

**EXPECTATIVAS ACADÉMICAS E DESEMPENHO ESCOLAR:
DAS DISPOSIÇÕES SOCIAIS À ESCOLHA RACIONAL**

Soraia Cristina Rosado Cunha

**Dissertação de
Mestrado em Sociologia,
especialidade em Conhecimento, Educação e Sociedade**

Março, 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Sociologia, realizada sob orientação
científica do Prof. Doutor José David Justino

DECLARAÇÃO

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 30 de Março de 2012

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O Orientador,

Lisboa, 30 de Março de 2012

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar um especial agradecimento ao Professor Doutor David Justino pelo trabalho de orientação durante toda a investigação.

Uma palavra de apreço também a toda a equipa do projecto ESCXEL. A todos os professores, coordenadores, colegas e todos os representantes das escolas, o meu obrigado pelo acompanhamento e por facilitarem o acesso às escolas e dados do nosso estudo.

E porque sem vocês este trabalho não teria sido possível, não poderia deixar de agradecer também, do fundo do meu coração, todo o apoio e motivação que me foram carinhosamente dados ao longo deste processo, pelos meus pais, amigos, colegas do ONVG e namorado, Hugo.

RESUMO

Dissertação: “Expectativas Académicas e Desempenho Escolar: das Disposições Sociais à Escolha Racional”

Soraia Cristina Rosado Cunha

Palavras-chave: Teoria de escolha racional, sistema de disposições, aspirações parentais, expectativas escolares, contexto socioeconómico, desempenho académico.

O risco do investimento educativo na incerteza dos benefícios que resultarão dos custos despendidos poderá orientar os jovens e os seus familiares a atribuir menor importância à escolaridade dos seus elementos familiares, e a criar uma projecção e orientação de futuro mais reduzido, procurando o menor risco de acção. E isto porque a ponderação e cálculo entre os custos e os benefícios da acção, e o risco e probabilidade de atingir os objectivos esperados em contextos de incerteza e de posse de menos informações sobre a realidade actual e de maiores constrangimentos e dúvidas nas consequências de acção levam, muitas vezes, a que os indivíduos (neste caso os jovens e seus familiares) estabeleçam metas menos exigentes, criando menores aspirações e expectativas, de forma a investir menos e a alcançar os objectivos esperados sem custos elevados e que ultrapassem as suas posses. Desta forma, a dualidade de importância atribuída actualmente ao papel da escolaridade e dos diplomas tem resultado numa bifurcação de atitudes e acções perante e dentro do sistema educativo: para manter a competitividade do desenvolvimento económico, social e cultural das sociedades actuais, ou, pelo contrário, devido à desvalorização dos diplomas académicos superiores e ao aumento mediatizado do desemprego da população mais escolarizada no país, constituem-se causadores de um aumento dos contextos de incerteza e de risco no investimento escolar e no prosseguimento dos estudos ao nível superior. Contudo, defendemos que este processo de tomada de decisão não poderá ser considerado totalmente um acto racional, e é neste âmbito que sugerimos incluir na investigação a relevância dos constrangimentos sociais e da transmissão de um *habitus social* por parte dos familiares na construção do sistema de disposições dos jovens, que encaminhará o aluno e os seus familiares a determinados trilhos de acção e de escolha dentro do sistema educativo. Articulado estas percepções com a construção das expectativas académicas – que se constitui a base conceptual do nosso estudo – consideramos fundamental perceber em que medida as diferentes expectativas académicas e

profissionais são socialmente orientadas; se de facto, as projecções dos alunos traduzem as aspirações que os seus familiares constroem em relação ao seu futuro; e em última instância se estas conseguem de facto, determinar as próprias expectativas dos jovens e consequentemente o seu desempenho (de maior ou menor sucesso) académico. Neste sentido, descobrimos que, condicionados pela origem social, nomeadamente sob efeito do nível de instrução dos pais, os alunos tendem a criar expectativas de futuro baseadas na experiência que têm das suas competências e do seu desempenho académico, fortemente correlacionados com o seu sistema de oportunidades e com as aspirações parentais – quanto mais escolarizados forem ambos os progenitores, maiores são as aspirações que estes criam sobre o futuro educativo e profissional dos alunos, que resulta em projecções dos alunos exigentes (ao nível do ensino superior), orientando consequentemente e positivamente os resultados escolares dos alunos.

ABSTRACT

Dissertation: “Academic Expectations and School Achievement: From Social Dispositions to Rational Choice”

Soraia Cristina Rosado Cunha

Keywords: Rational choice theory, dispositions system, parental aspirations, academic expectations, socioeconomic background, academic achievement.

The risky investment in uncertain benefits that will arise from the outgoing costs, can lead young people and their families to care less about educational systems, creating lower future orientations, searching lower risks and costs of action. And that is because of the cost-benefit analyses and calculation of action, and the estimation of risks and chances of achieving the expected goals in contexts of uncertainty and possession of less information about the current situation and major constraints and doubts about the consequences of action often lead individuals (in this case children and their families) to establish less stringent goals, creating lower hopes and expectations in order to invest less and achieve the expected goals without high costs. In this way, the duality of importance given to the modern education role and academic diplomas has led to a bifurcation of attitudes and actions facing and inside the educational system: to maintain the competitiveness of the current economic, social and cultural societies

progress, or on the contrary, because of the weakening high academic diplomas and mediated unemployment increase of educated population in the country; They're the reason of an increase of uncertainty and risk context in investing in school and the continuation of their studies until higher level. However, we argue that this decision making process cannot be considered entirely a rational act, and in this field, we included in this research how important social constraints role and influence of familiar transmission of a social habitus in the dispositions system construction of children, which will guide the student and their family to act a specific way and choose a particular trajectory within the education system. Connecting these perceptions with academic expectations construction - which is the conceptual base of our study - we consider it vital to analyze the way different academic and professional expectations are socially oriented; if in fact, the future projections reflect the parental aspirations can really determine the student's expectations and consequently their academic achievement (greater or less success). Being so, through the collected data, we were able to see that conditioned by their social origin, particularly under the effect of parents educational level, students tend to create future expectations based on the experience of their skills and academic performance which is strongly correlated with their opportunity system and parental aspirations - the more educated are both parents, higher aspirations are created for educational and professional students future, resulting in students challenging projections of their own future (in terms of higher education), and consequently leading education outcomes and achievements in a positive way.

Índice Geral

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Teoria de acção racional | 7 |
| 1.1. Teoria de acção racional – enquadramento teórico | 7 |
| 1.2. Teoria da escolha racional | 11 |
| 1.3. Aplicação da teoria ao contexto escolar: A importância da escolha racional nos trajectos e desempenho escolar dos alunos. | 13 |
| 1.4. Limitações e críticas à teoria da escolha racional | 18 |
| 1.5. Síntese de capítulo | 20 |
| Capítulo II – Sistema de disposições escolares | 22 |
| 2.1. Sistema de disposições: enquadramento teórico e definição do conceito | 23 |
| 2.2. Processo de construção das disposições | 24 |
| 2.3. Condicionamentos sociais na construção das disposições | 27 |
| 2.4. Disposições sociais na construção das expectativas escolares | 29 |
| 2.5. Síntese de capítulo | 31 |
| Capítulo III – Expectativas e aspirações académicas | 33 |
| 3.1. Aspirações e expectativas: definição e diferenciação entre conceitos | 34 |
| 3.2. A importância das representações sociais | 36 |
| 3.3. Construção das expectativas académicas: Pertinência da origem social e das aspirações parentais. | 38 |
| 3.4. Qual o papel do sistema de oportunidades na formação das expectativas? | 43 |
| 3.5. Expectativas académicas: Trajectos e desempenho escolar. | 47 |
| 3.6. Síntese de capítulo | 51 |
| Capítulo IV – Considerações metodológicas | 53 |
| 4.1. Problemática, questões e objectivos principais | 53 |
| 4.2. Campo de observação, desenho metodológico e instrumentos de recolha de informação | 56 |
| 4.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados | 58 |
| 4.3.1- Entrevistas semi-directivas | 58 |
| 4.3.2- Inquérito por questionário | 58 |
| Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados | 63 |
| 5.1- Análise dos resultados do questionário | 63 |
| 5.1.1- Caracterização da população inquirida e percurso escolar dos alunos | 63 |
| 5.2. Interpretação dos eixos de análise | 66 |

| | |
|---|------|
| 5.2.1. Eixo de análise a) <i>Contexto socioeconómico de origem.</i> | 66 |
| 5.2.2. Eixo de análise b) <i>Percurso e trajetórias escolares</i> | 69 |
| 5.2.3. Eixo de análise c) <i>Acompanhamento familiar da vida escolar do jovem</i> | 73 |
| 5.2.4. Eixo de análise d) <i>Aspirações escolares e profissionais dos EE face ao futuro dos alunos.</i> | 77 |
| 5.2.5. Eixo de análise e) <i>Expectativas dos alunos: razões e influências</i> | 82 |
| 5.2.6. Eixo de análise f) <i>Resultados dos alunos</i> | 87 |
| Conclusões | 94 |
| Bibliografia | 105 |
| Anexos | 113 |
| ANEXO 1: Apresentação do Projecto ESCXEL | i |
| ANEXO 2: Caracterização das Escolas integradas na Rede ESCXEL..... | vii |
| ANEXO 3: Guião da Entrevista Exploratória aos Alunos | ix |
| ANEXO 4: Guião da Entrevista Exploratória aos EE | xvi |
| ANEXO 5: Grelhas de Análise das entrevistas aos Alunos | xxi |
| ANEXO 6: Grelhas de Análise das entrevistas aos EE..... | lv |
| ANEXO 7: Inquérito por Questionário realizado aos Alunos..... | xcii |
| ANEXO 8: Inquérito por Questionário realizado aos EE | civ |
| ANEXO 9: Construção da amostra da população inquirida..... | cxiv |
| ANEXO 10: Comparação entre Universo e Amostra..... | cxx |
| ANEXO 11: Tabelas SPSS referentes aos cruzamentos de variáveis..... | 121 |

Lista de Figuras

- Figura 1 . Grupos Etários dos Alunos (%)
- Figura 2 . Ano de Escolaridade dos Alunos do 3.º Ciclo (%)
- Figura 3 . Ano de Escolaridade dos Alunos do Ensino Secundário (%)
- Figura 4 . Via de Ensino segundo os Ciclos de Ensino (%)
- Figura 5 . Área de Ensino dos Alunos do Secundário (%)
- Figura 6 . Situação Profissional dos Pais (%)
- Figura 7 . Classificação da Profissão do Pai e da Mãe (%)
- Figura 8 . Rendimento do Agregado Familiar (%)
- Figura 9 . Nível de Instrução dos Pais (%)
- Figura 10 . Motivo da Escolha da Via e Área de Ensino (%)
- Figura 11 . Razões de Prosseguimento de Estudos após o 9.º ano (%)
- Figura 12 . Assuntos debatidos frequentemente entre EE e aluno (%)
- Figura 13 . Situações em que EE ajudam aluno a estudar (%)
- Figura 14 . Actividades de ajuda no estudo, realizadas com frequência entre EE e aluno (%)
- Figura 15 . Controlo frequente do EE sobre certas actividades da vida do aluno (%)
- Figura 16 . Expectativas do EE sobre vida escolar do educando (%)
- Figura 17 . Razões das aspirações parentais (%)
- Figura 18 . Aspirações Académicas Parentais, percepção dos alunos (%)
- Figura 19 . Aspirações Profissionais Parentais, percepção dos alunos (%)
- Figura 20 . Motivos que orientam Aspirações Parentais, percepção dos alunos (%)
- Figura 21 . Expectativas Académicas dos Alunos (%)
- Figura 22 . Aspirações Após Concluir Escolaridade
- Figura 23 . Alunos que reprovaram ao longo da escolaridade (%)
- Figura 24 . Número de reprovações (%)
- Figura 25 . Ciclo de ensino das reprovações dos alunos (%)
- Figura 26 . Resultados nas provas de aferição do ciclo anterior, em Língua Portuguesa e Matemática (%)
- Figura 27 . Cruzamento entre o Nível de Instrução do Pai e os Resultados na Disciplina de Língua Portuguesa e Matemática (%)
- Figura 28 . Cruzamento entre o Nível de Instrução da Mãe e os Resultados na Disciplina de Língua Portuguesa e Matemática (%)
- Figura 29 . Cruzamento entre a Avaliação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e as Expectativas Académicas dos Alunos (%)

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Eixos de Análise - Dimensões e Indicadores

Tabela 2 – Cruzamento entre o Nível de Instrução (NI) do Pai e as Expectativas Académicas dos Pais

Tabela 3 – Cruzamento entre o Nível de Instrução do Pai e as Aspirações Académicas dos Pais

Tabela 4 – Cruzamento das variáveis Via de ensino e Expectativas Académicas dos Alunos

Tabela 5 – Cruzamento entre as expectativas dos alunos (Nível de escolaridade pretende seguir) e o Nível de Instrução da Mãe.

Tabela 6 – Cruzamento entre as expectativas dos alunos (Nível de escolaridade pretende seguir) e o Nível de Instrução do Pai.

Tabela 7 – Cruzamento entre as expectativas dos alunos (Nível de escolaridade pretende seguir) e as Aspirações Académicas Parentais

Tabela 8 – Cruzamento entre o Número de Reprovações e a Via de Ensino

Tabela 9 – Cruzamento entre a Avaliação nas disciplinas de Matemática (MT) e de Língua Portuguesa (LP) e as Aspirações Académicas Parentais.

Introdução

Este trabalho de investigação é desenvolvido no âmbito do curso de mestrado em Sociologia, na área específica de “Conhecimento, Educação e Sociedade”, e tem como principal objectivo abordar a problemática da construção das expectativas académicas dos alunos.

O estudo enquadra-se no projecto “ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência”¹, desenvolvido pelo Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (CesNova). Este projecto, identificado como projecto de “investigação-acção”, surgiu da construção de uma rede de relações entre os investigadores do CesNova, cinco municípios do país (Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras) e os respectivos estabelecimentos escolares, perfazendo um total de 35 agrupamentos ou escolas não agrupadas. Neste âmbito, criou-se uma rede em função de um objectivo comum, que visa a procura contínua da excelência educativa, através de acções de cooperação e de partilha de experiências e recursos na luta pelo sucesso escolar.

É no quadro do projecto ESCXEL que nos é permitido ter acesso a diversas informações e recursos de informação que sustentaram toda a investigação e desenvolvimento deste estudo. Todavia, embora integrado no projecto, este trabalho apresenta-se independente no sentido em que se centra numa problemática e objectos de estudo específicos e distintos dos restantes estudos realizados no mesmo âmbito.

Existem diversos problemas no interior do sistema educativo que se constituem como obstáculo ao desenvolvimento dos níveis académicos da população portuguesa: problemas como o baixo nível de qualificações escolares e profissionais, assim como o problema do abandono escolar², que se encontram geralmente associados ao insucesso escolar e à entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho, como forma de garantir a subsistência do agregado familiar (embora a escolaridade mínima esteja fixada no 9.º ano de escolaridade³).

¹ Ver apresentação do Projecto ESCXEL no Anexo 1.

² “A noção de abandono escolar está geralmente identificada com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que essa ausência possa transformar-se num afastamento praticamente irreversível.” (Justino e Valente Rosa, 2009: 36).

³ Actualmente a escolaridade obrigatória foi alargada para o 12º ano, através da implementação da nova Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, que estabelece a escolaridade obrigatória a 12 anos de escolaridade e aplica-se aos alunos que, encontrando-se abrangidos pela escolaridade obrigatória à data de entrada em vigor da presente lei, se matriculem no ano lectivo de 2009/2010, em qualquer dos anos de escolaridade do 1.º e 2.º ciclos ou no 7.º ano de

Estes problemas, associados às alterações do sistema de oportunidades que se apresentam aos indivíduos, enquanto formas de inserção no mercado de trabalho, que pode potenciar situações de abandono precoce do sistema de ensino – quando a procura de trabalho desqualificado tende a acentuar-se – ou um aumento da escolarização média se a procura for orientada para profissões mais qualificadas (Justino, 2012). A associada desvalorização dos diplomas académicos superiores e o aumento mediatizado do desemprego no país, poderão igualmente constituir-se causadores do aumento da incerteza do investimento escolar e do prosseguimento dos estudos ou pelo contrário incitar ao prolongamento dos estudos. É pois uma questão que necessita de uma ponderação correlacionada com os restantes indicadores a abordar no nosso trabalho. O risco do investimento educativo na incerteza dos benefícios que resultarão dos custos despendidos, poderá orientar os jovens e os seus familiares a uma projecção e orientação de futuro menos ambicioso, procurando o menor risco de acção. Mas e o que está na base deste raciocínio dos jovens e dos seus familiares? O que pesa, de facto, na decisão de prosseguir ou não os estudos, de optar por trajectos marcados por mais ou menos investimento, por ingressar numa via ou área de ensino específica, por alcançar ou não o sucesso académico?

Limitar esta problemática à influência do contexto socioeconómico de origem como é sugerido por alguns autores, torna-se redutor uma vez que ignora a complexidade das relações causais e relevância de outros factores na sustentação dos trajectos escolares, como é o caso do papel da escola, das expectativas dos alunos, das dinâmicas familiares e formas de acompanhamento dos estudos dos alunos, do sistema de disposições dos alunos, assim como o papel do mercado de trabalho e do sistema de oportunidades nas escolhas dos alunos, no maior ou menor esforço dedicado aos estudos, e na forma como potenciam as suas competências e agilizam as suas disposições nos contextos de aprendizagem (Justino, 2012).

É neste contexto que iniciamos a nossa investigação, considerando importante recorrer, como eixo orientador da investigação, à reflexão dos contornos conceptuais da teoria de acção racional, como orientadora da percepção das escolhas dos alunos e da construção das suas expectativas, inserindo nesse sentido a problemática das disposições (Katz, 1993; Lahire, 2002, 2005), de forma a compreender se existe

escolaridade. Não obstante a essa informação, no início desta investigação e no momento da realização e aplicação dos métodos de recolha de dados, a escolaridade obrigatória era ainda de 9 anos de escolaridade, abrangida pela Lei De Bases Do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de Outubro.

realmente um padrão comportamental e de hábitos de pensar consciente, que oriente os jovens a alcançar directamente um objectivo. Na verdade, a questão que aqui é colocada é a de procurar compreender até que ponto as escolhas dos alunos são ou não racionais, e em que medidas essas escolhas são determinadas pelas suas disposições e expectativas futuras.

Como eixo orientador paralelo, usaremos os conceitos de aspirações e expectativas académicas – não só dos alunos mas igualmente dos seus pais – no sentido de procurarmos compreender em que medida as diferentes expectativas académicas e profissionais são socialmente orientadas; se, de facto, as projecções de futuro traduzem as aspirações que os seus familiares constroem em relação ao seu futuro, e em última instância se estas conseguem de facto, determinar as próprias expectativas dos jovens e consequentemente o seu desempenho (de maior ou menor sucesso) académico.

Para o efeito, recorreremos a uma série de contributos teóricos e metodológicos que nos permitiu clarificar e elaborar melhor as nossas hipóteses de trabalho, construir o guião de entrevista aplicada aos alunos e pais, e elaborar o quadro teórico.

A escolha desta temática surgiu da necessidade pragmática de conhecer o que pode estar na base das decisões de os jovens seguirem ou não os estudos para além do ensino obrigatório e de que forma o fazem, com ou sem empenho e sucesso escolar.

Considerando o domínio base da investigação, enunciamos uma questão de partida impulsionadora de todo o estudo:

O que está na base das expectativas académicas dos jovens e de que forma estas conseguem condicionar os resultados escolares?

De forma a complementar o propósito da questão central, nomeadamente ao longo da fase exploratória do estudo, foram-nos surgindo outras questões orientadoras que permitiram o desenvolvimento da problemática. Tais como:

- O que está na base da orientação e dos trajectos académicos que os alunos escolhem/seguem ao longo da sua frequência no sistema educativo?

- Qual o efeito da racionalidade individual dos alunos na tomada de decisão nos trajectos escolares?

- Como se constroem as disposições sociais e qual a sua importância na orientação das escolhas e no investimento escolar dos jovens?

- Até que ponto as aspirações parentais determinam as próprias expectativas escolares e profissionais dos jovens?

- De que forma as expectativas dos jovens definem o seu desempenho escolar, com maiores ou menores níveis de sucesso escolar?

- Em que medida a origem social orienta estes factores: aspirações parentais, expectativas dos jovens e, conseqüente, o desempenho escolar?

Os paradigmas de pesquisa sobre o insucesso têm vindo a debruçar-se sobre a dimensão das trajetórias sociais interiorizadas nos estudantes, sob forma de representações sociais, de vocações, disposições, projectos socioprofissionais, motivações, níveis de auto-satisfação, etc. (Costa *et al*, 2008). José Madureira Pinto (2002) destaca ainda a importância das estratégias de reconversão ou confirmação classista, que são muitas vezes accionadas pelos próprios estudantes ao longo das suas trajetórias, não só como método orientador mas como de legitimação das suas próprias orientações.

A forte ligação entre a origem social de classe dos jovens e os seus percursos escolares foi já adquirida como prova estatística consolidada perante a sociologia da educação (Costa *et al*, 2008). Assim sendo, é importante aliar a variáveis como a motivação, expectativas e objectivos – que são comumente usadas como factores determinantes no trajecto e desempenho académico – variáveis de foro das representações, valores e disposições individuais, procurando descobrir em que medida questões aliadas à origem social podem determinar estas mesmas variáveis.

Através de uma abordagem multidimensional iremos realizar um enquadramento de variáveis como a origem social, tentando no entanto, perceber como as disposições se actualizam contraditoriamente nas várias esferas e contextos da vida (*idem, ibidem*), dentro do âmbito da teoria de acção racional e escolha racional.

Centrando a problemática nas representações dos alunos e dos seus pais/ Encarregados de Educação⁴, foi escolhido o caminho da procura da concertação que existe entre as aspirações parentais e as expectativas dos jovens alunos de modo a compreender se de algum modo tais questões influenciam o desempenho escolar dos alunos. Este trabalho tem como universo de pesquisa os 35 estabelecimentos integrados no Projecto ESCXEL. Todavia, trabalhámos apenas os dados provenientes dos alunos e

⁴ Adiante referidos como “EE”.

respectivos EE do 3.º ciclo do ensino básico e os do ensino secundário. A escolha desta delimitação de população deve-se, sobretudo, ao facto de os alunos que frequentam o 3.º ciclo serem os precedentes à tomada de decisão do prosseguimento de estudos após o ensino obrigatório (9.º ano de escolaridade), o que nos levará ao entendimento de como os alunos se preparam para o momento em que terão que decidir se continuam ou não os estudos, de que forma investem na continuidade ou não, entre outros factores, e os que frequentam o ensino secundário, aqueles que tomaram a decisão de prosseguir os estudos, o que nos permitirá analisar o que esteve na óptica dessa decisão, quem e/ou o quê poderá ter tido alguma influência nessa decisão, e permitirá apreender, também, as expectativas de investimento no ensino superior⁵.

Tendo em conta estes objectivos gerais, o nosso estudo dividiu-se em dois momentos de investigação, onde foram usados métodos de recolha de informação e dados diferenciados: um primeiro momento em que foram realizadas entrevistas exploratórias aos alunos e respectivos pais/EE, e num segundo momento foi aplicado um inquérito por questionário dirigido a apurar indicadores específicos.

Este estudo organiza-se em 5 capítulos dirigidos às seguintes questões: No primeiro capítulo debruçamo-nos sobre a Teoria da Escolha Racional (fazendo uma rápida alusão à Teoria de Acção Racional), fazendo o enquadramento teórico e estabelecendo de que forma esta abordagem é fundamental na nossa investigação, analisando a aplicação da teoria no contexto educativo e a sua importância nos trajectos e desempenhos académicos dos jovens. De forma a apresentar uma posição não tão determinista da teoria da escolha racional, expomos ainda as limitações desta teoria, que nos permite justificar o abandono de algumas perspectivas mais radicais. É, também, a partir daqui que sugerimos entrar no segundo capítulo, apresentado uma teoria paralela e complementar à teoria da escolha racional.

No segundo capítulo debruçamo-nos sobre as disposições escolares. Para tal, apresentamos não apenas o enquadramento teórico, mas também os condicionamentos de origem social no processo de construção e transmissão das disposições. Falaremos também ainda da importância das disposições dos alunos na construção das expectativas escolares.

⁵ Para mais informações sobre o universo estudado, consultar o capítulo IV, que se debruça precisamente sobre as considerações metodológicas desta investigação.

No terceiro capítulo entramos directamente na teoria das expectativas, fortemente enriquecida pelos dois primeiros capítulos. Começamos por fazer a distinção entre os conceitos de expectativa e de aspiração, fazendo ainda uma breve referência à importância das representações sociais na construção das expectativas de futuro assim como do sistema de oportunidades. De seguida, analisaremos a construção das expectativas académicas, de acordo com a pertinência da origem social e das aspirações parentais. Por último, focaremos a forma como as expectativas escolares orientam e determinam os trajectos e o desempenho académico.

Nos dois capítulos seguintes encontram-se as delimitações da problemática e objecto de estudo, questões e objectivos de investigação, metodologia adoptada assim como os procedimentos e técnicas utilizadas na recolha e tratamento dos dados (Capítulo IV), a apresentação dos resultados e respectiva interpretação e discussão com base nas teorias apresentadas ao longo dos capítulos iniciais (Capítulo V).

Para finalizar o estudo apresentamos, por último, as conclusões retiradas de todas as abordagens e discussões realizadas ao longo do documento, dando ênfase a alguns pontos que nos pareceram mais importantes, assim como sugestões de questões e problemáticas para usufruto de investigações futuras, que nos foram sendo suscitadas ao longo de todo o desenvolvimento do estudo.

Capítulo I – Teoria de acção racional

Neste capítulo iremos expor os principais quadros teóricos dos inúmeros autores que contribuíram para a construção e desenvolvimento da Teoria de Acção Racional. Apresentando as diversas perspectivas existentes desde os primeiros postulados, partiremos em seguida para um aprofundamento dos modelos que permitirão a compreensão desta teoria que se encontra ainda, para alguns autores, em aperfeiçoamento.

Num segundo momento abordaremos a Teoria da Escolha Racional, onde poderemos compreender o porquê de recorrermos a este quadro conceptual para desenvolvermos a problemática desta investigação.

Por fim, procuramos aplicar as conceptualizações teóricas da Teoria da Escolha Racional no quadro do sistema educativo, dando pertinência ao uso das teorias no âmbito dos trajectos e do desempenho escolar dos alunos.

1.1. Teoria de acção racional – enquadramento teórico

A Teoria de Acção Racional tem já uma tradição em Sociologia, tendo começado a ser desenvolvida por Max Weber – sendo um dos seus fundadores –, embora só se tenha afirmado claramente enquanto abordagem sociológica a partir dos anos 80. Max Weber, afirma que, compreender as acções não é apontar o fim que os homens devem buscar, mas fornecer-lhe uma coerência lógica, cabendo a cada um escolher se a acção é a melhor e mais adequada segundo a sua conduta, assumindo as consequências da sua decisão (Weber, 1974).

A Teoria de Acção Racional reconhece a acção social enquanto um objecto em si e como forma ideal de estudar o funcionamento do sistema social através da análise das acções individuais dos actores sociais. A relação entre a estrutura social e a acção social implica que o realismo acerca da descoberta das propriedades causais e processos dos quais as acções sociais se constroem, surjam através de interacções complexas de disposições mentais, significados, intenções, contextos sociais e estruturas sociais que se encontram internamente relacionados (Ekström, 1992). Contudo, a estrutura social

não determina as acções dos indivíduos totalmente, deixando espaço para a individualidade, o que permite ao actor a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões.

A maximização dos interesses próprios na acção supõem que o indivíduo possui conhecimento das suas circunstâncias e possíveis situações, de forma a adoptar uma postura e estratégias de avaliação dos meios e dos fins (Scott, 1995), a fim de determinar que meios estará disposto e poderá mobilizar para atingir os objectivos, ou seja, os fins da acção. Quaisquer que sejam os seus interesses e preferências, os actores prosseguem um curso de acção que seja a melhor opção em relação à sua preferência (optimização) (Abell, 1996). As acções dos indivíduos que se orientam segundo as suas preferências dependem das crenças ou do raciocínio do actor face às alternativas e possibilidades de acção, isto é, consoante as expectativas e as oportunidades; e também do seu interesse pelas possíveis consequências da acção, aquilo a que Peter Abell chama de «*acções consumatórias*» (*idem, ibidem*). Considerando as disposições⁶ do actor, a informação disponível, e que é obtida, satisfaz a necessidade de formar crenças acerca das hipóteses de acções possíveis e das suas consequências, para que o indivíduo não ignore as melhores alternativas.

Embora as nossas acções sejam causadas pelo armazenamento de disposições enquanto resultado de decisões e experiências passadas, Elder-Vass (2007) defende que a reflexividade⁷ no processo de tomada de decisão também tem um papel fundamental na problemática das acções dos seres humanos, no sentido em que o papel atribuído à tomada de decisão enquanto formas de alterar as disposições⁸ provêm de mecanismos reflexivos que podem integrar os mesmos processos de determinação da acção tal como o *habitus* – não directamente, na fase de implementação da acção, mas indirectamente na fase de tomada de decisão. O autor, articulando a teoria da reflexividade de Archer e a teoria de *habitus*⁹ de Pierre Bourdieu, defende que, por um lado, as acções são orientadas pelas decisões conscientes e racionais no passado, enquanto outros aspectos

⁶ O conceito de disposições e a sua importância no quadro teórico do nosso estudo, serão abordados no capítulo seguinte.

⁷ Apoiando-se na teoria de reflexividade de Margaret Archer (2000, 2003).

⁸ Para um melhor entendimento do conceito de disposições, podemos defini-lo brevemente enquanto uma tendência de exibição frequente, consciente e voluntária de um padrão comportamental e de hábitos de pensar e agir, que se orienta directamente a acção do indivíduo segundo um determinado objectivo (Katz, 1993).

⁹ Bourdieu define o *habitus* como «the conditionings associated with a particular class of conditions of existence produce habitus, systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to attain them.» (Bourdieu, 1990:53).

da mesma acção são guiadas inconscientemente através do quadro acumulado de disposições – o nosso *habitus* (Elder-Vass, 2007).

Margaret Archer (2000) afirma que as estruturas sociais afectam a acção humana, mas ela não vê esse efeito ser canalizado através das disposições, ou seja, as nossas disposições podem, por vezes, ser fortemente e inconscientemente influenciadas por factores sociais mas nenhum de nós está completamente à mercê do nosso *habitus*. O *habitus* não é um produto mediado através das estruturas sociais em todas as alturas, mas um resultado de um momento de reflexão crítica acerca das nossas experiências e práticas (Archer, 2003). Assim, os indivíduos continuam a ser o principal motor da acção humana, mesmo que aceitemos que essas condições sociais sejam uma parte crucial na formação das disposições.

Desta forma podemos concluir que a reflexividade e racionalidade tornam-se numa atitude crítica sobre as disposições que adquirimos no nosso passado (Elder-Vass, 2007), assim como sobre as situações sociais contemporâneas que vivenciamos.

As acções dos actores são sempre intencionais, na medida em que, através das suas crenças e valores, eles procuram constantemente atingir determinados objectivos. Estas crenças são produto do interesse individual do actor, pois ao acreditar em determinada realidade, age de uma forma específica porque tal crença serve os seus interesses pessoais e de classe (Boudon, 1998a). Raymond Boudon atesta ainda que a racionalidade está associada à noção de «fortes razões», uma vez que as acções e as crenças são sustentadas por razões de agir, resultando numa acção racional.

Estas acções racionalmente orientadas (isto é, orientadas pelos interesses, objectivos ou valores dos actores sociais) combinam-se entre si para produzir um determinado produto social (Coleman, 1986). No entanto, as acções não resultam apenas das intenções mas também de constrangimentos sociais.

Segundo Friedman e Hechter (1988) a escassez de recursos e o curso das oportunidades são encarados como constrangimentos pelos quais os indivíduos passam, o que resulta na orientação diferente das suas acções. Na verdade, a aplicação da teoria de acção racional permite demonstrar, não só como os objectivos dos actores são perceptíveis em relação à posição de classe, mas também, como as suas acções direccionadas para os seus objectivos são condicionadas pela distribuição dos recursos que dispõem, oportunidades e constrangimentos que a estrutura de classe, enquanto um

todo, exige (Goldthorpe, 2000). Em paralelo com os recursos que os indivíduos possuem, encontram-se as informações, enquanto outro constrangimento que se impõe à acção. Isto é, criou-se o pressuposto de que, através da vivência social, os actores sociais adquirem informação e experiência suficiente para calcular cuidadosamente a forma como as situações irão decorrer de forma a maximizar os resultados esperados (Goldthorpe, 1998), permitindo-lhes tomar decisões e fazer determinadas escolhas entre a variedade de possibilidades de acção, de forma a maximizar as suas condições e estratégias para alcançar os objectivos. Contudo, a interiorização destas informações é desigual entre os indivíduos, pois cada um possui as suas experiências provenientes das interacções sociais e vive as situações de uma maneira específica, dentro da estrutura de classe, interpretando-a segundo as suas crenças (Breen, 1999).

Também na perspectiva desenvolvida por Talcott Parsons (1937), esta teoria desenvolve, a partir do pressuposto da posse de informações e conhecimentos, o ênfase dos aspectos cognitivos da acção, defendendo que os actores não só constroem, mas principalmente mobilizam os seus conhecimentos e informações de acordo com as estratégias de elaboração da acção que consideram necessárias para atingir os objectivos.

Segundo, Friedman e Hechter (1988), as instituições sociais são outro factor de constrangimento, pois são um mecanismo social de regulação das acções dos indivíduos aplicando sanções positivas e negativas de acordo com a adaptabilidade da acção às normas sociais impostas. Estes constrangimentos influenciam constantemente os resultados das acções sociais e são, na perspectiva dos autores, as causas com maior nível de constrangimento sobre a acção – maior do que as preferências e os valores dos próprios indivíduos.

Podemos assim concluir que, a acção racional é aquela na qual certos requisitos da sua natureza são reconhecidos, e na qual existe relação entre os objectivos dos actores, as suas crenças e os custos do curso da acção que eles de facto seguem.

Passaremos de seguida à teoria da escolha racional, de forma a demonstrar que princípios se encontram no processo de tomada de decisão dos indivíduos.

1.2. Teoria da escolha racional

Um dos princípios basilares da teoria de acção racional defende o pressuposto de que as acções elementares são conduzidas pelas vontades, objectivos e valores que os indivíduos possuem e mobilizam para alcançar os resultados das escolhas racionais que fazem de entre uma combinatoria de escolhas alternativas da acção.

O autor que mais influenciou esta teoria foi James Coleman (1986, 1990) que mostra como um conjunto de preocupações clássicas da sociologia, como normas, sistemas de autoridade, confiança e acção colectiva podem ser estudadas a partir de uma perspectiva da escolha racional.

Sabendo que o mundo social exige aos indivíduos inúmeras decisões, não podendo ter acesso e alcançar tudo o que se lhe impõe, as suas escolhas são neste sentido, uma necessidade social, o que leva a que as teorias da escolha racional defendam que as escolhas são fruto da antecipação dos possíveis resultados de acção, calculando a melhor alternativa para seguir com o menor risco, e que resulte na maioria satisfação das várias necessidades, objectivos e valores (Coleman, 1990). Neste sentido, James Coleman vai ao encontro das premissas da teoria defendida por Raymond Boudon (1990, 1998a), que defende por sua vez que as escolhas realizadas pelos indivíduos resultam da ponderação e do cálculo dos custos a despendem em determinada acção escolhida e dos benefícios e recompensas que resultarão do seu esforço e decisão. O autor afirma que esta relação entre os custos e benefícios e o cálculo do risco da acção, está presente na consciência dos actores sempre que se lhe impõem uma tomada de decisão, sendo isso que torna o momento da escolha em um processo racional. A escolha racional abrange um esforço de cálculo e de ponderação dos benefícios e custos das várias acções com que os indivíduos se comprometem (Scott, 1995).

Um actor racional é aquele que escolhe o curso da acção que lhe trará maiores benefícios e que vai de encontro ao maior número de preferências. Acaba por ser um jogo de maximização da utilidade de acção, ou seja, escolher a via de acção que maior proveito poderá tirar de acordo com os seus objectivos, desejos e valores. No entanto, para George Homans (1964), a racionalidade é mais uma expressão comportamental do que de acção, no sentido em que os indivíduos decidem o curso da acção com a motivação de atingir recompensas e fugir a possíveis punições. Assim, ele afirma que a racionalidade é a descrição de tal comportamento de procura de recompensas e não a

descrição de motivos conscientes de acção. O exercício da escolha racional, debaixo de condições de certeza e de cálculo do risco, permite definir que cada alternativa do curso da acção possui um certo resultado e assim, as escolhas podem ser feitas com completa segurança e certeza. Estas situações de certeza e de cálculo do risco envolvem o exercício de posse de informações que permitam tal percepção (*idem, ibidem*).

O autor defende também que o comportamento humano deve ser compreendido através das condições externas e objectivas. Esta premissa vai no sentido de que todos os actores possuem vontades e necessidades que orientam o seu comportamento e a sua acção (Homans, 1964). Neste sentido, a racionalidade acaba por ser uma condição que se aprenda sob forma de resposta à necessidade e não uma estratégia consciente.

Os teóricos da escolha racional adquirem um interesse particular nas «estruturas de influência» quando, em ambientes com um alto nível de incerteza, se torna racional para os actores copiar aqueles que os rodeiam. As modelizações deste tipo ligam a teoria da escolha racional às teorias do contágio social bem como à teoria das redes, (Abell, 1996), uma vez que no seu entender, o processo de influência e de copiar o comportamento e acção dos outros confere ao indivíduo um sentimento de segurança que diminui o peso da incerteza daquele contexto. Desta forma, os indivíduos envolvem nas escolhas, variáveis de interpretação sobre a situação social, os incentivos e habilidades cognitivas do indivíduo, o que leva Boudon (1998a) a afirmar mais uma vez que a acção racional resulta principalmente da relação entre os custos e os benefícios.

No mesmo sentido Weber e Tocqueville afirmaram que as causas de uma acção residem nas razões do agente ao adoptar essa acção. Os autores acrescentam que de acordo com a situação, o agente está envolvido e as razões podem tomar forma de considerações custo-benefício, mas também outras formas. Com base neste axioma Weber e Tocqueville construíram um modelo a que Boudon (1998a) chama *Cognitivist Model*, que assenta nas hipóteses de que, até prova em contrário, os agentes sociais devem ser considerados racionais, no sentido em que têm fortes razões para acreditarem no que acreditam e fazerem o que fazem. Em alguns casos, essas razões podem ser tratadas de forma realista lidando com a diferença entre custos e benefícios, como anteriormente falámos. Por um lado, temos em algumas situações, motivações e expectativas que são constituídas por *razões cognitivas* (associado à racionalidade da acção e dos seus motivos; existem razões fortes para tomar essa decisão). Por outro lado, existem algumas circunstâncias onde a motivação para algumas acções é

constituída por *razões axiológicas* (assente nas crenças do indivíduo em que essa decisão é boa, justa e que todas as razões levam a acreditar nessa decisão/acção).¹⁰

Para finalizar e para deixar um esforço de conceptualização da teoria, Peter Abell (1996) elabora um conjunto de premissas que constituem os princípios fundamentais da Teoria da Escolha Racional, das quais salienta o *individualismo*, que diz respeito ao desenvolvimento das acções sociais dos indivíduos, enquanto principal gerador de resultados e acontecimentos macrosociais.

A segunda premissa é a da *optimização*, no sentido em que as acções são escolhidas sob forma de otimizar as possibilidades, ou seja, considerando as preferências, utilidades e possibilidades de sucesso de uma acção específica em cada situação concreta com que se depara, esta exige uma acção em particular por não existir outra que ele considere adequada para alcançar os objectivos que deseja e cujas consequências sejam as que ele espera. Como afirma Peter Abell, “os próprios actores seleccionam um curso de acção que domina a hierarquização das suas alternativas” (Abell, 1996: 266).

Por último, o *autocentramento* é, na perspectiva do autor, outros dos pressupostos teóricos desta teoria, no sentido em que as acções dos actores assim como as acções sociais procuram sistematicamente o seu bem-estar.

1.3. Aplicação da teoria ao contexto escolar: A importância da escolha racional nos trajectos e desempenho escolar dos alunos.

Ao longo de todo o percurso escolar, o indivíduo e a sua família são levados a tomar decisões nos vários níveis e contextos escolares. Desta forma, todo o sistema escolar define as alternativas que os alunos enfrentam. A decisão de seguimento de cada caminho tem associado, para cada posição social, um custo e benefício antecipados¹¹, assim como um risco cujo grau varia também consoante o indivíduo, que é ponderado cuidadosamente pelos actores envolvidos, de forma a adoptarem a decisão mais proveitosa aos objectivos que procuram alcançar.

¹⁰ “*Cognitive rationality*” e “*Axiological rationality*” (Boudon, 1998a: 824).

¹¹ O que vai ao encontro da teoria do cálculo e ponderação dos custos e benefícios da acção (Coleman, 1986; Boudon, 1990, 1998a).

Richard Breen (1999), fazendo alusão à perspectiva teórica no contexto académico, mais propriamente acerca do sucesso escolar, afirma que, de acordo com aquilo em que os jovens e famílias acreditam, fazem escolhas que orientam todo o trajecto escolar e o desempenho da criança no seu decorrer. Isto é, os alunos e os seus pais decidem o esforço que devem e querem aplicar nos estudos, consoante a importância que atribuem ao seu esforço para atingir o sucesso escolar. Desta forma, o desempenho escolar dos jovens, depende do empenho exercido, e assim sendo, as classes menos favorecidas caracterizam-se por um maior número de indivíduos que desacreditam as suas competências e que consideram que o seu esforço não é o factor principal na obtenção dos seus objectivos de sucesso escola, e isto porque, como afirma Breen (1999) e Breen e Goldthorpe (1997) é a doutrina que é transmitida socialmente no seu contexto de origem. A importância que os pais atribuem à capacidade e ao esforço dos filhos é a crença inicial que os estudantes têm quando integram o sistema escolar, logo, as crianças provenientes de uma origem social desfavorecida começam o seu percurso educativo numa posição prejudicial com uma crença reduzida na importância do esforço individual (Breen, 1999). Podemos então afirmar que, os conhecimentos dos jovens das suas próprias habilidades ajudam a formar as probabilidades subjectivas de alcance de sucesso na próxima etapa escolar, que possui uma base de construção no seu contexto social e nas experiências e interacções vivenciadas no seu interior.

Antes de seguirem para um nível escolar mais evoluído, as crianças provenientes de classes menos favorecidas irão exigir de si próprios uma maior expectativa de sucesso nesse nível se comparados com as crianças de classes mais favorecidas, e isto porque socialmente lhe é imposto a premissa de que se irão ter que esforçar mais, devido aos seus constrangimentos sociais e económico, para conseguirem acompanhar os trajectos e desempenhos dos alunos de contextos mais favorecidos.

No caso de persistência das diferenças de classe, a explicação centra-se na persistência similar de desigualdades de recursos que os membros das diferentes classes têm acesso em face dos constrangimentos e oportunidades que as suas posições de classe normalmente acarretam. As desigualdades sociais demonstradas nas habilidades académicas são igualmente reconhecidas mas não enquanto característica (sub)cultural das diferenças de classes (Breen, 1999).

Goldthorpe propõe uma teoria chamada “*relative risk aversion*” (2000, Breen e Goldthorpe, 1997), que sugere que os jovens receiam e tentam evitar entrar numa

posição social mais baixa do que dos seus familiares (ou seja, do seu contexto de origem). Os jovens provenientes de contextos mais favorecidos procuram pelo menos, manter a mesma posição na estrutura social, enquanto os jovens de contextos mais desfavorecidos procuram melhorar a sua posição face aos seus familiares (Benjaminsen, 2003), isto é, os jovens e seus familiares têm, como principal objectivo neste processo, a aquisição de um nível escolar que lhes assegure manter ou ascender a posição de classe de origem (Breen & Yaish, 2006), e é nesse sentido que agilizam os seus recursos e orientam a sua acção. Goldthorpe e Breen (2000) acreditam que existe um sistema educativo que possibilita aos actores várias possibilidades de estados durante todo o percurso escolar o que permite aos jovens afastarem-se das suas “limitações de classe”, quando conseguem mobilizar mecanismos e estratégias de modo a seguir caminhos de acção favoráveis ao bom desempenho escolar e que promovam percursos mais longos.

Onde as acções têm múltiplas e indeterminadas consequências que se propagam em vias inesperadas, os actores enfrentam condições de incerteza, mais do que de certeza ou de cálculo de risco (Scott, 1995). As escolhas acerca da continuação dos estudos, por exemplo, requer diversas variáveis desconhecidas e de incerteza; outro exemplo desse facto no contexto educativo é a probabilidade de obtenção de certos níveis em determinadas disciplinas, probabilidade de obtenção de emprego no futuro, os retornos ligados a determinados tipos de empregos, entre outras.

Cada nível do sistema escolar exige um cálculo de um grau de risco, e de custo e benefício, e o facto de o indivíduo pertencer a uma posição dentro do sistema de estratificação, tal determina o grau de utilidade desse cálculo para o indivíduo e a sua família (Boudon, 1974, 1990, 1998a). Desta forma, nas situações de incerteza terão que ser aplicadas estratégias de escolha e agilizados mecanismos sociais de acordo com a previsão e antecipação do curso da acção e dos seus resultados que o próprio indivíduo faz.

O custo e benefício antecipados diferem segundo a posição social, de forma que a utilidade de uma alternativa varia de acordo com a posição social e com o risco incorrido pelo facto de que o sucesso escolar do jovem ser maior ou menor. Os indivíduos seguem um processo de decisão racional cujos parâmetros são funções da posição social (Boudon, 1990). Não só os estados biológicos (necessidades naturais com a fome, sede, etc.) pesam na consideração das vantagens e recompensas que advirão das

acções, mas também as expectativas normativas e de interesses pessoais conscientes determinam essa percepção (Scott, 1995).

Segundo Breen e Yaish (2006), o risco surge devido ao nível de expectativas que advêm da utilidade de determinadas decisões e porque existe a possibilidade de os estudantes que escolhem o caminho mais arriscado, falharem por completo. Existe também outro factor relacionado com os condicionamentos de origem social que, considerando os limites dos alunos, determinam positiva ou negativamente o desempenho destes ao longo do percurso escolar. A crença de que os alunos possuem probabilidades de sucesso em cada decisão mais arriscada (o que os autores chamam de parâmetros de crenças subjectivas) pode igualmente influenciar as escolhas escolares que os jovens e suas famílias tomam.

Breen e Goldthorpe desenvolvem outro modelo conceptual orientando-se pelo que Boudon chama de *efeitos secundários* que influenciam as condicionantes das escolhas académicas, tendo em conta as diferentes habilidades ou desempenho dos alunos (Boudon, 1990). Dentro deste modelo, o autor assume que as diferenças de classe são determinantes nos resultados académicos e, desta forma, faz a distinção dos seus efeitos dividindo-os em efeitos primários e efeitos secundários. Os efeitos primários descrevem as diferenças de origem social (*idem, ibidem*), ou seja, são todos os efeitos que resultam da associação existente entre a classe de origem e o seu nível de desempenho de habilidades e competências. Neste seguimento o autor afirma que, as crianças de contextos mais favorecidos tendem a alcançar melhores resultados do que as crianças provenientes de meios sociais mais desfavorecidos. Os efeitos secundários vão muito além dessas diferenças de habilidades que devem ser conceptualizados enquanto consequências de distâncias sociais que têm que ser ultrapassadas para que se obtenha determinada posição de classe ou nível académico (Boudon, 1998a). Os efeitos secundários dizem portanto, respeito às escolhas pensadas que os jovens juntamente com as famílias fazem na permanência no sistema educativo (Benjaminsen, 2003). Estes padrões de escolhas reflectem as acções dos indivíduos envolvidos que resultam da sua racionalidade, pois representa e espelha as avaliações feitas através da relação ponderada entre os custos e benefícios, que por sua vez, reproduzem condições provenientes da sua posição de classe – o que recai sobre o pressuposto da influência e efeitos que a estratificação social possui sobre os trajectos e sucesso escolar. O modelo procura saber o porquê de crianças com as mesmas habilidades, mas com diferentes

contextos sociais de origem, fazerem diferentes escolhas escolares (Breen & Goldthorpe, 1997). Os autores chegam à conclusão que existem três elementos fundamentais para explicar este fenómeno, nomeadamente as estruturas do problema de decisão. Ou seja, uma vez que em todos os contextos escolares existem pontos nos quais os jovens enfrentam a decisão de seguir uma opção mais ou menos arriscada (por exemplo na escolha da via de ensino, uma via mais científica ou mais profissional, ou a decisão de prosseguir os estudos), é nessa situação que os jovens e as suas escolhas se diferenciam, pois devido aos constrangimentos sociais que se lhe impõem, nomeadamente a escassez de recursos e a posse de conhecimentos e informações – que são resultado das experiências e interações sociais –, os alunos calculam e avaliam os riscos, os custos e os benefícios sob diferentes condições e mobilizam recursos desiguais. Esta ponderação e mobilização desigual resulta no final, em decisões distintas em que, embora todos procurem maximizar os seus interesses pessoais, nem todos tenham as mesmas possibilidades e condições de o fazer da mesma forma, seguindo trilhos díspares, com resultados diferentes (Friedman e Hechter, 1998; Breen, 1999; Goldthorpe, 1998, 2000, Breen e Yaish, 2006).

Neste âmbito, o modelo de racionalidade cognitiva¹², que explica como os jovens e respectivas famílias de diferentes contextos sociais tomam decisões diferentes em relação ao percurso académico, pode facilitar a compreensão da persistência das desigualdades nos percursos e desempenhos escolares.

Boudon e Diego Gambetta (citados por Hedström e Stern, 2008) na mesma vertente, mostram que é importante distinguir factores intrinsecamente relacionados com a escolha racional e factores que são exteriores aos indivíduos, como é o caso da influência da origem social nas escolhas escolares, que têm sempre um carácter determinante mas contudo extrínseco, sendo que o jovem não tem geralmente, capacidade de se aperceber da importância desse factor nas suas tomadas de decisão.

A teoria da escolha racional remete as tomadas de decisão ao longo do percurso escolar dos jovens à racionalidade das escolhas com base nos valores e crenças de cada um, em que as motivações das decisões e acções tanto podem ser baseadas numa racionalidade pura de base cognitiva, ou assente nas crenças axiológicas dos jovens (Breen e Yaish, 2006). Contudo, estas crenças são construídas no seio familiar e social

¹² “*Cognitivist model*” é um modelo idealizado por Raymond Boudon (1998a) com pilares nas concepções teóricas de Weber e Tocqueville (explicado anteriormente neste capítulo).

de pertença, pois é neste contexto que são transmitidos todos estes hábitos; logo a origem social irá aqui também, possuir um papel importante, embora não totalmente determinante.

1.4. Limitações e críticas à teoria da escolha racional

Embora exista já algum trabalho desenvolvido nesta área, as teorias da escolha racional levantam ainda algumas questões, críticas e limitações.

Uma das críticas apontadas à teoria da escolha racional diz respeito ao *realismo* das suas aceções. Esta preocupação está também presente em alguns autores próximos da teoria, como é o caso de Raymond Boudon (1998b), na importância de aceções realistas sobre a situação social, incentivos e habilidades cognitivas do indivíduo, e de Hedström (1998), na afirmação de que os teóricos racionais tendem a aceitar falsas interpretações, sabendo que não são reais, apenas porque levam a melhores prognósticos, ameaçando o valor explicativo da perspectiva da escolha racional.

A ausência de realismo é assim criticada por alguns autores mais cépticos, no sentido de se afirmar que os indivíduos são totalmente racionais e calculistas pois premeditam sistematicamente as consequências, os custos e os benefícios das suas escolhas e consequências da sua acção. Uma outra vertente sociológica afirma que os indivíduos nem sempre são racionais, agindo ocasionalmente por impulso, emocionalmente e/ou simplesmente por força do hábito (hábito este, socialmente construído ao longo das suas experiências vivenciadas) (Hechter e Kanazawa, 1997).

Seguindo as concepções da Teoria da Escolha Racional, de que os indivíduos possuem conhecimentos e informações e que as suas escolhas não são fruto do mero acaso, se pensarmos na possibilidade lógica que as acções e comportamentos resultar muitas vezes de mecanismos emocionais, torna a teoria duvidosa (Petersen, 1994), bem como os argumentos deterministas que a defendem. Críticas têm apontado que este ponto de vista do processo das tomadas de decisão é cognitivamente muito exigente para os actores humanos.

Boudon (1998a) afirma que a teoria da escolha racional erra ao explicar um variado conjunto de fenómenos, uma vez que a ideia da racionalidade instrumental se

deveria expressar apenas em acções comuns do contexto económico. Por outro lado, o mesmo autor, defende que o lado débil na teoria de acção racional não se encontra na abordagem do individual, mas sim, na definição de racionalidade¹³. No entanto, Boudon questiona-se quanto ao facto desta perspectiva de racionalidade ser incapaz de representar explicações, sem deixar em aberto aquilo a que ele chama de “black boxes” (Boudon, 1998b), ou seja, sem depender de pressupostos exteriores à sociologia e de noções vagas para explicar os fenómenos sociais, não conseguindo explicar alguns mecanismos sociais.

Uma segunda crítica da escolha racional foca-se em concepções motivacionais. Os teóricos da escolha racional consideram os valores individuais e os elementos estruturais enquanto importantes determinantes de resultados, mas por razões metodológicas as suas aplicações dão geralmente maior ênfase às determinantes de estruturas sociais (Goldthorpe 1998). Como resultado disso, as explicações da escolha racional são geralmente consistentes com outras perspectivas gerais, tais como as análises estruturalistas e de rede, que são usualmente postas no seio das preocupações sociológicas.

Só uma teoria social com as suas características de reconhecimento da acção social enquanto objecto em si e como forma ideal de estudar o funcionamento do sistema social, através da análise das acções individuais dos actores sociais serve, segundo Coleman, para enfrentar este novo desafio da investigação social (Coleman, 1986). Neste seguimento, o autor afirma que, o uso da racionalidade quando a acção é individual e não resultado do sistema e que está a ser analisada e explicada pela sociologia através da pergunta directa ao actor social, tem dois defeitos nessa mesma explicação. Em primeiro lugar, as respostas irão incluir a informação sobre a qual o indivíduo está consciente; e em segundo lugar, a própria explicação que o indivíduo dá às suas acções, é ela própria orientada para atingir os objectivos pelos quais ele desempenhou a acção social estudada (Coleman, 1986), o que poderá igualmente enviesar a interpretação real da acção, atribuindo uma racionalidade à acção que nem sempre corresponde efectivamente à verdade.

13 Segundo Boudon (1998a), a racionalidade deve ser entendida neste segmento enquanto intencionalidade, interesse pessoal e maximização. O autor refere ainda que este conceito deve ser polissémico, o que pressupõem a necessidade de reconstruir as motivações dos indivíduos e interpretar os factos sociais enquanto efeitos de acções que não incorporam sempre factores utilitaristas (Boudon, 1998b).

1.5. Síntese de capítulo

Este capítulo permitiu-nos entender principalmente quais as premissas que estão na formação da *Teoria de Acção Racional* e da *Teoria da Escolha Racional*. Depois de apresentadas as contribuições teóricas que melhor se adequam à centralidade do nosso estudo, que nos permitiram contextualizar conceptualmente ambas as teorias incidimos na importância do processo de tomada de decisão e das escolhas realizadas pelos jovens e seus familiares ao longo de todo o processo académico, e na sua influência sobre os trajectos escolares e desempenho académico das crianças.

Relativamente à escolha racional, concluímos que o processo de tomada de decisão e de escolha da acção é conduzido pelas crenças, desejos e necessidades que o actor possui, e pelos objectivos e resultados que este prevê alcançar. É ainda, transversal a muitos dos teóricos que o indivíduo realiza um balanço reflexivo dos custos e benefícios bem como do risco de seguir determinada acção e de escolher determinado caminho de acção, e é neste sentido que este processo se torna racional. Esta teoria defende também que, nesta ponderação são tidas em consideração, de forma racional, razões cognitivas (razão da acção) e razões exiológicas (crenças no resultado da acção), que permitem que o actor tome a melhor decisão a fim de alcançar os resultados que deseja. Desta forma, articulam-se as premissas da teoria da escolha racional, baseadas no individualismo e autocentramento do objectivo da acção, e na optimização da própria acção.

No âmbito das escolhas dentro do sistema escolar, podemos comprovar que, embora existam condicionamentos sociais e de origem, é com base no cálculo do risco e dos custos e benefícios das trajectórias escolares, que os jovens e seus familiares decidem empenhar determinadas forças na escolarização, e seguir determinados caminhos, vias e áreas de ensino, investindo mais ou menos no prosseguimento dos estudos.

Por último, foi-nos permitido ainda agrupar, de uma forma breve, as principais críticas realizadas à teoria da acção racional, principalmente ao determinismo dos autores que defendem que os indivíduos são todos eles actores racionais e que todas as suas acções e escolhas resultam de um balanço e cálculo racional e contínuo entre os custos e os benefícios das suas escolhas e consequências de acção. Muitos autores defendem que, embora exista de facto uma reflexão e ponderação do risco, tal não é

feito em todas as acções, havendo influências exteriores cujos indivíduos não têm consciência, tal como a origem social e as próprias emoções e hábitos de acção. Tal processo constante de racionalidade seria demasiado exigente cognitivamente para as interacções e práticas do indivíduo na sua vida social.

Partindo destas abordagens, apoiamo-nos para escrever o próximo capítulo, que nos dá acesso a uma outra perspectiva sociológica sobre a problemática central do estudo, e que não nos deixará cair no determinismo acentuado que algumas teorias baseadas na racionalidade nos propõem.

Capítulo II – Sistema de disposições escolares

No sentido de contrariar o determinismo associado à teoria da escolha racional, resolvemos apresentar uma perspectiva alternativa da percepção da tomada de decisão dos jovens, aliando à racionalidade individual, uma certa influência social na construção daquilo a que muitos chamam de *disposições*.

Entendemos que a evolução do universo simbólico e cultural dos jovens alunos pode estar associada a um certo efeito de disposições, ao desenvolvimento de determinadas competências e à criação de uma atitude geral perante o conhecimento e perante as técnicas de construção e transmissão desse mesmo saber (Costa *et al*, 2008), o que coloca o conceito de disposições no centro da nossa problemática.

O conceito de disposições tem sido definido e discutido em algumas áreas de investigação das ciências sociais nomeadamente da psicologia, das ciências da educação e da sociologia, o que nos dá conta de uma definição multidisciplinar que poderá cair nos contextos mentais da psicologia ou num âmbito mais social e socialmente construído.

No nosso trabalho, as *disposições* não serão alvo de uma investigação empírica directa¹⁴, no entanto, sendo um conceito que nos parece fundamental no desenvolvimento da problemática, não podemos deixar de fazer uma reflexão teórica no âmbito da construção das expectativas académicas.

Iremos assim desenvolver a definição do conceito e discuti-la no âmbito da sua importância na construção das expectativas dos alunos assim como em todo o desenho da sua trajectória académica futura.

¹⁴ O motivo de não nos termos debruçado empiricamente sobre este conceito deve-se à complexidade de trabalho e de interpretação exigido no estudo da natureza, construção e organização do património individual de disposições, que só através de um método de investigação exploratório em profundidade conseguiríamos ter acesso. Desta forma, e devido às limitações que nos são impostas, demos prioridade a outras variáveis, deixando esta problemática para futuros estudos, salientando a importância do processo de construção e de activação/inibição de disposições sociais e escolares, na complementaridade da nossa linha de investigação, de forma a determinar a sua relevância na construção das expectativas escolares bem como o desempenho escolar dos alunos.

2.1. Sistema de disposições: enquadramento teórico e definição do conceito

Nas últimas décadas, a compreensão das relações causais¹⁵ transformou-se num tópico de importância na análise das ciências sociais. Mais recentemente, as propriedades disposicionais têm-se tornado igualmente objecto de estudo. Ambos os fenómenos surgem fortemente relacionados com condições contrafactuais e outros fenómenos modais como as oportunidades objectivas, no entanto não tem havido muito trabalho empírico debruçado sobre essa perspectiva. Alguns problemas que surgiram das discussões incluem a possibilidade de redução de disposições a causas e vice-versa, a tentativa de reduzir todas as necessidades metafísicas a propriedades disposicionais, a relações entre disposições, causas, e as leis da natureza; o papel das capacidades causais em explicação do sucesso da inquirição científica; a fundamentação das disposições e causas em oportunidades objectivas; e o tipo de poder causal necessário para as agências livres (Carr e Claxton, 2002). Mas fundamentalmente a tradição disposicionalista tenta centrar-se no âmbito do passado incorporado dos actores individuais, quando se debruça sobre a pesquisa dos comportamentos sociais (Lahire, 2004), o que vem afastar a teoria disposicionalista das teorias de acção racional e de todo o individualismo metodológico que analisam as práticas dos comportamentos sociais, em muitos casos, sem apresentarem um raciocínio sobre a importância da socialização do actor, tal como defende Raymond Boudon (1998a).

Se observarmos a educação enquanto desenvolvimento da mente, e não só enquanto o acumular de conhecimento, competências e compreensão, então conceitos como o de disposições articulam-se de forma útil, nos aspectos mais salientes deste processo de desenvolvimento (Carr e Claxton, 2002).

A definição do conceito de disposições não é, como já referimos, exclusivo da sociologia, no entanto é no seu contexto que a definição deste conceito ganha uma maior conceptualização científica que se enquadra no nosso esquema teórico. Assim sendo, e recorrendo às palavras de Lilian Katz¹⁶, podemos definir disposições enquanto uma tendência de exibição frequente, consciente e voluntária de um padrão

¹⁵ Segundo Anthony Giddens (1984), a relação causal define-se na existência de um determinado fenómeno ser efeito e consequência de outro fenómeno (a causa), indo ao encontro da complexidade das interacções dos fenómenos sociais.

¹⁶ Lilian Katz é professora e investigadora na área da educação pré-escolar, e foi no passado presidente da *National Association for the education of Young Children* e ainda Directora da ERIC – *Cleaninghouse on Elementary and Early Childhood Education*.

comportamental e hábitos de pensar e agir, que se orienta directamente para alcançar um objectivo (Katz, 1993).

Lilian Katz (1993) procura ainda, clarificar o conceito de disposições, fazendo a distinção entre disposições e as atitudes e hábitos. Por exemplo, quanto às atitudes, estas podem simplesmente ser consideradas enquanto uma pré-disposição para agir de acordo com um fenómeno particular (*idem, ibidem*), queremos com isto dizer que, ter uma determinada atitude não significa obrigatoriamente a existência de uma disposição para tal, assim como a posse de uma competência não levará necessariamente aos mesmos resultados e a uma determinada acção e atitude, pois o jovem poderá não ter disposição para a realizar. Desta forma, é importante salientar, no âmbito escolar, a necessidade de os familiares e professores trabalharem no sentido de desenvolverem laços fortes e estreitos entre as habilidades e competências e as disposições dos jovens, pois “ter” uma competência, não é o mesmo que “fazê-la” e pô-la em prática, para tal, são necessárias disposições, e essas têm que ser trabalhadas e desenvolvidas (*idem, ibidem*) pelos vários actores envolvidos.

2.2. Processo de construção das disposições

Para a interpretação desta problemática é necessário ter em consideração a existência de três tipos de disposições nos jovens (Katz, 1993): as disposições inatas, que nascem com as crianças; as disposições sociais, ou seja, disposições que se desenvolvem e manifestam em contexto social; e as disposições intelectuais, que são aquelas que se expandem principalmente na socialização escolar (*idem, ibidem*) e que permitem ao jovem ter disposição para determinada disciplina e para possuir uma maior entrega e interesse na vida escolar.

Segundo Bernard Lahire (2002, 2005) as disposições formam-se através de modalidades de socialização que podem ser distinguidas entre si; numa primeira perspectiva, a importância da socialização pode surgir através do treino ou prática directa de disposições comportamentais e mentais na família, na escola e nas diversas instituições socializadoras. Outra modalidade de formação de disposições vai ao encontro da socialização ser um resultado de um efeito mais difuso da organização de uma “situação”. Esta pode ainda assumir a forma de interiorização de crenças, valores,

modelos e normas. Contudo, estas modalidades de socialização não se encontram obrigatoriamente em sintonia e coerência em todos os sectores da sociedade e em todos os contextos frequentados pelos mesmos indivíduos: a família, a escola, o grupo de pares, o universo profissional, os *media*, etc., podendo produzir efeitos de socialização heterogéneos (Lahire, 2005). É por estas razões que o autor defende que os patrimónios individuais de disposições (de agir e de crer) dificilmente serão perfeitamente coerentes e harmoniosos entre si.

Para que o conceito não perca a sua pertinência, é também necessário distinguir as realidades ou situações diferentes (Lahire, 2002, 2005), ou seja, é importante fazer a clarificação entre competências e capacidades face ao conceito de disposições, aplicando o termo em situações em que se verifique uma tendência e uma propensão e não apenas quando existe um recurso mobilizado.

Podemos falar de competência quando se trata de saberes e de *savoir-faire* bem circunscritos, ligados a uma situação ou a uma prática específica em um contexto muito particular. A competência deve ser entendida enquanto uma capacidade, uma potencialidade para fazer e não uma inclinação para algo, portanto é importante que não se reduza todas as capacidades, saberes e habilidades a uma disposição, a uma inclinação ou a uma tendência permanente (Lahire, 2002).

As disposições também se distinguem entre si, pelo grau de fixação e de força que cada uma possui. Existem disposições fortes e disposições mais fracas, e a força ou a fragilidade das disposições e a frequência da sua activação em diversos contextos dependem, em parte, da sua actualização e activação (*idem, ibidem*). É igualmente proveitoso distinguir as disposições a agir das disposições de crer (geralmente categorizada de crenças), pois são mais ou menos incorporadas pelos actores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas às disposições para agir (Lahire, 2005).

Do mesmo modo que possuímos grande diversidade de disposições para agir, também interiorizamos uma grande quantidade de crenças (hábitos de espírito) que podemos verbalizar; no entanto algumas delas estão ligadas a normas sociais (Lahire, 2002), sendo produzidas, sustentadas e difundidas por instituições tão diversas quanto a família, a escola e todas as instituições com que nos deparamos na nossa socialização.

A noção de disposição pressupõe a existência de comportamentos, atitudes e práticas recorrentes e contínuas que sejam coerentes, evitando catalogar de uma disposição qualquer acontecimento ou comportamento (*idem, ibidem*). Neste âmbito, podemos afirmar que para se contruir uma disposição é necessário recorrência, repetição e continuidade de práticas.

Como uma disposição resulta da incorporação da socialização passada, ela só se constitui através da continuidade, isto é, mediante a repetição de experiências e práticas relativamente semelhantes. A incorporação de hábitos ou de disposições não resulta de um acto único e isolado, pelo contrário, resultam da sua durabilidade no tempo e das vivências do indivíduo, o que resulta num leque de disposições heterogéneas, uma vez que cada uma possui uma particular duração, sistemacidade e intensidade de incorporação (Lahire, 2005). É neste sentido que as disposições se podem intensificar ou enfraquecer devido à solicitação e uso frequente, ou pelo contrário, enfraquecer pela falta de prática (mais uma vez, aqui se refere a necessidade da repetição e continuidade da disposição). No entanto, não é por possuímos um leque heterogéneo de disposições contínuas e repetidas que estas se accionam em qualquer circunstância, havendo contextos e condições específicos de activação de disposições sob determinados mecanismos. O que vem demonstrar que as disposições não resultam simples e mecanicamente de estímulos exteriores, mas sim de algo que se adapta às situações e contextos (*idem, ibidem*).

Acontece também que, numa mesma situação, diversas disposições podem ser accionadas e combinadas entre si (Lahire, 2002), de forma a permitir determinada prática ou comportamento. Muitas vezes o indivíduo chega mesmo a activar disposições que se encontravam “adormecidas” ou em estado de vigília¹⁷ (como categoriza Lahire), para que em contexto novo sejam praticados comportamentos e atitudes adequadas.

A activação/inibição das disposições é condicionada pela existência de diferenciações dentro do mundo social: desiguais condições de existência social, do ponto de vista do capital económico e cultural ou diferenciações sociais ligadas às posições e papéis que cada indivíduo ocupa nesses diferentes domínios da interacção social (Lahire, 2004). Os contextos sociais em que nos inserimos são activadores das nossas experiências e das nossas disposições e, como afirma Lahire (2004), mudar de

¹⁷ Neste âmbito Lahire vai ao encontro de Émile Durkheim (2007), quando este se debruça sobre o despertar das “faculdades entorpecidas por um sono prolongado”, no sentido de o indivíduo em contextos novos com forças sociais distintas conseguir, através de acções passadas, accionar outras disposições.

contexto significa mudar as forças que agem sobre nós, o que permite a activação ou inibição de disposições particulares.

2.3. Condicionamentos sociais na construção das disposições

A caracterização social de cada indivíduo pode ser entendida enquanto forma de distribuições relacionais de posição sociais (espaço social das classes) como de trajectos dentro do espaço das relações sociais. Os valores e representações vão-se formando e transformando ao nível societal (configurações culturais), e através dos sistemas cognitivos e valorativos que os indivíduos e grupos vão interiorizando e accionando na prática social (sistema de disposições) (Costa, Machado e Almeida, 1990).

Num estado avançado de diferenciação das condições sociais impõem-se a questão das influências socializadoras heterogêneas e de seus efeitos sobre a constituição dos patrimónios de disposições individuais, ou seja, da variação das disposições, em função dos momentos no percurso social e dos contextos e experiências vivenciadas. O sistema de disposições deve ser visto como estruturas estruturadas pelo espaço das relações sociais e estruturantes, das práticas sociais e das representações simbólicas (Bourdieu, 1990). É neste sentido que nos parece importante dedicar parte deste capítulo aos condicionamentos sociais e de classe, na construção das disposições.

Uma das respostas sociológicas actualmente possíveis encontra-se na ideia de que as inclinações, preferências e disposições não podem ser concebidas independentemente das condições de existência, em relação às quais representam “ajustamentos” que escapam, na maior parte do tempo, à consciência individual (Nogueira, 2004). Neste contexto temos o processo de socialização familiar que se encarrega de transmitir predisposições aos jovens que possibilitam a sua integração em grupos sociais ou a universos escolares específicos orientadores para determinados trajectos e cursos. Os pais possuem eles próprios disposições que transmitem, por vezes até inconscientemente, através de acções educativas orientadas para a perpetuação da linhagem familiar (Bourdieu, 1998).

No entanto, não podemos ser deterministas ao ponto de afirmar que os jovens interiorizam mecanicamente a sua herança familiar e seguem as pegadas dos pais, sendo importante ressaltar a capacidade de racionalidade dos indivíduos de construção da sua

identidade (Nogueira, 2004) e de questionarem o que lhes é transmitido. Como afirma Bourdieu (1998), o herdeiro tem que aceitar herdar e apropriar-se da herança que lhe é transmitida, podendo tornar-se autónomo e seguir as suas próprias preferências e disposições¹⁸. Desta forma, torna-se importante fazer referência à situação contrária, em que os pais não desejam que os filhos sigam a sua herança, nomeadamente aqueles que possuem uma posição social estigmatizada e de baixo estatuto social, económico e cultural. Nesse momento, dá-se o que Bourdieu chama de “contradições de herança” (Bourdieu, 1998), uma vez que tanto os jovens como os seus familiares lutam para a não reprodução da herança familiar e para contrariar o *habitus* mobilidade ascendente, uma melhor posição social e económica.

As condicionantes que resultem das oportunidades e necessidades inerentes à posição de classe geram determinadas disposições compatíveis e adaptadas a essas condições e exigências (Elder-Vass, 2007), uma vez que são expostas práticas sociais e que são partilhadas pelos actores que interagem dentro de cada posição social, permitindo a harmonia de normas e consciências partilhadas. Neste âmbito, surge a noção de um *habitus* partilhado. Desta forma, pode-se afirmar que o *habitus*, produzido por condicionamentos sociais, tendem a encorajar o indivíduo a comportamentos que reproduzem as práticas e normas existentes na sociedade. Esse condicionamento é tão efectivo que as disposições são geradas sob a consciencialização e incorporação sob diversas formas (*idem, ibidem*) No sentido da interiorização de um *habitus* social, Bourdieu (1998) procura demonstrar que as nossas crenças acerca do mundo ou as nossas disposições para agir são afectados pelas nossas experiências da estrutura social, e como consequência essas estruturas sociais têm efeito no nosso comportamento. Contudo, a estrutura social não determina totalmente as acções dos indivíduos totalmente. É deixado espaço para a acção, o que permite ao actor a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões (Benjaminsen, 2003). Ou seja, os actores possuem a habilidade de reflexão e de atribuir significados às suas acções.

São essas disposições incorporadas que orientam a acção do indivíduo que contrariam o objectivismo da teoria estruturalista, pois desta forma a acção individual deixa de ser realizada de forma mecânica. Essas disposições são mecanismos orientados

¹⁸ Embora aqui se deva fazer referência às teorias das disposições que defendem que estas são sempre construídas com base nas experiências, intenções e processo de socialização que o jovem sofre (Lahire, 2002), ou seja, não sendo o único factor determinante, a herança transmitida no seio familiar é também fundamental. E isto porque, os jovens acabam sempre por construir a sua identidade com base nas orientações e aspirações parentais (Bourdieu, 1998).

da acção, que se adaptam ao contexto. Assim, cria-se uma relação dinâmica entre as condições estruturais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e das condições nas quais essas disposições seriam aplicadas (Nogueira e Nogueira, 2002).

2.4. Disposições sociais na construção das expectativas escolares

No contexto académico, Pierre Bourdieu (1979) distingue três grupos de disposições e de estratégias de investimento escolar que são adoptadas diferencialmente segundo a classe social e os recursos económicos que a família possua. O primeiro desses grupos, geralmente atribuído às classes menos abastadas económica e culturalmente, centra-se no investimento moderado no sistema educativo, devido à percepção das fracas oportunidades de sucesso escolar, pois faltariam os capitais necessários ao bom desempenho escolar por parte dos alunos. Tal tornaria o retorno no investimento muito incerto, correndo o elevado risco de que os custos no investimento ultrapassariam os benefícios que dele poderiam resultar¹⁹. Neste caso as aspirações das famílias sobre o futuro escolar dos alunos seria moderada, no sentido em que apenas esperavam que o jovem estudasse o suficiente para manter ou elevar ligeiramente o seu nível socioeconómico de origem (Bourdieu, 1979). Essas famílias tenderiam assim a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção do mercado de trabalho (Nogueira e Nogueira, 2002), tal como as vias de ensino e formação técnicas e profissionais. No caso de percursos prolongados em meios mais desfavorecidos, supõem-se uma forte mobilização familiar. Alguns estudos mostram, nesse âmbito, que o envolvimento e acompanhamento escolar dos pais, embora indispensável, não é suficiente para que os filhos obtenham sucesso na escola (Vianna, 2005); é necessária a aplicação e criação de disposições orientadas com esse fim, no próprio processo de escolarização.

Num segundo grupo, o autor refere-se às classes médias como o grupo que tenderia a seguir a disposição de investir fortemente na escolarização dos seus jovens, uma vez que desse investimento resultaria a sua ascensão social e económica, ou seja,

¹⁹ Neste ponto, Bourdieu vai ao encontro da teoria de Boudon, acerca do cálculo do risco, isto é, da ponderação entre os custos e os benefícios de tal investimento escolar, que tende a pesar mais nas famílias com menos recursos económicos do que nas mais “abastadas”.

resultaria facilmente uma mobilidade social ascendente do grupo de origem, através do desempenho académico positivo e do sucesso alcançado pelos seus jovens (Nogueira e Nogueira, 2002). Neste caso, algumas das formas de presença familiar na escolarização dos filhos são produzidas nos processos socializadores familiares, sendo potencialmente produtores de disposições facilitadoras de sobrevivência escolar (Vianna, 2005).

Por último, nas “elites” económicas e culturais, os grupos familiares tendem a investir fortemente na escolarização os filhos, porém de uma forma bem mais descontraída do que as classes médias, pois não existe o peso do desejo de ascender social e economicamente. Também o facto de transmitirem disposições desde muito cedo, que impulsionem ao sucesso como algo natural e esperado pelos seus familiares, faz com que o investimento escolar não seja impetuoso (Nogueira e Nogueira, 2002).

A influência parental é neste sentido importante, nomeadamente no que diz respeito ao seu nível de instrução, uma vez que os pais com maior escolaridade estão aptos para ajudar os estudantes a desenvolver disposições psicossociais que são necessárias para a adaptação aos contextos sociais e escolares que terão que enfrentar (Clifton *et al*, 2008), orientando-se assim, para o sucesso académico. A educação dos pais é considerado um dos aspectos de medida mais estável das trajectórias e desempenho dos alunos porque tende a permanecer-se estável no tempo, sem grandes alterações. A educação parental acaba também por ser um indicador de rendimento dos pais porque ambos se encontram fortemente correlacionados (Sirin, 2005).

A preparação psicológica para as experiências que terão que enfrentar no ensino secundário assim como promover grande parte dos recursos financeiros e sociais que necessitam é o que mais poderá determinar o desempenho escolar do aluno (Clifton *et al*, 2008).

Desta forma, podemos afirmar que os processos de socialização familiar, produtores de traços disposicionais, são potencialmente desencadadores de elementos facilitadores – ou dificultadores – de sucesso escolar, conforme as afinidades ou os distanciamentos com relação à escola que esses traços engendram (Vianna, 2005).

Neste âmbito escolar, Lahire (2002) constata que existem variações importantes de comportamento em função da situação considerada, indicando com isso a activação de disposições sociais e de esquemas de acção diferentes conforme o contexto. Por exemplo, os meios profissionais, escolares ou familiares muito coercivos podem

contribuir para forçar os actores a inibir certas disposições ou para pôr em prática competências ou disposições mais fracas, o que poderá determinar a forma como o aluno percebe a sua vida escolar, a importância atribuída à educação, assim como projecta o seu futuro, e qual o desempenho a ter para alcançar o esperado. Portanto, parece-nos muito importante, compreender de que forma essas disposições transmitidas mais ou menos coercivamente determinam as disposições dos alunos e orientam os trajectos escolares.

Relativamente à importância da origem social e das disposições transmitidas, Lahire considera que, o facto de as condições sociais e económicas influenciarem fortemente o acesso dos estudantes aos diferentes tipos de ensino, tal não corresponde obrigatoriamente à principal variável explicativa das experiências vivenciadas dentro do contexto académico (Lahire, 2002). Como aliado fundamental, encontram-se as matrizes de socialização com o qual o indivíduo se depara nas diversas interações ao longo da vida, a própria socialização proveniente das configurações das instituições escolares e dos actores com que o jovem se envolve socialmente, assim como as próprias disposições e investimento académico (Costa *et al*, 2008). E isso porque, o património disposicional é fundado em elementos heterogéneos de forças desiguais, coabitando numa mesma pessoa disposições díspares e sincréticas, que resultam dos vários processos de socialização (familiar, sociabilidades, trabalho, escola, pares, etc.) que se vão desenvolvendo continuamente (Lahire, 2002; Costa *et al*, 2008). O facto de os indivíduos interagirem com diversas estruturas heterogéneas dentro dos inúmeros quadros sociais, assim como com uma infinidade de outros actores sociais, portadores de sistemas de disposições congruentes aos seus, faz com que as próprias disposições estejam em constante evolução.

2.5. Síntese de capítulo

A noção de disposição é útil para mostrar as diferentes micropráticas realizadas pelos indivíduos e o que elas têm em comum. Compreender as disposições dos indivíduos é compreender aquilo que os impulsionam a agir em contextos específicos, é compreender o porquê de accionarem determinadas práticas e mecanismos orientados para aqueles objectivos.

Assim sendo, descrevemos neste capítulo aquilo que compreendemos por disposições, definindo o conceito enquanto práticas e tendências frequentes, recorrentes e contínuas, que sejam conscientes e voluntárias e que resultem num padrão de comportamentos orientados no mesmo sentido para alcançar o mesmo objectivo.

Relativamente ao processo de construção do património disposicional, verificámos que este resulta da interiorização da socialização e da transmissão de um *habitus* social, assim como de normas e valores para agir, que orientam a criação de um leque heterogéneo de disposições individuais (condicionamentos sociais) que exigem sempre, a repetição e continuidade da prática para não enfraquecerem e fiquem em estado de vigília (adormecidas). Para tal existem contextos e condições específicas que permitem a activação de determinadas disposições.

Podemos ainda concluir que as disposições não são estáveis nem permanentes, necessitam de constante actualização de forma a adaptar-se aos diversos contextos e circunstâncias que lhes incitam a serem accionadas e praticadas.

No âmbito das expectativas escolares e do desenho das trajectórias académicas, verificamos que as disposições se mostraram fulcrais, no sentido de orientação do investimento e do desempenho escolar. Sob forma de transmissão social e principalmente da família (nomeadamente através do acompanhamento e controlo dos estudos e do desempenho do aluno) e da instituição escolar, os alunos tendem a desenvolver disposições desiguais orientadas mais para determinadas matérias e assuntos académicos, assim como levam o jovem a atribuir mais ou menos importância à escolaridade e ao ensino, resultando em um maior ou menor esforço e empenho deste ao longo do percurso escolar – determinando consequentemente as escolhas de trajectos que estes fazem assim como o seu desempenho.

Capítulo III – Expectativas e aspirações académicas

A importância que a aquisição e desenvolvimento do conhecimento escolar representa nas famílias, tanto como factor de possibilidade de melhoria das condições de vida para os seus filhos (ascensão social), ou como mecanismo de manutenção do nível social e económico, através de uma maior escolarização, faz com que as famílias continuem a investir numa escolarização mais prolongada dos jovens, trabalhando na interiorização dessa crescente relevância do ensino, construindo aspirações elevadas em relação ao seu futuro académico e profissional. Desta forma, as famílias acabam por orientar os trajectos e decisões escolares, incentivando a que os jovens criem expectativas do seu próprio futuro. Motivados pelos seus familiares e pelas suas expectativas, os alunos começam a desenvolver um maior ou menor esforço para alcançar uma escolarização mais avançada e prolongada e com sucesso (Resende e Vieira, 1992) ou mais curta e profissionalizante, ou sem grandes níveis de sucesso. Ou seja, as aspirações dos familiares podem também constituir-se um travão às expectativas dos jovens.

É neste sentido que surge a importância e necessidade de explorarmos este conceito na nossa investigação, pois uma das questões basilares deste trabalho recai precisamente sobre a importância das aspirações familiares e das expectativas dos próprios alunos, no seu desenvolvimento e desempenho académico. Desta maneira, surge-nos como fundamental, em primeiro lugar, fazer a distinção entre os conceitos de expectativas e aspirações, definindo cada um dos termos e elaborando o seu enquadramento teórico, de forma a contextualizar os conceitos e a pertinência destes termos na nossa investigação. De seguida, faremos uma breve alusão à importância das representações sociais na construção das expectativas, e como não podia deixar de ser, dedicar parte deste capítulo também, à importância da origem social e das aspirações parentais, assim como do papel do sistema de oportunidades na idealização e orientação de um futuro, por parte dos jovens estudantes. Por último, tentaremos traçar a relação entre as expectativas académicas e os trajectos escolhidos ao longo dos ciclos de ensino, e conseqüentemente, qual o seu determinismo sobre o desempenho escolar dos alunos.

3.1. Aspirações e expectativas: definição e diferenciação entre conceitos

Ao longo de todo o nosso processo de aprendizagem possuímos determinadas aspirações e expectativas inseridas nos nossos projectos de vida²⁰, nos vários níveis da nossa vida. Sucintamente, podemos afirmar que as aspirações se distinguem das expectativas na medida em que se referem ao que se deseja obter no futuro, ou seja a *objectivos idealísticos* (Morgan, 2001), enquanto as expectativas indicam o que se espera realmente conseguir alcançar, e para o qual são agilizados mecanismos e esforços para alcançar os objectivos que desejamos e esperamos dessas projecções futuras, isto é, são realizadas *apreciações realísticas e racionais* do futuro (*idem, ibidem*). As expectativas educacionais são ainda formadas segundo o modo como os indivíduos valorizam a educação em termos das suas capacidades, dos seus desempenhos académicos, das suas ambições e situações familiares, tendo uma vertente racional e de cálculo (Andres *et al*, 2007).

No entanto, é possível afirmar que, muitas das vezes, são as nossas aspirações que nos dão força e motivação para nos esforçarmos para alcançar algo. As expectativas por sua vez, tornam as nossas aspirações mais realistas e próximas daquilo que, consoante as nossas capacidades e aptidões, conseguiremos realmente alcançar. Todavia, o alcance desses objectivos depende daquilo que estamos dispostos a fazer para lá chegar, considerando as nossas preferências e a nossa vontade, mas também as nossas capacidades e o que achamos ser capazes de fazer com base no conhecimento que possuímos das nossas experiências passadas.

No seguimento deste pensamento, salientamos a importância das aspirações e das expectativas para a motivação em alcançar as nossas metas. As teorias que se debruçam sobre as expectativas propõem mesmo, que o processo de motivação deve ser entendido enquanto função dos objectivos e escolhas realizadas por cada indivíduo, bem como das suas expectativas em atingir esses mesmos objectivos.

As expectativas de sucesso e as aspirações de um futuro positivo determinam a motivação para o desempenho do indivíduo, assim como o seu esforço para evitar o fracasso escolar. Quem defende esta perspectiva é Anna Marie Fontaine (1986a), que afirma ainda que, na existência de elevadas expectativas, criam-se igualmente elevadas

²⁰ Estes têm como base “as acções racionais dos sujeitos, com vista à concretização dos seus objectivos e controlo dos seus próprios destinos” (Guerra, 1993: 70).

motivações, que correspondem à adopção de comportamentos adequados ao alcance dos seus objectos.

Na teoria das expectativas, é reconhecida a capacidade de decisão racional dos indivíduos, no que diz respeito ao esforço que pretendem despende no cumprimento de determinados objectivos a fim de alcançar as recompensas esperadas e desejadas. Desta forma, a ênfase recai sobre os resultados e os seus atractivos, que condicionam a expectativa e a acção em si (Simões, 2008).

O conceito de expectativa é utilizado sempre com um sentido de projecção no futuro, no entanto reporta-se sempre as experiências passadas, pois é através das práticas vividas no passado que o indivíduo constrói o que deseja para o seu futuro com racionalidade e consciência do que consegue e pode vir realmente a alcançar, dependendo das suas estratégias e esforços. Este conceito encontra-se associado aos projectos pessoais e profissionais, enquadrados na preferência da realização individual e adaptação quotidiana, num processo progressivo de confronto com a antecipação de uma actuação futura (*idem, ibidem*).

Outra forma de diferenciar os conceitos de aspirações e expectativas é debruçando-nos sobre o seu processo de construção. Ou seja, enquanto as expectativas se referem a projecções, a curto prazo, do resultado de determinada acção realizada pelo indivíduo, nas quais – como afirma Fontaine (1986b) – a confiança que o sujeito tem nas possibilidades de sucesso, assim como a sua tolerância à frustração caso as suas previsões não se realizem, são o que determinam as expectativas construídas. Por outro lado, as aspirações traduzem um processo psicossocial pelo qual um sujeito é levado a um objecto, do qual toma consciência através das imagens, das representações, dos símbolos e que constitui para idealizar e orientar os seus projectos. A aspiração possui um carácter social ao mesmo tempo que dispõem de uma dimensão individual (Simões, 2008); social no sentido da existência de elementos e condições que integram a sua construção, individual porque também as experiências individuais permitem a elaboração de determinadas aspirações, contudo são desprovidas de reflexividade e da percepção daquilo que, para além do que gostaríamos, temos capacidade de alcançar. Nas aspirações há a ausência do cálculo da probabilidade de atingir de facto, o que desejamos (daí ser algo que se poderá considerar longe do real).

Num estudo realizado por Pierre Bourdieu, *La Distinction* (1979), o sociólogo estabelece a relação entre as esperanças subjectivas e as aspirações, e as suas possibilidades de cumprimentos desses objectivos. Neste âmbito, o autor afirma que, as aspirações tendem a tornar-se mais realistas, adaptando-se às possibilidades reais, transformando-se em expectativas concretas de futuro. Ou seja, acaba por ser um processo evolutivo: das aspirações irracionais, passamos por um processo reflexivo e construímos aí as nossas expectativas.

O projecto futuro consiste num compromisso entre as aspirações, os interesses, o sistema de representações e de valores que o indivíduo tem como referência e, por outro lado, os meios de que dispõe, as estruturas sociais de que depende, a manipulação de que é objecto e as possibilidades de mudança que lhe permitirão mudar a sua situação e alcançar de facto, o objectivo e metas a que se propôs (Simões 2008).

3.2. A importância das representações sociais

A importância das representações sociais surge no sentido de haver duas “realidades” que temos que considerar e compreender: por um lado existe a realidade das situações e dos contextos, os dados e os acontecimentos concretos, e por outro lado, existem as representações sociais que os indivíduos criam sobre aquelas realidades, que sendo socialmente construídas, resultam de todas as vivências e interacções ao longo da sua existência.

Considerando que as representações sociais determinam os comportamentos dos indivíduos, este conceito parece-nos pertinente na compreensão das expectativas e aspirações dos jovens e seus familiares, e qual a importância no seu desempenho escolar, no sentido de entender de que forma estas expectativas espelham as suas representações socialmente construídas.

Segundo Denise Jodelet (1991), representações sociais são elementos cognitivos (conceitos, categorias, teorias, imagens...) que são orientadas para a compreensão do contexto envolvente em que nos inserimos. Sendo socialmente elaboradas e partilhadas, permitem ainda a construção de universos consensuais. As representações são como um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social que permitem não só, a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e

dos grupos, mas constitui igualmente um mecanismo de orientação de interpretação das realidades e de elaboração de respostas (Simões, 2008). São pois, sociais porque são construídas no contexto social através de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos.

O indivíduo, enquanto portador destas determinações sociais, baseia a sua acção na reprodução de esquemas de pensamento socialmente estabelecidos, de visões estruturadas ou na reprodução analógica de referências sociais (*idem, ibidem*).

Desta forma, percebemos que, o sistema de representações dos estudantes se cria através das expectativas, das aspirações e dos projectos de vida, sendo estas um conjunto de dimensões motivacionais que em parceria com as vivências e experiências do estudante, dentro e fora da escola, integram e se integram, resultando nas representações de cada um.

Como já vimos, as representações sociais que possuímos sobre determinado assunto, neste caso particular a educação, influencia o nosso comportamento em relação ao mesmo. Assim sendo, seria importante compreender se as aspirações e as expectativas escolares são consistentes e consequentes do desempenho e aproveitamento escolar; se estas são influenciadas pelas representações sociais; e por último, se espelham aquilo que os seus pais desejam e esperam para o seu futuro escolar e profissional (Jenkis, 1982). Assim sendo, podemos confirmar que em função do quadro de representações, o jovem e a sua família criam expectativas e investem num projecto profissional e de vida, elaborando estratégias e procurando utilizar todos os meios ao seu dispor que permitam concretizar o seu projecto.

No entanto, não desenvolveremos esta questão, passando de seguida à análise da pertinência dos conceitos de expectativas e aspirações no contexto educativo, de forma a interpretar as suas funções sobre o desempenho académico dos alunos.

3.3. Formação das expectativas académicas: Pertinência da origem social e das aspirações parentais.

Como afirma Ana Matias Diogo (2006:107) “há muito que a sociologia mostrou que o investimento que os indivíduos realizam na escola não é um fenómeno puramente individual, devendo ser situado na família”, e assim sendo achamos necessário olhar para a instituição família como a protagonista da procura da educação, orientando escolhas e criando estratégias que visam o sucesso escolar.

Sabemos que a adopção de valores, padrões de comportamento e normas sociais é diferenciada consoante a origem social e económica, logo, a influência destes nas expectativas dos estudantes – que durante a sua formação sofrem um processo de socialização igualmente distinto – é também socialmente diferente (Simões 2008).

O processo de socialização e os constrangimentos da posição dentro da estrutura de estratificação social geram um *habitus* de cada grupo, que resultam em diferentes expectativas subjectivas das probabilidades objectivas aliadas às respectivas posições de classe (Jenkins, 1982).

Existe uma perpetuação de mecanismos e estratégias articuladas em função das oportunidades que se vão afigurando ao actor social, o que permite que, em função dos resultados obtidos, este vá revendo os seus objectivos e metas a cumprir, adaptando as suas estratégias num processo de ajustamento contínuo entre as suas aspirações e as suas expectativas e, destas, ao nível de esforço que está disposto a exercer. Desta relação, podemos afirmar que as expectativas determinam as estratégias desenvolvidas e quanto mais elevado for o meio social do estudante, maiores serão as suas aspirações, as suas expectativas reais e consequentemente a possibilidade da sua concretização. (Friedberg, 1993).

Para Friedberg (1993) a estratégia elaborada pelo indivíduo visa a forma de alcançar os seus objectivos da forma que lhe pareça mais satisfatório, assemelhando-se à noção de actor racional que procura retribuições e recompensas aos seus esforços. Neste sentido, o autor vai ao encontro da teoria de custo-benefício de Raymond Boudon (que referimos no capítulo I, e que tem sido uma constante referência), ou seja, o indivíduo procura otimizar as suas estratégias tomando as decisões e escolhendo as acções para alcançar as suas metas através de acções que, com o menor custo e esforço, lhe permita atingir os objectivos pretendidos e obter benefícios desejados. As escolhas

que os alunos fazem ao longo dos seus percursos escolares (área, via de ensino, cursos, entre outras), não esquecendo que são influenciadas pelos seus valores sociais, são também produto das suas próprias metas e da sua racionalidade, considerando os riscos das suas escolhas, calculando os custos e os benefícios provenientes das mesmas (Boudon, 1990).

A natureza e intensidade dos investimentos escolares, medido em esforços (em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros despendidos para o efeito) variam consoante os membros de cada grupo social percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito na carreira académica dos filhos; e /ou em função do grau em que a reprodução social de cada grupo dependa do sucesso escolar dos seus membros (Bourdieu e Passeron, 1970). Quer-se com isto dizer que, a família realiza o chamado cálculo racional, de retorno/ custo-benefício, sendo que o investimento da escolarização dos alunos por parte da família depende dos possíveis retornos desse investimento serem maiores que os custos (Nogueira e Nogueira, 2002).

De maneira geral, as crianças e suas famílias orientam-se sempre por referência das forças que as determinam. Até mesmo quando as suas escolhas lhes parecem obedecer às suas preferências ou da vocação, elas podem acabar por trair a acção transfigurada das condições objectivas. Como afirma Pierre Bourdieu (1998), a estrutura das oportunidades objectivas de ascensão social condicionam as atitudes perante a escola (atitudes que contribuem para redefinir as oportunidades dentro do sistema escolar, de aderir aos valores e às normas da escola e de nela ter sucesso e alcançar assim, a desejada ascensão social), e isso por intermédio de esperanças subjectivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objectivo), que não são senão as oportunidades objectivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (Bourdieu, 1998).

As expectativas individuais constituem uma forte orientação para as suas escolhas de actividades e para o aluno se envolver e se comprometer com essas actividades (Haugen *et al*, 2004).

Como as crianças procedem do menor ao maior nível do sistema educativo, o padrão de escolhas que fizerem vai levar a diferenças de classe cada vez menores no que diz respeito aos resultados (Breen, 1999), pois os constrangimentos sociais menos acentuados começam a perder a influência no desempenho escolar tornando-se mais

importante as competências e habilidades dos jovens, aliados às suas elevadas expectativas e às aspirações familiares sobre o seu futuro académico.

A génese dos projectos identitários tem também a ver com alguma capacidade para se projectar o futuro. Assim, embora seja visível um desejo generalizado de mobilidade social ascendente, é significativa a relação existente entre a profissão em que os jovens se imaginam aos 30 anos, a sua classe social de origem e o seu trajecto de escolaridade até ao momento (Abrantes, 2006), isto é, o desempenho escolar e o trajecto que realizam no sistema educativo resulta de uma articulação entre a classe de origem e as expectativas que constroem sobre o seu futuro profissional, aliado às questões de mobilidade social. Tal fica, contudo, a dever-se às desiguais oportunidades consoante a origem social, às variações de trajectórias futuras mais prováveis para cada grupo social, aos diferentes modos de socialização antecipada e às expectativas e aspirações construídas diversamente pelos alunos (Costa, Machado e Almeida, 1990).

Considerando que as orientações individuais têm fortes correlações com os tipos de trajectórias escolares, nomeadamente com as vias de ensino escolhidas, assim como com um conjunto elaborado de determinismos de classe, observam-se também uma correlação importante com estes factores e diversas componentes culturais de que os alunos são portadores, tais como a sua identidade, esferas de realização pessoal e factores de equacionamento de projectos pessoais (*idem, ibidem*).

Neste âmbito, podemos fazer referência aos projectos de futuro autocentrados e sócio-centrados, que neste sentido se diferenciam principalmente pelo sentimento de pertença à família e na influência das expectativas e orientações escolares dos familiares mais próximos que é muito mais acentuado nos projectos autocentrados, enquanto no sócio-centrado é o sentimento de pertença ao grupo social, ao grupo de pares que ganha uma maior relevância (Costa, Machado e Almeida, 1990).

É demonstrado por diversos estudos que crianças criadas em contextos socioeconómicos mais favorecidos possuem expectativas mais elevadas acerca do seu futuro. Isto porque o nível educativo de ambos os pais bem como o rendimento determinam directamente as aspirações que estes terão para os seus filhos a nível educativo. Estas expectativas baseiam-se, *à priori*, no sucesso do aluno e nas normas sociais (Neunschwander *et al*, 2007), e têm importância elevada e capaz de pesar nas orientações e trajectos escolares dos alunos. É possível afirmar ainda que, as aspirações

dos pais estão directamente e fortemente relacionadas com o sucesso académico dos alunos, sejam em contextos mais ou menos favorecidos económica e culturalmente, e é desta forma que as aspirações familiares podem exercer um papel de mediação dos efeitos sociais da classe nos resultados académicos (*idem, ibidem*), pois conseguem influenciar a construção das suas próprias ideias e noções acerca das suas habilidades e capacidades. Por seu turno, as aspirações dos pais encontram-se fortemente mediadas pelas auto-concepções academicamente controladas e nos resultados académicos elevados (Neunswander *et al*, 2007), mas tem também um carácter social e cultural, no sentido em que, o nível de instrução e o contexto financeiro espelham as expectativas sobre os seus educandos. Assumindo que o consentimento dos objectivos escolares dos pais é, de facto, um indicador de motivação para adoptar tais objectivos, Thomas Smith (1991) sugere que os adolescentes estão mais inclinados para concordar com os objectivos dos pais quando têm bons resultados na escola (quando há sucesso académico) e quando os pais possuem um nível de educação mais elevado, e isto devido ao facto de os pais possuírem um maior nível académico por vezes imprimir na mente dos jovens o seguimento dos objectivos dos pais por estes se tornarem um modelo a seguir.

Os autores que realizaram o estudo intitulado “*Parents' expectations and students' achievement in two western nations*”, encabeçado pelo psicólogo alemão, Markus Neunswander, concluem que as aspirações educativas dos pais influenciam o desempenho dos estudantes, uma vez que as altas projecções dos pais sobre os alunos prevêm um elevado desempenho; e pelo contrário, baixas expectativas prevêm um desempenho negativo. Desta forma, apercebemo-nos que a família molda e condiciona muito fortemente o sucesso escolar – medida pela duração e qualidade das aprendizagens, pela escolha de certas vias profissionais e vocacionais, em detrimento de outras (Silva *et al*, 2001), uma vez que, como comprova Yvette Grelet (2005) com desempenhos semelhantes, o *status* social dos pais desempenha um papel importante neste processo de selecção e de escolhas de trajectórias escolares – não sendo contudo, o único factor determinante.

O papel importante das aspirações parentais, que resulta num acompanhamento e ajuda nos estudos particulares, mostra que a ajuda dos pais determina as classificações dos seus filhos e que uma orientação optimista e de controlo dos estudos ajuda o aluno a manter a percepção das próprias capacidades académicas, influenciando o seu sucesso

escolar. (Neunschwander *et al*, 2007). Acontece também que, os pais que criam elevados objectivos para o futuro escolar dos seus filhos estão melhor preparados para suportar os seus planos e expectativas destes, tirando vantagem de cada oportunidade fornecida pelo sistema educativo (Grelet, 2005).

O acompanhamento e complementaridade escolar e a orientação para alcançar objectivos ocupacionais são fundamentais na determinação dos caminhos profissionais e neste ponto, a família tem um papel fulcral na construção das expectativas dos jovens (Andres *et al*, 2007). A relação estreita entre a condição da família de origem e a condição social dos próprios jovens, ajuda a compreender as trajectórias que os mesmos projectam, orientadas pelos familiares através dos recursos de que dispõem e das referências que transmite. Os contornos desta orientação dependem quer da origem social, e de modo como as diferentes famílias gerem as modalidades de controlo, as finalidades, motivações e os graus de autonomia dos seus jovens, quer da experiência profissional dos seus elementos (Mateus, 2002).

O estilo educativo prevalecente numa família, nomeadamente a articulação de recursos orientados para determinados objectivos (que pressupõem certas expectativas dos pais sobre o futuro escolar da criança), os métodos pedagógicos ou técnicas de influência através dos quais são postos em prática uma estruturação mais ou menos diferente dos papéis parentais e modos de coordenação que medeiam as influências educativas dos outros actores (Kellerhals e Montandon, 1991), têm um peso muito relevante nas projecções futuras dos jovens, uma vez que determinam a forma como estes percebem e vivem o contexto e as situações escolares. Em virtude da dominância de um modelo pedagógico mais académico, não é de estranhar que o apoio directo e ajuda dos pais nos estudos e o tempo diário dedicado ao acompanhamento do aluno se tornem fundamentais principalmente nos anos de tomada de decisões importantes (Abrantes, 2006).

Desta forma, pais, colegas, professores (entre outros) contribuem de forma significativa para as aspirações que os estudantes interiorizam e aspiram alcançar. Impulsionar e incentivar o jovem, aumentando a sua auto-estima e mostrando que têm confiança e perspectivas positivas na sua pessoa, ajuda a que ele siga e alcance as suas projecções. Uma vez formadas, as expectativas tornam-se em cognições mutuamente consistentes e refortalecidas, que se expressam em comportamentos correspondentes (Morgan, 2001), orientados para o alcance dos resultados esperados.

3.4. Qual o papel do sistema de oportunidades na formação das expectativas?

A problemática da formação das expectativas académicas e do desempenho escolar tem sido abordada na sociologia principalmente através das perspectivas das desigualdades sociais provenientes da origem social de cada indivíduo enquanto principal forma de orientação da percepção e representação social das dinâmicas escolares. Esta perspectiva acaba por observar o actor enquanto um produto social (Justino, 2012), premissa que, como vimos e mostrámos anteriormente, está longe de ser assim tão linear e da qual pretendemos manter a distância necessária a fim de apresentarmos as teorias alternativas e que nos parecem fundamentais na complementação e compreensão da nossa problemática.

Na verdade, cingir esta problemática à influência do estatuto socioeconómico da origem torna-se redutor uma vez que ignora a complexidade das relações causais e relevância de outros factos na sustentação dos trajectos escolares, como é o caso por exemplo, do papel do mercado de trabalho e do sistema de oportunidades nas escolhas dos alunos, no maior ou menor esforço dedicado aos estudos, e na forma como potenciam as suas competências e agilizam as suas disposições nos contextos de aprendizagem (Justino, 2012). Cria-se a dúvida neste sentido, de saber se toda a acção é socialmente determinada ou apenas socialmente orientada, não só através do sistema de disposições mas também da interacção entre as expectativas dos alunos e as oportunidades geradas em meios sociais diferenciados. Neste âmbito torna-se fundamental entender a acção não só em função do que é adquirido pelo aluno, mas também pelo que este projecta. Desta forma, a interacção entre o sistema de disposições, as capacidades e competências que o aluno possui, as expectativas que constrói e o sistema de oportunidades gerado resulta numa dinâmica múltipla e mais complexa do que os mecanismos de reprodução social diferenciados (*Idem, Ibidem*).

Analisar os mecanismos de tomada de decisão e de construção das expectativas ignorando o sistema de oportunidades e a orientação nas aspirações por ele geradas, poderá transformar-se numa distorção da análise, no entanto, não pretendemos retirar à origem social a importância que já assumimos ter, na estruturação do património individual de disposições e de expectativas. A questão que se poderá colocar é em que medida a percepção do sistema de oportunidades futuras favoráveis em obter um bom emprego de acordo com a qualificação escolar influencia as escolhas que conduzem ao

prosseguimento ou não dos estudos e ao curso escolhido (isto é, ao investimento dedicado à escolarização) (Grácio, 1997).

Aceitando a premissa de que as expectativas escolares e de inserção na vida activa são socialmente orientadas e diferenciadas em função dos efeitos família, verificamos que o estado do sistema de oportunidades de inserção no mercado de trabalho poderá ter um duplo efeito, consoante a percepção do indivíduo dessa mesma realidade: por um lado, poderá potenciar situações de abandono precoce do sistema de ensino e por outro, resultar no aumento da procura, investimento e prolongamento dos estudos orientados para profissões mais qualificadas. As oportunidades de mobilidade social ascendente constituem-se igualmente enquanto uma forma de ponderação que costuma pesar na decisão de prosseguir os estudos, e isto porque a posse de maior nível de escolarização permite o acesso a conhecimento e formação que levará à inserção futura no mercado de trabalho em funções melhor remuneradas e que atribuirão maior estatuto social – permite assim a mudança social através da ascensão social. Estas oportunidades aumentam ou diminuem as oportunidades de satisfação e de alcance das expectativas dos actores (Justino, 2012). Todavia, a instabilidade do sistema de oportunidades apresenta-se aos alunos sob diversas formas o que resulta, conseqüentemente, em orientações das suas escolhas e construção das expectativas académicas desiguais. Uma mesma situação de crescimento económico e de diminuição do desemprego poderá representar num aluno a oportunidade de investir na sua educação de forma a alcançar um nível académico que lhe permita obter no futuro um bom emprego com uma elevada remuneração, ora por outro lado, na perspectiva de outro aluno, apresentar-se enquanto um momento de abandonar a escola e investir de imediato no mercado de trabalho, devido às boas oportunidades que lhes são apresentadas (Grácio, 1997) – é nesta desigual percepção que se deverá ter em consideração factores de ordem social e que fará ao aluno e seus familiares atribuírem importâncias díspares ao mercado de trabalho e ao mercado escolar, consoante as oportunidades que se lhes assemelham.

Sérgio Grácio (1997) mostra que a decisão de prosseguir os estudos para além da escolaridade obrigatória resulta da ponderação, entre outras coisas, do facto de que, mais educação corresponde a um aumento de oportunidades de ganhos económicos durante a vida profissional. Segundo o autor, no fim da escolaridade obrigatória os jovens e seus familiares, fazem uma estimativa das vantagens e inconvenientes do

prosseguimento dos estudos e no seguimento deste cálculo racional, o indivíduo pondera precisamente a questão de os empregos melhor remunerados economicamente corresponderem às funções desempenhadas por actores mais escolarizados (*Idem, Ibidem*), o que os leva a decidir investir mais na sua escolarização com vista a alcançar um bom emprego (ou seja, que haja retorno do seu esforço). Esta estimativa racional pondera quatro indicadores: o rendimento esperado após o prosseguimento dos estudos, o rendimento esperado sem o prosseguimento dos estudos, face aos custos directos do investimento na escolarização e os custos indirectos deste investimento, ou seja, os custos das oportunidades. Decidir prolongar os estudos dependerá essencialmente se o rendimento adicional obtido com a continuação dos estudos for superior aos custos de tal decisão (Grácio, 1997). O mesmo autor sugere que uma parte muito significativa da expectativa de prosseguimento dos estudos são orientadas pela racionalidade ligada ao cálculo dos custos do investimento escolar e dos benefícios resultantes das oportunidades de obter um bom emprego, com um bom rendimento económico e estatuto socioprofissional, mas outra parte deve-se à existência de mercados simbólicos que valorizam a educação escolar em si mesma (*Idem, Ibidem*).

O papel do sistema de oportunidades é neste âmbito fundamental porque, em situações de crescimento económico e de diminuição do desemprego, há mais razões e maiores expectativas para prosseguir os estudos no sentido em que o rendimento económico de retorno aumenta conseqüentemente.

Existem alguns estudos que demonstram esta bifurcação de efeitos contrários resultantes das oportunidades do mercado de trabalho e dos rendimentos das famílias, relacionados com as razões para abandonar a escola ou nela continuar a investir. A sensibilidade aos rendimentos económicos esperados com mais educação escolar aumenta consoante a origem social (Grácio, 1997). No entanto, há que referir que os benefícios não são apenas económicos mas também simbólicos, nomeadamente ligados a posições sociais a evitar ou a alcançar.

Outro factor que é fundamental fazer referência é a desvalorização dos diplomas (apurado através das taxas de acesso às categorias socioprofissionais dos seus possuidores e da taxa de desemprego dos mesmos) o que diminui a oportunidade de alcançar elevado estatuto social (Grácio, 1997). Esta desvalorização dos diplomas surge no mesmo sentido do aumento da procura e do prolongamento dos estudos. De notar que desde os anos 70 os diplomas do 9º ano de escolaridade sofreram uma forte

desvalorização, que resulta principalmente pelo aumento acentuado da procura de ensino dos níveis logo acima situados (*Idem, Ibidem*), procura esta que mantém o aumento contínuo pela própria desvalorização dos diplomas do ciclo de ensino anterior. O crescimento da procura do ensino superior (anos 90) vem igualmente iniciar um processo de desvalorização dos diplomas, no sentido em que os indivíduos com esta escolarização se vão encontrando mais sensíveis ao desemprego (Grácio, 1997).

Neste ambiente de desvalorização dos diplomas, haverá uma reorientação dos fluxos e procura do ensino orientando os alunos por exemplo, a decidirem enveredar por cursos e vias de ensino tipicamente profissionalizantes e orientados para o ingresso na vida activa (tal como os cursos tecnológicos e profissionais) (*Idem, Ibidem*).

Esta tendência terá no entanto, consequências futuras inversas. A desvalorização dos diplomas do ensino superior transporta um retraimento da procura que mais tarde resultará na diminuição da oferta de diplomados que poderá repor novamente o valor perdido destes diplomas e com isso, causar um novo aumento da procura (Cherkaoui, 1982).

A problemática em torno das oportunidades e das expectativas dos alunos enquanto causadores de um determinado desempenho escolar pode ser interpretado através um modelo sociológico chamado accionalista-utilitarista. Este modelo centra-se numa das vertentes das diferenças de socialização comum a todos os actores, ou seja, a capacidade de os indivíduos descodificarem o sistema de oportunidades que se lhes oferece, de anteciparem e ponderarem alternativas de acção em termos dos custos e dos benefícios associados a cada uma (Boudon, 1998a), e de optarem pelas que lhes são mais convenientes. As perspectivas abordadas neste modelo trazem outra perspectiva importante na compreensão das escolhas e do sucesso dos alunos ao longo do percurso escolar. Os jovens formulam antecipações e elaboram projectos quanto ao seu futuro, relativos às estruturas sociais, produtivas e familiares, em que esperam participar após os seus estudos (Grácio, 1997). De acordo com o modelo, ajustariam os seus investimentos actuais às suas oportunidades futuras, pautadas por aquelas estruturas. Uma modificação na estrutura de oportunidades é susceptível de modificar a orientação das suas condutas, pelo menos, e num primeiro tempo, entre aquelas categorias de actores de antemão mais predispostas a fazê-lo.

Boudon, (1990) procura explicar o paradoxo desenvolvendo um modelo baseado na teoria dos jogos, defendendo que o problema da relação que se estabelece entre as oportunidades oferecidas objectivamente e o número de alunos que se empenham no “jogo” competitivo. De acordo com o modelo, os actores têm a percepção das oportunidades que se lhes oferecem e usam esta noção para ponderarem em função da relação entre os custos e benefícios esperados da aposta, se investem ou não no seu prolongamento – com o aumento das oportunidades elevam-se as estimativas de custos/benefícios e desta forma, aumenta a proporção de “apostadores”, neste caso de alunos que pretendem continuar a investir na sua educação. Todavia, este crescimento de alunos a procurar uma maior escolarização possui um ritmo muito superior ao aumento das oportunidades, acabando por haver conseqüentemente um elevado número de alunos descontentes com os benefícios adquiridos daquele investimento (Grácio, 1997).

3.5. Expectativas académicas: Trajectos e desempenho escolar.

A questão que se coloca neste momento, é de saber até que ponto as expectativas mais ou menos elevadas, mais ou menos próximas da realidade possível, condicionadas mais ou menos fortemente pela origem social, conseguem determinar as trajetórias realizadas ao longo do ensino escolar, e conseqüentemente o desempenho dos jovens estudantes.

Stephen L. Morgan (2001) afirma que para pensarmos que as expectativas podem afectar os resultados escolares, temos que partir do pressuposto que os indivíduos possuem expectativas racionais e com base em probabilidades latentes. Isto é, as expectativas que os alunos constroem em relação ao seu futuro têm como base o conhecimento que eles têm das suas capacidades e probabilidade daí proveniente em alcançar um certo objectivo – é nesse sentido que criam as suas expectativas.

O autor afirma que, de facto, as expectativas determinam os resultados escolares, sendo o resultado mais forte quanto maior for a importância dada às crenças dos indivíduos sobre a escolarização (Morgan, 2001). De facto, as expectativas futuras positivas fortalecem a reprodução activa de mecanismos e influência também

positivamente o funcionamento cognitivo, as tomadas de decisão e as escolhas dos alunos (Israelashvilli, 1997).

O problema que se poderá colocar e que poderá enviesar a racionalidade das expectativas é saber se os indivíduos utilizam ou não toda a informação que dispõem e se julgam correctamente a probabilidade relativa da ocorrência e do alcance de um objectivo específico. Acontece que as expectativas educacionais de alguns estudantes podem ser baseadas em componentes de convicções incorrectas, mas relativamente estáveis, induzindo o jovem em expectativas irreais.

Morgan (2001) inclui no seu modelo de interpretação e formação das expectativas, dois mecanismos específicos de análise. Por um lado, as conjecturas sobre os custos do prosseguimento de estudos, a possibilidade de apoios financeiros e o retorno favorável do mercado de trabalho face aos níveis dos resultados escolares que o indivíduo consiga alcançar. Por outro lado, inclui as probabilidades subjectivas de alcançar determinados resultados e de conseguir prosseguir os estudos com sucesso. Este cálculo dos custos e estratégias necessárias para alcançar os objectivos e benefícios esperados é o que torna as expectativas em algo racional e próximo do real, no sentido em que é possível alcançá-las.

O autor propõe um modelo para ser utilizado na investigação das decisões e na análise do compromisso dos adolescentes na preparação do futuro ingresso na faculdade – argumenta que o nível de compromisso do jovem face à escola, permite a identificação de um conjunto de comportamentos futuros²¹ particularmente em indivíduos mais reflexivos e conscientes, que baseiem as suas expectativas em informações abundantes, e isto porque, quanto maior for a percepção da elevada probabilidade de atingir o esperado, maior será o compromisso e melhor serão escolhidos os comportamentos e trilhos futuros que trarão maior e melhor retorno (Morgan, 2002). Assim sendo, acaba por haver um maior esforço e preparação para seguir o melhor caminho que leve àquele fim desejado.

No entanto, quando a escolha sobre os comportamentos futuros é feita em incerteza, a distribuição dos retornos dos mesmos comportamentos dentro do sistema social é heterogénea, visto que existem diferentes níveis de preparação. Desta forma, os indivíduos com pouca informação vão ter distribuições mais incertas com elevado grau

²¹ A teoria de que as expectativas futuras condicionam os comportamentos, tem vindo a ganhar cada vez mais apoiantes e suporte empírico (Israelashvilli, 1997).

de variação, enquanto indivíduos com muita informação terão distribuições com menor variação e elevado grau de certeza (Morgan, 2002).

Também Bourdieu e Passeron (1970) afirmam que existe uma relação próxima entre as expectativas educativas e o sucesso dos alunos, até porque os contextos social, cultural e económico das suas famílias influenciam directamente as percepções e experiências educativas, e isto porque, os estudantes provenientes de famílias com contextos socioeconómicos abastados e que possuem um elevado capital cultural, desenvolvendo-o a partir de hábitos, atitudes e práticas diárias nos processos interactivos da família, demonstram-se mais confortáveis em contextos educativos formais do que aqueles estudantes provenientes de contextos familiares mais desfavorecidos (Andres *et al*, 2007). Assim sendo, possuindo disposições sociais e individuais que o orientem para um trajecto escolar com êxito, os jovens tendem a construir elevadas expectativas e a mobilizar os recursos e competências que dispõem para alcançar o sucesso.

Num estudo liderado por Lesley Andres (2007), concluiu-se que, os perfis daqueles que atingiram os níveis de escolaridade mais elevados correspondem aos dos que sempre tiveram expectativas educacionais elevadas ao longo dos três períodos de tempo em análise e cujos pais detinham uma maior formação académica. Isto é, os alunos que alcançaram os níveis de escolaridade mais elevados foram os alunos provenientes de contextos socioeconómicos mais vantajosos, sustentando a teoria de reprodução em que os pais possuem informações favoráveis, nutrem uma maior expectativa e proporcionam aos seus filhos o capital social necessário para criar elevadas oportunidades de prosseguimento para o ensino superior, garantido assim que as expectativas correspondam à participação e eventual sucesso atingido no ensino superior (Andres *et al*, 2007). De facto, as expectativas dos jovens são um componente chave que interfere na importância da influência familiar sobre os resultados escolares dos alunos (Cheng e Starks, 2002).

Se nos debruçarmos sobre o momento de transição e entre ciclos de ensino, mais uma vez a questão da origem social surge capaz de determinar a sua facilitação e adequação, na escolha do trajectória escolar e empenho aplicado no seu decorrer. Os momentos de transição parecem pois, convocar capitais específicos que apenas os grupos com uma relação mais próxima com o sistema de ensino possuem, o que torna momentos privilegiados de selectividade e de exclusão social, pois são momentos em

que se tornam particularmente manifestas as distâncias entre a cultural escolar e certas culturas juvenis, locais, étnicas ou de classe (Abrantes, 2005). De notar que essas proximidades e distâncias têm a ver com os universos culturais de referência (Bourdieu e Passeron, 1970), mas também reconfiguram-se e reforçam-se através de padrões de interacção selectiva na sala de aula.

No entanto, da mesma forma que os jovens das camadas mais favorecidas se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até ao ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média dentro da sua categoria social, tanto pelo seu nível cultural como pelas expectativas elevadas (Bourdieu, 1998).

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem entre eles, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes face à escola, que constituem o princípio da eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o sucesso escolar, directamente ligado ao capital cultural de origem, desempenhe um papel forte na orientação escolar, parece que o determinante principal no prosseguimento dos estudos é a atitude da família em relação à escola, isto é, da importância que lhe é dada e das aspirações que constroem a partir dela. Assim sendo, podemos afirmar que a trajectória escolar não é completamente determinada pela pertença a uma classe social e, havendo outras condicionantes, como é o caso das dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, atribuem à orientação do jovem uma certa autonomia em relação à sua origem social (Dubet, 2003).

Os percursos escolares mais longos, prestigiados ou valorizados serão provavelmente mais frequentados por estudantes oriundos de grupos socialmente favorecidos – pois mesmo que haja uma democratização no acesso ao ensino, haverá ainda dispositivos distintivos dentro do sistema educativo, com “hierarquias de prestígio socialmente atribuídas às diferentes áreas de formação” (Alves, 1998: 267) com processos de selecção social ainda muito vincados (Bourdieu e Passeron, 1970).

A insistência na orientação profissional e na formação vocacional serve ainda para procurar controlar as aspirações induzidas pela escolarização entre aqueles que são menos favorecidos noutras formas de capital (social, económico ou cultural), para atenuar desmotivações e reservas dos alunos, para procurar vias de integração e certificação para os “insucedidos”, desviando assim, um número significativo de

estudantes das vias mais nobres de prosseguimento de estudo, e em particular, diminuindo a pressão da procura sobre o ensino universitário (Santos Silva, 1994). A importância que a aquisição e desenvolvimento do conhecimento escolar representa nas famílias, tanto como factor de possibilidade de melhoria das condições de vida para os seus filhos (ascensão social), quanto como mecanismo de manutenção do nível social e económico, através de uma maior escolarização, faz com que as famílias continuem a investir numa escolarização mais prolongada dos jovens, trabalhando na interiorização dessa crescente relevância do ensino, construindo aspirações elevadas em relação ao seu futuro académico e profissional. Desta forma, as famílias acabam por orientar os trajectos e decisões escolares, incentivando a que os jovens criem expectativas do seu próprio futuro. Motivados pelos seus familiares e pelas suas expectativas, os alunos começam a desenvolver um maior esforço para alcançar uma escolarização mais avançada e prolongada com sucesso (Resende e Vieira, 1992).

É neste sentido que surge a importância e necessidade de explorarmos este conceito na nossa investigação, pois uma das questões basilares deste trabalho recai precisamente sobre a importância das aspirações familiares e das expectativas dos próprios alunos, no seu desenvolvimento e desempenho académico. Desta maneira, surge-nos como fundamental, em primeiro lugar, fazer a distinção entre os conceitos de expectativas e aspirações, definindo cada um dos termos e elaborando o seu enquadramento teórico, de forma a contextualizar os conceitos e a pertinência destes termos na nossa investigação. De seguida, faremos uma breve alusão à importância das representações sociais na construção das expectativas, e como não podia deixar de ser, dedicar parte deste capítulo também, à importância da origem social e das aspirações parentais na idealização e orientação de um futuro, por parte dos jovens estudantes. Por último, tentaremos traçar a correlação entre as expectativas académicas e os trajectos escolhidos ao longo dos ciclos de ensino, e conseqüentemente, qual o seu determinismo sobre o desempenho escolar dos alunos.

3.6. Síntese de capítulo

Neste capítulo, dedicado às expectativas escolares dos alunos, começámos por diferenciar dois conceitos que são, muitas vezes, usados num mesmo contexto, embora

tenham realmente definições diferentes: aspirações e expectativas. Assim sendo, chegámos à conclusão que as aspirações diferenciam-se das expectativas principalmente na ausência de um processo racional e reflexivo na sua construção, ou seja, as aspirações são aquilo que gostaríamos e desejaríamos alcançar (objectivos idealísticos). Por seu turno, as expectativas resultam de um processo racional, com base não só nas nossas preferências mas também nas representações sociais que construímos socialmente e que nos permitem compreender os contextos sociais e do conhecimento que possuímos das nossas capacidades e disposições. Isto é, as expectativas vão ao encontro do que é provável o indivíduo conseguir de facto alcançar (objectivos realísticos).

Neste processo da construção das expectativas, a origem social e todo o processo de socialização são factores decisivos, pois condicionam as representações sociais, as disposições escolares e geram um habitus social que estará na base da construção das expectativas escolares e profissionais mais ou menos orientadas para o sucesso e para trajectos longos. Neste âmbito, também as aspirações dos pais e familiares são relevantes, no sentido de condicionarem a orientação e projecção que os jovens fazem em relação ao seu futuro, através da transmissão de disposições e de estratégias focalizadas para um determinado trajecto escolar.

Indo ao encontro dos objectivos da nossa investigação, procurámos ainda interpretar de que forma as expectativas académicas orientam, e são elas próprias resultado, dos trajectos e do desempenho académico. Concluimos nesse sentido que, considerando que as expectativas espelham todo um processo reflexivo e de cálculo dos custos, benefícios e probabilidades de alcance dos objectivos, é possível afirmar que de facto, as expectativas orientam os trajectos escolhidos pelos alunos (vias de ensino, áreas de ensino, etc.) e o seu desempenho escolar, uma vez que as expectativas positivas fortalecem a reprodução e a agilização de mecanismos e estratégias orientadoras do sucesso.

Podemos assim concluir que, as auto-concepções (no sentido das expectativas que os jovens criam do seu próprio futuro) e o desempenho escolar são dinamicamente interactivos e recíprocos.

Capítulo IV – Considerações metodológicas

Neste capítulo serão apresentadas e explicadas as questões metodológicas que serviram como base desta investigação. Numa primeira fase, iremos delinear a problemática, segundo o quadro teórico e conceptual apresentado nos capítulos anteriores. Serão igualmente identificados os objectivos da investigação assim como as questões preliminares que serão trabalhadas na análise de toda a informação recolhida junto da população-alvo.

Num segundo momento serão expostas as metodologias aplicadas como forma do processo de intervenção entre o quadro teórico, problemática, objectivos e questões e a sua análise empírica, através da recolha e análise dos dados que servirão de validação das hipóteses propostas no estudo.

Por fim, serão enunciadas as técnicas de recolha de dados e os processos de tratamento dos dados, o que permitirá justificar não só a escolha do objecto de estudo mas também da população observada.

4.1. Problemática, questões e objectivos principais

Centrando a investigação nas problemáticas e quadros teóricos da sociologia da educação, procuramos apresentar o que tem sido realizado no âmbito do estudo das expectativas académicas dos jovens. Pretendemos acima de tudo, aferir o que está na base das projecções futuras que os jovens constroem sobre a sua vida escolar, assim como a influência que essas expectativas escolares podem causar sobre o desempenho académico.

A hipótese central na abordagem à problemática incide na interpretação do modo como os microssistemas²² onde os jovens se inserem na vida social (neste caso a família e todo o contexto de origem social) influenciam a forma como estes projectam o seu futuro.

²² Microssistemas referem-se aos contextos directos onde o indivíduo se insere e onde se vai desenvolvendo socialmente, através de interacções e relações interpessoais, de determinadas actividades e do desempenho dos seus papéis sociais (Gonçalves, 1997).

Decorrente do facto de a família ser o primeiro contexto de socialização do indivíduo, a estrutura base da sua personalidade é moldada pelas aspirações sociais que os membros da família possuem em relação ao seu futuro. Considerando que os recursos familiares, não só escolares e culturais, mas também socioprofissionais e económicos, são determinantes no desenvolvimento de estratégias sociais, individuais e colectivas, e no desenrolar das trajectórias de vida dos seus membros (Mateus, 2002), o nível de escolaridade do pai e da mãe constitui um dos indicadores, a par com a profissão e a situação profissional, utilizados para a operacionalização da classificação dos grupos domésticos dos alunos entrevistados em classes sociais de origem.

Verifica-se ainda que, o que o estudante aspira para si próprio resulta muitas vezes da procura de aprovação e aceitação dentro do meio onde se insere, tentando manter-se ao nível das aspirações que os actores sociais dos grupos de pertença possuem de si (Sprinthall & Sprinthall, 1993), o que demonstra que as expectativas dos pais podem influenciar o desempenho dos seus filhos bem como as expectativas que estes próprios criam da sua vida académica.²³

Uma das abordagens deste estudo será a de considerar os efeitos das expectativas académicas dos jovens no seu desempenho académico ao longo do percurso escolar. No entanto, para tal é necessário compreender antecipadamente o que está por detrás da formação das expectativas dos jovens, e portanto serão abordadas problemáticas como o processo de escolha racional e de tomada de decisão, assim como as disposições sociais dos estudantes. Também as aspirações que os pais constroem sobre a vida escolar e profissional futuro dos filhos serão tidas em consideração como determinantes na formação das expectativas dos alunos. Por último, através de associações estatísticas dos resultados escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática iremos também procurar chegar à relação entre estes resultados e as expectativas dos alunos.

Desta forma, partimos do pressuposto e com base nas leituras que fundamentaram o quadro teórico, que existe alguma co-relação entre as diversas variáveis em análise, questionando e procurando compreender o que está na base da orientação e dos trajectos escolares dos alunos. É neste sentido que situamos os níveis que nos propomos a analisar neste estudo, nomeadamente a racionalidade individual e

²³ Estas hipóteses têm sido trabalhadas por autores como Neuenschwander (2007), Morgan (1998, 2002), Andres (2007) entre outros.

dos processos de escolha racional na tomada de decisão; a importância das disposições na orientação e no investimento escolar. Numa outra vertente olharemos para as aspirações dos pais sobre a vida futura dos filhos e o peso da origem social nessa construção, e de que forma estes factores determinarão as expectativas dos alunos sobre o seu próprio futuro. O que nos propomos a analisar de facto, é de que forma todos estes indicadores afectam o desempenho escolar dos jovens.

Iremos tentar olhar para aspirações familiares não só através da perspectiva desses elementos, como também através da perspectiva do próprio aluno, de modo a compreender a existência de uma consciencialização da influência que as expectativas e disposições familiares poderão ter sobre a sua projecção de trajectória escolar e profissional.

Tendo em consideração a problemática, propomos os seguintes objectivos gerais de investigação, aos quais pertencem um conjunto de questões e indicadores:

- a) Identificar o contexto socioeconómico de origem: i) *Qual a situação na profissão, a profissão e rendimento dos pais?* ii) *Qual o nível de escolaridade dos pais?*
- b) Definir os percursos e trajectórias escolares dos alunos: i) *identificar as escolhas e os percursos dos alunos ao longo dos ciclos de ensino (via de ensino, etc.);* ii) *O que esteve na base dessas escolhas? qual o papel da influência da família, amigos, etc.?* iii) *interpretar as possíveis diferenças de trajectórias consoante a origem social do aluno.*
- c) Analisar o acompanhamento dos EE na vida académica dos alunos: i) *Qual a frequência com que EE falam com o seu educando sobre determinados assuntos?* ii) *Quais as situações em que os EE ajudam os alunos nos estudos?* iii) *Qual o controlo dos EE sobre questões dentro e fora da escola?* iv) *Qual a frequência com que EE realizam determinadas actividades com os educandos?*
- d) Identificar e analisar as aspirações que os EE possuem da vida académica e profissional futura dos alunos: i) *identificar as aspirações dos EE sobre o futuro académico e profissional dos alunos;* ii) *analisar a percepção que os alunos têm das aspirações dos seus familiares;* iii) *averiguar os motivos e as influências para as aspirações efectuadas;* iv) *analisar as correlações existentes entre variáveis de contexto socioeconómico de origem e as aspirações dos EE.*

- e) Interpretar as expectativas dos alunos face à sua vida académica futura e ao seu futuro profissional: i) *Até que ano de escolaridade pretendem seguir os estudos;* ii) *quais os objectivos que têm em mente quando projectam determinadas metas a atingir?* iii) *O que pretendem fazer após atingir as suas expectativas?* iv) *compreender se as expectativas dos alunos correspondem às expectativas dos seus familiares;* v) *interpretar as correlações existentes entre variáveis de contexto socioeconómico de origem e as expectativas dos alunos.*
- f) Verificar se os resultados dos alunos são influenciados pelas variáveis previamente trabalhadas: i) *identificar a existência e o número de reprovações e ciclo de ocorrência* ii) *Quais os resultados escolares dos alunos nas provas de exame nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa;* iii) *verificar a influência das variáveis independentes sobre os resultados escolares dos alunos: origem social, expectativas dos pais, próprias expectativas, etc.*

4.2. Campo de observação, desenho metodológico e instrumentos de recolha de informação

Como já foi referido anteriormente neste documento, este estudo foi realizado no âmbito do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência²⁴, integrado no CesNova (Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa). Este projecto resulta do trabalho de parceria entre o CesNova, de cinco municípios – Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras – e das respectivas escolas de cada município que integraram o projecto, perfazendo um total de 35 escolas agrupadas e não agrupadas²⁵.

Embora o universo e os dados recolhidos tenham como fonte o projecto ESCXEL, a problemática e objectivos de investigação previamente expostos são independentes do mesmo.

Por correspondência aos objectivos propostos optou-se por analisar o ponto de vista de actores específicos no contexto escolar, o dos alunos e respectivos encarregados de educação, uma vez que são o elemento central nesta problemática, tornando-se

²⁴ Ver o documento de apresentação do Projecto ESCXEL que se encontra no Anexo 1.

²⁵ Ver Anexo 2 onde se encontra a caracterização das 35 unidades de gestão escolar integradas no projecto ESXCEL.

fulcral conhecer as suas percepções e opiniões sobre as questões centrais e o modo como as vêm e sentem.

O nosso objecto de estudo será constituído pelas escolas da rede ESCXEL que possuem o 3.º ciclo e/ou o ensino secundário – sendo a população-alvo do estudo os alunos e respectivos encarregados de educação²⁶.

Para conseguirmos responder aos objectivos propostos para este estudo dividimos o nosso trabalho empírico em dois momentos distintos. No primeiro momento fazemos a análise qualitativa dos resultados obtidos através das entrevistas dirigidas aos alunos. Este método de recolha de informação centra-se na necessidade de procurar saber quais os significados que os indivíduos atribuem a determinadas dimensões em questão sem partir para qualquer tipo de avaliação, apenas seguindo o desenvolvimento das descrições dos entrevistados e as interpretações daí provenientes (Freixo, 2009).

Este tipo de entrevista, nem inteiramente aberta nem totalmente encaminhada por um grande número de questões precisas, permitiu aos entrevistados a possibilidade de estruturar o seu pensamento, falando abertamente sobre um conjunto de perguntas-guias construídas em torno da questão de partida e das restantes questões orientadoras desta investigação (Almeida e Madureira, 1990).

Após a fase de elaboração e realização de entrevistas, foi efectuada a análise de conteúdo das mesmas. Esta é uma técnica de tratamento de informação sempre associada à técnica da entrevista que “procura agrupar significações, e não vocábulos, e é, em princípio, aplicável a todos os materiais significantes, a todas as «comunicações», não se acantonando aos tectos escritos” (Almeida e Madureira, 1990: 96).

O segundo momento segue por uma via de análise quantitativa: aplicação de um inquérito por questionário aos alunos e respectivos encarregados de educação das escolas da Rede ESCXEL²⁷.

²⁶ Não foram incluídos os alunos dos níveis de escolaridade inferiores ao 3.º ciclo, pois como defendem alguns estudos (Huteau, 1982, Seabra *et al*, 2008), este tipo de matérias de projecções de futuro são de um nível de complexidade e exigem uma determinada racionalidade que os alunos dentro das faixas etárias mais baixas, não possuem ainda, o que poderá comprometer as suas respostas pela dificuldade em projectar um futuro com base numa hierarquização de importância das suas experiências e preferências. Desta forma, excluímos da nossa amostra os alunos dos níveis inferiores ao 7º ano de escolaridade, a fim de alcançarmos a maior viabilidade dos dados fornecidos pelos próprios alunos.

²⁷ Inquérito realizado no decorrer do ano lectivo de 2009/2010 no âmbito do Projecto supracitado.

4.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

Iremos agora passar à explicação dos instrumentos de recolha de informação a utilizar, as quais, como já referimos anteriormente, se dividem em dois grupos distintos.

4.3.1- Entrevistas semi-directivas²⁸

As entrevistas tiveram um carácter semi-directivo a fim de aprofundar e verificar os temas pretendidos sem limitar as respostas dos entrevistados, mas procurando que estes seguissem as perguntas guias previamente construídas. Desta forma, através das múltiplas realidades e subjectividades que nos foram apresentadas pelos vários indivíduos, foi possível remeter a informação obtida para a construção de um questionário (Ghiglione & Matalon, 2005), pois o principal objectivo das entrevistas²⁹ foi precisamente o de validação de categorias de resposta – através dos dados oferecidos pelos indivíduos –, o que fez com que estes dados não acarretassem uma necessidade de análise de conteúdo profundo, o que levou também a que o número de entrevistas tenha sido reduzido.³⁰

No entanto, as entrevistas terão outro objectivo, o de complementar e esclarecer alguns dos problemas levantados pela leitura da análise estatística (Quivy & Campenhoudt, 2005), satisfazendo a necessidade de articulação do inquérito com outra técnica de informação, para que obtenha um processo completo de inquirição aos indivíduos. Desta forma, ao longo da apresentação dos resultados, serão usados excertos exemplificativos das entrevistas para completar a análise estatística proveniente dos questionários sempre que nos parecer pertinente.

4.3.2- Inquérito por questionário³¹

O questionário foi aplicado aos alunos das escolas da Rede ESCXEL em representação das 35 unidades de gestão escolar. Sendo o questionário utilizado com diversos objectivos e servindo outras linhas de investigação autónomas a esta, é

²⁸ Ver Anexos 3 e 4 para consulta do Guião de Entrevista aos Alunos e Encarregados de Educação.

²⁹ Assim como nos questionários, iremos trabalhar apenas as dimensões correspondentes à problemática estudada nesta investigação, uma vez que o guião serviu outros propósitos para além desta linha de investigação.

³⁰ Ver Anexos 5 e 6 para consulta das grelhas de análise das entrevistas exploratórias.

³¹ Ver Anexos 7 e 8 para consulta do Questionário aplicado aos Alunos e Encarregados de Educação.

constituído por diversas dimensões para além das que dizem respeito à problemática aqui estudada.³²

As perguntas do questionário foram principalmente de carácter fechado, cujas opções de respostas se encontram validadas pelos dados obtidos nas entrevistas exploratórias. No que diz respeito ao conteúdo das questões, a sua maioria procura absorver factos da vida dos entrevistados no que concerne às acções e actividades envolvidas na problemática (Ghiglione & Matalon, 2005), de modo a reter e compreender as opiniões e observações feitas pelos alunos e seus respectivos familiares quanto aos percursos escolares, às expectativas académicas e profissionais dos pais e alunos.

O método quantitativo de recolha de dados permitirá obter dados empíricos e mensuráveis das categorias em análise. Assim, poder-se-á quantificar a informação para obter mais facilmente um estudo preciso, objectivo, comparativo, reprodutivo da população e generalizável para o universo (Freixo, 2009). No entanto, a vertente generalista só será possível se a construção da amostra seguir os critérios de representação necessários. Neste âmbito, passaremos à definição da população-alvo e construção da amostra utilizada na aplicação do inquérito por questionário uma vez que era nosso objectivo que os resultados fossem possíveis de generalizar para todo o universo.

O universo deste estudo é composto pelos EE de todos os ciclos dos 35 agrupamentos e escolas não agrupadas pertencentes à rede ESCXEL (calculado sobre o número total de alunos, ou seja, N=36758) e pelos alunos a partir do 2º ciclo (N=23780). É importante notar que os EE a partir do 2º ciclo que responderam ao questionário são os EE/pais dos alunos da amostra, com o propósito de garantir a comparação dos dois grupos – fundamental na análise da problemática.

Foram excluídos os alunos dos Jardim-de-Infância e 1.º ciclo por motivo de dificuldade em responder às perguntas colocadas.

O questionário foi lançado às 35 escolas da Rede ESCXEL através da amostra representativa, chegando ao final com um total de 417 alunos o que garante uma margem de erro de 5% para um nível de 95%.³³

³² Mais adiante serão apresentados os Eixos de Análise, identificando as Dimensões analisadas nesta investigação bem como as perguntas que formam os indicadores correspondentes a cada uma das dimensões.

Contudo, o universo da investigação em corrente não incluirá toda a população albergada pelo projecto, uma vez que excederá o interesse do estudo. Desta forma, o universo incluirá apenas os alunos que frequentem os 3.º ciclo e ensino secundário, isto é, limitar-se-á à análise dos dados obtidos através dos alunos (e respectivos EE) desde o 7.º ano ao 12.º ano de escolaridade. Desta forma, a nossa análise irá centrar-se sobre 309 alunos (166 do 3.º ciclo e 143 do ensino secundário).

Considerando os objectivos desta investigação procurou-se aferir neste questionário as representações dos alunos e dos seus encarregados de educação acerca do contexto familiar, percurso escolar, acompanhamento parental dos estudos, aspirações e expectativas académicas e profissionais, e qual a importância destes factores sobre o desempenho escolares, sob forma dos resultados dos exames realizados no ensino básico). Apresentamos de seguida os eixos de análise, identificando as dimensões de análise e indicadores do questionário que serão trabalhados na problemática em investigação.

| Eixos de Análise | Dimensões - Indicadores | |
|--|---|--|
| | Alunos | EE |
| Contexto socioeconómico de origem | | P6 - Indique o nível de instrução completo do Pai e da Mãe P7 - Indique o intervalo que corresponde ao rendimento líquido do seu agregado familiar: P8 - Assinale com uma cruz a situação profissional do Pai e da Mãe e indique a profissão de cada uma delas |
| Trajectórias escolares (escolhas, mudanças, razões e influências) | P10 - Qual a via de ensino que frequentas? P11 - Já alguma vez mudaste de via de ensino? P12 - Quais as razões que te levaram a optar por esta via de ensino P13 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão? P14 - Quem? P15 - Quais as razões que te levaram a prosseguir os estudos após o 9.º ano? P16 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão? P17 - Quem? P18 - Qual a área de ensino que frequentas? P19 - Já alguma vez mudaste de área de ensino? | |

³³ No Anexo 9 e 10, podemos encontrar uma nota metodológica que explica de forma mais pormenorizada como foi construída a amostra e onde podemos ver a comparação das características da mesma com o universo.

| | | |
|---|---|--|
| | <p>P20 - Quais as razões que te levaram a optar por esta área de ensino?</p> <p>P21 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão? P22 - Quem?</p> | |
| Acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos | <p>P25- Com que frequência falas dos seguintes assuntos com o teu EE?</p> <p>P27 - Alguém te ajuda a estudar ou a fazer os trabalhos em casa?</p> <p>P28 - Em que situações?</p> <p>P29 - De que forma, e com que frequência te ajudam a estudar?</p> <p>P32 - Com que frequência é que o teu EE controla as seguintes situações da tua vida?</p> <p>P33 - Os teus pais ou o teu EE controlam os teus estudos?</p> <p>P34 - Com que frequência é que os teus pais ou o teu EE controlam as seguintes situações da tua vida escolar?</p> | <p>P26 - Com que frequência debate cada um dos seguintes assuntos com o seu educando?</p> <p>P27 - Com que frequência costuma realizar cada uma destas actividades com o seu educando em casa?</p> <p>P28 - Com que frequência controla as seguintes situações da vida escolar do seu educando?</p> |
| Aspirações dos EE | <p>P39 - Até que ano é que achas que o teu EE gostaria que estudasses?</p> <p>P40 - Achas que o teu EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular?</p> <p>P41 - Quais achas que são os motivos pelos quais ele gostaria que estudasses até esse ano e/ou que tivesses essa profissão?</p> | <p>P29 - Que nível de escolaridade <i>gostaria</i> que o seu educando atingisse?</p> <p>P30 - O que pretende que o seu educando faça a seguir?</p> <p>P31 - Que objectivos gostaria que o seu educando atingisse com esse nível de escolaridade?</p> <p>P32 - Que nível considera que o seu educando vai <i>de facto</i> atingir?</p> <p>P33 - Gostaria que o seu filho seguisse alguma área profissional em particular?</p> <p>P34 - Se sim, por que motivos?</p> |
| Expectativas dos alunos | <p>P55 - Indica o nível de escolaridade que pretendes concluir</p> <p>P56 - Pensas voltar a estudar mais tarde?</p> <p>P57 - O que pretendes fazer após concluíres esse nível de ensino?</p> | |
| Desempenho escolar | Resultado nos exames de final de ciclo, do ciclo imediatamente anterior ao actualmente frequentado | |

Tabela 1 - Eixos de Análise - Dimensões e Indicadores

O questionário foi aplicado através do formato online nas instalações das escolas, com a presença de três investigadores do projecto no momento do seu preenchimento. Este modo de acção gerou automaticamente uma base de dados informática – eliminando desta forma, os possíveis erros humanos provenientes da inserção manual dos dados – que foi posteriormente importada para o programa

Statistical Package for Social Sciences (SPSS) a partir do qual se processou, de seguida, à análise estatística dos dados.

Da análise estatística dos dados extraiu-se resultados susceptíveis de interpretação, que fossem ao encontro das perguntas colocadas durante o processo de investigação. A pesquisa centrou-se sobretudo, na descrição através da análise univariada e bivariada, permitindo a comparação e complementação dos dados obtidos dos dois grupos de inquiridos, avaliando pontos de concordância e de divergência, recorrendo ao cálculo de testes não paramétricos (*Qui-quadrado*³⁴) e medidas de associação (*Phi*, ou *V de Cramer*, dependendo do tipo de variável).

No capítulo seguinte apresentamos os resultados quantitativos, e sempre que nos parecer pertinente serão usados excertos das entrevistas dos alunos e dos EE para ilustrar e complementar a discussão dos dados.

³⁴ O Qui-quadrado (ou Qui2) é aquilo a que se chama um teste de hipótese nula (H0). Isto é, um teste que parte do princípio que não existe qualquer associação entre as duas variáveis, testando a independência entre elas. Partindo deste princípio, o teste do Qui2 possui alguns pressupostos que têm que ser cumpridos, nomeadamente a não existência de mais de 20% das células com frequência esperada inferior a 5 e nenhuma frequência esperada pode ter valor inferior a 1. Assegurados os pressupostos, a H0 será rejeitada com um valor de significância inferior a 0,05, de modo a se concluir que as variáveis são dependentes. De forma a validar toda esta informação apresentada no próximo capítulo, quando cruzadas variáveis e calculado o Qui2, serão apresentadas sempre as tabelas e resultados do teste de Qui2 no Anexo 11.

Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentaremos os resultados dos dados recolhidos, articulando sempre que necessário às teorias elaboradas nos capítulos anteriores, de forma a interpretar e discutir os resultados obtidos.

5.1- Análise dos resultados do questionário

Antes de iniciarmos a análise mais profunda dos eixos de análise³⁵ começaremos por fazer uma breve caracterização da população inquirida (alunos e EE), e de seguida então, nos iremos debruçar sobre os vários eixos de análise empírica.

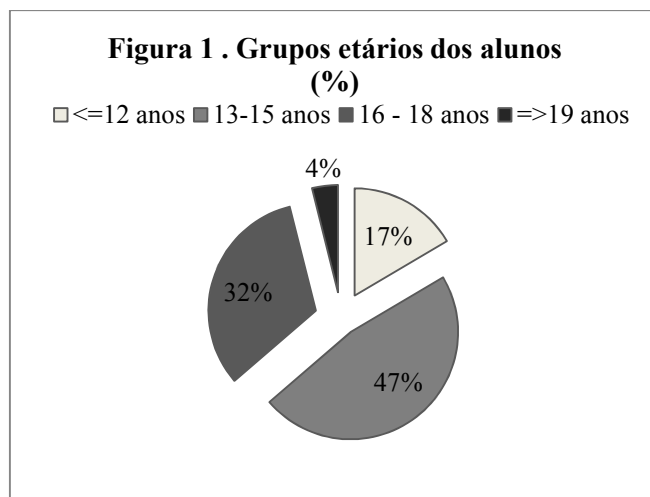
5.1.1- Caracterização da população inquirida e percurso escolar dos alunos

Relativamente aos Encarregados de Educação (EE), obtivemos 77,8% de inquiridos que eram mães dos alunos e 16,9% que eram pais. Numa menor escala, obtivemos ainda quatro avós, quatro madrastas/padrastos, duas tias e uma irmã (sendo esta maior de idade). Tendo em conta esta distribuição, a grande maioria dos inquiridos tem entre os 40 e os 49 anos de idade (54,2%).

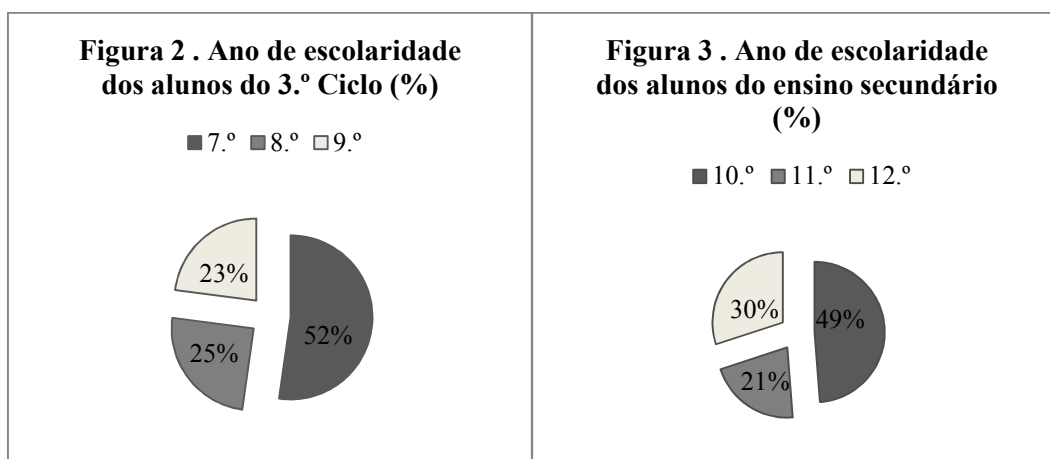
No que diz respeito à caracterização dos alunos, a distribuição segundo o sexo é bastante igualitária, uma vez que 49% são raparigas e 51% são rapazes.

Em relação à idade, verificamos (através da figura 1) que a maior percentagem de alunos possui entre 13 e 15 anos de idade (47%) e existem também muitos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos (32%).

³⁵ Consultar tabela 1, no Capítulo IV, para mais informações.



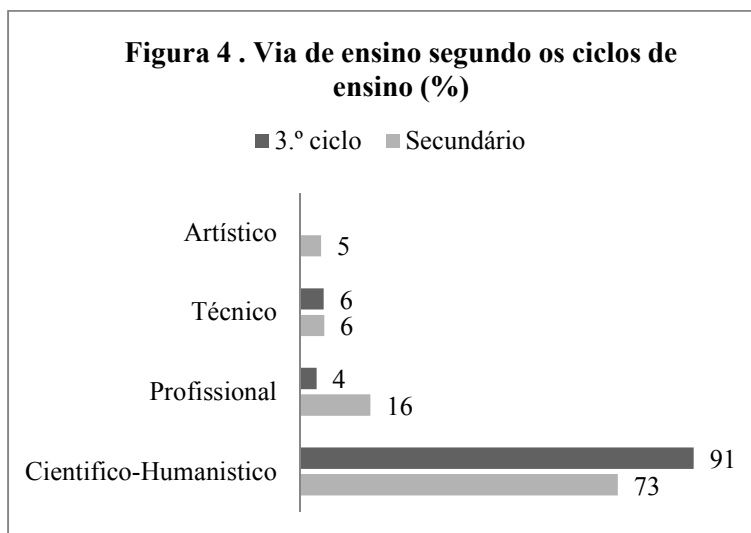
Dentro de cada um dos ciclos de ensino (uma vez que usamos dados de alunos do 3º ciclo e ensino secundário), a distribuição dos alunos dá, em ambos os casos, a maior percentagem de alunos nos anos iniciais.



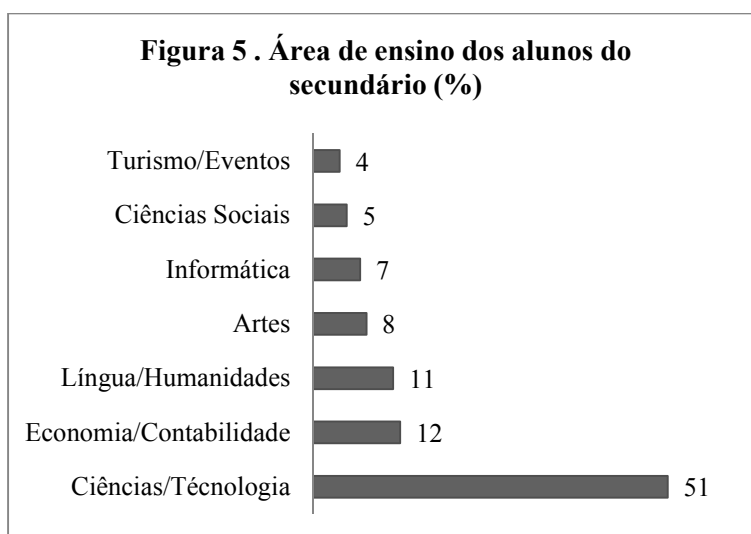
Como vemos nas figuras 2 e 3, no 3º ciclo é o 7º ano que engloba a maioria dos alunos (52%) e no ensino secundário é no 10º ano que 49% dos alunos se encontra.

Destes alunos, a esmagadora maioria, tanto no 3º ciclo como no secundário, frequentam a via de ensino científico-humanístico (91% no 3º ciclo e 73% no secundário, como podemos comprovar na Figura 4). Esta via é escolhida pela maioria dos alunos principalmente por ser uma via de ensino e formação com elevadas exigências a nível curricular e que alarga o horizonte dos estudantes para o ensino superior, possibilitando-lhes a entrada em diversas áreas superiores (Mateus, 2002).

De notar, no entanto, que existe uma percentagem significativa de alunos que frequentam a via profissional, no ensino secundário (16%). A entrada no mercado de trabalho parece ser o argumento forte para a opção pelos cursos profissionais, bem como um maior desenvolvimento numa disciplina específica, num quadro global. Se por um lado, é reconhecida por estes alunos, a necessidade de ter uma formação que lhes permita ter um futuro, por outro lado as suas capacidades são constantemente questionadas pela avaliação escolar (Mateus, 2002).



Relativamente aos alunos do ensino secundário, que no momento do ingresso escolhem uma determinada área académica específica, a maior percentagem de alunos com quem trabalharemos, ingressaram na área de Ciências e Tecnologias (51%).

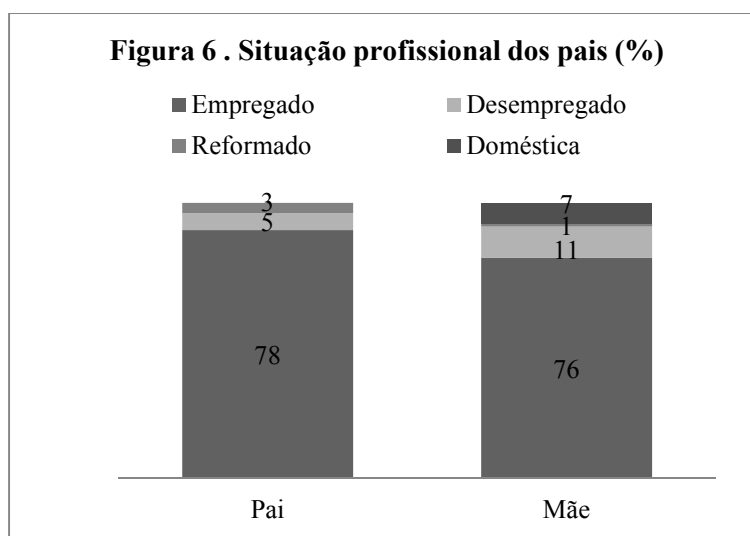


5.2. Interpretação dos eixos de análise

5.2.1. Eixo de análise a) Contexto socioeconómico de origem.

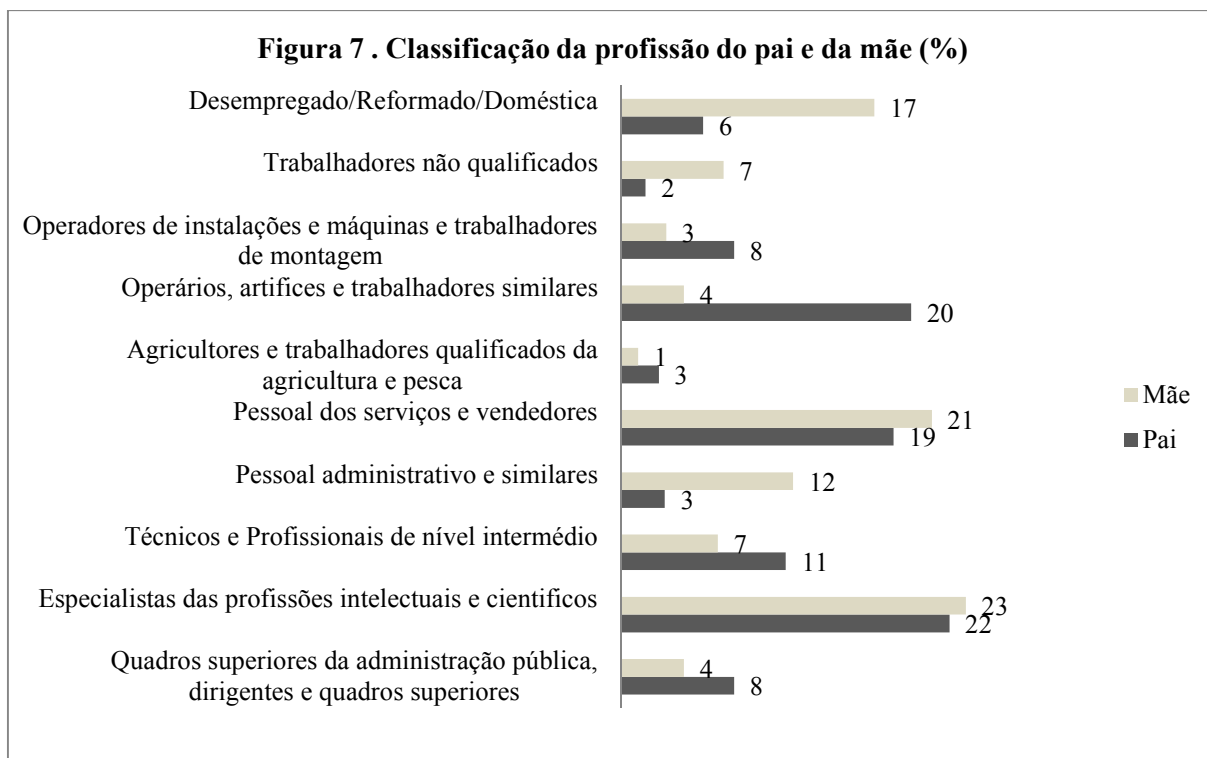
Para medir o contexto social e económico os alunos, faremos uma contextualização da situação económica da família do jovem, através da situação na profissão e da profissão dos pais, o rendimento do agregado familiar, e numa perspectiva mais cultural, identificaremos os níveis de instrução dos pais, a fim de cruzarmos estas informações com as variáveis de desempenho escolar, pois como vimos nos capítulos teóricos, esta problemática da origem social, poderá ter um peso significativo na construção das expectativas dos alunos assim como nos seus resultados.

A situação face ao emprego é, neste caso, transversal em ambos os pais (como podemos comprovar na figura seguinte): quase 80% encontra-se empregado. De salientar que no caso das mães, o peso do desemprego e da vida doméstica é muito superior à dos pais.



Quanto à ocupação profissional dos progenitores dos jovens, decidimos agrupar as várias profissões na classificação fornecida pelo IEFP³⁶ (Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.) e já anteriormente corroborada por Firmino da Costa, Machado Pais e João de Almeida (1990). Desta forma obtivemos a seguinte distribuição (Figura 7):

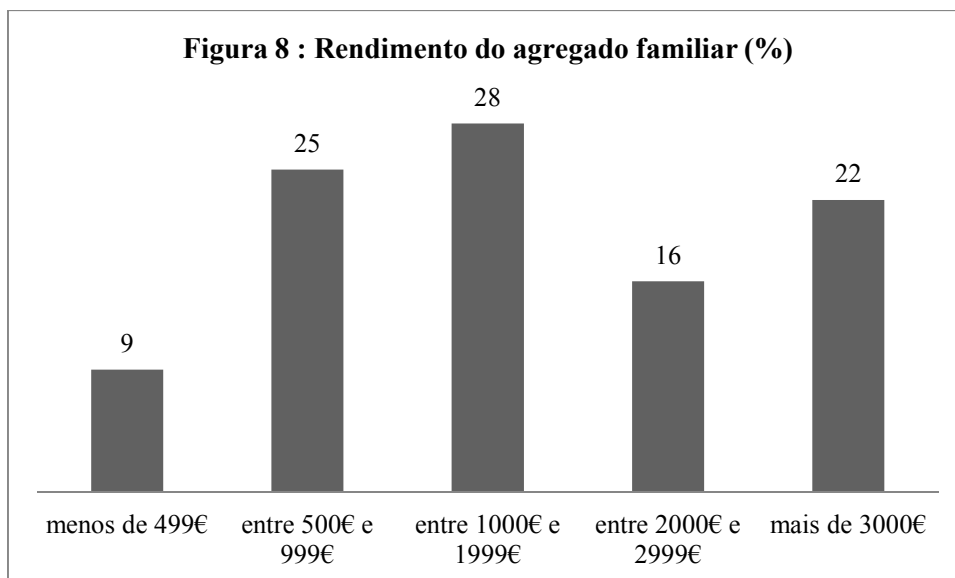
³⁶ Pode aceder ao índice de profissões do IEFP através do seguinte link: <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Documents/INDICE.pdf>



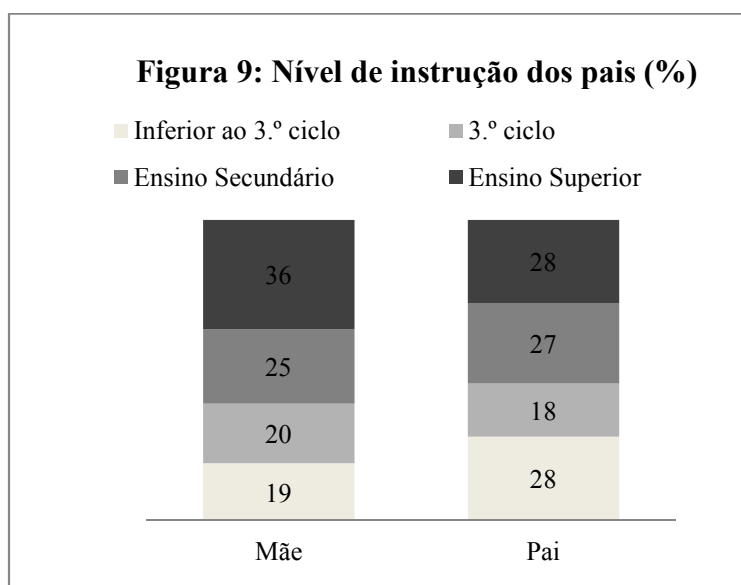
Observamos que tanto no Pai como na Mãe, a maior percentagem enquadra-se nos *especialistas das profissões intelectuais e científicos* (22% dos Pais e 23% das Mães). Contudo, notamos ainda uma importância de Pais *operários, artífices e trabalhadores similares* (20%) assim como pessoal dos serviços e vendedores (19%), profissão com um peso também significativo de Mães (21%). O grupo dos desempregados, reformados ou domésticos, é também muito representativo nas Mães, representando 17% do total, ao contrário do que acontece no caso dos Pais.

Com base nesta distribuição por classificação profissional, partimos de seguida para a identificação do rendimento mensal do agregado familiar (Figura 8).

Verifica-se desta forma que, embora o rendimento mensal do agregado familiar se apresenta muito diversificado, a maior percentagem das famílias possui um rendimento mensal entre os 1000€ e os 1999€ (28%), situando-se no centro distribuição.



Quanto ao nível de instrução dos pais, podemos verificar na figura 9 que a maior percentagem de ambos os progenitores possui um nível de escolaridade ao nível do ensino superior (36% de Mães e 28% de Pais).

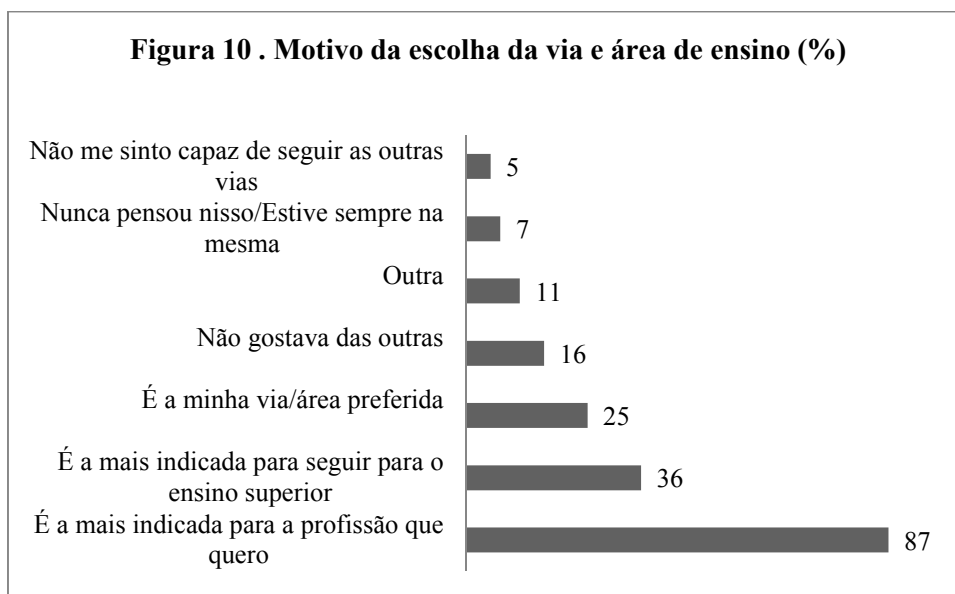


Relativamente aos restantes Pais, 27% possui o ensino secundário e 28% uma escolaridade inferior ao 3º ciclo, quanto às Mães o ensino secundário obtém um peso de 25% do total e o nível de instrução inferior ao 3º ciclo uma importância de 19%. A nível geral, podemos afirmar que as Mães dos alunos possuem maior escolaridade que os Pais, embora em ambos os casos, a escolaridade ensino secundário ou superior possua a maior importância.

5.2.2. Eixo de análise b) *Percurso e trajetórias escolares*

A entrada no ensino secundário é uma etapa que implica um conjunto de decisões e escolhas escolares (via de ensino, área de ensino, entre outras) e que tem subjacentes as expectativas dos jovens relativamente à continuação, ou não, do seu percurso escolar. É neste sentido que nos propomos identificar e interpretar, neste eixo de análise, as razões de os alunos terem optado por determinadas vias e áreas de ensino, se alguma vez mudaram de via ou de área, o motivo pelo qual os alunos do secundário decidiram prosseguir os estudos para além do 9º ano de escolaridade (escolaridade obrigatória), assim como se foram conscientemente influenciados por alguém.

A escolha das via e área de ensino é decisão que, embora muitas vezes não seja tomada inteiramente pelo jovem, tem que ser feita desde muito cedo na escolaridade, e desta forma, questionou-se os alunos quanto aos motivos que os levaram a seguir determinada via de ensino (figura 10). Apuramos ainda que 8,5% dos alunos já mudou de via de ensino, ou seja, em anos anteriores frequentaram uma via de ensino diferente da actual.



Assim, podemos observar que os principais factores que os alunos apontaram como motivo de escolha da via e da área de ensino foram o facto da via e área de ensino serem a *mais indicada para a profissão que quer seguir no futuro* (87%), por ser a *via/área mais indicada para seguir para o ensino superior* (36%). Neste sector, os alunos demonstram já uma preocupação com a posterioridade, centrando as suas razões num ideal profissional futuro ou numa perspectiva de ingresso no ensino superior.

O motivo da escolha por ser a *via/área preferida* é também significativa (25%), o que acresce o sentimento de facilidade da via e área específica, pelo maior interesse e prazer que o aluno tem em frequentar tal via ou área de ensino, tal como se observa na seguinte citação:

“E agora nesta escola estou num curso que gosto, é mais prático, é mais fácil, não é mais fácil, quer dizer é mais fácil porque gostamos mais. Porque é mais prático não é como nas outras escolas normais onde é só teórico, teórico, teórico e depois os miúdos aborrecem-se e não sei quê.”

Quando questionados sobre as possíveis influências que surgiram no sentido de orientar as suas decisões, a esmagadora maioria dos alunos afirma que não houve quaisquer elementos familiares ou do grupo de pares que tivessem tido efeito na sua escolha – o que vem defraudar as hipóteses sugeridas inicialmente – tal como os alunos afirmaram nas entrevistas:

“[alguém te influenciou na área] Não. É porque até ao 9º ano, eu em Educação Tecnológica, Visual, essas coisas sempre tive cinco. Tinha... pronto, tinha boas notas, gostava imenso, era uma coisa que me interessava. E, pronto, era mesmo isso que eu gostava, e foi isso que segui, pronto.”

No entanto, da ínfima percentagem de alunos que responderam sofrer influência de *outros significativos*³⁷ (cerca de 10%), é transversal à grande maioria a identificação dos *pais* e *irmãos* como fonte desse efeito.

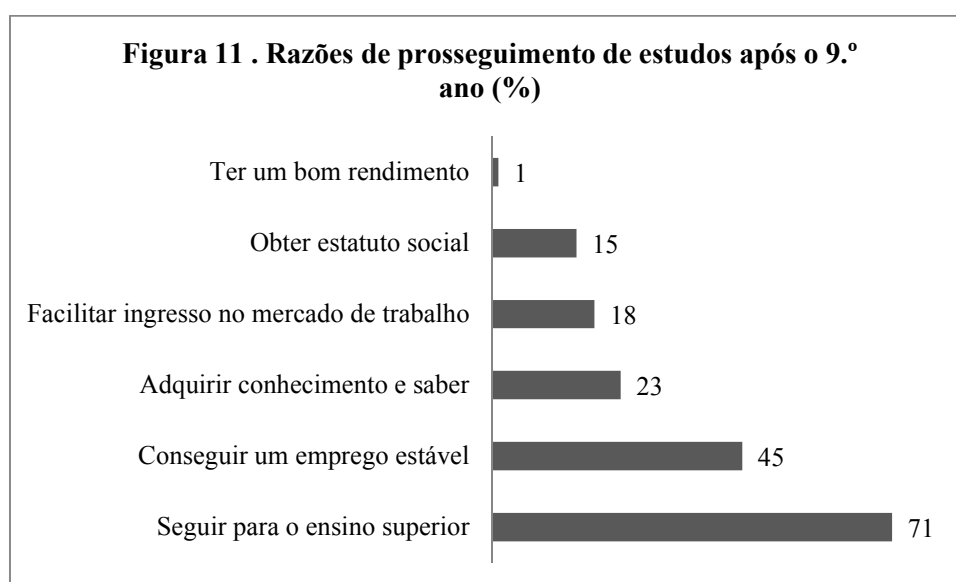
A questão que se coloca neste instante incide sobre a existência de uma consciência das influências a que estamos sujeitos, quer seja no seio familiar quer em todo o contexto de convivências, indicando a possibilidade de os jovens, na contradição inconsciente da determinação externa na sua decisão, não nos forneçam essa

³⁷ Segundo George Mead (1967) os «*significant others*» são os indivíduos com quem temos uma interação contínua e que têm uma importante influência sobre as nossas decisões, possuindo um papel formativo no condicionamento e orientação do nosso comportamento.

informação. Veremos no seguimento do estudo se é possível aferir tal questão sob forma do questionário.

No trabalho realizado por Sérgio Grácio observa-se que a decisão em prosseguir os estudos é um momento marcante na compreensão dos trajectos escolares uma vez que, “a área escolhida «explica» 52,1% da variância na escolha do curso no 12º ano e este por sua vez explica 21,8% da variância na escolha do sector x do curso superior” (1997: 46).

Analizamos agora as razões que levaram os alunos a prosseguir estudos e ingressar no ensino secundário. No entanto, antes de se iniciar a interpretação é relevante salientar a presença mais duradoura de crianças e jovens na escola, ou seja, nos percursos escolares mais prolongados³⁸.



Assim sendo, quando questionados sobre as razões que os levaram a prosseguir para além do ensino obrigatório (9.º ano de escolaridade), verificamos de acordo com a figura 12, que 71% dos alunos respondeu tê-lo feito por desejo *de seguir os estudos no ensino superior* e 45% para que no futuro *consigam um emprego estável*. Na afirmação seguinte podemos comprovar os dados empíricos:

³⁸ Através da taxa real de escolarização – indicador que mede o quociente entre o número de alunos matriculados num dado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários –, é possível um crescimento significativo dos alunos na escola, em todos os graus de escolaridade (OTES/ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2008).

“Eu nunca pensei em deixar de estudar a partir do 9.º ano, não via nenhum interesse nisso. E hoje em dia, mesmo na altura em que eu tirei o 9.º ano, só com o 9.º ano já havia pouca gente que se safava no mundo do trabalho.”

De salientar, mais uma vez, que a maioria dos alunos do ensino secundário (86,7%) afirma não ter sido influenciada na opção de continuar a prosseguir os estudos, havendo no entanto, quem afirme o contrário, tal como na citação do seguinte aluno:

[alguém te influenciou para continuar] Sim, os pais sempre me disseram para que fizesse a escolha, para... pronto, mais tarde poder ter um curso, uma melhor vida”

Os resultados a que chegamos vão ao encontro dos objectivos da oferta existente no ensino secundário. E isto porque, por um lado, existem vias de ensino mais orientados para o prosseguimento de estudos para o ensino secundário ou mesmo para o ensino superior – tal como é o caso dos cursos científico-humanísticos – e, por outro, existem vias que estão mais vocacionadas numa dupla orientação, ora para a inserção no mercado de trabalho ora para o prosseguimento de estudos – como por exemplo as vias de ensino artístico, os cursos tecnológicos, profissionais, entre outros. (OTES/ GEPE, 2008)

Com o objectivo de melhorar a interpretação das razões que levaram ao prosseguimento de estudos no ensino secundário, procuramos aferir a existência ou inexistência de relação entre estas razões e um conjunto de variáveis, tendo como conjectura que, de facto existe (mesmo que indirectamente) influência do contexto social e das representações dos alunos, sobre as decisões dos jovens.

Desta forma, cruzamos os motivos dados pelos alunos com o nível de instrução dos pais e com a sua profissão e observamos que não existe qualquer relação estatística significativa entre estas variáveis.

Tendo em consideração que a família é uma referência social determinante e um contexto onde a partilha de recursos e de experiências é evidente e constante, e onde se formam disposições e projectos e se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida (Costa, Machado e Almeida 1990), esperávamos encontrar alguma associação que

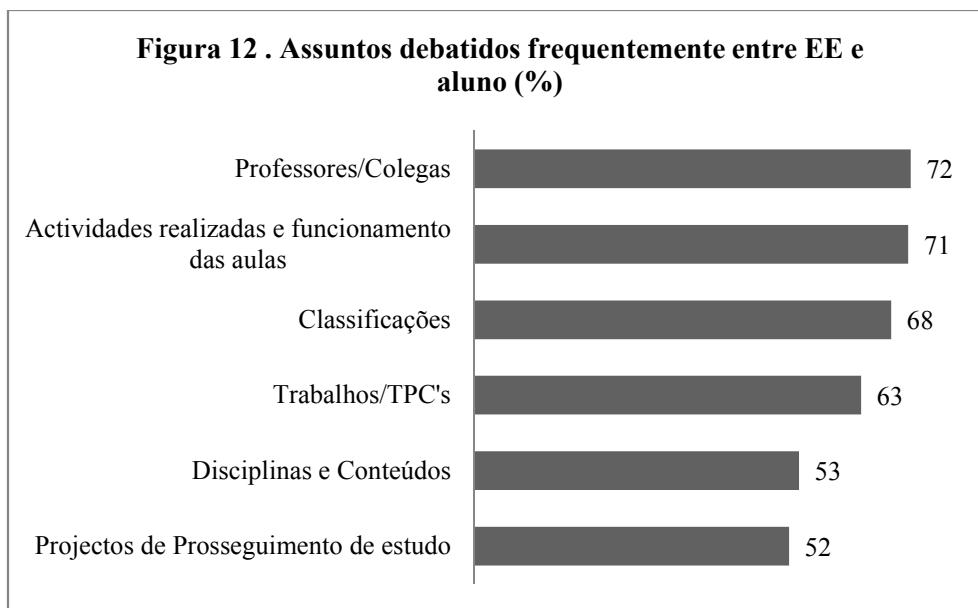
nos permitisse comprovar empiricamente o peso da família e do contexto socioeconómico nas decisões dos alunos, mas tal não foi possível. Como comprovou Abrantes (2006) à medida que o nível de escolaridade da família aumenta, os alunos tendem a considerar o ingresso no ensino superior como a principal razão do prosseguimento de estudos. Contudo, não podemos corroborar tal informação com os dados do nosso estudo, uma vez que as variáveis não apresentam relação estatística e os resultados obtidos não demonstram quaisquer diferenças das razões apontadas pelos alunos para prosseguir os estudos e a condição social de origem.

5.2.3. Eixo de análise c) *Acompanhamento familiar da vida escolar do jovem*

O efeito da família não é apenas exercido através dos resultados escolares e aspirações sobre os jovens mas também através das diferentes estratégias e habilidades pedagógicas (Duru-Bellat, 2003), em conseguir transmitir às crianças disposições e incentivos escolares que resultem no maior empenho, assim como em fornecer um acompanhamento especializado e afincado, conforme as falhas e deficiências cognitivas de cada um.

Procurando compreender de que forma o acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos, sob forma de partilha de conhecimentos na ajuda a estudar, na orientação para o desenvolvimento de determinadas disposições, no controlo e realização de certas actividades, poderá ter ou não algum efeito no desempenho escolar dos filhos e resultar ou não de uma certa posse de capital cultural e económico. Assim sendo, inquiriu-se tanto os pais como os alunos quando às formas e frequência do acompanhamento e ajuda dos EE nos estudo e na vida académica dos alunos.

Quando questionados sobre a frequência com que discutiam certos assuntos relacionados com a vida escolar dos seus educandos, os EE dividiram-se consoante os temas em questão (conforme apresenta a figura seguinte).



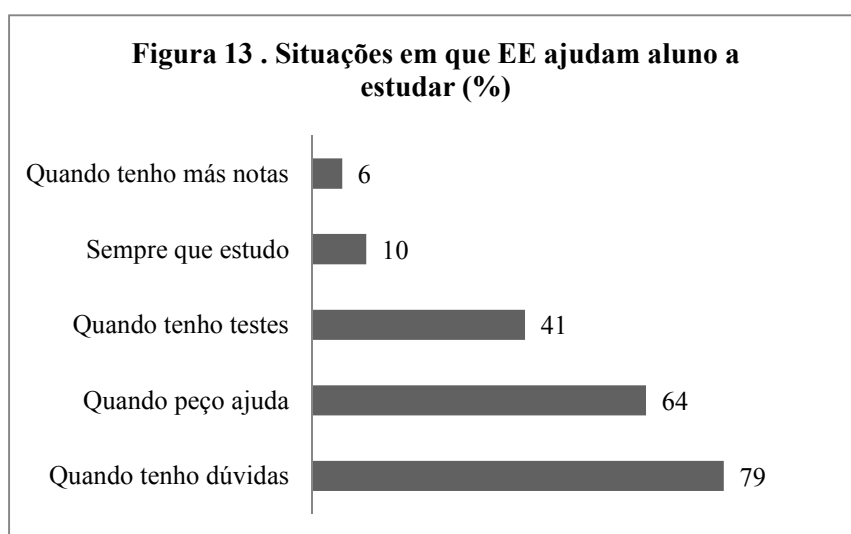
Podemos observar que os assuntos mais frequentemente discutidos entre os EE e os alunos são temas relacionados com os *professores e colegas* (72% dos pais afirma que discute este assunto, pelo menos, uma vez por mês), assim como as *actividades realizadas em sala de aula e o funcionamento das aulas* (71%). As *classificações* (68%) e os *trabalhos de casa* (63%) são outros dos temas mais abordados entre os pais e os seus filhos. Na citação que apresentamos de seguida podemos corroborar estas informações:

“As notas, os professores...mais nada (...) Sim. Quer dizer, falo muito com a minha sobre a matéria que eu dei, que ela está sempre comigo quando eu estou a estudar. Mas sobre os amigos, sim. Ouve aí muitas coisas sobre os meus amigos.”

Em relação aos temas que são discutidos com menor frequência verificamos que são os *projectos de prosseguimento de estudos* (52%) e as *disciplinas e conteúdos* (53%) que os EE menos falam com os educandos. No entanto, há que referir que a discussão de determinados temas, varia consoante o ciclo de ensino. Como seria de esperar, no ensino secundário, principalmente quando o aluno se encontra no ano final, o 12º ano, a frequência do debate de temas como *projectos de futuro escolar* sejam mais frequentes. No excerto que apresentamos de seguida, de uma aluna do ensino secundário, podemos comprovar:

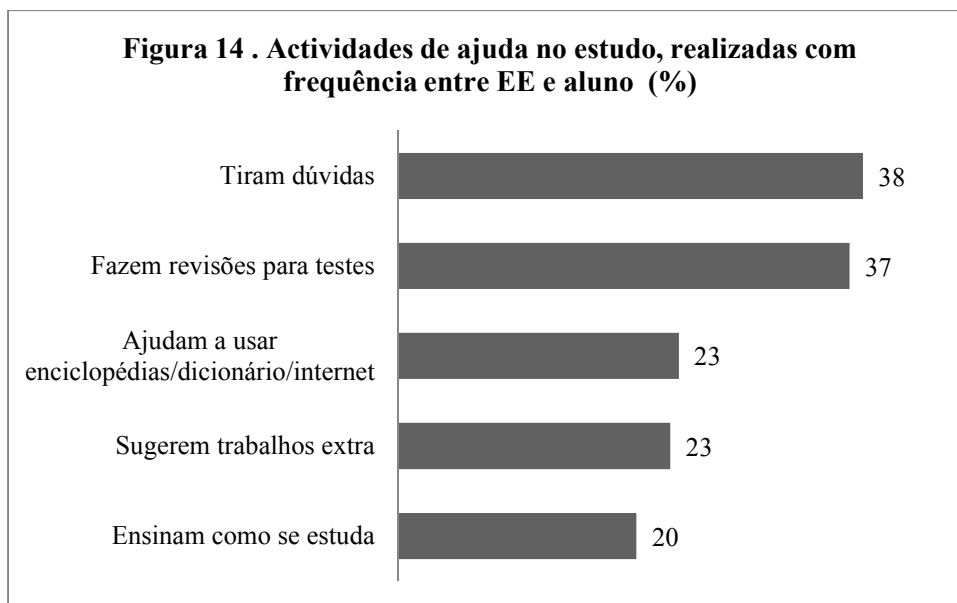
“Sim, falo, falo imenso sobre isso. E principalmente este ano, porque para o ano eu vou para a Faculdade, e não sei o curso que quero seguir. Estou um bocado indecisa entre várias coisas e... Pronto, e falamos disso.”

No que concerne à ajuda escolar, 62% dos alunos afirma que tem ajuda de vários elementos ao longo do seu processo de estudo e de realização de trabalhos, principalmente da família mais próxima (78% dos alunos afirma que os pais os ajudam frequentemente nos estudos).



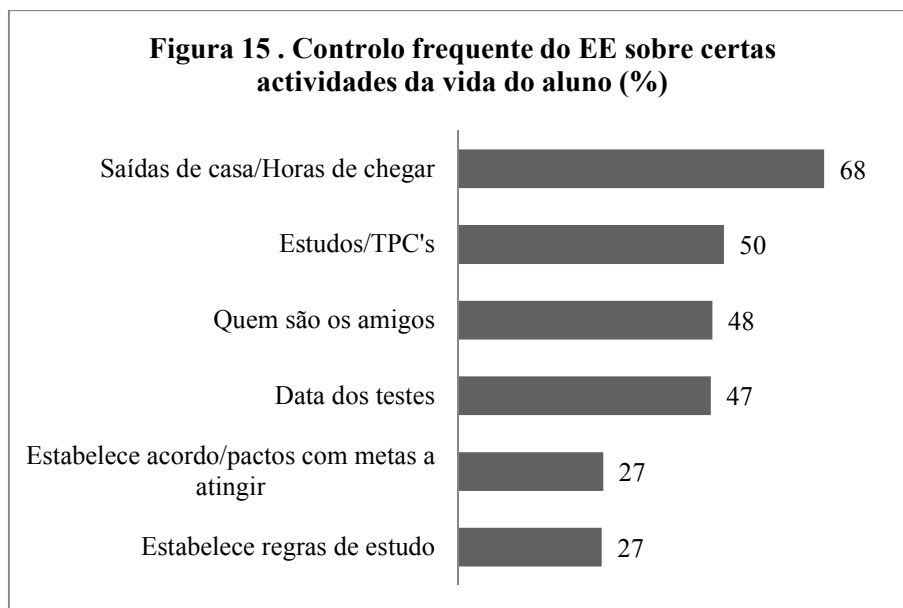
No entanto, as situações em que são ajudados variam de aluno para aluno. Como podemos confirmar na figura 14, as situações em que os pais ajudam as crianças com maior frequência são quando o *aluno tem dúvidas* (79%) ou *quando pedem ajuda* (64%). De salientar ainda que, o facto de os alunos terem maus resultados nos processos de avaliação, não resulta numa maior ajuda e empenho dos pais, uma vez que apenas 6% dos alunos afirma que é ajudado nos estudos particularmente *quando tem más notas*.

Sendo que a forma de ajudar os alunos a estudar é feita através de várias actividades, quando questionados sobre as formas mais frequentes de serem ajudados pelos seus Encarregados de Educação, os alunos responderam que é mais frequente os seus pais lhes *tirarem dúvidas* (38%) e *fazerem revisões para os testes* (37%).



A forma utilizada com menor frequência é o *ensinar como se estuda* (apenas 20% o fazem regularmente), o que poderá facilmente ser explicado pela idade dos alunos e da maior autonomia destes.

Relativamente aos métodos de controlo da vida escolar e social dos jovens, os Encarregados de Educação identificaram as situações que controlam com maior regularidade os seus educandos. Assim sendo, e observando a figura 16, verificamos que os pais tendem a controlar com maior frequência questões sociais, como é o caso das *saídas de casa/horas de chegar* (68% dos alunos afirmam que os seus EE os controlam frequentemente neste âmbito) do que propriamente *estabelecer regras de estudo e pactos e metas de sucesso a atingir* (em ambos os casos, apenas 27% dos pais controlam frequentemente os alunos). Tal situação poderá justificar-se por um lado, pela idade dos alunos e pela iniciação de uma vida social e de interações entre o grupo de pares mais frequente. Por outro lado, poderá dar-se uma certa falta de necessidade ou de importância atribuída pelos próprios pais, ao controlo do desempenho dos alunos através da criação de metas a atingir e de regras de estudo.



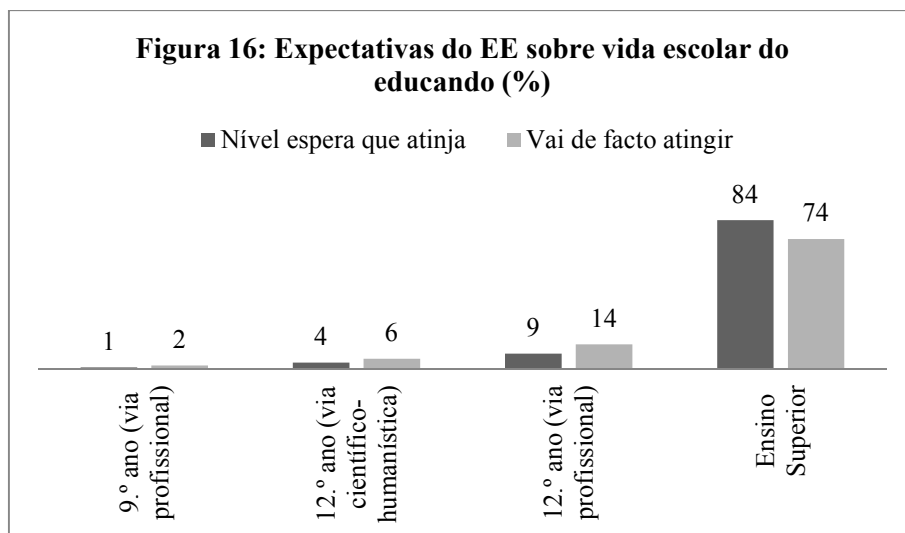
Mais uma vez, devemos ter em consideração as diferenças de ciclo de ensino, e uma vez cruzadas as variáveis de controlo e de ciclo de ensino, verificamos efectivamente, a existência de diferenças, uma vez que o controlo através de *criação de regras de estudo* e de *pactos e acordos* para o aluno atingir determinados objetivos de sucesso escolar, ocorrem com maior frequência no ensino secundário do que no 3º ciclo.

5.2.4. Eixo de análise d) Aspirações escolares e profissionais dos EE face ao futuro dos alunos.

Nesta secção iremos entrar nas aspirações que os pais criaram em relação ao futuro escolar e profissional dos seus filhos. Desta forma, questionámos os EE quanto às projecções que tinham sobre a vida escolar dos seus educandos, distinguindo o nível de escolaridade que *gostavam que educando atingisse* e o que *acham que o aluno vai de facto atingir*.³⁹

A esmagadora maioria dos inquiridos respondeu para as duas questões, que aspiram o ingresso no *ensino superior* do seu educando (84%) e que acham que esse desejo não será defraudado pelo aluno, afirmando que este vai de facto atingir o nível de ensino mais avançado (74%).

³⁹ Decidimos diferenciar as variáveis de forma a conseguir distinguir as aspirações das expectativas, numa perspectiva daquilo que gostavam e sonhavam que o filho fizesse e aquilo que, com base nos seus conhecimentos sobre o aluno, o seu trajecto e o seu desempenho escolar, acha racionalmente que o jovem poderá e conseguirá de facto atingir, consoante as duas disposições e competências.

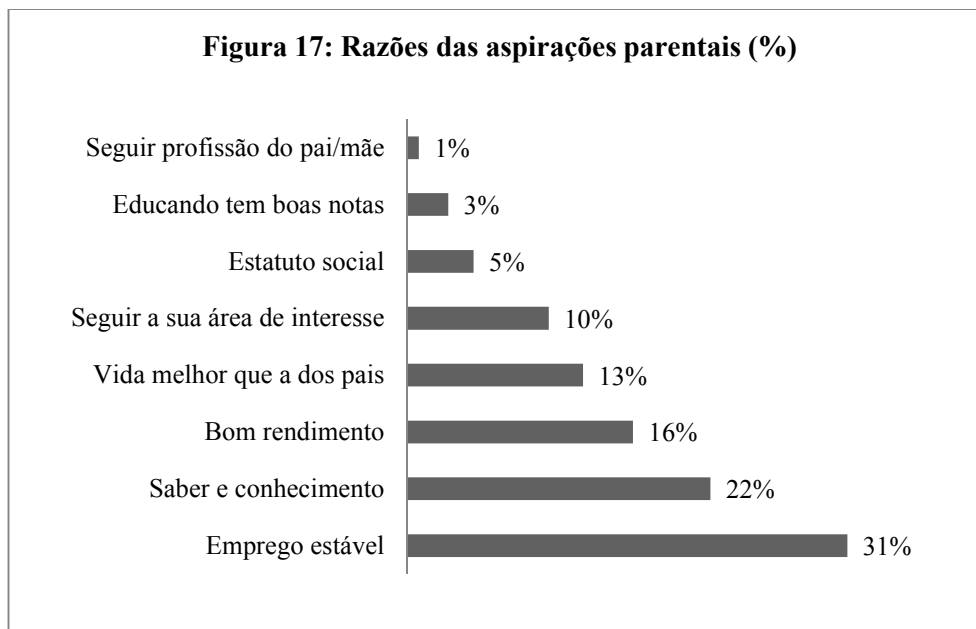


No entanto, cerca de 10% dos EE que responderam que gostariam que o seu educando seguisse até ao *ensino superior*, transferiram para outras respostas as suas aspirações, quando questionados sobre o que acham que *de facto o aluno conseguirá atingir*, caindo principalmente na expectativa de o jovem concluir o *12º ano de escolaridade pela via profissional* (14%). Neste ponto, é possível afirmar que, com base no conhecimento e experiências que os pais têm das capacidades e disposições desenvolvidas e demonstradas pelos jovens, conseguem diferenciar racionalmente aquilo que gostariam que o filho fizesse, daquilo que é provável acontecer (indo ao encontro daquilo que defende Stephen Morgan, tal como vimos no capítulo III).

Relativamente à área profissional que gostariam que o jovem seguisse no futuro, apurou-se que 60% dos EE possuem expectativas que os educandos sigam uma área profissional específica. De entre as profissões que os pais apontaram como fazendo parte da sua expectativa de futuro, 42 % salientam as profissões enquadradas na *área da saúde* (medicina, medicina veterinária, enfermagem, entre outras), e de seguida as áreas de *engenharia* (12%).

Como podemos observar na figura 18, relativamente aos motivos enunciados como fundadores das expectativas parentais, salientamos a vontade de 31% dos EE em que os alunos sigam determinado trajecto académico e profissional para que consiga no futuro um *emprego estável*. A aquisição de *saber e conhecimento* parece ser algo relevante para os pais construírem determinada aspiração, uma vez que 22% identificou

essa como uma das principais razões. Os motivos menos enunciados foram o desejar que o filho *siga a profissão do pai ou da mãe* (apenas 1% dos EE a identificou como uma razão) e devido ao *educando ter boas notas* e achar que consegue seguir o caminho projectado pelos pais (3%).



Fazendo o cruzamento destas expectativas com variáveis de contexto socioeconómico, apurámos uma relação significativa entre as aspirações parentais e o nível de instrução da mãe e do pai do aluno, uma vez que, quanto mais elevado for o nível de escolaridade que possuem, maior a percentagem de pais que aspiram que o aluno ingresse no ensino superior.

Como podemos observar nas tabelas apresentados de seguida, a percentagem de pais que projectam um futuro escolar aos filhos de ingresso no ensino superior, vai aumentando quanto maior for o nível de escolaridade do Pai (Tabela 2) e da Mãe (Tabela 3). A diferença é de quase 10% entre os pais que desejam que o filho conclua o ensino superior tendo a mãe e o pai uma educação inferior ao 3º ciclo e aqueles que possuem escolaridade superior.

| | | Aspirações Académicas dos Pais | | | |
|--------|----------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------|
| | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científica-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Ensino superior |
| NI pai | Inferior ao 3º ciclo | 0,0% | 7,2% | 14,5% | 78,3% |
| | 3º Ciclo | 0,0% | 4,5% | 6,8% | 88,6% |
| | Secundário | 2% | 0% | 2% | 97% |
| | Ensino Superior | 0,0% | 0,0% | 1,4% | 98,6% |

Tabela 2 – Cruzamento entre o Nível de Instrução (NI) do Pai e as Expectativas Académicas dos Pais.

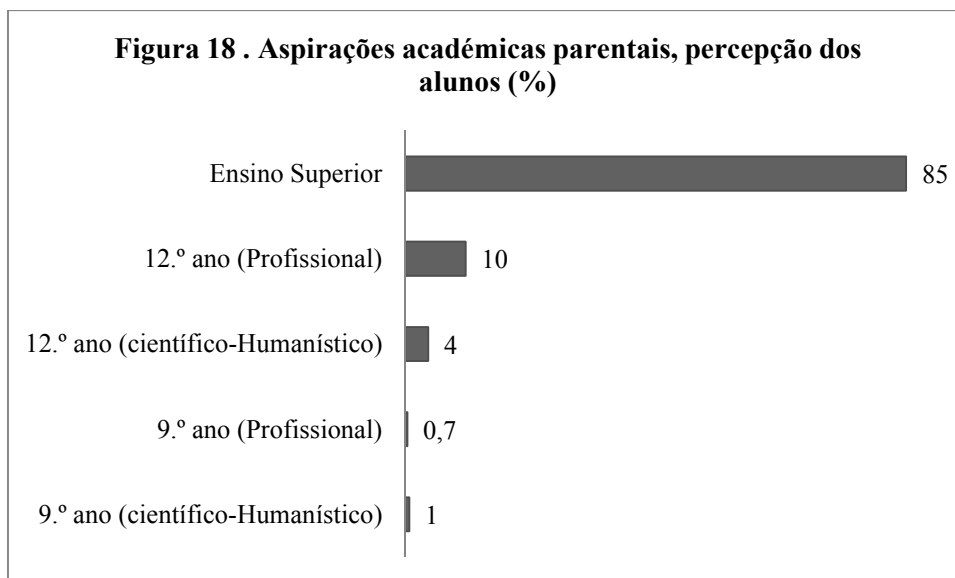
Consequentemente, quanto menor for a escolaridade de ambos, maior a percentagem de progenitores que espera que o educando atinja o 12º ano (através da via profissional) – 15% quando a escolaridade do pai é inferior ao 3º ciclo e 12% quando são as mães a possuir esse nível de instrução ou o 3º ciclo de escolaridade.

| | | Aspirações Académicas dos Pais | | | |
|--------|----------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------|
| | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científica-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Ensino superior |
| NI mãe | Inferior ao 3º ciclo | 0,0% | 8,2% | 12,2% | 79,6% |
| | 3º ciclo | 0,0% | 6,1% | 12,2% | 81,6% |
| | Secundário | 0,0% | 1,6% | 6,5% | 91,9% |
| | Ensino Superior | 1,1% | 0,0% | 1,1% | 97,9% |

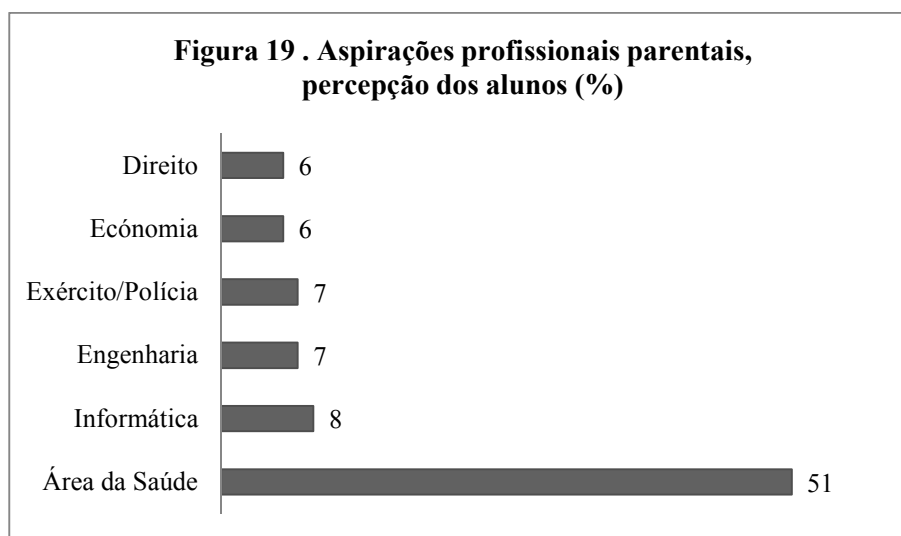
Tabela 3 - Cruzamento entre o Nível de Instrução do Pai e as Aspirações Académicas dos Pais.

A fim de tentar compreender até que ponto as aspirações dos pais são discutidas ou transmitidas aos filhos, perguntámos aos alunos, qual a sua percepção das projecções que os seus pais têm em relação ao seu futuro. E isto porque, os outros significativos moldam as expectativas escolares dos jovens através da percepção que os alunos têm de como os outros significativos definem e valorizam determinadas categorias escolares (Entwisle e Hayduk, 1981). Alguns autores afirmam que os outros significativos com maiores aspirações educacionais possuem maior determinação sobre as expectativas dos jovens.

Através da Figura 19, podemos comprovar que há, de facto, uma relação entre as expectativas dos pais e a percepção dos alunos, uma vez que 85% dos jovens afirma que os seus EE esperam que eles sigam até ao ensino superior – percentagem semelhante à obtida nas respostas dos respectivos EE.

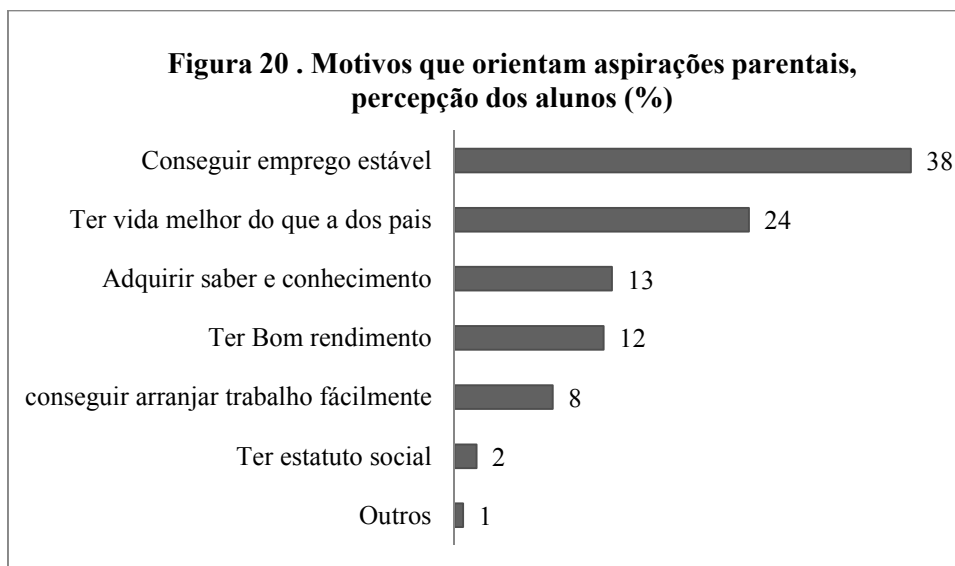


No que diz respeito à área profissional, a percepção dos alunos vai mais uma vez muito ao encontro das aspirações parentais, uma vez que 51% dos alunos afirmou que os pais querem que eles sigam um futuro relacionado com as profissões da *área da saúde* (ver gráfico 21).



“Acho que quer que eu seja ou média ou que seja...que tenha um curso que me permita fazer alguma coisa que eu goste e que me dê sustento para eu também ter a minha vida e pagar as minhas coisas para não estar também a vida toda de agarrado: como a minha mãe diz.”

Procurando mais uma vez identificar as percepções dos alunos face àquilo que os EE esperam que eles façam no futuro, verificamos que mais uma vez, existe aqui uma relação paralela entre os motivos enunciados pelos pais, para projectarem determinado futuro aos seus descendentes, e aquilo que os jovens consideram ser os fundamentos de tais expectativas.



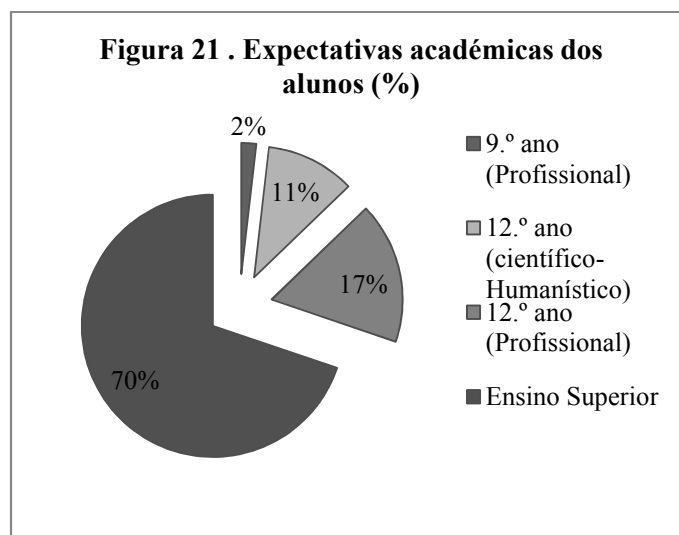
Desta forma, como podemos confirmar através dos dados apresentados na figura anterior, 38% dos alunos acha que os EE aspiram tal nível de escolaridade e área profissional para que no futuro estes alcancem um *emprego estável*.

De notar que apuramos também, uma percentagem significativa de alunos (24%) que acha que os EE esperam que eles consigam *ter uma vida melhor que os seus pais* – o que vai ao encontro da necessidade por parte de algumas famílias mais desfavorecidas social e economicamente, de procurar incentivar nos seus jovens o desejo e investimento na mobilidade ascendente, através do percurso dentro do sistema escolar e na escolha de uma área profissional particularmente espelhada pelo sucesso.

5.2.5. Eixo de análise e) Expectativas dos alunos: razões e influências

Entramos agora no nível das expectativas dos próprios alunos. Acima de tudo, iremos procurar identificar e interpretar possíveis relações entre as variáveis anteriormente analisadas e as expectativas escolares dos alunos. Testando a existência de influência das disposições familiares, do acompanhamento e ajuda, das próprias

expectativas que a família cria, assim como de condições sociais e económicas de existência particulares, iremos cruzar as variáveis em questão.



Quando questionados sobre o que projectam para o seu futuro académico, os alunos responderam na sua grande maioria que iriam seguir os estudos até ao *ensino superior* (70%). Dentro dessa categoria, dividiram-se ainda pelos vários graus de ensino dentro do ensino universitário: 24% deseja concluir uma *licenciatura*, 23% o *mestrado* e outros 23% o *doutoramento*. Obtivemos nas entrevistas muitas respostas no mesmo sentido, tal como passamos a citar um exemplo:

“Isso não sei, isso é uma pergunta difícil. Para já, pronto. Vou acabar o 12.º e depois disso logo se vê, não é? Como as coisas também correrem. Não sei muito bem o que responder a isso (...) Gostava de tirar uma licenciatura, talvez um mestrado...mas pronto, isso tem que ser com calma, não é? Ainda não sei.”

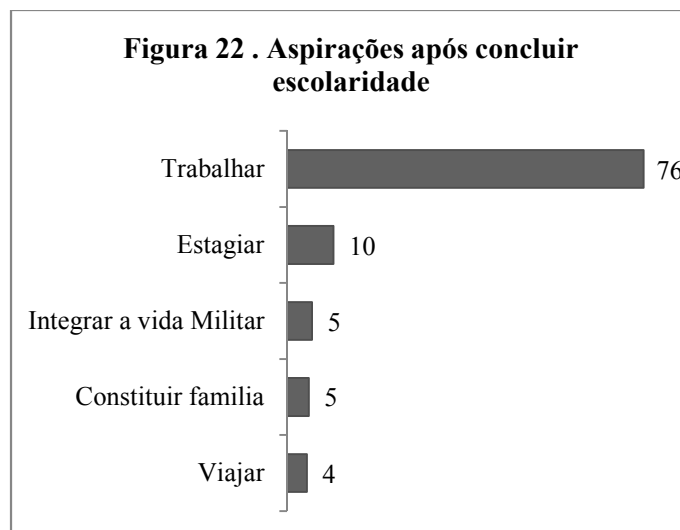
De forma a compreender se a via de ensino em que os alunos se inserem pode de facto orientar os prosseguimentos dos estudos e as projecções de futuro dos alunos – considerando a existência de cursos também muito direccionados para a entrada no mercado de trabalho e não só para o ingresso no ensino superior – decidimos cruzar os indicadores correspondentes a esta informação, ou seja, a via de ensino em que o aluno se encontra e as expectativas académicas que tem sobre o seu futuro.

| | | Expectativa Académica dos Alunos | | | | | |
|---------------|------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|--------------|------------|--------------|
| | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científico-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Licenciatura | Mestrado | Doutoramento |
| Via de Ensino | Científico-Humanístico | 0% | 13% | 13% | 24% | 23% | 26% |
| | Técnico | 7% | 7% | 36% | 29% | 7% | 14% |
| | Artístico | 0% | 0% | 0% | 33% | 67% | 0% |
| | Profissional | 4% | 0% | 56% | 20% | 16% | 4% |

Tabela 4 - Cruzamento das variáveis Via de ensino e Expectativas Académicas dos Alunos

De acordo com a tabela 4, podemos observar que de facto, existe uma diferenciação de expectativas consoante o aluno esteja numa via de ensino considerada “normal” e que possui um diploma educativo e um carácter mais orientado para o prosseguimento de estudos, ou numa via mais técnica e profissionalizante, orientada também para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Assim sendo, podemos afirmar que nas vias orientadas para o prosseguimento de estudos (via científica-humanística e via artística) os alunos tendem a criar expectativas de ingresso no ensino superior (na via artística principalmente ao nível do mestrado - 67%). Nas vias técnica e principalmente profissional, a importância de alunos que deseja concluir o 12º ano (via profissional) é bastante mais elevada do que nas restantes vias (na via Profissional 56% dos alunos deseja apenas concluir o 12º ano via profissional e na via técnica 36%). De notar ainda que, somente nestas duas vias se verificam expectativas ao nível do 9º ano (via profissional).

No estudo realizado por Sérgio Grácio (1997) o autor verifica ainda, que é na população que no ensino secundário opta pelo ensino tecnológico que se encontra uma maior percentagem de alunos com expectativas menos bem delimitadas no que diz respeito ao prosseguimento dos estudos superiores; o que sugere que a posse de um diploma de ensino profissional poderá incitar ao abandono escolar e à procura imediata de emprego, com fim à valorização profissional.



Relativamente ao que os alunos pretendem fazer após concluir o nível de estudos pretendido, verificamos que a esmagadora maioria pretende *ir trabalhar* (76%). Cerca de 10% quer fazer um estágio após conclusão dos estudos. Os restantes dividem-se entre *viajar* (5%), *constituir família* (4%) e *ingressar na vida militar* (4%).

Cruzando as expectativas escolares dos alunos com o nível de instrução dos seus pais, a fim de aferir até que ponto condições sociais e culturais de origem podem orientar as projecções, obtivemos as duas tabelas seguintes: Tabela 5 – cruzamento das expectativas juvenis com o nível de instrução da Mãe e Tabela 6 – cruzamento das expectativas com o nível de instrução do Pai.

| | | NI mãe | | | |
|---|---------------------------------------|----------------------|------------|------------|-----------------|
| | | Inferior ao 3º ciclo | 3º Ciclo | Secundário | Ensino Superior |
| Expectativa Académica dos Alunos | 9.º ano (via profissional) | 0% | 75% | 0% | 25% |
| | 12.º ano (via científico-humanística) | 48% | 22% | 19% | 11% |
| | 12º ano (via profissional) | 35% | 22% | 32% | 11% |
| | Licenciatura | 17% | 22% | 28% | 33% |
| | Mestrado | 12% | 19% | 27% | 42% |
| | Doutoramento | 6% | 14% | 20% | 60% |

Tabela 5 – Cruzamento entre as expectativas dos alunos (Nível de escolaridade pretende seguir) e o Nível de Instrução da Mãe.

Podemos assim verificar que os dados comprovam que, os alunos criam expectativas mais elevadas do seu futuro quanto mais escolarizada for a mãe. E isto porque, enquanto por um lado, nos alunos que esperam concluir apenas o 9º ano (via profissional) 75% das mães possuem o 3º ciclo, por outro lado, no outro patamar extremo, quando as expectativas são de concluir o ensino superior a nível do doutoramento, 60% das mães destes alunos apresentam um nível de instrução ao nível do ensino superior.

Relativamente ao nível de instrução do Pai esta questão não é tão perceptível, contudo, verifica-se na mesma que os alunos tendem a possuir maiores expectativas quanto maior for a escolaridade do pai (ronda os 90% os alunos que pretendem seguir o ensino superior, quando o pai possui esse mesmo nível de escolaridade).

| | | NI pai | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|------------|------------|-----------------|
| | | Inferior ao 3º ciclo | 3º Ciclo | Secundário | Ensino Superior |
| Nível de escolaridade pretende seguir | 9.º ano (via profissional) | 0% | 50% | 50% | 0% |
| | 12.º ano (via científico-humanística) | 60% | 12% | 20% | 8% |
| | 12º ano (via profissional) | 50% | 13% | 28% | 9% |
| | Licenciatura | 27% | 26% | 24% | 23% |
| | Mestrado | 17% | 14% | 39% | 31% |
| | Doutoramento | 17% | 17% | 18% | 48% |

Tabela 6 - Cruzamento entre as expectativas dos alunos (Nível de escolaridade pretende seguir) e o Nível de Instrução do Pai.

Cruzando as expectativas dos alunos com as aspirações que os seus pais criam em relação ao seu futuro escolar, observamos haver uma correlação estatística significativa, que contraria até certo ponto, os dados interpretados anteriormente relativamente à existência de um paralelo entre as aspirações dos pais e a percepção dos alunos. Desta forma, verificamos que, no caso das expectativas juvenis mais baixas (9º ano - via profissional), 80% dos EE criou uma aspiração académica superior para o seu educando (40% chega mesmo a afirmar que gostaria que o filho ingressasse no *ensino superior*). Contudo, as expectativas deste nível de escolaridade é aquela que possui aspirações parentais de nível mais baixo. Todos os níveis de escolaridade desejados pelos alunos a partir do 12º ano de escolaridade até ao *doutoramento*, possui uma maior correlação com pais com aspirações correspondentes ao ensino superior, principalmente nos níveis universitários: na expectativa juvenil de concluir uma *licenciatura* a

percentagem de pais que aspirou o *ensino superior* para o seu filho e de 89%, e no *mestrado e doutoramento*, essa relação corresponde a 95%.

| | | Aspirações Académicas dos Pais | | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------|
| | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científica-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Ensino superior |
| Expectativas Académicas dos Alunos | 9.º ano (via profissional) | 20% | 20% | 20% | 40% |
| | 12.º ano (via científico-humanística) | 0% | 17% | 17% | 67% |
| | 12.º ano (via profissional) | 4% | 0% | 22% | 74% |
| | Licenciatura | 0% | 3% | 8% | 89% |
| | Mestrado | 0% | 2% | 3% | 95% |
| | Doutoramento | 0% | 3% | 2% | 95% |

Tabela 7 - Cruzamento entre as expectativas dos alunos (Nível de escolaridade pretende seguir) e as Aspirações Académicas Parentais.

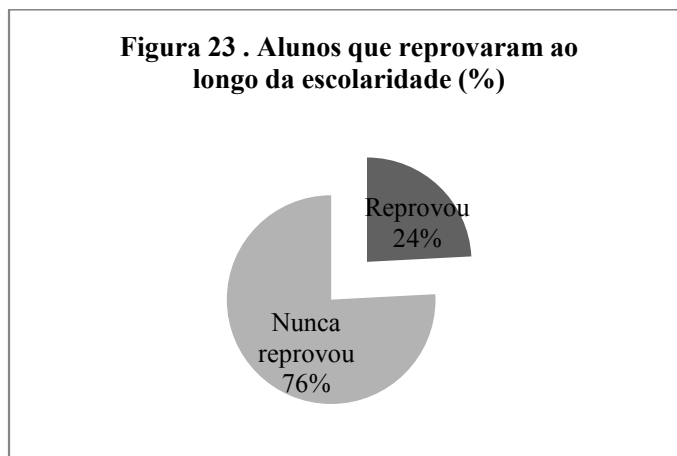
5.2.6. Eixo de análise f) Resultados dos alunos

Segundo Diogo (2006), os resultados académicos reflectem uma forma de projecção do percurso escolar. Ou seja, os jovens e suas famílias reajustam as suas expectativas futuras em função do seu desempenho. Desta forma, os resultados académicos parece-nos também uma dimensão a considerar no estudo da nossa problemática.

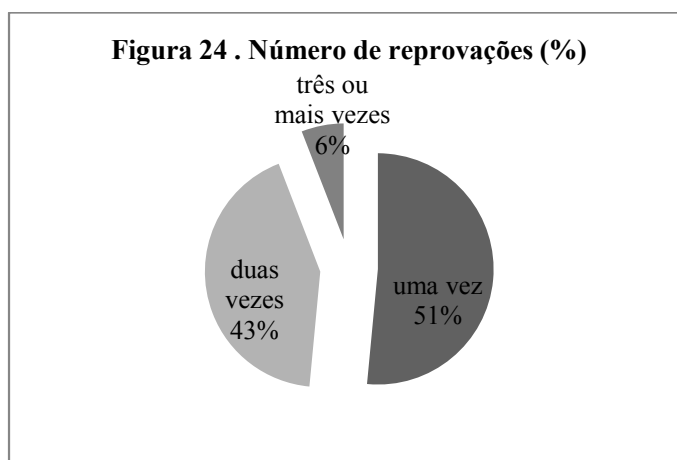
Através da interpretação desta relação, é possível perceber que as expectativas dos alunos encontram-se influenciadas pelos resultados obtidas no decorrer do percurso escolar, ou seja, se quanto mais elevado for o desempenho médio dos alunos, mais elevadas serão as expectativas escolares do próprio e dos seus familiares.

Assim sendo, o último eixo de análise debruça-se, precisamente, sobre a exposição dos resultados dos alunos ao longo do sistema educativo nos vários ciclos de ensino. Para ferirmos tal indicador, utilizamos as reprovações e o número de vezes que os alunos não passaram o ano, e os resultados nas provas de aferição do 6º ano de escolaridade e nos exames do 9º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática – consoante o ano de escolaridade do aluno. Será ainda realizado o cruzamento do

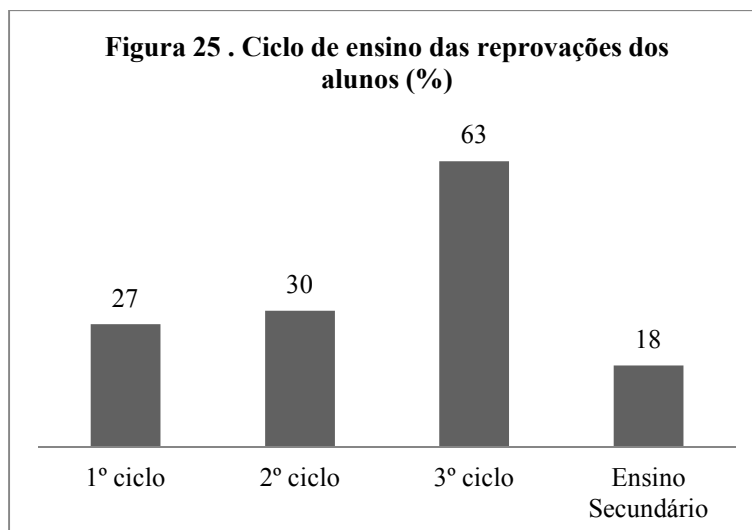
desempenho acadêmico com diversas variáveis dependentes, nomeadamente no âmbito do contexto de origem e das aspirações dos seus pais.



No que concerne às reprovações dos alunos, verificamos através da figura 25, que a maioria dos alunos nunca chumbou de ano (76%), enquanto 24% já reprovou ao longo do seu percurso escolar. Relativamente ao número de reprovações, deparamo-nos com a maior importância de apenas uma reprovação (51%) e com um peso de alunos que reprovou três ou mais vezes reduzida (6%).



Os anos de escolaridade pertencentes ao 3º ciclo de ensino destacam-se fortemente como o grupo onde ocorreram o maior número de reprovações (63% dos alunos reprovou neste ciclo), principalmente no 7º ano, onde se verificou o maior número de reprovações.



De modo a compreender a existência de desigualdades entre os alunos das diferentes vias de ensino e formação, consideramos fundamental realizar uma análise mais minuciosa das reprovações no percurso escolar por tipo de modalidade (Tabela 8).

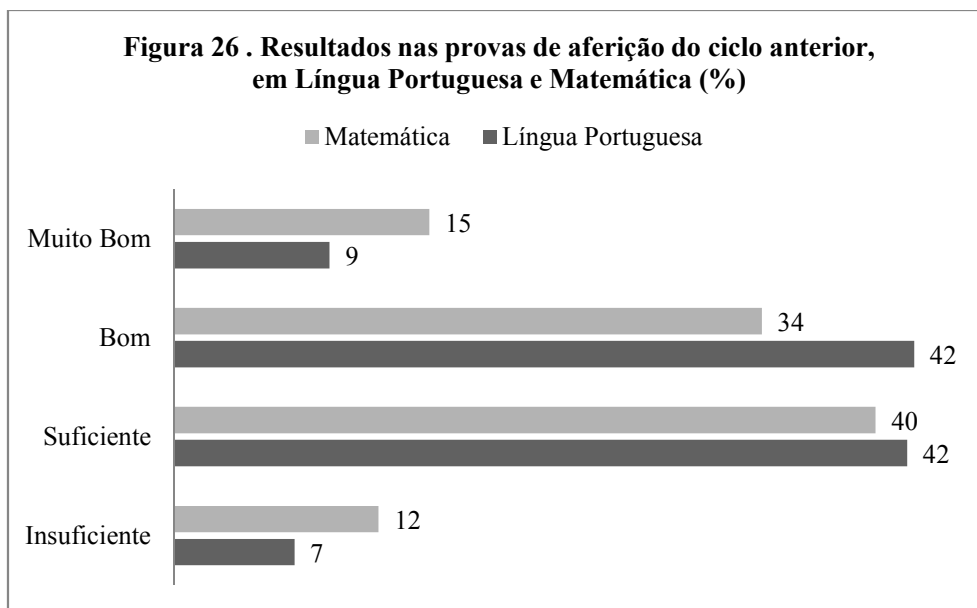
| | | Via de Ensino | | |
|-----------------------|--------------------|------------------------|---------|--------------|
| | | Científico-Humanístico | Técnico | Profissional |
| Número de reprovações | Uma vez | 75% | 13% | 13% |
| | Duas vezes | 44% | 4% | 52% |
| | Três ou mais vezes | 0% | 0% | 100% |

Tabela 8 – Cruzamento entre o Número de Reprovações e a Via de Ensino

De facto, existe uma diferenciação do número de reprovações, constatando-se que a totalidade dos alunos que reprovou três ou mais vezes frequenta actualmente o ensino profissional. Cabe ainda realçar que os alunos dos cursos técnicos são os que apresentam menos reprovações.

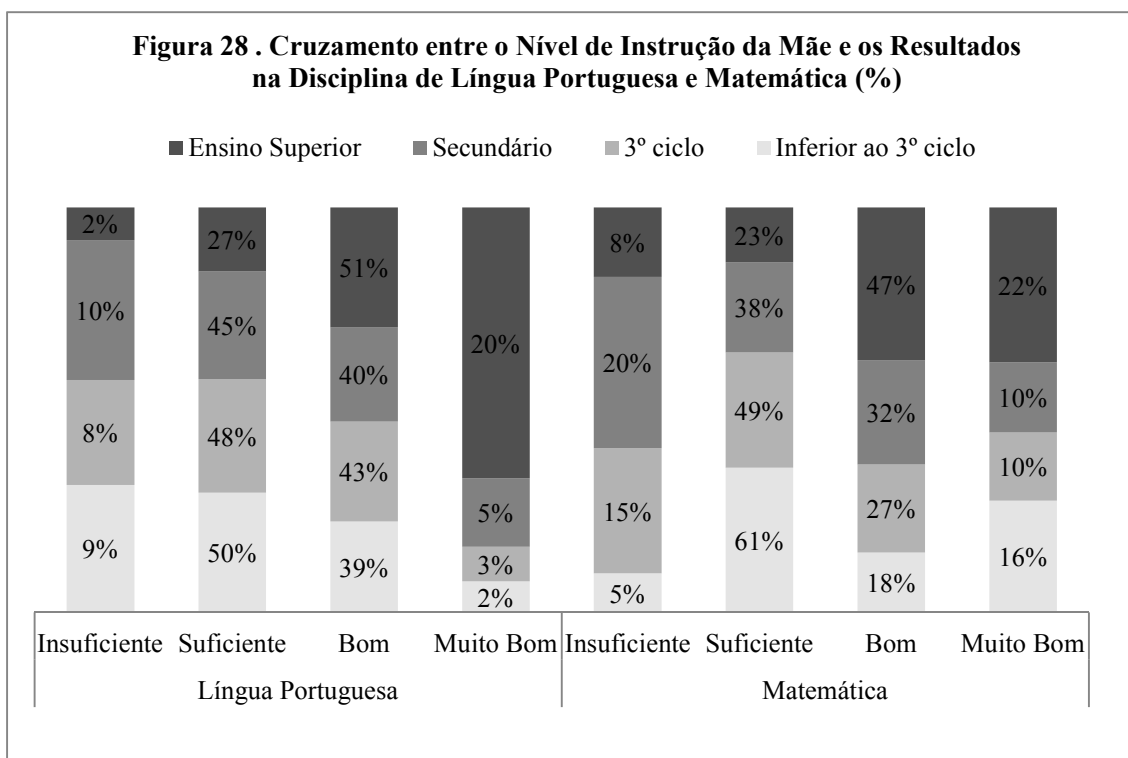
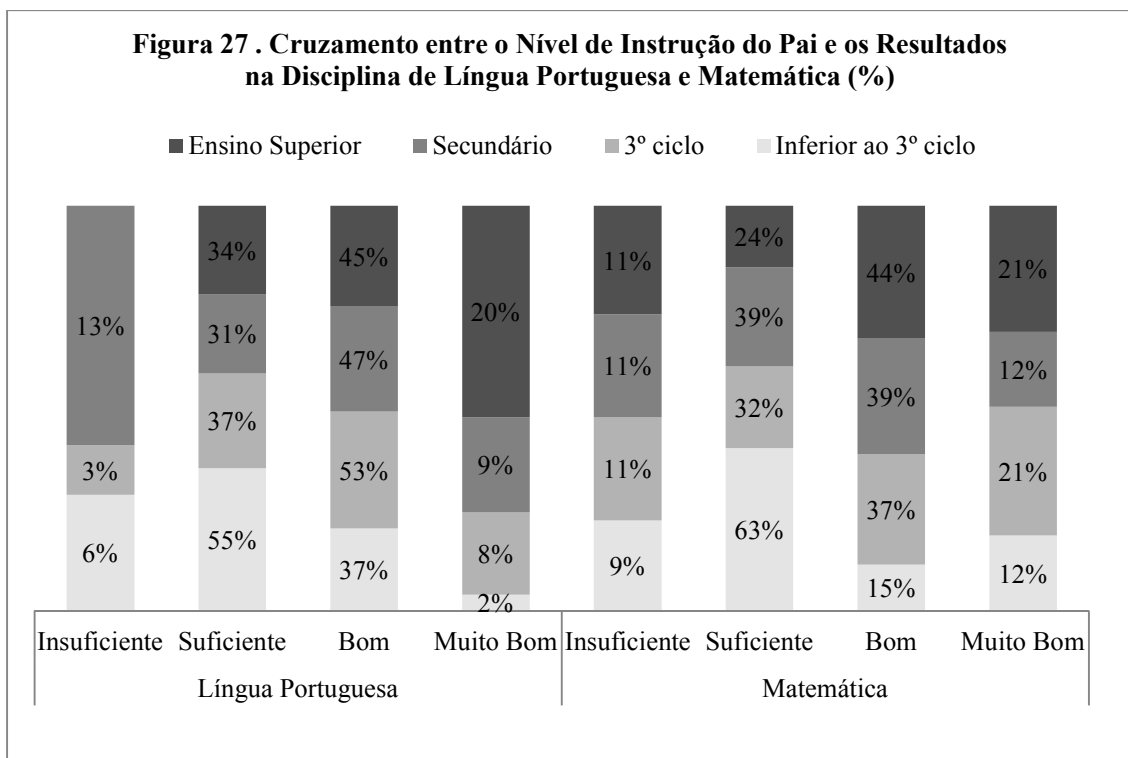
Analisando agora os resultados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática⁴⁰, verificamos que em ambas as disciplinas, as maiores percentagens de alunos obteve classificação de Suficiente ou Bom.

⁴⁰ Foram transformados os níveis atribuídos às provas de aferição/exames em classificações equivalentes: **Insuficiente** (nível 2), **Suficiente** (nível 3), **Bom** (nível 4) e **Muito Bom** (nível 5).



No caso da disciplina de Língua Portuguesa, observamos que a importância dos alunos que obtiveram Suficiente ou Bom na prova/exame é equivalente (42%), enquanto em Matemática, as classificações de Suficiente (40%) são ligeiramente superiores às de Bom (34%). De salientar ainda que, é na disciplina de Matemática que se observam maiores percentagens de resultados mais extremos, tanto de Muito Bom (15%) como de Insuficiente (12%).

Cruzando o desempenho dos alunos com o nível de instrução dos pais, notamos (através das figuras 29 e 30) que, a par da correlação estatística significativa, a interpretação dessa relação permite-nos concluir que de facto, quanto maior o nível de instrução dos Pais, os resultados dos alunos tendem a ser mais positivos. Tal relação é mais evidente na disciplina de Língua Portuguesa, em que tanto face ao nível de instrução do Pai como da Mãe, quanto maior a escolaridade destes, maior a percentagem de alunos que alcançaram resultados de Bom e Muito Bom. Pelo contrário, quando a escolaridade do Pai e da Mãe é inferior ao 3º ciclo, os alunos apresentam maioritariamente resultados Suficiente e ainda Insuficiente.



No entanto, há que ressaltar o caso dos resultados de Língua Portuguesa de classificação Insuficiente, que fungindo à tendência observada, ocorre mais frequentemente aos alunos cujo Pai possui o ensino secundário (58%) e não obrigatoriamente com um nível de educação mais baixo.

De modo a aferir até que ponto as aspirações académicas parentais conseguem determinar os resultados escolares, decidimos cruzar estes dois indicadores. Com uma relação estatística significativa podemos verificar que, quanto mais positiva for a avaliação nas duas disciplinas, mais elevada a expectativa dos pais. Isto porque, quando a avaliação é negativa, há 33% dos EE que espera que o aluno atinja o 12.º ano (via profissional) e 17% que esperam apenas o 9.º ano (via profissional). Já quando a avaliação é positiva, há apenas 10% de EE que esperam que o educando atinja o 12.º ano (via profissional) e 85% o ensino superior. Por último, quando os resultados foram muito positivos, 97% dos pais deseja que o seu filho alcance o ensino superior.

| | | Aspirações Académicas Parentais | | | |
|---------------------------------|----------------|---------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------|
| | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científica-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Ensino superior |
| Avaliação MT e LP ⁴¹ | Negativa | 17% | 0% | 33% | 50% |
| | Positiva | 0% | 6% | 10% | 85% |
| | Muito positiva | 0% | 2% | 1% | 97% |

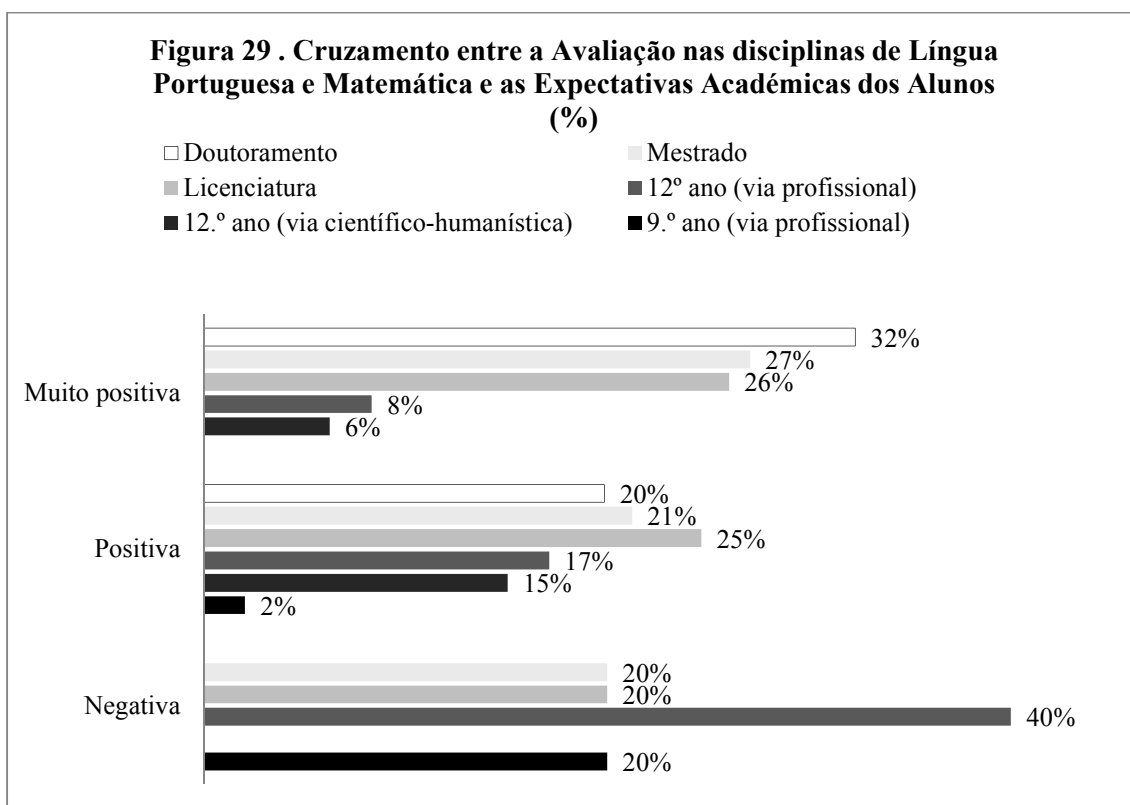
Tabela 9 - Cruzamento entre a Avaliação nas disciplinas de Matemática (MT) e de Língua Portuguesa (LP) e as Aspirações Académicas Parentais.

Desta forma, podemos concluir que, como sugerido pelos diversos teóricos abordados nos capítulos anteriores, tanto o nível de instrução do Pai e da Mãe, como as orientações de futuro académico que os EE transmitem aos alunos – através principalmente das aspirações académicas e profissionais – não só são indicadores estatisticamente dependentes, como possuem uma relação estatisticamente significativa, comprovando que conseguem determinar positivamente os resultados escolares dos alunos, tanto na disciplina de Língua Portuguesa como de Matemática.

O mesmo acontece com as expectativas educativas que os alunos criam do seu futuro escolar, uma vez que, quanto maior for o aproveitamento, maior será a probabilidade de investimento escolar em áreas privilegiadas e de maior complexidade, sendo maior a necessidade de criar elevadas expectativas (Grácio, 1997). Desta forma, como se observa na figura seguinte, a percentagem de alunos que pretende seguir até ao

⁴¹ De forma a facilitar a percepção do indicador reunimos num mesmo indicador o resultado da disciplina de Matemática e de Língua Portuguesa. A avaliação das duas disciplinas resultou da junção dos resultados: quando nas duas disciplinas o aluno teve resultado negativo – *Avaliação Negativa*; quando as duas disciplinas obtiveram nível 3 ou pelo menos uma das disciplinas teve um resultado médio de nível 3 e outra de nível 4 – *Avaliação Positiva*; e por último os resultados de nível 4 e 5 – *Avaliação Muito Positiva*.

ensino superior, particularmente até ao doutoramento, são alunos que obtiveram resultados Positivos nas duas disciplinas e principalmente Muito Positivos (32%). Por outro lado, são os alunos que tiveram os resultados mais negativos, que pretendem atingir apenas o 9º ano de escolaridade (via profissional) (20%) ou o 12º ano (via profissional) (40%).



Conclusões

Ao longo deste trabalho, procurámos compreender a forma como os jovens articulam, na formação das suas expectativas, o processo de escolha racional ao longo do seu trajecto escolar, as disposições que possuem e que orientam as suas experiências ao longo do sistema de ensino, assim como as aspirações dos seus pais e familiares mais próximos, sob condições sociais específicos. Com base nesta relação, debruçamo-nos ainda sobre a articulação sobre o desempenho académico dos alunos.

Apresentámos e interpretámos numa primeira instância, as concepções teóricas apresentadas e que se mostraram pertinentes no desenvolvimento da problemática da nossa investigação. Recorremos assim, a diversos quadros conceptuais e a um conjunto de teorias e de autores que nos permitiu desenvolver e solidificar a nossa problemática e procurar responder às perguntas que nos foram surgindo ao longo do estudo. Usufruindo do universo integrante do Projecto ESCXEL, definimos uma metodologia específica baseada em técnicas de recolha e análise da informação adequadas à problemática e que nos permitiu aprofundar, através de uma análise principalmente quantitativa, os diversos indicadores e variáveis em questão.

De acordo com a teoria da escolha racional, retirámos dos contributos teóricos expostos, particularmente, que o processo de tomada de decisão se baseia principalmente no cálculo e ponderação dos custos, benefícios e riscos das opções de acção que se afiguram para o alcance dos objectivos pretendidos. Neste balanço, insurgem ainda as crenças dos indivíduos, as suas preferências, representações, disposições, experiências, razões axiológicas e razões cognitivas. Como afirma António Firmino da Costa (2003), as possibilidades de acção dependem em grande medida de um conjunto de propriedades sociais das posições sociais distintas, com desiguais recursos e poderes, oportunidades e disposições.

Se os familiares e os jovens não atribuírem importância à escolarização, se não possuírem recursos económicos, sociais e culturais orientados para o investimento escolar, se não forem detentores de competências e disposições que encaminhem o jovem para trajectos escolares de sucesso, tenderão claramente, a investir menos no nível de instrução das crianças de forma racional, uma vez que o peso dos custos e dos riscos do investimento escolar e do prosseguimento dos estudos numa trajectória

específica, irá pesar mais na ponderação do que os benefícios que daí resultarão. Desta forma, as famílias e os jovens conduzem-se para trajectórias mais curtas e profissionalizantes, onde os custos serão menos, os riscos de insucesso menores e os objectivos possíveis mais próximos dos desejados para a sobrevivência social.

Contudo, o actor e as suas acções não resultam de uma mecânica determinada por propriedades contextuais estáveis e claramente definidas, nem os indivíduos são seres puramente conscientes que exploram e mobilizam os recursos do contexto para a sua acção de modo a atingir um objectivo. O actor individual possui disposições múltiplas que são desencadeadas diferentemente, conforme o contexto e as suas infinitas sutilezas e complexidades (Lahire, 2004).

Ultrapassando os limites do processo racional das escolhas dos alunos e familiares, defendemos a importância da influência de condicionantes exteriores no momento de tomar uma decisão, tal é o caso da origem social e da socialização (que estão inconscientemente presentes no ser social e em todas as suas representações sociais) e das disposições sociais e académicas.

As disposições escolares, enquanto práticas e tendências frequentes, socialmente construídas, são accionadas, tanto conscientes como inconscientemente em contextos e circunstâncias específicas, dentro de um padrão comportamental orientado para alcançar um objectivo. Em função das interacções com quem o indivíduo interage continuamente ou momentaneamente em função do lugar que ocupa na relação com essas pessoas, o património de disposições e de competências é submetido a condições de influências diferentes (Lahire, 2004). As disposições escolares que se encontram tanto nos jovens como nos seus familiares – através da transmissão de práticas, do acompanhamento, ajuda e controlo da vida social e escolar do jovem e da mobilização de estratégias pedagógicas encaminhadas para um trajecto escolar específico –, são um factor fulcral no acto de investir e de se empenhar dentro do sistema, conduzidas desta forma, para um desempenho académico específico, que permite ir cumprindo as metas para alcançar aquilo que será o objectivo final, por exemplo, o ingresso no ensino superior.

Estas disposições e todo o processo reflexivo de escolha de trajectórias escolares e de ponderação da probabilidade de sucesso, são por si, agentes causadores de aspirações parentais e expectativas educativas juvenis que se fundamentam e justificam

precisamente na certeza ou no risco da probabilidade de cumprir efectivamente o que deseja para o seu futuro.

É neste sentido que distinguimos no terceiro capítulo o conceito de aspirações e o de expectativas (sendo o primeiro categorizado por resultar das preferências e dos desejos pouco reflectidos dos jovens, ou seja, são os objectivos idealísticos), e que nos permitiu centrar particularmente nas expectativas (enquanto objectivos realísticos condicionados por uma reflexão lógica e de um cruzamento ponderado das nossas competências, preferências, disposições e probabilidades de cumprir o expectável), uma vez que vão ao encontro da nossa linha conceptual mais focada no processo racional. É com base no conhecimento das suas capacidades e disposições (facilmente apreendidos pelo desempenho e experiências vivenciadas dentro do sistema escolar) e pela noção do sistema de oportunidades, que os alunos projectam um futuro educativo e profissional específico. Conseguimos assim concluir que, as expectativas dos alunos e o desempenho escolar estão directamente relacionado, pois o jovem adequa as suas acções, neste caso, o empenho na escola, de acordo com as metas que pretendem cumprir.

No entanto, também neste âmbito, causas inconscientes e exteriores ao jovem são importantes, por um lado a origem social (contexto social, económico e cultural), uma vez que condiciona todos os factores em ponderação, e por outro lado, as aspirações parentais que determinam fortemente as próprias experiências académicas, incitando o aluno a orientar os seus trajectos de modo a não defraudar o que os seus familiares desejam que ele cumpra e investem nesse objectivo.

Porem, as percepções que os alunos possuem da efeito de factores externos e particularmente da influência de outros significativos, não é facilmente verificada, pois é, muitas vezes, transmitida indirectamente e interiorizada inconscientemente sob diversas formas de disposições e representações sociais.

No último capítulo, onde nos debruçamos sobre a apresentação e interpretação dos resultados estatísticos, chegámos a algumas conclusões, que nos permitiram responder a algumas perguntas iniciais, mas também reforçar algumas das nossas questões e criar na nossa linha de pensamento, outras que nos foram parecendo pertinentes e que ficarão para posteriores estudos neste sentido.

Antes de mais, a nível do contexto socioeconómico da família de origem dos jovens, verificámos que a maioria dos alunos provém de um contexto em que tanto o Pai como a Mãe se encontram empregados, particularmente nas categorias de Especialistas de profissões intelectuais e científicas e de Pessoal dos serviços e vendedores, embora os pais por seu turno, apresentem uma elevada percentagem de profissões de categoria de Operários, artífices e trabalhadores similares. Considerando tal situação, e acrescentado um nível de instrução ao nível do ensino secundário e superior (principalmente nas mães), o rendimento mensal do agregado familiar ronda principalmente os 1000€ e os 1999€. Este indicador dá-nos conta de uma elevada importância de famílias de contextos social e económico categorizado como pertencentes à classe média, embora existam na nossa amostra os diversos extremos, origens mais favorecidas cultural e economicamente e outras mais desfavorecidas.

Dos resultados obtidos nos diversos eixos de análise podemos salientar algumas conclusões que nos parecem mais pertinentes no âmbito da nossa investigação.

Relativamente ao eixo de análise em que analisamos os trajectos escolares dos alunos, observamos que, sendo a maioria da via de ensino científico-humanístico e pertencente à área de ciências e tecnologia, os motivos que os jovens apresentam para terem realizado essa escolha baseia-se na aproximação de uma via e de uma área de ensino que se adegue à profissão que desejam seguir no futuro ou por ser aquela que tem preferência em seguir. Neste sentido, os alunos demonstram já uma projecção de futuro, orientando as suas escolhas para a profissão que pretendem seguir, seguindo uma lógica de cálculo e ponderação, embora o factor preferência e gosto tenha igualmente um peso significativo. Quando questionados sobre as possíveis influências de actores sociais na tomada de decisão, os alunos são preponderantes a responder que não foram influenciados por qualquer indivíduo significativo. O que vem, por um lado, defraudar as nossas concepções orientadoras da investigação, mas por outro incitar-nos uma outra questão cuja resposta não poderá ser alcançada com os dados de que dispomos, que se prende com a **consciência que os jovens têm das influências a que são sujeitos ao longo da sua vida e que orientam e condicionam os vários momentos decisivos e de tomada de decisão.**

Para os alunos que prosseguiram os estudos para além do 9º ano de escolaridade, no momento de identificar as razões de o terem feito, enunciaram principalmente o desejo de prosseguir para o ensino superior e para que, com uma escolaridade para além

do ensino obrigatório, consigam mais facilmente um emprego estável. Mais uma vez, estes jovens afirmam terem tomado a decisão em prol somente do seu desejo e preferências, sem seguir qualquer tipo de influência externa.

Considerando a família um dos factores principais de referência e de transmissão de habitus, disposições, crenças e representações – através do debate de assuntos específicos com o educando, o acompanhamento e ajuda nos estudos e do controlo da vida social e escolar dos alunos –, entramos no eixo do acompanhamento familiar na vida escolar dos jovens⁴². Neste sector, verificámos que o assunto mais frequentemente debatido entre os EE e os alunos é aquele cujas questões se debruçam sobre os professores e colegas e também, sobre as actividades realizadas em sala de aula. Embora de forma desigual entre ciclos de ensino, os assuntos relacionados com o prosseguimento dos estudos e com questões em torno do futuro escolar e profissional do aluno surge como o tema menos abordado entre a comunicação entre pais e filhos, o que demonstra não ser uma das principais preocupações dos Encarregados de Educação. **Neste âmbito, questionámo-nos sobre a possibilidade de as aspirações e percepções dos pais estarem implícitas noutras formas de interacção que permitam o jovem interiorizá-las na mesma, através de outra forma de transmissão que não a discussão directa e oral do assunto.**

Ainda no âmbito da importância dos mecanismos e estratégias pedagógicas utilizadas pelos familiares, verificámos que a maioria dos alunos recebe ajuda nos estudos por parte de diversos elementos da família, nomeadamente em situações em que os educandos têm dúvidas ou pedem ajuda – o que nos sugere que este tipo de apoio escolar, parte da necessidade dos alunos e do pedido de ajuda e não do incentivo dos pais, o que poderá demonstrar que não são propriamente estratégias de orientação para o sucesso, mas apenas uma resposta à necessidade. De notar ainda que o facto de o aluno ter más notas, não resulta em uma maior ajuda dos EE, uma vez que são poucos os pais que ajudam frequentemente os alunos nesta situação.

A estratégia familiar de controlo da vida social e escolar dos alunos foi igualmente considerada e verificámos que os pais tendem a controlar mais frequentemente a vida social dos jovens através do controlo das saídas de casa e horas de chegar, que propriamente as situações académicas. O apoio emocional e expectativas

⁴² Muitas das conclusões a que chegámos, no âmbito das estratégias familiares vão ao encontro dos resultados obtidos numa outra investigação realizada no âmbito do mesmo projecto ESCXEL (ver Gonçalves, 2010).

dos pais são indispensáveis para que as crianças possam seguir um trajecto de maior sucesso escolar. Recorde-se que o estudo de Ana Benavente *et al.* (1987), demonstrou que crianças de famílias com idênticas condições sociais, económicas e culturais, tinham resultados escolares desiguais porque estas famílias atribuíam uma importância diferente ao papel da escola, criando maiores aspirações sobre o futuro académico do jovem, o que fazia com que não só os próprios pais investissem mais tempo no apoio aos estudos dos seus filhos, como os jovens se sentiam mais motivados e “coagidos” a exercer um maior esforço no seu desempenho académico. Esta perspectiva considera as trajectórias escolares dos alunos na relação com as estratégias familiares, partindo do princípio que as famílias podem promover ou dificultar a adaptação dos filhos na escola, assim como influenciar a aprendizagem e, conseqüentemente, os seus resultados escolares (Pereira, 2005).

Verifica-se portanto, que as famílias têm atribuído uma maior importância à escola, investindo mais na escolarização dos jovens através também, das elevadas aspirações escolares, quer dos alunos quer dos seus familiares. Mesmo que a experiência escolar do aluno não seja muito favorável ao sucesso, mesmo que os trajectos escolares encaminhem os jovens para percursos escolares mais curtos e profissionalizantes convencidos de que as dificuldades do aluno serão reduzidas num determinado percurso mais técnico e profissional, estes e os seus filhos apostam, geralmente, nos percursos mais longos ao nível do ensino superior e que sejam mais valorizados socialmente (Resende, 2001). Desta forma, a escola mantém a sua relevância porque existe nas famílias a convicção de que escolarização trará benefícios a curto e a longo prazo.

É neste sentido que apresentamos o eixo de análise das aspirações académicas parentais tanto a nível académico como profissional, defendendo a importância da origem social na construção destas aspirações e do peso que elas terão nos trajectos e projecções escolares das crianças. Desta forma, concluímos, como era de esperar, que a esmagadora maioria dos pais deseja que o filho atinja o ensino superior acreditando que de facto, eles conseguirão cumprir esse objectivo. Relativamente à área profissional, a maior percentagem de EE pretende que os jovens ingressem numa profissão dentro da área da saúde. Tais aspirações são criadas no sentido de os jovens conseguirem através desse nível de escolarização um emprego estável e adquirir saber e conhecimento. Quando cruzada esta variável com o nível de instrução dos pais de modo a comprovar o

condicionamento do capital cultural sobre a construção das aspirações escolares parentais, observamos que existe realmente, uma relação estatística significativa, que demonstra que quanto maior for o nível de instrução tanto da mãe como do pai, mais prestigiadas e prolongadas são as aspirações profissionais dos jovens.

Uma vez que considerámos fundamental a percepção dos alunos em relação às aspirações que os familiares criam sobre o seu futuro, perguntámos aos jovens qual a sua noção das aspirações parentais, para percebermos se realmente o assunto do prosseguimento de estudos é discutido entre os jovens e os seus pais, ou se directa ou indirectamente e de forma inconsciente ou consciente as aspirações parentais são transmitidas às crianças – acabando por orientar as decisões, os projectos e as trajectórias dos alunos. Assim sendo, verificámos que embora com uma ligeira diferença, a maioria dos alunos tem a percepção correcta das aspirações dos seus progenitores, tanto a nível da escolaridade como da área profissional que eles desejam que o jovem siga. A diferença mais flagrante, e que nos pareceu realmente interessante, foi a importância de alunos que afirma que os pais desejam que o filho siga determinada trajectória escolar e profissional para conseguir no futuro uma vida melhor que a dos pais (que foi bastante elevada) enquanto nas razões identificadas pelos pais esta razão apresenta uma percentagem pouco significativa. **A dúvida que se poderá colocar é se serão as percepções dos alunos erradas? Ou serão os pais a transmitir tal preocupação inconscientemente, não identificando quando questionados sobre o assunto?**

A questão que se coloca agora é saber se o facto de terem a percepção das aspirações parentais, orientam o seu caminho numa via específica cujos objectivos sigam as linhas e metas dos pais. Esta problemática é abordada no eixo de análise seguinte, que se debruça precisamente sobre as expectativas dos alunos e as influências que condicionam a sua construção (condições familiares, influência das aspirações parentais, da via de ensino, etc.). Quando se efectua uma análise por via de ensino, percebe-se que os projectos de prosseguimento de estudos até ao ensino superior é uma opção para a maioria dos alunos (particularmente dos cursos científico-humanísticos e artísticos). Os estudantes das vias profissionais e técnicas dividem-se entre os que querem continuar a estudar e aqueles que ambicionam acabar o ensino secundário (através da via profissionalizante) e começar a trabalhar assim que concluem essa escolarização. Esta bifurcação vai ao encontro da dupla certificação destas modalidades

de ensino e formação ora mais profissionalizantes e orientadas para o ingresso no mercado de trabalho ora com uma vertente e possibilidade de prosseguimento dos estudos.

Como vimos anteriormente, a construção de projectos escolares dos alunos pode estar influenciada também pelas condições socioculturais de origem, medida neste caso, através da escolaridade dos pais. De facto, os alunos provenientes de famílias com níveis de instrução mais elevados (ambos os pais) demonstram expectativas escolares mais ambiciosas (ao nível do ensino superior), enquanto os alunos oriundos de famílias cujos pais possuem uma escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo e detentoras de menos recursos socioeconómicos, apresentam expectativas mais baixas face ao seu percurso escolar e profissional. Estudos revelam que os alunos provenientes de meios mais desfavorecidos económica e culturalmente tendem a criar projectos de futuro mais realistas (Mateus, 2002), uma vez que os alunos evoluem em torno de soluções praticáveis e prováveis de realização que visam objectivos ponderados e estruturados em torno do seu conhecimento das suas capacidades e aptidões específicas com o objectivo de integrarem em percursos com maior facilidade curricular – estes projectos são geralmente dotados de escolhas de áreas tecnológicas e profissionais (Pais, 1994). Neste tipo de projecto é mais notável a influência de outros factores condicionadores: a orientação escolar, os familiares e *outros significativos* revelam-se elementos fundamentais na tomada de decisão (Mateus, 2002) e permitem ao aluno ter acesso a diversas informações que serão ponderados no processo da escolha racional.

De facto, os níveis académicos dos pais e a origem socioprofissional apresentam-se determinantes na formação das expectativas dos alunos e na elaboração dos seus projectos escolares futuros. Tal como é defendido em alguns estudos, quanto mais elevado é o nível de escolaridade e a origem socioeconómica e cultural dos alunos, mais elevadas são as suas expectativas escolares (Alves, 1998). Simultaneamente, as aspirações dos pais podem determinar as expectativas juvenis, uma vez que são transmitidas e interiorizadas pelos alunos. É isso que comprovam os dados quantitativos da nossa investigação, uma vez que ambas as variáveis seguem o mesmo sentido, isto é, quanto mais elevadas forem as aspirações parentais mais os alunos tendem a igualmente projectar o ingresso no ensino superior.

Uma vez que o percurso escolar dos jovens pode ser determinado pelo seu desempenho escolar, e vice-versa, julgámos fundamental perceber se as expectativas

escolares dos jovens se alteram em concordância com os resultados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como o número de retenções ao longo do percurso escolar. Desta forma, entramos nos resultados do último eixo de análise, que se debruça sobre o desempenho escolar dos alunos e das variáveis que o condicionam e que são condicionadas pelas classificações obtidas e pelas reprovações.

Deparamo-nos com um conjunto de alunos, que na maioria nunca reprovou, sendo que os que reprovaram fizeram-no uma ou duas vezes, particularmente no 3º ciclo de ensino (principalmente no 7º ano de escolaridade). Foi-nos possível verificar ainda que, dos alunos que reprovaram três ou mais vezes, todos pertencem à via de ensino profissional e pelo contrário, é na via técnica que os alunos, enquadrados no universo da nossa investigação, menos reprovaram de ano.

De acordo com os resultados, observamos que a maioria dos alunos obteve na disciplina de Língua Portuguesa uma classificação de *Suficiente* e de *Bom*, e por seu turno, na disciplina de Matemática é a classificação de *Suficiente* que tem a maior percentagem. O desempenho dos alunos é fortemente correlacionado com o nível de instrução dos pais, de forma mais evidente na disciplina de Língua Portuguesa, que tendem a ser melhores quanto maior escolaridade possuem ambos os progenitores. De notar, no entanto, uma excepção, que diz respeito ao facto de o Pai dos alunos que obtiveram classificação de nível negativo, em ambas as disciplinas, possuir em maior percentagem o ensino secundário e não necessariamente os níveis mais baixos de escolaridade, como inicialmente se concluiu da observação geral dos dados resultantes do cruzamento destas duas variáveis.

Segundo Sérgio Grácio (1997), as decisões de prosseguir os estudos estão relacionadas com o sucesso escolar, na medida em que quanto melhor for o desempenho académico, maiores as possibilidades de investimento nos projectos escolares e maior a probabilidade de alcançar os objectivos com sucesso. De facto, a maioria dos estudantes que obtêm uma média de classificações de nível Bom ou Muito Bom, tem como objectivo prosseguir e terminar o ensino secundário e continuar a estudar, enquanto por outro lado, os alunos com um desempenho negativo pretendem, numa elevada percentagem, terminar o seu trajecto escolar concluindo o ensino secundário (através da via profissional) e ingressar de imediato no mercado de trabalho. A escolaridade predominante no seio familiar, a origem socioprofissional e o desempenho académico revelam-se desta forma, marcantes na construção dos projectos escolares e profissionais.

Assim sendo, é possível afirmar que quanto mais elevados são os graus académicos dos pais, maiores são as expectativas académicas dos alunos.

No mesmo sentido, observámos que as aspirações dos pais são também condicionadas pelo desempenho dos alunos, uma vez que considerando o cálculo da probabilidade de alcance do objectivo, os Encarregados de Educação tendem a criar aspirações mais elevadas quanto melhor for a avaliação escolar do educando.

Seria possível enumerar vários aspectos relevantes, contudo existem dois eixos que atravessam grande parte deste estudo, embora não nos tenha sido possível apurar todos os indicadores através dos dados estatísticos. Um relaciona-se com o processo de tomada de decisão através da escolha racional e dos mecanismos que são condicionantes dos trajectos dos alunos. Outro eixo fundamental incide sobre as expectativas dos alunos e de factores como as aspirações parentais e o contexto socioeconómico de origem como sendo determinantes na sua construção. Contudo, e passando agora para os efeitos destas variáveis no desempenho académico dos jovens, podemos concluir que de facto, estas variáveis conduzem o aluno a um trajecto escolar específico com um nível de sucesso correspondente, ou seja, quanto mais escolarizados os pais são, maiores são as aspirações que criam do futuro escolar e profissional dos educandos, criando estratégias e mobilizando mecanismos de acompanhamento escolar ao aluno, que vá ao encontro daquilo que desejam, que por sua vez orientam a construção das expectativas altas dos próprios alunos (condicionadas igualmente pelas preferências e experiências destes), espelhando um desempenho académico de sucesso.

Concluimos assim que, não apenas a capacidade de fazer uma “boa escolha” depende dos recursos (económicos, culturais ou sociais) das famílias, como a probabilidade dessas escolhas seguirem de facto os objectivos que os alunos pretendem alcançar, depende também do perfil social dos alunos (Abrantes, 2008), das disposições construídas, das aspirações transmitidas, das expectativas criadas e do perfil académico, baseado principalmente no desempenho do jovem. Os projectos de futuro dos alunos parecem assim depender fortemente da sua trajectória escolar, do seu desempenho académico e do capital cultural possuído pelos pais ou seja, é possível afirmar que a colonização do futuro realiza-se a partir de constrangimentos escolares e de classe. Carece-nos, contudo, aprofundar e responder à questão sobre se as disposições transmitidas pelo seu grupo social de pertença conduzem e determinam as trajectórias e

resultados escolares dos alunos, sob forma da construção do seu próprio sistema de disposições.

Os resultados alcançados com o presente estudo demonstram que nem todos os alunos estão destinados a ir para o ensino superior, embora as aspirações dos pais assim os orientem. Porém, **será que todos os estudantes têm a compreensão clara das opções que lhes são disponibilizadas, dos recursos e estratégias a adoptar, de modo a tornar todas as hipóteses viáveis?**

No âmbito da problemática da nossa investigação, é ainda possível alertar para a possibilidade de, através de uma análise estrutural, mapear um conjunto de outras perspectivas de abordagem, centrando a compreensão e interpretação de análise dos percursos e desempenho académico, factores como a idade, o género, a etnia, e até mesmo as relações com o mercado de trabalho. Outras dimensões que nos parecem fundamentais abordar em torno desta problemática, e sobre as quais sugerimos um trabalho de investigação futuro, é o caso das dimensões pedagógicas/ didácticas (considerando a interacção professor/aluno, a organização curricular, etc.), a dimensão institucional escolar⁴³ (equipamentos, serviços e condições da escola, ambiente escolar, integração do aluno, relação e abertura com a comunidade exterior, etc.), assim como o processo de interacção e relação com outros actores sociais para além da família, como é o caso dos grupos de pares, dos professores, colegas, entre outros⁴⁴, que poderão exercer ao longo do tempo, também um condicionamento e orientação de futuro e desempenho académico do jovem.

⁴³ Esta problemática tem sido trabalhada no contexto do projecto ESCXEL, nomeadamente na relação entre a escola e a comunidade em contextos de autonomia e descentralização (ver Batista, 2010).

⁴⁴ Autores como James S. Coleman e Torsten Husén; Daniel Braconnier e Alain Marcelli; Joyce L., Epstein; defendem a importância dos pares no processo de construção identitária

Bibliografia:

ABELL, Peter (1996), “Teoria Sociológica e Teoria da Escolha Racional”, in Bryan S. Turner (ed.), *Teoria Social*, Difel, pp. 255-277.

ABRANTES, Pedro (2005), “As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e o objecto sociológico”, *Interacções*, n.º 1, pp 25-53.

ABRANTES, Pedro (2006), “Individualização e exclusão: A transição para o ensino secundário no centro de Madrid”, *CIES e-Working Paper* n.º 14/2006, Lisboa, ISCTE-IUL.

ABRANTES, Pedro (2008), “Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico”, *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa.

ALMEIDA, Ana Nunes de (2005), “O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate”, *Análise Social*, vol.XL 579-593.

ALMEIDA, J. Ferreira & PINTO, José Madureira (1990), *A investigação nas ciências sociais*, Lisboa: Ed. Presença.

ALVES, Natália (1998), “Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias”, in M. V. Cabral & J. M. Pais (Org.), *Jovens portuguesas de hoje* (pp. 53- 133), Lisboa: Celta.

ANDRES, Lesley; ADAMUTI-TRACHE; Maria, YOON, Ee-Seul; PIDGEON, Michelle & THOMSEN, Jens P. (2007), “Educational Expectations, Parental Social Class, Gender, and Postsecondary Attainment: 10-Year Perspective”, *Youth Society*, SAGE Publications.

ARCHER, Margaret S. (2000), *Being Human: The problem of agency*, Cambridge: Cambridge UP.

ARCHER, Margaret S. (2003), *Structure, agency and internal conversation*, Cambridge: Cambridge UP.

BATISTA, Susana (2010), *Das directivas político-normativas aos seus modos de apropriação: para uma análise da relação escola/ comunidade no contexto da «autonomia»*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, FSCH-UNL, Lisboa.

BENAVENTE, Ana, COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luís, e NEVES, Manuela Castro (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Rolim.

BENJAMINSEN, Lars (2003), “Causality and social ontology – on relational structures and cognitive rationality”, *Research Networks* n.º 21. 6th ESA Conference, Murcia.

BOUDON, Raymond (1974), *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*, New York, Wiley.

BOUDON, Raymond (1990), “Les causes de l’inégalité des chances, Commentaire”, n.º 51, automne, pp. 533-542.

BOUDON, Raymond (1998a), Limitations of Rational Choice Theory, *American Journal of Sociology*, vol. 104 No.3, pp. 817-828. The University of Chicago Press.

BOUDON, Raymond (1998b), “Social mechanisms without black boxes”, in HEDSTRÖM, Peter & SWEDBERG, Richard (ed.) *Social Mechanisms: an analytical approach to social theory* (pp. 172-203). Cambridge University Press, New York.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J.-Cl. (1970), *La reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1990), *The Logic of practice*, Cambridge: Polity Press.

BOURDIEU, Pierre (1998), *Escritos de Educação*; Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org), Petrópolis, Editora Vozes.

BREEN, Richard & GOLDTHORPE, John H. (1997), "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society* 9: 3: 275-305.

BREEN, Richard (1999), “Beliefs, Rational Choice and Bayesian Learning”, *Rationality and Society*, 11, 463. SAGE Publications.

BREEN, Richard & YAISH, Meir (2006), “Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision taking”, in MORGAN, Stephen L. *et al*, *Mobility and inequality: frontiers of research in sociology and economics*; Stanford University Press.

CARR, Margaret & CLAXTON, Guy (2002), “Tracking the development of learning dispositions”, *Assessment in Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 9-37.

CHENG, Simon & STARKS, Brian (2002), "Racial Differences in the Effects of Significant Others on Students' Educational Expectations", *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 4 (Oct.), pp. 306-327.

CHERKAOUI, M. (1982), *Les changements du système éducatif en France (1950-1980)*, Paris: PUF.

CLIFTON, Rodney A.; PERRY, Raymond P.; ROBERTS, Lance W.; PETER, Tracey (2008), "Gender, Psychosocial Dispositions and the Academic Achievement of College Students", *Res High Educ* n.º 49: pp.684-703.

COLEMAN, James S. (1986), "Social Theory, Social Research, and a Theory of Action", *The American Journal of Sociology*, Vol. 91, No. 6, pp. 1309-1335. The University of Chicago Press.

COLEMAN, James S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge: Harvard Univ. Press

COSTA, António Firmino da; MACHADO Fernando Luís e ALMEIDA, João Ferreira de (1990), "Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, XXV (105-106), pp. 193–221.

COSTA, António Firmino da (2003), *Sociologia*, Lisboa: Quimera.

COSTA, António Firmino da & LOPES, João Teixeira (Coord.), *et al* (2008), *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Relatório Final. CIES-ISCTE, IS-FLUP.

DIOGO, Ana Matias (2006), "Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório", *Interacções*, n. 2, pp. 87-112.

DUBET, François (2003), "A escola e a exclusão", *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, pp. 29-45.

DURKHEIM, Émile (2007), *Educação e Sociologia*, Coimbra: Edições 70.

EKSTRÖM, Mats (1992), "Causal Explanation of Social Action: The Contribution of Max Weber and of Critical Realism to a Generative View of Causal Explanation in Social Science", *Acta Sociologica*, 35: 107-122.)

ELDER-VASS, Dave (2007), "Reconciling Archer and Bourdieu in na Emergentist Theory of Action", *Sociology Theory* 24: 4 December.

- ENTWISLE, Doris R. & HAYDUK, Leslie A. (1981), "Academic Expectations and the School Attainment of Young Children", *Sociology of Education*, Vol. 54 No. 1, pp. 34-50. American Sociological Association.
- FONTAINE, Anne Marie (1986a), "Aspiração e realização escolar em função do grupo social de pertença", *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2: 119 - 132.
- FONTAINE, Anne Marie (1986b), "Práticas educativas de mães portuguesas. Diferenças em função do nível socioeconómico e da zona de residência da família", *Análise Social*, vol. XXII, 795-811.
- FREIXO, Manuel João Vaz, (2009), *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRIEDBERG, Erhard (1993), *Le pouvoir et la règle: dynamiques de l'action organisée*, Paris: Seuil.
- FRIEDMAN, Debra & HECHTER, Michael (1988), "The Contribution of Rational Choice Theory to Macrosociological Research", *Sociological Theory*, Vol.6 No.2, pp.201-218. American Sociological Association.
- GHIGLIONE Rodolphe & MATALON, Benjamin (2005), *O Inquérito, Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (1984), *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, New York: Cambridge: Polity Press.
- GOLDTHORPE, John H. (1998), "Rational Action Theory for Sociology", *The British Journal of Sociology*, Vol. 49, No.2, pp. 167-192.
- GOLDTHORPE, John H. (2000), *On sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. New York: Oxford, University Press.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (1997), *A influência da Família no Desenvolvimento Vocacional de Adolescentes e Jovens*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- GONÇALVES, Eva (2010), *Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas Escolas Integradas e Escolas Segmentadas, a influência sobre os resultados escolares*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, FSCH-UNL, Lisboa.

GRÁCIO, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa: Educa.

GRELET, Yvette (2005), 'Vocational Education, Training Specialization and Social Reproduction', Paper presented at EDUC meeting of Equalsoc Network of Excellence, Mannheim, 2-3 December 2005.

GUERRA, Isabel (1993), "Modos de vida: Novos percursos e novos conceitos", *Sociologia: problemas e práticas* (CIES), N13, p.59/74.

HAUGEN, Richard; OMMUNDSEN, Yngvar & LUND, Thorleif (2004), "The concept of Expectancy: A central factor in various personality dispositions", *Educational Psychology*, Vol. 24, No. 1, February, pp.43-55.

HECHTER, Michael & KANAZAWA, Satoshi (1997), "Sociological Rational Choice Theory", *Annual Review of Sociology*, Vol. 23, pp. 191-214.

HEDSTRÖM, Peter & SWEDBERG, Richard (1998), *Social Mechanisms: an analytical approach to social theory*, New York: Cambridge University Press.

HEDSTRÖM, Peter & STERN, Charlotta (2008), "Rational Choice and Sociology" *The new palgrave dictionary of economics*, Institute for Social Research. Nuffield College. University of Oxford.

HOMANS, George C. (1964), "Bringing Men Back In", *American Sociological Review*, Vol. 29, No. 6 (Dec.), pp. 809-818.

ISRAELASHVILI, Moshe (1997), "School adjustment, school membership and adolescents' future expectations", *Journal of Adolescence*, 20, 525-535.

JENKINS, Richard (1982), "Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism", in *Sociology* May 16, 270:281, SAGE Publications.

JODELET, Denise (1991), *Les représentations sociales*, Paris:PUF.

JUSTINO, David (2007), *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*, CesNova, Universidade Nova de Lisboa.

JUSTINO, David (2008), *Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência: Apresentação*.

JUSTINO, David & VALENTE ROSA, Maria João (2009), “Contexto envolvente e factores condicionantes do trabalho infantil (demográficos, económicos, sociais e culturais)”, in LISBOA, Manuel (Coord.) *Infância Interrompida, Caracterização das actividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, PETI, CesNova e SociNova.

JUSTINO, David (2012), *Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. Contribuição para um modelo de análise das desigualdades educativas* (working paper), CesNova, Universidade Nova de Lisboa.

KATZ, Lilian G. (1993), *Dispositions as educational goals*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

KELLERHALS, Jean & MONTANDON, Cleopatre (1991), *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pre-adolescents*, Lausanne: Delachaux et Niestle.

LAHIRE, Bernard (2002), *Portraits Sociologiques. Dispositions et Variations Individuelles*, Paris, Nathan.

LAHIRE, Bernard (2004), *O homem plural: As molas da acção*, Lisboa, Instituto Piaget.

LAHIRE, Bernard (2005), “Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp.11-42.

MATEUS, Sandra (2002), “Futuras Prováveis: Um olhar sobre os projectos de futuro no 9.º ano”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 39, pp. 117-149.

MEAD, George Herbert (1967), *Mind, self, and society: from the standpoint of a social, behaviorist*; edited by Charles W. Morris, Chicago: The University of Chicago Press.

MENDES, Paula Maria Santos (2009), *Estudantes do Ensino Superior Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expectativas*, Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

MORGAN, Stephen L. (1998), “Adolescent Educational Expectations: Rationalized, Fantasized, or Both?”, *Rationality and Society*; 10; 131.

- MORGAN, Stephen L. (2001), “Methodologist as Arbitrator: Five Models for Black-White Differences in the Causal Effect of Expectations on Attainment”, *Sociological Methods & Research*, Vol.33, No 1, 3-53.
- MORGAN, Stephen L. (2002), “Modeling preparatory commitment and non-reversible decisions – Information processing, preference formation and educational attainment”, *Rationality and Society*, Vol. 14 (4): 387-429, Sage Publications.
- NEUENSCHWANDER, Markus P., VIDA, Mina; GARRETT, Jessica L. & ECCLES, Jacquelynne S. (2007), “Parents' expectations and students' achievement in two western nations”, *International Journal of Behavioral Development* 31; Sage Publications.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice (2002), “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições”, *Educação Sociedade*, vol 23, nº. 78, pp. 15-32.
- NOGUEIRA, Maria Alice (2004), “Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão”, *Revista Brasileira de Educação* n.º26, p. 133-184.
- OTES/ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008), *Estudantes à Entrada do Secundário*, Ministério da Educação
- PAIS, José Machado (1994), “Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida”, *Análise Social*, XXVI (114), pp. 945-987
- PARSONS, Talcott (1937), *The Structure of Social Action*, New York, McGraw Hill.
- PEREIRA, Adriana da Silva Alves (2005), *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Dissertação no Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PETERSEN, Trond (1994), “On the Promise of Game Theory in Sociology”, *Contemporary Sociology*, Vol. 23, No. 4, pp. 498-502.
- PINTO, José Madureira (2002), “Factores de sucesso/insucesso”, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L., (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- RESENDE, José Manuel (2001), “Habitar a escola: Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola

secundária portuguesa”, *Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário*; C3i Coleções Vol. I. Instituto Politécnico de Portalegre.

RESENDE, José Manuel & VIEIRA, Maria Maniel (1992), “Entre a autonomia e a dependência: a realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal”, *Sociologia: problemas e práticas* (CIES) - Nº11, p. 89.

SANTOS SILVA, Augusto (1994), “Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas”, *Análise Social*, vol. XXIX (129), (5.º), 1211-1227.

SANTOS SILVA, Augusto & PINTO, José Madureira(2005), *Metodologia das Ciências Sociais*,. Afrontamento.

SCHNEIDER, B. & COLEMAN, J.S. (1993), *Parents and their children, and schools*, Colorado, Westview Press.

SCOTT, John (1995), “Rational choice and social exchange”, in John Scott (1995), *Sociological Theory. Contemporary Debates*, Cheltenham, Edward Elgar, pp. 73-98.

SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra e RODRIGUES, Elisabete (2008), "Trajectórias e aspirações escolares no 9º ano de escolaridade: diferenças de classe social, de etnicidade e de género", *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa.

SILVA, Tânia; CUSTÓDIO, P., LOURENÇO, L. & MENDES, R. (2001), *Abandono Universitário. Estudo de caso no IST*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico.

SIMÕES, Aida de Jesus Correia (2008), *Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de enfermagem: estudo numa escola da área de Lisboa*, Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde, Universidade Aberta, Lisboa.

SIRIN, Selcuk R. (2005), “Socioeconomic Status and Academic Achievement: A meta-analytic Review of Research”, *Review of Educational Research*, Vol. 75, No. 3, pp. 417-453, SAGE Publications.

SMITH, Thomas Ewin (1991), “Agreement of Adolescent Educational Expectations with Perceived Maternal and Paternal Educational Goals”, *Youth Society*; 23; 155.

SPRINTHALL, Norman A. & SPRINTHALL Richard C. (1993), *Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista*, Lisboa: Editora McGraw-Hill.

VIANNA, Maria J. B. (2005), “As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares”, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90 p. 107-125, Jan/Abr.

WEBER, Max (1974), *Sobre a teoria das ciências sociais*, Lisboa: Presença.

Anexos

| | |
|---|------|
| <u>ANEXO 1: Apresentação do Projecto ESCXEL</u> | i |
| <u>ANEXO 2: Caracterização das Escolas integradas na Rede ESCXEL</u> | vii |
| <u>ANEXO 3: Guião da Entrevista Exploratória aos Alunos</u> | ix |
| <u>ANEXO 4: Guião da Entrevista Exploratória aos Encarregados de Educação</u> | xvi |
| <u>ANEXO 5: Grelhas de Análise das entrevistas aos alunos</u> | xxi |
| <u>ANEXO 6: Grelhas de Análise das entrevistas aos EE</u> | lv |
| <u>ANEXO 7: Inquérito por Questionário realizado aos Alunos</u> | xcii |
| <u>ANEXO 8: Inquérito por Questionário realizado aos EE</u> | civ |
| <u>ANEXO 9: Construção da amostra da população inquirida</u> | cxiv |
| <u>ANEXO 10: Comparação entre Universo e Amostra</u> | cxx |
| <u>ANEXO 11: Tabelas SPSS referentes aos cruzamentos de variáveis</u> | 121 |

ANEXO 1: Apresentação do Projecto ESCXEL

O Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência nasceu da iniciativa de um grupo de investigadores do CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa que, interpretando as grandes tendências e os grandes desafios que se colocam à educação e ao sistema de ensino em Portugal, entendem ser nas escolas e nas comunidades locais que reside o mais decisivo potencial de qualificação e de mudança social e cultural.

Pela primeira vez no nosso país, a universidade, os municípios e as escolas uniram-se para potenciar os seus recursos e as suas competências específicas em torno de um objectivo comum: promover o princípio da excelência educativa através de uma rede cooperativa visando a comparação, a troca e a avaliação de experiências, soluções e modelos de desenvolvimento educativo.

O princípio da excelência mais não é do que a incessante busca de melhores soluções, processos mais eficazes e de desempenhos mais condizentes com o potencial que cada organização, ou cada comunidade, encerra e que é capaz de mobilizar para a concretização de aspirações e objectivos socialmente reconhecidos.

É geralmente reconhecido que o desafio da qualificação educativa não é uma responsabilidade exclusiva da escola. A importância da família, das comunidades locais, dos *media* ou das políticas educativas não pode ser dissociada da função capacitadora da escola e dos diferentes agentes que para ela contribuem directa ou indirectamente.

Por isso importa potenciar os laços de interacção, as oportunidades de convergência de esforços e competências, no sentido de identificar os esforços voluntaristas expressos nas reconhecidas boas práticas, promovendo a sua difusão e generalização aos vários pontos da rede.

O CESNOVA começou por apresentar o primeiro esboço de projecto aos responsáveis de cinco municípios, seleccionados em função das suas características económicas e sociais e da diversidade de contextos educativos que encerram. Não esquecendo a diversidade de contextos intra-concelhios, pretendeu-se privilegiar os Municípios que, pelas suas características recentes, revelassem maior potencial de desenvolvimento educativo.

Porém, houve um outro critério decisivo: o da reconhecida vontade política dos seus responsáveis em transformar a educação das suas crianças e jovens e a qualificação dos estabelecimentos de ensino sediados nos seus Concelhos, numa prioridade dos seus programas e da sua acção.

Esta é a razão para se terem convidado os Municípios de Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras para, em conjunto com a Universidade Nova de Lisboa, se assumirem como parceiros fundadores da Rede de Escolas de Excelência.

Este é um projecto que pretende potenciar as competências dos municípios, das escolas e das comunidades, no sentido de concretizar a ideia de qualificação e de excelência educativa.

A participação da Universidade Nova de Lisboa através do CESNOVA cinge-se à sua competência técnica e científica. Os verdadeiros e principais actores do projecto são os Municípios, as Escolas e as Comunidades locais que pretendem servir. São eles que, associados às instituições regionais e nacionais responsáveis pela educação, terão de livre e conscientemente optar e decidir sobre as melhores soluções para o seu futuro.

Tendências:

A concepção do projecto ESCXEL decorre da análise e perspectivas que os investigadores do CESNOVA fazem da evolução e das grandes tendências dos sistemas educativos em geral, e do português, em particular. Essa leitura pode sintetizar-se nos seguintes pontos:

- Maior descentralização de competências para as escolas e para as autarquias.
- Maior responsabilidade e maior envolvimento das comunidades locais na vida das escolas e na definição de planos de desenvolvimento local.
- Necessidade de maior autonomia das escolas como forma de responder à crescente diversidade social e cultural das comunidades.
- Importância crescente das escolas como espaços de conhecimento e de socialização, bem como vantagem competitiva no ordenamento do território.

- Maior pressão social para a responsabilidade (“accountability”) das escolas e dos municípios na avaliação dos desempenhos e na prossecução dos objectivos educativos.
- Generalização dos sistemas de autoavaliação e avaliação externa das escolas.
- Maior rigor e objectividade nos modelos de monitorização e avaliação de desempenho.
- Maior exigência nas práticas de inovação organizacional e educativa.

Na capacidade de antecipar a concretização destas tendências e de encontrar as soluções e os modelos adequados aos problemas e desafios que decerto provocarão reside uma das vantagens deste projecto e uma das condições do seu sucesso.

Mais do que desejos ou inevitabilidades, as tendências identificadas são entendidas enquanto cenários de elevada probabilidade de concretização. Não por qualquer razão ou visão de ordem política, mas pelo reconhecimento de que outros países, perante condições semelhantes, tendem a consagrar medidas e estratégias de desenvolvimento educativo que têm em conta esses novos contextos de mudança.

Muitos deles há muito que adoptaram, no todo ou em parte, medidas ajustadas a essas tendências.

No caso português, a análise sistemática das diferentes políticas educativas, concretizadas ou enunciadas, deixam revelar um conjunto de prioridades que são comuns aos sucessivos governos e respectivos programas políticos.

Por isso estamos convencidos de que, mais tarde ou mais cedo, essas tendências se tornarão mais visíveis e mais estruturantes da realidade educativa portuguesa.

Quem melhor estiver preparado para as compreender e para a elas se adaptar retirará a vantagem de potenciar a sua intervenção e antecipar os eventuais benefícios que delas advirão.

Objectivos:

O projecto ESCXEL estrutura-se a partir das perspectivas atrás enunciadas e orienta-se em função de um conjunto sistematizado de objectivos que passamos a enunciar de forma sintética.

- Capacitar as escolas e as comunidades (alunos, professores, pais, cidadãos, decisores políticos) para a promoção da excelência educativa.
- Capacitar tecnicamente e assessorar os Municípios para a adopção de planos e estratégias de desenvolvimento educativo local.
- Identificar, difundir e monitorizar as “boas práticas” escolares.
- Desenvolver modelos de monitorização do desempenho e autoavaliação das escolas.
- Produção de conhecimento científico sobre as dinâmicas educacionais, sociais e culturais locais.

A prossecução destes objectivos assenta na sistematização e planeamento dos diferentes contributos de cada tipo de instituição. O princípio da complementaridade desses contributos decorre do respeito pelas competências que cada tipo de instituição se dispõe a mobilizar.

Os investigadores disponibilizam as suas competências científicas para que os restantes parceiros possam beneficiar de instrumentos de análise, diagnóstico e de intervenção, sustentados em metodologias construídas “à medida” dos contextos e dos problemas localmente identificados. É igualmente da sua responsabilidade a produção e divulgação dos estudos que venham a ser desenvolvidos, especialmente através de artigos científicos, relatórios e acções de formação académica.

Os Municípios contribuem com as acções de mobilização e coordenação dos recursos necessários, especialmente pela integração da vertente escolar nos seus instrumentos de desenvolvimento local e de ordenamento de território.

As Escolas contribuem com as suas competências, a sua experiência e a sua capacidade de inovação e qualificação para, a partir do seu exemplo, desencadear processos de difusão e propagação de boas práticas educativas e organizacionais.

Instrumentos:

O principal instrumento que o projecto se propõe utilizar é a própria rede que se constitui por adesão voluntária de municípios, escolas e agrupamentos de escolas.

Numa primeira fase a Rede ESCXEL limitou-se a agregar as escolas pertencentes aos cinco municípios já identificados, fase que demorou os anos de 2008 e 2009.

Para além do que poderemos considerar de infra-estrutura que a Rede representa para o projecto, foi elaborado um conjunto de documentos que serviram para a concretização dos seus objectivos.

O primeiro diagnóstico foi realizado através da construção dos Relatórios Concelhios que forneceram uma imagem de cada um dos cinco Concelhos em função das suas características socioeconómicas e educativas, em comparação com os restantes. A partir deste primeiro diagnóstico foi possível identificar pontos fortes, pontos fracos e potencial de desenvolvimento, base a partir da qual será possível definir uma hierarquização de prioridades.

Para a realização do segundo diagnóstico o qual incidirá sobre o nível escola/agrupamento de escolas⁴⁵ foram construídos os Relatórios de Análise dos Exames do 9.º ano de escolaridade para cada escola da Rede com este ciclo educativo e foram recolhidos os dados com os indicadores socioeconómicos de cada escola (número de alunos com retenções, número de alunos com subsidiados dos vários níveis, entre outros).

Foram realizadas sessões de trabalho em algumas escolas com o objectivo de debater os resultados das provas de exame do 9.º ano de escolaridade das respectivas escolas, alargando o conhecimento do Projecto ESCXEL e dos seus objectivos aos professores da escola que não são seus interlocutores directos.

Foram também lançados dois inquéritos na Rede – um aos Directores de Escola e outro aos Directores de Turma/Professores Titulares/Educadores (aplicados o primeiro à totalidade das escolas/agrupamento de escolas e o segundo aplicado numa amostra aleatória estratificada por ciclo de ensino) – no sentido de continuar a recolha e sistematização da informação das escolas. Os inquéritos estavam divididos em duas partes principais: uma sobre a relação da escola com a família (forma como as escolas estão organizadas para receber as famílias; os motivos e frequência com que os Directores de Turma (DT) e equiparados (educadores e professores titulares) falam com Encarregados de Educação (EE) e vice-versa; e a forma de comunicação, para além das representações que os primeiros têm do envolvimento dos EE nas

⁴⁵ Cada um dos relatórios será dedicado a uma unidade de gestão e pretende identificar os principais problemas e a sua inserção no contexto do concelho e da rede, baseado num conjunto vasto de indicadores de desempenho, em inquéritos aos actores e, numa fase posterior em entrevistas orientadas para o esclarecimento aprofundado dos principais problemas identificados para análise dos indicadores.

escolas); outra incidindo sobre a relação da escola com a comunidade (identificar quais os recursos e parcerias com a comunidade mais utilizados).

As relações entre a escola e a família e entre a escola e a comunidade sobre os quais incidiram os inquéritos foram escolhidos em função de temas seleccionados para debate entre as escolas da Rede, por representantes de todos os Concelhos (seja coordenadores concelhios, seja mediadores das escolas ou pela equipa de investigação do CESNOVA). Ou seja, serviram de diagnóstico para debate conjunto nos Seminários que o projecto promove.

O Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência tem como principais parceiros as Câmaras Municipais de Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras, não apenas devido à vontade expressa dos seus representantes em promover a qualificação dos estabelecimentos escolares e um ensino de qualidade às crianças e jovens dos respectivos Concelhos, mas também porque são os únicos financiadores do mesmo. Desta forma, o Projecto ESCXEL funciona como um promotor de serviços apresentados em forma de relatórios e outros produtos protocolados em troca de verbas transferidas pelos municípios.

ANEXO 2: Caracterização das Escolas integradas na Rede ESCXEL

| Escola | Concelho | Níveis de Escolaridade | Dimensão (Número de alunos) ⁴⁶ | Resultados das Provas de Exame do 9.º Ano de Escolaridade | | Resultados das Provas de Exame do 12.º Ano de Escolaridade | |
|------------------------|----------------|-------------------------------|---|---|------------|--|------------|
| | | | | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| Escola 1 ⁴⁷ | Batalha | Jl, 1.º, 2.º | 1046 | | | | |
| Escola 2 | | 3.º, Secundário | 941 | 2,94 | 3,44 | 11,15 | 12,58 |
| Escola 3 | Castelo Branco | Jl, 1.º, 2.º, 3.º, Secundário | 957 | 2,64 | 2,98 | 11,48 | 12,12 |
| Escola 4 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1419 | 2,99 | 3,57 | | |
| Escola 5 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 221 | 2,42 | 2,16 | | |
| Escola 6 | | 3.º, Secundário | 603 | 2,84 | 2,77 | 12,16 | 9,70 |
| Escola 7 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 783 | 2,56 | 2,44 | | |
| Escola 8 | | 3.º, Secundário | 928 | 3,23 | 3,34 | 13,11 | 14,10 |
| Escola 9 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1036 | 3,21 | 3,21 | | |
| Escola 10 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 982 | 3,15 | 3,32 | | |
| Escola 11 | Constância | Jl, 1.º, 2.º, 3.º, Secundário | 778 | 2,73 | 2,97 | | |
| Escola 12 | Loulé | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 783 | 2,46 | 2,42 | | |
| Escola 13 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1336 | 2,70 | 2,72 | | |
| Escola 14 | | 3.º, Secundário | 1106 | 2,52 | 2,09 | 10,87 | 10,27 |
| Escola 15 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1165 | 2,71 | 2,47 | | |
| Escola 16 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1304 | 1,90 | 2,97 | | |
| Escola 17 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 548 | 2,95 | 2,90 | | |
| Escola 18 | | Secundário | 1294 | | | 2,80 | 4,11 |
| Escola 19 | | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1428 | 2,82 | 2,98 | | |
| Escola 20 | Oeiras | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 722 | 2 | 1,97 | | |

⁴⁶ Número de Alunos no ano lectivo 2008/2009.

⁴⁷ Esta corresponde à única escola que não iremos incluir na nossa investigação, uma vez que não possui os ciclos de ensino que pretendemos estudar (3º ciclo e ensino secundário).

| | | | | | | |
|-----------|----------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|
| Escola 21 | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1298 | 3,05 | 3 | _____ | _____ |
| Escola 22 | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1456 | 3,27 | 3,51 | _____ | _____ |
| Escola 23 | 3.º, Secundário | 1014 | 3,42 | 3,57 | 12,23 | 14,25 |
| Escola 24 | 3.º, Secundário | 920 | 3,04 | 3,15 | 12,24 | 14,68 |
| Escola 25 | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 642 | 2,80 | 2,75 | _____ | _____ |
| Escola 26 | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 940 | 2,32 | 2,10 | _____ | _____ |
| Escola 27 | 3.º, Secundário | 838 | 2,80 | 2,93 | 11,40 | 11,76 |
| Escola 28 | 3.º, Secundário | 1153 | 2,95 | 3,13 | 12,29 | 15,53 |
| Escola 29 | Jl, 1.º, 2.º, 3.º, Secundário | 1733 | 2,93 | 3 | 12,49 | 12,46 |
| Escola 30 | Secundário | 998 | _____ | _____ | 11,51 | 13,09 |
| Escola 31 | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1227 | 2,89 | 2,31 | _____ | _____ |
| Escola 32 | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1409 | 2,97 | 3,51 | _____ | _____ |
| Escola 33 | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 923 | 2,74 | 2,66 | _____ | _____ |
| Escola 34 | Jl, 1.º, 2.º, 3.º | 1476 | 3,42 | 3,51 | _____ | _____ |
| Escola 35 | 3.º, Secundário | 1351 | 3,09 | 3,02 | 11,17 | 10,80 |

ANEXO 3: Guião da Entrevista Exploratória aos Alunos

I – TEMA: Caracterização das relações dos alunos com pais, professores e pares. Percursos escolares e expectativas em relação ao futuro.

II- OBJECTIVOS GERAIS:

- ✓ Identificar razões que os alunos considerem terem estado na base da escolha de diversas opções nos seus percursos escolares;
- ✓ Identificar condições de estudo e apoio em casa;
- ✓ Analisar a percepção que os alunos têm da forma como as suas famílias os controlam e se relacionam com os seus estudos e a percepção que têm das relações Escola - Família;
- ✓ Conhecer o tipo de relação que os alunos desenvolvem com os seus pares fora da escola (frequência e intensidade), assim como as suas orientações face aos estudos;
- ✓ Conhecer as práticas de interacção com os professores;
- ✓ Conhecer a forma como vêm a escola (relações com escola);
- ✓ Saber como os alunos perspectivam o seu futuro escolar e profissional.

III - ESTRUTURA DO GUIÃO ALUNOS: DIMENSÕES E PERGUNTAS

| Designação das dimensões | Objectivos específicos | Perguntas | Notas |
|--|---|--|--|
| <p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Percurso escolar</p> | <p>- Identificar razões e influências para escolha de prosseguimento de estudos, tipo e área de ensino</p> <p>- Enumerar possíveis razões para uma eventual mudança de escola</p> | <p>1 – Quais as razões que te levaram a continuar os estudos após o 9º ano?</p> <p>2 – Sentes que podes ter sido influenciado de alguma forma quando optaste por continuar os estudos?</p> <p>3 – Quais as razões que te levaram a escolher este tipo de ensino e esta área específicos?</p> <p>4 – Sentes que podes ter sido influenciado de alguma forma quando fizeste as tuas opções?</p> <p>5- Já frequentaste outro tipo de ensino?</p> <p>6 - Quais as razões que te levaram a efectuar a mudança?</p> <p>7- Alguém te influenciou nesta decisão?</p> <p>8 – Já alguma vez mudaste de escola?</p> <p>9- Quais as razões que levaram a essa mudança?</p> | <p>a) As perguntas 1, 3, 5 e 8 são de carácter mais geral, enquanto que as restantes são mais direccionadas, pelo que apenas serão referidas caso não sejam abordadas anteriormente pelo entrevistado.</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Relações com a família</p> | <p>- Saber se o aluno tem acesso e utiliza material de apoio ao estudo em casa.</p> <p>- Conhecer o modo como os alunos percebem o controlo que os pais exercem sobre o seu comportamento e os seus estudos</p> <p>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles transmitidos</p> | <p>1- Quando estudas em casa tens material de apoio disponível que possas utilizar?</p> <p>2 – Costumas utilizá-lo com frequência? Se não, porquê?</p> <p>3 – Achas que os teus pais te controlam em relação ao teu comportamento?</p> <p>4 – E em relação aos teus estudos?</p> <p>5 – Achas que os teus pais concordam com os valores que a escola te ensina?</p> | <p>a) Se necessário, dar exemplos de tipos de comportamento ou atitude face ao estudo que possam ser controlados (horas de chegar a casa, verificar TPC's...).</p> <p>b) Se necessário, dar exemplos de valores e comportamentos (orientação do tempo, profissional...)</p> |
| <p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Relações com os amigos</p> | <p>- Recolher elementos sobre atitudes face à escola dos amigos do entrevistado</p> <p>- Identificar formas de relacionamento com os pares fora da escola e saber se os estudos são parte integrante dessas formas de relacionamento</p> | <p>1 – O que achas que os teus amigos pensam da escola?</p> <p>2 – Algum amigo teu optou por não continuar os estudos? Sabes porquê?</p> <p>3 – O que costumavas fazer fora da escola com os teus amigos?</p> <p>4 – Frequentas a casa dos teus amigos? Em que ocasiões?</p> | |
| <p style="text-align: center;">IV</p> <p style="text-align: center;">Relações com professores</p> | <p>- Caracterizar a relação do aluno com os seus professores e/ou director de turma</p> | <p>1 – Em que ocasiões vais ter com os teus professores ou com o teu director de turma?</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles transmitidos</p> | <p>2 – O que pensas da ajuda que eles te ofereceram até hoje?</p> <p>3 – Achas que os teus professores estão de acordo com os valores e comportamento que a tua família te ensina?</p> | <p>2- Captar se os alunos procuram os professores para orientação pessoal e dos estudos.</p> |
| <p>V</p> <p>Expectativas escolares e profissionais</p> | <p>- Saber se o entrevistado tem um trajecto escolar desenhado com vista a um determinado fim (identificar trajecto e razões para este)</p> <p>- Conhecer possíveis perspectivas profissionais futuras</p> | <p>1- Pensas vir a concluir o 12º ano?</p> <p>2 – Porquê? O que pensas fazer?</p> <p>3- O que é que achas mais importante numa profissão?</p> | <p>1 - Caso o entrevistado diga que quer prosseguir estudos, tentar perceber também quais as expectativas profissionais futuras</p> <p>3- Dar exemplos caso seja necessário (trabalho interessante, estável, bom salário...)</p> |

VI – CARACTERIZAÇÃO

1 – Idade:

2 – Ano de escolaridade:

3 –

| | Naturalidade | Nacionalidade |
|------------|--------------|---------------|
| Tu (Aluno) | | |
| Pai | | |
| Mãe | | |

4 – Número de pessoas que vivem em tua casa: _____

5 – Indica em nível de escolaridade e escola onde anda(m) o(s) teu(s) irmã(s)/irmão(s):

| | Nível de escolaridade | Escola |
|----------|-----------------------|--------|
| Irmã/o 1 | | |
| Irmã/o 2 | | |
| Irmã/o 3 | | |
| Irmã/o 4 | | |
| Irmã/o 5 | | |

6 – Nível de Instrução dos pais e EE

| | Pai | Mãe | EE (se diferente) |
|---|-----|-----|-------------------|
| Analfabeto ou instrução primária incompleta | 1 | 1 | 1 |
| 1º Ciclo completo (4º ano) | 2 | 2 | 2 |
| 2º Ciclo completo (6º ano) | 3 | 3 | 3 |
| 3º Ciclo completo (9º ano) | 4 | 4 | 4 |
| Secundário completo (12º ano) | 5 | 5 | 5 |
| Ensino Superior | 6 | 6 | 6 |
| NS/NR | 8 | 8 | 8 |

7 – Qual é ou qual foi a profissão principal dos seus pais?

Mãe: _____

Pai: _____

8 – Qual é ou qual foi exactamente a situação dos teus pais/ EE na profissão principal?

| | Pai | Mãe | EE (se diferente) |
|---|-----|-----|-------------------|
| Empresário | 1 | 1 | 1 |
| Trabalhador por conta própria | 2 | 2 | 2 |
| Trabalhador por conta de outrem a tempo inteiro | 3 | 3 | 3 |
| Trabalhador por conta de outrem a tempo parcial | 4 | 4 | 4 |
| Trabalhador familiar não remunerado | 5 | 5 | 5 |
| Outra situação | 6 | 6 | 6 |
| NS/NR | 7 | 7 | 7 |

9 – Neste momento, qual é a situação profissional dos teus pais/EE?

| | Pai | Mãe | EE (se diferente) |
|--------------|-----|-----|-------------------|
| Empregado | 1 | 1 | 1 |
| Desempregado | 2 | 2 | 2 |
| Reformado | 3 | 3 | 3 |
| Doméstica | 4 | 4 | 4 |

10 – Resultados nos exames:

Português: _____

Matemática: _____

ANEXO 4: Guião da Entrevista Exploratória aos EE

I – TEMA: Caracterização das relações dos alunos com pais, professores e pares. Percursos escolares e expectativas em relação ao futuro.

II- OBJECTIVOS GERAIS:

- ✓ Identificar razões que os alunos considerem terem estado na base da escolha de diversas opções nos seus percursos escolares;
- ✓ Identificar condições de estudo e apoio em casa;
- ✓ Analisar a percepção que os alunos têm da forma como as suas famílias os controlam e se relacionam com os seus estudos e a percepção que têm das relações Escola - Família;
- ✓ Conhecer o tipo de relação que os alunos desenvolvem com os seus pares fora da escola (frequência e intensidade), assim como as suas orientações face aos estudos;
- ✓ Conhecer as práticas de interacção com os professores;
- ✓ Conhecer a forma como vêm a escola (relações com escola);
- ✓ Saber como os alunos perspectivam o seu futuro escolar e profissional.

III - ESTRUTURA DO GUIÃO ALUNOS: DIMENSÕES E PERGUNTAS

| Designação das dimensões | Objectivos específicos | Perguntas | Notas |
|--|---|---|--|
| I Relações com a Escola (situações em que vão à escola) | <ul style="list-style-type: none"> - Saber em que situações os pais são chamados à escola - Saber de que forma são recebidos pela escola - Caracterizar o tipo de contacto feito com escola e a frequência com que é feito | <p>1- Para que tipo de reuniões colectivas de EE é normalmente convocado e com que frequência é que estas são feitas?</p> <p>2 – Costuma estar presente frequentemente nessas reuniões? Se não, por que motivos?</p> <p>3 – Em que situações é que é chamado individualmente à escola? Com que frequência e por quem é recebido?</p> <p>4- Fora as reuniões colectivas e individuais, em que ocasiões e com que frequência é chamado a vir à escola?</p> <p>5 – Em que tipo de situações costuma tomar iniciativa para vir à escola? A quem se dirige? Com que frequência o faz?</p> <p>6 – De que forma avalia a forma como a escola recebe os EE?</p> | <p>1 - Reuniões de ciclo, início ano, recepção novos EEs; reuniões de E.E. por período lectivo</p> <p>4 - Festas, exposições trabalhos, seminários, participação sala de aula, organização eventos etc</p> |
| II Relação com o DT | <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o tipo de comunicação com o director de turma | <p>7 – Costuma pedir conselhos ao DT ou outro professor sobre como acompanhar o seu filho nos estudos em casa?</p> <p>8 - Costuma falar com o DT sobre orientações escolares e/ou profissionais dos alunos? Quem costuma tomar a iniciativa? Considera que a sua opinião</p> | <p>7/8 – Se não, porquê? Recorre a outras pessoas?</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | <p>pesará na decisão que tiver que tomar em família sobre estas questões?</p> <p>9 – Fala com o DT sobre questões não-pedagógicas do seu educando?</p> | <p>9 - Comportamento, Aconselhamento sobre comportamento do filho, alimentação etc</p> |
| <p>III</p> <p>Diálogo / Comunicação</p> | <p>- Saber as formas de contactar o director de turma</p> <p>- Saber se entende sempre a informação que lhe é prestada e o que faz quando não percebe</p> | <p>10 – Tem alguma outra forma de contacto com o DT para além das reuniões presenciais na escola? Em que situações e com que frequência?</p> <p>11 -Toma atempadamente conhecimento das todas as informações que são enviadas pela escola através do seu educando?</p> <p>12 - Quando não compreende ou não concorda com alguma informação proveniente da escola como procura esclarecer-se?</p> | <p>10 – Telefone, e-mail, carta, o aluno...</p> <p>11 – Se não, porquê? (aluno apresenta atrasado, só apresenta boas notícias....)</p> <p>12 – Através do educando? Contacta o DT?</p> |
| <p>IV</p> <p>Relação do EE com Filho</p> <p>(Acompanhamento Escolar e Expectativas)</p> | <p>- Caracterizar a comunicação com aluno</p> <p>- Saber que tipo de acompanhamento escolar presta ao aluno e com que frequência (que actividades realiza...)</p> | <p>13 – Costuma falar com o seu filho sobre assuntos relacionados com a escola? Com que frequência?</p> <p>14 – Costuma ajudar o seu filho a estudar em casa? De que forma?</p> <p>15 – Estabelece algum tipo de regras em relação ao estudo do seu filho?</p> | <p>13 – Como correu o dia, matéria dada, classificações, professores, projectos futuros...</p> <p>14 – Se não, porquê? (não tem tempo, o filho tem explicações...) Se sim: utiliza recursos? Com que frequência?</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | <p>- Saber até que ponto controla os estudos e a vida social do aluno</p> <p>- Identificar expectativas académicas e profissionais sobre o aluno.</p> | <p>16 – De que forma controla e/ou supervisiona o comportamento do seu filho? E os seus estudos?</p> <p>17 – Que nível de escolaridade gostaria que o seu filho atingisse? Porquê? Com que objectivos?</p> <p>18 – E que nível é que acha que ele vai de facto atingir? Porquê?</p> <p>19 - Gostaria que o seu filho seguisse alguma área profissional em particular? Porquê?</p> | <p>15 – Tempo de estudo, impedir de ver tv, ter determinada classificação, pactos (com recompensas ou não?)</p> <p>16 – Companhias, horas de chegar a casa, onde vai, horas de dormir... / Controlo datas dos testes, recados na caderneta, verificação TPC's...</p> <p>17 - Quais as bases para criar essas expectativas em relação ao filho.</p> <p>18 - Motivos que possam impedir que isso aconteça.</p> |
| <p>V</p> <p>Relação com outros EE</p> | <p>- Saber que tipo de relação mantém com os pais das outras crianças</p> <p>- Saber se pertence a algum órgão de responsabilidade dentro da escola</p> | <p>20 – Conhece os EE/ pais dos amigos mais próximos do seu filho? São da mesma escola?</p> <p>21 – Que tipo de informação costuma trocar com eles sobre os vossos filhos? E sobre a escola?</p> <p>22 – Pertence à Associação de EE da escola? Se não, costuma ter contacto com a AP e estar a par das suas iniciativas?</p> <p>23 – Considera que existe um espírito de grupo dos pais da turma do seu educando? E da escola? Em que sentido?</p> | <p>20 – Saber se se encontram só na escola ou se têm outro tipo de relação mais próxima</p> <p>21 – Matérias, classificações, regras da escola, professores, amigos dos filhos...</p> <p>22 – Se não, porquê?</p> |
| <p>VI</p> <p>Relação com Comunidade</p> | <p>- Saber que tipo de recursos da comunidade utiliza e com que frequência</p> | <p>24 - Costuma ter acesso a informação relativa à comunidade através da escola? Como?</p> | <p>24 – Workshops, cursos, festas, actividades ao ar livre, concursos...</p> <p>25 – Instituições de solidariedade,</p> |

| | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|
| | - Saber as vantagens dessa utilização | 25 – Que recursos costuma utilizar e com que frequência? E o seu filho? 26 – Que vantagens retira dessa relação com a comunidade? | Actividades da Câmara / Estágios, actividades extra-curriculares... |
|--|---------------------------------------|--|---|

ANEXO 5: Grelhas de Análise das entrevistas aos Alunos

1 - Análise das Entrevistas Exploratórias aos Alunos do 3º ciclo

| Designação das dimensões | Objectivos específicos | Excertos |
|--------------------------|--|--|
| I - Percurso escolar | - Caracterizar percurso escolar até ao momento | <p>- Eu andei no Externato “A minha Escola”, depois fui para a Conde Oeiras e agora estou na Escola Secundária Luís de Freitas Branco. Nunca reprovei (LFB)</p> <p>- [mudou de escola porque] Porque... a minha mãe estava na... ela é professora e ela estava na escola Luís de Freitas Branco, e eu achei que era bom eu ficar com a minha mãe (...) A minha mãe disse, perguntou-me onde é que eu queria estar. E eu disse que queria ir para a mesma escola que ela (...) Só que eu também não gostei da minha turma e eu achei que não devia ficar lá (LFB)</p> <p>- Gosto de Ciências, de História... embora este ano a professora seja... não gosto muito da professora este ano, e está-me a desanimar muito, gosto de... Educação Tecnológica, Educação Visual e Artes Decorativas... e acho que não gosto de mais nada (LFB)</p> <p>- Eu no 1º, 2º, 3º e 4º era um bom aluno mas agora no 7º ano já estão as coisas a baixar. (VG)</p> <p>- Exactamente. E eu tinha várias hipóteses, e então eu escolhi a escola que estava mais perto da casa dos meus avós e a que fazia mais jeito onde havia mais transportes para ir de escola /casa, casa/escola. [as mudanças foram efectuadas porque mudava o ciclo] (VG)</p> <p>- [No 1.º ciclo houve mudança de professora]Que um teve de se reformar era uma</p> |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| | | <p>professora boa que gostava muito de nós e a segunda para nós já era um bocadinho mais antipática, porque nós estávamos naquela, a outra professora é que era a boa e aquela é que vinha estragar tudo, no segundo ciclo e no terceiro já não tive tantas preferências, nem liguei muito porque tinha vários professores já. (VG)</p> <p>- Ahhh ... até foi fixe mais ou menos porque fui conhecendo novos amigos, fui aprendendo coisas novas. E agora nesta escola estou num curso que gosto, é mais prático, é mais fácil, não é mais fácil, quer dizer é mais fácil porque gostamos mais. Porque é mais prático não é como nas outras escolas normais onde é só teórico, teórico, teórico e depois os miúdos aborrecem-se e não sei quê... (A)</p> <p>- Já devia estar no 11.º ano. (A)</p> <p>- [mudei área de ensino porque] Gosto de computadores e porque um amigo meu, que também tinha a mania de sair daquela escola, ia para esse curso também. Foram as duas razões. (A)</p> <p>- Sim, eram os professores e o pessoal auxiliar às vezes também chateavam um bocado... (A)</p> <p>- [a adaptação] Está a ser boa ... tudo a correr bem e melhor. (A)</p> |
| II - Relações com a família | - Saber quais as condições de estudo que o aluno tem em casa (local e recursos), e se os utiliza | <p>- Geralmente... às vezes vou para o quarto, outras vezes vou para a sala, outras para o quarto da minha mãe. Tento evitar a minha irmã, quando... porque ela faz imenso barulho (LFB)</p> <p>- Eu geralmente faço os apontamentos todos no computador, para ficar mais certinho, mais direitinho... às vezes vou ao computador fazer aqueles jogos de batatas quentes que eu geralmente utilizo. E o meu livro, às vezes a minha mãe</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>- Saber se os familiares ajudam a estudar e com que frequência</p> | <p>compra-me montes de exercícios e eu fico uma tarde a fazê-los. Para estudar (LFB)</p> <p>- Normalmente estudo ou no meu quarto ou na sala e materiais não tenho assim ... nada de especial, o normal. (LV)</p> <p>- O quarto. (A)</p> <p>- Sim. Normalmente estudo na sala ou então no meu quarto, o material que costumo utilizar, às vezes vou à internet porque há sites que agora ajudam com exercícios e outras vezes a minha mãe ajuda-me. (VG)</p> <p>- [Ajuda] A minha mãe [...]Ela ajuda-me em todos os testes. Ela primeiro ela explica-me o que é que aquele... pronto, parágrafo quer dizer... ela faz-me exercícios, faz-me perguntas... pronto.</p> <p>- Os meus pais quando preciso. Quando tenho dúvidas. (LV)</p> <p>- Então ela pede-me para eu ler o livro e depois fazer resumos e depois ela faz-me perguntas e eu tenho de responder. (...) Diariamente, sim. (VG)</p> <p>- Costumam quando eu tenho dúvidas. Quando eu pergunto eles normalmente ajudam sim. (A)</p> <p>- [Não com regularidade pois] Não porque a maior parte das vezes não estudo ... (risos) (A)</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>- Saber se é comum discutir assuntos escolares com a família</p> <p>- Conhecer o modo como os alunos percebem o controlo que os pais exercem sobre o seu comportamento e os seus estudos</p> | <p>- As notas, os professores... Mais nada [...]Sim. Quer dizer, falo muito com a minha mãe sobre a matéria que eu dei, que ela está sempre comigo quando eu estou a estudar. Mas sobre os amigos, sim. Houve aí muitas coisas sobre os meus amigos (LFB)</p> <p>- Sim. Normalmente sim, quando por exemplo há algum problema além do costume. (LV)</p> <p>- [Sobre falar com os pais sobre os assuntos da escola] Não muito. (A)</p> <p>- Controlam muito. Eles têm de pensar muito antes de me deixar por exemplo ir... recordo-me uma festa de pijama, foi uma grande história para eu ir à tal festa de pijama... eles têm de ver com quem é que eu vou, com quem é que eu venho, e depois aquilo é... controlam muito (...) Com os amigos que eu ando também (...) Eles dizem que... às vezes a minha mãe... ouve discussões pelo menos entre aspas, e a minha mãe, “desliga o telemóvel, Beatriz, desliga o telemóvel”... e ela está sempre a dizer, “olha não andes com ela, porque essa fez-te isto, isto e isto”, e o meu pai também “olha, então se ela te fez isso, não andes com ela”. Acho que eles controlam muito (...) Às vezes eu acho que é injusto, outras vezes acabo por cair em mim e perceber que eles tinham razão (...) Às vezes queria menos controlo. Mas sei que eles têm boas razões para isso, não é? (LFB)</p> <p>- Então, mandam-me estudar, vêm se eu estou a estudar... (...) É mais a mãe. Vai à minha caderneta e diz, “olha tu não me disseste isto”, e eu fico assim... ok.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles transmitidos</p> | <p>Depois ela quer sempre ver os testes, coisas para assinar e assim (LFB)</p> <p>- Normalmente os meus pais vão-me sempre buscar, portanto... (LV)</p> <p>- Às vezes controla. [o meu comportamento] (...) Não sei bem [se tem motivos para isso], eu acho que não. A única coisa que tenho é a raiva, mas não é muita. (...) (A)</p> <p>- Humm não ... tenta [controlar os meus estudos] mas não controla. (A)</p> <p>- Não sei, os meus pais também não me metem muitas regras. Não sei. (LV)</p> <p>- Sim, normalmente perguntam, se recebi um teste, se o teste me correu bem, como é que correu o dia. (VG)</p> <p>- Não são muito controladores, mas controlam um bocadinho (...)Diariamente pedem-me para ver a caderneta para ver se eu tenho algum recado, mas ... e também estão sempre atentos aos mail, para ver se algum pai mandou alguma coisa se a turma está com um comportamento muito... se está bom ou mau (VG)</p> <p>- Eles acham tudo. Só discordam com... os dois são de posições diferentes em relação às substituições. Porque o meu pai acha bem, porque acham que não deviam estar a optar... pronto, deviam estar na sala porque podem comportar-se mal no intervalo e a minha mãe acha que as substituições são... pronto, não gosta das substituições pelas mesmas razões que eu (LFB)</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>- Porque eu tenho um professor de ciências agora que é o meu director de turma. Tivemos duas confusões com ele. Muitas confusões com ele. Era... primeiro eram os testes, que eu fazia em 45 minutos, fazia umas 39, 42 palavras mas com respostas muito completas e quase ninguém conseguia... claro que não houve nenhum 5 na disciplina dele, ele agora este ano até está a melhorar. Depois como director de turma... era... ele não castigava, porque a minha turma no ano passado era muito mesmo muito má, ele não castigava os alunos. E depois porque ele tinha dois alunos preferidos, e ele não marcava faltas... tudo que estivesse a ver... e ele ainda nas reuniões se vira para os pais e diz “ah mas os seus filhos não. Ah mas a turma é muito faladora, muito mal comportada, mas os seus filhos não”. E pronto. Torna-se ali, parece que nós somos os maus da fita e eles são os bonzinhos da fita. Como recordo uma vez que houve... a turma estava, era mesmo muito mal. Porque eles fumavam... tiveram quase a drogar-se, bebiam... e eu estava fora disso. Estava com a minha melhor amiga, estávamos fora disso e os gémeos... depois... ah e eles queriam fugir dessa situação porque sabiam que a professora ia faltar. Levaram-me ao colo, fugiram, levaram-me ao colo, eu assim a avisar a minha mãe... “olá mãe!”, assim para mostrar que eles estavam-me a agarrar, mas fugiram, e os gémeos foram os primeiros a sair quando eles não tiveram participação, tiveram... a turma toda teve menos eles. Que foram os primeiros a fugir. Pronto é um bocadinho injusto (...) Eles [os pais] não queriam muito meter-se porque o meu professor é muito de marcar os alunos, quando eles se portam mal ou... ele marca pelas queixas que os pais fazem, eles marcam os alunos. Depois ele trata-os um bocadinho mal (LFB)</p> <p>- Não, ainda não [não existiram situações de desagrado entre os meus pais e os meus professores]. Ainda... espero bem que não aconteça... (LV)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>- Caracterização da comunicação família/ escola e o papel do aluno nessa relação</p> | <p>- Eu falo com eles das que acho boas, das que acho más, algumas eles dão a sua opinião quais as que acham boas e as que acham más, mas pronto depois dizem para eu respeitar porque não há nada para fazer. (VG)</p> <p>- Então respeitar os professores e os contínuos é uma regra que os alunos têm que respeitar, mas há outras regras... por exemplo na minha escola há um corredor em que só passam os professores e os alunos têm que dar a volta à escola todo e os professores andam nesse corredor e há a regra que diz que os alunos não podem andar nesse corredor, não acho essa regra boa. (...)Eles estão 50% dizem, pronto em dia de chuva deviam deixar mas também não custa nada andar. (VG)</p> <p>- Não nunca, os meus pais nunca foram muito de causar confusões com os professores (VG)</p> <p>- [Situação que não tenha agradado à mãe] Acho que foi no segundo 8.º ano ... quando a stora pôs as mãos no pescoço, mas não apertou, mas pôs as mãos no pescoço ... mas não devia ter feito isso na mesma. (A)</p> <p>- Isso concorda [com as regras da escola]!!</p> <p>- Geralmente por causa das reuniões... Por mais nada. Às vezes a minha mãe vai lá para ir assinar uns papéis, porque ela o ano passado estava na escola... e às vezes vai falar com o coordenador dos professores daquela área e dizer por que razão é que este professor está a comportar-se assim. Mas geralmente são... esses coordenadores são amigos da minha mãe e eles explicam à minha mãe (...) Acho que... actividades não há muito naquela escola, pronto. Há aquelas de educação física, mas pronto não é assim nada de especial, Geralmente é mais para nós (LFB)</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>- Mas... em termos dos pais falarem com os professores acho que não [era preciso mais], porque estão bem informados. E eu informo-os sempre (...) Não, porque eu nunca... o meu director de turma fala com o... com os pais quando os... pronto, os alunos são mau comportados. E eu nunca fui mal comportada na aula portanto não foi preciso (LFB)</p> <p>- Acho ... não. Quer dizer... não sei [que os pais fossem falar mais vezes com os professores]. (LV)</p> <p>- Agora no 7º ano até gostava porque a minha turma é mais ... tem um comportamento mais moderado, mas no 6º ano a minha turma era muito má, mesmo muito má e então qualquer reunião que houvesse com professores e com os pais nós achávamos sempre que era para dizer mal de nós e então nós não queríamos. (VG)</p> <p>- Porque, por exemplo, quando há festas e nós participamos, os alunos participam, nós gostamos de ter o apoio dos pais. (VG)</p> <p>- Não [gostava que a minha mãe fosse falar mais vezes com os professores ou com a directora de turma] (A)</p> <p>- Porque os stores vão sempre dizer qualquer coisa, vão sempre dizer que eu falo muito e não sei quê e depois ela chega a casa e fica sempre chateada comigo. (A)</p> <p>- [se os professores também falassem das coisas boas e do que corre bem] Isso já era melhor, assim já gostava (A)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>- Nem por isso [gostaria de estar presente nas reuniões entre o encarregado de educação e o professor]... não fico lá a fazer quase nada. (A)</p> <p>- Às vezes eu esqueço [de dar recados]. Mas a minha mãe está sempre em cima de mim, vai ver à caderneta... (...) Geralmente mais escritos, mas também há orais em que eu tenho que dizer à minha mãe (...) Transmito. Às vezes depois a minha mãe pergunta-me e eu lembro-me (LFB)</p> <p>- [o que faz quando pais não compreendem ou não concordam com informação] Tento explicar-lhes melhor para eles compreenderem... e mostro as razões por que devem aceitar ou por que não devem aceitar. Devem aderir ou não (LFB)</p> <p>- Entregavam-me em Novembro e eu duas semanas depois de me entregarem é que eu dava (...) Pela mesma razão dos orais, por causa do castigo e também porque eu também tinha uma coisa que eu no 1º, no 2º, no 1º ciclo, tinha uma coisa que eu nunca, até àquela altura eu nunca tinha desiludido os meus pais então eu quando entrei no 5º ano e no 6º e vi que estava a desiludi-los mais um bocadinho, pensei então eles devem estar a ficar tristes e então eu não dizia. (VG)</p> <p>- Se eu... se nesse dia os professores me tiverem entregado para eu mostrar aos pais se eles não entenderem, eu no dia a seguir vou perguntar à professora ou a minha mãe manda um mail ou um recado ou eu pergunto à professora como é que é e a professora diz e depois eu transmito. (VG)</p> <p>- eu gostava de estar para ver o que é que eles falavam. Porque queria ver o que eles diziam sobre mim e sobre os meus colegas, claro que a minha mãe diz quando eu pergunto o que se passou na reunião, mas claro, não diz tudo, se não era uma longa e longa conversa, diz-me só os pequenos pormenores e não me diz... (VG)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| | <p>- Saber, do ponto de vista dos alunos, quais são as expectativas dos seus pais sobre o seu futuro escolar</p> | <p>- Que tenha uma profissão que eu goste, que eu fique feliz com o que eu escolher, mas neste momento querem que eu tenha boas notas para depois eu escolher aquilo que eu quero seguir para ter um futuro como a minha mãe diz melhor (...) Eles dizem que eu tenho que escolher o que eu quiser. (LFB)</p> <p>- Que continue a estudar e ... não... mais nada. Não... coiso. Não me obrigam a fazer... a seguir um determinado... (LV)</p> <p>- Sim, isso ela quer [que eu continue a estudar]. Que é para depois eu ter uma boa vida. (A)</p> |
| <p>III - Relações com os amigos</p> | <p>- Recolher elementos sobre os percursos escolares dos amigos que possam servir de modelo</p> <p>- Identificar formas de relacionamento com os pares fora da escola</p> <p>- Saber se o aluno consegue, através das suas amizades, ter acesso a recursos que não tem em sua casa</p> | <p>- Sim [o meu melhor amigo anda comigo na escola] , foi aquele que eu disse que mudou comigo ... (A)</p> <p>- Costumo ir ao cinema com elas... é assim é para nos encontrarmos, depois eu agora vou com a Joana a casa dela, pronto passamos... às vezes nós vamos às festas de anos juntas... vamos passear juntas... um dia a Diana foi... durante uma semana veio comigo para o Algarve... (LFB)</p> <p>- Geralmente eu não ando sempre com elas. Nós enviamos mais mensagens, vamos ao Messenger e...mas não... por exemplo, nós temos que arranjar uma altura em que as duas não tenham testes para não se preocuparem, que nós não queremos prejudicar os estudos uma da outra... depois nós temos de arranjar ali um momento em que não tenhamos trabalhos nem complicações (LFB)</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>- Normalmente ou vêm cá a casa e dormem ou eu vou lá a casa deles para fazer algum trabalho (LV)</p> <p>- Não [estudo com amigas], eu gosto de estudar sozinha (LFB)</p> <p>- Normalmente... às vezes vou almoçar a casa dos pais (...) Sim. Ou então vamos, combinamos e vamos todos ao centro comercial comer (...) Às vezes mas já é dentro da escola e depois às vezes vamos passear, só. (VG)</p> <p>- Por exemplo no trabalho de grupo se virmos que o trabalho está muito atrasado combinamos para a nossa casa e fazemos, partilhamos o computador e isso, ou então partilhamos quando levamos o computador para a escola, mas isso é raro. (VG)</p> <p>- [O que faço com os amigos fora da escola] Falar, vamos ao supermercado, comemos qualquer coisa, bebemos qualquer coisa ... (A)</p> <p>- Não [trabalhamos em conjunto nem estamos juntos fora do horário da escola], uns moram aqui, outros ali, moramos todos muito longe, uns que moram em Rio de Mouro, outros que moram ali em Queluz ... outros que moram na Boba, no bairro da Boba que é ali mais ou menos ao pé de Queluz acho eu. (A)</p> <p>- Não frequentam [a minha casa]. [Eu frequento] Só do Alex, mas isso não é tanto agora que já não vou tantas vezes à Damaia (casa da família em obras, família temporariamente alojada em casa da avós do entrevistado). (A)</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| | <p>- Recolher elementos sobre atitudes face à escola dos amigos do entrevistado</p> | <p>- O que é que elas acham da escola. Eu acho que elas gostam da escola, gostam de aprender... mas muitas vezes elas pronto, acham algumas coisas injustas (LFB)</p> <p>- Amigos mais chegados não, todos querem continuar a estudar. (A)</p> <p>- Foi esse [amigos que tenham reprovado] e foi a maior parte da minha turma do ano passado ... (A)</p> <p>- Desta escola acho que gostam [da escola nova para onde de mudou no presente ano lectivo]! (A)</p> |
| <p>IV - Relações com professores</p> | <p>- Caracterizar a relação do aluno com os seus professore e/ou director de turma</p> | <p>- Geralmente para dar recados, para... às vezes eles dizem que nós temos de entregar o trabalho no dia x, mas nós não vamos ter aula com ele porque nós... portanto temos de o ir procurar... geralmente quando, quando os professores... eu vou pedir mais coisas sobre o teste, os apoios... eu geralmente agora quero ir aos apoios, não por eu ser má aluna mas pronto, para saber e para ir lá esclarecer dúvidas... mais nada (LFB)</p> <p>- o meu director de turma faz muitos comentários sobre a minha mãe, mas nunca desagradáveis (...)Eu às vezes não gosto, porque depois eles vão dizer “ah, olha que eu falo com a tua mãe, estás a falar na aula vou falar com a tua mãe”, ou “dá beijinhos à tua mãe” no meio da aula, e eu fico assim a olhar para ele. E chamam-me para eu ir dar beijinho à minha mãe, ou para eu perguntar alguma coisa à minha mãe e eu não... às vezes era desnecessário (LFB)</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles transmitidos</p> | <p>- Então... Procuo os meus professores quando tenho dúvidas da matéria, quando há problemas, sem ser comigo mesmo, quando há uma luto com um colega e um amigo meu eu vou dizer à directora de turma e conto o que aconteceu (VG)</p> <p>- Sim, normalmente recorro mais à directora de turma e também recorro à DT quando por exemplo...mas isso não aconteceu comigo muitas vezes, colegas meus é que fazem mais isso, quando não têm senha para o almoço, recorrem e a DT arranja uma solução. (VG)</p> <p>- [Quais as regras da escola] Que eu cumpre ... o boné não é muito importante, mas essa também eu não cumpro muito. (A)</p> <p>- Então é essa do boné, o telemóvel ... eu tiro sempre o som, mas não desligo. E estou sempre a mexer no telemóvel. (A)</p> <p>- Sim, mas aqui os stores deixam ou já não se importam tanto [do uso do telemóvel]. Importam-se às vezes mas já não se importam tanto. (...) Não [me distrai] muito. Só quando são testamentos, quando estou chateado. Aí distraio-me um bocadinho, mas não muito. O telemóvel não me distrai. (A)</p> <p>- Porque ela é... digamos que ela tem um pensamento antiquado, pronto, antiquado entre aspas, e acho que ela faria regras mais rigorosas [que os pais] (LFB)</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | | <p>- Por exemplo os meus pais dizem: tu tens de fazer aquilo, aquilo, aquilo e não podes fazer aquilo, aquilo e aquilo e os professores dizem a mesma coisa só que com coisas diferentes, eles dizem: tens que nos respeitar não é para nós te respeitarmos e os professores dizem exactamente a mesma coisa, são aquelas regras, eu não estou a contar com aquelas de lavar a loiça, tenho que contar aquelas do comportamento e os meus pais também dizem tens que fazer os trabalhos de casa, tens que trabalhar e os professores também dizem, os professores... se eu disser se concorda com as regras dos pais eles diziam que sim. (VG)</p> |
| V - Relações com a Escola | <p>- Saber o tipo de relação subjectiva que o aluno tem com a escola</p> | <p>- [a escola é] Uma obrigação. Mas em parte prazer porque às vezes... tem a ver com os professores, porque eu... se eu não me animar com a matéria que eles dão, eu não me vou sentir... por exemplo eu nas aulas de Inglês, eu acho que estou ali para aprender, estou ali porque gosto, e acho que por exemplo nas aulas de Português ou Francês eu entro na aula e faço (suspiro) ok, vai... porque para mim Português e Francês são as que... as matérias, as aulas em que eu... duram mais tempo para mim. Eu até sou boa a Português, no ano passado eu adorava a professora de Português embora ela fosse uma má professora, mas... eu não... pronto, não gosto dos professores e não me sinto inspirada. Ciências, por exemplo, eu até gosto (LFB)</p> <p>- É um prazer. Eu gosto de estudar e gosto de estar na escola. (...)Então gosto de estar com os meus amigos e também gosto de aprender. (LV)</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>- Nem é um prazer, nem é uma obrigação, eu não tenho prazer em estar lá mas também não acho que é uma obrigação, porque... (VG)</p> <p>- Se fosse um prazer eu levantava-me todos os dias e gritava hoje é dia de escola, não é assim. Mas no fim eu gosto porque a escola não é só as aulas, não é só as obrigações, não é só o respeito é também amizade, pronto, digamos que é aquele sitio onde fugimos das complicações todas e estamos com os nossos amigos sem nos preocuparmos com nada (VG)</p> <p>- Gosto... o que eu gosto mais... pode parecer estranho mas são duas aulas que eu tenho, não três, três aulas que é fisico-química, ciências naturais e área de projecto (VG)</p> <p>- [o que gosto menos são] os empregados (...) Porque alguns deles não, alguns deles são simpáticos, mas outros são antipáticos e refilam connosco a toda a hora (VG)</p> <p>- Esta agora por acaso já é um prazer, a outra já era uma obrigação. (A)</p> <p>- Sim, sim muito [muito boa mudança que eu fiz]. (A)</p> <p>- Não gosto que as escolas de banho estejam com as portas pintadas, não gosto que os alunos vão...pronto, este ano menos, mas não gosto que eles vão para a casa de banho fumar... não gosto de ouvir rumores em que a rapariga x e o rapaz y foram para a casa de banho... pronto, fazer coisas que não devem. Não gosto de... da regra das substituições, não gosto muito do director da escola, acho que ele é muito, muito autoritário... pensa que é muito... pronto, ele como sente, ele sente-se superior e pensa que é melhor, e anda sempre com o nariz ao alto, não gosto muito das atitudes dele. Ah e os professores também não gosto, não gosto muito</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>dos professores nem das regras que eles estabelecem... e... mas eu gosto das actividades que a minha professora de educação física faz, gosto das visitas de estudo, embora a minha turma não faça...vai fazer para aí 3 visitas de estudo porque ela porta-se muito mal... Gosto... da Biblioteca, acho que está bem... embora devesse ter mais livros acho que está bem. Tem computadores, tem isso tudo... (...) Mudaria o director da escola, mudaria os meus professores, mudaria a minha turma... (LFB)</p> <p>- Então, para não fazer barulho na sala, para não se ligar os telemóveis, mp3... para... eu acho mal eles não nos deixarem sair para ir à casa de banho por exemplo. Depois muitas vezes eles usam os telemóveis na aula, às vezes (...)Pois, é isso. E eles também dizem para nós não fumarmos, para nós não... pronto, bebermos, e geralmente os auxiliares fumam muito dentro do recinto da escola. E... às vezes nós achamos, não é? Se nós não podemos, eles podem? E às vezes nós temos de... fugimos à regra. Eu não. Mas muitos dos meus colegas fogem muito à regra. Depois é as substituições, porque nós temos que ter... é obrigatório ter uma substituição, e eu acho mal. Porque é assim: não é por... não é por eu ficar fechada numa sala, com um professor, a dar matéria, não é isso. É que... acho que nós temos, agora temos muitas matérias, temos muitas disciplinas, passamos os dias a estudar, não é? Por exemplo eu. E depois nós que podíamos ter assim um tempinho, não nos deixam ter esse tempo. E é claro que nós sobrecarregados de coisas, é claro que nós vamos para a sala de aula fazer asneiras não é? Falar... nós não temos tempo para falar, nós não temos tempo... não é? (LFB)</p> <p>- [esforço valorizado] Não. Acho que geralmente quando eu me esforço eles têm sempre uma pontinha a dizer mal, a criticar, e eu acho que eles não valorizam nada (LFB)</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| | | <p>- Valoriza porque os alunos, andaram-se a esforçar o ano inteiro, e depois estão no quadro de honra e têm... aparecem em palco para receber uma coisa que foi mérito. Os professores, digamos que é daquelas, pronto, eles dizem parabéns, espero que continues a trabalhar, alguns até dão presentes (VG)</p> <p>- Já é e eles fazem, a escola faz uma grande cerimónia para os por no quadro de honra, entregam os envelopes no auditório, os outros que estão no quadro de honra mas é uma coisa privada. (VG)</p> <p>- Era esse o presente, que contava muito. Mas este ano já foi outro tipo de presente era o que... fizemos um mini teste da professora de inglês que quem tivesse a melhor nota recebia um chocolate isto começou-nos a incentivar para estudar porque todos queriam receber o chocolate e depois quem teve a melhor nota recebeu o chocolate. (VG)</p> <p>- Tudo!! [Gosta de tudo na nova escola] (A)</p> <p>- [Mudava] O não poder usar o boné ... (risos) (...)Mudava essa regra do boné e a do telemóvel também. (A)</p> |
| VI - Relações com a Comunidade | - Saber se através da escola os alunos utilizam os recursos da comunidade (razões e frequência) | <p>- Portanto eu acho que visitas de estudo... pronto, mais visitas de estudo, não é? Para nós aprendermos, só que de uma maneira mais divertida, e para nós termos tempo para respirar (LFB)</p> <p>- Geralmente eles não... não dizem para ir ver. Eles acho que estão muito à espera que nós façamos. Mas geralmente eu vou aos museus e isso tudo por obra da</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>minha mãe, ou mesmo por minha. Porque a minha mãe adora museus, e ela geralmente leva-nos para sítios (LFB)</p> <p>- Ah por acaso no... ah nas Olimpíadas? Fui eu e mais três fomos às Olimpíadas de História, já fui às Olimpíadas de Ciências com a minha turma, porque fomos obrigados pelo meu director de turma... já fui às Olimpíadas de dança... com uns colegas meus. Agora lembrei-me. Fiz um desenho com ramos, com algodão, com arroz, assim uma árvore de Natal... foi no primeiro ou segundo ano, fizemos um desenho e depois enviámos para lá, por acaso foi uma colega minha que ganhou (LFB)</p> <p>- Mas estou sempre... se isso contar [fora da escola], acho que estou sempre a... a minha avó e eu compramos sempre aqueles bonequinhos que às vezes é para ajudar, é para a Unicef e... eu comprei no outro dia o livro da popota, das receitas, e a minha avó comprou aquele cd da Leopoldina... nós estamos sempre a par disso (LFB)</p> <p>- Costumo, ao oceanário, ao centro comercial, ao estuário do Tejo, não é assim tão perto mas fica naquela zona, ou seja há, porque a zona do Parque das Nações é aquela zona ... (VG)</p> <p>- Às vezes discutimos onde é que havemos de ir e no caso do estuário do Tejo estivemos a falar, aliás foi na semana passada, estivemos a falar se não podíamos ir ao estuário do Tejo na aula de Ciências Naturais para conhecer porque estamos a falar dos animais... e o professor disse que havia essa hipótese... (VG)</p> <p>- Não, em visitas de estudo já fizemos algumas, mas torneios não. (VG)</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>- Tenho [actividades extra-curriculares], mas não têm nada a ver com a escola, nem dentro da escola. (VG)</p> <p>- Não costumo usar [recursos da comunidade], tudo o que eu faço é na internet e em casa (A)</p> |
| <p>VII - Expectativas escolares e profissionais</p> | <p>- Saber se o entrevistado tem um trajecto escolar desenhado com vista a um determinado fim (identificar trajecto e razões para este)</p> <p>- Conhecer possíveis perspectivas profissionais futuras</p> | <p>- O máximo. Não sei qual é o máximo mas eu quero fazer tudo. Tudo o que houver. Não sei, eu gosto muito... é área... eu adoro animais e eu gosto mesmo de tratar, ainda por cima há o hospital dos animais que eu logo que tenha oportunidade ir vê-los. Mas fora disso eu gosto muito de Artes, portanto...mas eu sei que também quero ter um bom emprego, não é? Ganhar muito... não sei, veterinária, acho que ganha muito, não é?, medicina, portanto. Mas depois as minhas colegas viram-se para mim, “ah, B., anda cá”; nas aulas de Artes; “ah, anda B., olha, que cor é que fica” e eu “ah? mas que cor?”, e depois eu digo a cor e elas “ah é que tu davas muito boa designer”, e eu fico assim a olhar para elas e eu digo assim, “Pois eu gosto, vejo aqueles programas de decorar a casa e isso”. Só que não sei se... eu também com veterinária eu quero abrir uma clínica, queria abrir uma clínica com o meu tio. Mas depois ao mesmo tempo tenho Artes e eu depois fico assim na dúvida (LFB)</p> <p>- Gostarmos dela. Nós temos que gostar dela para... por exemplo, se nós não gostarmos de uma profissão nós não temos... pronto, estamos lá... por exemplo uma amiga minha vai ser...porque ela chumbou várias vezes e ela vai ser empregada, já está a seguir o curso e ela diz que não quer, e faz questão de... não tem ânimo. E eu acho que as pessoas têm que ter ânimo para... têm que estar animadas... na sua profissão para fazerem melhor, para gostarem do que estão a fazer e serem cada vez melhores. Porque se nós não gostarmos de uma coisa é como se nós...eu em Francês, que eu não gosto nada de Francês, nem da</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>professora... o ano passado gostava mais por causa da outra... eu acho que naquela disciplina não me apetece estudar, portanto para ser melhor temos que gostar... (LFB)</p> <p>- Sim... [espera ir para a faculdade] (LV)</p> <p>- Sim, que é ser pediatra. Eles disseram que tinha que estudar muito e que me apoiam em tudo o que eu quiser portanto eles não têm nenhuma ambição para eu ser, eles dizem sou o que eu quiser ser e acabou (VG)</p> <p>- Então o que eu acho mais importante numa profissão: primeiro é gostar, depois obviamente a localização se é perto da nossa casa se não é (VG)</p> <p>E depois o ordenado, para mim, essas três coisas é que mais importam para eu escolher o meu tipo de trabalho (VG)</p> <p>- Sim, sim [quero continuar a estudar após o 9.º ano]. (A)</p> <p>- Sim, queria ir para o instituto superior de ciências policiais e segurança interna. (A)</p> <p>- Eu estou a pensar ir para o exército, em princípio é isso, mas ainda não tenho bem a certeza. (A)</p> <p>- Escolhia uma [profissão] que eu gostasse e que ganhasse bem. (A)</p> |
|--|--|---|

2 - Análise das Entrevistas Exploratórias aos Alunos do Secundário

| Designação das dimensões | Objectivos específicos | Excertos |
|--|---|---|
| <p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Percurso escolar</p> | <p>- Caracterizar percurso escolar até ao momento</p> | <p>- Então, eu só andei numa escola, até ao 4.º ano, era pública, e era mista. E depois no 5.º fui para o Mira Rio e até agora tenho andado lá. Nunca... nunca reprovei nenhum ano... (MR)</p> <p>- Não nunca chumbei e por acaso até ao 7.º ano era assim uma boa aluna. Mas a partir do 8.º não é que seja má, mas sou daquelas alunas medianas. Acho que consigo fazer melhor, mas não me esforço tanto. (SD)</p> <p>- Nunca reprovei nenhuma ano... e odeio Matemática. Matemática não gosto mesmo e sempre adorei coisas relacionadas com Arte. Desenho, artes visuais, essas coisas (MR)</p> <p>- Sempre andei em escolas na D. e nunca tive de mudar por nenhum motivo em especial. Mudava porque na altura era até ao 4.º ano, depois mudei para esta (ciclo) que era só 5.º e 6.º e depois fui lá para cima (3.º ciclo mais secundária), e nunca tive de mudar forçada. Era apenas porque acabava o ciclo. (SD)</p> <p>- Sim, ia sempre com colegas meus das minhas turmas, por isso [as mudanças foram sempre tranquilas]. (SD)</p> <p>- a minha professora de Inglês [era a professora favorita] porque sempre me ajudou e quando eu tive mais dificuldade a Inglês ela... pronto, dava-me coisas para fazer, trabalhos extra, essas coisas e pronto, foi sempre bom. Ajudou-me. E a minha professora de Matemática foi pela negativa, porque ela... não era muito</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>exigente, mas gritava... e... eu não gostava muito dela como professora, achava que ela não explicava muito bem e... (MR)</p> <p>- Claro que há sempre preferências por uns em relação aos outros [professores em relação a outros], mas apesar de não gostar muito de alguns, nunca houve assim grandes problemas ... Nada de especial. (SD)</p> <p>- [razões para continuar estudos] Então, porque eu quero tirar uma licenciatura, quero ir para a faculdade... (MR)</p> <p>- [alguém te influenciou para continuar] Sim, os pais sempre me disseram para que fizesse a escolha, para... pronto, mais tarde poder ter um curso, uma melhor vida... (MR)</p> <p>- [alguém te influenciou na área] Não. É porque até ao 9º ano, eu em Educação Tecnológica, Visual, essas coisas sempre tive cinco. Tinha... pronto, tinha boas notas, gostava imenso, era uma coisa que me interessava. E, pronto, era mesmo isso que eu gostava, e foi isso que segui, pronto (MR)</p> <p>- Eu nunca pensei em deixar de estudar a partir do 9.º ano, não via nenhum interesse nisso. e hoje em dia, mesmo na altura em que eu tirei o 9.º ano, só com o 9.º ano já havia pouca gente que se safava no mundo do trabalho. (SD)</p> <p>- Línguas e Humanidades [foi a área que escolhi] (...)Sim, eu sempre gostei muito de inglês e de português e odiava matemáticas e físico-químicas e afins. (SD)</p> |
| <p>II</p> <p>Relações com a família</p> | <p>- Saber quais as condições de estudo que o aluno tem em casa (local e recursos), e se os utiliza</p> | <p>- Tenho. Quer dizer, normalmente, a maioria do tempo, eu faço aqui, não é, faço aqui. Mas... quando estudo, ou no escritório, ou naquele cantinho ali... lá atrás. E depois tenho em casa, também, mas normalmente é cá [no café dos pais] (MR)</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>- Quando está gente em casa estudo no quarto, quando não está estudo ali na sala ou não cozinha. (SD)</p> <p>- Quer dizer, os meus trabalhos é mais manuais. Mas em Psicologia por exemplo, eu tenho que fazer pesquisas, portfólio e isso... é tudo à base da Internet, e também documentários, revistas... (MR)</p> <p>- Tenho a Internet e normalmente os professores dão material na aula e depois mandam-nos material extra para o email, só para quem quer consultar, ou abrem um blog e eu vou lá buscar as coisas. (SD)</p> <p>- Quer dizer, já tive explicação. Tive explicação de Matemática no 9º ano para o exame. E... mas agora não, agora estudo sozinha, porque também são trabalhos mais práticos e... Quer dizer, o meu pai também me ajudou a fazer um trabalho prático (...) Era construção de um quiosque. E... mesmo... ficou muita giro por acaso. Os pormenores e isso. Ele como percebe mais de madeira... ajudou-me e o resultado foi bom (MR)</p> <p>- Não, pois nunca precisei. [de ajuda para fazer os trabalhos de casa ou de explicações] (SD)</p> <p>- Sim, falo, falo imenso sobre isso. E principalmente este ano, porque para o ano eu vou para a Faculdade, e não sei o curso que quero seguir. Estou um bocado indecisa entre várias coisas e... Pronto, e falamos disso. Entre marketing, na televisão, fazer os anúncios, essas coisas... adoro também, adorava ser professora.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Adorava mesmo. Trabalhar em artes visuais... eu não sei bem o que vou fazer, são muitas ideias... (MR)</p> <p>- Sim, conto imensas coisas que me acontecem lá na escola, que nos acontece a nós turma... sim, falo sobre o meu dia, sobre coisas que acontecem (MR)</p> <p>- Sim, costume. [falar sobre me correm as coisas na escola e sobre as minhas amigas] (SD)</p> <p>- É assim... os meus pais são um bocado, talvez demais protectores. Mas... não sei... (...) Não sei, têm sempre... eles confiam em mim, como é óbvio, mas... têm medo se calhar que aconteça alguma coisa... e são demasiado... não sei, protegem demais se calhar, Não deixam tanta liberdade como devia de ser, não sei, talvez (...) Por exemplo, se eu sair com alguém ou a algum sítio, perguntam-me com quem vou, como é que vou, quando é que venho... Mas isso não é sempre, também depende com quem vou não é? Depende sempre. Acho que faz parte também (MR)</p> <p>- Sim, controlam, através de testes, pronto, vou dizer a nota que tive nos testes e nos trabalhos... Basicamente assim. Também são trabalhos mais práticos, não é? Como eu já disse... Mais pelas notas, mesmo que tenha nos trabalhos e assim (...) Os meus pais não me põem de castigo porque... pronto, provavelmente para o próximo teste irei melhorar, irei ter melhores notas e... dão um voto de confiança. E normalmente acontece sempre isso. Quando há uma nota pior no outro dia é</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>- Saber se é comum discutir assuntos escolares com a família</p> <p>- Conhecer o modo como os alunos percebem o controlo que os pais exercem sobre o seu comportamento e os seus estudos</p> | <p>sempre melhor, e normalmente não me castigam, não. Não é costume. (MR).</p> <p>- Os meus pais por acaso não são daqueles que... “ah, não tiveste 20, vais ficar não sei quê”. Não, os meus pais percebem, pronto, para a próxima tens melhor. Claro que ficam chateados às vezes, não é? Mas pronto. Eles percebem, são compreensivos (MR)</p> <p>- Durante os dias da semana dá-me uma hora para chegar a casa. Claro que me controla, mas não me prende. Quando vou sair à noite ao fim de semana não tenho hora de chegar. Mas durante a semana posso ir ao café só até às 10e30 horas. (SD)</p> <p>- Regras da escola. Até ao 9º ano não posso sair da escola. Por exemplo, à hora de almoço. Nem nos intervalos. Nós agora à hora de almoço podemos ir almoçar a Algés, onde nós quisermos, podemos sair. Até ao 9º não se podia. Outra coisa. Na nossa escola no hall de entrada tem assim um sofá, um sofá grande, que só a partir... só as alunas do 12º é que se podem sentar. Mais ninguém pode. E pronto as mais novas estão sempre ansiosas, estão sempre lá nos intervalos, querem-se sentar mas pronto, vem alguém da direcção, saem logo porque não se pode mesmo. É uma regra da escola desde sempre, não sei porque talvez quando se chega ao 12º quer-se tanto tanto tanto que chega-se lá o sofá é nosso entre aspas. E outra coisa é as escadas. Escadas para a direcção, que é o mais perto para todos os pisos da escola, também não se pode subir. Só as alunas do 12º ano, direcção, professoras... e as pequenas, mais pequenas, também não podem subir aí. Essas regras são sempre... desde sempre foram impostas na escola (...) [os pais</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>- Identificar como os alunos visualizam a forma como as famílias e a escola se posicionam em relação a valores e comportamentos por eles transmitidos</p> <p>- Caracterização da comunicação família/ escola e o papel do aluno nessa relação</p> | <p>conhecem regras?] Conhecem, conhecem. É assim também a ida para aquela escola não foi opção própria, não é? Foram os meus pais que escolheram, também por causa das vagas, como eu não vivo aqui perto... e, mas pronto, não estou arrependida e gosto imenso de estar lá...quer dizer, apesar de às vezes ser assim um pouco... rígido demais, talvez, são um bocado exigentes (MR).</p> <p>- Acho que não ... bem houve uma vez em que a minha mãe participou numa reunião colectiva de pais em que eles não concordavam com o comportamento da turma na sala de aula. Aí a minha mãe apertou bastante com a directora de turma, pois trata-se de um professor que nos deixava estar na sala de aula com o telemóvel ligado e podíamos falar ... (SD)</p> <p>- [razões por que vão à escola] Reuniões trimestrais, reuniões... mas isso é a reunião de pais, não é por maus motivos (...) Só para me buscar, ou se for preciso alguma coisa (MR)</p> <p>- Sim. Sempre. Normalmente vão cartas, mandam cartas para casa. E pronto. Mas os meus pais normalmente não têm grandes... recados para mandar. Mas se for preciso alguma coisa falam com a preceptora (MR)</p> <p>- Sim, no secundário não há muito avisos. Não há recadinhos no caderno, é mais folhas para os pais assinarem pelas visitas de estudo. (SD)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>- Saber, do ponto de vista dos alunos, quais são as expectativas dos seus pais sobre o seu futuro escolar</p> | <p>- Sim, às vezes gostava de ouvir o que eles conversam, isso é verdade. Mas... mas pronto, é indiferente. Depois a minha mãe acaba por me dizer, “olha a tua preceptora disse-me que pronto, estás melhor, que...”, não sei, por exemplo, “estás mais responsável”. Acabo por saber, e depois ela também fala comigo, não... (MR)</p> <p>- Não! Está bom assim! [as vezes que a mãe vai à escola são suficientes] (SD)</p> <p>- Não. Não tenho qualquer tipo de interesse. [em estar presente nas reuniões entre encarregados de educação e professores ou DT] (...) Sim, e os professores nem pedem os testes assinados. Dizem que o facto de nos mostrarmos ou não os testes, é uma coisa nossa e que eles não têm nada a ver com isso. (SD)</p> <p>- Não, é assim, a minha mãe é indiferente. Pronto, disse que se eu gostasse daquilo que estava a fazer, pronto. Ela queria mesmo que eu seguisse aquilo que... gostava mesmo. Agora o meu pai gostava que eu fosse para medicina. Mas pronto, não é o meu forte... porque... não gosto, pronto. Nem consigo ver sangue, quanto mais... E a Matemática, Física, não (MR)</p> <p>- Eu não sei, eles dizem-me para procurar uma coisa que tenha futuro, não é? Dentro daquilo que eu gosto... Como eu ainda não sei também muito bem e depois cá também só...nem todas as faculdades têm aquilo que eu gosto, e... há uma no Porto... cá é tudo privado. Cá é tudo privado. Gostava imenso de ir para a Faculdade de Belas Artes, mas não sei... (MR)</p> <p>- Na minha opinião, pronto, acho que eles querem que eu tenha um curso, para eu ter uma vida boa no futuro não é? Um bom trabalho, uma vida estável. Não sei,</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>- Saber se o aluno consegue, através das suas amizades, ter acesso a recursos que não tem em sua casa</p> <p>- Recolher elementos sobre atitudes face à escola dos amigos do entrevistado</p> | <p>a falar ao telefone, mas pronto. Se não encontramo-nos na casa delas ou... nalgum sítio (MR)</p> <p>- Basicamente vamos ao café, nas sextas-feiras vamos se calhar a Alfragide ou fazemos jantares ou qualquer coisa. (SD)</p> <p>- É mais eles que frequentam a minha, mas sim às vezes também vou à deles, alguns deles. (SD)</p> <p>- Quando há trabalhos de grupo junto-me com os meus amigos da minha turma, normalmente o meu grupo de trabalho também são meus amigos. (SD)</p> <p>- Tem, mas não gostamos. Temos a biblioteca, temos a sala de estudo, temos a cantina, normalmente também podemos ir para lá, mas não gostamos muito. (SD)</p> <p>- É assim, eu acho que todos eles têm a mesma opinião que eu. Querem ser... querem tirar um curso para mais tarde terem uma vida melhor. Não sei... acho que todos eles têm a mesma opinião (...) Sim, falamos, falamos. Que... está tudo muito indeciso do curso que quer tirar... Na minha turma... aquilo umas têm quase 10 opções! É mesmo... está tudo indeciso (MR)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|---|---|
| <p>IV</p> <p>Relações com professores</p> | <p>- Caracterizar a relação do aluno com os seus professores e/ou director de turma</p> | <p>- Sim, na escola as minhas professoras tanto de Oficina de Artes como de Desenho apoiam-me imenso e estão sempre a dar opiniões, elas também tiraram lá no... acho que foi no IADE? (MR)</p> <p>- A nível de estudo, no secundário as cadeiras mais importantes têm uma hora de apoio para além da disciplina. E quando tenho mais dificuldades vou. No caso de assuntos pessoais, quando tenho algum problema falo com a directora de turma a dizer sobre algum professor ou assim qualquer coisa. (SD)</p> <p>- (...)por acaso acho que sim que me ouviram [sempre que precisei] (SD)</p> <p>- Porque é assim, nós na minha escola temos preceptoras. É... cada professora, as professoras ficam com cada aluna e vão falando com ela... chamam uma vez por mês ou assim para falarem com ela, como é que vão as notas, se tem algum problema... pronto, falar com ela, pronto, para aconselhar, saber se está tudo bem na escola e isso. E se for preciso alguma coisa fala-se com ela antes de ir à direcção... problemas... (...) mas a preceptora é mais para ver “ah então como é que vão as notas, como é que... pronto, se está tudo a correr bem...”, aconselhamos também, e... os meus pais uma vez para falar com eles, “então como é que está a Filipa”, coisas pessoais, da escola e das notas. “Então ela tem estudado, tem visto se ela estuda?”...(MR)</p> <p>- Coisas pessoais... eu não falo muito de coisas pessoais com as minhas professoras, mas isso normalmente é com a preceptora, quando há algum assunto... (...) Não costuma ser... normalmente é quando a minha professora me procura, me chama para falar com ela, conto-lhe... ou ela pergunta-me alguma coisa, eu respondo... Não é por aí... Não, não costumo ir muito falar com ela (...)</p> |
|---|---|---|

| | | |
|----------------------------|---|--|
| | | ela já me conhece bem, sabe onde é que eu tenho mais problemas ou... que preciso mais de ajuda... e pronto, acho que corre melhor assim... Não sei, ela ajuda-me sempre (MR) |
| V Relações com a Escola | - Saber o tipo de relação subjectiva que o aluno tem com a escola | <p>- Não, para mim eu gosto. É assim, para mim é um prazer porque... pronto, às vezes não apetece, é chato, mas eu gosto porque estou a fazer aquilo que realmente gosto. Fui para Artes, faço coisas giras, criativas e... é mesmo aquilo que eu gosto de fazer (MR)</p> <p>- Durante muito tempo foi um prazer, agora desde o 11.º já é uma obrigação. (SD)</p> <p>- eu acho que um problema daquela escola é: eles são muito exigentes connosco, dão-nos prazos, temos que fazer isto, isto isto, naquele tempo mas se nós pedirmos alguma coisa à direcção para nos darem uma informação, não sei quê, estamos imenso tempo à espera e depois as coisas acabam por não acontecer por falta de... (...) O que é que gosto? Gosto do páteo, de não ser cada um por si, mas as professoras darem-nos apoio que nós necessitamos... gosto de... também gosto do facto de andar lá, já ando lá há oito anos e... as pessoas já nos conhecem, e é bom... não andamos ali assim à toa, temos sempre quem nos dê uma opinião, quem nos ajude (MR)</p> <p>- Bem, o que gosto menos são as pessoas que frequentam a escola. Alunos sobretudo. E o que mais gosto ... não há assim nenhuma coisa na escola que me faça dizer que gosto muito dela. (SD)</p> <p>- [esforço valorizado] Nem sempre (...) Porque naquela escola... eu falo pronto, por experiência própria, na minha turma, há muitas preferências. Há muito aquela aluna que teve... sempre teve 5 e agora que tem 20.... E depois outra tem 14, já</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>não é tão boa, e é muito daquilo, “ah a professora hoje está tão gira!”, “gosto imenso da sua mala!”, pronto. É mesmo dar graxa, e as professoras adoram isso. Portanto a minha professora de desenho adora isso e... às vezes prejudica. No meu caso prejudica-me, porque eu não sou graxista e... (...) Não foi valorizado. Já, já me aconteceu. Por exemplo o do quiosque. O trabalho ficou excelente, eu mostrei... levei à professora, mostrei, depois todas as professoras viram porque aquilo foi para a exposição de final de ano, no ano passado... e todas adoraram, disseram que eu ia ter uma granda nota naquele trabalho, e na volta tive 14. Fiquei com 14. E... foi péssimo, eu fiquei super chateada porque não era a nota que eu merecia. Merecia muito mais mesmo. Para além de eu desenhar.... Pronto, eu não sou convencida, não é isso, mas desenho relativamente bem e o trabalho estava muito giro e bem feito. Mas pronto. E a minha colega que fez roupa teve 20! E a professora sabia perfeitamente que quem desenhou a roupa foi a avó (MR)</p> <p>- Sim, quando eu me esforço é [valorizado pelos professores]. Agora quando eu não me esforço o suficiente ...</p> <p>(...) Os melhores alunos vão para o quadro de honra e depois até recebem prémios, consolas e coisas assim. (SD)</p> |
| <p>VI Relações com a Comunidade</p> | <p>- Saber se através da escola os alunos utilizam os recursos da comunidade (razões e frequência)</p> | <p>- Nós ainda fomos no outro dia ao museu que está no Chiado... pronto, na Baixa... era uma exposição de moda design, era muito giro aquilo (...)</p> <p>Normalmente quando nós vamos é com a professora. Nós também somos poucas. E... vamos sempre em grupo. Porque também é mais giro, não é? Divertido. Assim sozinha... (...) Sim, mais ou menos, fazemos algumas por período... (MR)</p> <p>- Nas Olimpíadas da Matemática. Depois... agora vou ter um interescolas, de Educação Física, de Basquete. Mas assim com outras escolas... que me lembre não (MR)</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>- Não, também nunca nos chegou que havia ou... Nunca nos chegou essa informação. Nunca participámos [em concursos] (MR)</p> <p>- Não ... aqui na Amadora é um bocadinho complicado ... (...) Hummm ... não ... nada, nem por isso. A escola é muito virada para si mesma. Mas eu também acho que a nossa associação de estudantes não é como as outras associações de estudantes das outras escolas, pois não tem iniciativas, não tem nada. Mas por um lado eu percebo, porque qualquer coisa que é feita não tem adesão e depois há sempre aquele grupo que vai lá a estraga, é o normal, por isso é que a escola não tem tantos eventos, porque acabam sempre por correr mal. (SD)</p> <p>- Participo, é... Ajudamos por exemplo, nós costumamos ajudar muito uma... uma instituição... é apoio às mães grávidas jovens e... Pronto, levamos cerelac, toalhitas, fraldas, essas coisas, biberões, faz sempre falta. Ainda hoje levei isso, e levei duas prendas... depois dividimos por cada pessoa, leva para todas as crianças aquilo que quiser, não é? Levei para duas crianças de três anos, um queria um carro, outro queria uma mota, e pronto. E ajudamos assim as crianças, que é a única prenda que elas têm no Natal, não é? (MR)</p> <p>- Por volta do Natal cada turma faz um cabaz, junta uma lista e fazemos um cabaz e é sempre oferecido a um aluno com mais dificuldades. Fora isso, não. (SD)</p> |
| <p>VII</p> <p>Expectativas escolares e profissionais</p> | <p>- Saber se o entrevistado tem um trajecto escolar desenhado com vista a um determinado fim (identificar trajecto e razões para este)</p> | <p>- Isso não sei, isso é uma pergunta difícil. Para já, pronto. Vou acabar o 12º, para o ano vou para a Faculdade, e depois disso logo se vê, não é? Como as coisas também correrem. Não sei muito bem o que responder a isso... (...) Gostava de tirar uma licenciatura, talvez um mestrado... mas pronto, isso tem que ser com calma, não é? Ainda não sei. Talvez (MR)</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>- Conhecer possíveis perspectivas profissionais futuras</p> | <p>- Eu acho que sobretudo ser responsável, gostar. Eu acho que para uma professora ser boa numa profissão, seja aquela que for, tem que gostar daquilo que faz, senão acho que não corre muito bem (...) Ah eu acho que era ser professora mesmo. Eu adorava... desde sempre, para já porque eu adoro crianças. E pronto, gostava de ensinar, e artes... tem tudo a ver comigo, e era algo que eu gostava mesmo de fazer. Trabalhos manuais e isso (MR)</p> <p>- [O que valoriza na escolha de uma profissão] O ser importante para mim, o ter um bom relacionamento com os colegas, o ganhar muito dinheiro ... pois, isto tudo junto é o melhor não é? Mas acho que dou prioridade ao sentir-me bem e ao ganhar dinheiro. Depois a relação com os colegas isso constrói-se e se não der não dá ... (SD)</p> <p>- Não. Eu antes queria ir para jornalismo, mas é uma coisa que só com cunhas e que não tem muita saída. Por isso estou mais virada para o marketing, para as relações sociais e públicas. Esse género de coisas. (SD)</p> |
|--|--|---|

ANEXO 6: Grelhas de Análise das entrevistas aos EE

1 - Análise das Entrevistas Exploratórias aos encarregados de educação do 3º ciclo

| Designação das dimensões | Objectivos específicos | Excertos |
|---|--|--|
| <p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Relações com a Escola (situações em que vão à escola)</p> | <p>- Saber em que situações e com que regularidade os pais vão à escola, por sua iniciativa e/ou convocados pela escola.</p> | <p>- Pois... eu vou poucas. Mas normalmente, as que eu vou é sempre as festas de final de ano. Portanto quando... há uns dias que os directores de turma recebem as pessoas. A essas vai sempre a Ana, não é? Eu acho que fui a uma ou duas, não fui assim a muitas. Mas depois aquelas festas de... como é que eu te hei-de dizer... final do ano há um teatro da escola, os miúdos fazem aquelas actividades... quando os pais podem ir assistir, eu normalmente vou (...) Festas do final do ano, quando é só ao Sábado, normalmente, à tarde... eu vou lá, consigo lá ir. E ver (LFB)</p> <p>- Ela para já estava num externato e mudou agora para o liceu portanto existe uma certa diferença, no externato nós tínhamos reuniões a meio dos ciclos lectivos e depois no final tínhamos informações e isso, este ano como ela está lá há coisa de meses, não é? A noção não é muito grande mas até agora tivemos uma... duas reuniões a primeira de apresentação para se apresentarem os professores, a directora de turma, os professores e os alunos e depois outra a meio, a meio do período, suponho que haverá mais outra depois no final do período suponho eu... (LV)</p> <p>- É as reuniões finais de período e normalmente são duas por ano porque no terceiro se... trimestre não há reunião (VG)</p> <p>- [reuniões] Nem sempre é a horas que eu posso (...) A Ana vai. Isso vai, isso</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>tenho a certeza. (LFB)</p> <p>- Nós alternamos ou vou eu ou vai o N... portanto ou um ou outro (...) Vamos sempre, se falharmos é mesmo por não estarmos cá, ou qualquer coisa, mas em princípio vamos sempre (LV)</p> <p>- Nunca fui [chamada individualmente à escola] posso é ser eu que quero falar com a professora e então sei lá ou apanho-a lá ou qualquer coisa mas em princípio não tenho tido grandes motivos para falar, tive um ou outro motivo nada assim de especial (...) Não tenho tido situações pontuais de ir à escola por motivo nenhum ... não tenho tido motivos. Se tiver, em princípio, dirijo-me à DT dela, tem os horários de atendimento e essas coisas que costumam ter os professores, não é ... (LV)</p> <p>- E eu aí, não tenho qualquer problema em dizer-te que é uma... eu nessa, na minha intervenção na escola, é nula. É nula. Quem vai é a Ana. Mas eu também sei que... eu tenho por assim dizer as costas quentes, porque a Ana vai, a Ana está, a Ana faz, a Ana é professora, portanto... e a Beatriz não causa grande chatice, se eu tivesse uma filha problemática se calhar tinha mesmo que ir. Pronto. A segunda questão é... não é uma desculpa, mas profissionalmente é complicado, porque repara, eu sou professor também e a minha altura de trabalho é entre as 3 da tarde e as 8, 9 da noite. É claro que... muitas das vezes as reuniões, e por isso é que eu já fui a uma ou outra, as reuniões da directora de turma é ao meio-dia ou à uma da tarde. Ótimo, eu aí ainda consigo ir, posso desmarcar uma aula e consigo ir. Agora se é às cinco ou seis da tarde é praticamente impossível. É praticamente</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>impossível (LFB)</p> <p>- Fui no ano passado, no final do ano passado eles, com a companhia nacional de bailado estive a ajudá-los a encenar o “Quebra-nozes” uma adaptação para eles, foi no Teatro Camões (VG)</p> <p>- O ano passado, a Ana estava na escola onde a Beatriz está. E eu penso que possivelmente havia sempre aquela conversa entre colegas. A outra questão, não sei se isso ajuda... é...a Beatriz não é propriamente uma aluna complicada. E portanto...Não foi necessário. As notas, vão bem, não é? Até dos primeiros testes deste período para os segundos ela melhorou... A segunda questão é... quer dizer, em termos disciplinares, acho que houve uma vez um problema mas foi a turma toda para o olho da rua. Estavam todos na... coisa, foi tudo para o olho da rua. Ela levou por tabela. Mas ela por natureza não tem... não é distraída, não... A Matilde, a mais pequenina, é mais arisca nesse capítulo. A Beatriz não, portanto não...não tem sido necessário lá ir para além das reuniões normais (LFB)</p> <p>- Isso não. Chamado não fui. E também não me apercebi que a Ana tenha lá ido (LFB)</p> <p>- Nunca fui chamada à escola, normalmente sou eu que solicito a ida à escola, à directora de turma (...) Não, graças a Deus (...) Porque é bom sinal, normalmente somos chamadas quando há problemas de comportamento ou problemas graves de aprendizagem (VG)</p> <p>- Eu tenho algum contacto. E de vez em quando sou eu que faço algumas ligações. Este ano nem fiz muito. Mas por exemplo, eu já fui a uma ou outra reunião, estás a perceber? Pronto. E não sei, podes fazer algumas perguntas... por exemplo,</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>quando houve a tal repreensão geral... eu na altura, a Ana, até um pouco... algumas vezes quer meter um bocadinho mais de medo ou mais respeito na Beatriz, a Ana passa a bola para mim, percebeste? (LFB)</p> <p>- Este ano ainda não achei necessidade de lá ir mas por exemplo, no 5º ano fui lá pelo menos umas duas ou três vezes porque havia ...houve problemas com um colega que era mais violento e o D... foi ameaçado com um canivete dentro de uma aula, portanto aí teve que se levantar até mesmo uma queixa ao próprio conselho executivo (VG)</p> <p>- Se houver um decréscimo na ... como é que eu hei-de explicar... no rendimento dele se as notas, os testes começarem a vir abaixo daquilo que é espectável aí peço... [para falar com DT] (VG)</p> <p>- ... A relação que eu tenho com a escola é muito... breve. Eu vou lá à festa. E na festa normalmente, entre aspas, tudo corre bem, não é? Pronto. Agora aquilo que me parece é que muitas vezes e por aquilo que a Beatriz conta, às vezes até com problemas entre colegas e os pais dos colegas e não sei que mais...há uma certa dificuldade entre a relação professores pais neste momento. Há um bocado uma divisão. Os professores são umas pessoas que não fazem nada, os pais são uns chatos que vão lá tentar saber coisas sobre os filhos. Mas... eu sempre que lá fui fui bem tratado (LFB)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| | <p>- Tentar perceber qual a percepção que os pais têm acerca da forma como são recebidos pela escola</p> | <p>- a relação entre os pais e os professores é um bocado guerra. Os professores são aqueles gajos, que não querem fazer nenhum, que andam em greves, que não sei quê, que não querem ser avaliados, que não sei quê não sei que mais. Pá, eu fui casado com uma professora e tenho algum... já nesse tempo tinha algumas discussões com a Ana que há coisas nos professores inacreditáveis. Inacreditáveis. Ao mesmo tempo, também há coisas nos pais hoje em dia inacreditáveis. E acho que chegámos a um ponto mau, não é? E os pais agora querem intervir muito mas... desculpem lá, os professores estão a perder autoridade (LFB)</p> |
| <p>II Relação com o DT</p> | <p>- Perceber se são formadas parcerias ou se é estabelecida uma concertação de estratégias relativamente ao desenvolvimento escolar e pessoal do aluno.</p> | <p>- aqui há tempos a Beatriz começou-se a queixar de uma professora. E eu na altura disse: “Oh Beatriz, se a professora se está a queixar, terá algum fundamento, não é? A professora não é maluca, que agora deu-lhe na cabeça para se queixar de ti”. “Ou para te punir, ou para te castigar, ou para não sei que mais”. E depois a dada altura eu apercebi-me num trabalho, em que a Beatriz entregou e a Beatriz entre aspas confrontou a professora. “Ah mas eu fiz assim e... eu li neste livro e vi isto na Internet e portanto foi por isso que eu escrevi isto. Porque é que me pôs mal?”. E a professora disse: “Ah, vocês são filhos de professora de História, têm a mania que sabem”. E eu disse: “Atenção, se ela voltar a fazer esse tipo de... observação, de comentário, sou eu que lá vou falar”. Percebeste? Mas à parte disso nunca a vi, percebeste? Nunca houve mais nada. Há uma ou outra vez... isso é uma pressão que... não sei se interessa saber para isto, mas às vezes eu noto que é bom ser filho de professor, mas outras vezes também é mau ser filho de professor. Porque muitas vezes quando os miúdos por assim dizer tentam questionar o professor: “Porque é que é assim, porque é que é assado”, “Ah vocês têm a mania, ah vocês isto”, portanto isto, “filhos de professores, têm a mania que sabem, estão protegidos”, e não é bem assim, não é? (LFB)</p> <p>- Não. E acho que a Ana também não. E a Ana tem também esse papel de ela própria ser directora de turma, não é? E portanto possivelmente, não sei... se</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>ela... se há alguma preparação para os directores de turma, e portanto ela como está por dentro do assunto, como mãe aproveita isso... Ora eu nunca pedi conselhos nenhuns (LFB)</p> <p>- Pouco [pedir conselhos ao DT sobre como acompanhar filho em casa] Porque tento solucionar o problema por mim própria através... entre mim e o pai arranjarmos ideias e formas de... (VG)</p> <p>- Não [pede conselhos ao DT sobre como acompanhar filho em casa], porque geralmente eu faço-lhe o acompanhamento desde que ela é pequenina portanto continuo a fazê-lo, até agora não tive... (...) Não até agora não, porque até agora todas as questões que ela me tem posto... ajudar a estudar ou isso, eu tenho acompanhado sempre bem, não tenho tido ... (VG)</p> <p>- Até agora ainda nunca falei [de orientações escolares e profissionais], poderei vir a falar mais daqui... até agora acho que ainda não faz sentido estar a falar, ela está no 7º ano, está a dois, três meses de aulas ... (LV)</p> <p>- A Beatriz tinha... a dada altura... e isso foi também um bocado quando nós nos divorciamos. A Ana achou que ela era disléxica (...) E então... a Ana ficou muito e achou que alguma daquela coisa era também porque como a gente se tinha divorciado, que ela estava muito ligada a mim... portanto aquilo tinha abanado, pronto (...) Ela estaria para aí no 3º, 4º ano. Já foi aqui há um tempo. E portanto a Ana na altura... Houve uma pessoa dentro da escola... ela ainda estava na escola</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>privada. Houve uma pessoa dentro da escola que a acompanhou. Eu acho que havia alguém lá que acompanhava esses casos. Ou a Ana foi a uma terapia da fala, ou uma coisa qualquer... (...) Não tem... aqui há tempos até gozava com a Ana, “ah, que a minha filha era tão disléxica e agora até é das melhores da turma”, portanto... Mas não tem apoio nenhum, foi pontual. Acho que foi naquela fase, pronto, tem que ser (LFB)</p> <p>- Porque por exemplo o ano passado a Beatriz não foi para o quadro de honra, não é porque não merecesse. É porque a mãe era muito reivindicativa, era muito exigente para com a filha. E eu... tive imensa pena de ter sabido desta escola quando o ano tinha terminado. Porque senão eu tinha ido falar com a directora de turma. “Vocês puniram a vossa colega Ana Tocha ou estão a punir a vossa aluna Beatriz Tocha? É que vocês acabaram por punir a vossa aluna Beatriz Tocha” (...) Havia ali um quatro que podia ser cinco. E se isso acontecesse ela passaria para o quadro de honra. E o professor não lhe deu. Porque achava que a Ana andava muito em cima dela e era muito exigente, e aquilo era uma forma de relaxar a Ana. (LFB)</p> <p>- Sim, fala-se [de questões não pedagógicas]. Nomeadamente nesta primeira reunião falou-se do plano de contingência da gripe A da escola (...)E a questão dos telemóveis do uso dos telemóveis em que eu disse categoricamente que o D... mesmo que a escola proibisse a entrada dos telemóveis, o que não acontece, estão proibidos é de estarem ligados ou pelo menos terem som, eu não ia prescindir dele ter o telemóvel porque no ano passado ele deu duas quedas das quais eu soube, fui contactada por ele ou por um colega através do telemóvel dele que a escola não fez nenhum contacto e quando uma das vezes que eu cheguei e tive que exigir à escola que chamassem o 112 porque eu não o ia transportar no carro, portanto não ia prescindir do D... ter o telemóvel (...)A segurança na escola e ao redor da escola, o tabaco e a droga, porque infelizmente embora sendo uma área residencial</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>de classe média alta – o Parque das Nações, isso também atrai de bairros em que há... mais... classes mais baixas atrai para ali situações de roubo e como é sabido que os meninos têm telemóvel topo de gama, quem sabe isso sabe depois esperá-los e roubá-los (VG)</p> |
| <p style="text-align: center;">III Diálogo / Comunicação</p> | <p>- Verificar como se processa a comunicação entre pais e professores (através de que meios e com que frequência)</p> | <p>- Depois, às vezes a Beatriz pede-me, por exemplo, se há um recado de um professor para ir para uma visita de estudo, ou não sei quê... ela tem aquela caderneta, eu leio e eu assino. Pronto. À parte disso, o meu contacto é quase nulo (LFB)</p> <p>- Conosco não, ela não esconde, por exemplo... às vezes ela liga à mãe, “ai mãe, tive negativa, ou tive 60% a Inglês”... e a Ana fica “Aiii, não sei quê! Devias ter tido 80%!”, “ah estava a gozar contigo”. E a Ana fica furiosa, percebeste? Mas ela não... como é que eu te hei-de dizer? Ela não esconde. Isso não. Ela noutra diz ligou-me: “ai pai, não sei quê... a Física, ou Ciências tive negativa, não sei quê”; “oh Beatriz olha... numa disciplina melhoraste e tiveste a melhor nota da turma, e nesta pelos vistos baixaste. Agora tens que arranjar um meio de equilíbrio, tal tal”, “oh pai estava a gozar contigo. Mas contigo não dá gozo porque tu não ficas zangado”, eu disse “olha, pronto”. Ela brinca, mas não esconde. “Ai que a mãe vai-me castigar, a mãe vai-me castigar”, “é natural que a mãe te castigue, ouve lá...castigar, também o que é que te vai castigar? Obriga a estudar mais, ou vai pedir que estudes mais...”. E ela depois... mas não esconde (LFB)</p> <p>- Pela solicitude que a DT tem, muitas vezes através do mail, vai fornecendo informações à nossa representante dos EE e ela veicula para o resto dos EE esse ...o que se está a passar nós também podemos fazer o mesmo (VG)</p> <p>- É. Eu sei, eu sei por exemplo. Visitas de estudo sei. Muitas das vezes. Porque... a Ana tem toda a autoridade e autorização para ela autorizar a miúda a ir a visitas de estudo. Em termos de encarregado de educação, é a Ana que faz. Se bem que a Ana faz sempre questão de no início do ano lectivo dizer que ela faz, mas que o</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>pai está autorizado também a fazer e não sei que mais. Até porque houve uma vez que houve uma professora que teimava... logo no primeiro ano em que a Beatriz saiu do Colégio para escola, em que eu assinei na caderneta, “então mas o teu pai não é encarregado de educação e eu sei que os teus pais são divorciados”. E foi desagradável para a miúda, Porque ela disse aquilo um bocado público... não é que a Beatriz esconda, não é isso... mas foi assim um bocado do género epá, que havia um problema entre o pai e a mãe. E é precisamente o contrário. Como pais damo-nos bem, assina um, assina outro. A Ana faz questão de fazer isso. Tanto que eu posso ir à reunião dos pais e tudo mais. Mas a... eu penso que se calhar esse tipo de coisas é todo entregue à Ana (LFB)</p> <p>- Não, telefonar não, é muito raro telefonar acho que nunca devo ter telefonado (VG)</p> <p>- Acho que há dois representantes de pais, não é? Da turma... E que têm mail e com o qual nós podemos trocar mail e depois com a DT ou eles com a DT mas até agora ainda não vi necessidade (...) Eu não ligo assim muito, muito a isso há pais que ligam muito...eu já reparei que na reunião queriam o número de telefone e isso e coiso... eu por enquanto não tenho justificação nenhuma sequer para ter o número de telefone dela, acho que o nº de telefone dela é dela e acho que sinceramente não tenho nada que o ter ... (LV)</p> <p>- A caderneta ou, outro método é o e-mail não directamente, este ano, porque a DT diz que tem a sua vida pessoal e portanto a gente tem que a respeitar, mas por exemplo o ano passado podíamos perfeitamente directamente trocar e-mail com a DT este ano podemos fazer mas através da representante dos EE que tem mais reuniões e então ela própria EE a representante dos EE antes de ir às reuniões que há na escola manda um mail para todos a dizer que se vai ah... e se temos algumas sugestões, se temos algumas dúvidas, alguns problemas de carácter geral para pôr</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>e então ela depois coloca e depois manda-nos... a DT manda a acta e ela dá-nos conhecimento a nós e então pronto (VG)</p> <p>- Este ano não, mas no ano anterior sim porque os próprios professores abusavam um bocado da caderneta, a turma era um bocado indisciplinada e quando havia um recado, era um recado colectivo, que era um bocadinho complicado, porque aí eu tinha que escrever se era especificamente o problema específico com o D... ou se era um problema global, como faltas de material por exemplo a EVT, generalizavam muito os recados e não particularizavam. Este ano não. A caderneta é usada por exemplo para mim para comunicar à professora de educação física se o D... não esta em condições fisicamente de fazer uma aula, mas vai estar presente, ou de justificar faltas, pronto... (VG)</p> <p>- Coisas que tem que fazer e me dizer mas que não é de carácter oficial, pronto por exemplo uma visita de estudo vem um papel para eu assinar, por exemplo um torneio de futebol inter-turmas ele [o filho] diz-me só verbalmente (VG)</p> <p>- Não [não manda recados pelo aluno] escrevo na caderneta (...) Porque os professores às vezes duvidam um bocadinho do que o aluno lhe está a dizer, não necessariamente este ano, estou-me a referir mais à minha experiência de 5º e 6º ano (VG)</p> <p>- também já aconteceu falsificar duas vezes a minha assinatura em coisas que não</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>tinham importância nenhuma... mas pronto (...) Porque ele se esqueceu. Esqueceu-se e tinha que entregar aquilo assinado na caderneta para não o chatearem e então falsificou a assinatura (VG)</p> <p>- Às vezes ele [filho] esquece-se [de dar recados], mas normalmente é sempre... nem que seja de manhã, antes de sair de casa (...) Ele é um bocadinho despassarado mas se é uma coisa muito importante, ele mostra a tempo e horas, nem que seja antes de sair de casa (VG)</p> <p>- Não [toma atempadamente conhecimento de toda a informação], porque ela [filha] às vezes esquece-se de me dar... ela esquece-se de dar (LV)</p> <p>- Se o recado vem de um professor... normalmente a caderneta escolar é usada pelos professores, escrevo ao professor, se o assunto parece que não possa ser só por escrito aí solicito... solicitaria uma reunião à DT para ... [e esclarecimento através do filho?] Ah sim. Mas posso não ficar esclarecida. Se ficar esclarecida, pronto o assunto morre ali. Se eu tiver alguma dúvida ou desconfiar que há alguma coisa ali por traz ... (VG)</p> <p>- [quando não compreende alguma informação] Ou pergunto a ela para perguntar o que é aquilo e ela esclarece... já tem idade para essas coisas portanto... não preciso de me deslocar embora eu a vá buscar à escola e pôr e isso... mas não preciso de me deslocar, acho que ela também já tem que ter idade e maturidade</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| | | para fazer certas coisas (LV) |
| <p style="text-align: center;">IV</p> <p style="text-align: center;">Relação do EE com Filho (Acompanhamento Escolar e Expectativas)</p> | <p>- Averiguar se existem conversas em casa sobre a vida escolar e pessoal do aluno em casa</p> | <p>- Se bem que muitas das vezes a conversa que há com ela... há sempre aquela coisa do que é que gostavas de ser, do que é que não gostavas de ser... o que é que vais fazer. E o que é engraçado é que ela nos últimos tempos tem mantido sempre uma opção: veterinária. Veterinária, veterinária, veterinária (LFB)</p> <p>- Eu levo a Beatriz e a Matilde à escola Terças, Quartas e Sextas. O que é que acontece? Normalmente o ritual é: eu quando saio de casa dou um toque para elas estarem à porta de casa. Pronto, elas entram no carro... “olá, tudo bem, tudo bem?”... e... “então, como é que vocês estão, como é que vocês não estão? Então hoje, como é que vai ser o dia, como é que não vai ser, como é que foi ontem?”... e falamos ali, aqueles cinco dez minutos até chegar à escola. Percebeste? E ela por exemplo... eu sei que ela este...esta semana está cheia de testes... a outra questão é: quando ela recebe as notas normalmente manda mensagem ou liga-me a dizer “pai...”... não me liga todas as notas, não é? Mas diz-me estás a ver? E eu sei como é que está... quando ela tem aquelas notas, especialmente quando ela tem aquelas notas que é a melhor da turma, ela liga toda orgulhosa, e diz. Depois... no final do período ela diz-me as notas e muitas das vezes mostra-me aquele boletim e não sei que mais, e pronto.</p> <p>- Meu Deus! Isso é o pão-nosso de cada dia. É de manhã, é à noite, é quando vai, é quando vem (...) Os aproveitamentos, como é que correu o teste, boa sorte para o teste, o que sai para o teste, lê as perguntas do teste, vê as perguntas do teste, por vezes estão duas perguntas na mesma linha, pronto (...) O carregar o cartão com o dinheiro para eu marcar as refeições (VG)</p> <p>- Falo com ... sei lá... frequência normal... diária... se for caso disso, se não for... também... (...) Se precisa de estudar, se já fez os trabalhos de casa, se não</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>- Perceber se existe algum tipo de apoio ao estudo e orientação relativamente ao</p> | <p>fez, se está tudo direitinho, as notas, mas ela geralmente diz sempre as notas.</p> <p>- Sim, a Beatriz tem uma explicadora de Matemática, tem explicações de Matemática. Mais nada. É a única... (...) Nós achámos que a uma determinada altura ela estava a ter algumas dificuldades... e colocamo-la a ter. (LFB)</p> <p>- Nós o que lhe dizemos é: ela tem determinadas rotinas, com a mãe, com... que a obrigam... obriga, quer dizer, põe... as regras é: ela vem da escola... às Quartas-feiras, ela almoça em casa dos meus pais e depois vai para casa estudar. Não fica lá em casa dos meus pais. Em casa dos meus pais é ao lado, portanto ela vai, sozinha, vai para casa, e estuda. Muitas das vezes quando a Ana depois chega às quatro ou cinco da tarde, faz-lhe perguntas sobre os testes ou ela própria pede à mãe, “oh mãe olha isto isto e isto...”, que é História, ela vai dizendo coisas e a mãe vai... “ai isto não é bem assim ou...”. E ela tem esta rotina. Pronto. Depois acho que à... não sei, à Terça-feira tem a explicação às quatro da tarde, ela vai à explicadora e vem. E depois os trabalhos é a mesma coisa. Por exemplo ela neste momento, a Matilde nós ajudamos. E muitas vezes a Matilde pede, “oh pai, pai, pai, eu preciso de uma cartolina, quero que o pai me compre a cartolina assim, e corte a cartolina e não sei quê”. E então, noutro dia era uma coisa que era para fazer uma... dos dinossauros... a evolução do homem.... (LFB)</p> <p>- professora das ciências físico-químicas tem um ...uma maneira um bocadinho diferente da convencional de avaliar, ela pediu um dossier, que é o portfólio do aluno, cada um tem o seu dossier que é só daquela disciplina e ela cada capítulo tem um divisor, cada subtema tem outra divisão e depois tem um para os sumários em que são eles que fazem o sumário no final da aula cada um faz o seu sumário e depois ainda tem outra... separador que é o cantinho. E o cantinho é como se fosse uma espécie de diário em que eles vão pondo as suas dúvidas, as suas questões, ou aquilo que já aprenderam e não é uma coisa que... é a primeira vez que ele toma contacto e eu também acabo de tomar contacto com uma maneira de acompanhar uma disciplina em que ela praticamente não faz uso do manual e uma das coisas que eu perguntei na reunião é como é que ia funcionar o portfólio e ela diz que ia</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|------------------------|---|
| | comportamento do mesmo | <p>contar, ter um peso razoável na nota a... porque era um diário... era por ali que ela ia ver o grau de interesse e o grau de acompanhamento nas aulas e então eu num... em duas alturas antes do teste eu disse ao D... tens uma semana mais ou menos mais livre vais fazer um resumozinho a partir do livro para leres também o que está no livro, vais fazer um resumo daquilo mas no cantinho e vais escrever: eu no dia tal, tal, tal, já sei... e vais fazer o resumo e ele fez isto por duas vezes (VG)</p> <p>- a Beatriz aí já está mais solta. Mais solta, quer dizer, ela própria tem as suas coisas (...) E ela tem esta autonomia. Eu defendia um pouco... a Ana antigamente não. “Vais estudar, estudas às três porque eu chego três, tu tens que estudar, não sei quê”, agora nós... A Ana também graças às notas dela deu-lhe um bocadinho mais...de espaço para ela controlar. Se calhar se ela começar a ter más notas, a gente chama outra vez a nós, dizer quando é que ela tem que estudar e quando é que ela pode brincar. Quanto aos castigos... epá eu acho que é aquela... e aí eu não castigo, percebeste? Eu acho que é o aquilo o que a Ana... o que é que a Ana lhe vai fazer? Olha não.... (...) Eu acho que é mais ela ter que estudar mais e indirectamente deixa de ler ou de ver televisão ou disto ou daquilo. A Beatriz vê televisão, joga as playstations, não é? PSP e tal mas não é... entre aspas... eu acho que ela joga mas se tem que estudar, vai estudar. (LFB)</p> <p>- Tenho um calendário onde vamos apontando as datas dos testes e depois a partir daí vou dizendo quando é que ele tem que estudar para o teste tal porque ele tem à 2ª e à 4ª feira as tardes livres mais o fim-de-semana e portanto tentamos...fizemos uma espécie de horário de estudo e então eu digo-lhe o dia ou na véspera: não te esqueças de levar o livro tal porque amanhã ou assim vais ter teste, tens a tarde toda livre portanto depois quando chegamos dependendo dos testes se for por exemplo história e coisas que sejam para decorar eu tento fazer perguntas para ver se ele tem sabido. (VG)</p> <p>- Tem uma ajuda de inglês, ocasional, na véspera dos testes para fazer a revisão que eu não consigo fazer (VG)</p> |
|--|------------------------|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>- Tenho outro mapa, em que... a avó paterna vai aos Estados Unidos a casa da filha, vai de férias e gostava de levar o D... e como o D...andava assim um bocadinho preguiçoso, por causa do não satisfaz a matemática, ele quer ir com a avó, eu fiz um mapa em que cada muito bom, eu de cor não sei, tem uma pontuação o bom tem outra o satisfaz tem outra, positivas, se for um não satisfaz ou abaixo de satisfaz vai ter pontuação negativa. No final de cada período por cada 5, por cada 4, por cada 3 tem outra pontuação positiva pois ao contrário tem uma pontuação negativa e tem de atingir determinado créditos para poder ir à viagem (VG)</p> <p>- As horas de dormir ele às 10 e meia mais ao menos vai para a cama e isso é um bocadinho para o rígido a não ser que haja um teste e que calhe, pronto, nós prolongarmos mais um bocadinho mais as perguntas, por norma não. Em relação... ele vai de carrinha e vem de carrinha. Eu controlo as saídas e as entradas na escola através do cartão e a chegada como ele vai para casa dos avós à saída se ele se atrasar os avós normalmente ou telefonam-lhe para saber o que se passou ou telefonam-me a mim, pode haver um problema porque ele perdeu a carrinha porque se atrasou lá dentro da escola ou qualquer coisa mas... (VG)</p> <p>- por exemplo no caso deste teste de matemática em que ele depois o que fiz, o trabalho de casa foi por minha iniciativa de ele corrigir no teste aquilo que falhou ... se eu agora depois de ter reconhecido que realmente era um teste difícil estou expectante em relação ao próximo teste para ver se ele sobe a nota se ele não subir a nota aí vou ter que insistir e ver os trabalhos de casa que ele faz (VG)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>- Sim, se ela precisar e se me solicitar [apoio nos estudos], se não me solicitar deixo-a estar. Deve saber quando precisa ou não, não sou eu que devo estar... (...) Tento que ela perceba o que lhe estão a perguntar que na maior parte das vezes não percebem porque não estão para aí virados às vezes... e tentar que ela perceba e raciocine sobre o assunto tento não lhe dar a resposta mas que ela chegue à resposta... (...) Quando ela pede a mim ou ao pai. Há matérias que é o pai, há outras que é a mãe. Ela diz: não, não isto é para o pai não é para ti, é para o papá... (VG)</p> <p>- Um bocado... um bocado... Não estudar em cima dos testes, ir estudando ir fazendo logo os trabalhos de casa, mas ela habituou-se logo da instrução primária faz logo os trabalhos, é a primeira coisa que faz, tem tempo para fazer as outras coisas, tem um determinado tipo de regras mas que já estão tão institucionalizadas que a gente já nem sabe se é regra se não... (LV)</p> <p>- A Ana eu acho que é muito exigente, é muito... está muito sempre... “faz assim, faz assado”, não sei quê. E eu sou mais... Por exemplo, ela liga-me: “ai, baixei as notas”. E eu olhei para ela e ri-me. A Ana não achou piada nenhuma. Não é? E a Ana fica às vezes zangada porque... “como é que... eu estou-lhe a dizer para ela não baixar as notas e tu estás a... relaxar... a relaxar”. Eu digo “acho que a melhor forma de a levar a fazer as coisas não é dando uma paulada. É se calhar relaxando”. Porque ela... com certeza, ela não é uma miúda irresponsável. Portanto logo à partida quando recebeu a nota negativa ficou... recebeu um murro no estômago. Portanto a minha atitude não é de desautorizar a Ana, de... “a mãe está muito preocupada mas esquece lá isso, tal, na boa, tal tal”. Mas é dizer “olha, tiveste positiva mas se tu quiseres isto, ou se estás a pensar fazer isto, ou se queres ir para o quadro de honra, cuidado que isso é insuficiente. E é da tua</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>responsabilidade estudar”. “Ah mas o professor não sei quê não leu bem”; “oh Beatriz, tens que ser mais clara da próxima vez, essa é a tua responsabilidade. E então eventualmente se a gente começar a perceber que tu até fizeste isso tudo e não está a funcionar, então nós vamos falar com a professora. Mas a primeira pessoa aqui a corrigir isto tudo és tu. E tu é que és”. Portanto eu tenho este discurso, que para a Ana é mais soft, mas... a Ana também é mais... “Ai a minha filha! Ai... vamos lá falar, vamos lá bater, e tal!”, percebeste? E eu não, eu calmo (LFB)</p> <p>- Eu pessoalmente, no outro dia... ela lê muito. É uma pessoa que lê e devora livros. E eu aqui há tempos dizia, “mas porque é que tu não pensas em ir para uma área dessas? Literatura, escritora, não sei?”. Porque ela lê muito. E ela, “ah eu qualquer dia hei de lhe mostrar umas coisas que eu escrevo”; “ótimo”; “mas o pai não se ri”; “não, não me rio. Mas então se lês muito também escreve muito”. Pode ser, nunca se sabe. Pode ser uma excelente escritora. Pode ser uma excelente advogada, não sei. Uma pessoa que... dentro dessa área, uma área mais das literaturas. Mas ainda não houve na realidade essa conversa. Se bem que ela desde... não sei, um ano, dois anos, fala em veterinária. Os miúdos às vezes têm muito aquela coisa... “ah, quero ser atriz; ah quero ser...”. Por exemplo, a prima que eu falei há bocado acho que quer ser atriz, não sei quê, dançarina, e bailarina, e tal. Pronto. A Beatriz não. A Beatriz nisso é mais... quer ser...quer ser...e eu não sei porquê. “Mas porquê é que queres?”; “ah porque gosto muito de animais, e não sei que mais e tal”. Pronto. Eu disse “ok, tudo bem, olha, força filha, vai em frente”. Mas não é... não é, não houve ainda... nem procuramos ajuda exterior nem, pelo menos da minha parte, não houve da minha parte um “olha vais... porque é que não és isto?”. Para já isso não... nunca iria dizer. Mas conversa e tal “ah, o que é que gostas de fazer, o que é que não gostas de fazer”, mas pronto acabou (LFB)</p> <p>- Se ela me disser... eu gostaria que ela tirasse o 12º. Acho que é básico, não é? Como eu tinha a idade dela se calhar era ter o 9º ano. Hoje em dia, é ter o 12º. Claro que o 9º ano é obrigatório. No tempo, no meu tempo acho que a 4ª classe é que era mesmo obrigatória, depois passou para o 9º ano, ainda eu estava a estudar,</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>e agora é o 9º ano, não é? Aquilo que eu digo, eu acho que ela pelo menos o 12º deveria tirá-lo. Isso é uma questão que eu vou fazer todo o esforço para que ela tire. E acho que nem está em causa, nem na cabeça dela estará outra coisa que não seja um curso superior. Agora... que curso? E se ela chegar ao 12º, imagina que ela teria sido tenista ou... que ela amanhã é atriz ou que é uma coisa qualquer. Se calhar o 12º é fantástico. Eu não sei, ela por acaso não faz piano, mas imagina que ela preferia fazer conservatório, ter o 12º e depois conservatório. Não sei se conservatório é equivalente a curso superior, não sei. Epá se ela quiser fazer conservatório, é conservatório, percebeste? Se ela quiser ser bailarina, é bailarina. Se ela quiser ser... sei lá. Estás a perceber? Olha tirar um curso e amanhã... não sei, isso não me preocupa. Acho que o 12º é básico hoje em dia. Quer dizer, hoje se calhar não é básico, é o 9º ano e tal, mas daqui a dez anos, quando ela tiver 23, 24 anos, tiver que fazer muita coisa na vida e fazer pela vida, acho que o 12º é o básico, que a prepara para ela ter... não só saber ler e escrever. Poder ter um bocadinho mais de bagagem para ela poder estar na vida. Não é uma questão profissional, é uma questão também de estar na vida. Mas não tenho... o que ela vai ser não sei. Acho que veterinária... pelo menos é o que ela diz mais vezes (LFB)</p> <p>- É assim... toda a gente... eu acho que todos os pais... pelo menos ser licenciado. Mas uma licenciatura que lhe dê saída para ele conseguir exercer uma profissão porque para ele ter uma licenciatura só por ter uma licenciatura também não. Acho que não tem interesse. Quanto mais ele conseguir em termos académicos, são sempre mais-valias em termos curriculares mas o importante é que ele consiga dirigir a sua vida académica de forma a que isso conduza a uma profissão, um emprego, uma maneira de ganhar o seu dinheiro e a sua vida (VG)</p> <p>- Ele quer seguir, ele diz que quer ser pediatra. Eu já lhe disse que pode ser médico mas pediatra é uma coisa que não tem vida própria, que as mães são muito chatas e é assim eu acho difícil com as notas ... com o nível que ele consegue</p> |
|--|--|---|

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | <p>- Perceber quais as expectativas que o pai/mãe tem em relação à vida escolar e ao futuro dos seus filhos</p> | <p>atingir mas porque também não se esforça a 100% consiga atingir médias para ir para medicina, mas isso não quer dizer que ele não chegue mais à frente e que não se aplique mais para lá chegar (...) Eu gostava que ele fosse médico (...) Eu sou da área de saúde e portanto... mas se não fosse médico algo da área da saúde. Desde que ele gostasse (VG)</p> <p>- Isso é muito subjectivo hoje em dia. Essa é uma pergunta muito subjectiva, porque já lá vai o tempo em que uma pessoa ter um curso era tudo na vida, hoje em dia ter um curso não é nada. Para mim talvez seja mais importante ela fazer aquilo que gosta como todos nós sabemos que é muito mais fácil fazermos aquilo que se gosta ... é muito mais fácil... se daí depender os estudos, acho que sim, que os deve ter, se não depender propriamente dos estudos poderá ter por uma questão de interesse pessoal e cultura geral e uma boa formação mas não acho isso... que hoje em dia... acho mais importante ela ter várias vertentes, vários caminhos onde possa seguir ... acho que dantes uma pessoa estudava para ser isto, era isto, isto e mais nada, hoje em dia não... (LV)</p> <p>- Não tenho preferência [por área que filha vai seguir] Porque acho que é mais importante ela fazer uma coisa que goste e que se sinta bem. Ser ela a escolher. Ela ao se sentir bem, sei lá... (LV)</p> |
| <p>V Relação com outros EE</p> | <p>- Perceber se existem trocas de informações e apoios entre os</p> | <p>- Ela andou na “minha escola”, numa escola privada, e depois... o que é que aconteceu? Ela ali criou um grupo de amigos, de amigas. Mais de amigas. Essas amigas, algumas estão com ela na nova escola. E há aqui um fenómeno, não é? Eu vou-te dizer o que é que se passa comigo. Qual é o fenómeno? É que ela tem uma irmã. E as amigas também têm irmãos ou irmãs, que continuam na “Minha</p> |

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | pais dos alunos (capital social) | <p>Escola”. E todos os Julhos, Junhos, Julhos, há uma festa na “Minha Escola” muita gira que eles têm... fazem uma gala em fazer aquilo e é na verdade muito engraçada... (...) Então, muitas das vezes, a Beatriz adora ir a essa festa, porque também estão as amigas que ela tem... umas que ela já não vê, mas têm lá irmãs como ela e estão, não é? (LFB)</p> <p>- a própria Ana foi aluna da “Minha escola”. Portanto, eu vivo em Paço de Arcos desde os 10 anos. Portanto muitos dos colegas da Matilde e da Beatriz são filhos de meus amigos, não é? Ou de pessoas que eu conheço de Paço de Arcos. Portanto eu conheço alguns deles. Não conheço a turma toda, mas conheço por exemplo... a Matilde é convidada sempre por uma Matilde Parente e por outras amigas e quando há festas de anos delas ou festas de anos da Beatriz, os pais vão e eu conheço. Há ali sempre meia dúzia de pais... De manhã quando eu deixo a Beatriz ou quando deixava a Matilde, também tu tens aquela coisa... tu deixas a tua, e ela foi deixar as deles e então “olá, bom dia, boa tarde”, etc. Mas não tenho... tirando um ou dois pais, que eram nossos amigos, e que de vez em quando a gente se encontra no jantar de anos de alguém, ou numa coisa qualquer... é um conhecer de “olá, bom dia, boa tarde”, “ah é o pai da...” (LFB)</p> <p>- Conheço [os pais dos amigos mais próximos dos filhos] Normalmente encontramos-nos na escola. Por exemplo, fizeram um magusto, que eu não fui porque não estava em Lisboa, para fazerem um convívio pais e alunos e às vezes nas festas de aniversário encontramos-nos (VG)</p> <p>- o ano passado tivemos imensos problemas de relacionamento de professores e entre eles... eu acho que os professores chegaram a uma determinada altura, eu própria disse isso numa das reuniões, que já têm uma ideia pré-concebida de um determinado aluno e portanto mesmo que o aluno mude aquilo já não conta. Era um preocupação que determinados pais tinham que os filhos não eram maus comportados depois juntavam-se, na conversa, como é que podiam... podíamos</p> |
|--|----------------------------------|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>minimizar o problema porque depois era tudo culpado ao mesmo tempo e depois não havia distinção entre castigar aqueles que realmente eram mal-educados, comportados e aqueles que se limitavam a ser conversadores (VG)</p> <p>- [entre os pais fala-se de] comportamento, aproveitamento e de algum professor que não ... que na nossa perspectiva não esteja a actuar de acordo com a nossa ideia do que é ser professor e basicamente é de actividades escolares (VG)</p> <p>- Por exemplo, posso dizer que o ano passado, a Matilde... a educadora dela ficou grávida. E saiu, foi a escola foi buscar uma outra educadora. Que, por aquilo que a Ana disse, era muito melhor que a primeira. Pronto. E então gerou-se ali um problema. É que os pais não queriam que voltasse a primeira. Mas ela tinha um contrato com a escola, tinha tido baixa de gravidez e tal. Então os pais fizeram uma reunião com a dona Amélia, que é a dona do Colégio... que eu acho que isso também entre aspas foi mais possível porque aquilo era um Colégio privado... foram ter uma reunião com a Dona Amélia e... explicaram isso. E a própria Dona Amélia já se tinha apercebido que esta...quer dizer, é um bocado... acho que o fenómeno é um bocado dizer assim. Tu andaste toda a tua vida com uma bicicleta, e de repente dão-te um carro... e depois não, não, agora vamos tirá-lo outra vez vais ter que voltar a andar de bicicleta. Quer dizer, acho que ela era... A Ana dizia, “como é que foi possível, que ela agarrou nos miúdos e epá num ano pô-los a ler”, percebeste? Pô-los a não sei quê... ela na realidade fez coisas segundo toda a gente... entre pais e entre... a própria Ana que era professora, “epá isto normalmente demora mais tempo eles aprenderem a ler”, eles ao final de x meses já estavam a ler, e faziam e tal. Pronto. E então... aconteceu uma coisa que eu fiquei assim... bem ok, é também a educadora é que terá que resolver. Ela por assim dizer foi... não foi posta na rua, foi indemnizada e saiu. E trocaram. Mas portanto estavam muito atentos a isso (LFB)</p> <p>- Agora... eu acho que nas escolas públicas as Associações de Pais, aquilo é tudo</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>muito... é um bocado às vezes como os sindicatos. Os sindicatos, a sensação que eu tenho, é que não estão ali para defender os trabalhadores, estão ali para algumas pessoas se projectarem. Percebeste? E eu acho que as Associações de Pais muitas vezes não estão ali para defender os interesses dos alunos (LFB)</p> <p>- Eu acho que as pessoas não vão lá resolver problemas verdadeiramente, vão lá para descarregar ou para confrontos, e projectarem-se e... ganharem não sei quê. Portanto a mim não me atraía muito se pudesse participar, porque acho que está um bocado contaminado. As pessoas não estão ali para resolver problemas. Estão ali mais para se guerrearem, para se projectarem, para afirmarem a sua posição e não para dizer... “não, temos aqui 50 criancinhas, 100 alunos, como é que a gente pode que a escola funcione mais, não sei quê?” (LFB)</p> <p>- Não [pertencço à Associação de Pais] Não tenho tempo para isso. (VG)</p> <p>- Não [costumo estar a par das iniciativas da AP] porque a própria associação de pais não é muito activa (VG)</p> <p>- a nossa representante dos encarregados de educação é da parte da turma onde o D... já pertencia, eu já conheço o trabalho que ela exerce e ela é parte dos pais que transitaram e são mais ou menos unidos, em relação aos outros pais, logo na primeira reunião houve logo divergências e percebemos logo que o modo de pensar deles é um bocadinho diferente do que estávamos habituados. Nós estávamos habituados a não achar que os nossos filhos têm sempre razão e percebemos que a outra ...alguns EE que eram da outra metade, da outra... acham que os filhos coitadinhos, pronto, estão sempre bem, os filhos dos outros é que são os maus e portanto houve logo divergências logo na primeira reunião. Ficou-se</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>logo com um mau clima e fez-se logo dois grupos (VG)</p> <p>- Não, não há [espírito de grupo entre os pais da escola] Eu por exemplo vou à escola às reuniões ou quando tenho que ir buscar o D... excepcionalmente e eu pessoalmente não acho que haja... porque a gente deixa os miúdos e vem-se embora (VG)</p> <p>- ela, portanto, e os outros representantes são o elo de ligação à escola. Com ela funciona muito bem. Com as outras turmas os representantes ... em relação à nossa representante de EE, é o elo perfeito entre nós e a escola (VG)</p> <p>- Alguns sim [conheço], porque foram colegas dela no externato e alguns deles andam com ela desde a sala dos três anos, já lá vai uns aninhos, são amigos, são amiguinhas dela e que nós acabamos por conhecer os pais e ter algum contacto com os pais (LV)</p> <p>- Às vezes... na escola não nos encontramos propriamente, encontramos quando há festas, aniversários, há isto ou aquilo... vou buscá-las ou ela vai a casa deles e dorme lá ou eles vêm cá e dormem cá e pronto esse tipo de coisas (LV)</p> <p>- Que tipo de informação? Sei lá... A última vez que falei com uma mãe falámos da DT, que é muito stressada...começou a reunião e brrrrrr...é lá... num bocadinho falou imenso, pronto...esse tipo de coisas... mas não falamos ... (LV)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>- É difícil avaliar [se existe espírito de grupo entre os pais] neste momento. Porque o grupo é muito novo e ... passou pouco tempo fui a uma reunião e portanto... os pais que estão lá e que eu conheço é precisamente porque ...conheço do externato ou por portas travessas foram meus colegas lá no liceu, aqui há vinte anos ou trinta anos... (LV)</p> |
| <p>VI</p> <p>Relação com Comunidade</p> | <p>- Saber se os encarregados de educação utilizam os recursos da comunidade envolvente</p> | <p>- Agora, a Beatriz noutra dia estava contente porque acho que a escola tinha uma coisa qualquer com a Biblioteca de Oeiras. E ela queria saber onde é que era a Biblioteca de Oeiras porque... “onde é que é não sei quê dos moinhos?”. Que é o bairro não sei qual dos moinhos ali em Paço de Arcos que tem lá uma Biblioteca. E ela... “eu disse ok, está bem, tudo bem, e expliquei onde é que é, até passámos lá de carro, olha aqui e tal, se quiseres vir, podes vir e tal”. Mas... o resto não sei de nada (LFB)</p> <p>- nós através da escola, eu não me apercebi que fosse através da escola. Aquilo que eu te sei dizer é que... ela aqui há tempos fomos a vários museus, e a várias coisas que ela pediu para ir. Por exemplo, havia agora uma exposição que eu já não me lembro... o nome não interessa. Havia uma exposição qualquer que era do... sobre os descobrimentos, como é que começou, não sei quê... os portugueses no resto do mundo, não sei que mais, que é ali nas Janelas Verdes. E ela pediu-me para ir. Agora eu não sei se foi porque ela na escola viu qualquer coisa, se foi porque... ela viu. Epá não te sei dizer. Sinceramente não te sei dizer (LFB)</p> <p>- Já temos tido, por exemplo a DT informou a representante dos EE que ia haver uma recolha de sangue no dia tal e que todos os pais, conhecidos que quiserem ir dar dádiva que fossem, agora na semana passada, eles fazem normalmente uma campanha de recolha de alimentos e portanto cada turma elabora o que é que cada turma quer dar... o delegado de turma elabora o que cada colega vai trazer...levar</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>e acaba por envolver os pais porque eles não vão levar alimentos sem... (VG)</p> <p>- Ela própria EE... representante faz uma coisa, que é... também dá sugestões por exemplo de exposições, de actividades, por exemplo na Gulbenkian o próprio pavilhão do conhecimento tem actividades acerca da Ciência Viva e ela dá conhecimento aos restantes pais e à DT para que ela, se quiser, também divulgue, se achar que tem interesse dessas actividades para os alunos se deslocarem, dê conhecimento (VG)</p> <p>- a escola situa-se numa área que não é a nossa área de residência, portanto... daí que eu não tenho qualquer vínculo em termos de actividades daquela freguesia especificamente (VG)</p> <p>- Que eu tenha consciência disso não [recebe informação relativa à comunidade] (LV)</p> |
|--|--|--|

2 - Análise das Entrevistas Exploratórias aos encarregados de educação do Secundário

| Designação das dimensões | Objectivos específicos | Excertos |
|---|---|--|
| <p>I</p> <p>Relações com a Escola (situações em que vão à escola)</p> | <p>- Saber em que situações e com que regularidade os encarregados de educação vão à escola, por sua iniciativa e/ou convocados pela escola.</p> <p>- Tentar perceber qual a percepção que os encarregados de educação têm acerca da forma como são recebidos pela escola</p> | <p>- Vou sempre [às reuniões de encarregados de educação para as quais sou convocada] (...) Só mesmo em último caso, mas geralmente vou sempre (SD)</p> <p>- (...) só são convocadas uma vez por período. Tanto que eu entre as reuniões vou fazer uma visita, vou lá falar com a directora de turma normalmente, pelo menos uma vez por período, para além das reuniões. Quando há assim algum problema na escola, com algum deles vou mais vezes. E a Alexandra vou quando ela, quando há um aviso ou de muitas faltas ou de notas muito baixas, vou com mais frequência. (SD)</p> <p>- Olha, ou vou porque não sei de nada do que é que se está a passar e nos períodos mais compridos costumo ir para saber como é que eles se estão a portar na escola, isto mais no caso do Nuno que é mais pequeno, por causa do comportamento e porque eles muitas vezes não dizem o que é que andam lá a fazer. (SD)</p> <p>- Costumo dirigir-me ao director de turma. Mas no horário do atendimento. (...) (...) Sempre na hora de atendimento. (SD)</p> <p>- a escola em relação à Alexandra, a escola recebe os pais muito, muito, muito mal, baixo de cão em geral. Mas por acaso a directora de turma que ele teve nos últimos dois anos e esta que tem este ano receberam-me sempre bem. Mas a escola em geral ... já fui lá por outros assuntos e por outros motivos e tornam-se completamente inacessíveis ali na secundária. Mesmo complicado. (...)</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Nomeadamente lembro-me que uma vez fui ao conselho executivo, por causa de um assunto que se estava a passar com a Alexandra lá com umas meninas que a andavam a ameaçar e fui ter com a presidente do conselho executivo, que é uma sala enorme, ela estava na última secretária e ela nem sequer se deu ao trabalho de se levantar, eu fiquei à porta do conselho executivo, quase aos gritos para ela me ouvir, para conseguir falar com a senhora que me ignorou completamente. Porque estava preocupada com uma vistoria qualquer que havia à escola no dia seguinte, e portanto a segurança dos alunos não era importante nesse dia. E o assunto era grave, estavam lá umas 14 miúdas à espera da Alexandra para lhe bater, e não me deixavam defendê-la, porque não me deixavam entrar na escola para a defender e elas estavam ali reunidas e ninguém a dispersá-las nem a fazer nada! Acabei por ir à esquadra, falei com o comandante da esquadra e tudo. Que também não podem fazer nada, nem podem entrar na escola nem nada, portanto tu ficas no portão a ver a tua filha a levar na cara e estás ali sossegadinha, porque não podes entrar. E dentro da escola não há protecção nenhuma. (SD)</p> <p>- não convocam muitas reuniões para falar sobre as meninas. Porque na escola dela existem para além da directora de turma tem uma preceptora que acompanha as meninas o ano inteiro. Nós só somos chamados à escola para convívios de Natal, jantares, pronto. A nível de ensino nós não somos convocados porque elas são seguidas pela directora e pela preceptora por isso nós ali não...o nosso papel de pais não é muito fundamental (CMR)</p> <p>- Já aconteceu, chamar-me quando a aluno no primeiro período tira umas notas muito boas e no segundo período pensa que já está-se bem e não precisa de se preocupar muito e há ali uma quebra numa disciplina e eu sou imediatamente chamada ao colégio para saber se X está com algum problema, se aconteceu alguma coisa de diferente, se ela comentou. Se houve alguma alteração realmente para ter havido aquela mudança naquela disciplina. (CMR)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | | <p>- É a preceptora. É a preceptora porque há reuniões de 15 em 15 dias no colégio, onde falam das meninas todas (...) e então as professoras falam muito umas com as outras e realmente é a preceptora é que representa as outras. E é ali a ligação entre as professoras e os pais. (CMR)</p> <p>- gosto de após o primeiro período marcar uma reunião com a directora de turma, para saber se a X não falta, se ela está a corresponder às expectativas, porque é um colégio privado, e nós estamos a pagar e têm que justificar aquilo que nós pagamos (CMR)</p> <p>- Muito bom, muito bom. É uma escola espectacular realmente (...) quando há um convívio entre professores e pais, é importante porque ali deixou de existir professores e (...) fica tudo ao mesmo nível, e há realmente uma conversa banal sobre qualquer assunto (CMR)</p> <p>- todas as semanas tem lá um padre que vai lá dentro ao colégio onde tem uma salinha, um altar, e elas fazem reuniões a esse nível. Fazem reuniões a outros níveis, mas eu sou muito sincera, a esse tipo de reuniões eu não vou porque são reuniões que começam já muito tarde que muito sinceramente, a nível geral no aproveitamento da minha filha (CMR)</p> |
| <p>II Relação com o DT</p> | <p>- Perceber se são formadas parcerias ou se é estabelecida uma concertação de estratégias relativamente ao desenvolvimento escolar e pessoal do aluno.</p> | <p>- Costumo pedir bastante (...) Costumo pedir sim. (SD)</p> <p>- Quando eles, normalmente têm qualquer coisa na escola, é o reflexo de qualquer assunto, ou qualquer coisa que está a incomodar em casa, ou na rua, ou com os amigos ou não sei quê. Portanto normalmente eu costumo tentar verificar o que é que se está a passar em casa para fazer uma ligação ao que se está a passar na escola. (SD)</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>- Não [peço orientações para o futuro dos estudos da Alexandra]. Não porque ela já fez os testes psicotécnicos e o ano passado falei com a directora de turma dela, não na orientação escolar, mas sobre o facto de a directora de turma do ano passado achar que era uma pena ela estar a desperdiçar porque tinha capacidade para tirar vários cursos e portanto falámos sobre isso. Agora falar no sentido da orientação do curso específico que ela possa vir a tirar isso não, essa decisão fica com a Alexandra. (SD)</p> <p>- Também não [pedi orientações relativamente à via de ensino]. Nunca falei com a directora de turma sobre isso. Mas é assim, à partida a Alexandra é uma aluna que nunca chumbou, e que também não pretende trabalhar agora, portanto parte-se do princípio, pelo menos é o que as directoras de turma acham, esta deste ano e a do ano passado, suponho que elas partem do princípio que a Alexandra vai seguir o ensino superior. E eu também, se ela conseguir entrar para a faculdade. (SD)</p> <p>- falamos com a preceptora, arranjam um esquema, uma forma, um método de ajudar a X a estudar em casa, a ajudar a...como é que hei-de explicar, a ela ser mais responsável. (CMR)</p> <p>- eu e a preceptora, temos uma ligação muito forte nesse aspecto porque acho que gostamos de saber quais são os fracos dela e o que podemos fazer para que isso resulte muito melhor mesmo a nível de ensino para ela. (CMR)</p> <p>- O que é que ela faz em casa, como é que ela estuda, onde é que ela estuda, do namorado. Tudo. Porque preceptora é uma ligação muito forte entre a aluna a preceptora e os pais. Ali não há tabus, ali agente não esconde nada (...)Mas a preceptora sabe desses assuntos todos (...) não há qualquer segredo, não há qualquer assunto que nós não falamos com a preceptora, ela sabe de tudo, da</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>forma como a X se veste, como arruma o quarto, se ela é organizada, elas vão ver os dossiers das meninas para saber se elas são limpinhas, se têm as coisinhas todas em ordem. (CMR)</p> <p>- mas numa reunião com a preceptora ela comunicou-me que as professoras preferem baixar um bocadinho a média no primeiro período porque assim obriga a elas estarem sempre aplicadas para não acontecer o que tinha vindo a acontecer nos outros anos. Ela no primeiro período superava as médias e estava-se bem, e depois relaxava, já não se preocupava tanto porque achava que não precisava tanto e tal. E realmente ali elas nunca dão o valor exacto...dão sempre um bocadinho abaixo da média para as meninas sentirem o estímulo que têm que trabalhar mais e fazerem melhor. (CMR)</p> <p>- Eu e a directora de turma, do 5º ao 10º ano fomos ajudando de uma forma activa, porque ela não sabia estudar sozinha (CMR)</p> |
| <p>III</p> <p>Diálogo / Comunicação</p> | <p>- Verificar como se processa a comunicação entre encarregados de educação e professores (através de que meios e com que frequência)</p> | <p>- Não [não tem possibilidade de contactar com o DT através de telemóvel ou email]. Não. Nada. (...) (SD).</p> <p>- Não, só quando alguma coisa não corre bem. (...) quando alguma coisa não corre bem imediatamente contactam – acho muito bem! – mas quando alguma coisa corre muito bem (...). E eu acho que é importante para os miúdos saberem que os pais são contactados para as notícias más mas também para as notícias boas. Eu isso acho que eles falham. (SD)</p> <p>- É sempre fornecido na primeira reunião. O regulamento interno, eu vou à reunião e eles distribuem pelos pais. Mas por exemplo quando há alguma alteração ou de pavilhões ou professores ou qualquer coisa eles mandam por</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>- Verificar sobre qual o papel do aluno, se o tem, nesse processo de comunicação</p> | <p>escrito e nós assinamos e devolvemos o papel. (SD)</p> <p>- Eu se tiver algum assunto posso ligar para o colégio e marcar uma reunião, ou se for alguma coisa urgente telefono directamente com ela. (CMR)</p> <p>- ela está no 12º e portanto já não tem caderneta, mas desde o 5º até ao 10º trazia uma caderneta onde tinha os recadinhos, estuda, não estuda, fez os trabalhos, pronto. Sempre houve bastante conhecimento entre pais e professores, sempre tivemos informações que eram precisas em relação a isso (CMR)</p> <p>- Se houver alguma situação que eu acho que é mesmo muito incorrecta, aí dirijo-me à escola, falo com a directora de turma e ela marca uma reunião de direcção onde estão as professoras e onde se vai achar uma solução.</p> <p>- Mas tudo o que é passado, nós temos sempre convocatórias, o colégio comunica-nos logo. Tudo o que se vai passar dentro do colégio, assembleias-gerais que se vão passar, como nós somos associados e com quotas, isso nós temos sempre conhecimento dessas coisas todas. (...) Há uma comunicação, realmente há um elo muito forte entre a escola e a família, isso há, sem dúvida. (CMR)</p> |
| <p>IV Relação do EE com Filho (Acompanhamento Escolar e Expectativas)</p> | <p>- Averiguar se existem conversas em casa sobre a vida escolar e pessoal do aluno em casa</p> <p>- Perceber se existe algum tipo de apoio ao estudo e orientação relativamente ao comportamento do mesmo</p> | <p>- Claro que costumo! [falar com ele sobre os assuntos da escola. sejam escolares ou outros] (SD)</p> <p>- Não, no caso da Alexandra não. (SD)</p> <p>- Não existe nesta casa [regras de estudo]. (SD)</p> <p>- [em relação ao comportamento controla] Na escola são as informações que tenho do director de turma e depois no meu caso especial, não sei como é que fazem os</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>- Percepcionar quais as expectativas que o pai/mãe tem em relação à vida escolar e ao futuro dos seus filhos</p> | <p>outros pais, eu conheço muitas pessoas dentro da escola onde eles andam, entre professores e outros funcionários da escola eu conheço muita gente e muitas vezes sei o que se lá passa ainda antes de eles chegarem a casa. É verdade e a Alexandra sabe isso. (SD)</p> <p>- [relativamente às expectativas] Olha, em relação à escolaridade deles é assim, eu até já disse isto ao Filipe o meu sonho nunca foi ter filhos licenciados, mas sim ter filhos felizes. Portanto, acho que eles têm capacidade para tirar um curso superior, acho que eles podiam aproveitar tendo oportunidade para isso, mas se eles não quiserem tirar e quiserem fazer qualquer coisa na vida que lhes dê uma forma de eles sobreviverem e que sejam felizes não exijo nada. Têm é que fazer qualquer coisa, agora não tenho sonhos. (...)Não. Não porque eu não sou daquelas mães que quero que os meus filhos cumpram os objectivos que eu não cumpri. Porque eu tinha um sonho que não realizei e não quero isso, não é? Não quero que eles façam aquilo que eu gostava de ter feito eu. Eles têm outras coisas que gostam como é óbvio. Aliás nenhum deles tem queda para aquilo que eu gostava que era medicina, cirurgia. (SD)</p> <p>- Aliás uma das qualidades que a minha filha tem e que (...) Ela se tiver que me dizer alguma coisa que correu mal ela diz sem qualquer problema. Sempre foi uma ligação muito aberta connosco, ela sabe que se acontecer alguma situação que seja mais desagradável eu estou cá e ela pode confiar em mim. Não há qualquer envolvimento de ela me mentir ou de não me contar as coisas. Isso está fora de questão. (CMR)</p> <p>- Nós em casa falamos de todos os aspectos, como é que estão a correr as aulas, qual é a parte em que ela tem mais dificuldade, a disciplina, falamos de tudo (...)Falamos com muita frequência porque há lá umas professoras que ela gosta mais, mas isso é normal, outras que ela gosta menos, porque umas são mais snobes mas isso é normal. Nós sabemos e eu estou dentro de todas as situações</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>que se passam na escola, aquilo que ela mais gosta, aquilo que ela menos gosta, que aquilo que a professora falou com outra menina. A X é uma menina que conta tudo. (CMR)</p> <p>- Eu não ajudo a estudar. Porque é assim, ela já está no 12º. Eu e a directora de turma, do 5º ao 10º ano fomos ajudando de uma forma activa, porque ela não sabia estudar sozinha. (CMR)</p> <p>- ela agora é que tem a responsabilidade, ela sabe que eu e o pai pagamos uma mensalidade altíssima ela sabe que eu e o pai vamos exigir dela, porque ela tem que justificar aquilo que estamos a fazer por ela também. E ela sabe que tem que dar o litro, tem que estudar, ela sabe que tem que estudar porque é bom para ela, e nessa parte dos estudos eu não tenho que me preocupar (...) não me preocupo porque ela sabe que tem que lutar. (CMR)</p> <p>- Eu não controlo a X (...) também não há muito para controlar. (CMR)</p> <p>- ela agora disse-me que gostava de fazer o mestrado e o doutoramento, e essas coisinhas todas e é claro que nós queremos sempre o melhor para os nossos filhos (...) Mas eu não sou das mães que vou impor-me ou vou obrigá-la a seguir uma situação que não é a dela. O meu marido queria que ela fosse Doutora. Que fosse média, que fosse outra coisa qualquer. Eu por mim não, ela vai seguir aquilo que ela gosta, para ela se sentir realizada. (...) tem que tirar o curso, independentemente, seja o curso que for, ela tem é que estudar e tirar o curso, tem que se licenciar, tem que fazer pela vida porque eu não quero que a minha filha, não é que eu tenha nada contra a indústria hoteleira porque eu e o pai trabalhamos e é uma vida normalíssima só que é uma vida presa, nós não temos feriados, não temos fins-de-semana e não era esta vida que eu queria para a minha filha. Nós queremos sempre o melhor, e ela está à vontade para escolher, para decidir, nós não lhe impusemos, tens que ser médica, não. Ela sabe que tem que tirar o curso e</p> |
|--|--|---|

| | | |
|----------------------------|---|---|
| | | tem que se decidir, mas ela também sabe que pode contar com o meu apoio e com o apoio do pai naquilo que nós pudermos e mediante isso ela está à vontade para fazer aquilo que ela gostar e onde se sentir realizada. (CMR) |
| V Relação com outros EE | - Perceber se existem trocas de informações e apoios entre os encarregados de educação (capital social) | <p>- Conheço (...) os amigos mais próximos do Nuno também. São todos aqui desta zona [de residência]. (SD)</p> <p>- Ahh... sim, esporadicamente [troca de informações com os pais dos colegas e/ou amigos do educando]. Normalmente não os procuro para isso, mas quando os encontro há sempre uma conversa, perguntamos sempre pelo filho ou filha do outro está a reagir na escola, isso sim, normalmente há. Mas é casual, portanto não os procuro para isso. (SD)</p> <p>- Não pertença. Só pertenci à Associação de Pais há muitos anos quando o Filipe [filho mais velho] andava no ensino básico, mas achei que aquilo era mais a confusão do que outra coisa e que não valia de nada. Agora penso que, pelo que me apercebi aqui no ciclo, agora isto está muito mais organizado, eles estão a fazer coisas em condições. Só que eu não tenho tempo, não posso fazer parte, fazer mais do que aquilo que já faço. (SD)</p> <p>- Sim. Não regularmente, mas informam sobre actividades na escola, e agora há aqui, implementaram ou tentaram implementar, não tenho a certeza, um OTL – que é uma forma de ocupar as crianças, mas a pagar e é caro, portanto não dá para todos os alunos e portanto eles contactaram por causa disso. Isto tudo aqui no ciclo. Lá em cima na secundária, não tenho nada, não sei de nada de nada. Deve existir, mas deve ser de uma forma muito passiva porque eu não tenho conhecimento de nada da associação de pais lá de cima. (SD)</p> <p>- Não [existe espírito de grupo de encarregados de educação da turma]. Nada mesmo. É mesmo cada um por si. Quando a Alexandra andava aqui no ciclo até</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>havia porque a Alexandra estava integrada numa turma que vinha praticamente desde o infantário. Portanto nós conhecíamos os pais todos porque eles estavam todos desde os 3 anos juntos. Entretanto ai por volta do 7.º ano começaram a dispersar e agora não. Vão para outras turmas, eles depois começaram a dividir os miúdos, uns ficam numas turmas, outros noutras e depois começou a ter colegas de quem não conheço os pais. (SD)</p> <p>- quando acontece algum evento numa escola onde nós nos encontramos é realmente para conviver os pais uns com os outros, tanto que nós conhecemos os pais de todas as meninas.(CMR)</p> <p>- Com estas meninas aqui, com as meninas que frequentam ali o colégio de Mira Rio é assim um nível elevado, e há meninas que são snobes e há meninas que têm a mania porque o meu pai é engenheiro, porque o meu pai é doutor e não posso falar com aquela menina porque se calhar o pai dela não tem (...) e a minha filha liga muito a isso, não dá valor a uma amizade dessas, como ela é simples, ela gosta de uma amizade pura, e isso ali no colégio, as meninas que a rodeiam não são puras (CMR)</p> <p>- Nós só conversamos quando há realmente convívio na escola aí nós falamos, realmente a escola dá um ensino bom, as nossas meninas estão-se a portar bem. (CMR)</p> <p>- A escola tem uma associação de pais (...) Onde eu não pertença, infelizmente não pertença. (CMR)</p> <p>- Porque nós temos comunicados que nos enviam. Eu e o pai temos quotas no colégio, porque nós quando fizemos a inscrição da X e ela entrou naquele colégio, nós ficamos automaticamente associados aquele colégio. Pronto, temos umas quotas, num valor que nós investimos e como tal nada é passado naquela escola</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>sem a nossa informação. Nós temos que estar informados de todos os assuntos e mais alguns. (CMR)</p> <p>- Não, existe (espírito de grupo entre EE). Quando estamos todos presentes, fala-se de todos os assuntos, das professoras, da directora de turma que este ano mudou, o que é que nós achamos, isso realmente quando estamos todas juntas há sempre diálogo há sempre conversa. (CMR)</p> |
| <p>VI</p> <p>Relação com Comunidade</p> | <p>- Saber se os encarregados de educação utilizam os recursos da comunidade envolvente</p> | <p>- Não ... a biblioteca da escola, sim, a Alexandra utilizava muito a biblioteca da escola e trazia uns livrinhos da biblioteca de vez em quando. Eles agora procuram tudo na Internet! (SD)</p> <p>- Não, não existe nada. [de workshops, festas ou outras actividades para os encarregados de educação] (SD)</p> <p>- a escola dá-nos conhecimento de algumas situações, por exemplo, a X agora se quiser seguir o curso que ela quer seguir, nós temos a informação que ela tem que se inscrever numa faculdade agora em Março (...) realmente existe uma boa comunicação em relação a esses aspectos nesta escola. (CMR)</p> <p>- eu optei pelo colégio Mira Rio porque além do ensino que elas dão às meninas, também lhes mostram situações da vida cá fora que elas estavam completamente a Leste. O colégio faz visitas a Fátima, onde as meninas foram passar uma semana, onde as meninas estiveram a tratar de crianças, de bebês, de meninos deficientes. (...) Nestas coisas do dia-a-dia as pessoas também começam a conhecer melhor as alunas, uma coisa é chegar ali dentro da sala e pronto, outra situação é elas estarem a conviver e saberem que ser é que está com elas (CMR)</p> <p>- Já tiraram uma semana para ir com as meninas para... agora não me lembro.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Foram para o estrangeiro, pronto. Há uma comunicação, elas saem muito. (CMR)</p> <p>- essas situações, ali o colégio convive muito com esse tipo de situações, tentam representar e ajudar nestas alturas, infelizmente só nesta altura do Natal é que nós nos lembramos dos meninos que não têm prendas (...) E é um colégio que basicamente tem tudo, dá às meninas um ensino, prepara as meninas para a vida e isso mostra realmente que o mundo não é só aquilo que elas vivem porque há coisas que ultrapassam isso e que às vezes nós não damos valor porque nos esquecemos que essas coisas existem. (CMR)</p> |
|--|--|--|

ANEXO 7: Inquérito por Questionário realizado aos Alunos

Este inquérito faz parte das actividades do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência, realizadas pelo CesNova da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e trata principalmente das relações escola-família.

A tua contribuição vai ser muito importante para o sucesso deste estudo. Agradecemos desde já a tua disponibilidade em responder a este questionário!

O questionário é totalmente anónimo e demora aproximadamente 30 minutos a ser preenchido. As respostas serão igualmente tratadas de forma confidencial.

Não existem respostas certas ou erradas. É fundamental que respondas de forma honesta,

ID (Código da Escola): _____

PARTE 1 - Caracterização do Inquirido e seu Percurso Escolar

P1 - Sexo: Feminino Masculino

P2 - Idade: _____

P3 - Ano de escolaridade que frequentas:

5º 6º 7º 8º 9º 10º 11º 12º

P4 - Naturalidade: _____

P5 - Nacionalidade: _____

P6 - Quantas pessoas vivem em tua casa (a contar contigo): _____

P7 - Quem vive em tua casa?

Pai Mãe Irmã/o(s) Avó(s) Outros.
Quem? _____

P8 - Já alguma vez mudaste de escola?

Não **(FILTRO: Passar à pergunta 10)** Sim

P9 Se sim, por que motivos?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Mudança de residência em Portugal | <input type="checkbox"/> Amigos também mudaram |
| <input type="checkbox"/> Mudança de País | <input type="checkbox"/> Mudar para uma escola melhor |
| <input type="checkbox"/> Mudança de Ciclo | <input type="checkbox"/> Expulso da escola antiga |
| <input type="checkbox"/> Divórcio dos Pais | <input type="checkbox"/> Não gostava da escola antiga |
| <input type="checkbox"/> Não havia curso/área pretendida na escola antiga | <input type="checkbox"/> Outro. |
- Qual? _____

**ATENÇÃO: DAS PERGUNTAS P10 A P14 SÓ RESPONDEM OS ALUNOS DO 3º CICLO E SECUNDÁRIO
(OU SEJA, QUE RESPONDERAM NA P3 A PARTIR DO CÓDIGO 3)**

P10 - Qual a via de ensino que frequentas?

- Científico-Humanístico Técnico Artístico Profissional

P11 - Já alguma vez mudaste de via de ensino?

- Sim Não

P12 Quais as razões que te levaram a optar por esta via de ensino? (Indica até duas opções)

- É a mais indicada para a profissão que quero
- Não me sinto capaz de seguir as outras vias
- É a mais indicada para seguir para o ensino superior
- É a minha via preferida
- Não gostava das outras
- Outra.

Qual? _____

P13 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão?

- Sim Não **(FILTRO: Passar à pergunta 15)**

P14 - Quem te influenciou? (Indica até duas opções)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pais | <input type="checkbox"/> Amigos |
| <input type="checkbox"/> Irmãos | <input type="checkbox"/> Professores |
| <input type="checkbox"/> Outros familiares | <input type="checkbox"/> Outro Profissionais da escola (SPO's, ...) |

(ATENÇÃO: DAS PERGUNTAS P15 A P22 SÓ RESPONDEM OS ALUNOS DO SECUNDÁRIO OU SEJA, QUE RESPONDERAM NA P3 A PARTIR DO CÓDIGO 6)

P15 - Quais as razões que te levaram a prosseguir os estudos após o 9.º ano? (Indica até duas opções)

- Seguir para ensino superior
- Conseguir um emprego estável
- Ter um bom rendimento
- Obter estatuto social
- Ter uma vida melhor do que a dos pais
- Facilitar ingresso no mercado de trabalho
- Adquirir saber e conhecimento
- Outra.

Qual? _____

16 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão?

- Sim Não **(FILTRO: Passar à pergunta 18)**

P17 - Quem te influenciou? (Indica até duas opções)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pais | <input type="checkbox"/> Amigos |
| <input type="checkbox"/> Irmão | <input type="checkbox"/> Professores |
| <input type="checkbox"/> Outros familiares | <input type="checkbox"/> Outro Profissionais da escola (SPO's, ...) |

P18 - Qual a área de ensino que frequentas? _____

P19 - Já alguma vez mudaste de área de ensino?

- Sim Não

P20 - Quais as razões que te levaram a optar por esta área de ensino? (Indica até duas opções)

- É a mais indicada para a profissão que quero
- Não me sinto capaz de seguir as outras vias
- É a mais indicada para seguir para o ensino superior
- É a minha área preferida
- Não gostava das outras
- Seguir a profissão dos pais
- Outra.

Qual? _____

P21 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão?

- Sim
- Não **(FILTRO: Passar à pergunta 23)**

P22 - Quem te influenciou? (Indica até duas opções)

- Pais
- Amigos
- Irmãos
- Professores
- Outros familiares
- Outro Profissionais da escola (SPO's, ...)

ATENÇÃO: A partir daqui todos os ciclos respondem

PARTE 2 - Relações com a Família

P23 - Indica até dois locais onde costumás estudar em casa:

- Quarto
- Sala
- Cozinha
- Escritório
- Outro

Qual? _____

P24 - Indica os recursos que existem em tua casa e a frequência com que os utilizas para estudar ou fazer trabalhos para a escola

(1= Nunca; 2=Raramente; 3= Algumas vezes; 4= Muitas vezes)

| Existem? | | Tipo de Recursos | Frequência com que utilizas | | | |
|----------|-----|----------------------|-----------------------------|---|---|---|
| Não | Sim | Livros/Enciclopédias | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | |
|-----|-----|-----------------------------------|---|---|---|---|
| Não | Sim | Dicionários | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Não | Sim | Computador | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Não | Sim | Internet | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Não | Sim | Calculadora | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Não | Sim | Televisão/Documentários/Vídeo/DVD | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Não | Sim | Jogos Pedagógicos | 1 | 2 | 3 | 4 |

P25 - Com que frequência falas dos seguintes assuntos com o teu EE? (1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

| | Frequência | | | | | |
|--|------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Actividades realizadas na sala de aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Funcionamento das aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Como correu o dia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Classificações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Trabalhos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Actividades Extra-curriculares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Projectos para prosseguimento de estudos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Disciplinas e seus conteúdos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

P26 - O que é que o teu EE diz dos professores da tua escola? (Indica apenas uma resposta)

- São competentes e interessados
- Deviam preocupar-se mais
- São maus professores/ Não explicam a matéria
- Nunca falaram disso
- Outro.

Qual? _____

P27 - Alguém te ajuda a estudar ou a fazer os trabalhos em casa?

Não **(FILTRO: Passar à pergunta 30)**

Sim.

Quem? _____

P28 - Em que situações? (Apenas duas repostas mais importantes)

Quando tenho dúvidas

Quando tenho más notas

Quando tenho testes

Quando peço ajuda

Sempre que estudo

P29 - De que forma e com que frequência te ajudam a estudar?

(1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

| | Frequência | | | | | |
|---|------------|---|---|---|---|---|
| Ajudar a estudar no dia-a-dia/Fazer trabalhos de casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Jogos e outras actividades divertidas para aprender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Utilizar enciclopédias/ dicionário/ internet, ... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Ensinar como se estuda | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Revisões de matéria antes dos testes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Sugerir trabalhos/ exercícios extra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Tirar dúvidas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Indicar onde ou quem pode tirar dúvidas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

P30 - Tens alguma outra pessoa que te ajude fora de casa?

Sim

Não **(FILTRO: Passar à pergunta 32)**

P31 - Se sim, indica quais.

Professores do Apoio Educativo

Explicadores

Colegas

Pais de Colegas

Outro

Qual? _____

P32 - Com que frequência é que o teu EE controla as seguintes situações da tua vida? (1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

| | Frequência | | | | | |
|-------------------------|------------|---|---|---|---|---|
| Horas de chegar a casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Horas de dormir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Saídas com os amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Quem são os teus amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

P33 - Os teus pais ou o teu EE controlam os teus estudos?

Não controlam Controlam pouco Controlam razoavelmente Controlam bastante

P34 - Com que frequência é que os teus pais ou o teu EE controlam as seguintes situações da tua vida escolar?

(1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

| | Frequência | | | | | |
|---|------------|---|---|---|---|---|
| Verificar se estudaste/ fizeste trabalhos de casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Verificar as datas de teste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Estabelecer regras de estudo (local, horário) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Verificação da Caderneta escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Fazer acordos ou pactos contigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

P35 Gostavas que o teu EE fosse mais à escola nas seguintes situações?

| | | |
|--|-----|-----|
| Reuniões colectivas de EE | Não | Sim |
| Falar individualmente com o DT | Não | Sim |
| Falar individualmente com o Director da escola | Não | Sim |
| Festas de final de período/final de ano | Não | Sim |

| | | |
|--|-----|-----|
| Actividades extra-curriculares (exposições de trabalhos, teatros, desporto...) | Não | Sim |
| Actividades dentro da sala de aula | Não | Sim |
| Entrega de prémios aos alunos | Não | Sim |

P36 - Se respondeste “Não” a alguma das opções da pergunta anterior (Indica até dois motivos principais):

- Já vão à escola as vezes suficientes
- Iriam intrometer-se nos meus assuntos
- Por vergonha
- Porque receio os castigos
- Porque os professores só falam mal de mim
- Porque o meu EE não se interessa pelo que eu faço na escola
- Outros.

Quais _____

P37 - Entregas toda a informação (notas de testes, recados, ...) do teu DT para o teu EE e vice-versa, tal como te é entregue?

- Não Sim **(FILTRO: Passar à pergunta 39)**

P38 - Se não, já alguma vez ...

- Não entregaste de propósito
- Modificaste a informação
- Atrasaste a entrega de propósito
- Não entregaste por esquecimento
- Falsificaste a assinatura
- Mostraste apenas a um dos adultos que vive contigo

P39 - Até que ano é que achas que o teu EE gostaria que estudasses?

- 9.º ano (via científico-humanística)
 9.º ano (via profissional)
 Ensino Superior
 12.º ano (via científico-humanística)
 12.º ano (via profissional)

P40 - Achas que o teu EE gostaria que seguisses alguma profissão em particular?

Não Sim. Qual? _____

P41 - Quais achas que são os motivos pelos quais ele gostaria que estudasses até esse ano e/ou que tivesses essa profissão? (Indica até três opções)

- Conseguires um emprego estável
- Teres um bom rendimento
- Teres estatuto social
- Teres uma vida melhor do que a deles
- Conseguires arranjar trabalho mais facilmente
- Adquirires saber e conhecimento
- Outros.

Quais? _____

PARTE 3 - Relações com Amigos

P42 - Quantos dos teus 5 melhores amigos frequentam a tua escola? _____

P43 - Quantos deles reprovaram? _____

P44 - Quantos deles desistiram de estudar? _____

P45 - Com que frequência te costumavas encontrar com os teus amigos para fazer as seguintes actividades?

(1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

| | Frequência | | | | | |
|--|------------|---|---|---|---|---|
| Fazer os trabalhos da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Estudar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Conversar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Fazer desporto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Festas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Idas a actividades culturais (cinema, teatro, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Passear | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Saídas nocturnas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Ir a casa uns dos outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------|---|---|---|---|---|---|

P46 - Em geral, o que é que os teus amigos pensam da escola? (Uma só resposta)

- Não serve para nada É apenas uma obrigação É importante para o futuro

PARTE 4 - Relações com DT e com a Escola/Professores

P47 - Em que situações e com que frequência costumam falar com o teu DT? (1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

| | Frequência | | | | | |
|---|------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Dúvidas/Esclarecimento de matérias | | | | | | |
| Quando tens recados do EE | | | | | | |
| Problemas pessoais | | | | | | |
| Problemas com outros colegas | | | | | | |
| Problemas com outros professores | | | | | | |
| Combinar actividades fora da escola | | | | | | |
| Pedir sugestões para futuro (escolher área, curso, ...) | | | | | | |
| Sugerir actividades, visitas de estudo... | | | | | | |

P48 - Em que situações e com que frequência participas nas seguintes actividades?

(1= Nunca; 2=1/2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= mensalmente; 5= Semanalmente; 6= Diariamente)

| | Frequência | | | | | |
|--|------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Clubes (leitura, Matemática, Ciências ...) | | | | | | |
| Actividades desportivas | | | | | | |
| Apoio Educativo | | | | | | |
| Associação de Estudantes | | | | | | |
| Actividades/Clubes artísticos ou musicais | | | | | | |
| Outras actividades extra. Quais? _____ | | | | | | |

P49 - Assinala caso desempenhes algum destes papéis na tua escola:

- Membro da direcção da Associação de estudantes
 - Delegado de turma
 - Tutor
 - Responsável por Actividade/ Clube
 - Monitor de uma actividade
 - Capitão de uma equipa desportiva
 - Outro.
- Qual? _____

P50 - Sentes que o teu esforço é valorizado na escola?

- Sim Não **(FILTRO: Passar à pergunta 52)**

P51 - De que forma? (Indica as duas respostas mais importantes)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Prémios | <input type="checkbox"/> Presentes |
| <input type="checkbox"/> Comentários positivos na sala de aula | <input type="checkbox"/> Quadro de Honra e/ou Mérito |
| <input type="checkbox"/> Recados para o EE | <input type="checkbox"/> Outra. |

Qual? _____

PARTE 5 - Relação com a Comunidade

P52 - Das seguintes actividades indica aquelas que costumam ter conhecimento através da escola:

- Workshops
- Actividades desportivas
- Informações sobre prosseguimento de estudos
- Campanhas de solidariedade e de voluntariado
- Cursos/Estágios
- Actividades culturais
- Concursos/Torneios
- Outras.

Quais? _____

P53 - Partilhas essa informação com os teus familiares?

- Sim Não

**P54 - Com que frequência é que costumam desenvolver as seguintes actividades com a escola?
(1= Nunca; 2=1 ou 2 vezes por ano lectivo; 3= 1 vez por período; 4= 2 vezes ou mais por período)**

| | Frequência | | | |
|--|------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Visitas de estudo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Campanhas de solidariedade e de voluntariado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturais | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades Desportivas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Concursos/Torneios | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Intercâmbios com outras escolas | 1 | 2 | 3 | 4 |

PARTE 6 - Expectativas Escolares e Profissionais

P55 - Indica o nível de escolaridade que pretendes concluir:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 9.º ano (via científico-humanística) | <input type="checkbox"/> 9.º ano (via profissional) |
| <input type="checkbox"/> 12.º ano (via científico-humanística) | <input type="checkbox"/> 12.º ano (via profissional) |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura (FILTRO: Passar à pergunta 57) | <input type="checkbox"/> Mestrado (FILTRO: Passar à pergunta 57) |
| <input type="checkbox"/> Doutoramento (FILTRO: Passar à pergunta 57) | |

P56 - Pensas voltar a estudar mais tarde?

- Não Sim Ainda não sabes

P57 - O que pretendes fazer após concluíres esse nível de ensino? (Uma só resposta)

- Trabalhar Integrar a vida militar Viajar Constituir família Estagiar

P58 - Para cada uma das afirmações seguintes, diz se concordas ou discordas utilizando uma escala de 1 a 10, em que 1 significa que “Discordas Totalmente” e 10 que “Concordas Totalmente”.

| |
|--|
| “Os atrasos dos alunos e as interrupções das aulas prejudicam as aulas.” |
| “O mau comportamento dos alunos fora da sala prejudica as aulas.” |
| “Nesta escola a maioria dos professores ouve realmente o que eu tenho para dizer.” |
| “A escola é como uma grande família.” |
| “Os Alunos com mau comportamento normalmente não são castigados.” |

Obrigada pela tua Colaboração

ANEXO 8: Inquérito por Questionário realizado aos EE

I/ Caracterização do Inquirido

1- Sexo: Feminino Masculino

2- Idade: _____

3- Indique a naturalidade e nacionalidade das seguintes

4- O/A inquirido/a é:

Mãe do aluno Pai do aluno Outro. Quem? _____

5- Estado Civil: _____

6- Indique o nível de instrução completo das seguintes pessoas:

Da mãe do aluno: _____

Do pai do aluno: _____

Do EE (caso seja diferente): _____

7- Indique o intervalo que corresponde ao rendimento líquido do seu agregado familiar:

Menos de 499€ Entre 500€ e 749€ Entre 750€ e 999€ Entre os 1000€ e 1499€
 Entre 1500€ e 1999€ Entre 2000€ e 2499€ Entre 2500€ e 2999€ Mais de 3000€

| | Naturalidade | Nacionalidade |
|----------------------------|--------------|---------------|
| Mãe do aluno | | |
| Pai do aluno | | |
| EE do aluno (se diferente) | | |

8- Assinale com uma cruz a situação profissional das seguintes pessoas e indique a profissão de cada uma delas:

| | Empregado | Desempregado | Reformado | Doméstica | Profissão: |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| Mãe do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Pai do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| EE (se diferente) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |

9- Indique a idade, nível de escolaridade, escola e número de reprovações do/a(s) irmã(s)/irmão(s) do seu educando:

| | Idade | Nível de escolaridade que frequenta/terminou | Escola | N.º de Reprovações |
|-----------------------|-------|--|--------|--------------------|
| Irmã/o 1 | | | | |
| Irmã/o 2 | | | | |
| Irmã/o 3 | | | | |
| Irmã/o 4 | | | | |
| Não tem irmãos | | | | |

10- Indique aproximadamente quantos livros tem em sua casa (excluindo revistas, jornais e livros escolares):

Até 10 11 - 25 26 - 100 101 - 200 Mais de 200

II/ Relação Família – Escola

11- Indique quais as reuniões de EE para as quais é convocado e a frequência com que costuma comparecer (Responda por favor a todas as linhas):
(0= Nunca; 1=Às vezes; 2=Frequentemente; 3=Sempre)

| É convocado? | | Tipo de reunião | Frequência | | | |
|---------------------|-----|----------------------------------|-------------------|---|---|---|
| Não | Sim | Reunião de Início de Ano Lectivo | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Não | Sim | Reuniões de Ciclo | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Não | Sim | Reuniões de final de período | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Não | Sim | Outra. Qual? _____ | 0 | 1 | 2 | 3 |

12- Para além das reuniões colectivas costuma ser chamado individualmente à escola?

Sim Não **(Passar para pergunta 14)**

13- Com que frequência é chamado segundo cada um destes motivos? (Responda por favor a todas as linhas)

(0= Nunca; 1=No máximo 1 vez por período; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|---|------------|---|---|
| | 0 | 1 | 2 |
| Indisciplina/ Comportamento | 0 | 1 | 2 |
| Insucesso escolar | 0 | 1 | 2 |
| Problemas de relacionamento /Integração | 0 | 1 | 2 |
| Necessidades educativas especiais | 0 | 1 | 2 |
| Sucesso / Entrega de prémios | 0 | 1 | 2 |
| Participação na sala de aula | 0 | 1 | 2 |
| Excesso de faltas | 0 | 1 | 2 |
| Organizar/ Participar em actividades extra-curriculares | 0 | 1 | 2 |

14- Com que frequência costuma ir à escola para participar em cada uma das seguintes actividades? (Responda por favor a todas as linhas)

(0= Nunca; 1= No máximo 1 vez por período s; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|---|------------|---|---|
| | 0 | 1 | 2 |
| Festas/Eventos especiais | 0 | 1 | 2 |
| Exposições dos trabalhos/ Espectáculos dos alunos | 0 | 1 | 2 |
| Organização/Participação em Eventos | 0 | 1 | 2 |
| Colóquios/ Cursos | 0 | 1 | 2 |
| Visitas de estudo | 0 | 1 | 2 |
| Actividades na sala de aula | 0 | 1 | 2 |

15- Quais os três principais motivos que o impedem de ir à escola do seu educando mais vezes?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Horários | <input type="checkbox"/> O educando é bom aluno |
| <input type="checkbox"/> Porque pensa que só vai ouvir críticas negativas | <input type="checkbox"/> Pouca tradição participativa |
| <input type="checkbox"/> O educando prefere que não vá | <input type="checkbox"/> A escola não está aberta à participação dos pais |
| <input type="checkbox"/> Não se sente bem na escola | <input type="checkbox"/> As actividades/temas não lhe interessam |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de transportes | <input type="checkbox"/> A sua participação não é importante |
| <input type="checkbox"/> Falta de confiança no Director de Turma (DT)/Professor/ Educador | <input type="checkbox"/> Dificuldades de comunicação em Português |
| <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ | |

16- Costuma solicitar reuniões com o DT/Professor/Educador por sua iniciativa? Não Sim **(Passar à pergunta 18)**

17- Se não, porquê? (Indique até duas razões mais importantes)

- O educando é bom aluno Consegue encontrar o DT/Professor/Educador informalmente Não tem uma boa relação com o DT/Professor/Educador
 Incompatibilidade de horários Não há qualquer problema com o educando Considera que a escola é que deve resolver os problemas

(Passar para a pergunta 19)

18- Com que frequência o faz para cada um destes motivos? (Responda por favor a todas as linhas)

(0= Nunca; 1= No máximo 1 vez por período; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|--|------------|---|---|
| Indisciplina/Comportamento | 0 | 1 | 2 |
| Insucesso escolar | 0 | 1 | 2 |
| Problemas de relacionamento/Integração | 0 | 1 | 2 |
| Necessidades educativas especiais | 0 | 1 | 2 |
| Sucesso/Entrega de prémios | 0 | 1 | 2 |
| Participar na sala de aula | 0 | 1 | 2 |
| Absentismo | 0 | 1 | 2 |
| Voluntariar-se para Organizar/Participar em eventos | 0 | 1 | 2 |
| Classificações/Avaliações | 0 | 1 | 2 |
| Orientações escolares e profissionais | 0 | 1 | 2 |
| Saber o que se passa na turma do educando | 0 | 1 | 2 |
| Quando não percebe /concorda com a informação que o educando lhe transmite | 0 | 1 | 2 |

19- Dos seguintes documentos indique aqueles cujo conteúdo conhece:

- Regulamento Interno Plano Anual de Actividades Projecto Educativo

20- Indique a frequência com que costuma utilizar cada um dos seguintes recursos da escola ao longo do ano (Responda por favor a todas as linhas):
 (0= Nunca; 1=1 ou 2 vezes por ano lectivo; 2= Mais de duas vezes por ano lectivo)

| | Frequência | | |
|---|------------|---|---|
| | 0 | 1 | 2 |
| Gabinete de Apoio à Família | 0 | 1 | 2 |
| Serviços de Psicologia e Orientação (SPO's) | 0 | 1 | 2 |
| Espaços Desportivos | 0 | 1 | 2 |
| Bibliotecas | 0 | 1 | 2 |
| Auditórios | 0 | 1 | 2 |
| Outro. Qual? _____ | 0 | 1 | 2 |

21 – Frequenta na escola algum tipo de curso ou formação? (ex: Curso de Educação e Formação para Adultos) Não Sim. Qual? _____

22- Como avalia a forma como a escola do seu educando recebe os EE?

Muito negativa Negativa Positiva Muito positiva

III/ Relação com o DT/Professor/Educador

23- Com que frequência costuma debater cada um dos seguintes tópicos com o DT/professor/educador ao longo do ano? (Responda por favor a todas as linhas)
 (0= Nunca; 1=1 ou 2 vezes por ano lectivo; 2= Mais de duas vezes por ano lectivo)

| | Frequência | | |
|--|------------|---|---|
| | 0 | 1 | 2 |
| Aspectos estudados em sala de aula | 0 | 1 | 2 |
| Métodos de ensino usados na sala de aula | 0 | 1 | 2 |
| Métodos e Sistemas de Avaliação | 0 | 1 | 2 |
| Regras da Escola | 0 | 1 | 2 |
| Outro. Qual? | 0 | 1 | 2 |

23.1- Se nunca debateu os tópicos referidos indique até dois motivos principais:

- Não se quer imiscuir no trabalho do DT/Professor/Educador
- Não se sente com capacidade de debater sobre esses assuntos
- Acha que o DT/Professor/Educador não iria reagir bem
- Não acha relevante debater esses assuntos
- Outro motivo. Qual? _____

24- Com que frequência costuma debater cada um dos seguintes tópicos com o DT/professor/educador ao longo do ano? (Responda por favor a todas as linhas)
 (0= Nunca; 1=1 ou 2 vezes por ano lectivo; 2= Mais de duas vezes por ano lectivo)

| | Frequência | | |
|--|------------|---|---|
| Orientação Escolar (Sistema de Ensino, Área, Cursos Superiores...) | 0 | 1 | 2 |
| Acompanhamento em casa | 0 | 1 | 2 |
| Segurança na Escola | 0 | 1 | 2 |
| Alimentação/Saúde (física e psicológica) | 0 | 1 | 2 |
| Outro. Qual? _____ | 0 | 1 | 2 |

25- Em média, com que frequência costuma utilizar cada um destes meios de contacto para comunicar com o DT/Professor/Educador? (Responda por favor a todas as linhas)
 (0= Nunca; 1= No máximo 1 vez por período; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|--|------------|---|---|
| Telefone da escola | 0 | 1 | 2 |
| Telefone particular | 0 | 1 | 2 |
| E-mail | 0 | 1 | 2 |
| Caderneta do aluno | 0 | 1 | 2 |
| Carta | 0 | 1 | 2 |
| Mensagens orais transmitidas através do educando | 0 | 1 | 2 |
| Representante dos Encarregados de Educação | 0 | 1 | 2 |

IV/ Relação entre Encarregado de educação (EE) e Educando

26- Com que frequência debate cada um dos seguintes assuntos com o seu educando? (Responda por favor a todas as linhas)
 (0= Nunca; 1= No máximo 1 vez por período; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|--|------------|---|---|
| Actividades realizadas na sala de aula | 0 | 1 | 2 |

24.1 – Se nunca debateu os tópicos referidos indique até dois motivos principais:

- Não é função do DT/Professor/Educador
- Procura opiniões de outros profissionais
- Conhece melhor o educando que o DT/Professor/Educador
- Tenta arranjar soluções dentro do núcleo familiar
- Outro motivo. Qual? _____

| | | | |
|--|---|---|---|
| Funcionamento das aulas | 0 | 1 | 2 |
| Como correu o dia | 0 | 1 | 2 |
| Classificações | 0 | 1 | 2 |
| Trabalhos | 0 | 1 | 2 |
| Professores | 0 | 1 | 2 |
| Colegas | 0 | 1 | 2 |
| Actividades Extra-curriculares | 0 | 1 | 2 |
| Projectos para prosseguimento de estudos | 0 | 1 | 2 |
| Disciplinas e seus conteúdos | 0 | 1 | 2 |

27- Com que frequência costuma realizar cada uma destas actividades com o seu educando em casa?

(0= Nunca; 1= No máximo 1 vez por período; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|---|------------|---|---|
| Ajudar a estudar no dia-a-dia/Fazer trabalhos de casa | 0 | 1 | 2 |
| Actividades Lúdico/ Pedagógicas | 0 | 1 | 2 |
| Revisões de matéria antes dos testes | 0 | 1 | 2 |
| Ensinar a utilizar enciclopédias/ dicionário/ internet... | 0 | 1 | 2 |
| Ensinar como se estuda | 0 | 1 | 2 |
| Sugerir trabalhos/ exercícios extra | 0 | 1 | 2 |
| Tirar dúvidas | 0 | 1 | 2 |
| Indicar onde ou quem pode tirar dúvidas | 0 | 1 | 2 |

28- Com que frequência controla as seguintes situações da vida escolar do seu educando? (Responda por favor a todas as linhas)

(0= Nunca; 1= No máximo 1 vez por período; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|--|------------|---|---|
| Verificar se estudou/ fez trabalhos de casa | 0 | 1 | 2 |
| Verificar as datas de teste | 0 | 1 | 2 |
| Estabelecer regras de estudo (local, horário...) | 0 | 1 | 2 |
| Verificação da Caderneta escolar | 0 | 1 | 2 |
| Estabelecer um acordo/pacto com educando com metas a atingir | 0 | 1 | 2 |

37- Em que tipo de ocasiões e com que frequência se encontra com outros EE da turma do seu educando ao longo do ano?

(0= Nunca; 1= No máximo 1 vez por período; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|--|------------|---|---|
| | 0 | 1 | 2 |
| Reuniões de EE | 0 | 1 | 2 |
| Cafés/ restaurantes | 1 | 2 | 3 |
| Convívios na escola | 1 | 2 | 3 |
| Festas de aniversário de algum educando | 1 | 2 | 3 |
| Férias | 1 | 2 | 3 |
| Organizar/ Participar em Actividades ao ar livre | 1 | 2 | 3 |
| Actividades culturais | 1 | 2 | 3 |
| Actividades desportivas | 1 | 2 | 3 |
| Na rua (Zona de residência) | 1 | 2 | 3 |
| No trabalho | 1 | 2 | 3 |

39- Faz parte ou participa na Associação de Pais da escola do seu educando?

Não Sim **(Passar à pergunta 41)**

41- Está a par das suas iniciativas?

Não Sim

42- Para si, quais as vantagens da existência da Associação de Pais? (Indique até duas vantagens principais)

Melhoria da organização da escola
 Organização de encontros entre EE
 Apoio aos EE
 Trazer mais recursos para a escola
 Maior aproximação entre escola e EE
 Nenhuma vantagem
 Outra. Qual? _____

38- Com que frequência costuma debater os seguintes assuntos com outros EE? (0= Nunca; 1= No máximo 1 vez por período; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|---|------------|---|---|
| | 0 | 1 | 2 |
| Evolução dos educandos na escola | 0 | 1 | 2 |
| Professores | 0 | 1 | 2 |
| Condições/Regras da escola | 0 | 1 | 2 |
| Personalidade dos educandos fora do contexto familiar | 0 | 1 | 2 |
| Turma dos educandos | 0 | 1 | 2 |

40- Se não, porquê? (Indicar até duas razões mais importantes)

Não se identifica com o perfil da associação
 Já participou e não gostou
 Não se identifica com os EE que fazem parte dela
 Não tem tempo
 Não acredita no trabalho da associação
 Não existe Associação
 Acha que a sua participação não é importante
 Outra razão.
 Tem dificuldades de comunicação em Português
Qual? _____

VI/ Relação Escola – Comunidade

43- A que tipo de informações relativas à comunidade tem acesso através da escola/DT?

- Exposições/ Teatro Workshops/ Cursos Concursos Não tem conhecimento
 Festas Campanhas de Solidariedade Actividades desportivas promovidas Outra. Qual? _____

44- Indique a frequência com que costuma utilizar cada um dos seguintes recursos com o seu educando (Responda por favor a todas as linhas):
 (0= Nunca; 1= No máximo 1 vez por período; 2= Mais de uma vez por período)

| | Frequência | | |
|---|------------|---|---|
| Bibliotecas | 0 | 1 | 2 |
| Instituições de Solidariedade | 0 | 1 | 2 |
| Workshops/ Cursos | 0 | 1 | 2 |
| Actividades promovidas por instituições da área | 0 | 1 | 2 |
| Museus | 0 | 1 | 2 |
| Câmara Municipal/Junta de Freguesia | 0 | 1 | 2 |

45- Com que frequência costuma dar as seguintes informações ao DT/Professor/Educador ou à escola ao longo do ano lectivo? (Responda por favor a todas as linhas)
 (0= Nunca; 1=1 ou 2 vezes; 2= Mais de duas vezes)

| | Frequência | | |
|---|------------|---|---|
| Actividades culturais (Teatro, exposições, cinema, ...) | 0 | 1 | 2 |
| Material didáctico | 0 | 1 | 2 |
| Exercícios/ Actividades pedagógicas | 0 | 1 | 2 |
| Concursos/ Torneios (desportivos ou outros) | 0 | 1 | 2 |
| Possíveis parcerias com outras instituições/empresas | 0 | 1 | 2 |
| Cursos/Workshops | 0 | 1 | 2 |

46- Para cada uma das afirmações seguintes, diga se concorda ou discorda utilizando uma escala de 1 a 10, em que 1 significa que “Discorda Totalmente” e 10 que “Concorda Totalmente”.

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “Os objectivos e prioridades da escola são claros” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| “Os professores partilham as minhas visões sobre a missão da escola.” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| “Posso contar com os professores para me ajudarem.” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| “Posso contar com outros EE para me ajudarem.” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| “A escola onde anda o meu educando é como uma grande família.” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

**Verifique por favor se respondeu a todas as questões.
Obrigada pela sua Colaboração!**

ANEXO 9: Construção da amostra da população inquirida

Universo em Estudo

A listagem do universo, referente ao número de alunos por ciclo do ano lectivo 2009/2010 (Número de Alunos: 36758), foi-nos facultada pelos mediadores do projecto ESCXEL de cada escola/agrupamento.

O universo deste estudo é composto pelos EE de todos os ciclos dos 35 agrupamentos e escolas não agrupadas pertencentes à rede ESCXEL (calculado sobre o número de alunos) e pelos alunos das mesmas escolas a partir do 2º ciclo (N= 23780). É importante notar que os EE a partir do 2º ciclo que responderam ao questionário são os EE/pais dos alunos da amostra.

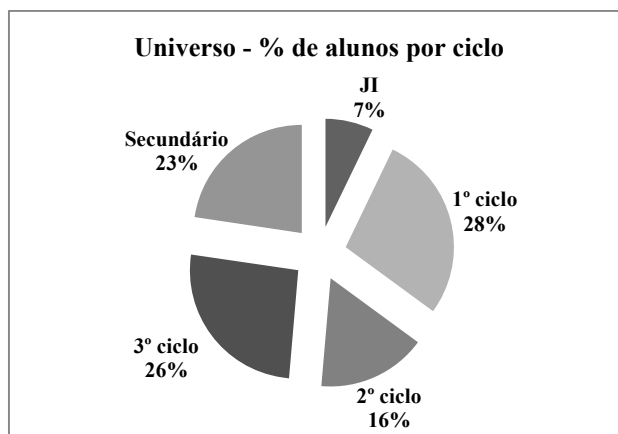
Seleção e cálculo da Amostra

Optou-se por construir uma amostra estratificada por ciclo de ensino – em cada estrato, foi utilizado o método da amostragem aleatória com recomposição. Para calcular a dimensão adequada da amostra (n) de uma população finita, utiliza-se a fórmula (f) referente a uma amostra aleatória simples e que garante um nível de confiança λ e um nível de precisão D.

| Formula (f) | Resolução: |
|--|---|
| $n = \frac{p*(1-p)}{\frac{D^2}{Z^2} + \frac{p*(1-p)}{N}}$ | $n = \frac{0,25}{\frac{0,05^2}{1,96^2} + \frac{0,25}{36758}}$ |
| | $n = +/- 381$ |
| <p>N – Representa o número total do universo (36758) p – Representa a proporção que pode assumir todos os valores no intervalo [0,1] p*(1-p) – Representa a proporção de uma dada característica no universo, não sendo esse valor conhecido, assume-se a hipótese pessimista, ou seja 0,25 Z – Representa o valor da distribuição total, que para um nível de confiança $\lambda = 95\%$, é de 1,96. D – Representa a margem de erro, ou nível de precisão que neste estudo é de 5%.</p> | |

De modo a garantir que tenhamos as respostas de 381 EE, optámos por pedir mais 30% do número definido. Ficamos assim com uma amostra composta por 500 indivíduos que são representativos do universo em estudo com uma margem de erro máxima de 5% e um nível de confiança de 95%.

Uma vez que queríamos construir uma amostra estratificada, calculámos no universo a proporção de cada ciclo no total:



De seguida, aplicámos as mesmas percentagens por ciclo na amostra, tal como sugere o seguinte quadro:

| | Universo | | Amostra | |
|-------------------|--------------|------------|------------|------------|
| | N | % | N | % |
| Jl | 2627 | 7 | 35 | 7 |
| 1º Ciclo | 10222 | 28 | 140 | 28 |
| 2º Ciclo | 5961 | 16 | 80 | 16 |
| 3º Ciclo | 9520 | 26 | 130 | 26 |
| Secundário | 8299 | 23 | 115 | 23 |
| Total | 36629 | 100 | 500 | 100 |

Uma vez definidos o número de EE a reter em cada ciclo na amostra (35 no Jl, 140 no 1º ciclo, 80 no 2º ciclo, 130 no 3º ciclo e 115 no Secundário), e existindo uma listagem de todas os alunos presentes no universo e identificados com um número único, foram sorteados um a um até perfazer cada estrato. Cada número sorteado era repostado no grupo original, para garantir que todos possuísem uma igual probabilidade de serem sorteadas em cada momento da tiragem. Sempre que um número já presente na amostra era sorteado, voltava de novo a ser repostado, procedendo-se a um novo sorteio.

No final, ficámos com a seguinte distribuição de EE e alunos por ciclo e escola:

| Agrupamento/Escolas | Nº de EE e alunos (a partir 2º ciclo) | | | | | Total |
|---------------------|---------------------------------------|------------|-----------|------------|------------|------------|
| | JI | 1.º Ciclo | 2.º Ciclo | 3.º Ciclo | Secundário | |
| Escola 1 | 4 | 3 | 3 | | | 10 |
| Escola 2 | | | | 4 | 3 | 7 |
| Escola 3 | 0 | 3 | 2 | 4 | 3 | 12 |
| Escola 4 | 1 | 6 | 2 | 7 | | 16 |
| Escola 5 | 0 | 1 | 1 | 0 | | 2 |
| Escola 6 | | | | 2 | 6 | 8 |
| Escola 7 | 0 | 5 | 3 | 0 | | 8 |
| Escola 8 | | | | 3 | 8 | 11 |
| Escola 9 | 0 | 3 | 7 | 6 | | 16 |
| Escola 10 | 3 | 7 | 3 | 7 | | 20 |
| Escola 11 | 3 | 5 | 1 | 5 | 2 | 16 |
| Escola 12 | 2 | 6 | 0 | 0 | | 8 |
| Escola 13 | 2 | 6 | 5 | 3 | | 16 |
| Escola 14 | | | | 6 | 10 | 16 |
| Escola 15 | 2 | 2 | 9 | 3 | | 16 |
| Escola 16 | 4 | 4 | 6 | 7 | | 21 |
| Escola 17 | 1 | 3 | 2 | 1 | | 7 |
| Escola 18 | | | | | 20 | 20 |
| Escola 19 | 2 | 9 | 2 | 5 | | 18 |
| Escola 20 | 0 | 5 | 2 | 3 | | 10 |
| Escola 21 | 2 | 3 | 4 | 4 | | 13 |
| Escola 22 | 1 | 9 | 6 | 3 | | 19 |
| Escola 23 | | | | 8 | 11 | 19 |
| Escola 24 | | | | 9 | 4 | 13 |
| Escola 25 | 0 | 3 | 2 | 2 | | 7 |
| Escola 26 | 1 | 11 | 2 | 0 | | 14 |
| Escola 27 | | | | 6 | 6 | 12 |
| Escola 28 | | | | 5 | 8 | 13 |
| Escola 29 | 1 | 13 | 4 | 6 | 3 | 27 |
| Escola 30 | | | | | 20 | 20 |
| Escola 31 | 2 | 12 | 6 | 3 | | 23 |
| Escola 32 | 3 | 7 | 1 | 4 | | 15 |
| Escola 33 | 1 | 5 | 4 | 3 | | 13 |
| Escola 34 | 0 | 9 | 3 | 4 | | 16 |
| Escola 35 | | | | 7 | 11 | 18 |
| TOTAL | 35 | 140 | 80 | 130 | 115 | 500 |

Como em algumas escolas de nosso interesse o número de alunos inquiridos era insuficiente, optámos por proceder a um reforço da amostra, de forma a que essas escolas tivessem no mínimo 15 alunos inquiridos no total mas que se mantivessem as percentagens de ciclos. Acrescentámos os seguintes alunos por ciclo e por escola:

| | 2º ciclo | 3º ciclo | Secundário |
|--------------|-----------|-----------|------------|
| Escola 1 | | | |
| Escola 2 | | | 5 |
| Escola 3 | 2 | | 4 |
| Escola 4 | 2 | 3 | |
| Escola 5 | 6 | 8 | |
| Escola 6 | | | |
| Escola 7 | | | |
| Escola 8 | | 1 | 3 |
| Escola 9 | | 2 | |
| Escola 10 | | | |
| Escola 11 | 2 | | 6 |
| Escola 12 | 8 | 7 | |
| Escola 13 | | | 1 |
| Escola 14 | | | |
| Escola 15 | | | |
| Escola 16 | | | |
| Escola 17 | 4 | 8 | |
| Escola 18 | | | |
| Escola 19 | | | |
| Escola 20 | | | |
| Escola 21 | | | |
| Escola 22 | 2 | 4 | |
| Escola 23 | | | 2 |
| Escola 24 | | | |
| Escola 25 | 5 | 4 | |
| Escola 26 | 3 | 10 | |
| Escola 27 | | | 2 |
| Escola 28 | | | 4 |
| Escola 29 | | | 6 |
| Escola 30 | | | |
| Escola 31 | | 6 | |
| Escola 32 | 2 | | |
| Escola 33 | 2 | 6 | |
| Escola 34 | | | |
| Escola 35 | | | 4 |
| TOTAL | 38 | 60 | 37 |

Dessa forma, ficámos com a seguinte **Amostra Final**:

| Agrupamento/Escolas | Jl | 1.º Ciclo | 2.º Ciclo | 3.º Ciclo | Secundário | Total EE | Total Alunos |
|---------------------|----|-----------|-----------|-----------|------------|----------|--------------|
| Escola 1 | 4 | 3 | 3 | 0 | | 10 | 3 |
| Escola 2 | | | | 4 | 8 | 12 | 12 |
| Escola 3 | 0 | 3 | 4 | 4 | 7 | 18 | 15 |
| Escola 4 | 1 | 6 | 4 | 11 | | 22 | 15 |

| | | | | | | | |
|--------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Escola 5 | 0 | 1 | 7 | 8 | | 16 | 15 |
| Escola 6 | | | | 2 | 6 | 8 | 8 |
| Escola 7 | 0 | 5 | 3 | 0 | | 8 | 3 |
| Escola 8 | | | | 4 | 11 | 15 | 15 |
| Escola 9 | 0 | 3 | 7 | 8 | | 18 | 15 |
| Escola 10 | 3 | 7 | 3 | 7 | | 20 | 10 |
| Escola 11 | 3 | 5 | 3 | 5 | 8 | 24 | 16 |
| Escola 12 | 2 | 6 | 8 | 7 | | 23 | 15 |
| Escola 13 | 2 | 6 | 5 | 3 | | 16 | 8 |
| Escola 14 | | | | 6 | 11 | 17 | 17 |
| Escola 15 | 2 | 2 | 9 | 3 | | 16 | 12 |
| Escola 16 | 4 | 4 | 6 | 7 | | 21 | 13 |
| Escola 17 | 1 | 3 | 6 | 9 | | 19 | 15 |
| Escola 18 | | | | | 20 | 20 | 20 |
| Escola 19 | 2 | 9 | 2 | 5 | | 18 | 7 |
| Escola 20 | 0 | 5 | 2 | 3 | | 10 | 5 |
| Escola 21 | 2 | 3 | 4 | 4 | | 13 | 8 |
| Escola 22 | 1 | 9 | 8 | 7 | | 25 | 15 |
| Escola 23 | | | | 8 | 13 | 21 | 21 |
| Escola 24 | | | | 9 | 4 | 13 | 13 |
| Escola 25 | 0 | 3 | 7 | 6 | | 16 | 13 |
| Escola 26 | 1 | 11 | 5 | 10 | | 27 | 15 |
| Escola 27 | | | | 6 | 8 | 14 | 14 |
| Escola 28 | | | | 5 | 12 | 17 | 17 |
| Escola 29 | 1 | 13 | 4 | 6 | 9 | 33 | 19 |
| Escola 30 | | | | | 20 | 20 | 20 |
| Escola 31 | 2 | 12 | 6 | 9 | | 29 | 15 |
| Escola 32 | 3 | 7 | 3 | 4 | | 17 | 7 |
| Escola 33 | 1 | 5 | 6 | 9 | | 21 | 15 |
| Escola 34 | 0 | 9 | 3 | 4 | | 16 | 7 |
| Escola 35 | | | | 7 | 15 | 22 | 22 |
| TOTAL | 35 | 140 | 118 | 190 | 152 | 635 | 460 |

A Amostra com a qual trabalhámos neste estudo inclui apenas os alunos do 3.º e do ensino secundário, dessa forma trabalhámos com os seguintes números da **Amostra Final de Estudo**:

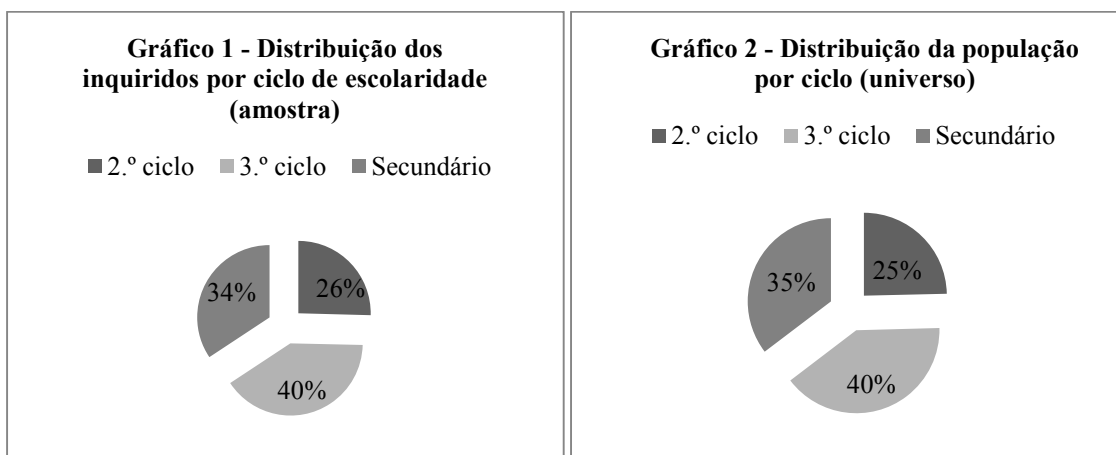
| Agrupamento/Escolas | 3.º Ciclo | Secundário | Total Alunos⁴⁸ |
|----------------------------|------------------|-------------------|----------------------------------|
| Escola 1 | 0 | 0 | 0 |
| Escola 2 | 4 | 8 | 12 |
| Escola 3 | 4 | 7 | 11 |
| Escola 4 | 11 | 0 | 11 |
| Escola 5 | 8 | 0 | 8 |
| Escola 6 | 2 | 6 | 8 |

⁴⁸ Entre as escolas da Rede, apenas duas não serão trabalhadas nesta investigação, uma vez que não possuem os ciclos necessários à problemática – encontram-se assinaladas com “0” alunos na amostra.

| | | | |
|--------------|------------|------------|------------|
| Escola 7 | 0 | 0 | 0 |
| Escola 8 | 4 | 11 | 15 |
| Escola 9 | 8 | 0 | 8 |
| Escola 10 | 7 | 0 | 7 |
| Escola 11 | 5 | 8 | 11 |
| Escola 12 | 7 | 0 | 7 |
| Escola 13 | 3 | 0 | 3 |
| Escola 14 | 6 | 11 | 17 |
| Escola 15 | 3 | 0 | 3 |
| Escola 16 | 7 | 0 | 7 |
| Escola 17 | 9 | 0 | 9 |
| Escola 18 | 0 | 20 | 20 |
| Escola 19 | 5 | 0 | 5 |
| Escola 20 | 3 | 0 | 3 |
| Escola 21 | 4 | 0 | 4 |
| Escola 22 | 7 | 0 | 7 |
| Escola 23 | 8 | 13 | 21 |
| Escola 24 | 9 | 4 | 13 |
| Escola 25 | 6 | 0 | 6 |
| Escola 26 | 10 | 0 | 10 |
| Escola 27 | 6 | 8 | 14 |
| Escola 28 | 5 | 12 | 17 |
| Escola 29 | 6 | 9 | 15 |
| Escola 30 | 0 | 20 | 20 |
| Escola 31 | 9 | 0 | 9 |
| Escola 32 | 4 | 0 | 4 |
| Escola 33 | 9 | 0 | 9 |
| Escola 34 | 4 | 0 | 4 |
| Escola 35 | 7 | 15 | 22 |
| TOTAL | 190 | 152 | 340 |

ANEXO 10: Comparação entre Universo e Amostra

Nos Gráficos seguintes, verificamos que as percentagens por ciclos de escolaridade da amostra dos alunos inquiridos são praticamente idênticas às percentagens do respectivo universo.



A grande fatia de alunos (40%) pertence ao 3.º ciclo. A sua percentagem mais elevada em relação ao 2.º ciclo poderá ter a ver com o facto de neste estarem incluídos apenas 2 anos de escolaridade (5.º e 6.º), contra os três anos do 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º). No secundário estão inscritos 34% dos alunos inquiridos.

ANEXO 11: Tabelas SPSS referentes aos cruzamentos de variáveis

1. Cruzamento entre as variáveis “Nível de Instrução da Mãe” e “Aspirações Académicas dos Pais”:

| Crosstab | | | | | | | |
|-----------------|----------------------|---|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------|-------|--------|
| | | Aspirações Académicas dos Pais | | | | Total | |
| | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científica-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Ensino superior | | |
| NI mãe | Inferior ao 3º ciclo | Count | 0 | 4 | 6 | 39 | 49 |
| | | % within NI mãe | 0,0% | 8,2% | 12,2% | 79,6% | 100,0% |
| | | % within Expectativas Académicas dos Pais | 0,0% | 50,0% | 35,3% | 17,1% | 19,3% |
| | | Adjusted Residual | -,5 | 2,2 | 1,7 | -2,6 | |
| 3º ciclo | | Count | 0 | 3 | 6 | 40 | 49 |
| | | % within NI mãe | 0,0% | 6,1% | 12,2% | 81,6% | 100,0% |
| | | % within Expectativas Académicas dos Pais | 0,0% | 37,5% | 35,3% | 17,5% | 19,3% |
| | | Adjusted Residual | -,5 | 1,3 | 1,7 | -2,1 | |
| Secundário | | Count | 0 | 1 | 4 | 57 | 62 |
| | | % within NI mãe | 0,0% | 1,6% | 6,5% | 91,9% | 100,0% |
| | | % within Expectativas Académicas dos Pais | 0,0% | 12,5% | 23,5% | 25,0% | 24,4% |
| | | Adjusted Residual | -,6 | -,8 | -,1 | ,6 | |
| Ensino Superior | | Count | 1 | 0 | 1 | 92 | 94 |
| | | % within NI mãe | 1,1% | 0,0% | 1,1% | 97,9% | 100,0% |
| | | % within Expectativas Académicas dos Pais | 100,0% | 0,0% | 5,9% | 40,4% | 37,0% |
| | | Adjusted Residual | 1,3 | -2,2 | -2,8 | 3,3 | |
| Total | | Count | 1 | 8 | 17 | 228 | 254 |
| | | % within NI mãe | 0,4% | 3,1% | 6,7% | 89,8% | 100,0% |
| | | % within Expectativas Académicas dos Pais | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 21,029 | 9 | ,013 |
| Likelihood Ratio | 24,443 | 9 | ,004 |
| Linear-by-Linear Association | 11,836 | 1 | ,001 |
| N of Valid Cases | 254 | | |

Symmetric Measures

| | | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,288 | ,013 |
| | Cramer's V | ,166 | ,013 |
| N of Valid Cases | | 254 | |

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is ,19.

2. Cruzamento entre as variáveis “Nível de Instrução do Pai” e “Aspirações Académicas dos Pais”:

| Crosstab | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------|--------|
| | | | Aspirações Académicas dos Pais | | | | Total |
| | | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científica-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Ensino superior | |
| NI pai | Inferior ao 3º ciclo | Count | 0 | 5 | 10 | 54 | 69 |
| | | % within NI pai | 0,0% | 7,2% | 14,5% | 78,3% | 100,0% |
| | | % within Expectativas Académicas dos Pais | 0,0% | 71,4% | 66,7% | 24,2% | 28,0% |
| | | Adjusted Residual | -6 | 2,6 | 3,4 | -4,2 | |
| 3º ciclo | | Count | 0 | 2 | 3 | 39 | 44 |
| | | % within NI pai | 0,0% | 4,5% | 6,8% | 88,6% | 100% |
| | | % within Expectativas Académicas dos Pais | 0,0% | 28,6% | 20,0% | 17,5% | 18% |
| | | Adjusted Residual | -,5 | ,7 | ,2 | -,5 | |
| Secundário | | Count | 1 | 0 | 1 | 62 | 64 |
| | | % within NI pai | ,0 | ,0 | ,0 | 1,0 | 1,0 |
| | | % within Expectativas Académicas dos Pais | 1,0 | ,0 | ,1 | ,3 | ,3 |
| | | Adjusted Residual | | | | | |

| | | Adjusted Residual | 1,7 | -1,6 | -1,8 | 2,0 | |
|-----------------|---|-------------------|--------|--------|--------|--------|--|
| Ensino Superior | Count | 0 | 0 | 1 | 68 | 69 | |
| | % within NI pai | 0,0% | 0,0% | 1,4% | 98,6% | 100,0% | |
| | % within Expectativas Académicas dos Pais | 0,0% | 0,0% | 6,7% | 30,5% | 28,0% | |
| | Adjusted Residual | -,6 | -1,7 | -1,9 | 2,7 | | |
| Total | Count | 1 | 7 | 15 | 223 | 246 | |
| | % within NI pai | 0,4% | 2,8% | 6,1% | 90,7% | 100,0% | |
| | % within Expectativas Académicas dos Pais | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | Adjusted Residual | | | | | | |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 26,325 | 9 | ,002 |
| Likelihood Ratio | 28,277 | 9 | ,001 |
| Linear-by-Linear Association | 14,885 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 246 | | |

Symmetric Measures

| | | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,327 | 0,00 |
| | Cramer's V | ,189 | 0,00 |
| N of Valid Cases | | 246 | |

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

3. Cruzamento entre as variáveis “Via de Ensino” e “Expectativas Académicas dos Alunos”:

| Crosstab | | | | | | | | | |
|---------------|------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|--------------|----------|--------------|-------|-----|
| | | Expectativas Académicas dos Alunos | | | | | | Total | |
| | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científico-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Licenciatura | Mestrado | Doutoramento | | |
| Via de Ensino | Científico-Humanístico | Count | 1 | 27 | 27 | 49 | 48 | 53 | 205 |

| | | | | | | | | |
|--------------|--|------|------|------|-----|------|------|------|
| | % within Via de Ensino | 0% | 13% | 13% | 24% | 23% | 26% | 100% |
| | % within Nivel de escolaridade pretende seguir | 33% | 96% | 59% | 82% | 84% | 95% | 82% |
| | Adjusted Residual | -2,2 | 2,1 | -4,6 | -,1 | ,5 | 2,8 | |
| Técnico | Count | 1 | 1 | 5 | 4 | 1 | 2 | 14 |
| | % within Via de Ensino | 7% | 7% | 36% | 29% | 7% | 14% | 100% |
| | % within Nivel de escolaridade pretende seguir | 33% | 4% | 11% | 7% | 2% | 4% | 6% |
| | Adjusted Residual | 2,1 | -,5 | 1,7 | ,4 | -1,4 | -,7 | |
| Artístico | Count | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 | 6 |
| | % within Via de Ensino | 0% | 0% | 0% | 33% | 67% | 0% | 100% |
| | % within Nivel de escolaridade pretende seguir | 0% | 0% | 0% | 3% | 7% | 0% | 2% |
| | Adjusted Residual | -,3 | -,9 | -1,2 | ,5 | 2,6 | -1,3 | |
| Profissional | Count | 1 | 0 | 14 | 5 | 4 | 1 | 25 |
| | % within Via de Ensino | 4% | 0% | 56% | 20% | 16% | 4% | 100% |
| | % within Nivel de escolaridade pretende seguir | 33% | 0% | 30% | 8% | 7% | 2% | 10% |
| | Adjusted Residual | 1,4 | -1,9 | 5,1 | -,5 | -,9 | -2,3 | |
| Total | Count | 3 | 28 | 46 | 60 | 57 | 56 | 250 |
| | % within Via de Ensino | 1% | 11% | 18% | 24% | 23% | 22% | 100% |

| | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|
| % within Nível de escolaridade pretende seguir | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
|--|------|------|------|------|------|------|------|

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2- sided) |
|------------------------------|--------|----|------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 50,964 | 15 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 48,193 | 15 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 7,070 | 1 | ,008 |
| N of Valid Cases | 250 | | |

Symmetric Measures

| | | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|-----------------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,452 | ,000 |
| | Cramer's V | ,261 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 250 | |

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

4. Cruzamento entre as variáveis “Expectativas Acadêmicas dos Alunos” e “Nível de Instrução do Pai”:

| Crosstab | | | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------|--|----------|------------|-----------------|------|-------|
| | | NI pai | | | | | Total |
| | | inferior ao 3º ciclo | 3º ciclo | Secundário | Ensino Superior | | |
| Nível de escolaridade pretende seguir | 9.º ano (via profissional) | Count | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 |
| | | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 0% | 50% | 50% | 0% | 100% |
| | | % within NI pai | ,0 | ,0 | ,0 | ,0 | ,0 |
| | | Adjusted Residual | -1,3 | 1,7 | 1,1 | -1,2 | |
| 12.º ano (via científico-humanística) | | Count | 15 | 3 | 5 | 2 | 25 |
| | | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 60% | 12% | 20% | 8% | 100% |
| | | % within NI pai | ,2 | ,1 | ,1 | ,0 | ,1 |

| | | | | | | |
|----------------------------|--|------|------|------|------|------|
| | Adjusted Residual | 3,8 | -,8 | -,8 | -2,3 | |
| 12º ano (via profissional) | Count | 16 | 4 | 9 | 3 | 32 |
| | % within Nivel de escolaridade pretende seguir | 50% | 13% | 28% | 9% | 100% |
| | % within NI pai | ,2 | ,1 | ,1 | ,0 | ,1 |
| | Adjusted Residual | 3,0 | -,8 | ,2 | -2,5 | |
| Licenciatura | Count | 17 | 16 | 15 | 14 | 62 |
| | % within Nivel de escolaridade pretende seguir | 27% | 26% | 24% | 23% | 100% |
| | % within NI pai | ,2 | ,4 | ,2 | ,2 | ,3 |
| | Adjusted Residual | -,1 | 1,9 | -,5 | -1,0 | |
| Mestrado | Count | 10 | 8 | 23 | 18 | 59 |
| | % within Nivel de escolaridade pretende seguir | 17% | 14% | 39% | 31% | 100% |
| | % within NI pai | ,1 | ,2 | ,3 | ,3 | ,2 |
| | Adjusted Residual | -2,2 | -1,0 | 2,4 | ,6 | |
| Doutoramento | Count | 11 | 11 | 12 | 31 | 65 |
| | % within Nivel de escolaridade pretende seguir | 17% | 17% | 18% | 48% | 100% |
| | % within NI pai | ,2 | ,3 | ,2 | ,5 | ,3 |
| | Adjusted Residual | -2,3 | -,2 | -1,8 | 4,2 | |
| Total | Count | 69 | 44 | 66 | 68 | 247 |
| | % within Nivel de escolaridade pretende seguir | ,3 | ,2 | ,3 | ,3 | 1,0 |
| | % within NI pai | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | | | | | | |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 52,553 | 15 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 52,058 | 15 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 27,878 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 247 | | |

Symmetric Measures

| | Value | Approx. Sig. |
|---------------------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal Phi | ,461 | ,000 |
| Cramer's V | ,266 | ,000 |
| N of Valid Cases | 247 | |

5. Cruzamento entre as variáveis “Expectativas Acadêmicas dos Alunos” e “Nível de Instrução da Mãe”:

| Crosstab | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|----------------------|----------|------------|-----------------|-------|
| | | | NI mãe | | | | Total |
| | | | inferior ao 3º ciclo | 3º ciclo | Secundário | Ensino Superior | |
| Nível de escolaridade pretende seguir | 9.º ano (via profissional) | Count | 0 | 3 | 0 | 1 | 4 |
| | | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 0% | 75% | 0% | 25% | 100% |
| | | % within NI mãe | ,0 | ,1 | ,0 | ,0 | ,0 |
| | | Adjusted Residual | -1,0 | 2,8 | -1,2 | -,5 | |
| | 12.º ano (via científico-humanística) | Count | 13 | 6 | 5 | 3 | 27 |
| | | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 48% | 22% | 19% | 11% | 100% |
| | | % within NI mãe | ,3 | ,1 | ,1 | ,0 | ,1 |
| | | Adjusted Residual | 4,1 | ,3 | -,8 | -2,9 | |
| | 12º ano (via profissional) | Count | 13 | 8 | 12 | 4 | 37 |

| | | | | | | |
|--------------|--|------|------|------|------|------|
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 35% | 22% | 32% | 11% | 100% |
| | % within NI mãe | ,3 | ,2 | ,2 | ,0 | ,1 |
| | Adjusted Residual | 2,8 | ,3 | 1,1 | -3,5 | |
| Licenciatura | Count | 11 | 14 | 18 | 21 | 64 |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 17% | 22% | 28% | 33% | 100% |
| | % within NI mãe | ,2 | ,3 | ,3 | ,2 | ,3 |
| | Adjusted Residual | -,4 | ,5 | ,7 | -,7 | |
| Mestrado | Count | 7 | 11 | 16 | 25 | 59 |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 12% | 19% | 27% | 42% | 100% |
| | % within NI mãe | ,1 | ,2 | ,3 | ,3 | ,2 |
| | Adjusted Residual | -1,5 | -,3 | ,4 | 1,1 | |
| Doutoramento | Count | 4 | 9 | 13 | 39 | 65 |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 6% | 14% | 20% | 60% | 100% |
| | % within NI mãe | ,1 | ,2 | ,2 | ,4 | ,3 |
| | Adjusted Residual | -3,0 | -1,4 | -1,1 | 4,6 | |
| Total | Count | 48 | 51 | 64 | 93 | 256 |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | ,2 | ,2 | ,3 | ,4 | 1,0 |
| | % within NI mãe | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 58,774 | 15 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 58,095 | 15 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 40,653 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 256 | | |

Symmetric Measures

| | Value | Approx. Sig. |
|------------------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal Phi | ,479 | ,000 |
| Cramer's V | ,277 | ,000 |
| N of Valid Cases | 256 | |

6. Cruzamento entre as variáveis “Expectativas Académicas dos Alunos” e “Aspirações Académicas dos Pais”:

| Crosstab | | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|--|----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------|-------|-----|
| | | Aspirações Académicas dos Pais | | | | | Total | |
| | | 9.º ano (via científica-humanística) | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científica-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Ensino superior | | |
| Expectativas Académicas dos Alunos | 9.º ano (via profissional) | Count | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 1 |
| | | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 20% | 20% | 20% | 40% | 100% | 20% |
| | | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | 33% | 9% | 4% | 1% | 2% | 33% |
| | | Adjusted Residual | 4,1 | 1,8 | ,9 | -3,0 | | 4,1 |
| | 12.º ano (via científico-humanística) | Count | 0 | 5 | 5 | 20 | 30 | 0 |
| | | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 0% | 17% | 17% | 67% | 100% | 0% |

| | | | | | | | |
|-------------------------------|--|------|------|-----|------|------|------|
| | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | 0% | 45% | 21% | 8% | 11% | 0% |
| | Adjusted Residual | -,6 | 3,8 | 1,6 | -3,3 | | -,6 |
| 12° ano (via profissional) | Count | 2 | 0 | 10 | 34 | 46 | 2 |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 4% | 0% | 22% | 74% | 100% | 4% |
| | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | 67% | 0% | 42% | 14% | 17% | 67% |
| | Adjusted Residual | 2,3 | -1,5 | 3,4 | -2,7 | | 2,3 |
| Licenciatura | Count | 0 | 2 | 5 | 59 | 66 | 0 |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 0% | 3% | 8% | 89% | 100% | 0% |
| | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | 0% | 18% | 21% | 25% | 24% | 0% |
| | Adjusted Residual | -1,0 | -,5 | -,4 | ,9 | | -1,0 |
| Mestrado | Count | 0 | 1 | 2 | 60 | 63 | 0 |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 0% | 2% | 3% | 95% | 100% | 0% |
| | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | 0% | 9% | 8% | 25% | 23% | 0% |

| | | | | | | | | |
|--------------|---|--|------|------|------|------|------|------|
| | Adjusted Residual | | -,9 | -1,1 | -1,8 | 2,4 | | -,9 |
| Doutoramento | Count | | 0 | 2 | 1 | 63 | 66 | 0 |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | | 0% | 3% | 2% | 95% | 100% | 0% |
| | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | | 0% | 18% | 4% | 26% | 24% | 0% |
| | Adjusted Residual | | -1,0 | -,5 | -2,4 | 2,5 | | -1,0 |
| Total | Count | | 1 | 3 | 11 | 24 | 238 | 276 |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | | ,0 | 1% | 4% | 9% | 86% | 100% |
| | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | | 1,0 | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2- sided) |
|-------------------------------------|--------|----|------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 64,611 | 15 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 47,589 | 15 | ,000 |
| Linear-by- Linear Association | 26,474 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 276 | | |

Symmetric Measures

| | Value | Approx. Sig. |
|------------------------------|-------|-----------------|
| Nominal by Nominal Phi | ,484 | ,000 |
| Cramer's V | ,279 | ,000 |
| N of Valid Cases | 276 | |

7. Cruzamento entre as variáveis "Número de reprovações" e "Via de Ensino":

| Crosstab | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------|---------|--------------|-------|
| | | | Via de Ensino | | | Total |
| | | | Científico-Humanístico | Técnico | Profissional | |
| Número de reprovações | uma vez | Count | 24 | 4 | 4 | 32 |
| | | % within Número de reprovações | 75% | 13% | 13% | 100% |
| | | % within Via de Ensino | 69% | 80% | 20% | 53% |
| | | Adjusted Residual | 2,8 | 1,2 | -3,7 | |
| | duas vezes | Count | 11 | 1 | 13 | 25 |
| | | % within Número de reprovações | 44% | 4% | 52% | 100% |
| | | % within Via de Ensino | 31% | 20% | 65% | 42% |
| | | Adjusted Residual | -1,9 | -1,0 | 2,6 | |
| | três ou mais vezes | Count | 0 | 0 | 3 | 3 |
| | | % within Número de reprovações | 0% | 0% | 100% | 100% |
| | | % within Via de Ensino | 0% | 0% | 15% | 5% |
| | | Adjusted Residual | -2,1 | -,5 | 2,5 | |
| Total | Count | 35 | 35 | 5 | 20 | |
| | % within Número de reprovações | ,6 | 58% | 8% | 33% | |
| | % within Via de Ensino | 1,0 | 100% | 100% | 100% | |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|---------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 53,897a | 3 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 47,370 | 3 | ,000 |

Symmetric Measures

| | | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,467 | ,000 |
| | Cramer's V | ,467 | ,000 |

| | | | |
|------------------------------|--------|---|------|
| Linear-by-Linear Association | 42,721 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 247 | | |

| | | |
|------------------|-----|--|
| N of Valid Cases | 247 | |
|------------------|-----|--|

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,46.

8. Cruzamento entre as variáveis “Nível de Instrução do Pai” e “Resultados de Matemática”:

| Crosstab | | | | | | | |
|------------|----------------------|-----------------------------------|------------|-------|-----------|-------|--------|
| | | Resultados de Matemática | | | | Total | |
| | | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | | |
| NI pai | Inferior ao 3º ciclo | Count | 6 | 41 | 10 | 8 | 65 |
| | | Expected Count | 6,7 | 26,2 | 21,6 | 10,5 | 65,0 |
| | | % within NI pai | 9,2% | 63,1% | 15,4% | 12,3% | 100,0% |
| | | % within Resultados de Matemática | 26,1% | 45,6% | 13,5% | 22,2% | 29,1% |
| | | Adjusted Residual | -,3 | 4,4 | -3,6 | -1,0 | |
| 3º ciclo | | Count | 4 | 12 | 14 | 8 | 38 |
| | | Expected Count | 3,9 | 15,3 | 12,6 | 6,1 | 38,0 |
| | | % within NI pai | 10,5% | 31,6% | 36,8% | 21,1% | 100,0% |
| | | % within Resultados de Matemática | 17,4% | 13,3% | 18,9% | 22,2% | 17,0% |
| | | Adjusted Residual | ,0 | -1,2 | ,5 | ,9 | |
| Secundário | | Count | 6 | 22 | 22 | 7 | 57 |
| | | Expected Count | 5,9 | 23,0 | 18,9 | 9,2 | 57,0 |
| | | % within NI pai | 11% | 39% | 39% | 12% | 100% |

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | % within Resultados de Matemática | ,3 | ,2 | ,3 | ,2 | ,3 |
| | Adjusted Residual | ,1 | -,3 | 1,0 | -,9 | |
| Ensino Superior | Count | 7 | 15 | 28 | 13 | 63 |
| | Expected Count | 6,5 | 25,4 | 20,9 | 10,2 | 63,0 |
| | % within NI pai | 11,1% | 23,8% | 44,4% | 20,6% | 100,0% |
| | % within Resultados de Matemática | 30,4% | 16,7% | 37,8% | 36,1% | 28,3% |
| | Adjusted Residual | ,2 | -3,2 | 2,2 | 1,1 | |
| Total | Count | 23 | 90 | 74 | 36 | 223 |
| | Expected Count | 23,0 | 90,0 | 74,0 | 36,0 | 223,0 |
| | % within NI pai | 10,3% | 40,4% | 33,2% | 16,1% | 100,0% |
| | % within Resultados de Matemática | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 25,217 | 9 | ,003 |
| Likelihood Ratio | 26,077 | 9 | ,002 |
| Linear-by-Linear Association | 6,232 | 1 | ,013 |
| N of Valid Cases | 223 | | |

a. 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,92.

Symmetric Measures

| | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,336 |
| | Cramer's V | ,194 |
| N of Valid Cases | 223 | |

9. Cruzamento entre as variáveis “Nível de Instrução do Pai” e “Resultados de Língua Portuguesa”:

| Crosstab | | | | | | | |
|-----------------|----------------------|--|------------|--------|-----------|--------|--------|
| | | Resultados de Língua Portuguesa | | | | Total | |
| | | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | | |
| NI pai | Inferior ao 3º ciclo | Count | 4 | 36 | 24 | 1 | 65 |
| | | % within NI pai | 6,2% | 55,4% | 36,9% | 1,5% | 100,0% |
| | | % within Resultados de Língua Portuguesa | 33,3% | 40,4% | 24,2% | 4,5% | 29,3% |
| | | Adjusted Residual | ,3 | 3,0 | -1,5 | -2,7 | |
| 3º ciclo | | Count | 1 | 14 | 20 | 3 | 38 |
| | | % within NI pai | 2,6% | 36,8% | 52,6% | 7,9% | 100,0% |
| | | % within Resultados de Língua Portuguesa | 8,3% | 15,7% | 20,2% | 13,6% | 17,1% |
| | | Adjusted Residual | -,8 | -,4 | 1,1 | -,5 | |
| Secundário | | Count | 7 | 17 | 26 | 5 | 55 |
| | | % within NI pai | 12,7% | 30,9% | 47,3% | 9,1% | 100,0% |
| | | % within Resultados de Língua Portuguesa | 58,3% | 19,1% | 26,3% | 22,7% | 24,8% |
| | | Adjusted Residual | 2,8 | -1,6 | ,5 | -,2 | |
| Ensino Superior | | Count | 0 | 22 | 29 | 13 | 64 |
| | | % within NI pai | 0,0% | 34,4% | 45,3% | 20,3% | 100,0% |
| | | % within Resultados de Língua Portuguesa | 0,0% | 24,7% | 29,3% | 59,1% | 28,8% |
| | | Adjusted Residual | -2,3 | -1,1 | ,1 | 3,3 | |
| Total | | Count | 12 | 89 | 99 | 22 | 222 |
| | | % within NI pai | 5,4% | 40,1% | 44,6% | 9,9% | 100,0% |
| | | % within Resultados de Língua Portuguesa | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 28,375 | 9 | ,001 |
| Likelihood Ratio | 31,114 | 9 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 13,007 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 222 | | |

Symmetric Measures

| | | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,358 | 0,00 |
| | Cramer's V | ,206 | 0,00 |
| N of Valid Cases | | 222 | |

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,05.

10. Cruzamento entre as variáveis “Nível de Instrução da Mãe” e “Resultados de Matemática”:

| Crosstab | | | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|--------------------------|------------|-------|-----------|--------|
| | | | Resultados de Matemática | | | | Total |
| | | | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | |
| NI mãe inferior ao 3º ciclo | Count | | 2 | 27 | 8 | 7 | 44 |
| | % within NI mãe | | 4,5% | 61,4% | 18,2% | 15,9% | 100,0% |
| | % within Resultados de Matemática | | 7,4% | 30,0% | 10,3% | 19,4% | 19,0% |
| | Adjusted Residual | | -1,6 | 3,4 | -2,4 | ,1 | |
| 3º ciclo | Count | | 6 | 20 | 11 | 4 | 41 |
| | % within NI mãe | | 14,6% | 48,8% | 26,8% | 9,8% | 100,0% |
| | % within Resultados de Matemática | | 22,2% | 22,2% | 14,1% | 11,1% | 17,7% |
| | Adjusted Residual | | ,6 | 1,4 | -1,0 | -1,1 | |
| Secundário | Count | | 12 | 23 | 19 | 6 | 60 |
| | % within NI mãe | | 20,0% | 38,3% | 31,7% | 10,0% | 100,0% |
| | % within Resultados de Matemática | | 44,4% | 25,6% | 24,4% | 16,7% | 26,0% |
| | Adjusted Residual | | 2,3 | -,1 | -,4 | -1,4 | |
| Ensino | Count | | 7 | 20 | 40 | 19 | 86 |

| | | | | | | |
|----------|-----------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Superior | % within NI mãe | 8,1% | 23,3% | 46,5% | 22,1% | 100,0% |
| | % within Resultados de Matemática | 25,9% | 22,2% | 51,3% | 52,8% | 37,2% |
| | Adjusted Residual | -1,3 | -3,8 | 3,2 | 2,1 | |
| Total | Count | 27 | 90 | 78 | 36 | 231 |
| | % within NI mãe | 11,7% | 39,0% | 33,8% | 15,6% | 100,0% |
| | % within Resultados de Matemática | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 31,231 | 9 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 31,573 | 9 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 7,106 | 1 | ,008 |
| N of Valid Cases | 231 | | |

| | | Value |
|--------------------|------------|-------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,368 |
| | Cramer's V | ,212 |
| N of Valid Cases | | 231 |

1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,79.

11. Cruzamento entre as variáveis “Nível de Instrução da Mãe” e “Resultados de Língua Portuguesa”:

| Crosstab | | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|---------------------------------|------------|-------|-----------|--------|
| | | | Resultados de Língua Portuguesa | | | | Total |
| | | | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | |
| NI mãe inferior ao 3º ciclo | Count | | 4 | 22 | 17 | 1 | 44 |
| | % within NI mãe | | 9,1% | 50,0% | 38,6% | 2,3% | 100,0% |
| | % within Resultados de Língua Portuguesa | | 26,7% | 24,2% | 16,7% | 4,5% | 19,1% |
| | Adjusted Residual | | ,8 | 1,6 | -,8 | -1,8 | |

| | | | | | | |
|-----------------|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| 3º ciclo | Count | 3 | 19 | 17 | 1 | 40 |
| | % within NI mãe | 7,5% | 47,5% | 42,5% | 2,5% | 100,0% |
| | % within Resultados de Língua Portuguesa | 20,0% | 20,9% | 16,7% | 4,5% | 17,4% |
| | Adjusted Residual | ,3 | 1,1 | -,3 | -1,7 | |
| Secundário | Count | 6 | 27 | 24 | 3 | 60 |
| | % within NI mãe | 10,0% | 45,0% | 40,0% | 5,0% | 100,0% |
| | % within Resultados de Língua Portuguesa | 40,0% | 29,7% | 23,5% | 13,6% | 26,1% |
| | Adjusted Residual | 1,3 | 1,0 | -,8 | -1,4 | |
| Ensino Superior | Count | 2 | 23 | 44 | 17 | 86 |
| | % within NI mãe | 2,3% | 26,7% | 51,2% | 19,8% | 100,0% |
| | % within Resultados de Língua Portuguesa | 13,3% | 25,3% | 43,1% | 77,3% | 37,4% |
| | Adjusted Residual | -2,0 | -3,1 | 1,6 | 4,1 | |
| Total | Count | 15 | 91 | 102 | 22 | 230 |
| | % within NI mãe | 6,5% | 39,6% | 44,3% | 9,6% | 100,0% |
| | % within Resultados de Língua Portuguesa | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | Adjusted Residual | | | | | |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 26,517 | 9 | ,002 |
| Likelihood Ratio | 27,403 | 9 | ,001 |
| Linear-by-Linear Association | 17,350 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 230 | | |

Symmetric Measures

| | | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,340 | 0,00 |
| | Cramer's V | ,196 | 0,00 |
| N of Valid Cases | | 230 | |

a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,61.

12. Cruzamento entre as variáveis “Avaliação em Matemática e Língua Portuguesa” e “Aspirações Académicas dos Pais”:

| Crosstab | | | | | | | |
|-------------------|----------------------------|--|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------|-------|------|
| | | Aspirações Académicas Parentais | | | | Total | |
| | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científica-humanística) | 12.º ano (via profissional) | Ensino superior | | |
| Avaliação MT e LP | Negativa | Count | 1 | 0 | 2 | 3 | 6 |
| | | % within Avaliação MT e LP | 17% | 0% | 33% | 50% | 100% |
| | | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | 100% | 0% | 12% | 1% | 2% |
| | | Adjusted Residual | 6,3 | -,5 | 2,6 | -3,0 | |
| | Positiva | Count | 0 | 8 | 14 | 122 | 144 |
| | | % within Avaliação MT e LP | 0% | 6% | 10% | 85% | 100% |
| | | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | 0% | 80% | 82% | 56% | 59% |
| | | Adjusted Residual | -1,2 | 1,4 | 2,1 | -2,3 | |
| | Muito positiva | Count | 0 | 2 | 1 | 93 | 96 |
| | | % within Avaliação MT e LP | 0% | 2% | 1% | 97% | 100% |
| | | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | 0% | 20% | 6% | 43% | 39% |
| | | Adjusted Residual | -,8 | -1,3 | -2,9 | 3,3 | |
| Total | Count | 1 | 10 | 17 | 218 | 246 | |
| | % within Avaliação MT e LP | 0% | 4% | 7% | 89% | 100% | |

| | | | | | | |
|--|--|------|------|------|------|------|
| | % within Nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
|--|--|------|------|------|------|------|

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|-------------------------------------|--------|----|--------------------------|
| Pearson Chi-Square | 56,447 | 6 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 23,986 | 6 | ,001 |
| Linear-by- Linear Association | 12,767 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 246 | | |

Symmetric Measures

| | Value | Approx. Sig. |
|-----------------------|--------------------|-----------------|
| Nominal by Nominal | Phi ,479 | ,000 |
| | Cramer's V ,339 | ,000 |
| N of Valid Cases | 246 | |

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

13. Cruzamento entre as variáveis “Expectativas Acadêmicas dos Alunos” e “Avaliação em Matemática e Língua Portuguesa”:

| Crosstab | | | | | | | | | |
|----------------------|----------|--|--|--------------------------------|--------------|----------|--------------|-------|------|
| | | Expectativas Acadêmicas dos Alunos | | | | | | Total | |
| | | 9.º ano (via profissional) | 12.º ano (via científico- humanística) | 12.º ano (via profissional) | Licenciatura | Mestrado | Doutoramento | | |
| Avaliação MT e LP | Negativa | Count | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| | | % within Avaliação MT e LP | 20% | 0% | 40% | 20% | 20% | 0% | 100% |
| | | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 25% | 0% | 6% | 2% | 2% | 0% | 2% |
| | | Adjusted Residual | 3,3 | -,8 | 1,7 | -,3 | -,2 | -1,3 | |
| | Positiva | Count | 3 | 22 | 25 | 36 | 31 | 29 | 146 |
| | | % within Avaliação MT e LP | 2% | 15% | 17% | 25% | 21% | 20% | 100% |

| | | | | | | | | |
|-------------------|--|------|------|------|------|------|------|------|
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 75% | 79% | 71% | 58% | 53% | 48% | 59% |
| | Adjusted Residual | ,7 | 2,2 | 1,6 | -,2 | -1,0 | -2,0 | |
| Muito positiva | Count | 0 | 6 | 8 | 25 | 26 | 31 | 96 |
| | % within Avaliação MT e LP | 0% | 6% | 8% | 26% | 27% | 32% | 100% |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 0% | 21% | 23% | 40% | 45% | 52% | 39% |
| | Adjusted Residual | -1,6 | -2,0 | -2,1 | ,3 | 1,1 | 2,3 | |
| Total | Count | 4 | 28 | 35 | 62 | 58 | 60 | 247 |
| | % within Avaliação MT e LP | 2% | 11% | 14% | 25% | 23% | 24% | 100% |
| | % within Nível de escolaridade pretende seguir | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|--------------------------|
| Pearson Chi-Square | 28,159 | 10 | ,002 |
| Likelihood Ratio | 23,892 | 10 | ,008 |
| Linear-by-Linear Association | 15,663 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 247 | | |

Symmetric Measures

| | | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,338 | ,002 |
| | Cramer's V | ,239 | ,002 |
| N of Valid Cases | | 247 | |

a. 8 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.