição perante o trabalho da mãe, enquanto fator capaz de influenciar os percursos escolares dos descendentes - Almeida e Vieira (2006) consideram mesmo que esta é uma variável decisiva, já que os filhos de mulheres com trajetórias contínuas de atividade profissional têm maior sucesso do que aqueles cujas mães tiveram uma vida profissional marcada por entradas e saídas frequentes no mercado de trabalho ou que nunca trabalharam fora de casa (Almeida e Vieira, 2006: 120).

Assim, assumidas, a *herança* económica, cultural e social que os alunos transportam para os contextos escolares influencia, de forma decisiva, o desempenho escolar. Porém, estas conceções conhecidas como «teorias da reprodução» não são, hoje, consensuais. Como terreno profícuo da interpretação sociológica temos as perspetivas que não só relativizam o carácter determinístico das trajetórias escolares típicas de classe, como admitem e privilegiam a análise de uma gama diversa de trajetórias escolares realizados dentro de cada classe, percursos admitidos como muito pouco prováveis à luz do enquadramento anterior. Conforme sublinharam Almeida e Vieira (2006), estudos realizados em torno de práticas, estilos e valores educativos parentais revelaram a existência de vários e diversos «paradigmas familiares» no seio da mesma classe social, situação que relativiza o peso das heranças sociais, culturais e económicas dos alunos.

A categoria «classe social» (ou mesmo admitindo a existência de frações numa mesma classe) não é, assim, critério suficiente para diferenciar os grupos familiares no que respeita às práticas escolares dos descendentes. Por exemplo, Percheron (1981) conclui que certas atitudes em relação à educação dos filhos, tais como a valorização da submissão, do esforço ou da autonomia e o rigorismo ou liberalismo na educação,



variam não tanto em função da classe ou fração de classe, mas sim de outros fatores mais ou menos independentes em relação à divisão em classes, designadamente, a trajetória ascendente ou descendente do grupo familiar (e não necessariamente da classe), o nível educacional, a natureza do meio (rural ou urbano) da família e as atitudes religiosas de cada agregado familiar (Nogueira e Nogueira, 2002, p.2). Assim, constata-se que *habitus*familiar, que inclui as disposições relativas à escolarização dos filhos, não decorre necessariamente e diretamente do *habitus*de classe. Há, por outro lado, um problema relativo aos processos de formação e de transmissão do *habitus*familiar, que não só não se forma, forçosamente, do mesmo modo o *habitus* de classe, como não é transmitido geracionalmente de modo automático. A este propósito, Lahire (1995) defende que só através do estudo das dinâmicas internas de cada família e das relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, se pode compreender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos.

Na mesma linha de pensamento, Singly (1996) observa que a transmissão da herança cultural está dependente do trabalho ativo realizado quer pelos pais quer pelos próprios filhos (sujeitos também ativos no seu processo socializador) e que pode, ou não, ser bem sucedido (Nogueira e Nogueira, 2002, p.27). Rejeitando a imagem do herdeiro que passivamente assume uma herança cultural privilegiada por parte da família, Singly considera que a apropriação da herança resulta de um processo emocionalmente complexo e cujos resultados são desconhecidos e podem mesmo orientar-se no sentido do afastamento do jovem em relação à “herança familiar”. Segundo estas perspetivas, quer o *habitus* familiar, quer o *habitus* individual (de um aluno ou uma aluna) não podem ser deduzidos diretamente do que seria o seu *habitus*de classe (ainda que este possa exercer alguma influência naqueles).

Estas diversas concepções vêm, pois, relativizar caráter determinista das teses da «reprodução» na explicação das oportunidades e dos desempenhos escolares e encerram a virtude de canalizar a atenção do sociólogo para os processos concretos, individuais, de cada aluno, e para a leitura dos «paradigmas familiares» enquanto estilos educativos



específicos, baseados num exercício diferenciado dos papéis parentais, em representações e conceções diferenciadas sobre a importância da escola, sobre as finalidades e expectativas da frequência escolar e sobre o futuro lugar social dos descendentes, ou mesmo sobre os fatores determinantes do (in)sucesso escolar dos *herdeiros*.

Tendo presente os considerando teóricos apresentados, o presente estudo sobre os efeitos das transições escolares no rendimento académico inclui uma dimensão de análise centrada nas variáveis relativas ao nível económico, cultural e social, enquanto potenciais fatores explicativos dos efeitos das transições escolares. Admitimos, por conseguinte, que os efeitos das transições escolares no sucesso dos alunos estão relacionados, não só com as capacidades intrínsecas dos alunos, com os processos psicológicos desencadeados com as transições escolares e com a influência da escola, enquanto agente ativo num processo de diversidade e diferenciação pedagógica, mas também com o capital cultural, o capital económico e o capital social dos alunos e das suas famílias.

3. O PROJETO R.E.D.

A conceção do Projeto *RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses* resulta dos interesses da equipa de investigação, materializados em anteriores trabalhos de investigação⁵ e encontra justificação na pertinência e atualidade da temática num Portugal contemporâneo que se confronta com a necessidade de ampliar, em qualidade e quantidade, as qualificações dos seus “ativos” mais valiosos: as pessoas. Neste caso, importa, essencialmente, contribuir para a compreensão dos efeitos das transições

⁵ A experiência da equipa em anteriores projetos relacionados, direta ou indiretamente com a questão das transições escolares, decorre, essencialmente, do desenvolvimento de projetos anteriores como é o caso de: “Da Qualidade do Ensino ao Sucesso Académico” (PTDC/CED/66574/2006); “IPEC- Investigação e Práticas Lectivas em Educação em Ciência: Dinâmicas de Interação” (POCI/CED/58825/2004); “TURMA +: uma Plataforma Giratória no Combate ao Insucesso e Abandono Escolares”(FCG)“; estudos sobre o desempenho escolar, tais como Verdasca (2002) e Lemos et al. (2008) e, ainda, estudos sobre as questões de género em contexto educativo (Pomar, 2006).



escolares no rendimento acadêmico através de uma perspectiva inovadora, uma vez que, apesar de existirem alguns estudos sobre este *objeto*, este consistem em análises de cariz disciplinar, diferentes, portanto da proposta de análise multidimensional e longitudinal que aqui se apresenta. Na verdade, tal como refere Lopes (2005, p.59) uma análise sincrónica do sucesso e insucesso escolares relativa a um determinado nível escolar pode não considerar todas as variáveis determinantes para a compreensão se não for tida em conta a existência de importantes relações de interdependência funcional – cognitiva, de socialização, de desenvolvimento pessoal, etc. – entre fases sucessivas das trajetórias escolares”. Neste sentido, os contornos das «abordagens tradicionais» são insuficientes para, com realismo, responderem aos contornos de complexidade que a questão levanta na contemporaneidade. Uma limitação a que este projeto procura dar resposta.

3.1. Justificação do Projeto

Nos últimos anos, Portugal assistiu à diminuição da taxa de retenção e desistência de (13,8% em 1995/96 para 7,9% em 2007/2008) e à subida das taxas de transição/conclusão (de 86,2 % em 1995/96 para 92,1% em 2007/2008) no ensino básico (GEPE/ME / INE, 2009). Contudo, os últimos anos não conseguiram anular a tendência de registarem-se, sistematicamente, taxas mais elevadas de retenção e desistência nos anos letivos subsequentes à mudança de nível de estudos (passagem do 4º para o 5º ano, e do 6º para o 7º. Ano) do que nos restantes anos, no que configura uma situação-problema sobre a qual importa intervir. Estudos mostraram que, se, por um lado, a transição escolar do 4º para o 5º ano implica a mudança para um ambiente mais complexo (Coelho, 2008) capaz de influenciar os resultados escolares, por outro lado, “a maioria dos alunos experimenta, na entrada do 3.º ciclo, dificuldades acrescidas em acompanhar a matéria, um decréscimo das classificações e um aumento dos índices de ansiedade” (Abrantes, 2005, p.37)⁶.

⁶A pesquisa realizada por Abrantes (2005) usou dados dos anos de 2004 a 2008 e concentrou-se na análise dos *processos de transição dos alunos entre ciclos de escolaridade*, na busca dos fatores que conduzem ao aumento do insucesso e do abandono no início de cada etapa educativa.



Entretanto, programas internacionais como o PISA, têm revelado, sistematicamente, que os piores resultados de aprendizagem dos alunos com quinze anos de idade são registados nas disciplinas de Português, Matemática, Leitura e Ciências (Pinto-Ferreiraetal, 2007; Ramalho, 2004), enquanto investigadores como Duarte etal. (2008), baseados em dados recolhidos pelo Ministério da Educação Português, mostraram que *o problema* afeta principalmente as regiões económica e culturalmente mais desfavorecidas do país.

Encontramos, na realidade e neste conjunto de conceções, fundamentos bastantes para aprofundar a compreensão das causas e, sobretudo, das consequências das transições escolares no sucesso escolar dos alunos, através de um projeto de amplitude nacional.

3.2. Os objetivos do projeto

Assim, tendo por base a revisão da literatura da especialidade publicada na última década, e dando continuidade a projetos anteriores levados a cabo pelos investigadores proponentes, uma equipa interdisciplinar da Universidade de Évora (Portugal) propôs e viu reconhecido com atribuição de financiamento integral por parte da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), um projeto de investigação de carácter longitudinal sobre os efeitos das transições escolares no rendimento académico de alunos portugueses, particularmente em disciplinas como o Português, a Matemática e as Ciências (Pinto-Ferreira, Serrão, e Padinha, 2007; Ramalho, 2004), utilizando abordagens interdisciplinares (Bronfenbrenner, 1989; Neto, 2007).

A grande finalidade do projeto passa por tentar captar e compreender os principais fatores associados aos momentos de transição mais críticos dentro das trajetórias escolares dos(as) alunos portugueses(as), ou seja, a passagem de uma ano de escolaridade para outro, que constitua, simultaneamente, um momento de transição de ciclo ou nível de ensino. Ou seja, essencialmente busca-se a compreensão dos efeitos das transições escolares no rendimento e no desenvolvimento dos alunos portugueses (em particular do 4.º ao 10.º ano de escolaridade) (Almeida e Lemos, 2005; Candeias, Almeida, Roazzi e Primi, 2008; González-Piendaetal., 2006) e analisar o impacto destas



transições no desenvolvimento dos alunos, tendo em consideração a influência dos factores de género e do capital cultural e socioeconómico (Duarte et al., 2008; Verdasca, 2002).

Desta forma, os principais objetivos do projeto passam por: 1) Compreender a complexidade do rendimento escolar (especialmente em Português, Matemática e Ciências), com base numa abordagem interdisciplinar, em que se cruzem variáveis pessoais, sociais e escolares; 2) Analisar o impacto das transições no rendimento escolar de alunos portugueses, especialmente em disciplinas nucleares e tendo em conta o mesmo leque de variáveis; e, 3) Avaliar o *impacto* dessas transições no desenvolvimento global dos alunos do 4.º ao 10.º ano de escolaridade, em função do género e do capital socioeconómico e cultural.

3.3. Aspetos metodológicos

Estudar as transições escolares é, claramente, penetrar na análise de um fenómeno de elevada complexidade, uma vez que este problema vai além do âmbito educacional. Aqui confluem causas e repercussões sociais, culturais, económicas, políticas, ações, estratégias e expectativas de muitos e diversificados atores. Nesta medida, a compreensão deste fenómeno complexo deve exigir, tal como crescentemente se defende entre a comunidade científica, uma abordagem multidimensional e interdisciplinar (Bronfenbrenner, 1989; Neto, 1998).

Contribuir para a compreensão destes fenómenos recusando as comumente usadas visões mono-disciplinares na explicação do sucesso escolar dos alunos é, conforme já se disse, um dos fundamentos do Projeto, tal como sugeriram anteriores estudos empíricos realizados por membros da equipa (Lemos et al, 2008; Veiga, 2005; Verdasca, 2002).

Conforme sustentámos anteriormente, as dinâmicas e os resultados dos sistemas educativos são mediados por múltiplos fatores, tais como transições escolares, as características pessoais dos alunos (como a inteligência, funcionamento



neuropsicológico, competência emocional e social ou a identidade de género), os contextos sócio-económico-culturais e as atitudes e expectativas dos alunos em relação à escola e aos conteúdos (disciplinas) curriculares. Impõe-se, por conseguinte, a produção de conhecimento a partir de contributos interdisciplinares que permitam captar o contributo de variáveis pessoais, sociais e escolares para a realização escolar e o desenvolvimento humano.

No presente caso, a análise do impacto das transições escolares no rendimento escolar e no desenvolvimento global dos alunos será realizada em escolas de várias regiões de Portugal, designadamente a partir de dados recolhidos junto de alunos (e respetivas famílias) do 4.º ao 10.º ano de escolaridade, tomando como referência as disciplinas de Português, Matemática e Ciências, por serem disciplinas onde, recorrentemente, o rendimento académico é menor e, nos dois primeiros casos, por serem disciplinas onde foram já confirmados os maiores efeitos das transições escolares⁷.

Metodologicamente a pesquisa recorre a métodos qualitativos combinados com a com quantitativos, designadamente recorrendo aos modelos ecológicos e matemáticos. Os dados serão recolhidos junto de uma amostra de estudantes provenientes de 10 escolas básicas e secundárias (2 escolas de cada grupo territorial do Sistema Educativo Português - Portugal Continental), em três momentos diferentes de um período dois anos (no início do ano letivo, no final do mesmo, e no final do ano letivo seguinte).

A análise de dados será baseada em procedimentos multitraço e multimétodo (Oliveira e Mexia, 2007), por recurso a dados qualitativos (inventário biográfico) e quantitativos (questionários, testes) relacionados com as diferentes variáveis em estudo. O projeto recorre, ainda, ao método de convergência para estudos longitudinais, que revela vantagens na concretização de estudos teóricos de natureza longitudinal (Anderson, 1993).

⁷ Veja-se, a propósito, o estudo de Abrantes (2009).

Em suma, a investigação recorre a vários métodos e a uma combinação de procedimentos de pesquisa que se espera ser proveitosa considerando a multidisciplinariedade da equipa e as experiências anteriores de trabalho conjunto.

3.3.1. A «medição» do capital social, económico e cultural

Tal como referido anteriormente, embora rejeitando a existência de um determinismo social, económico ou mesmo cultural nas questões educacionais, assumimos que os efeitos das transições escolares podem estar relacionados com fatores económicos, culturais e sociais. Assim, importa clarificar como procedemos à operacionalização da sua «medição».

Não há, na sociologia, consenso sobre a melhor forma de como proceder ao estudo empírico das transições escolares, na medida em que ela depende do quadro teórico que subjacente à análise. As metodologias usadas tanto podem ser de natureza quantitativa como qualitativa (valorizando-se, neste caso, os percursos individuais dos alunos)⁸ ou mistas. Contudo, boa parte da investigação desta natureza que tem sido conduzida entre nós privilegia a aplicação de inquéritos individuais que procuram reconstituir os contornos fundamentais das trajetórias escolares a partir da identificação dos momentos-chave dos percursos escolares dos respondentes (Lopes, 2005, p.58).

Geralmente, o capital económico, afere-se, através de indicadores relativos ao rendimento e ao património declarado, enquanto o capital cultural mede-se essencialmente pelo diploma do indivíduo (se for o caso) e/ou da família e pela valorização dos bens culturais de que dispõe como propriedade pessoal, familiar ou relacional. Mais difícil de medir, o capital social, pode aferir-se pela análise da estrutura das relações dos indivíduos, ou seja, integrar uma reflexão sobre as relações dos membros de um agregado familiar com outras pessoas (no interior e no exterior da

⁸Boa parte da investigação desta natureza que tem sido conduzida entre nós privilegia a aplicação de inquéritos individuais que procuram reconstituir os contornos fundamentais das trajetórias escolares a partir da identificação dos momentos-chave dos percursos escolares dos respondentes (Lopes, 2005, p.58).

família) e grupos (por exemplo, no que respeita à participação em movimentos associativos e cooperativos).

O questionário concebido para esta dimensão do presente estudo⁹, engloba itens relativos ao “capital económico” agregados em torno de três dimensões. Uma primeira, relativa ao nível económico da família (medida através do rendimento médio mensal do agregado familiar), a segunda, relativa a despesas mantidas com o(a) estudante e, finalmente, uma terceira dimensão aborda as condições de vida/estudo no local de residência do(a) aluno(a).

Quanto aos itens para determinar o “capital cultural”, estes foram agregados em duas dimensões: a caracterização das origens sociais (englobando o nível de escolaridade/grau académico dos pais, mas também condição perante o trabalho dos pais, a profissão e respetiva categoria profissional destes) e os padrões de consumo (considerando-se aqui o gasto médio mensal com diversos tipos de bens/produtos/serviços, o nível de participação em manifestações culturais e a frequência de utilização/consumo de recursos educativos e culturais na sua família).

No caso do “capital social” conceberam-se itens em torno de duas dimensões: a participação social (sendo aqui considerado grau de participação em diversas atividades de natureza associativa ou cooperativa) e o apoio familiar (considerando os graus de diversos tipos de suporte familiar).

Uma primeira versão do questionário foi já submetida a um painel de especialistas e ao “pré-teste”, por forma a recolher opiniões, comentários e críticas sobre aspetos julgados fundamentais para determinar a qualidade do instrumento concebido e para se proceder, caso necessário, a alterações capazes de conferirem maior consistência ao mesmo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁹ Falamos das «variáveis contextuais». A pesquisa contempla mais duas dimensões de análise: por um lado, um conjunto de «variáveis psicológicas» e, por outro, «variáveis educacionais».



As desigualdades escolares desde cedo foram objeto de estudo das ciências humanas e sociais, particularmente da sociologia e psicologia. O desenvolvimento da teoria sociológica originou a constituição de um vasto edifício teórico acerca da influência dos aspetos sociais, culturais, económicos e simbólicos nas dinâmicas educativas, entre elas as dimensões das transições escolares. Neste particular, uma das análises mais proíficas respeita ao estudo das trajetórias escolares, na medida em que são cada vez maiores as evidências de que “os percursos escolares estão longe de ser lineares, homogêneos e sequenciais, contrariamente ao que os modelos tradicionais nos faziam crer.” (Lopes, 2005, p.56)

Tal como o demonstraram vários estudos empíricos, as transições escolares são momentos em que, tendencialmente, surgem taxas de retenção e de desistência mais elevadas, tendo em conta as condicionantes e limitações a elas associadas, especialmente as relacionadas com questões como a organização escolar, os requisitos educacionais e as práticas escolares, por um lado, ou o desenvolvimento pessoal, social e relacional, por outro. Efetivamente, ainda que os determinantes de classe, sedimentados na família, não tenham necessariamente um caráter linear e unívoco (Almeida e Vieira, 2006), não podemos deixar de considerar a sua pertinência no quadro do campo escolar, já que a mudança de contexto social tanto pode promover a abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações, como pode desencadear um processo de rutura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social.

Assim, no âmbito de um projeto de investigação de cariz multidimensional, interdisciplinar e longitudinal, uma equipa de investigadores propôs-se captar as várias dimensões do fenómeno, a partir do estudo de «variáveis psicológicas», «variáveis educacionais» e «variáveis contextuais», entre alunos de várias regiões portuguesas, em diversos níveis de ensino e em disciplinas onde tradicionalmente, no sistema educativo português, persistem maiores dificuldades de aprendizagem e menores taxas de sucesso educativo.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

No domínio do estudo das «variáveis contextuais» (privilegiado nesta comunicação), embora admitindo que a pesquisa não consegue fornecer todos os dados que nos garantem uma análise aprofundada e pormenorizada das dinâmicas de cada contexto familiar concreto, ou seja do *habitus* familiar e do *habitus* individual dos(as) alunos(as) envolvidos, cremos que ela tem, contudo, a vantagem de permitir fornecer elementos importantes para a análise da influência da *herança* social, económica e cultural dos alunos na compreensão dos percursos, processos e resultados relativos às transições de nível escolar, numa perspetiva multidimensional.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro (2005). “As Transições entre Ciclos de Ensino: entre problema social e objecto sociológico”. *Interações* N.º. 1, PP. 25-53. Documento disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes> (acedido em 02 de Maio de 2011).
- Abrantes, Pedro (2009). “Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 60, pp. 33-52. Documento disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n60/n60a03.pdf>. (acedido em 03 de abril de 2010).
- Almeida, Ana Nunes de e Vieira, Maria Manuel (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa, ICS.
- Almeida, L. S., e Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(IX), 277-289.
- Anderson, E. R. (1993). “Analyzing change in short-term longitudinal research using cohort sequential designs”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(6), 929-940.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., Splittgerber, F. (2000). “School transitions: Beginning of the end or a new beginning?”. *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Bento, António (2007). “Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º ciclo)”, in Jesus Sousa e Carlos Fino (orgs.), *A Escola sob Suspeita*, Porto, Edições Asa, pp. 375-384.
- Bourdieu, Pierre (1985). “The forms of capital”, in J. G. Richardson (Org.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nova Iorque, Greenwood, pp. 241-58.
- Bronfenbrenner, U. (1989). “Ecological systems theory”. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of development* (pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Candeias, A. A., Almeida, L. S., Roazzi, A., e Primi, R. (2008). *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Coelho, Vítor (2008). “Promoção do sucesso escolar na transição do 1º para o 2º ciclo: Apresentação de um programa de ajustamento social e escolar em contexto rural”. Documento disponível em http://aaa.fpce.ul.pt/documentos/seminario_suc_edu/Vitor_Coelho.pdf. (acedido em 12 de maio de 2011).
- Coleman, James Samuel (1990). *Foundations of social theory*. London, Harvard University Press.
- Croizier, Michel e Friedberg, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Éditions du Seuil.
- Demetriou, H., P. Goalen, e J. Rudduck (2000). “Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice”, *International Journal of Educational Research*, 33 (4): 425-442.
- Duarte, M., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S., e Duarte, T. (2008). *Estudantes à entrada do secundário*. Lisboa: GEPE.



- Galton, Maurice, Ian Morrison, e Ian Pell (2000). “Transfer and transition in English schools”, *International Journal of Educational Research*, 33 (4), pp. 341-363.
- GEPE/ME / INE (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volumes I, II e III*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação / Instituto Nacional de Estatística.
- Gonzalez-Pienda, J., Núñez, J. C., Solano, P., Silva, E., Rosário, P., Mourão, R., e Valle, A. (2006). “Olhares de género face à matemática: Uma investigação no ensino obrigatório espanhol”. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 135-141.
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl, e Jim Ryan (1999). *Una Educación para el Cambio: Reinventar la Educación de los Adolescentes*. Barcelona, Octaedro.
- Kvalsund, Rune (2000). “The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning”, *International Journal of Educational Research*, 33 (4), pp. 401-424.
- Lahire, Bernard (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo, Ática.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, A., e Primi, R. (2008). “Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade”. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- Lopes, Margarida Chagas (2005). “Transições e pontos críticos das trajetórias de Escolaridade: estudo de caso em seis escolas Secundárias da grande Lisboa”. *Interações*, 1, pp. 55-75.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física: Conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: IIE.
- Neto, A. J. (2007). *Didáctica das ciências Físico-Químicas. Relatório de Agregação*. Évora, Universidade de Évora.
- Nogueira, Cláudio Marques Martins e Nogueira, Maria Alice (2002), “Pierre Bourdieu's sociology of education: limits and contributions”, *Educação & Sociedade*, São Paulo, nº. 78, pp. 15-35.
- Oliveira, M. M., e Mexia, J. T., (2007). Modelling series of studies with a common structure. *Computational Statistics and Data Analysis*, 51, 5876-5885.
- Percheron, Annick. (1981). «Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales», em F. Mariet (Org.), *L'enfant, la famille et l'école*, Paris, ESF.
- Pereira, A.I.F., e Mendonça, D.V. (2005). “O Stresse Escolar na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico: a versão portuguesa do Questionário de Avaliação do Stresse Escolar”. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 89-106.
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., e Padinha, L. (2007). *PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE-Ministério da Educação. Documento disponível em <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/relatoriopisa2006versao1.pdf>. (acedido em 04 Fevereiro de 2009).
- Pomar, C. (2006). *O género na educação física - Percepções de alunos e alunas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Tese de Doutoramento*. Évora: Universidade de Évora.
- Putnam, R. (1995), “Bowling alone: America's declining Social Capital”, *The Journal of Democracy*, nº 1, pp. 65-78.



- Ramalho, G. (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: GAVE-Ministério da Educação. Documento disponível em http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf. (acedido em 02 Fevereiro de 2009).
- Resende, José Manuel (2008). *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Rhodes, V. L. (2008). Learning on the go: Voices of highly mobile urban students. *LearnInq*, 2, 113-125.
- Sacristán, José Gimeno (1996). *LaTransición a laEducación Secundaria*. Madrid, EdicionesMorata.
- San Antonio e Donna Marie (2004). *Adolescent Lives in Transition: How Social Class Influences the Adjustment to Middle School*. Albany, State University of New YorkPress.
- Singly, F. de (1996). “L’appropriation de l’héritage culturel”, *Lien social et politiques*, Printemps, nº 35, pp. 153-165.
- Veiga, F. H. (2005). “Novos elementos acerca da escala de autoconceito ‘Piers-HarrisChildrenSelf-conceptScale’”. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação 2005*. Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes: Os casos do 2º. e 3º. ciclos do básico nos municipais de Évora e de Portel*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.