



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Percursos Escolares Profissionais
Representações e Experiências dos Alunos dos Cursos Profissionais

Dissertação orientada por:
Professora Doutora Conceição Alves Pinto

Fernanda Lima Alves Cunha
Porto, dezembro de 2016

Percursos Escolares Profissionais

Representações e Experiências dos Alunos dos Cursos Profissionais

RESUMO

São muitos os fatores que contribuem para a representação da escola nos alunos. As experiências subjetivas de cada um no contexto familiar, escolar e no meio mas também as influências recíprocas no decurso do processo de socialização escolar e social têm um papel relevante na formação das representações da escola e da sua eventual reformulação.

O nosso estudo tem como objetivo concluir qual a representação da escola nos alunos que frequentam cursos profissionais através da análise das correlações entre a importância atribuída às finalidades da escola (preconizadas por João Formosinho, 1994) e as práticas educativas familiares, que inferimos através da análise do tipo de família/pais, as relações professor-aluno, as ambições e percursos académicos do aluno e as representações que os alunos têm de si próprios (como Ser Sujeito e Ser de Relação). Foram também objeto de análise a importâncias das finalidades da escola que os alunos imputam aos seus pais.

Os alunos alvo do nosso estudo foram alunos a frequentar cursos em escolas profissionais particulares no norte de Portugal, mais precisamente no distrito de Viana do Castelo, e também na Escola de Hotelaria e Turismo de Santa Maria da Feira, no distrito do Porto.

Consideramos mais apropriado para o nosso estudo uma investigação quantitativa. Assim, o instrumento de recolha de dados usado foi o inquérito por questionário com elementos de caracterização dos alunos e indicadores para operacionalizar conceitos.

A análise dos dados permitem-nos tirar várias conclusões. De um modo geral, os respondentes atribuem grande importância às finalidades da escola. O grau de importância é influenciado por variáveis relacionadas com a família- tipologia de família de pertença dos alunos, tipos de pais, nível de instrução familiar- mas também as representações que os alunos têm de si próprios como Ser Sujeito e como Ser de Relação e o tipo de relação que têm com os seus professores.

A conclusão geral do nosso estudo é a de que os respondentes do nosso questionário mostram ter uma boa compreensão das finalidades da escola e, consequentemente, podemos afirmar que a representação da instituição nos alunos é positiva.

Palavras-chaves: socialização, representações, finalidades da escola

ABSTRACT

There are many factors that contribute to the students' representation of school. The subjective life experiences of each one in the family and school contexts as well as in their social environment along with the reciprocal influences that occur during the process of socialization have an important role in the shaping, and eventual reshaping, of the students' representation of school.

The aim of our work is to know which the student's representation of school is through the analysis of the correlations between the importance the students give to the main aims of school, created by Formosinho (1994), and the family educational practices, which we can infer by analysing the types of parents and types of families, the interactions teacher-student, students' academic projects and pathways and the representations students have of themselves (the student himself/herself and the students

as a being in relation to others). We have also analysed the opinions about the aims of school that the students attribute to their parents.

The students-target of our work were the students attending vocational courses at private vocational schools in the north of Portugal, more precisely in Viana do Castelo county, and at Escola de Hotelaria e Turismo from Santa Maria da Feira, in Oporto county.

We considered more appropriate to follow a quantitative methodology in our research. Therefore the research was underpinned by a survey by questionnaire which allowed us to operationalise concepts.

From the analysis of our data, we can draw some conclusions. Generally speaking, the respondents attach a great importance to the aims of school. The differences found between students concerning the importance given to these aims derive from the influence of family variables, such as types of parents/ families and family educational level, but also the representations students have of themselves and the type of the relationships with their teachers.

The general conclusion of our work is that the survey respondents have shown a good understanding of the aims of school and, consequently, we can state that the students' representation of this institution is very positive.

Key-words: socialization, representations, aims of school

AGRADECIMENTOS

À memória dos meus pais, sempre presentes na minha conquista de *mais conhecimento*, pelo orgulho que esta determinação lhes proporcionava.

Exprimo o meu maior e mais profundo agradecimento à Sra. Professora Doutora Conceição Alves Pinto, orientadora deste trabalho, por não ter deixado que sucumbisse à tentação da desistência da conclusão deste estudo, pelo constante apoio, incentivo, compreensão e humanismo e, desta forma, ajudar a ultrapassar, ou relativizar, os obstáculos que a vida foi colocando no meu caminho. Admiradora acérrima do seu rigor e competência, agradeço também o privilégio de ter sido sua mestrande.

À Sra. Professora Doutora Manuela Teixeira, uma referência das lutas pelo respeito e valorização da classe docente, agradeço os seus ímpares ensinamentos, grande contributo para a inteligente humildade perante o saber, e também a persistência no rigor das leituras estatísticas.

À Sra. Professora Doutora Paula Borges, por nos fazer sentir a alegria de estar com o outro e com ele partilhar saberes, compreender situações, acontecimentos e o mundo das “*representações*”.

Ao Sr. professor Valter Almeida pela disponibilidade, pelo contributo paciente e abnegado para a apresentação de um trabalho académico rigoroso e pelas suas orientações e sugestões sempre preciosas.

Aos colegas de mestrado pela entreaajuda e companheirismo.

A todos os funcionários do ISET pelo acolhimento, simpatia e ajuda.

A todos, muito obrigada!

Índice

RESUMO	2
ABSTRACT	2
AGRADECIMENTOS	4
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	11
1. A SOCIALIZAÇÃO - PROCESSO DE APREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL E DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE -	11
1.1 Socialização primária	13
1.2 Socialização secundária	15
2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – UMA VISÃO DO MUNDO	19
2.1 Processos geradores de representações sociais	22
2.2 Representações sociais da escola	23
2.3 A escola representada pelos alunos	26
2.3.1 A família e meio social	27
2.3.2 O meio escolar	30
2.4 A escola representada pelos pais	33
3. FINALIDADES DA ESCOLA	38
3.1 Representações das finalidades da Escola nos pais e nos professores	41
4. PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES	43
5. CLIMA DA ESCOLA	49
6. CONCLUSÃO	53
CAPÍTULO 2 - ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS E FINALIDADES DA ESCOLA	60
7. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	60
7.1 O que pretendemos saber	60
7.2 Recolha de dados	60
8. AMOSTRA	61
9. A PESSOA DO ALUNO	62
9.1 Características	62
9.1.1 Idade	62
9.1.2 Género	63
9.2 Representações do aluno enquanto Pessoa	64
9.2.1 Representação do ser sujeito	64
9.2.2 Representação do ser de relação	66
10. A FAMÍLIA DO ALUNO	67
10.1 Características da família	68
10.1.1 Habilitações escolares do Pai e da Mãe	68
10.1.2 Nível de Instrução Familiar (NIF)	69
10.2 Representações da família	69
10.2.1 Tipos de Pais	69

10.2.2	Tipologias de Família	71
11.	O ALUNO NA ESCOLA	74
11.1	Características do percurso escolar	74
11.1.1	Ano que frequenta	74
11.1.2	Curso que frequenta	75
11.1.3	Retenção no percurso escolar	76
11.1.4	Retenção por ciclo de ensino	76
11.1.5	Conclusão do 9º Ano	77
11.2	Representações escolares	77
11.2.1	Aspirações escolares	78
11.2.2	Decisões após 9º ano	78
11.2.3	Satisfação com a escolha do curso	79
11.3	Clima Relacional de Escola	79
11.3.1	Relações com os Professores	80
11.3.2	Relações com os Formadores Técnicos	81
11.3.3	Relações com os OET/DT	82
12.	O ALUNO E AS FINALIDADES DA ESCOLA	83
12.1	Representação da Finalidade Cultural da escola	84
12.1.1	Finalidade Cultural da escola: indicadores parcelares	84
12.1.2	Finalidade Cultural da escola: indicador agregado	85
12.1.3	Variações da Finalidade Cultural da escola	86
12.1.4	Síntese da finalidade cultural	89
12.2	Representação da Finalidade Produtiva da escola	89
12.2.1	Finalidade Produtiva da escola: indicadores parcelares	90
12.2.2	Finalidade Produtiva da escola: indicador agregado	90
12.2.3	Variações da Finalidade Produtiva da escola	91
12.2.4	Síntese da finalidade Produtiva	93
12.3	Representação da Finalidade Socializadora da escola	93
12.3.1	Finalidade Socializadora da escola: indicadores parcelares	93
12.3.2	Finalidade Socializadora da escola: indicador agregado	94
12.3.3	Variações da Finalidade Socializadora da escola	95
12.3.4	Síntese da finalidade socializadora	96
12.4	Representação da Finalidade Personalizadora da escola	97
12.4.1	Finalidade Personalizadora da escola: indicadores parcelares	97
12.4.2	Finalidade Personalizadora da escola: indicador agregado	98
12.4.3	Variações da Finalidade Personalizadora da escola	98
12.5	Representação da Finalidade Igualizadora da escola	100
12.5.1	Finalidade Igualizadora da escola: indicadores parcelares	101
12.5.2	Finalidade Igualizadora da escola: indicador agregado	101
12.5.3	Variações da Finalidade Igualizadora da escola	102
12.5.4	Finalidade Igualizadora segundo o NIF	102
12.5.5	Finalidade Igualizadora segundo a ano de frequência	103
12.5.6	Síntese da finalidade Igualizadora	104
13.	REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA PESSOA	104
13.1	Finalidades da escola e Ser Sujeito	104
13.1.1	Finalidade Cultural segundo Ser Sujeito	105
13.1.2	Finalidade Produtiva segundo Ser Sujeito	106
13.1.3	Finalidade Socialização segundo Ser Sujeito	106
13.1.4	Finalidade Personalizadora segundo Ser Sujeito	107
13.1.5	Finalidade Igualizadora segundo Ser Sujeito	107
13.1.6	Síntese de finalidades da escola segundo Ser Sujeito	108
13.2	Finalidades da escola e Ser de Relação	108
13.2.1	Finalidade Cultural segundo Ser de Relação	108
13.2.2	Finalidade Produtiva segundo Ser de Relação	109
13.2.3	Finalidade Socialização segundo Ser de Relação	109

13.2.4	Finalidade Personalizadora segundo Ser de Relação	110
13.2.5	Finalidade Igualizadora segundo Ser de Relação	110
13.2.6	Síntese de finalidades da escola segundo Ser de Relação	111
14.	FINALIDADES DA ESCOLA E SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR	111
14.1	Finalidades da escola na perspectiva dos alunos e dos pais	112
14.1.1	Finalidade Cultural nas perspectivas de alunos e pais	112
14.1.2	Finalidade Socializadora nas perspectivas de alunos e pais	113
14.1.3	Finalidade Personalizadora nas perspectivas de alunos e pais	113
14.1.4	Finalidade Igualizadora nas perspectivas de alunos e pais	114
14.1.5	Finalidade Produtiva nas perspectivas de alunos e pais	115
14.1.6	Síntese das finalidades escolares na perspectiva dos alunos e dos pais.	115
14.2	As finalidades da escola na perspectiva dos alunos segundo as que imputam aos pais.	116
14.2.1	Finalidade cultural na perspectiva dos alunos segundo as imputadas aos pais.	116
14.2.2	Finalidade Produtiva na perspectiva dos alunos segundo as imputadas aos pais	117
14.2.3	Finalidade socializadora na perspectiva dos alunos segundo as imputadas aos pais	118
14.2.4	Finalidade personalizadora na perspectiva dos alunos segundo as imputadas aos pais	118
14.2.5	Finalidade Igualizadora na perspectiva dos alunos segundo as imputadas aos pais	119
14.3	Finalidades da escola e Tipos de Pais	120
14.3.1	Finalidade Cultural segundo Tipo de pais	120
14.3.2	Finalidade Produtiva segundo Tipo de pais	121
14.3.3	Finalidade Personalizadora segundo Tipo de pais	121
14.3.4	Finalidade Igualizadora segundo Tipo de pais	122
14.3.5	Síntese das relações das finalidades da escola e tipos de pais	122
14.4	Finalidades da escola e Tipologias de Família	123
14.4.1	Finalidade Cultural segundo Tipologia Família	124
14.4.2	Finalidade Produtiva segundo Tipologia Família	124
14.4.3	Finalidade Socializadora segundo Tipologia Família	125
14.4.4	Finalidade Personalizadora segundo Tipologia Família	125
14.4.5	Síntese das finalidades da escola e tipologias de família	126
15.	FINALIDADES DA ESCOLA E CLIMA RELACIONAL DA ESCOLA	126
15.1	Finalidades da escola e Relação com os professores	127
15.1.1	Finalidade Cultural segundo Relação com os professores	127
15.1.2	Finalidade Produtiva segundo Relação com os professores	128
15.1.3	Finalidade Socializadora segundo Relação com os professores	128
15.1.4	Finalidade Personalizadora segundo Relação com os professores	129
15.1.5	Síntese das finalidades da escola segundo a relação com os professores	129
15.2	Finalidades da escola e Relação com os formadores técnicos	130
15.2.1	Finalidade Cultural segundo Relação com Formadores Técnicos	130
15.2.2	Finalidade Produtiva segundo Relação com Formadores Técnicos	131
15.2.3	Finalidade Socialização segundo Relação com Formadores Técnicos	131
15.2.4	Finalidade Personalizadora segundo Relação com Formadores Técnicos	132
15.2.5	Síntese finalidades escolares segundo relação com formadores técnicos	132
15.3	Finalidades da escola e Relações com Orientador Educativo /Diretor de Turma	133
15.3.1	Finalidade Cultural segundo Relação OET/DT	133
15.3.2	Finalidade Produtiva segundo Relação OET/DT	134
15.3.3	Síntese finalidades escolares segundo relação com OET/DT	134
	CONCLUSÃO GERAL	135
	BIBLIOGRAFIA	146
	ANEXO	150

INTRODUÇÃO

“...mais importante do que ter determinado nível de conhecimentos, associado ao “capital escolar” e decorrente do diploma que se tem, é a forma como os adultos no seio da família interagem, e que atitudes transmitem aos seus filhos sobre a escola. Mais importante do que o que os pais têm em termos de diploma, é o que são e o que fazem na sua interação com os filhos.”

ALVES-PINTO, 2008, p.76

O nosso trabalho tem como objetivo saber quais as representações da escola nos alunos que, terminado o 9º ano de escolaridade, optam por frequentar cursos qualificantes, comumente designados cursos profissionais, em detrimento do ensino secundário regular. Gostaríamos ainda de saber se essa representação da escola influenciou a decisão deste percurso escolar.

Sabemos que a temática das representações sociais no geral, e da escolarização em particular, se reveste de muita complexidade. São multidimensionais, chamam à colação o processo da construção da identidade dos indivíduos- a socialização, processo contínuo e dinâmico que leva à construção e reconstrução dessas mesmas representações sociais, do significado das permanentes interações com o outro nos vários espaços onde a vida acontece, como é a família, a escola e a comunidade.

Estabelecemos, assim, como cerne do nosso trabalho a compreensão das representações da escola essencialmente nos alunos recorrendo à análise das relações entre a importância atribuída às finalidades da escola, explicitadas por Formosinho (1994), com

a relevância que cada aluno atribui a si próprio na dimensão ser pessoa, as práticas educativas familiares e, ainda, com o seu histórico escolar até ao 9º ano, as suas ambições académicas e a qualidades das relações interpessoais no contexto escolar, particularmente com os professores, os formadores técnicos e os diretores de turma/orientadores educativos de turma.

Este nosso enfoque resulta da leitura de estudos recentes, das últimas décadas do século XX, que atribuem as representações da escolarização mais ao tipo práticas educativas familiares, decorrentes das relações família-escola e menos da origem social de pertença do aluno (ALVES-PINTO, 1995).

Para concretizar o objetivo que referimos, iremos sequenciar o nosso trabalho em dois momentos: o primeiro, Capítulo I, será dedicado ao enquadramento teórico-conceitual da problemática do estudo, para o qual selecionamos autores que nos forneceram elementos teóricos particularmente pertinentes para a construção da nossa problemática, como, por exemplo, Peter Berger e Thomas Luckmann, para o entendimento da construção social da realidade e Serge Moscovici, relativamente à problemática das representações sociais; o segundo, Capítulo II, será dedicado à apresentação e análise dos dados da nossa investigação que, como já referimos, teve como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário concebido como operacionalização de conceitos da nossa problemática que desenvolvemos no capítulo I.

A recolha de dados ocorreu em escolas profissionais particulares, localizadas nos distritos de Viana do Castelo e do Porto. O questionário foi distribuído no ano letivo 2010/ 2011 e foi dirigido aos alunos a frequentar o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Neste capítulo apresentaremos os resultados da leitura das tendências de resposta verificadas e a sua análise. É nossa intenção relacionar, sempre que possível, as nossas

análises à componente teórica que escolhemos como referência, o que faremos na parte final da conclusão geral.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

“Eu somos tristes. Não me engano, digo bem. Ou talvez: nós sou triste? Porque dentro de mim não sou sozinho. Sou muitos. E esses todos disputam minha única vida.”

Mia Couto in *Vozes Adormecidas*

1. A SOCIALIZAÇÃO - PROCESSO DE APREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL E DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE -

O ser humano é comumente definido como um ser social. Não nasce, porém, um ser social: Vai-se tornando membro da sociedade, pois nasce com predisposição para a sociabilidade. Nunca conseguiremos compreender o percurso de um indivíduo - o seu passado, o seu presente, o seu futuro-, se não o associarmos a uma determinada

época e às pessoas que com ele viveram no mesmo contexto social e com quem partilhou várias experiências sociais. O ser humano é assim um elemento de uma comunidade de indivíduos- a sociedade. E é na sociedade, entendida como é “ *um grande complexo de interações humanas ou, para usar uma linguagem técnica, um sistema de interação.*” (BERGER,P:,1995, p.35), que o indivíduo, paradoxalmente, desenvolve uma identidade própria.

Logo, a identidade de cada indivíduo não é inata; forma-se com a ajuda do meio, das pessoas com quem se interage sendo, assim, um processo dinâmico ao longo da vida.

Contudo, ser membro da sociedade, no sentido mais lato, ou de um grupo, no sentido mais restrito, pressupõe a partilha de padrões de ação/comportamento comuns, em suma, partilhar um conjunto de elementos que levam cada indivíduo singular a ligar-se aos outros, a relacionar-se com eles e nessa relação compreender os outros e ao compreender os outros, compreender-se a si próprio. Todavia, quando se fala de partilhar um conjunto de elementos (atitudes, práticas, opiniões...) não se quer dizer que o indivíduo faça com o grupo um todo completamente homogêneo e uniforme; os indivíduos não são fruto de produção em série.

Como refere LAHIRE (2003, p.22) “se as triagens cruzadas das grandes investigações nos indicam as propriedades, atitudes, práticas, opiniões, etc., estatisticamente ligadas a este grupo ou a esta categoria, elas não nos dizem que cada indivíduo que compõe o grupo ou a categoria, nem mesmo a maioria de entre eles, reúne a totalidade, nem mesmo a maior parte, dessas propriedades.” Acrescenta ainda que “As teses da unicidade e da homogeneidade (tanto da cultura como do actor) não têm, portanto, nada de uma evidência” (ibid p.25).

A unicidade de si, i.e., a identidade pessoal ou o “eu” de cada um é fundamental socialmente. Atribui-se a cada um nome, um ou mais sobrenomes e depois um cartão de identidade onde consta constam ainda um número, data de nascimento, a filiação e a assinatura do próprio. Parece a identidade de cada um se resume a estes dados. Puro engano. A identidade é uma construção nunca acabada. Começa a desenvolver-se na infância e ao longo da vida vai sendo reconstruída, pelas experiências vividas, pelas interações com os outros.

Convém sabermos, assim, de que modo é que o indivíduo interioriza a realidade social em que vai imergindo e como constrói a sua identidade.

A reflexão sobre o processo de socialização dá-nos respostas a estas questões. Esta temática tem sido tema de estudo e reflexão por parte de muitos autores. Para o nosso estudo iremos centrar-nos essencialmente na abordagem feita por P. BERGER e T. LUCKMANN na obra “A construção Social da Realidade”, 1966. São autores que fazem uma rutura com abordagens anteriores desta temática e que ao introduzirem os conceitos de socialização primária e secundária ajudaram a uma melhor compreensão do processo de socialização.

1.1 Socialização primária

A família é o primeiro agente socializador da criança sendo, assim, *é* na infância que se processa a primeira socialização por via da qual a criança se torna membro da sociedade.

A socialização primária é de extrema importância, pois é nela que as outras socializações, as que irão ocorrer ao longo da vida, se irão ancorar. E o momento inicial deste processo é designado de *interiorização*, entendida como “apreensão ou

interpretação imediata de um acontecimento objetivo como exprimindo sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem que assim se torna, em termos subjetivos, significativo para mim” (BERGER e LUCKMANN.,2004, p. 137),

A criança nasce numa estrutura social objetiva muito particular, a família. As suas primeiras interações far-se-ão com os pais, os irmãos, os tios, os avós,... E serão estes “outros significativos” que serão responsáveis pela sua socialização. O mundo, a realidade objetiva que a criança vai interiorizar será o mundo mediado por esses “outros significativos”, e esse mundo é, para a criança, o único mundo existente. Concomitantemente, a criança identifica-se, inevitavelmente, com os adultos significativos; assume os seus papéis, as suas atitudes e as suas formas de estar, tornando-os seus. Esta identificação é fundamental para que a criança consiga identificar-se a si mesma ao nível subjetivo de uma maneira coerente.

Contudo, para que a socialização primária se conclua, a criança terá que ser capaz criar na sua consciência uma abstração dos papéis e atitudes de outros específicos para com os papéis e atitudes em geral. Esta abstração dos papéis e atitudes dos “*outros significativos*” é designada “*o outro generalizado*”. “ Quando se consolida na consciência do indivíduo este “*outro generalizado*”, a socialização primária está terminada”(ALVES-PINTO, 1995, p.123). E. “O indivíduo é finalmente membro da sociedade, com uma personalidade e um mundo.”. (BERGER e LUCKMANN, 2004, p?). Contribui de forma decisiva para este processo a aquisição da linguagem. Ela é ao mesmo tempo conteúdo e instrumento da socialização.

Este é apenas o primeiro processo de socialização a que o indivíduo se submete. Todavia, a socialização primária é tão marcante na vida de cada indivíduo que será quase impossível desintegrar a realidade interiorizada nesta fase. Seguir-se-ão outras socializações ao longo da vida, todas cabendo no conceito de socialização secundária.

1.2 Socialização secundária

Se no decurso da socialização primária, o indivíduo foi construindo o seu primeiro mundo, é ao longo da socialização secundária que esse mesmo indivíduo irá proceder à interiorização de outros mundos, dos “*submundos*” institucionais ou baseados em instituições” (BERGER e. LUCKMANN.,2004, p.145). E serão muitos os *submundos* onde o indivíduo irá imergir ao longo da vida, o que torna a socialização um processo nunca acabado. Estes *submundos* caracterizam-se pela diversidade e complexa divisão do trabalho e de múltiplas e variadas funções que ao indivíduo/cidadão serão propostas. Ora, para um adequado desempenho dessas funções, o indivíduo terá de obter conhecimento específicos..

Nas sociedades ocidentais, ou sociedades de igual matriz, a escola é o palco onde a criança vai viver a sua primeira socialização secundária. Não ignoramos a existência de outras instituições, ou apenas grupos, que podem concorrer com a escola neste processo, como, por exemplo a pertença a clubes, ao grupo de escuteiros, entre outros. Mas enquanto a integração nestes grupos é facultativa, a integração na escola é obrigatória e, por conseguinte, é um *submundo* inevitável no processo da socialização secundária.

As novas realidades objetivas a ser interiorizadas, e por este processo tornadas subjetivas, serão “realidades parciais em contraste com o mundo-base adquirido na socialização primária” (ibid,p.146). A socialização secundária vai trazer novos conhecimentos, novos conteúdos que tentarão sobrepor-se à realidade interiorizada na primeira socialização. Tarefa difícil atendendo à especificidade do processo de interiorização da realidade na infância, a que já aludimos. Serão precisos procedimentos conceptuais para integrar estes novos conhecimentos sem que se perca a coerência entre

as interiorizações da socialização primária e da socialização secundária. Nem todas as crianças que começam a vida escolar dispõem desses procedimentos conceptuais, ou seja, de “ pontes entre o seu mundo significativo (com que chegam à escola) e o universo significativo que lhes é proposto na socialização escolar ”(ALVES-PINTO ,1995, p.124).

Todavia, há algo que as crianças entendem; a escola é um mundo diferente do mundo familiar. Os professores e os outros adultos agentes socializadores das suas novas interações não são os *seus significativos impostos*; são funcionários institucionais, são adultos “ (...) *vistos como contingentes. São estes, mas poderiam ser outros*” (ibid,123).

Não há, assim, uma identificação emotiva com estes novos agentes. Mas este facto não compromete o processo de socialização secundária. Dele decorre, no entanto, uma menor identificação com os agentes socializadores e, para além disso, as interiorizações feitas denotam uma realidade subjetiva mais fugidia, ou seja, pouco persistente. No entanto, atente-se, que o aluno -- a criança/adolescente -- pode eleger como *seu outro significativo* um dos atores do sistema da interação escolar, por exemplo, um professor, um colega.

A socialização secundária não acaba no fim da vida escolar. Seguir-se-ão outras socializações secundárias, particularmente as que vão ocorrer não só no campo profissional, mas também em outros contextos de vida do indivíduo, porque, estando a sociedade contemporânea em permanente mudança, também se vem assistindo a outros modelos de socialização que tem obrigado novas abordagens a esta problemática.

As sociedades contemporâneas, por oposição às sociedades tradicionais, são muito mais amplas do ponto de vista espacial, o número dos seus elementos é imensamente superior, as instituições são diversas, a divisão do trabalho é também

maior e mais complexa, são eminentemente multiculturais, as interações face a face rivalizam com as virtuais, sobretudo nas camadas mais jovens... Em suma, enfrentamos momentos de mudanças que vão ter repercussões nas formas de interação e sociabilidade. É natural, portanto, que tenham surgido outros modelos de socialização.

Uma visão mais contemporânea sobre esta temática dá particular ênfase à heterogeneidade dos espaços em que ocorre o processo de socialização, onde se “produz e se troca informações, saberes e competências.” (SETTON, 2005,p.344.)

Com o advento da cultural de massas, graças ao desenvolvimento tecnológico que possibilita a difusão e, conseqüentemente, consumo de informação e entretenimento de caráter socializador, surgem novos agentes que vão participar a par com a família e a escola, no processo de socialização- os *media*. Chega hoje até nós muita informação, de natureza variada: novos conceitos, novas formas de conduta, outras realidades, outros valores, o que tornam a realidade que nos rodeia mais heterogênea, mais plural, às vezes até contraditória. Facilmente podemos pensar que o facto de todos receberem a mesma informação levar a uma homogeneidade e não à heterogeneidade. Contudo, os indivíduos não assimilam passivamente o que é difundido. “É evidente que há uma certa uniformização mediática, mas isso não autoriza a que dela deduzamos a uniformização da mensagem” (CUCHE, 2004, p.122.)

Cada indivíduo ou grupo apropria-se das novas formas de conceber e interpretar o mundo a que tem acesso à sua maneira, ou seja, as biografias individuais e os conhecimentos sociais aniquilam a homogeneidade e massificação que a cultura de massas poderia originar.

Facto de relevo, todavia, é que esta realidade afetou os padrões das relações sociais e as ações educativas socializadoras já não se confinam às instituições de educação tradicionais - família e escola. Estas têm-se mostrado incapazes de gerir esta

nova realidade, fragilizaram-se e foram perdendo o monopólio da educação e da socialização.

A pluralidade e a heterogeneidade das informações que chegam ao indivíduo das sociedades contemporâneas têm repercussões nas “maneiras de aprendizado formal e informal, na adaptação e na percepção que o indivíduo contemporâneo passa a ter sobre o mundo e sobre ele mesmo.”(SETTON 2005, p.346). Verificam-se, ainda, novas formas de interação social, uma predisposição mais reflexiva por parte do indivíduo que o leva a “ refletir sobre a realidade, construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais e institucionais.” (ibid, p.347).

No livro “ O Homem Plural- As molas da acção”, LAHIRE (2001) recorre a dois conceitos que nos podem ajudar a clarificar esta problemática: a unicidade e a pluralidade do ator. Evoca a noção de *habitus*, utilizada por Émile Durkheim, para concluir que só em situações sociais muito peculiares seria possível estabelecer relações com indivíduos que apresentassem “ um sistema de disposições ou esquemas homogéneo e coerente”(ibid,p.30). Sendo a sociedade diferenciada, só um indivíduo isolado da mesma e submetido a um processo de socialização num “mundo” que se apresente como total e único, e sob forte vigilância que anule qualquer individualidade, poderá reclamar unicidade. Tais condições de existência são improváveis, diríamos até impossíveis nos dias de hoje, pois a sociedade é cada vez mais heterogénea, mais diferenciada.

Estamos imersos numa sociedade cada vez mais heterogénea, mais multicultural onde os indivíduos vivem com cada vez mais situações de interação em vários grupos. Esta nova realidade obriga-nos a esquemas de ação tão plurais quanto a pluralidade dos mundos em que nos vamos inserindo. Consequentemente, cada indivíduo imerso numa pluralidade de meios sociais submete-se a processos de socialização heterogéneos

através dos quais interioriza esses meios sociais diferenciados. Esta realidade fá-lo desenvolver um conjunto de conhecimentos, esquemas de hábitos e práticas igualmente alargado e heterogéneo. A ator social será tanto mais plural quanto mais plurais forem as suas experiências sociais.

FRANÇOIS DUBET também refletiu sobre a ação social na sociedade contemporânea na obra *A Sociologia da Experiência*, (1994). Defende a noção de experiência social para designar as ações sociais (individuais ou coletivas) sendo esta experiência definida pela combinação de várias lógicas de ação- a integração, a estratégia e a subjetivação. Como as lógicas do sistema social são diversas na sociedade contemporânea, os indivíduos têm que gerir todas estas lógicas de ação. “O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta actividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflectividade.” (ibid, p.107). Defende que não há uma adequação total entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema e, por este motivo, a experiência social do indivíduo apresenta-se inacabada.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – UMA VISÃO DO MUNDO

Originário da filosofia, o conceito de representação foi transferido para as ciências sociais por Moscovici na década de 60. Este autor fez ancorar a ideia de representações sociais nos trabalhos dos sociólogos George Simmel, Max Weber e Émile Durkheim. Todavia, foi na noção de *representações coletivas* de Durkheim, que Moscovici estabeleceu mais próxima relação ao conceito de representação social.

Émile Durkheim, sociólogo alemão nascido em meados do século XIX, pretendeu estudar os factos sociais que ocorrem na sociedade. E foi na busca da resposta à pergunta- *Como acontece a vida em sociedade?* que este sociólogo chegou ao conceito

de representações coletivas, conceito de muito importância, pois é nele que se alicerça o conceito de representação social.

Durkheim entende a sociedade como um conjunto de indivíduos associados, sendo o sistema que eles formam ao unir-se a base sobre a qual a vida social surge.

As representações coletivas seriam, para este autor, uma espécie de argamassa que impede que a sociedade se desagregue. Estas representações seriam, no entanto, autônomas em relação às relações existentes entre os indivíduos dessa sociedade. Durkheim, influenciado pelo método das ciências físicas, não atribui relevância à subjetividade dos indivíduos nas relações que estabelecem em sociedade. (cfr.P.BORGES, 2007, p.15).

MOSCOVIC (2000), por seu lado, centra-se no indivíduo e para este autor o conceito de representação social tornou-se fundamental para se compreender de que forma se constroem no sujeito diferentes formas de pensamento social no processo de apreensão dos acontecimentos da vida quotidiana, de interpretações de imagens, de ideias e informações que circulam no meio social. As representações sociais estão presentes em todas as interações humanas, tanto entre duas pessoas como entre grupos, que partilham um conjunto de valores, atitudes, comportamentos, comunicações e cultura comuns. E é a existência desta partilha comum que permite a comunicação entre os sujeitos ou grupos, a compreensão recíproca e a de cada um individualmente.

As representações sociais decorrem de uma atividade mental por parte de indivíduos ou grupos sendo condicionadas pelo seu contexto social, tipos de comunicação que se estabelece entre eles, pelos valores e ideologias associados às suas pertenças sociais e pela sua bagagem cultural (JODELET, 1996,p.360). Elas contribuem

para a atribuição de significados a comportamentos, imagens, objetos, atitudes, que ao serem partilhados pelos indivíduos ou pelos grupos no seu meio social, permitem descodificar as suas interações.

Para MOSCOVIC (2000), as representações sociais apresentam duas características fundamentais: serem convencionais e prescritivas.

São convencionais porque “*convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram.*” (Idem) Por outras palavras, tornam-nos convenções ao definir-lhes as formas, ao determinar-lhes categorias, ao criar modelos que serão partilhados pelos sujeitos sociais. As convenções ajudam a perceber que uma imagem, um gesto, um comportamento, deve ser lido de uma maneira e não de outra. Assim, e ainda citando MOSCOVIC, “Nós vemos apenas o que as convenções (...) nos permitem ver”(2000, p.36).

Serem prescritivas prende-se ao facto de as representações sociais se imporem sobre os indivíduos. E impõem-se devido à conjugação da sua estrutura e da tradição que lhes subjaz. Ambas determinam as interpretações, que leituras fazer dos acontecimentos com os quais os sujeitos sociais se defrontam.

As representações sociais carregam história, costumes, tradição, saber acumulado; são fruto do passado que o presente ativa, pois elas controlam a realidade de hoje penetrando as nossas ideias, pensamentos e experiências atuais.

Pensar em representações sociais é pensar em conhecimento, “uma forma de pensamento social prático, pois está voltado para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal.” (JODELET, 2000,p.36)

Pensar em representações é também questionarmo-nos sobre a sua formação, sobre o papel que os indivíduos e o social desempenham nesse processo.

2.1 Processos geradores de representações sociais

Como as representações sociais estão presentes em todas as interações humanas, sendo a maior parte das vezes inconscientes, poderíamos ser levados a pensar que a sua formação é um processo fácil. Tal não é verdade.

Importa, então, saber como o social transforma um conhecimento em representação e de que forma a representação transforma esse mesmo social.

MOSCOVIC (2000) refere dois mecanismos que esclarecem este processo: a *objetivação* e a *ancoragem*. Dois conceitos que iremos clarificar de maneira sumária.

a) A *objetivação* – Objetivar significa reificar; é um processo que está relacionado com a capacidade do pensamento social em reproduzir um conceito numa imagem, de materializar a palavra. E as imagens assim produzidas anulam a caráter abstrato da entidade de onde provêm, a sua existência torna-se quase física e adquire “a autoridade de um fenómeno natural para os que a usam.” (ibid, 2000, p.74).

As imagens estão ligadas à realidade; elas são elementos da realidade. O sujeito ou grupo social precisam delas nas suas interações para comunicar, para compreender e para se fazerem compreender. A memória revela-se de enorme importância em todo este processo. A ela se deve a transformação de tudo o que é não-familiar em familiar, ou seja do desconhecido em conhecido. É esta a finalidade de todas as representações. E é à memória, e também à experiência, que se vão buscar as imagens, a linguagem e os gestos indispensáveis para tornar conhecido o desconhecido. “ (...) as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não-usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual nós já estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá a impressão de algo já visto (déjà vu) e conhecido (déjà connu).” (ibid, p.58)

b) A *ancoragem*- Este mecanismo tem como função classificar, categorizar, nomear, i.e., dar nome a alguma coisa, colocá-la numa categoria já existente na nossa memória. A representação está, desta forma, intimamente ligada a um sistema de classificação. E pela classificação nós definimos um conjunto de comportamentos e regras que determinam se algo está, ou não, conforme a norma.

Ao classificar, nomear algo, incluímo-lo “ num complexo de palavras específicas para localizá-lo, de facto, na matriz de identidade de nossa cultura.” (ibid, p.66)

Pela *ancoragem* enraíza-se socialmente a representação, ou seja, há uma integração do objeto representado no pensamento social já existente. Deste modo, o desconhecido, o não-familiar torna-se aceite pelo sujeito e pelo grupo social. E, assim, novos saberes são produzidos.

Através destes dois mecanismos, as representações sociais possibilitam que o grupo se construa a si próprio, por relação com os outros nas interações que com eles estabelece e também pela aproximação que faz do mundo, quer seja mundo físico ou das ideias. (cfr.P. BORGES,2007, p.60)

Questionamo-nos sobre as formas como as pessoas se aproximam do mundo da escola, a representação que constroem da instituição, o significado que lhe atribuem.

2.2 Representações sociais da escola

Apoiados nas teorias das representações sociais de MOSCOVIC (2000), iremos abordar a relação entre os atores escolares, alunos e pais, e a escola; o significado que estes lhe atribuem, a imagem / representação que dela possuem, guardada na memória coletiva, onde esse significado e essa representação se enraízam.

A representação da escola é influenciada por diferentes fatores como, por exemplo, as experiências de escolarização de cada um, quer seja a nível da sua *performance* escolar - sucesso/insucesso, quer seja pela qualidade das relações que se estabeleceram com os demais atores escolares no processo de socialização escolar, e ainda o maior ou menor afastamento cultural da escola pela falta de informação sobre esta instituição, a posição social do grupo de pertença de cada um, entre outros.

SANTIAGO (1996) elenca três elementos interrelacionados que determinam a representação deste *objeto* tanto nos alunos como nos pais e professores. São eles: a informação, a atitude e o campo de representação.

Apesar do estudo de Rui Santiago focar as representações da escola destes atores escolares no espaço rural, entendemos que os seus resultados se podem aplicar ao nosso trabalho atendendo à proveniência dos alunos e ao contexto social em que as escolas da nossa amostra estão inseridas.

O autor alude às transformações no sistema educativo português após os anos 70 e a sua relação com uma maior procura de informação sobre a educação escolar, facto que veio melhorar as expectativas sociais a respeito da escola. Não deixa, no entanto, de sublinhar que tanto os pais como os alunos das classes mais desfavorecidas têm mais dificuldades em obter e entender essa informação, em compreender a organização da instituição bem como as repercussões das metodologias de ensino usadas. Também atribui, como justificação para a baixa *performance* escolar nos alunos destas classes, às características da escola transmissiva.

Referindo-se aos alunos, MOLLO-BOUVIER (1985) defende que a posse de informação sobre a escola e a compreensão do seu funcionamento são fundamentais para o sucesso escolar, bem como na escolha dos percursos académicos e nos projetos socioprofissionais. Esta evidência é também determinante, na sua opinião, pela opção de

vias acadêmicas, vias profissionalizantes e até pela opção do abandono escolar.(cit. por SANTIAGO, 1996, p.83)

Para esta autora, os alunos das famílias favorecidas, pela maior aproximação cultural em relação à escola, têm uma representação mais positiva da mesma, detendo a informação sobre a instituição suficiente para uma boa orientação do seu percurso escolar. Não estão, assim, dependentes dos professores ou de outros elementos para ter acesso a informações fundamentais para serem bem-sucedidos na vida escolar.

Pelo exposto, podemos concluir que para Mollo-Bouvier a pertença à classe social alta ou baixa pode ter importância na representação da escola, no sucesso/insucesso escolares e na escolha do percurso acadêmico. (cit. por SANTIAGO, 1996, p.83)

As representações sociais da escola também são determinadas pela atitude dos atores sociais mais diretamente envolvidos neste meio. Sendo a escola um espaço de inúmeras interações, ocorrem nesse contexto múltiplas e diversas situações onde se vivem muitas experiências. Estas experiências dão origem, igualmente, a muitas reações, tomadas de posição que irão influenciar as representações da escola, quer seja para a manter quer para a mudar.

O processo de socialização desempenha um papel fulcral no desenvolvimento das atitudes face ao outro, a situações sociais, a acontecimentos ou objetos, pois é na rede das relações, as interações com os outros ou objetos que se vivem no contexto escolar que se originam atitudes face à escola que são determinantes para as representações que dela se formam.

A atitude é também um motor de ação ou intenções de ação. Ela dá origem a comportamentos de aproximação ou afastamento em relação ao objeto (no caso a escola), às pessoas (atores escolares) e a acontecimentos ou situações. Se a colocarmos no domínio das emoções e dos afetos, como fizeram Morissette & Gingras (1989), a

atitude será “*uma disposição interior do sujeito*” que se manifesta em reações emotivas ou afetivas que são aprendidas e que depois se voltam a sentir, ressentidas, portanto. Quando as reações são favoráveis há aproximação ao objeto, pessoa ou situação, sendo desfavoráveis verifica-se afastamento. O sujeito faz, portanto, uma avaliação negativa ou positiva dos parceiros nas interações educativas e também das situações ou acontecimentos escolares. (cit. por SANTIAGO, 1996, p.88)

Em suma, a atitude dos atores escolares, crucial para as representações sociais da escola, assenta nos “ domínios das relações interindividuais da apropriação dos instrumentos de comunicação, dos valores e das crenças que constroem elementos importantes para a compreensão das posições dos atores perante a escola.” SANTIAGO (1996- p.88). E colocar as atitudes no domínio dos afetos e emoções levar-nos-á a valorizar a qualidade das relações entre os atores educativos pela sua correlação com o seu investimento no processo educativo.

O terceiro elemento que é igualmente fundamental nas representações da escola, diz respeito ao campo de representação. Este elemento deve ser entendido como a hierarquização das opiniões e crenças que são direcionadas para os aspetos concretos dos objetos, pessoas ou situações a representar. Em síntese, podemos afirmar que cada sujeito procede a uma organização da informação em função dos seus interesses. O esquema mental que se constrói integra imagens que são organizadas de acordo com uma seleção que o sujeito faz e que é ditada pelas suas próprias experiências e do grupo anteriores, estilos de inserção sociocultural e a interação destes elementos com o conhecimento que têm do que é representado. (cfr. SANTIAGO, 1996, p.90)

2.3 A escola representada pelos alunos

A representação da escola nos alunos tem sido objeto de estudo por vários autores numa tentativa de se perceber que fator, ou fatores, lhe subjazem e as suas

correlações com os desempenhos escolares e percursos académicos ou profissionalizantes.

Iremos centrar-nos nos fatores externos ao aluno que têm mais influência na formação das suas representações escolares como a família e meio social de pertença e a escola- os professores, as inter-relações e as experiências que o contexto escolar proporciona.

2.3.1 A família e meio social

Quando o aluno chega à escola já traz consigo imagens e expectativas em relação à escola que desenvolveu nas suas interações essencialmente no contexto familiar. E sendo a socialização escolar tributária da socialização familiar, as vivências neste meio irão acompanhar e interferir de diversas maneiras com a socialização escolar. (cfr. ALVES-PINTO, 2008, p. 19) No entanto, não haverá convergências entre estas duas socializações o que torna o processo mais complexo do que já é pelas suas características próprias.

É expectável que os fatores que influenciam a representação escolar das crianças dos níveis escolares mais baixos não sejam os mesmos dos alunos dos níveis subsequentes. Apesar dos resultados das investigações sobre esta problemática não serem convergentes, tem-se manifestado consensual o facto de influência familiar na formação das representações escolares se verificar nas crianças do ensino pré-escolar e primário. A partir deste nível a influência familiar vai-se esvanecendo, passando o contexto escolar a ser mais determinante na formação das imagens que o aluno vai construindo da escola.

A passagem da dependência familiar a crescendos de autonomia neste domínio acompanha o desenvolvimento dos jovens. Estes vão-se tornando gradualmente mais

capazes de formular juízos cada vez mais complexos sobre o mundo que os rodeia; sobre os objetos, as pessoas, os acontecimentos, as situações. Não são de somenos importância, também, as “ normas, os valores e expectativas culturais (...) tipo de socialização, de práticas educativas, que de alguma forma exprimem a cultura.” M. FLEMING (1997, p.101). Estudos efetuados em diferentes países comprovaram que os países mais desenvolvidos economicamente acolhem melhor e estimulam mais, pela valorização que é dada, a autonomia nos jovens, o que não acontece, ou acontece menos, nos países ditos mais pobres. (ibid, pp. 101-102)

Contudo, este crescendo de autonomia não quer dizer que a influência familiar nas representações da escola nos jovens desapareça completamente. A família desempenha um papel importante, mas não determinante, nestas representações, até porque a socialização familiar deixa marcas no indivíduo que são muito difíceis de desaparecer. Acontece, tão simplesmente, que a família e o meio social de origem deixam de ter um papel decisivo nas representações e expectativas escolares bem como nos projetos futuros dos jovens.

Ainda fazendo referência à importância do contexto sociofamiliar e a sua relação com as representações da escola nos alunos, MOLLO-BOUVIER (1985) defende, por seu lado, que estas estão relacionadas com a distância cultural máxima ou mínima da família em relação à escola. Assim, os alunos filhos de pais com uma distância maior em relação à escola, manifestam uma representação mais inadequada em relação a esta, o que não acontece com os alunos de pais com distância cultural mínima. A maior ou menos distância cultural traduz-se em informações de que a família é detentora e na forma como as passam aos seus filhos. O seu estudo também demonstrou que não só o sucesso escolar estava relacionado com o capital de informação que as famílias

possuem, mas também projetos académicos ou profissionais dos alunos. (cit por SANTIAGO, 1996, pp.31, 36)

Um estudo realizado com jovens portugueses, estudantes e não estudantes, revelou que a origem social e a representação da escola só varia nos jovens não-estudantes. A forma como os jovens veem a escola não varia estatisticamente com a origem social. (cfr. ALVES-PINTO, 1993,p.136). Esta autora acrescenta ainda que este estudo também demonstrou que o fator que faz a diferença na representação escolar não tinha a ver com a origem social, mas sim com a “ duração de socialização escolar subsequente à sua socialização familiar.” (ibid, p. 136)

No caso destes alunos, o nível de instrução familiar também não era fator que interferisse com as representações da escola manifestada. Este estudo pôs a tónica nos efeitos da escolarização na forma como os alunos veem a escola, i.e., as significações que lhe atribuem. Os jovens com mais anos de escolarização, com um período de socialização secundária escolar mais longa, independentemente de serem estudantes ou não, revelaram que se traziam da família uma representação da escola menos adequada, ela foi-se desvanecendo no período de escolarização. (ibid, p.137)

Relativamente às repercussões do contexto sociofamiliar nesta representação, podemos concluir que nos alunos dos níveis escolares mais baixos, a família e o meio social podem refletir-se na construção da atitude, das imagens e dos significados atribuídos à escola.

Nos níveis escolares mais elevados, já a partir do ensino primário, assiste-se a uma cada vez menor reprodução das posições, atitudes da família e meio social face à escola. O aluno passa a ter uma autonomia na elaboração de juízos e valores relativamente à vida escolar, e à vida no geral, autonomia, essa, que é estimulada pela própria família.

Contudo, o que persistir da imagem, da valorização da escola transmitida pela família durante a socialização primária, se susceptíveis de ter alguma influência, esbater-se-ão no decurso, particularmente, do ensino secundário. Os jovens deste nível de ensino serão mais influenciados pelo contexto escolar, nas interações que aí ocorrem, nas experiências que vivencia.

2.3.2 O meio escolar

O meio escolar é outro fator externo ao aluno que o influencia na formação da representação da escola. Neste contexto, são relevantes para essa representação as relações com os professores, o desempenho educativo (sucesso/insucesso), as relações com os pares, em suma, as experiências subjetivas que daí decorrem bem como as expectativas em relação a esta instituição.

Atendendo ao papel relevante do professor nas relações pedagógicas, porque “o professor é, sobretudo, um profissional da relação. Ser professor é ser capaz de interacção com os outros. E nenhum professor o será fora dessa interacção” M. TEIXERA (2002 ,p.161), é expectável que a qualidade das suas relações com os alunos, a sua atuação, os modelos educativos que adota, i.e., e a sua performance profissional, condicionem as atitudes do aluno face à escola e ao processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, as representações escolares.

MOLLO-BOUVIER (1985) refere que o professor também pode influenciar o aluno nessa construção pelo facto de ser o ator escolar que, porque mais próximo do aluno, poderá facultar informação sobre a instituição e o sistema educativo que se revelam muito importantes sobretudo para os alunos de estratos sociais mais baixos cujos pais apresentam uma distância cultural máxima em relação à escola. (cfr

SANTIAGO,1996, p.36) Logo, a influência não é só de pendor pedagógico, embora esta dimensão seja a de maior relevância porque afeta todos os alunos

São significativas para este ponto, as imagens que os alunos têm dos professores, quer a nível afetivo quer a nível profissional. Num estudo sobre esta problemática, BORGES (2008, pp.181-201) concluiu, entre outros resultados interessantes mas que não são importantes neste momento do nosso trabalho, que os alunos avaliam e criam imagens dos professores tendo em conta estas duas dimensões: como pessoa e como profissional. A representação que têm dos professores é a de serem seres de relação.

Na dimensão ser pessoa, valorizam que nas interações com os alunos os tratem de forma equitativa, independentemente das suas classificações e das características pessoais, que sejam justos nas suas avaliações, criem relações de amizade, por outras palavras, que os tratem como pessoas, que os valorizem e se preocupem com a sua formação global como cidadãos.

Na dimensão profissional, propriamente dita, destacam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de os transmitir, serem inovador na forma como o fazem, ajudem os alunos no processo ensino-aprendizagem e sejam capazes de criar um ambiente disciplinado mas motivador para o trabalho escolar.

Temos, até ao momento, dado ênfase à influência dos professores nas representações da escola nos alunos. Estas são responsáveis por uma posição, positiva, negativa ou indiferente face à mesma. No entanto, os alunos são eles próprios corresponsáveis por essa representação Nas experiências pessoais adquiridas na escola, ou extraescola, “o aluno constrói elementos de conhecimento e partilha determinados valores, imagens, atitudes e representações com o seu grupo de pertença que não deixam de interpelar o professor durante a relação educativa.” SANTIAGO (1987), (cit. por SANTIAGO 1996, p.38)

Entendemos de igual importância as influências recíprocas professor/aluno para a construção das representações escolares e no envolvimento na vida educativa da escola. Se o professor influencia o aluno, também é verdade que este influencia o professor. Estes dois atores escolares influenciam-se mutuamente e o conjunto de percepções que daí resultam, juntamente com as representações da escola que cada um tem, é também um fator a considerar na elaboração da representação da escola no aluno (cfr. SANTIAGO, 1996, p.38)

Na análise de vários estudos sobre esta temática, SANTIAGO (1996, p.39) concluiu que não se pode afirmar taxativamente que nos níveis escolares pós-primeiro ciclo a representação da escola está diretamente relacionada com as qualidades das ações e relações que o professor estabelece com o aluno. É inegável que a influenciam, mas não são fator único. As qualidades das experiências e o percurso escolar têm também um papel significativo neste processo.

Relativamente às experiências escolares a nível do sucesso/insucesso obtidos no decurso do percurso educativo, são igualmente importantes para a construção das representações desta instituição no aluno. A avaliação dentro da escola é uma avaliação de si mesmo, interfere na autoestima geral e no autoconceito académico do aluno em particular. Pois há “ uma subjetividade gratificante ligada ao sucesso, ao prazer do reconhecimento do trabalho e a uma boa nota. Os bons alunos descrevem sentimentos de expansão pessoal, quando sentem, ao trabalhar, a sua capacidade de bom desempenho, a facilidade, a rapidez com que executam um trabalho.” (BARRÈRE, A. , 2014, pp.56-57)

SANTIAGO (1996, p.40) cita dois autores, King e Bloom, que na década de 80 se interessaram pelas repercussões do rendimento escolar na atitude face à escola e que afirmaram, com base nos estudos que efetuaram, que os alunos que revelavam baixo

rendimento eram os que manifestavam uma atitude mais negativa em relação à escola, quer ao ensino quer a outros domínios da vida escolar.

O sucesso escolar, como já afirmámos, eleva o autoconceito académico e a imagem de si próprio e estes fatores refletem-se na valorização da escola, nas atitudes face à mesma e nos percursos académicos.

2.4 A escola representada pelos pais

A escola representada pelos pais está diretamente relacionada com o seu estrato social de pertença.

De maior interesse para o nosso estudo é não só saber qual a representação que eles têm da instituição, mas também se essa representação tem repercussões nas significações que os alunos lhe atribuem e nos respetivos projetos escolares que concebem para si próprios.

Para dar resposta a estas questões, SANTIAGO (1996) analisou os estudos de vários autores, uns cujas investigações se debruçaram sobre as características das atitudes dos pais e o tipo de percurso académico dos alunos e outros cujos trabalhos incidiram sobre o estudo das estratégias globais da família relativamente à educação escolar com o intuito de compreender se as finalidades que atribuem à escola estavam relacionadas com os planos de futuro dos alunos e se manifestavam, por isso, atitudes de mais aproximação e participação na vida escolar dos seus filhos.

O autor afirma que a representação da escola nos pais é indicador da valorização desta nos estratos sociais mais ou menos favorecidos, havendo uma relação entre essa representação e o projeto académico socioprofissional dos seus filhos.

Os estudos mostram que os pais das classes sociais favorecidas manifestam uma maior valorização da escola pelo desenvolvimento pessoal e de promoção social que daí

podem extrair. Teríamos a escola como a instituição indispensável para dar continuidade à educação familiar a contribuir para assegurar a promoção social.

Os pais que pertencem a estratos sociais mais baixos mostram concepções da escola e do sistema educativo no sentido de uma escola cuja finalidade é ser transmissora de conhecimentos, sendo, portanto, a dimensão *instrução* o fator de mais relevância da instituição e aquele que determina o futuro académico e profissional do aluno. (cfr. SANTIAGO,1996, pp.44-45)

O estudo de WELER (1976) demonstra que os pais de classes sociais baixas, mesmo do contexto urbano, apreciam a escola de modelos pedagógicos tradicionais, característica da escola transmissiva, opondo-se esta preferência à escola atual, de modelos mais próximos da escola construtiva, que os seus filhos frequentavam.

Podemos concluir que para estes pais as regras, o rigor, o relacionamento distanciado do professo/aluno, a imposição da disciplina, a valorização da memorização e os saberes para toda a vida seriam apreciados e constituiriam as características que contribuiriam para uma representação positiva da escola.

Quanto à opinião dos pais das classes sociais favorecidas, ressalta a preferência pelos modelos pedagógicos da escola construtiva, mais atuais, que promovem a autonomia do aluno em relação ao professor, relação de proximidade com este e oposição a modelos de ensino baseado na memorização.

Curiosamente, tanto os pais das classes desfavorecidas como os da classe mais favorecida são defensores do recurso pedagógico à autoridade, por parte do professor, como condição indispensável para o processo ensino-aprendizagem. (cfr. SANTIAGO,1996, pp.45-46)

Sublinhe-se, contudo, que, as diferenças de opiniões dos pais das classes sociais mais altas em relação à escola, não apresentam desta uma imagem substancialmente diferente da escola tradicional.

Quando à escola se associam os projetos do futuro dos filhos, os pais das classes sociais mais desfavorecidas olham para ela como o único reduto que lhes permite sair da condição social a que pertencem. Como seria de esperar, para os pais das classes sociais mais altas, a escola assegura a continuidade da pertença ao mesmo estrato social- à elite, e é aí que se desenham os percursos futuros dos alunos a longo prazo, com especial preferência por percursos académicos no ensino superior.

Há autores que dão especial relevo à ideia da representação da escola ligada à promoção social, associando o sucesso às teses dos dons ou aptidões naturais. Não parece haver, por conseguinte, consciência de que a escola é, involuntariamente, reprodutora das desigualdades sociais.

No texto “*As desigualdades multiplicadas*“, DUBET (2001,p 8.) afirma que nos anos 90 muitos alunos, filhos de pais pertencentes à classe operária, conseguiram, através da escola, deixar de pertencer à classe dos seus progenitores; houve a transição para um modo de vida alinhado com as classes médias e para o consumo de massas. Assistiu-se, é facto, ao acesso igualitário aos bens de consumo, mas algo se escondia por detrás desta igualdade, particularmente a relacionada com a educação. É verdade , como afirma DUBET, que o prosseguimento de estudos para cursos de ensino superior se observa devido à democratização do ensino . Todavia, verifica-se que esta “democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares se encontram nos setores e formações menos valorizados e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis.” (ibidem- pp.8-9) Todos têm acesso à educação, há, portanto, igualdade neste

domínio, mas a educação tornou-se um bem hierarquizado consoante os níveis que se podem atingir.

LAHIRE (2003) vai perspetivar a problemática das desigualdades a partir de um ângulo diferente dos sociólogos que associam as desigualdades sociais perante a escola em função do capital cultural que a família possui. O conceito de capital cultural, muito em voga na década de 60, está relacionado com a cultura legítima, muito particularmente a que a escola veicula, que permitia a quem fosse altamente escolarizado conseguir privilégios; a pertencer a uma elite diplomada e a promover-se socialmente. Deste modo, obter um diploma era obter *um capital*, uma espécie de moeda de troca.

A massificação do ensino e a maior facilidade com que se chega ao ensino superior, a democratização da cultura (na aceção tradicional elitista, os produtos artísticos eruditos) tem vindo a desvalorizar este capital.

Daí o autor se questionar sobre o que é que efetivamente transforma uma diferença social em uma desigualdade social. Associa à questão da desigualdade o *grau de desejabilidade* coletiva que existe em relação a um objeto, um saber, um conhecimento. Nesta linha de pensamento, a desejabilidade de algo num determinado grupo ou comunidade, nunca se transformará em desigualdade social. É necessário que o desejo de algo seja comum a uma comunidade alargada.

Como a escola é hoje um bem ao qual todos têm acesso, não se pode afirmar que determinados saberes escolares, os privilégios que se podem alcançar por essa via, constituem fatores de desigualdade social. Só os que fracassam na escola, são relegados para funções menos nobres, não desejáveis, não promotoras de reconhecimento e promoção social. Logo, a questão não é de desigualdade de acesso mas de desigualdade

de sucesso, e é aqui que as representações da escola dos pais podem refletir-se nos percursos escolares.

Como afirma LAHIRE, (2003, p.993), “ O discurso sobre as desigualdades sociais de acesso à escola somente pode instaurar-se quando a cultura escolar se torna um valor socialmente compartilhado.”. Caberá aos sociólogos analisar quais as crenças coletivas que legitimam determinados bens ou saberes à condição de desejável e que sejam vistos como *capital* para o coletivo.

É provável que estas questões passem despercebidas aos pais das classes sociais baixas; carecem de informação sobre a instituição em aspetos, muitas vezes, até nos mais básicos. No geral, os pais continuam a ser relativamente pouco críticos em relação à escola, por exemplo, no que toca ao seu funcionamento e organização e não atribuem, assim, a estes fatores, as razões do sucesso ou insucesso escolar dos seus filhos. As teses dos dons naturais e da inteligência, como já referimos, explicam, por si só, as dificuldades ou facilidades nos percursos escolares. Não há a perceção de que fatores de natureza familiar, social e cultural têm um papel importante nesta questão.

Podemos afirmar que a representação da escola nos pais tende a ter no seu centro a certificação de competências, o que vai na linha das funções tradicionais da escola. A pertença a diferentes estratos sociais não se revela substancialmente importante. É uma representação de uma instituição, de uma via para a promoção social, cultural e profissional. A escola tem por finalidade dar a preparação necessária para que os alunos se integrem socialmente e desempenhem funções, i.e., que obtenham uma profissão.

Atendendo a estas expectativas, é transversal aos pais de todas as classes a defesa de uma escola onde os professores adotem estratégias pedagógicas e didáticas conducentes à concretização destas finalidades. São, por isso, defensores do rigor e da imposição da disciplina no trabalho escolar.

Em síntese, os pais das classes mais desfavorecidas manifestam mais satisfação em relação à instituição, são solidários com a figura do professor, da disciplina, do rigor, são acríticos no que toca aos modos de funcionamento e revelam-se menos predispostos para o envolvimento nas atividades que a escola organiza. Valorizam de forma particular as aprendizagens básicas e atribuem os sucessos escolares aos dons naturais.

Os pais das classes favorecidas são mais exigentes e críticos, porque mais informados sobre os meandros do sistema educativo, mais predispostos para o envolvimento na vida escolar, em suma, a serem parceiros efetivos do processo educativo dos alunos. Apresentam uma representação da escola que abrange a dimensão organizacional da mesma, os padrões educativos requeridos pela escola, e esta atitude tem efeitos positivos nas tomadas de decisão, na resolução de problemas e ajuda à orientação de projetos escolares mais voltados para prosseguimento de estudos académicos superiores. (cfr. SANTIAGO, 1996, p.50)

3. FINALIDADES DA ESCOLA

As representações da escola nos pais, e também nos alunos de forma mais ou menos consciente, podem estar relacionadas com a resposta à pergunta *Para que é que a escola serve?* ou, por outras palavras, *Quais são as finalidades da escola?*.

FORMOSINHO (1994) identifica seis finalidades da educação escolar: a cultural, a socializadora, a produtiva, a personalista, a seletiva e a igualizadora, e define o objetivo de cada uma. Em jeito de síntese, podemos afirmar que com estas finalidades se pretende que a Escola assegure a formação integral do aluno; que lhe sejam transmitidos os valores culturais, as técnicas e as crenças da sua civilização; que o

dotem de regras, normas que lhe permitam tornar-se ser integrante da sociedade, de conviver com os outros; que cuide do seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, afetivo, espiritual e moral; que o preparem para a entrada no mundo do trabalho e que as desigualdades sociais que impossibilitam o acesso ao sucesso escolar sejam corrigidas. A finalidade seletiva refere-se à classificação dos alunos e consequente transição para os níveis e conclusão de cursos. (cfr. FORMOSINHO, 1994, p.48)

DIOGO (1998) cita no seu estudo estas finalidades da escola preconizadas por João Formosinho., abordando-as de uma forma que nos pareceu pertinente e interessante para o nosso estudo. Estabelece ligações entre estas finalidades e as representações escolares nos pais e outros atores escolares, e considera-as também a nível dos princípios orientadores das práticas da educação escolar.

Antes, porém, a autora refere e sintetiza as características de dois paradigmas de escola da autoria de Tonucci- a escola transmissiva e a escola construtiva- de forma a tornar mais claros noções e conceitos sobre a escola e a educação, e também para situar as representações das finalidades nos pais, professores e alunos nestes dois paradigmas.

De forma muito breve, DIOGO elenca as características básicas destes dois tipos de escola. Da escola transmissiva, destaca o pressuposto de que a criança não sabe nada e que vai à escola para aprender; de que o professor sabe e que vai à escola para ensinar a criança e que a inteligência é um vazio que se vai enchendo pela acumulação de conhecimentos que se vão sobrepondo. Resumindo, a escola transmissiva tem um funcionamento focado essencialmente para a transmissão de conhecimentos de forma unilateral (professor - aluno).

A escola construtiva, por seu lado, caracteriza-se por partir do princípio de que a criança sabe e vai à escola refletir sobre os conhecimentos que possui, para os organizar e para adquirir novos, para se desenvolver; cabe ao professor criar condições para que a

criança atinja níveis cognitivos, sociais e operativos, tão altos quanto possível, com a contribuição de todos os agentes educativos; a inteligência tem conhecimento que se vai modificando, reestruturando, enriquecendo. É, deste modo, um modelo de escola centrado no processo ensino-aprendizagem defendido por Piaget.

Pela caracterização da escola transmissiva, podemos concluir que se trata de um modelo de escola tradicional que, por conseguinte, valoriza essencialmente as finalidades cultural, socializadora e também produtiva. Logo, uma escola que orienta as suas práticas educativas para a transmissão de crenças, conhecimentos ou outros elementos culturais e sociais com o objetivo de integrar o indivíduo na sociedade como ser social e com formação para ser um trabalhador qualificado, um indivíduo que vá contribuir para o desenvolvimento económico da sociedade. Daí a tónica no desenvolvimento das capacidades intelectuais que permitam a aquisição de conhecimentos.

A escola construtiva dá uma ênfase particular à finalidade personalizadora nas suas práticas educativas, i.e., realça o desenvolvimento do aluno na dimensão *ser pessoa*, preocupa-se com o desenvolvimento da autonomia no aluno, cuida da sua afetividade e do seu desenvolvimento moral. (cfr. DIOGO, 1998, pp.60,61,63,64)

Se nos detivermos um instante sobre a relação pedagógica nestes dois modelos de escola, verificaremos que na transmissiva a relação professor-aluno é vertical, assente na autoridade do professor, detentor do saber e dos valores sociais que transmite e obriga a assimilar, sob pena de medidas punitivas. Os deveres para com o aluno são, pelo exposto, a promoção do desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos, assegurar o cumprimento integral do currículo nacional, dos programas, manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor. (cfr. ECD, 2007, pp. 13,14, Artigo 10º-A, alíneas c), e) g)).

Se na escola construtiva se realça a finalidade personalizadora, finalidade direcionada para o desenvolvimento do aluno como pessoa, é dever do professor uma orientação de práticas educativas que levem o aluno a uma participação ativa no processo de interiorização dos conhecimentos, práticas que também valorizem os saberes do aluno e a sua cultura, evitando, deste modo, a exclusão e discriminação; que estimulem as suas capacidades, a sua autonomia e a sua criatividade; que adote estratégias de diferenciação pedagógica que respondam às necessidades de cada aluno (cfr. ECD, 2004, pp.13,14, Artigo 10º-A, alíneas a),b), d) e LBSE, Lei 46/86, Artigos 7º e 9º).

A escola organizada segundo os ditames preconizados pela LBSE não se centra só nos atores professor e aluno; chama também os pais e outros agentes educativos, como o meio, para o processo de formação holística do aluno, e nesse sentido as experiências externas à escola devem ser valorizadas.

3.1 Representações das finalidades da Escola nos pais e nos professores

De uma maneira geral, os pais esperam que a escola dê aos seus filhos as qualificações profissionais para no futuro conseguirem um emprego que lhes permita ter uma vida melhor que a sua.

SANTIAGO (1996) concluiu que tanto para os pais como para os professores, as finalidades escolares existem em dois âmbitos: o ideal e o pragmático. Para os pais, as finalidades ideais dizem respeito ao desenvolvimento do aluno para a responsabilização, a memorização e para a preparação para a vida profissional enquanto as finalidades pragmáticas visam tornar o aluno capaz de se adaptar à vida e conhecer as matérias das disciplinas curriculares. Para os professores, por seu lado, as finalidades ideais concernem ao desenvolvimento no aluno de capacidades de compreensão e adaptação,

de sentido de responsabilidade, de criatividade e de imaginação. As finalidades pragmáticas são para estes atores escolares tudo o que diz respeito ao conhecimento das matérias das disciplinas , a memorização das mesmas e o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares.

DIOGO (1998, p.67) ao estabelecer correlações entre representações da escola e meio social, verificou que “os pais do meio operário têm representações mais utilitárias da escola “ (ibid) , o que nos permite afirmar que privilegiam mais as finalidades pragmáticas, ao passo que “Os pais dos estratos sociais elevados manifestam uma representação mais ampla das finalidades da escola.” (ibidem)

Independentemente da maior ou menor valorização dada às diferentes finalidades da escola pelos pais, caberá sempre ao professor a condução das suas páticas educativas mais no sentido das finalidades pragmáticas do que das ideais, ou vice-versa.

Contudo, na sociedade atual, o professor não deverá, mesmo que o deseje, ter como função só a transmissão de conhecimentos, assegurar-se da sua aquisição e cuidar do desenvolvimento do sentido de responsabilidade do aluno. O professor “estabelece a relação educativa num quadro estabilizado, concebido para integrar jovens no sistema social(...) iniciando o aluno em novas ideias e métodos para que (...) ele seja capaz de se adaptar às mudanças.” (POSTIC, 2007, p.121) E do professor também se espera que na relação educativa crie ambientes afetivos, necessários ao desenvolvimento da identidade do jovem, uma vez que atualmente a papel da família se tem enfraquecido, descurando esta dimensão do desenvolvimento do jovem.

Hoje, o professor tem que ser capaz de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade para que a relação educativa permita ajudar o aluno a integrar-se no mundo social, ser cidadão atento e responsável. (cfr. POSTIC, 2007, pp.124,125). Um aluno

consciente do seu papel cívico, participativo, crítico; um indivíduo capaz de questionar-se e questionar o próprio mundo.

4. PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

Centramo-nos, no ponto 2, a abordar os fatores externos ao aluno que influenciam a sua representação da escola e a relação desta com o investimento na vida escolar: contexto sociofamiliar e contexto escolar.

Há, todavia, no contexto familiar fatores que nem sempre são considerados, e que têm igualmente repercussões no envolvimento na vida académica; nas performances escolares, opções de determinados projetos académicos em detrimento dos profissionais. São fatores de natureza intrafamiliar que têm a ver com o funcionamento da família, com as suas dinâmicas próprias.

Referimo-nos às práticas educativas familiares. Práticas muito complexas porque dizem respeito tanto aos pais como aos filhos; referem-se ao tipo de interações intrafamiliares, às questões da comunicação, às relações entre irmãos e às relações com o meio envolvente, nomeadamente a escola.

Compreender estas práticas é tomar consciência que as famílias do mesmo meio sociais, alto ou baixo, podem ter formas de funcionamento, de se relacionarem com os seus filhos distintas, e é compreender, concomitantemente, as implicações que essas práticas têm na forma como os alunos vivem a escola.

A família é a primeira instituição onde se elaboram e aprendem as dimensões mais significativas das interações: a linguagem, a comunicação e o relacionamento com o outro; as dimensões que a socialização primária abrange, como já vimos.

Os esquemas mentais que a criança aí constrói influenciarão a sua vida adulta. A família é, ainda, a instituição base da vida social. Ela “ representa simultaneamente um modelo e um exemplo de sistema interativo, implicando uma especialização dos papéis e das atitudes, uma relação de lugar, de normas relacionais e um conjunto de representações e de valores que orientam as condutas,”(MARC e PICARD , s.d., p.175).

Considerar a família um sistema é entendê-la como um todo organizado, sujeito a regras diferentes daquelas por que cada um opta individualmente. O comportamento de cada um depende das relações entre os seus membros e os ligam entre si. (cfr. MARC e PICARD, s.d., p. 191) Mas a família está inserida num meio social alargado do qual recebe influências. Só que “não é um recetáculo passivo das influências, das forças que se exercem sobre ela.” MONTANDON e PERRENOUD (2001,p.114.), uma vez que a família é capaz de definir as regras no seu interior e também possui capacidade para se adaptar ao meio onde está inserida. Desta forma, cada família apresenta uma estrutura que determina o seu funcionamento, que pode ser mais ou menos diverso do da família ao lado. Compreender a sua estrutura ajuda a entender de que forma funciona, e por esta via antever as relações entre os seus membros e com a escola. E falar de *estrutura* é falar de modelo, de tipologia, de paradigma.

Escolhemos para o nosso estudo os paradigmas familiares preconizados por David Reiss, aos quais C. MONTANDON (2001) faz referência no capítulo 4º, intitulado-*Práticas Educativas, Relações com a Escola e Paradigma Familiar*.

REISS elabora os seus paradigmas familiares considerando as relações intrafamiliares e as relações com as instituições que fazem parte da envolvente social, como, por exemplo, a escola.

O conceito de paradigma familiar, para o autor, significa “um conjunto de pressupostos fundamentais partilhados pelos membros da unidade familiar a propósito da natureza da envolvente social e do lugar da família nessa envolvente.” (cit. por MONTANDON, 2001, p.116) E são os paradigmas que determinam o estilo de interação da família com o meio social envolvente. Os paradigmas familiares de REISS são concebidos a partir da forma como as famílias constroem a realidade, e REISS defende que o paradigma familiar não só tem influência a nível das regras e rotinas da vida familiar mas que também é responsável pelas interações com o meio. O paradigma é, pois, igualmente importante para a criação e manutenção das relações intrafamiliares, com outros familiares, com as instituições e o meio envolvente, i.e., a comunidade.. A interação com as instituições, em particular, reforça e estabiliza esse paradigma.

O autor desenvolveu três paradigmas familiares consoante as perceções e os pressupostos que a família detém no que respeita ao contexto social. Foram os seguintes os paradigmas que concebeu:

- As famílias *environment-sensitive* – caraterizadas por serem famílias abertas ao meio; valorizarem as trocas entre os seus elementos, as soluções para os problemas são adotadas em comum.
- As famílias *consensus-sensitive*- famílias fechadas ao meio; as trocas na família têm como objetivo controlar e coordenar as representações dos seus elementos.
- As famílias *interpersonal-distance-sensitive*- Nestas famílias, as trocas entre os seus membros são fracas; as trocas com o meio visam afirmar a sua independência e individualidade.

Segundo MONTANDON (2001), p. 117), esta tipologia é similar às preconizadas pelos autores Kantor e Lehr (1975), e corresponde, respetivamente, a famílias abertas, famílias fechadas e famílias aleatórias.

Para REISS, a importância dos paradigmas prende-se ao facto de eles ajudarem a construir as representações que orientam a família e a fornecer as linhas orientadoras das interações dos elementos da família com o meio envolvente. Eles influenciam decisões do quotidiano como, por exemplo, escolher o tipo de escola para os seus filhos - de orientação transmissiva, tradicional, portanto, ou construtiva. O autor ainda sublinha haver uma relação entre o paradigma e as representações familiares e destaca o seu papel no processo de construção da realidade nas famílias.

Os paradigmas familiares de REISS têm também a particularidade de não se limitarem ao plano cognitivo, como acontece com os de outros autores; vão mais além, abrangem o domínio dos afetos e das emoções. Mais ainda, para este autor as “dimensões do seu modelo são propriedades intrínsecas aos grupos familiares e não variam em função de características como a pertença a uma classe social.” (ibid,-p.120)

Como já referimos, REISS observou, à semelhança de outros autores, que há nas famílias dinâmicas próprias que são determinantes para a sua relação com a escola. É o caso da investigadora portuguesa DIOGO (2008), que no seu estudo *Investimento das famílias na Escola- Dinâmicas familiares e Contexto Escolar Local* , concluiu que havia um conjunto de práticas educativas familiares que estavam correlacionadas positivamente com o empenho escolar como, por exemplo, a autodisciplina em relação ao trabalho escolar, valorização da obediência por parte dos pais, mas concomitantemente a valorização da capacidade de autonomia dos filhos, a partilha de tarefas domésticas entre os cônjuges , o diálogo entre pais e filhos , participação conjunta em atividades culturais e de lazer, a prática de leitura dos pais , entre outras.

DIOGO (2008, p.183) acrescenta que a participação conjunta (pais e filhos) em atividades culturais tem efeito no envolvimento na vida escolar mas também nas escolhas, nas decisões que se tomam a respeito de conteúdos relacionados com a escola.

ALVES-PINTO (1995, p.63) também dá ênfase a esta temática, reconhecendo a importância de se conhecerem as práticas educativas das famílias. Essas práticas podem ser desvendadas através da forma como a família interage com a escola. As famílias, acrescenta, apresentam diferentes estratégias na sua relação com a instituição. Algumas revelam uma estratégia de retração, outras de ação individual e outras apresentam uma estratégia de ação coletiva.

Estas estratégias têm a ver com as atitudes que os pais evidenciam em relação à escola, pela imagem que têm de si próprios ou da instituição. A retração pode manifestar-se de diversas formas; há pais que se sentem ultrapassados, outros sentem-se encantados com o funcionamento da mesma, reconhecendo todas as competências que lhe são atribuídas e outros retraem-se para não prejudicar os seus filhos e outros ainda para, nesta atitude de retração, poderem reformular a representação que têm da escola, sendo este uma forma de evolução.

As famílias cuja estratégia é agir individualmente pretendem chegar a compromissos, colaborar ou marcar uma posição, apresentar seu ponto de vista, uma crítica.

As que optam pela estratégia de agir coletivamente podem fazê-lo pelo impacto que o coletivo apresenta e porque desta forma serão mais eficazes nas suas pretensões, ou ainda porque no coletivo garantem um anonimato que protege os seus filhos. (Ibid, p. 65)

Estas atitudes parentais têm repercussões no maior ou menor acompanhamento da vida escolar dos filhos e em estar mais ou menos receptivo a participar nas atividades da escola para as quais são convocados ou convidados.

Mas se os estudos são convergentes em considerar a influência das práticas educativas familiares na vida escolar dos alunos, podemos também considerar que a escola pode, e deve, aproximar-se das famílias para as motivar a ser mais participativas no processo educativo.

Na segunda metade do século XX, muitos países, incluindo Portugal, criaram leis e regulamentos com o objetivo de integrar os pais nas atividades da escola, torná-los parceiros efetivos da escola. Esta legislação tem vindo paulatinamente a ajudar a essa aproximação colaborativa. A criação das associações de pais, da sua representação nos órgãos de gestão da escola, as reuniões para que são convocados e as atividades escolares para que são convidados são exemplo disso. (cfr.. MONTANDON ,2001, pp. 153-155; DAVIES,D; MARQUES,R. e SILVA, P. 1993)

DAVIES (1993), num artigo intitulado “ *A colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva americana*”, apresenta os resultados de investigações feitas sobre os benefícios desta colaboração. Considera que a parceria escola-pais e comunidade são possíveis com todos os tipos de escolas e comunidades, seja qual for o nível de ensino das escolas, de comunidades ricas ou pobres, urbanas ou rurais.

DAVIES corrobora as conclusões dos estudos que referimos, mas acrescenta à relação família-escola a comunidade por considerar que “O mundo criança inclui a família, a comunidade em que vive, a escola e a comunidade em geral.” (p.75)

Afirma que os estudos evidenciam que as oportunidades de sucesso escolar e a própria vida dos alunos podem melhorar se houver colaboração das famílias com a escola e destas com a comunidade. Também se verificou que quando os pais se

envolvem na escola, esta melhora na sua globalidade; os alunos têm melhor aproveitamento quando os seus pais estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos, quer ajudando em casa, quer na escola apoiando as crianças e jovens nas suas decisões no programa da escola. (cfr. DAVIES, 1993, pp. 73-78)

Este autor também concluiu que quando as comunidades estão envolvidas na escola, colaborando dentro das suas capacidades e recursos, o aproveitamento dos alunos melhora e os pais são mais ativos na comunidade.

Esta colaboração é também benéfica para os professores porque desenvolve nestes atitudes mais positivas acerca dos pais e dos alunos (cfr. MARQUES, 1993, p.108)

Esta parceria alargada contribui para a construção de uma sociedade mais democrática nas suas ações, conclui.

Todas estas dinâmicas e atores escolares contribuem para um elemento que está associado à satisfação nas vivências escolares, às relações com os outros, ao aproveitamento e às tomadas de decisão em relação a projetos futuros, comumente designado clima da escola.

5. CLIMA DA ESCOLA

O conceito de clima da escola surge nas investigações associado à temática das relações entre os atores escolares, os seus níveis de satisfação, as suas representações institucionais, entre outros temas.

“O clima é o ambiente humano que os professores, alunos e demais pessoal sentem na escola.” (JOHN e TAYLOR, s.d., p.5) . FREIBERG (1983) define-o da seguinte forma: “Como o ar de uma sala, o clima envolve e afeta tudo o que acontece

numa organização.” (cit.por JOHN,M.C. e AYLOR,J. W., s.d., p.5). Podemos, assim, afirmar que o clima é uma manifestação das caraterísticas da organização.

Sendo a escola uma organização, podemos afirmar que o clima “resulta de um complexo envolvimento de componentes relacionadas com aspetos formais e informais da estrutura organizacional, dos sistemas de controlo, das regras e regulamentos internos e das relações interpessoais existentes na organização.” (CHIAVENATO,2002, pp.183-184).

Para NEVES (2001), o clima da organização pode ser abordado sob várias perspetivas, das quais destacamos a perspetiva organizacional ou numa perspetiva psicológica.

Numa perspetiva organizacional, o clima apresenta-se-nos como algo exterior ao indivíduo que permanece estável ao longo do tempo e influencia os elementos da organização. Apesar de perdurar no tempo, a clima é suscetível de mudança, para melhor ou pior. Forma-se porque o conjunto dos indivíduos da organização está sujeito às mesmas influências das caraterísticas da organização pelo que a perceção desse clima é partilhada por todos. Para o clima concorre o estilo de liderança da organização, os processos de decisão, tipo de tecnologia, em suma, todos os fatores da organização que são exteriores ao indivíduo. (cfr. NEVES, 2001, pp.432-438)

A perspetiva psicológica é a que vai mais ao encontro do nosso estudo, pois permite um ângulo de abordagem que nos dá a perceção individual do clima. O clima percecionado por cada indivíduo é “ a expressão de como este entende o seu ambiente de trabalho, o qual pode ser diferente do percepcionado por outro.” (NEVES ,2001, p.436)

A forma como o clima é percecionado exprime como cada um, com base na sua coloração idiossincrática, apreende subjetivamente a realidade da organização, no caso

do nosso trabalho, a escola. Daqui resulta todo um conjunto de atitudes em relação à escola, aos professores, aos colegas, ao empenho no trabalho escolar e ao envolvimento nas atividades extracurriculares. A importância dada ao clima da escola está associada à relação entre o clima e à sua influência nos diferentes aspectos da vida escolar dos alunos como, por exemplo, as aprendizagens.

TABLEMAN (2004), num breve trabalho sobre esta temática para a Universidade da estado de Michigan, nos Estados Unidos da América., elenca quatro aspectos do clima da escola que têm repercussões no aproveitamento escolar, a saber: 1) as condições físicas da escola, englobando neste aspecto as salas de aula organizadas, limpeza das sala e do recreio, segurança, ausência de barulho e não existência de bullying; 2) ambiente social, onde refere a comunicação entre os atores e a comunidade, comunicação promotora das interações, decisões participadas por todos, não esquecendo os alunos, prevenção e resolução de conflitos; 3); ambiente afetivo, i.e., um ambiente que promova o sentido de pertença e a autoestima e 4) ambiente académico, ou seja, um ambiente que crie condições para as aprendizagens e a realização pessoal.

Afirma que estes aspectos não operam de forma isolada. Tem que se verificar a conjugação dos três primeiros para que o quarto possa ocorrer, e claro, para que os alunos revelem boas performances académicas. Acrescenta, ainda, que muitos estudos documentam que os alunos que frequentam escolas com um bom clima têm melhores desempenhos e manifestam melhor saúde emocional. O seu estudo concluiu, ainda, que quando os alunos se sentem apoiados na escola, as notas são melhores, há mais envolvimento, maiores expectativas e aspirações, sentido de competência académica, a autoestima é mais alta, assim como o autoconceito. Estados de ansiedade. de depressão e de solidão, por seu lado, são mais raros. (cfr. TABLEMAN, 2004, pp.2-6)

Em Portugal foram feitas duas investigações com igual objeto de estudo com uma abordagem de dimensões semelhante. Teve como amostra alunos dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário. Uma das investigações ocorreu em 2004 e a outra em 2007, ambas orientadas por Manuela Teixeira e com a colaboração de Conceição Alves Pinto.

As investigações incidiram sobre as seguintes dimensões: as relações dos alunos na escola- entre os seus pares, a sua relação com os professores, com o diretor de turma, as atitudes face ao trabalho escolar. Em 2007, a investigação foi um pouco mais longe incluindo as relações com direção, com os auxiliares, com a escola e os pais as condições de trabalho (tranquilidade, segurança e apoio recebido nas situações de dificuldades).

Os resultados obtidos nestes dois estudos evidenciam que, de uma forma geral, os alunos estão satisfeitos com o clima da escola, e a este corresponde uma boa representação da escola no aluno.

É de realçar, no entanto, o impacto que as retenções têm na forma como o aluno que reprova percebe o clima da escola., particularmente as relações com os professores e a escola física, ou seja, os espaços escolares. Os alunos com retenções no seu histórico não veem os professores como parceiros, como amigos, pessoas que se interessem pelo seu sucesso, e muito em especial o diretor de turma, que é habitualmente tido como o professor mais próximo, o amigo de todas as ocasiões. Estes alunos revelam também rejeição pelas atividades extracurriculares desenvolvidas pela escola, Há uma insatisfação generalizada pela vida da escola.

FINLAYSON (1981) realça a necessidade de se fazerem avaliações ao clima da escola devido às pressões sobre a instituição por parte da sociedade. São pressões que “obrigam os professores a considerar numerosos e diversos aspectos do seu papel, para além das suas tarefas tradicionais, (...) A saúde mental das crianças, o reforço do seu

desenvolvimento afectivo e social na escola são cada vez mais sublinhadas.” (1981, p.121) O clima da escola é , portanto, uma aspeto que deve ser objeto de reflexão por parte de todos os atores escolares, mas também por quem tutela o ensino.

Como é evidente “ o clima não determina só por si a qualidade dos resultados escolares.” (M. TEIXEIRA, 2008, p.112), mas é inquestionável, tanto pelos estudos consultados como pela nossa experiência, que na escola, como noutras organizações, as boas relações com os nossos pares, os nossos superiores, o trabalho colaborativo, as boas condições do local de trabalho ajudam todos, motivam para mais entrega e melhores desempenhos, eleva os níveis de satisfação e contribuem para o bem-estar físico e mental.

6. CONCLUSÃO

Quem somos, a imagem que temos de nós próprios e do mundo que nos rodeia é fruto de um processo longo, que nos acompanha desde o primeiro choro até ao último suspiro, designada socialização.

A socialização primária, a que ocorre na família durante os primeiros anos da vida da criança, irá marcá-la para sempre. É nesta socialização que todas as socializações seguintes se irão ancorar. É no seio da família, interagindo com os primeiros agentes socializadores, os outros significativos, que a criança se apropria da linguagem, instrumento fundamental este processo; para integrar as primeiras normas de conduta, os valores, a cultural da sua comunidade e iniciar a construção da sua identidade. É também a fase da apropriação subjetiva da realidade e da sua transformação em ser social; processo dinâmico de ações e interações, onde se aprende e reaprende, num processo nunca total, nunca completo.

Terminada a exploração do mundo familiar, a criança inicia a sua maior jornada: a descoberta do mundo, ou dos outros mundos, onde vai inevitavelmente imergir e começar outras socializações. É a socialização secundária, essencialmente uma socialização institucional - primeiro a escola, a faculdade, para muitos, e depois o mundo do trabalho. Estes novos espaços vão ser os *submundos* que cada indivíduo irá interiorizar ao longo da vida. A socialização está por isso muito associada à divisão do trabalho, à distribuição social do conhecimento, uma vez que os novos submundos exigem conhecimentos específicos relacionados com as diferentes funções e também o domínio de novos campos semânticos a eles associados.

Sendo a escola o primeiro palco de interações sociais na socialização secundária, cabe-lhe cuidar do acompanhamento da criança e do jovem no sentido de esbater as divergências entre as interiorizações ocorridas na socialização familiar e as novas interiorizações, tendo em vista a sua integração no mundo dos adultos e os papéis que será chamado a desempenhar.

As interações que decorrem neste espaço proporcionam conhecimentos para interpretar e interiorizar as novas realidades que envolvem o aluno e o chamam a agir. Surgem problemas neste processo, pelas novas perceções do mundo, obrigando a sucessivas construções e reconstruções da realidade e da sua identidade.

E este processo de múltiplas interações não seria possível sem a existência das representações sociais. Estas atribuem significado aos acontecimentos, aos objetos, às informações que circulam na realidade envolvente orientando e moldando a ação do indivíduo. Decorrem da atividade mental e são condicionadas pelos contextos sociais de pertença do indivíduo, pela sua biografia pessoal, tipos de comunicação que se estabelecem, os seus valores e ideologias e à sua bagagem cultural.

São, no entanto, convencionais e prescritivas; convencionais porque definem as formas e as categorias criando modelos a ser partilhados por todos, e prescritivas porque se impõem aos indivíduos. As representações sociais permitem fazer a leitura dos acontecimentos, dos objetos, comportamentos. A sua origem assenta em dois mecanismos sociocognitivos: a ancoragem e a objetivação. Pela ancoragem, classificamos, damos nomes às coisas, incluindo-as na matriz da nossa cultura; através da objetivação, transformamos o abstrato em real, reificamos.

Quando nos deslocamos para o meio escolar, referimo-nos a representações sociais é falar de comportamentos, de atitudes, de relações, de expectativas, etc. É, ainda, tomar consciência da relação estreita entre a formação da representação da escola nos alunos e o seu grupo social de pertença, de percursos escolares do aluno, projetos académicos futuros, relações entre todos os atores escolares, metodologias de didático pedagógicas, mas também de família.

As influências externas ao aluno consideradas mais relevantes para a construção desta representação são o contexto sociofamiliar e o contexto escolar. Ressalve-se a maior influência do contexto sociofamiliar nos níveis escolares mais baixos e o contexto escolar nos níveis pós 1º ciclo. Nestes últimos níveis é também evidente uma crescente subvalorização da figura do professor e dos fatores socioculturais, atendendo à crescente autonomia na elaboração de juízos de valor relativamente à escola que aos graus de maturidade do jovem possibilitam

Um outro fator que influência consideravelmente a representação da escola no aluno é o aproveitamento escolar. É evidente que o sucesso tem efeitos positivos em todas as dimensões: autoconceito, autoestima, realização pessoal. Ao insucesso, ao contrário, está associada uma imagem muito negativa de si. Esta imagem negativa que o aluno cria de si interfere na representação da escola colocando-a no polo negativo.

Através do baixo aproveitamento, o aluno é confrontado com a falta de competências e capacidades, que a escola lhe faz sentir como responsabilidades suas. Este é mais um fator que dificultará a sua integração na escola e a criação de uma boa representação da mesma. (cfr. SANTIAGO,1996, p.44)

Parece-nos, todavia, consensual, e de registrar, que de todos os atores escolares, o professor é aquele que mais influencia a construção da representação da escola no aluno. Contudo, não podemos deixar de referir a forma como os pais veem a escola, os significados que lhe atribuem, pois a representação que dela manifestam tem algum impacto nos alunos. Da literatura sobre esta problemática, ressaí uma relação entre a representação da escola e a classe social de pertença. Assim, os pais das classes sociais favorecidas apresentam uma imagem mais positiva da escola, estão mais recetivos ao funcionamento e organização escolares menos tradicionais e são favoráveis a mais autonomia do aluno face ao professor. A escola é o garante da permanência no mesmo estrato social. De uma forma geral, estes pais são mais críticos em relação à escola no que concerne ao funcionamento e organização e participam mais ativamente nas atividades escolares o que tem reflexos positivos no investimento dos filhos no trabalho escolar e nos projetos académicos futuros.

Os pais das classes sociais mais desfavorecidas, por seu lado, são defensores da escola tradicional a nível do funcionamento e organização, das metodologias de ensino centradas na memorização, da imposição da disciplina, do rigor, e do distanciamento entre professor-aluno. São fatores que associam a melhores desempenhos e a uma escola centrada na transmissão de saberes. De grande importância para estes pais é a relação que estabelecem entre a escola e a possibilidade de promoção social.

Os pais de ambas as classes sociais valorizam o recurso pedagógico à autoridade por parte do professor, o rigor e a disciplina. Ambos são defensores da tese dos dons e das aptidões naturais como justificação para o sucesso ou insucesso escolares.

Do desconhecimento da maioria dos pais é a importância das práticas educativas familiares na vida escolar dos alunos. São práticas muito complexas porque envolvem toda a família e que têm a ver com as suas dinâmicas; ao tipo de relações intrafamiliares, à comunicação entre os seus membros e às relações com o exterior, com a comunidade, como por exemplo a escola.

A forma com a família funciona, a sua estrutura ou paradigma é determinante para o tipo de vivência escolar. Há, assim, uma correlação positiva entre um conjunto de dinâmicas familiares e o empenho escolar como, por exemplo, a autodisciplina em relação ao trabalho escolar, a valorização por parte dos pais da autonomia dos jovens, o hábito de dialogar entre pais e filhos, a participação conjunta em atividades, os hábitos de leitura, entre outros. Algumas práticas não só contribuem para uma representação da escola muito positiva nos jovens como também determinam a escolha de percursos académicos ou profissionais.

Da relação da família com a escola, salientamos os efeitos positivos nas performances escolares dos alunos cujas famílias se manifestam mais colaborativas com a escola e que acompanham a vida escolar dos seus filhos contactando os professores, informando-se sobre as dificuldades reveladas, os sucessos conseguidos, etc.

É de todas estas formas de se viver e estar na escola, de se relacionar com ela, a nível organizacional ou até mesmo espaço físico, que se apreende o clima da escola.

O clima da escola é algo que se sente, que se intui quando se entra e vive na escola. A forma como o clima é percecionado depende de cada um, da sua biografia, da

sua forma singular de ser. A sua importância é grande dada a correspondência entre clima e grau de envolvimento na vida escolar.

O clima da escola está muito relacionado com a qualidade das relações entre os seus atores, mas à escola espaço-físico estão associados graus mais ou menos elevados de satisfação escolar. De uma forma geral, ninguém se sente confortável e motivado num espaço sujo, degradado, inseguro, agressivo ou sobrelotado. Apesar de a escola ser um espaço de todos e a perceção do clima ser também partilhada por todos, o clima é mais resultante de perceções individuais, da forma como cada um apreende subjetivamente a realidade escolar.

Há aspetos que contribuem mais para o clima do que outros. Na ótica dos alunos, destacam-se neste domínio, como mais relevantes, as relações com os pares, com os professores em geral, e com o diretor de turma em particular, as atitudes face ao trabalho, os níveis de segurança e as condições de trabalho. Logo, cada escola tem o seu clima. Escolas muito próximas podem ter climas absolutamente opostos. Porque, fundamentalmente, são as pessoas quem mais contribui para o clima. Relações cordiais entre todos, igual respeito para com os iguais e para com os diferentes, ajuda, compreensão e acompanhamento em momentos menos felizes, como é o caso do insucesso, promoção da autoestima e autoconceito de si contribuem de forma decisiva para o bem-estar e são motivadores para mais investimento nos desafios que o ensino coloca.

E é neste universo relacional constituído pela tríade família, escola e comunidade que o indivíduo constrói a sua identidade, um processo que diz respeito não só ao indivíduo mas também a todos os que com ele interagirem e vivenciarem experiências partilhando, deste modo, processos de crescimento pessoais em que cada

um pode afirmar “... *dentro de mim não sou sozinho. Sou muitos. E esses todos disputam minha única vida.*”

CAPÍTULO 2 - ALUNOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS E FINALIDADES DA ESCOLA

7. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

7.1 O que pretendemos saber

O presente estudo tem como objetivo conhecer as representações da escola nos alunos que optaram por frequentar cursos profissionais.

Atendendo ao crescente interesse pelos cursos profissionais, decidimos inquirir alunos que se encontravam a frequentar escolas profissionais no 10º, 11º e 12º anos.

Construímos um conjunto de indicadores relativos à problemática do nosso estudo tendo considerado, de particular interesse, colocar questões sobre as representações sociais da escolarização; as interações entre alunos, as interações entre professores/ formadores, diretores de turma e os alunos e, ainda, a importância atribuída às finalidades da escola, as relações na família e as práticas educativas familiares.

7.2 Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada recorrendo a inquérito por questionário que distribuímos por escolas profissionais particulares. A nossa amostra é, assim, constituída por alunos que frequentavam o 10º, 11º e 12º anos nestas escolas.

O questionário contém perguntas diretas e de escolha múltipla sobre a problemática do nosso estudo, todas com o objetivo de obter a opinião dos alunos, à exceção da questão

8, com a qual pretendíamos saber como os alunos percecionavam a opinião dos seus pais relativamente às finalidades da escola.

Recorremos à estatística descritiva (cálculo de frequências) e estatística inferencial (teste do Qui-Quadrado) para podermos analisar e relacionar os indicadores que usámos. No quadro seguinte fazemos referência aos indicadores que serão analisados neste estudo.

Quadro IA: Características da amostra e indicadores

Aluno –A pessoa do aluno	Representações do ser sujeito Representações do ser de relação
A família do aluno- Representações	Tipos de pais Tipologias de família
O aluno e o Clima de Escola	Relação com os professores Relação com os formadores técnicos Relação com OET/DT
O aluno e as Finalidades da Escola	Finalidade Cultural Finalidade Produtiva Finalidade Socializadora Finalidade Personalizadora Finalidade Igualizadora

8. AMOSTRA

A nossa amostra circunscreveu-se a quatro escolas profissionais particulares do norte de Portugal, concretamente no concelho de Viana do Castelo, e a escola de hotelaria e turismo de Santa Maria da Feira, concelho de Porto.

Apesar da amostra do nosso estudo se circunscrever a estas escolas, permite-nos analisar eventuais relações entre as representações da escola nos alunos que prosseguem estudos neste tipo de escolas e diversas variáveis que considerámos.

Os alunos inquiridos encontravam-se a frequentar os cursos de Técnico de Cozinha e Pastelaria, Técnico de Restauração e Bebidas, Técnico de Termalismo, Técnico de Informática, Técnico Assistente Dentária, Técnico de Centrais de Energias Renováveis

A descrição da amostra terá em conta as seguintes características, algumas das quais permitirão estudar eventuais variações dos indicadores utilizados:

Idade
Género
Habilitações escolares do Pai e da Mãe
Nível de Instrução Familiar (NIF)
Ano que frequenta
Curso que frequenta
Reprovação no percurso escolar
Reprovação por ciclo de ensino
Aspirações escolares
Decisões após 9º ano
Satisfação com a escolha do curso

A amostra de respondentes é constituída por 523 alunos cujas características se apresentam a seguir.

9. A PESSOA DO ALUNO

A escola é um espaço onde a pessoa do aluno vai vivenciar múltiplas interações; com os seus pares, com os seus professores, com os auxiliares da ação educativa e com os funcionários administrativos escolares. E é nestas interações que o aluno se vai descobrir como pessoa e como ser social, i.e., ser de relação.

9.1 Características

Quisemos saber, neste ponto, qual o nível etário dos alunos que frequentam estas escolas profissionais particulares, a percentagem de alunos do género masculino e do género feminino e a imagem que têm si como sujeitos e como seres de relação.

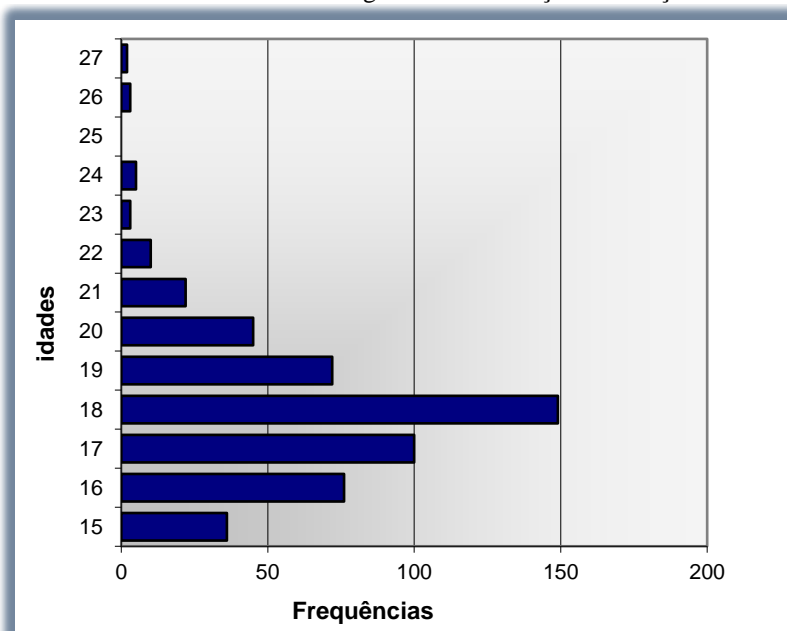
9.1.1 Idade

Considerando a distribuição dos elementos constituintes da nossa amostra em função da idade, verificamos que as idades dos alunos se distribuem entre os 15 e os 27 anos. O maior número de alunos encontra-se entre os 17 e os 18 anos.

Quadro II: Distribuição dos elementos da amostra em função da idade.

	Idade	
15 anos	36	6,9%
16 anos	76	14,5%
17 anos	100	19,1%
18 anos	149	28,5%
19 anos	72	13,8%
20 anos	45	8,6%
21 anos	22	4,2%
22 anos	10	1,9%
23 anos	3	0,6%
24 anos	5	1,0%
26 anos	3	0,6%
27 anos	2	0,4%
Totais	523	100,0%

Figura 1- Distribuição em função da idade



9.1.2 Género

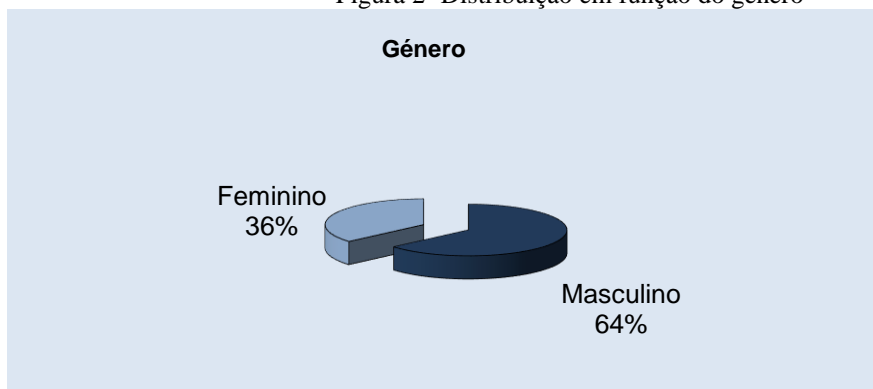
O quadro III apresenta a distribuição dos elementos constituintes da nossa amostra em função do género.

Quadro III: Distribuição dos elementos da amostra em função do género.

	Género	
Masculino	333	63,70%
Feminino	190	36,30%
Totais	523	100,00%

Constatamos que a amostra é constituída maioritariamente por rapazes. No entanto, observamos que o número de raparigas se aproxima de 1/3 dos respondentes.

Figura 2- Distribuição em função do género



9.2 Representações do aluno enquanto Pessoa

É na relação com os outros, que decorre da predisposição do indivíduo para a sociabilidade, a pertencer a uma sociedade, uma comunidade, um grupo, que o indivíduo constrói a imagem do outro e a de si próprio.

As imagens que o indivíduo tem de si, e que de si os outros constroem e lhe enviam, qual espelho refletor, relevam das representações que o indivíduo vai construindo ao longo da sua vida. E é assim que ele vai construindo a sua identidade.

9.2.1 Representação do ser sujeito

Para sabermos a representação que os alunos têm de si como sujeitos, utilizámos oito indicadores de Alves-Pinto (2013), agrupados aos pares. Estes pares de indicadores dão-nos informação sobre o nível de importância que os alunos atribuem à *congruência*, *relação a si próprio*, ao *ser reflexivo*, e *auto direção*. O nível mais baixo de importância considerado foi *muito fraca* e o nível mais alto, importância *muito grande*.

Quadro IV-Distribuição de resposta da importância de Ser Sujeito

	Importância					Totais
	Muito Fraca	Fraca	Média	Grande	Muito Grande	
Congruência						
Ser coerente c/ conduta	4 0,8%	3 0,6%	67 13,0%	269 52,3%	171 33,3%	514 100,0%
Preocupar-se em ser e não c/ aparências	2 0,4%	12 2,3%	70 13,5%	221 42,7%	212 41,0%	517 100,0%
Relação a si próprio						
Conhecer-se a si próprio	3 0,6%		38 7,3%	166 31,9%	313 60,2%	520 100,0%
Aceitar-se a si próprio	4 0,8%	1 0,2%	41 7,9%	204 39,3%	269 51,8%	519 100,0%
Ser reflexivo						
Revelar espírito crítico	6 1,2%	2 0,4%	73 14,1%	261 50,3%	177 34,1%	519 100,0%
Revelar espírito de iniciativa	6 1,2%	4 0,8%	61 11,8%	244 47,0%	204 39,3%	519 100,0%
Auto direção						
Ser perseverante	4 0,8%	3 0,6%	92 17,8%	269 52,0%	149 28,8%	517 100,0%
Ter força de vontade	4 0,8%		28 5,4%	204 39,2%	284 54,6%	520 100,0%

Considerando a soma das percentagens da importância grande e as da importância muito grande, concluímos que a maioria dos alunos valoriza muito a dimensão *ser sujeito*. Dão grande importância a ser coerente com a sua conduta, *a ser* e não a *parecer ser*. Atribuem importância muito grande a conhecerem-se a si próprios e a aceitarem-se como são. Valorizam muito terem espírito reflexivo e espírito de iniciativa. A maioria dos alunos dá muita importância à perseverança, mas muito mais à força de vontade.

9.2.2 Representação do ser de relação

Para captarmos a representação que os alunos têm de si como seres de relação, também utilizámos oito indicadores de Alves-Pinto (2013), agrupados em pares. Os alunos foram inquiridos sobre o nível de importância atribuído à *abertura ao outro*, *aceitar o outro*, *ser para o outro* e à *sociabilidade*.

Quadro V- Distribuição de resposta da importância de Ser de Relação

	Importância					
	Muito Fraca	Fraca	Média	Grande	Muito Grande	Totais
Abertura ao outro						
Ser sensível aos outros	5 1,0%	12 2,3%	126 24,4%	263 50,9%	111 21,5%	517 100,0%
Valorizar o que os outros têm de bom	4 0,8%	5 1,0%	58 11,2%	255 49,1%	197 38,0%	519 100,0%
Aceitar o outro						
Aceitar as ideias dos outros	5 1,0%	5 1,0%	67 12,9%	224 43,2%	217 41,9%	518 100,0%
Escutar os outros	2 0,4%	1 0,2%	46 8,9%	215 41,6%	253 48,9%	517 100,0%
Ser para o outro						
Ajudar os outros	8 1,5%	3 0,6%	56 10,8%	228 43,9%	224 43,2%	519 100,0%
Ser solidário	5 1,0%	2 0,4%	38 7,4%	236 45,6%	236 45,6%	517 100,0%
Sociabilidade						
Aprender a viver c/ os outros	4 0,8%	3 0,6%	38 7,3%	224 43,2%	250 48,2%	519 100,0%
Gostar de colaborar c/ os outros	2 0,4%	5 1,0%	63 12,2%	235 45,5%	211 40,9%	516 100,0%

Observamos que os dados obtidos na representação do aluno como *ser de relação* se assemelham aos da representação do aluno como *ser sujeito*.

Considerando, também, a soma das percentagens da importância grande e importância muito grande, observamos que há uma maioria expressiva de alunos a valorizar muito a relação com o outro. Revelam que é muito importante ter o outro em consideração, valorizar o que ele tem de bom, aceitar as suas ideias e ouvi-lo. É igualmente muito importante ajudá-lo, ser solidário e aprender a viver com o outro com espírito colaborativo.

Em conclusão, a maioria muito expressiva dos alunos que inquirimos, todos a frequentar cursos profissionais em escolas particulares, revela de forma muito expressiva dar muito valor às dimensões pessoais tanto em ser sujeito como ser de relação em todos os indicadores que criamos.

10. A FAMÍLIA DO ALUNO

A família é o primeiro meio onde a criança aprende as dimensões mais significativas das interações: a linguagem, a comunicação e o relacionamento com o outro. As características da família, as idiossincrasias dos seus elementos, refletem-se na seleção que fazem dos aspetos do mundo do qual são mediadoras.

Para além disso, as famílias têm formas de funcionamento que se refletem na educação que cada criança recebe da sua família. O tipo de interação dos pais / famílias com a criança pode ajudar a traçar as linhas estruturantes da sua personalidade com repercussões na sua vida social e escolar.

10.1 Características da família

As características da família sobre as quais o aluno foi inquirido compreendem as habilitações escolares do seu pai e da sua mãe, o nível de instrução familiar (NIF), tipos de pais e tipologia da sua família.

10.1.1 Habilitações escolares do Pai e da Mãe

O quadro que se segue mostra a distribuição dos níveis de instrução do pai e da mãe dos alunos da nossa amostra.

Quadro VI- Habilitações académicas do pai e da mãe

	Estudos do pai		Estudos da mãe	
4º ano	145	29,3%	100	19,6%
6º ano	138	27,9%	175	34,4%
9º ano	82	16,6%	97	19,1%
Secundário	77	15,6%	82	16,1%
Curso Superior	53	10,7%	55	10,8%
Totais	495	100,0%	509	100,0%

No âmbito dos níveis de instrução, constatamos que a percentagem de pais só com o 4º ano é superior à percentagem de mães que possuem só este nível de estudos. Também entendemos que o número de progenitores só com este nível de ensino é considerável para os dias de hoje. Já a percentagem de pais só com o 6º ano ou 9º ano é ligeiramente inferior à das mães. A diferença da percentagem entre pais e mães com o ensino secundário é inexpressiva e o número de progenitores com este nível de ensino é também baixo. A percentagem de pais e mães com licenciatura é ainda mais baixo, pouco mais que 10%, e a diferença entre ambas igualmente pouco expressiva.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que as distribuições das habilitações académicas dos pais e das mães são baixas.

10.1.2 Nível de Instrução Familiar (NIF)

Para obtermos o NIF (Nível de Instrução Familiar), calculámos o nível de instrução mais elevado entre o pai e a mãe (majoração). Desse cálculo resultaram os dados do quadro VII.

Quadro VII: Distribuição dos elementos da amostra em função do nível de instrução familiar.

	NIF	
4º ano	67	13,0%
6º ano	163	31,7%
9º ano	105	20,4%
Secundário	108	21,0%
Curso Superior	71	13,8%
Totais	514	100,0%

Verificamos que mais de metade dos pais possui um nível de instrução inferior à dos filhos. Uma vez que a maioria dos alunos tem idades entre os 17 e 19 anos, podemos concluir uma percentagem significativa de pais (44,7%) dos alunos da nossa amostra não concluiu a escolaridade obrigatória (9º ano).

10.2 Representações da família

As representações que os alunos têm das suas famílias relativamente aos tipos de pais e dos paradigmas familiares, no que concerne às práticas educativas familiares, têm sido consideradas uma variável importante em estudos sobre a forma como os alunos vivem a escola; sobre a sua socialização escolar, a representação que têm da escola, a maior ou menor autonomia que desenvolvem, entre outros fatores.

10.2.1 Tipos de Pais

Inspirando-nos nos estilos educativos de Kellerhals. e Montadon -estilo estatutário, estilo maternalista e estilo contratualista-, citados por Matias Diogo (1998, pp. 81,82),

criamos três indicadores de tipos de pais a que fizemos corresponder, respetivamente, *tipo autoritário, tipo responsabilizante/apoiente e tipo autorregulador*.

As suas caraterísticas básicas são as seguintes:

Tipo Autoritário- Desenvolvimento da capacidade de acomodação da criança, definida como obediência e disciplina; controlo dos comportamentos; o exercício da autoridade dos pais é coercivo, i.e., orientado para as normas.

Tipo Responsabilizante/apoiente- Dá importância à acomodação como finalidade educativa e também ao exercício coercitivo da autoridade, como técnica de influência. Valorizam a comunicação e a partilha de atividades com a criança. Diferenciação de papéis na família, como o autoritário. A relação com os agentes educativos exteriores é marcada pela distanciação.

Tipo Autorregulador- Desenvolvimento da autonomia, sentido de responsabilidade e sensibilidade, i.e., ser criativo e ter ideias. Uso da técnica de influência e da negociação em vez da imposição/coerção. Valorizam a empatia como princípio educativo. Ênfase no diálogo pais-criança. Há relação de abertura aos agentes exteriores.

Elaboramos uma pergunta com a qual pretendemos saber qual o comportamento dos pais para com os filhos na tomada de uma decisão que envolveria todos os elementos da família. Para obtermos a informação pretendida, criamos seis indicadores, dois para cada tipo de pais.

Quadro VIII- Distribuição de respostas por indicador

:Quando a família planeia uma atividade para o fim-de-semana, os teus pais...			
1- Dizem-te onde vão sem ouvir a tua opinião	55	10,6%	
2 Os teus pais dizem o que pensam fazer dando as razões da escolha	101	19,5%	
3 Apresentam várias hipóteses e decidem em família o que se vai fazer	214	41,4%	
4- Quando não concordas, os teus pais dizem que eles é que mandam	31	6,0%	
5- Se não concordas, os teus pais convencem-te que a sua decisão é a melhor.	25	4,8%	
6- Se não concordas, os teus pais negociam contigo uma alternativa que satisfaça todos	91	17,6%	
Totais	517	100,0%	

Pelos dados obtidos, constatamos que uma percentagem muito expressiva de alunos optou pela hipótese de escolha 3, que corresponde a tipos de pais autorreguladores.

Esta tendência de resposta é seguida pela hipótese de resposta 2, elaborada para o tipo de pais responsabilizante.

A chave de leitura da questão é a que consta na tabela seguinte.

Chave de leitura
<i>Autoritário</i>
1- Informam-te onde planeiam ir sem ouvir a tua opinião.
4- Quando não concordas, os teus pais dizem que eles é que mandam.
<i>Responsabilizante/apoiante</i>
2- Os teus pais informam-te sobre a atividade e apresentam as razões da sua escolha.
5- Se não concordas os teus pais, convencem-te que a sua decisão é a melhor.
<i>Autorregulador</i>
3- Apresentam várias hipóteses e decidem em conjunto.
6- Se não concordas, os teus pais fazem com que aceites apresentando contrapropostas.

Feita a recodificação ou seja calculada a soma das percentagens das respostas aos dois indicadores, que criamos para cada tipo de pais, encontramos a distribuição que consta do quadro que se segue.

Quadro IX- Distribuição das percentagens pelos tipos de pais

Tipo de Pais		
Autoritário	86	16,6
Responsabilizante/apoiante	126	24,4
Autorregulador	305	59,0
Total	517	100,0

.Estes dados indicam que a maioria dos alunos inquiridos manifesta ter pais do tipo autorregulador. Nas tomadas de decisão, a opinião dos filhos é ouvida e as decisões são negociadas. São pais que valorizarão o diálogo com os filhos.

Esta tendência de resposta é seguida pelo estilo de pais responsabilizante/ Apoiante.

10.2.2 Tipologias de Família

As tipologias de famílias usadas no nosso estudo são as propostas por David Reiss. O autor defende que os paradigmas familiares, designação usada pelo Reiss, modelam as representações que orientam a família na sua relação como meio, e que essas interações determinam o tipo de laço que a família estabelece com esse meio, por exemplo com a escola.

Reiss observou que há nas famílias dinâmicas próprias, devido à sua estrutura de funcionamento, que desempenham um papel na educação das crianças e na sua relação com a escola. Estas dinâmicas intrafamiliares refletem-se no grau de envolvimento com a escola e no estabelecimento de laços, mais ou menos fortes, particularmente com o professor.

Quisemos saber qual o paradigma familiar a que corresponde a família de cada aluno e para consegui-lo perguntamos aos alunos como se comportaria a sua família se ele fossem castigados injustamente na escola

Elaboramos seis indicadores, dois para cada paradigma, com a seguinte chave de leitura.

Chave de Leitura
<i>Environment-sensitive</i>
1- Conversam contigo para que juntos cheguem à solução para o problema.
4-Tentam perceber o que se passa e dão-te conselhos
<i>Consensus-sensitive</i>
2- Dizem-te para teres cuidado para não arranjares um problema maior.
5- Dizem-te para não te preocupares que eles resolvem o problema
<i>Interpersonal-distance-Sensitive</i>
3- Incentivam-te a resolveres o problema como entenderes
6- Na minha família não interferimos uns com os outros.

Os resultados obtidos são os que podemos observar na tabela a seguir.

Quando na escola és castigado injustamente, os teus pais...		
1- Conversam contigo para que juntos cheguem à solução para o problema.	114	22,3%
4-Tentam perceber o que se passa e dão-te conselhos	124	24,2%
2- Dizem-te para teres cuidado para não arranjares um problema maior.	32	6,3%
5- Dizem-te para não te preocupares que eles resolvem o problema	172	33,6%
3- Incentivam-te a resolveres o problema como entenderes	15	2,9%
6- Na minha família não interferimos uns com os outros.	55	10,7%
Totais	512	100,0%

Os dados observados permitem-nos concluir que um número considerável de alunos escolheu o indicador 5, um dos indicadores criados para o paradigma familiar *consensus-sensitive*, paradigma caracterizado por famílias fechadas ao meio. As trocas efetuadas na família têm como objetivo controlar e coordenar as representações dos seus elementos.

Contudo, se considerarmos a soma dos alunos que escolheram os indicadores 1 e 2, criados para as famílias *environment-sensitive*, constatamos que a percentagem mais elevada de alunos (46,5%) pertence a esta tipologia de família.

A distribuição das respostas segundo os paradigmas familiares constam do quadro X.

Quadro X- Distribuição das percentagens por cada paradigma familiar.

	Tipologia de Família	
Environment-sensitive	286	55,9%
Consensus-sensitive	139	27,1%
Interpersonal-distance- Sensitive	87	17,0%
Total	512	100,0%

Na perspetiva dos próprios alunos a maioria pertence a famílias *environment-sensitive*. Este paradigma de família caracteriza-se por ser aberta ao meio, por valorizar as trocas entre os seus elementos e por decidir as soluções para os seus problemas em conjunto.

Os dados expostos indicam que a representação do tipo de pais que a maioria dos alunos tem é a de pais autorreguladores, pais que ouvem as opiniões dos filhos e que negociam com eles as decisões a tomar e que valorizam o diálogo com os filhos.

Quanto à tipologia de família, a maioria dos alunos manifesta pertencer a famílias *environment-sensitive*.

11. O ALUNO NA ESCOLA

Neste ponto iremos analisar dados referentes aos alunos relativamente à sua vida escolar; passada e presente. São dados importantes pelas relações que podem existir com vários aspetos da experiência da sua vida escolar, como por exemplo as representações que o aluno tem da escola, o maior ou menor investimento nos estudos, a via académica escolhida, entre outros.

11.1 Características do percurso escolar

Os caraterísticas do percurso escolar dos alunos que iremos analisar têm a ver com o ano de escolaridade a curso que frequentam, se houve alguma retenção ao longo do percurso escolar, e em caso afirmativo, em que ciclo. Também quisemos saber há quanto tempo é que os alunos tinham concluído o 9º ano e o que tinham feito logo após a sua conclusão. Por fim, questionamo-los sobre as suas aspirações académicas e sobre o nível de satisfação com o curso que frequentam.

11.1.1 Ano que frequenta

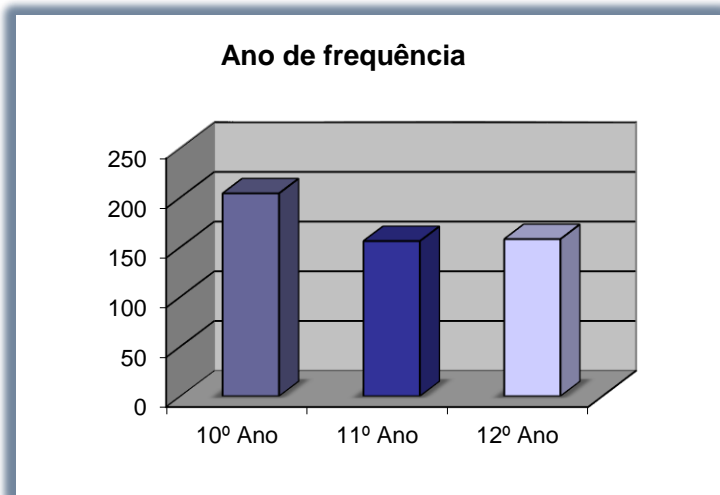
O quadro que se segue apresenta a distribuição de alunos pelos anos de escolaridade 10º, 11º e 12º.

Quadro XI– Distribuição de alunos por ano de escolaridade

	Ano que frequentas	
10º ano	204	39,4%
11º ano	156	30,1%
12º ano	158	30,5%
Totais	518	100,0%

Constatamos que a distribuição dos alunos pelos dois últimos anos de escolaridade é quase idêntica, pouco mais do que 30%. A percentagem de alunos a frequentar o 10º ano é um pouco superior à dos outros anos como vemos na figura 3.

Figura 3- Distribuição por ano de frequência



11.1.2 Curso que frequenta

Detivemo-nos, em seguida, na análise da distribuição dos inquiridos pelos cursos profissionais frequentados. A distribuição obtida encontra-se no quadro XII.

Quadro XII- Distribuição dos alunos pelos cursos.

	Curso que frequenta	
Cozinha e Pastelaria	248	47,5%
Restauração e Bar	143	27,4%
Termalismo	39	7,5%
Técnico de Informática	16	3,1%
Assistente Medicina Dentária	25	4,8%
Técnico Energias Renováveis	51	9,8%
Totais	522	100,0%

O maior grupo de alunos da nossa amostra frequenta o curso de Cozinha e Pastelaria, seguindo-se o curso de Restauração e Bar.

11.1.3 Retenção no percurso escolar

Na questão sobre retenções no percurso escolar, a distribuição das respostas foi a que podemos ver no quadro XIII.

Quadro XIII- Distribuição das retenções.

	Já reprovaste	
Sim	334	64,2%
Não	186	35,8%
Totais	520	100,0%

Uma maioria expressiva de alunos respondeu já ter reprovado.

11.1.4 Retenção por ciclo de ensino

Como constatamos, há uma percentagem significativa de alunos com retenções. Constam no quadro que se segue a percentagem de alunos com retenções nos diferentes ciclo(s) de ensino.

Quadro XIV- Distribuição de retenções por ciclo de ensino.

	Sim	Não	Totais
Reprovaste no 1º ciclo	53 10,2%	467 89,8%	520 100,0%
Reprovaste no 2º ciclo	72 13,8%	448 86,2%	520 100,0%
Reprovaste no 3º ciclo	194 37,3%	326 62,7%	520 100,0%
Reprovaste no secundário	99 19,0%	421 81,0%	520 100,0%

A leitura do quadro permite-nos afirmar que é no 3ºciclo que se verifica a percentagem mais elevada de alunos que responde ter reprovado. Nos outros ciclos e no ensino secundário a tendência de resposta sobre retenções baliza-se entre 10% e 19%.

11.1.5 Conclusão do 9º Ano

Como o questionário foi distribuído no ano letivo 2010-2011, fez sentido sabermos há quanto tempo os alunos tinham concluído o 9º ano, pois para alguns candidatos, a escolarização obrigatória ainda tinha sido só a conclusão do 9º ano.

Os dados que obtivemos no nosso estudo encontram-se no quadro XV.

Quadro XV- Término da conclusão do 9º Ano.

Quando terminaste o 9º ano		
No ano passado	144	29,03%
Há dois anos	70	14,11%
Há três anos	116	23,39%
Há quatro anos	67	13,51%
Há cinco anos	24	4,84%
Há seis anos	6	1,21%
Há sete anos	1	0,20%
Há nove anos	3	0,60%
Interrupção de retoma	65	13,10%
Totais	496	100,00%

Podemos verificar que a tendência de reposta vai no sentido da maioria ter concluído do 9º ano nos *três últimos anos*, i.e., muitos destes alunos não terão feito nenhuma interrupção nos estudos; inscreveram-se no curso profissional logo após a conclusão do 3º ciclo. Se se considerar apenas os alunos que frequentam o 10º ano os alunos que terminaram o 9º no ano letivo transato ascende a 62%. Também entre os alunos que frequentam o 12º ano aqueles que concluíram o 3º ciclo há 2 anos correspondem a 54%.

11.2 Representações escolares

A representação da escola, a imagem que cada um constrói da instituição, o significado que lhe atribui, é influenciada por diferentes fatores como, por exemplo, as experiências de escolarização de cada um, quer seja a nível da sua *performance* escolar - sucesso/insucesso -, quer seja pela qualidade das relações que se estabeleceram com os demais atores escolares no processo de socialização escolar, e ainda o maior ou menor

afastamento cultural da escola pela falta de informação sobre esta instituição, a posição social do grupo de pertença de cada um, entre outros.

A representação da escola também pode influenciar a escolha dos percursos escolares-vias académicas ou vias profissionalizantes. Assim, começamos por inquiri-los sobre as suas aspirações escolares, as decisões após a conclusão do 9º ano e o nível de satisfação com o curso que se encontram a frequentar.

11.2.1 Aspirações escolares

No quadro XVI encontram-se os resultados relativos às aspirações escolares dos inquiridos.

Quadro XVI- Distribuição das aspirações escolares.

	Aspirações escolares	
Conclusão do curso profissional	286	58,61%
Formação complementar após o curso	103	21,11%
Curso superior	99	20,29%
Totais	488	100,00%

O quadro revela que a maioria destes alunos só pretende concluir o curso profissional que se encontra a frequentar.

11.2.2 Decisões após 9º ano

No seguimento da questão anterior, quisemos saber qual a decisão dos alunos depois da conclusão do 9º ano.

Quadro XVII- Distribuição das decisões após o 9º ano

Depois do 9º ano decidiu		
Interromper estudos	29	5,62%
Inscriver-se no secundário regular	93	18,02%
Inscriver-se neste curso profissional	367	71,12%
Inscriver-se noutro curso profissional	26	5,04%
Totais	515	100,00%

Os dados do quadro evidenciam que uma maioria expressiva dos alunos se inscreveu no curso profissional que se encontra a frequentar.

11.2.3 Satisfação com a escolha do curso

Os níveis de satisfação com o curso profissional escolhido foram também objeto de análise.

Quadro XVIII- Satisfação com o curso

	Voltarias a escolher este curso	
Sim	427	83,2%
Não	86	16,8%
Totais	513	100,0%

Observamos que uma maioria muito expressiva de alunos está satisfeita com o curso que frequenta.

Em síntese, os dados da caracterização dos alunos, que acabamos de analisar, indicam que:

A percentagem dos alunos a frequentar o 10º ano é ligeiramente superior à dos anos seguintes, 11º e 12º anos, situando-se entre 30,1 %, a mínima, e 39,4%, a máxima;

O curso com maior número de alunos, na nossa amostra, quase atingindo a maioria, é o curso de Cozinha e Pastelaria;

Uma maioria muito significativa de alunos responde já ter reprovado, e essas reprovações ocorrem, numa percentagem significativa, no 3º ciclo;

A conclusão do 9º ano ocorreu no ano passado, para um pouco mais que ¼ dos inquiridos, sendo este número de respondentes seguido de perto pelos alunos que concluíram há três anos.

A maioria dos alunos não tenciona prosseguir estudos pretendendo só concluir o curso profissional.

Uma percentagem muitíssimo expressiva de alunos decidiu inscrever-se no curso profissional quando terminou o 9º ano e manifesta também numa maioria expressiva estar satisfeita com o curso que se encontra a frequentar. O que nos permite inferir que a escolha pelo curso profissional decorre mais do interesse por este tipo de cursos e não de insucesso no ensino secundário regular.

11.3 Clima Relacional de Escola

A forma como o clima de escola é percecionado exprime como cada um, com base nas suas idiossincrasias, apreende subjetivamente a realidade da organização-escola. Daqui resulta todo um conjunto de atitudes em relação à escola, aos professores, aos colegas, ao empenho no trabalho escolar e ao envolvimento nas atividades extracurriculares. A importância dada ao clima da escola está associada à relação salientada por diferentes

autores, nomeadamente Teixeira (2008), entre o clima e diferentes aspetos da vida escolar dos alunos como, por exemplo, as relações com os seus professores, - quer os das disciplinas gerais quer os formadores técnicos - e os Diretores de Turma (DT) / Orientadores Educativos de Turma (OET).

Para o clima relacional com os atores escolares referidos, contribuem um conjunto vasto de fatores. Para o nosso estudo, selecionamos fatores em dois contextos: contexto sala de aula e outros contextos. Solicitamos ao inquirido que pensasse no dia-a-dia da escola e seguidamente, inspirados em Teixeira (2008), utilizámos vinte e seis indicadores, uns criados por esta investigadora, outros adaptados ou criados por nós, que correspondem a situações que o aluno pode viver na interação com os professores.

Para o nosso estudo iremos analisar apenas dez desses indicadores; dois sobre a relação com os professores, dois sobre a relação com os formadores técnicos e seis sobre a relação com o DT/OET¹.

O nível mais baixo de concordância considerado foi *discordo totalmente* e o nível mais alto, *concordo totalmente*.

11.3.1 Relações com os Professores

Relativamente à relação dos professores com os alunos, foi nosso objetivo saber se os alunos sentiam que os professores os tratavam com respeito e se os professores manifestavam preferência pelos bons alunos.

Quadro XIX- Distribuição de respostas da relação professor-aluno

	Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo	
	Totalmente	Discordo		Concordo	Totalmente	Totais
Os professores respeitam-nos como pessoa	9 1,7%	16 3,1%	76 14,6%	238 45,9%	180 34,7%	519 100,0%
Os professores só se interessam	52	122	167	127	50	518

pelos bons alunos	10,0%	23,6%	32,2%	24,5%	9,7%	100,0%
-------------------	-------	-------	-------	-------	------	--------

Se considerarmos a soma da percentagem de alunos que *concorda* e *concorda totalmente*, concluímos que uma maioria expressiva de alunos sente que os seus professores os tratam com respeito.

Quanto à possível situação de os professores só se interessarem pelos bons alunos, verificamos que a distribuição das tendências de resposta pela discordância e discordância total assim como pela concordância e concordância total é praticamente idêntica, pouco mais de 30% em cada caso.

11.3.2 Relações com os Formadores Técnicos

Quanto à relação dos formadores técnicos com os alunos também foi nosso objetivo saber se os alunos sentiam que os formadores técnicos os tratavam com respeito e se estes formadores manifestavam preferência pelos bons alunos.

Quadro XX- Distribuição de resposta da relação formador técnico-aluno

	Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		
	Totalmente	Discordo	discordo	Concordo	Totalmente	Totais	
Os formadores técnicos só se interessam pelos bons alunos	37 7,2%	98 19,0%	145 28,0%	174 33,7%	63 12,2%	517 100,0%	
Os formadores técnicos respeitam-nos como pessoas	61 11,8%	43 8,3%	106 20,4%	190 36,6%	119 22,9%	519 100,0%	

Como o quadro evidencia, há mais alunos a concordar ou a concordar totalmente do que a discordar ou a discordar totalmente que os formadores técnicos só se interessam pelos bons alunos.

Relativamente ao respeito pelos alunos por parte dos formadores técnicos, verificamos que a maioria dos alunos se sente tratada com respeito, se considerarmos a soma da percentagem dos que concordam e a dos que concordam totalmente.

11.3.3 Relações com os OET/DT

O diretor de turma / orientador educativo de turma é um professor fundamental na relação da escola com a família. A representação que os alunos constroem do diretor de turma, como acontece com os outros professores da turma, pode refletir-se na representação que os alunos têm da escola.

Para obtermos dados relativos à representação que os alunos da nossa amostra têm dos seus diretores de turma/ orientadores educativo de turma questionamo-los sobre qual o comportamento destes em situações relativas ao acompanhamento do processo de aprendizagem, tipo de intervenção em caso de conflitos/ problemas e perceção geral das competências dos DTs/OETs .

Quadro XXI- Distribuição de respostas da relação DT/OET-aluno

	Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo	
	Totalmente	Discordo	discordo	Concordo	Totalmente	Totais
O DT/OET quer saber se temos dificuldades nas disciplinas	13 2,5%	14 2,7%	65 12,5%	232 44,6%	196 37,7%	520 100,0%
Quando há problemas c/ alunos e professores o DT/OET evita interferir	72 13,8%	171 32,9%	151 29,0%	97 18,7%	29 5,6%	520 100,0%
O DT/OET só ralha e dá castigos	130 25,0%	178 34,2%	86 16,5%	86 16,5%	40 7,7%	520 100,0%
O DT/OET só regista faltas e notas	78 15,1%	126 24,4%	169 32,7%	98 19,0%	46 8,9%	517 100,0%
Quando um prof tem problemas c/ turma o DT/OET ajuda	8 1,6%	8 1,6%	92 17,9%	268 52,2%	137 26,7%	513 100,0%
O DT/OET ajuda resolver nossas asneiras	6 1,2%	15 2,9%	89 17,2%	281 54,4%	126 24,4%	517 100,0%

Observamos que uma percentagem grande de alunos entende que o DT/OET se preocupa com as aprendizagens dos alunos da sua direção de turma. Quanto à intervenção em situações de conflitos/ problemas entre alunos-professores, constatamos que a tendência de resposta é de *não concordar* que o DT/OET evite interferir quando surgem problemas. Quando os problemas são entre um professor e a turma, verificamos uma maioria significativa de alunos, considerando as respostas dos que *concordam* e

concordam totalmente, acha que o DT/OET tenta ajudar nestas situações. Esta tendência de resposta também se verifica quando os alunos fazem asneiras.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a maioria dos alunos acha que o DT/OET intervém na resolução dos problemas que ocorrem na turma, considerando a soma das percentagens de quem *discorda* e de quem *discorda totalmente*. A maioria dos alunos não concorda que o desempenho de funções dos seus DTs / OETs se reduza a castigar e ralhar. Para esta conclusão consideramos, também, a soma das percentagens de quem *discorda* e de quem *discorda totalmente*. Esta tendência de resposta também se verifica, embora com uma percentagem ligeiramente mais baixa, quando a situação apresentada é a de um DT/OET que só regista faltas e notas.

Resumindo, a representação que os alunos têm dos seus DTs/OETs é muito positiva. Estes são vistos maioritariamente como professores que se interessam pelas dificuldades escolares dos seus alunos e que os ajudam a resolver os problemas relacionais.

Verificamos também que as relações professor-aluno e formador técnico- aluno são consideradas respeitadas, pois os alunos, de uma maneira geral, sentem que são tratados como pessoas, pese embora uma percentagem de alunos razoável sentir que tanto os professores como os formadores técnicos evidenciam preferência pelos bons alunos.

12. O ALUNO E AS FINALIDADES DA ESCOLA

A escola é uma instituição que não se confina à função de instruir. Vários autores atribuem-lhe um conjunto de finalidades, como é o caso de João Formosinho. Este autor defende que a escola tem as finalidades: cultural, socializadora, personalizadora,

produtiva, igualizadora e seletiva. (Formosinho 1994). O nosso estudo abordará somente as cinco primeiras finalidades.

Por um lado, construímos dois indicadores para cada finalidade procurando saber o que os alunos pensavam sobre estas finalidades, (pergunta 14). Por outro lado, procedemos de maneira semelhante construindo 5 pares de indicadores (pergunta 8), mas agora para saber o que os alunos pensam ser a importância dada pelos seus pais a estas finalidades.

A importância destas finalidades da escolas segundo as características dos alunos – pessoais, familiares e escolares aí incluindo a ambição escolar -, a sua representação como pessoa, a sua socialização familiar, os tipos de pais e de família, o clima relacional da escola, bem como a importância das finalidades que os alunos imputam aos seus pais é o objeto central do nosso estudo

12.1 Representação da Finalidade Cultural da escola

A finalidade cultural refere-se à transmissão do património cultural, técnicas e crenças da sociedade onde a escola está inserida.

12.1.1 Finalidade Cultural da escola: indicadores parcelares

Para a finalidade cultural elaborámos dois indicadores; um referente à bagagem cultural que a escola ajuda a desenvolver nos alunos e o outro referente aos conhecimentos diversos e importantes para a profissão que se adquirem na escola.

A importância dada às finalidades é manifestada por discordo totalmente, se for muito baixa, e concordo totalmente, se for muito alta.

No quadro em baixo, apresentamos a distribuição de resposta relativa aos dois indicadores.

Quadro XXII- Finalidade cultural - indicadores parcelares

Finalidade Cultural:	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
14.1-P ^a aluno a escola dá bagagem cultural p ^a vida	4 0,8%	3 0,6%	65 12,5%	207 39,9%	240 46,2%	519 100,0%
14.6 Na escola adquire conhecimentos diversos e importantes. p ^a profissão	5 1,0%	4 0,8%	37 7,2%	194 37,5%	277 53,6%	517 100,0%

Observamos que uma percentagem expressiva de alunos concorda, de forma muito clara, que a escola dá bagagem cultural para a vida.

A maioria dos alunos também concorda claramente que a escola lhes possibilita adquirir conhecimentos diversos que serão úteis para as suas profissões.

12.1.2 Finalidade Cultural da escola: indicador agregado

A fim de considerarmos estes dois indicadores em conjunto, calculámos o indicador agregado da finalidade cultural da escola.

Quadro XXIII- Finalidade cultural- Indicador agregado

Finalidade Cultural Aluno Agr		
2Discordância muito grande	2	0,4%
3		
4Discordância	1	0,2%
5	5	1,0%
6Neutralidade	26	5,0%
7	32	6,2%
8Concordância	149	28,8%
9	117	22,6%
10Concordância muito grande	185	35,8%
Totais	517	100,0%

Na conjugação das respostas aos dois indicadores, verifica-se a existência de grande concordância com a finalidade cultural em cursos profissionais, pois a amostra é constituída exclusivamente por alunos do ensino profissional.

Dada a distribuição das respostas, os intervalos que vamos considerar para as análises subsequentes são: Concordância muito forte [10-10]; concordância forte [9-9]; concordância média fraca [2-8].

12.1.3 Variações da Finalidade Cultural da escola

Podendo a importância atribuída à finalidade cultural variar com a idade do aluno, o seu género, o NIF, o ano que o aluno frequenta, as suas ambições académicas e o seu histórico escolar a nível de retenções, iremos considerar estas variáveis na nossa análise pelo que, calculámos as tabelas de contingência deste indicador com estas variáveis e aplicamos o teste χ^2 , para sabermos com que variáveis se observam variações estatisticamente significativas.

Os resultados obtidos são os que o quadro seguinte apresenta.

Quadro XXIV- Variações da finalidade cultural

Finalidade Cultural Aluno Agr	Idade	Género	NIF	Ano que frequenta	Ambição académica	Reprovações no percurso escolar
Graus de liberdade	4	2	4	4	2	2
χ^2 Observado	13,68	2,34	13,81	20,84	14,50	0,55
Probabilidade observada	0,01	0,31	0,01	<0,01	<0,01	0,76

Relativamente à importância que os alunos atribuem à finalidade cultural, verificam-se variações significativas com a idade, o NIF, o ano de frequência e a ambição académica.

12.1.3.1 Finalidade Cultural da escola segundo a Idade

Quadro XXV- Finalidade cultural segundo idade

Idade	15-16 anos	17-18 anos	19-27 anos	
Finalidade Cultural Aluno Agr				TOTAL

Concordância Média fraca [2-8]	52 47%	114 46%	48 30%	214 41%
Concordância forte [9-9]	18 16%	53 21%	46 29%	117 23%
Concordância Muito forte [10-10]	41 37%	80 32%	64 41%	185 36%
TOTAL	111 100%	247 100%	158 100%	516 100%

GL=4

χ^2 observado=13,68

Probabilidade observada = 0,01

São os alunos mais velhos, seguidos dos mais novos, os que manifestam em maior percentagem muita concordância com a finalidade cultural da escola.

12.1.3.2 Finalidade Cultural da escola segundo o NIF

O quadro que se segue apresenta a tabela de contingência entre a Finalidade Cultural e NIF.

Quadro XXVI- Finalidade cultural segundo NIF

NIF Finalidade Cultural Aluno Agr	1º e 2º ciclos	3º ciclo e secundário	Superior	TOTAL
Concordância Média forte [2-8]	100 44%	89 42%	22 31%	211 41%
Concordância Forte [9-9]	54 24%	50 24%	9 13%	113 22%
Concordância Muito forte [10-10]	73 32%	73 34%	39 56%	185 36%
TOTAL	227 100%	212 100%	70 100%	509 100%

GL= 4

χ^2 observado=13,81

Probabilidade observada=0,01

Relativamente à variação da importância da finalidade cultural com o NIF, constatamos que são os alunos filhos de pais que possuem curso superior os que mais frequentemente atribuem uma maior relevância à vertente cultural da escolar.

12.1.3.3 Finalidade Cultural da escola segundo o ano de frequência

A tabela de contingência da finalidade cultural segundo o ano que os alunos frequentam encontra-se no quadro seguinte.

Quadro XXVII- Finalidade cultural segundo ano de frequência

Ano que frequentas	10º Ano	11º Ano	12º Ano	TOTAL
Finalidade Cultural Aluno				
Concordância Média forte [2-8]	66 33%	70 45%	75 49%	211 41%
Concordância Forte [9-9]	42 21%	31 20%	42 27%	115 23%
Concordância Muito forte [10-10]	94 47%	54 35%	37 24%	185 36%
TOTAL	202 100%	155 100%	154 100%	511 100%

GL=4

$\chi^2_{\text{observado}}=20,84$

Probabilidade observada=0,00

A grande importância que é dada à finalidade cultural diminui à medida que os alunos transitam de ano.

12.1.3.4 Finalidade Cultural da escola segundo as aspirações escolares

Observam-se no quadro a seguir as distribuições de resposta da importância atribuída à finalidade cultural segundo as ambições escolares.

Quadro XXVIII- Finalidade cultural segundo ambição escolar

Até que ano pensas estudar	Curso profissional	Licenciatura	TOTAL
Finalidade Cultural Aluno			
Concordância Média fraca [2-8]	176 46%	27 27%	203 42%
Concordância Forte [9-9]	84 22%	21 21%	105 22%
Concordância Muito forte [10-10]	124 32%	51 52%	175 36%
TOTAL	384 100%	99 100%	483 100%

GL= 2

$\chi^2_{\text{observado}}=14,50$

Probabilidade observada= 0,00

Os alunos com mais ambições académicas são aqueles que mais frequentemente atribuem muita importância à finalidade cultural.

12.1.4 Síntese da finalidade cultural

A finalidade cultural da escola, que diz respeito à transmissão do património cultural, técnicas e crenças da sociedade onde a escola está inserida, apresenta variações com a idade dos alunos, o NIF, o ano que o aluno frequenta e a sua aspiração académica.

Observamos que a tendência de resposta do quadro da idade não reproduz totalmente os resultados do quadro do ano de frequência. É provável que esta evidência se deva ao facto de a amostra ser totalmente constituída por alunos de escola profissionais em que se podem inscrever no 10º ano alunos com idades entre os 15 e os 20, ou até alunos com idades superiores. Esta finalidade é valorizada pela maioria dos alunos, se considerarmos a percentagem dos que concordam e a dos que concordam totalmente, sendo os mais velhos os que manifestam, em maior percentagem, concordância muito grande com esta finalidade.

Se tivermos em consideração o NIF, vemos que são os alunos filhos de pais com curso superior os que mais revelam uma concordância muito acentuada com a finalidade cultural. E são os alunos que têm ambições escolares mais elevadas os que maioritariamente mais a valorizam.

12.2 Representação da Finalidade Produtiva da escola

A escola é uma instituição que certifica que os alunos atingiram determinados conhecimentos através da atribuição de diplomas/ certificados. Sendo o comprovativo do saber-fazer, a obtenção do diploma/ certificado é o objetivo principal numa escola profissional.

12.2.1 Finalidade Produtiva da escola: indicadores parcelares

Dada a importância desta função da escola, construímos dois indicadores que se centraram, um, na possibilidade de obter certificados/diplomas comprovativos do *saber-fazer* e, outro, nas atividades realizadas na escola que desenvolverão no aluno as competências para ser capaz de *fazer*.

Quadro XXIX- Finalidade produtiva- indicadores parcelares

Finalidade Produtiva:	Discordo muito	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo muito	Totais
14.3 A escola possibilita a obtenção de diplomas/certificados	4 0,8%	2 0,4%	36 7,0%	209 40,4%	266 51,5%	517 100,0%
14.8 A escola ensina a realizar activi/s uteis p ^a profissão q desejás ter	6 1,2%	6 1,2%	47 9,1%	210 40,5%	249 48,1%	518 100,0%

A função escolar de atribuir certificados/ diplomas e de adquirir conhecimentos, que serão úteis na vida profissional é claramente reconhecida pelos alunos.

Os alunos atribuem em maioria expressiva concordância total com a finalidade produtiva da escola, no que concerne à atribuição de diplomas.

É também grande a percentagem de alunos que reconhece de forma muito clara que a escola ensina a realizar atividades úteis para o desempenho na profissão.

12.2.2 Finalidade Produtiva da escola: indicador agregado

A fim de considerarmos estes dois indicadores em conjunto, calculámos o indicador agregado da finalidade produtiva da escola, percepcionada pelos alunos.

Finalidade Produtiva Aluno Agr		
2Discordância muito grande	2	0,4%
3		
4 Discordância		
5	6	1,2%
6Neutralidade	21	4,1%
7	32	6,2%
8Concordância	152	29,5%
9	119	23,1%

10Concordância muito grande	184	35,7%
Total	516	100,0%

Na conjugação dos dois indicadores, verifica-se a existência de uma valorização muito expressiva da função produtiva escolar, função esta que permite adquirir conhecimentos úteis para a profissão e também a certificação dos saberes adquiridos.

Para as análises seguintes, iremos considerar os seguintes intervalos: [10-10] Concordância total, [9-9], Concordância forte, [2-8] Menor concordância.

12.2.3 Variações da Finalidade Produtiva da escola

No quadro seguinte, podemos ver os resultados do teste χ^2 das tabelas de contingência da finalidade produtiva pelas características dos respondentes – idade, género, NIF, ano que o aluno frequenta, ambição académica e histórico escolar quanto a retenções.

Quadro XXX-Variações da finalidade produtiva com as características dos alunos

14Finalidade Produtiva Aluno Agr	Idade	Género	NIF	Ano que frequenta	Até que ano pensas estudar	Já reprovaste
Graus de liberdade	4	2	4	4	2	2
χ^2 observado	6,24	1,68	16,15	30,45	12,37	0,77
Probabilidade observada	0,18	0,43	<0,01	<0,01	<0,01	0,68

Verificamos que existem variações estatisticamente significativas com o NIF, ano que o aluno frequenta e as suas ambições académicas.

12.2.3.1 Finalidade Produtiva da escola segundo o NIF

Quadro XXXI- Finalidade produtiva segundo o NIF

NIF Finalidade Produtiva Aluno	1º e 2º ciclos	3º ciclo e secundário 4	Superior	TOTAL
Menor concordância [2-8]	105 46%	88 42%	15 21%	208 41%
Concordância Forte [9-9]	42 19%	55 26%	22 31%	119 23%
Concordância Muito forte [10-10]	79 35%	69 33%	33 47%	181 36%
TOTAL	226 100%	212 100%	70 100%	508 100%

GL=4

 χ^2 observado=16,15

Probabilidade observada = 0,00

Constatamos que são os alunos cujos pais possuem instrução superior aqueles que, em maior percentagem, manifestam concordância muito forte com a função produtiva da escola.

12.2.3.2 Finalidade Produtiva da escola segundo o Ano

Segue-se o quadro onde constam as distribuições das respostas pelos anos de frequência.

Quadro XXXII- Finalidade produtiva pelo ano de frequenta

Ano frequentado Finalidade Produtiva Aluno Agr	10º Ano	11º Ano	12º ano	TOTAL
Menor concordância [2-8]	55 27%	70 45%	85 55%	210 41%
Concordância Forte [9-9]	56 28%	37 24%	24 16%	117 23%
Concordância Muito forte [10-10]	90 45%	48 31%	45 29%	183 36%
TOTAL	201 100%	155 100%	154 100%	510 100%

GL= 4

 χ^2 observado =30,45

Probabilidade observada=0,00

São os alunos que frequentam o 10º ano os que, de forma mais expressiva, manifestam concordância muito forte com a finalidade produtiva da escola, que decresce à medida que os alunos transitam de ano escolar.

12.2.3.3 Finalidade Produtiva segundo as ambições académicas

Quadro XXXIII- Distribuições da finalidade produtiva com ambição académica

Até que ano pensas estudar Finalidade Produtiva Aluno Agr	Curso profissional	Licenciatura	TOTAL
Menor concordância [2-8]	174 45%	26 27%	200 41%
Concordância Forte [9-9]	83 22%	24 24%	107 22%
Concordância Muito forte [10-10]	127 33%	48 49%	175 36%
TOTAL	384 100%	98 100%	482 100%

GL=2

 χ^2 observado=12,37

Probabilidade observada=0,00

São os alunos que tencionam prosseguir estudos superiores aqueles que mais frequentemente manifestam concordância muito forte com a finalidade produtiva.

12.2.4 Síntese da finalidade Produtiva

Se considerarmos as repostas concordo e concordo muito, constatamos que a maioria dos alunos dá importância à finalidade produtiva da escola. São os filhos de pais com habilitações superiores os que em maior número manifesta dar mais valorização à finalidade.

São os alunos que frequentam o 10º ano os que em grande percentagem concorda mais intensamente com esta finalidade, que decresce à medida que o aluno transita para os anos seguintes. E os alunos que tencionam prosseguir estudos são os que manifestam mais fortemente concordância com a finalidade produtiva.

12.3 Representação da Finalidade Socializadora da escola

A finalidade socializadora da escola é abordada na perspectiva da consciencialização da importância das regras para o bom relacionamento com os outros na sociedade em geral, e com os seus pares em particular.

12.3.1 Finalidade Socializadora da escola: indicadores parcelares

Construímos dois indicadores para sabermos se os alunos consideram a escola um espaço para conviver com pessoas da mesma idade e, também, onde aprendem a saber-estar com os outros em sociedade.

Quadro XXXIV- Níveis de concordância com finalidade socializadora-indicador parcelar

Finalidade Socializadora:	Discordo muito	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
14.2 Na escola podes conviver com pessoas da tua idade	10 1,9%	16 3,1%	85 16,4%	238 46,0%	168 32,5%	517 100,0%
14.7 Na escola aprendes regras que te ajudam a viver melhor com os outros	6 1,2%	8 1,5%	76 14,7%	256 49,5%	171 33,1%	517 100,0%

Os indicadores parcelares mostram haver grande frequência de respostas a revelar concordância quanto à finalidade socializadora da escola. Os alunos concordam de forma expressiva que na escola convivem com pessoas da mesma idade e que na escola também se aprendem regras de convivência. É também muito significativa a percentagem dos alunos que concorda totalmente com esta finalidade, embora de forma menos intensa do que a encontrada para a finalidade cultural.

12.3.2 Finalidade Socializadora da escola: indicador agregado

A fim de considerarmos estes dois indicadores em conjunto, calculámos o indicador agregado da finalidade socializadora da escola, percecionada pelos alunos. Os resultados desse cálculo encontram-se no quadro abaixo.

Quadro XXXV_ Finalidade socializadora – indicador agregado

Finalidades socializadoras		
2- Discordância muito grande	3	0,6%
3	-	-
4- Discordância	11	2,1%
5	7	1,4%
6- Neutralidade	37	7,2%
7	70	13,6%
8- Concordância	185	35,9%
9	98	19,0%
10- Concordância total	105	20,3%
Totais	516	100,0%

Consideramos para as análises que se seguem os intervalos: concordância total [9-10]; concordância [8-8] ; discordância/neutralidade [2-7].

12.3.3 Variações da Finalidade Socializadora da escola

Quadro XXXVI -Variações da finalidade socializadora por caraterísticas do aluno

14-Finalidade socializadora Própria Agr	Idade	Género	NIF	Ano que frequentas	Até que ano pensas estudar	Já reprovaste
Graus de liberdade	4	2	4	4	2	2
χ^2 observado	8,06	6,34	10,26	22,45	2,68	1,02
Probabilidade observada	0,09	0,04	0,04	<0,01	0,26	0,60

Analisado o quadro das variações, verificamos que a finalidade socializadora apresenta variações estatisticamente significativas com o género, o NIF e com o ano que o aluno frequenta.

12.3.3.1 Finalidade Socializadora da escola segundo o género

Quadro XXXVIII- Finalidade socializadora segundo género

Género Finalidades socializadoras aluno	Masculino	Feminino	TOTAL
Discordância/neutralidade [2-7]	71 21%	57 31%	128 25%
Concordância [8-8]	120 36%	64 35%	184 36%
Concordância total [9-10]	140 42%	63 34%	203 39%
TOTAL	331 100%	184 100%	515 100%

GL=2 $\chi^2_{\text{observado}}=6,34$ Probabilidade observada=0,04

Constatamos que são os rapazes que com maior frequência referem concordância total com a finalidade socializadora.

12.3.3.2 Finalidade Socializadora da escola segundo o NIF

Quadro XXXIX- Distribuição de resposta segundo NIF

NIF 14 Finalidades socializadoras Próprias	1ºe 2º ciclos	3º ciclo e secundário	Superior	TOTAL
Discordância/neutralidade [2-7]	57 25%	47 22%	19 27%	123 24%
Concordância [8-8]	84 37%	85 40%	14 20%	183 36%
Concordância total [9-10]	85 38%	80 38%	37 53%	202 40%
TOTAL	226 100%	212 100%	70 100%	508 100%

G.L.= 4 $\chi^2_{\text{observado}}=10,26$ Probabilidade observada 0,04

Quanto à variação com o NIF, verificamos que são os alunos cujos pais possuem curso superior aqueles que de forma mais expressiva demonstram elevada concordância com a finalidade socializadora da escola, i.e., com a importância das relações com os outros e das regras de convivência.

12.3.3.3 Finalidade Socializadora da escola segundo o ano de frequência

Segue-se o quadro com a tabela de contingência da finalidade socializadora com o ano que o aluno se encontra a frequentar.

Quadro XL- Finalidade socializadora segundo o ano de frequência.

Ano que frequentas 14 Finalidades socializadoras Próprias	10º Ano	11º Ano	12º Ano	TOTAL
Discordância/neutralidade [2-7]	28 14%	51 33%	46 30%	125 25%
Concordância [8-8]	77 38%	53 34%	53 34%	183 36%
Concordância total [9-10]	97 48%	50 32%	55 36%	202 40%
TOTAL	202 100%	154 100%	154 100%	510 100%

GL= 4

$\chi^2_{\text{observado}}=22,45$

Probabilidade observada= 0,00

A tendência de resposta com o ano de frequência evidencia que são os alunos a frequentar o 10º ano os que atribuem, em percentagem mais elevada, total concordância com a finalidade socializadora.

12.3.4 Síntese da finalidade socializadora

Conviver com pessoas da mesma idade, aprendendo, assim, as regras da convivência, é valorizado por um número muito significativo de alunos, considerando os respondentes que concordam e os que concordam totalmente.

São os alunos do género masculino, a frequentar o 10ºano, quem mais frequentemente manifesta concordância total com esta finalidade. O NIF também se reflete-se nas

respostas; vemos que são os alunos filhos de pais com curso superior os que em maioria concorda totalmente com a finalidade socializadora.

12.4 Representação da Finalidade Personalizadora da escola

A finalidade personalizadora está relacionada com as amizades que a escola, porque espaço de inúmeras interações com jovens da mesma idade, permite que se façam.

É aí também que os jovens começam a dar valor aos amigos, no seu crescimento como seres sociais que são, logo seres de relação.

12.4.1 Finalidade Personalizadora da escola: indicadores parcelares

Para sabermos a importância que os alunos atribuíam à finalidade personalizadora da escola, elaboramos, à semelhança do que fizemos para as finalidades anteriores, dois indicadores. Um indicador relativo aos amigos e à valorização das amizades que se fazem na escola e outro sobre a importância das relações com o outro na descoberta de si mesmo.

Quadro XLI- Finalidade personalizadora- indicadores parcelares

Finalidade Personalizadora:	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
14.4 É na escola que fazes amigos e comesas a valorizar a amizade	12	16	124	220	140	512
	2,3%	3,1%	24,2%	43,0%	27,3%	100,0%
14.9- É na relação com os outros que te descobres como pessoa	21	31	161	200	104	517
	4,1%	6,0%	31,1%	38,7%	20,1%	100,0%

A tendência de resposta mostra que há uma percentagem significativa de alunos que concorda com a finalidade personalizadora.

Todavia, a percentagem dos alunos que considera a escola um espaço onde se fazem amigos é superior à percentagem dos alunos que pensam que é na escola que tomam consciência de si na relação que estabelecem com os outros.

12.4.2 Finalidade Personalizadora da escola: indicador agregado

Os resultados obtidos com o cálculo do indicador agregado estão expressos no quadro seguinte:

Quadro XLII- Finalidade Personalizadora: indicador agregado

14 Finalidades Personalizadora Aluno .Agr		
2-Discordância total	9	1,8%
	2	0,4%
4-Discordância	13	2,5%
5	24	4,7%
6Neutralidade	79	15,5%
7	93	18,2%
8Concordância	154	30,1%
9	63	12,3%
10-Concordância total	74	14,5%
Totais	511	100,0%

Considerámos para análise estatística os intervalos [9-10] Concordância total, [8-8] Concordância e [2-7] Discordância / neutralidade.

12.4.3 Variações da Finalidade Personalizadora da escola

Apresentam-se no quadro seguinte, os resultados do teste χ^2 das tabelas de contingência da finalidade personalizadora pelas características dos alunos : idade, género, NIF, ano que o aluno frequenta, ambição académica e histórico escolar.

Quadro XLIII- Variações da finalidade personalizadora

14-Finalidades Personalizadora Aluno .Agr	Idade	Gênero	NIF	Ano que frequentas	Até que ano pensas estudar	Já reprovaste
Graus de liberdade	4	2	4	4	2	2
$\chi^2_{\text{observado}}$	15,35	4,62	2,62	22,16	3,28	0,99
Probabilidade observada	<0,01	0,10	0,62	<0,01	0,19	0,61

Só verificamos variações estatisticamente muito relevantes com a idade e o ano que o aluno frequenta.

12.4.3.1 Finalidade Personalizadora da escola segundo a idade

Quadro XLIV- Finalidade personalizadora segundo a idade

Idade 14 Finalidades Personalizadora Aluno .Agr	15-16 anos	17-18 anos	19-27 anos	TOTAL
Discordância/ neutralidade [2-7]	41 38%	122 50%	56 35%	219 43%
Concordância [8-8]	35 32%	73 30%	46 29%	154 30%
Concordância total [9-10]	33 30%	48 20%	56 35%	137 27%
TOTAL	109 100%	243 100%	158 100%	510 100%

GL= 4

$\chi^2_{\text{observado}} = 15,35$

Probabilidade observada= 0,00

São os alunos mais velhos, logo seguidos dos mais novos, os que manifestam mais frequentemente concordância total com a finalidade personalizadora da escola.

12.4.3.2 Finalidade Personalizadora da escola segundo o ano de frequência

Quadro XLV- Finalidade personalizadora segundo o ano de frequência

Ano que frequentas 14 Finalidades Personalizadora Aluno .Agr	10º Ano	11º Ano	12º Ano	TOTAL
Discordância/ neutralidade [2-7]	65 33%	87 56%	65 42%	217 43%
Concordância [8-8]	69 35%	31 20%	52 34%	152 30%
Concordância total [9-10]	64 32%	36 23%	36 24%	136 27%
TOTAL	198	154	153	505

		100%	100%	100%	100%
GL= 4	$\chi^2_{\text{observado}}= 22,16$	Probabilidade observada= 0,00			

São os alunos que frequentam o 10º ano os que em maior percentagem revelam maior sensibilidade à finalidade personalizadora, i.e., às amizades escolares e ao seu papel no conhecimento de si mesmos.

12.4.3.3 Síntese da finalidade personalizadora

A percentagem de inquiridos que concorda com a finalidade personalizadora é significativa nos que respondem concordo, mas atinge só uma percentagem dentro dos 20 % quando respondem concordo totalmente. Considerando a soma de ambas, a percentagem é significativa. As amizades que a escola possibilita criar são, portanto, bastante valorizadas.

São os alunos mais velhos os que mais frequentemente afirmam concordar muito com esta finalidade. Verificamos, contudo, que são os alunos que frequentam o 10º ano os que em percentagem mais alta responde que concorda com esta finalidade. Tal evidência pode dever-se ao facto de termos no 10º ano alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 20, ou até mais velhos.

12.5 Representação da Finalidade Igualizadora da escola

A finalidade igualizadora está especificamente relacionada com a democratização do ensino, no sentido de na escola serem proporcionadas a todos iguais oportunidades/ condições para aprender e crescer como pessoa.

12.5.1 Finalidade Igualizadora da escola: indicadores parcelares

Para nos informarmos sobre se os alunos sentem que na escola existe igualdade de oportunidades de aprender e de igual tratamento para com os alunos, construímos dois indicadores; um para sabermos se os alunos consideravam que a escola oferecia oportunidades de aprender iguais para todos e, outro, para sabermos se sentiam que os alunos eram todos tratados de maneira igual.

Quadro XLVI- Distribuição de resposta finalidade igualizadora - indicadores parcelares

Finalidade Igualizadora	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
14.5 Sentes que na escola a oportunidade de aprender é igual para todos	12 2,3%	21 4,1%	125 24,4%	216 42,2%	138 27,0%	512 100,0%
14.10-Na escola os alunos são tratados de igual modo	49 9,5%	53 10,3%	157 30,4%	155 30,0%	103 19,9%	517 100,0%

Os resultados mostram que a percentagem dos alunos que sente que a escola oferece oportunidades de aprender iguais para todos é superior à percentagem dos alunos que considera que a escola trata todos os alunos de igual modo.

Se considerarmos a soma das percentagens dos inquiridos que respondem *concordo* e *concordo totalmente*, verificamos que apenas aproximadamente metade dos alunos sente que os alunos são tratados de igual modo.

12.5.2 Finalidade Igualizadora da escola: indicador agregado

Com base nas distribuições das respostas obtidas sobre as opiniões dos alunos relativo à finalidade igualizadora, construímos o indicador agregado. No quadro seguinte, apresentamos a sua distribuição.

Quadro XLVII- Finalidade igualizadora - Indicador agregado

Finalidade Igualizadora Alunos Agr		
2-Discordância total	9	1,8%
3	10	2,0%

4-Discordância	19	3,7%
5	38	7,4%
6-Neutralidade	88	17,2%
7	87	17,0%
8- Concordância	139	27,2%
9	58	11,4%
10- Concordância total	63	12,3%
Totais	511	100,0%

Consideramos para a análise estatística os seguintes intervalos:[9-10] Concordância total; [8-8] Concordância; [2-7].Discordância /neutralidade.

12.5.3 Variações da Finalidade Igualizadora da escola

Admitindo que a finalidade igualizadora pode variar com as características pessoais dos alunos, calculámos as tabelas de contingência. O resultado da aplicação do teste χ^2 às tabelas de contingência é apresentado na tabela seguinte.

Quadro XLVIII- Variações finalidade igulizadora com as caraterísticas dos alunos

14-Finalidade Igualizadora Alunos Agr	Idade	Género	NIF	Ano que frequentas	Até que ano pensas estudar	Já reprovaste
Graus de liberdade	4	2	4	4	2	2
χ^2 observado	3,22	2,08	10,77	12,19	2,49	1,03
Probabilidade observada	0,52	0,35	0,03	0,02	0,29	0,60

A finalidade igualizadora da escola apresenta apenas variações com o NIF e com o ano de frequência.

12.5.4 Finalidade Igualizadora segundo o NIF

Segue-se o quadro da tendência de resposta relativa à finalidade igualizadora segundo o NIF.

Quadro XLIX- Finalidade Igualizadora segundo o NIF.

NIF	1º e 2º ciclos	3º ciclo e secundário	Superior	
-----	-------------------	--------------------------	----------	--

Finalidade Igualizadora Alunos Agr				TOTAL
Discordância / neutralidade [2-7]	111 50%	95 45%	37 54%	243 48%
Concordância [8-8]	62 28%	68 32%	9 13%	139 28%
Concordância total [9-10]	50 22%	48 23%	23 33%	121 24%
TOTAL	223 100%	211 100%	69 100%	503 100%

GL= 4

χ^2 observado=10,77

Probabilidade observada= 0,03

Constatamos que os alunos cujos pais possuem instrução superior têm respostas curiosas. Por um lado, consideram mais frequentemente do que os colegas que a escola está a ter uma função igualizadora. Por outro lado, é neste grupo que se encontra mais frequentemente a resposta oposta, ou seja, são os que mais frequentemente referem sentir na escola desigualdades de oportunidades de aprender e de tratamento para com os alunos.

12.5.5 Finalidade Igualizadora segundo a ano de frequência

Quadro L- Finalidade igualizadora segundo ano de frequência

Ano que frequentas Finalidade Igualizadora Alunos Agr	10º Ano	11º Ano	12º Ano	TOTAL
Discordância/neutralidade [2-7]	80 40%	88 57%	80 52%	248 49%
Concordância [8-8]	58 29%	38 25%	41 27%	137 27%
Concordância total [9-10]	60 30%	28 18%	32 21%	120 24%
TOTAL	198 100%	154 100%	153 100%	505 100%

GL=4

χ^2 observado= 12,19

Probabilidade observada= 0,02

Podemos afirmar que são os alunos que frequentam os anos terminais do curso os que maioritariamente referem que a escola não proporciona igualdade de oportunidades de aprender e que sentem que os alunos não são todos tratados do mesmo modo pelos professores, atendendo a que a diferença entre a percentagem dos alunos que frequentam os 11º e 12º anos é irrelevante.

12.5.6 Síntese da finalidade Igualizadora

A percentagem de alunos que concorda com esta finalidade, é a mais baixa, quando comparada com todas as outras, mesmo considerando o número dos que concordam e dos que concordam totalmente. Só aproximadamente 20% dos alunos é que concorda totalmente que os alunos são tratados de igual modo pelos professores, por exemplo.

Os alunos cujos pais possuem habilitações literárias superiores têm opinião mais extremadas no que toca à função igualizadora. Em comparação com os colegas há mais opiniões positivas assim como negativas relativamente à importância da escola prosseguir esta função.

Verificamos, ainda, que são os alunos dos anos terminais do curso os que em maioria afirmam que a escola não cumpre esta finalidade.

13. REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA PESSOA

Como já afirmamos, escola é um espaço, logo a seguir à família, onde a pessoa do aluno vai vivenciar múltiplas interações, e é nestas interações que o aluno se vai descobrir como pessoa e como ser social, i.e., ser de relação.

Pretendemos saber quais as relações existentes entre a forma como o aluno se vê como pessoa, nas dimensões ser sujeito e ser de relação, e a importância atribuída às finalidades da escola.

13.1 Finalidades da escola e Ser Sujeito

Para verificarmos se há variações entre a valorização dada pelo aluno à dimensão pessoal de ser sujeito e a relevância dada às finalidades da escola, procedemos ao cálculo do teste χ^2 aplicado às tabelas de contingência das finalidades da escola pelo

indicador de ser sujeito. Os resultados desta operação são apresentados no quadro que se segue.

Quadro LI- Variações finalidades escolares segundo Ser Sujeito

Ser sujeito	χ^2 observ.	GL	Prob observ.
Finalidade Cultural	109,767 ^a	4	<0,001
Finalidade Produtiva	101,895 ^a	4	<0,001
Finalidade Socializadora	61,315 ^a	4	<0,001
Finalidade Personalizadora	47,667 ^a	4	<0,001
Finalidade Igualizadora	34,642 ^a	4	<0,001

Como podemos constatar, há variações estatisticamente significativas entre todas as finalidades da escola e a importância que os jovens atribuem a ser sujeito.

Vamos proceder à análise das variações registadas.

13.1.1 Finalidade Cultural segundo Ser Sujeito

Quadro LII- finalidade cultural segundo ser sujeito

Finalidade Cultural	Ser sujeito			Total
	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Relevante ou indiferente	100 61,3%	73 41,7%	36 22,0%	209 41,6%
Muito relevante	42 25,8%	51 29,1%	20 12,2%	113 22,5%
Muitíssimo relevante	21 12,9%	51 29,1%	108 65,9%	180 35,9%
Total	163 100,0%	175 100,0%	164 100,0%	502 100,0%

$\chi^2=104,542^a$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Observamos que à medida que aumenta a importância de ser sujeito, aumenta de forma muitíssimo expressiva a percentagem de alunos que atribuem a maior relevância à finalidade cultural da escola. Inversamente, à medida que diminui a importância de ser sujeito, aumenta a percentagem de alunos que atribuem a menor relevância à finalidade cultural da escola

13.1.2 Finalidade Produtiva segundo Ser Sujeito

Os resultados relativos à finalidade produtivo assemelham-se aos da finalidade cultural.

Quadro LIII-Finalidade produtiva segundo ser sujeito

Finalidade Produtiva	Ser sujeito			Total
	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Relevante ou indiferente	104 63,8%	68 39,1%	34 20,7%	206 41,1%
Muito relevante	31 19,0%	58 33,3%	27 16,5%	116 23,2%
Muitíssimo relevante	28 17,2%	48 27,6%	103 62,8%	179 35,7%
Total	163 100,0%	174 100,0%	164 100,0%	501 100,0%

$\chi^2=98,801^a$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Também constatamos que à medida que aumenta a importância atribuída a ser sujeito, aumenta de forma expressiva a percentagem de alunos a dar muitíssima importância à finalidade produtiva da escola.

13.1.3 Finalidade Socialização segundo Ser Sujeito

Quadro LIV- finalidade socializadora segundo ser sujeito

Finalidade Socializadora	Ser sujeito			Total
	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Pouco relevante / indiferente	58 35,6%	34 19,4%	31 19,0%	123 24,6%
Relevante	73 44,8%	73 41,7%	34 20,9%	180 35,9%
Muito relevante	32 19,6%	68 38,9%	98 60,1%	198 39,5%
Total	163 100,0%	175 100,0%	163 100,0%	501 100,0%

$\chi^2= 46,321^a$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Na finalidade socializadora, observamos que à medida que aumenta a importância de ser sujeito, aumenta de forma significativa a percentagem de alunos que considera muito relevante a finalidade socializadora.

13.1.4 Finalidade Personalizadora segundo Ser Sujeito

Quadro LV- finalidade personalizadora segundo ser sujeito

Finalidade Personalizadora	Ser sujeito			Total
	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Pouco relevante/ indiferente	83 51,2%	62 35,8%	67 41,4%	212 42,7%
Relevante	60 37,0%	65 37,6%	27 16,7%	152 30,6%
Muito relevante	19 11,7%	46 26,6%	68 42,0%	133 26,8%
Total	162 100,0%	173 100,0%	162 100,0%	497 100,0%

$\chi^2=73,193^a$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

À semelhança das finalidades analisadas até aqui, verifica-se que à medida que aumenta a importância do *ser sujeito*, aumenta a percentagem de alunos que considera muito relevante a finalidade personalizadora da escola.

13.1.5 Finalidade Igualizadora segundo Ser Sujeito

Quadro LVI- finalidade igualizadora segundo ser sujeito

Finalidade Igualizadora	Ser sujeito			Total
	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Pouco relevante / indiferente	83 51,2%	83 48,0%	80 49,7%	246 49,6%
Relevante	62 38,3%	46 26,6%	26 16,1%	134 27,0%
Muito relevante	17 10,5%	44 25,4%	55 34,2%	116 23,4%
Total	162 100,0%	173 100,0%	161 100,0%	496 100,0%

$\chi^2=56,580^a$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Mais uma vez encontra-se a tendência de, à medida que aumenta a importância do *ser sujeito*, aumenta a percentagem de alunos que considera muito relevante a finalidade igualizadora da escola.

13.1.6 Síntese de finalidades da escola segundo Ser Sujeito

Analisadas as variações das cinco finalidades da escola com a importância atribuída a ser sujeito podemos concluir que em todas as tabelas de contingência, à medida que aumenta a importância que o aluno dá a ser sujeito aumenta a maior relevância que atribui às diferentes finalidades da escola.

13.2 Finalidades da escola e Ser de Relação

No quadro seguinte, constam as variações da relevância dada às finalidades da escola segundo a importância que o aluno atribui à dimensão pessoal no domínio de *ser de relação*. Para obtermos estes dados, calculamos as tabelas de contingência e aplicamos o teste χ^2 .

Quadro LVII- Variações das finalidades da escola segundo ser de relação

Ser de relação	χ^2 observ.	GL	Prob observ.
Finalidade Cultural	104,542	4	<0,001
Finalidade Produtiva	98,801	4	<0,001
Finalidade Socializadora	46,321	4	<0,001
Finalidade Personalizadora	73,193	4	<0,001
Finalidade Igualizadora	56,580	4	<0,001

Como podemos observar, existem variações de ser de relação com todas as finalidades escolares, resultado igualmente presente na anterior dimensão de ser sujeito.

13.2.1 Finalidade Cultural segundo Ser de Relação

O quadro seguinte mostra que à medida que aumenta a importância dada a *ser de relação*, aumenta de forma muito expressiva a percentagem de alunos que consideram muitíssimo relevante a finalidade cultural da escola. A tendência inversa regista-se para a menor relevância.

Quadro LVIII- Finalidade cultural segundo ser de relação

Finalidade Cultural	Ser de relação			Total
	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Relevante ou indiferente	113 60,4%	56 38,9%	38 22,9%	207 41,6%
Muito relevante	36 19,3%	53 36,8%	22 13,3%	111 22,3%
Muitíssimo relevante	38 20,3%	35 24,3%	106 63,9%	179 36,0%
Total	187 100,0%	144 100,0%	166 100,0%	497 100,0%

$\chi^2=104,542$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

13.2.2 Finalidade Produtiva segundo Ser de Relação

Quadro LIX- Distribuição de resposta finalidade produtiva segundo ser de relação

Finalidade Produtiva	Ser de relação			Total
	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Relevante ou indiferente	61,5% 38	43,4% 41	16,3% 35	41,1% 114
Muito relevante	20,3% 34	28,7% 40	21,1% 104	23,0% 178
Muitíssimo relevante	18,2% 187	28,0% 143	62,7% 166	35,9% 496
Total	100,0% 61,5%	100,0% 43,4%	100,0% 16,3%	100,0% 41,1%

$\chi^2=98,801$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Também neste quadro encontramos as mesmas tendências: à medida que aumenta a importância dada a *ser de relação*, aumenta a percentagem de alunos que consideram muitíssimo relevante a finalidade produtiva da escola. A tendência inversa regista-se para a menor relevância

.

13.2.3 Finalidade Socialização segundo Ser de Relação

Quadro LX- Finalidade socializadora segundo ser de relação

	Ser de relação	Total
--	----------------	-------

Finalidade Socializadora	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Pouco relevante / indiferente	63 33,7%	34 23,6%	27 16,4%	124 25,0%
Relevante	81 43,3%	54 37,5%	42 25,5%	177 35,7%
Muito relevante	43 23,0%	56 38,9%	96 58,2%	195 39,3%
Total	187 100,0%	144 100,0%	165 100,0%	496 100,0%

$\chi^2=46,321$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Voltamos a encontrar as mesmas tendências: à medida que aumenta a importância dada a *ser de relação*, aumenta a percentagem de alunos que consideram muito relevante a finalidade socializadora da escola. A tendência inversa regista-se para a menor relevância

13.2.4 Finalidade Personalizadora segundo Ser de Relação

Quadro LXI- Finalidade personalizadora segundo ser de relação

Finalidade Personalizadora	Ser de relação			Total
	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Pouco relevante / indiferente	104 55,6%	58 41,1%	51 31,3%	213 43,4%
Relevante	63 33,7%	54 38,3%	32 19,6%	149 30,3%
Muito relevante	20 10,7%	29 20,6%	80 49,1%	129 26,3%
Total	187 100,0%	141 100,0%	163 100,0%	491 100,0%

$\chi^2=73,193$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Também nesta tabela de contingência as tendências são semelhantes: à medida que aumenta a importância dada a *ser de relação*, aumenta a percentagem de alunos que consideram muito relevante a finalidade personalizadora da escola. A tendência inversa regista-se para a menor relevância

13.2.5 Finalidade Igualizadora segundo Ser de Relação

Quadro LXII- Finalidade igualizadora segundo ser de relação

	Ser de relação	Total
--	----------------	-------

Finalidade Igualizadora	Importante ou indiferente	Muito importante	Muitíssimo importante	
Pouco relevante / indiferente	103 55,4%	76 53,1%	60 37,0%	239 48,7%
Relevante	64 34,4%	39 27,3%	31 19,1%	134 27,3%
Muito relevante	19 10,2%	28 19,6%	71 43,8%	118 24,0%
Total	186 100,0%	143 100,0%	162 100,0%	491 100,0%

$\chi^2=56,580$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

E finalmente, mais uma à medida que aumenta a importância dada a *ser de relação*, aumenta a percentagem de alunos que consideram muito relevante a finalidade igualizadora da escola. A tendência inversa regista-se para a menor relevância.

13.2.6 Síntese de finalidades da escola segundo Ser de Relação

As conclusões das finalidades da escola segundo ser de relação vão no meso sentido das conclusões das finalidades segundo ser sujeito: em todas as tabelas de contingência, à medida que aumenta a importância que a aluno dá ao Ser de Relação aumenta a maior relevância que atribui à diferentes finalidades da escola.

.

14. FINALIDADES DA ESCOLA E SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR

Neste ponto faremos as seguintes análises: num primeiro ponto, poremos lado a lado as finalidades que o aluno atribui à escola e a que ele presume que os pais atribuem; num segundo ponto, analisaremos as tabelas de contingência de cada finalidade na opinião dos alunos e na que eles imputam aos pais. Num terceiro ponto, analisaremos se a opinião dos alunos sobre as finalidades da escola variam com o tipo de pais na perspectiva de Kellerhals e Montadon. E, finalmente, faremos a mesma análise mas agora para a tipologia de famílias segundo David Reiss.

14.1 Finalidades da escola na perspectiva dos alunos e dos pais

Para verificar se há convergência ou divergência entre as distribuições das respostas dos alunos e das respostas que estes imputam aos seus pais, relativamente a todas as finalidades da escola, construímos os seguintes quadros. Estes quadros apresentam os indicadores parcelares utilizados para os alunos e para os pais.

14.1.1 Finalidade Cultural nas perspectivas de alunos e pais

Constam do quadro seguinte a distribuição da tendência de respostas dos alunos e das que eles imputam aos seus pais relativamente à finalidade cultural.

Quadro LXIII- Finalidade cultural segundo alunos e imputados aos pais- indicadores parcelares.

Finalidade Cultural	Discordo muito	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
<i>Perspetiva que os alunos atribuem aos pais</i>						
8.1- A escola dá bagagem cultural	3 0,6%	8 1,5%	32 6,1%	243 46,6%	236 45,2%	522 100,0%
8.6-A escola ajuda a obter conhecimentos úteis p ^a a profissão	5 1,0%	7 1,3%	13 2,5%	200 38,3%	297 56,9%	522 100,0%
<i>Perspetiva dos próprios alunos</i>						
14.1- A escola dá bagagem cultural para vida	4 0,8%	3 0,6%	65 12,5%	207 39,9%	240 46,2%	519 100,0%
14.6 Na escola adquires conhecimentos importantes para a profissão	5 1,0%	4 0,8%	37 7,2%	194 37,5%	277 53,6%	517 100,0%

Ao compararmos as respostas que os alunos imputam aos seus pais à opinião dos próprios alunos, no que respeita ao valor dado à bagagem cultural que a escola possibilita que o aluno adquira, encontramos distribuições de respostas semelhantes. Relativamente ao segundo indicador, relativo à função escolar de facultar conhecimentos úteis para a profissão futura do aluno, constatamos que tanto a maioria dos pais dos alunos como a maioria dos alunos dão muita importância a esta finalidade escolar, sendo a convergência de opiniões quase total.

14.1.2 Finalidade Socializadora nas perspetivas de alunos e pais

Seguem-se as tendências de resposta dos alunos e as atribuídas aos pais relativas à finalidade socializadora.

Quadro LXIV- Finalidade socializadora segundo alunos e imputados aos pais- indicadores parcelares.

Finalidade socializadora	Discordo muito	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
<i>Perspetiva que os alunos atribuem aos pais</i>						
8.2-A escola ensina os jovens a comportarem-se em sociedade	6 1,1%	13 2,5%	66 12,6%	260 49,6%	179 34,2%	524 100,0%
8.7-Na escola, os jovens aprendem a estar c/ os outros	8 1,5%	16 3,1%	115 22,0%	248 47,4%	136 26,0%	523 100,0%
<i>Perspetiva dos próprios alunos</i>						
14.7 Na escola aprendes regras que te ajudam a viver melhor com os outros	6 1,2%	8 1,5%	76 14,7%	256 49,5%	171 33,1%	517 100,0%
14.2 Na escola podes conviver com pessoas da tua idade	10 1,9%	16 3,1%	85 16,4%	238 46,0%	168 32,5%	517 100,0%

Comparando as respostas relativas à finalidade socializadora imputadas aos pais e as dos próprios alunos, verificamos haver mais convergência opiniões no que concerne à função escolar de ensinar os jovens a estar uns com os outros, sendo neste caso os alunos quem mais concorda totalmente com esta função escolar.

14.1.3 Finalidade Personalizadora nas perspetivas de alunos e pais

As convergências ou divergências entre a frequência de respostas dos alunos e das respostas que estes atribuem aos seus pais, relativamente à finalidade personalizadora, constam do quadro seguinte.

Quadro LXV- Finalidade personalizadora segundo alunos e imputados aos pais- indicadores parcelares.

Finalidade personalizadora	Discordo muito	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
<i>Perspetiva que os alunos atribuem aos pais</i>						
8.4-A escola permite ao jovem fazer amigos	11 2,1%	11 2,1%	70 13,4%	221 42,4%	208 39,9%	521 100,0%
8.9-Na escola o aluno descobre-se c/o pessoa	23 4,4%	32 6,1%	162 31,1%	195 37,4%	109 20,9%	521 100,0%
<i>Perspetiva dos alunos</i>						
14.4 É na escola que fazes amigos	12	16	124	220	140	512

e começa a valorizar a amizade	2,3%	3,1%	24,2%	43,0%	27,3%	100,0%
14.9- É na relação com os outros	21	31	161	200	104	517
que te descobres como pessoa	4,1%	6,0%	31,1%	38,7%	20,1%	100,0%

Constatamos que os alunos respondem mais frequentemente que são os seus pais a concordar totalmente que a escola permite ao jovem fazer amigos.

Há, todavia, convergência nas frequência de respostas imputadas aos pais e as dos alunos no que concerne ao facto de a escola permitir que o aluno se descubra como pessoa na sua relação com os outros

14.1.4 Finalidade Igualizadora nas perspetivas de alunos e pais

Também na finalidade igualizadora quisemos saber se há convergência ou divergência entre a frequência de respostas dos alunos e das respostas que estes atribuem aos seus pais, tendo para o efeito construído o seguinte quadro.

Quadro LXVI- Finalidade igualizadora segundo alunos e imputados aos pais- indicadores parcelares.

Finalidade Igualizadora	Discordo muito	Discordo	Nem concord o nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
<i>Perspetiva que os alunos atribuem aos pais</i>						
8.5-Na escola a oportunidade de aprender é igual para todos	16 3,1%	20 3,8%	71 13,6%	216 41,3%	200 38,2%	523 100,0%
8.10-Na escola os alunos são tratados de igual modo	39 7,5%	70 13,4%	138 26,5%	168 32,2%	106 20,3%	521 100,0%
<i>Perspetiva dos alunos</i>						
14.5 Sentes que na escola a oportunidade de aprender é igual para todos	12 2,3%	21 4,1%	125 24,4%	216 42,2%	138 27,0%	512 100,0%
14.10-Na escola os alunos são tratados de igual modo	49 9,5%	53 10,3%	157 30,4%	155 30,0%	103 19,9%	517 100,0%

Os alunos imputam aos seus pais mais frequentemente concordância total com a escola onde as oportunidades de aprender são iguais para todos do que a sua própria opinião sobre esta função.

Observamos distribuições semelhantes nas opiniões quanto à escola tratar os alunos de igual modo.

14.1.5 Finalidade Produtiva nas perspectivas de alunos e pais

O quadro que se segue mostra as distribuições das respostas dos alunos relativamente à sua opinião e as respostas que estes atribuem aos seus pais relativamente à finalidade produtiva.

Quadro LXVII- Finalidade produtiva segundo alunos e a imputados aos pais- indicadores parcelares.

Finalidade Produtiva	Discordo muito	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
<i>Perspetiva que os alunos atribuem aos pais</i>						
8.3-A escola dá certificados/diplomas	3 0,6%	5 1,0%	30 5,7%	203 38,8%	282 53,9%	523 100,0%
8.8-A escola ensina atividades uteis para a profissão	3 0,6%	6 1,2%	23 4,4%	272 52,2%	217 41,7%	521 100,0%
<i>Perspetiva dos alunos</i>						
14.3 A escola possibilita a obtenção diplomas/certificado	4 0,8%	2 0,4%	36 7,0%	209 40,4%	266 51,5%	517 100,0%
14.8 A escola ensina a realizar atividades uteis p ^a profissão que deseja ter	6 1,2%	6 1,2%	47 9,1%	210 40,5%	249 48,1%	518 100,0%

Pais e alunos manifestam maioritariamente concordância total com a escola como instituição que permite obter diplomas e /ou certificados. Observamos convergência quase total nas distribuições das respostas.

No segundo indicador criado para esta finalidade, verificamos também distribuições bastante próximas no que toca à escola ensinar atividades úteis para a profissão.

14.1.6 Síntese das finalidades escolares na perspectiva dos alunos e dos pais.

Observamos semelhanças nas distribuições de respostas na finalidade cultural; os alunos dão-lhe muita importância e acham que os seus também partilham esta opinião.

Na finalidade socializadora também semelhanças nas distribuições de respostas. No entanto, no indicador relativo à escola como espaço de aprendizagem de regras de convivência, verificamos serem mais os alunos a concordar totalmente com esta

situação, imputando aos seus pais uma atribuição de concordância com esta realidade menor do que a dos filhos.

Na finalidade personalizadora a diferença nas distribuições de respostas não é significativa.

Na finalidade igualizadora há diferenças nas distribuições de respostas. É maior a percentagem de alunos que acha que os seus pais pensam que na escola há igualdade de oportunidades de aprender e tratamento para todos.

Já na finalidade produtiva, como as diferenças das percentagens são pequenas, podemos afirmar que há semelhanças nas distribuições de respostas.

14.2 As finalidades da escola na perspetiva dos alunos segundo as que imputam aos pais.

Foi nossa intenção saber se verificam relações estatisticamente significativas entre as perspetivas dos alunos e as que estes imputam aos seus pais.

Para conseguirmos estes dados, procedemos ao cálculo do teste do χ^2 aplicado às tabelas de contingência da relevância das diferentes finalidades na perspetiva dos alunos e as imputadas aos seus pais, tendo chegado aos resultados que se seguem.

14.2.1 Finalidade cultural na perspetiva dos alunos segundo as imputadas aos pais.

No quadro seguinte constatamos que há uma forte relação entre as opiniões dos alunos sobre a finalidade cultural da escola e a opinião que, sobre esta mesma finalidade, imputam aos pais.

Quadro LXVIII- Finalidade cultural na perspectiva do aluno segundo a imputada aos pais

Finalidade Cultural na perspectiva dos alunos	Finalidade _Cultural na perspectiva dos Pais			Total
	Relevante ou indiferente	Muito relevante	Muitíssimo relevante	
Relevante ou indiferente	126 63,3%	54 45,0%	32 16,5%	212 41,3%
Muito relevante	38 19,1%	41 34,2%	37 19,1%	116 22,6%
Muitíssimo relevante	35 17,6%	25 20,8%	125 64,4%	185 36,1%
Total	199 100,0%	120 100,0%	194 100,0%	513 100,0%

$\chi^2=131,724$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

14.2.2 Finalidade Produtiva na perspectiva dos alunos segundo as imputadas aos pais

Quadro LXIX- finalidade produtiva na perspectiva do aluno segundo a imputada aos pais

Finalidade Produtiva segundo os alunos	Finalidade Produtiva na perspectiva dos Pais			Total
	Relevante ou indiferente	Muito relevante	Muitíssimo relevante	
Relevante ou indiferente	122 62,2%	58 37,4%	30 18,6%	210 41,0%
Muito relevante	44 22,4%	49 31,6%	25 15,5%	118 23,0%
Muitíssimo relevante	30 15,3%	48 31,0%	106 65,8%	184 35,9%
Total	196 100,0%	155 100,0%	161 100,0%	512 100,0%

$\chi^2=114,93$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Regista-se uma forte relação entre as opiniões dos alunos sobre a finalidade produtiva da escola e a opinião que sobre esta mesma finalidade imputam aos pais.

14.2.3 Finalidade socializadora na perspectiva dos alunos segundo as imputadas aos pais

Quadro LXX- finalidade socializadora na perspectiva do aluno segundo a imputada aos pais

Finalidade Socializadora na perspectiva dos alunos	Finalidade Socializadora na perspectiva dos Pais			Total
	Pouco relevante / indiferente	Relevante	Muito relevante	
Pouco relevante / indiferente	68 48,9%	34 19,4%	26 12,9%	128 24,9%
Relevante	40 28,8%	81 46,3%	64 31,8%	185 35,9%
Muito relevante	31 22,3%	60 34,3%	111 55,2%	202 39,2%
Total	139 100,0%	175 100,0%	201 100,0%	515 100,0%

$\chi^2=78,448$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Constatamos também aqui uma forte relação entre as opiniões dos alunos sobre a finalidade socializadora da escola e a opinião que sobre esta mesma finalidade imputam aos pais.

14.2.4 .Finalidade personalizadora na perspectiva dos alunos segundo as imputadas aos pais

Quadro LXXI- finalidade personalizadora na perspectiva do aluno segundo a imputada aos pais

Finalidade Personalizadora segundo os alunos	Finalidade Personalizadora na perspectiva dos Pais			Total
	Pouco relevante / indiferente	Relevante	Muito relevante	
Pouco relevante / indiferente	125 67,6%	58 35,8%	35 22,2%	218 43,2%
Relevante	42 22,7%	68 42,0%	42 26,6%	152 30,1%
Muito relevante	18 9,7%	36 22,2%	81 51,3%	135 26,7%
Total	185 100,0%	162 100,0%	158 100,0%	505 100,0%

$\chi^2=112,131$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Mais uma vez encontramos uma forte relação entre as opiniões dos alunos sobre a finalidade personalizadora da escola e a opinião que sobre esta mesma finalidade imputam aos pais.

14.2.5 Finalidade Igualizadora na perspectiva dos alunos segundo as imputadas aos pais

Quadro LXXII- - finalidade igualizadora na perspectiva do aluno segundo a imputada aos pais

Finalidade Igualizadora segundo os alunos	Finalidade Igualizadora na perspectiva dos Pais			Total
	Pouco relevante / indiferente	Relevante	Muito relevante	
Pouco relevante / indiferente	161 71,2%	44 35,8%	43 27,2%	248 48,9%
Relevante	36 15,9%	59 48,0%	44 27,8%	139 27,4%
Muito relevante	29 12,8%	20 16,3%	71 44,9%	120 23,7%
Total	226 100,0%	123 100,0%	158 100,0%	507 100,0%

$\chi^2=116,676$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= < 0,001

Constatamos uma forte relação entre as opiniões dos alunos sobre a finalidade igualizadora da escola e a opinião que sobre esta mesma finalidade imputam aos pais.

.

Síntese do ponto 8.2- Finalidades da escola segundo as perspectivas imputadas aos pais .

Verificamos haver uma correspondência da tendência de resposta dos alunos e a que estes imputam aos seus pais, i.e., os alunos que valorizam/ desvalorizam uma determinada finalidade tendem a achar que os seus pais manifestam a mesma opinião.

14.3 Finalidades da escola e Tipos de Pais

Tendo o tipo de pais influência na formação geral dos seus filhos, as representações da escola que os filhos manifestam podem também ser influenciadas pelo tipo de pais que cada aluno tem. Tal como apresentámos no ponto 4.2.1. deste capítulo, consideramos 3 tipos de pais a saber o tipo de pais autoritário, o tipo responsabilizante/apoiante e o tipo de pais autorregulador. Quisemos saber se se observavam variações entre a importância dada às finalidades escolares e o tipo de pais. Para o conseguirmos, procedemos ao cálculo de χ^2 aplicado às tabelas de contingência calculadas.

Quadro LXXIII- Variações das finalidades da escola e tipos de pais

Tipo de Pais	χ^2 observ.	GL	Prob observ.
Finalidade Cultural	20,342	4	<,001
Finalidade Produtiva	13,956	4	,007
Finalidade Socializadora	7,742	4	,101
Finalidade Personalizadora	17,284	4	,002
Finalidade Igualizadora	13,681	4	,008

Verificamos que só não existe relação estatisticamente significativa entre a relevância dada pelos alunos à finalidade socializadora e o indicador do tipo de pais.

14.3.1 Finalidade Cultural segundo Tipo de pais

Quadro LXXIV- finalidade cultural segundo tipo de pais

Finalidade Cultural	Tipo de pais			Total
	Autoritário	Responsabilizante/Apoiante	Autorregulador	
Relevante ou indiferente	41 48,2%	41 32,5%	129 42,7%	211 41,1%
Muito relevante	24 28,2%	20 15,9%	73 24,2%	117 22,8%
Muitíssimo relevante	20 23,5%	65 51,6%	100 33,1%	185 36,1%
Total	85 100,0%	126 100,0%	302 100,0%	513 100,0%

$\chi^2=20,342$

G.L.= 4

Prob. Obsv.< 0,001

São os jovens, filhos de pais Responsabilizantes/Apoiantes seguidos dos filhos de pais Autorreguladores que mais frequentemente consideram muitíssimo importante a finalidade cultural.

14.3.2 Finalidade Produtiva segundo Tipo de pais

Quadro LXXV- finalidade produtiva segundo tipo de pais

Finalidade Produtiva	Tipo de pais			Total
	Autoritário	Responsabilizante/ Apoiante	Autorregulador	
Relevante ou indiferente	40 47,6%	41 32,8%	128 42,2%	209 40,8%
Muito relevante	16 19,0%	23 18,4%	80 26,4%	119 23,2%
Muitíssimo relevante	28 33,3%	61 48,8%	95 31,4%	184 35,9%
Total	84 100,0%	125 100,0%	303 100,0%	512 100,0%

$\chi^2=13,956$

G.L.= 4

Prob. Obsv.=0,007

Constatamos que são os filhos de pais autoritários, seguidos dos filhos dos pais autorreguladores, os que mais frequentemente dão menor relevância à finalidade produtiva.

14.3.3 Finalidade Personalizadora segundo Tipo de pais

No quadro a seguir, apresentamos a tabela de contingência da finalidade personalizadora pelo tipo de pais.

Quadro LXXVI- Finalidade personalizadora segundo tipo de pais

Finalidade Personalizadora	Tipo de pais			Total
	Autoritário	Responsabilizante/ Apoiante	Autorregulado	
Pouco relevante / indiferente	34 40,5%	51 41,5%	133 44,3%	218 43,0%
Relevante	29 34,5%	23 18,7%	100 33,3%	152 30,0%
Muito relevante	21 25,0%	49 39,8%	67 22,3%	137 27,0%
Total	84 100,0%	123 100,0%	300 100,0%	507 100,0%

$\chi^2=17,284$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= 0,002

Os dados do quadro mostram que os filhos de pais responsabilizantes/ apoiantes mais frequentemente que os colegas atribuem muita relevância à finalidade personalizadora da escola.

14.3.4 Finalidade Igualizadora segundo Tipo de pais

No quadro a seguir, apresentamos a tabela de contingência da finalidade Igualizadora pelo tipo de pais.

Quadro LXXVII- finalidade igualizadora segundo tipo de pais

Finalidade Igualizadora	Tipo de pais			Total
	Autoritário	Responsabilizante/ apoiente	Autorregulador	
Pouco relevante / indiferente	34 40,0%	65 52,4%	150 50,3%	249 49,1%
Relevante	34 40,0%	22 17,7%	81 27,2%	137 27,0%
Muito relevante	17 20,0%	37 29,8%	67 22,5%	121 23,9%
Total	85 100,0%	124 100,0%	298 100,0%	507 100,0%

$\chi^2=13,681$

G.L.= 4

Prob. Obsv.= 0,008

Neste caso os filhos de pais responsabilizantes/ apoiantes têm uma distribuição de respostas curiosa em que as opiniões extremas estão particularmente presentes: Em comparação com os outros colegas filhos de outros tipos de pais: eles estão mais representados quer na maior relevância quer na menor relevância atribuída a esta finalidade da escola.

14.3.5 Síntese das relações das finalidades da escola e tipos de pais

A análise dos dados indica que na finalidade cultural são os alunos filhos de pais Responsabilizantes/Apoiantes, seguidos dos filhos de pais Autorreguladores os que mais frequentemente dão muitíssima importância a esta finalidade. Já na finalidade produtiva constatamos que são os filhos de pais Autoritários, seguidos dos filhos de pais

Autorreguladores, os que mais frequentemente dão menor relevância à finalidade produtiva.

Quanto à finalidade personalizadora verificamos que são os filhos de pais Responsabilizantes/Apoiantes os que mais frequentemente, do que os seus colegas, atribuem muita relevância a esta finalidade.

Os dados mais curiosos verificam-se na finalidade igualizadora, pois os filhos dos pais Responsabilizantes/Apoiantes têm, em comparação com os seus colegas filhos de outro tipo de pais, maior representação quer na maior relevância quer na menor relevância atribuída à finalidade igualizadora.

14.4 Finalidades da escola e Tipologias de Família

Após as variações das finalidades escolares com os tipos de pais, interessou- - nos também verificar se havia variações com os tipos de família, utilizando a tipologia que apresentámos em 4.2.2. deste capítulo.

Para aferirmos as variações da importância das finalidades da escola segundo o tipo de família dos alunos, procedemos, como anteriormente, ao cálculo das tabelas de contingência das finalidades da escola e do tipo de famílias aplicando o teste do χ^2 .

Seguem-se os resultados obtidos.

Quadro LXXVIII- Variações das finalidades da escola e tipos de família

Tipologia Família	χ^2 observ.	GL	Prob observ.
Finalidade Cultural	19,046	4	,001
Finalidade Produtiva	19,292	4	,001
Finalidade Socializadora	31,679	4	<,001
Finalidade Personalizadora	10,427	4	,034
Finalidade Igualizadora	8,987	4	,061

Constatamos que só não ocorrem variações estatisticamente significativas na finalidade igualizadora com o tipo de família.

14.4.1 Finalidade Cultural segundo Tipologia Família

Quadro LXXIX- finalidade Cultural segundo tipo de família

Finalidade Cultural	Tipologia Família			Total
	Environment-sensitive	Consensus-sensitive	Interpersonal-distance-Sensitive	
Relevante ou indiferente	96 33,6%	62 45,9%	50 57,5%	208 40,9%
Muito relevante	73 25,5%	26 19,3%	18 20,7%	117 23,0%
Muitíssimo relevante	117 40,9%	47 34,8%	19 21,8%	183 36,0%
Total	286 100,0%	135 100,0%	87 100,0%	508 100,0%

$\chi^2= 19,046$

G.L.= 4

Prob. Obsv.=0,001

A muitíssimo forte relevância da finalidade cultural é mais frequentemente referida pelos alunos pertencentes a famílias “environment-sensitive”, seguidas dos alunos pertencentes a famílias “consensus-sensitive” e em último lugar surgem os jovens de famílias “interpersonal-distance-sensitive”. A tendência inversa regista-se para a menor relevância.

14.4.2 Finalidade Produtiva segundo Tipologia Família

Quadro LXXX- finalidade produtiva segundo tipo de família

Finalidade Produtiva	Tipologia Família			Total
	Environment-sensitive	Consensus-sensitive	Interpersonal-distance-Sensitive	
Relevante ou indiferente	100 35,0%	56 41,8%	50 57,5%	206 40,6%
Muito relevante	81 28,3%	29 21,6%	8 9,2%	118 23,3%
Muitíssimo relevante	105 36,7%	49 36,6%	29 33,3%	183 36,1%
Total	286 100,0%	134 100,0%	87 100,0%	507 100,0%

$\chi^2= 19,292$

G.L.= 4

Prob. Obsv.=0,001

Vemos que são os alunos de famílias *Interpersonal-distance-sensitive*, aqueles que em maioria expressiva manifestam atribuem menor relevância à finalidade produtiva.

14.4.3 Finalidade Socializadora segundo Tipologia Família

Seguem-se os dados sobre tendência de resposta sobre a relevância dada à finalidade socializadora pelo aluno quando correlacionada com o tipo de família de pertença desse mesmo aluno.

Quadro LXXXI- finalidade socializadora segundo tipo de família

Finalidade Socializadora	Tipologia Família			Total
	Environment-sensitive	Consensus-sensitive	Interpersonal-distance-Sensitive	
Pouco relevante / indiferente	59 20,7%	26 19,3%	41 47,1%	126 24,9%
Relevante	109 38,2%	56 41,5%	15 17,2%	180 35,5%
Muito relevante	117 41,1%	53 39,3%	31 35,6%	201 39,6%
Total	285 100,0%	135 100,0%	87 100,0%	507 100,0%

$\chi^2 = 31,679$

G.L. = 4

Prob. Obsv. < 0,001

São os alunos de famílias *environment-sensitive*, seguidos dos filhos de famílias *consensus-sensitive*, os que mais frequentemente atribuem muita relevância à finalidade socializadora.

14.4.4 Finalidade Personalizadora segundo Tipologia Família

Quadro LXXXII- finalidade personalizadora segundo tipo de família

Finalidade Personalizadora	Tipologia Família			Total
	Environment-sensitive	Consensus-sensitive	Interpersonal-distance-Sensitive	
Pouco relevante / indiferente	107 38,1%	60 44,8%	49 56,3%	216 43,0%
Relevante	91 32,4%	36 26,9%	23 26,4%	150 29,9%
Muito relevante	83 29,5%	38 28,4%	15 17,2%	136 27,1%
Total	281 100,0%	134 100,0%	87 100,0%	502 100,0%

$\chi^2 = 10,427$

G.L. = 4

Prob. Obsv. = 0,034

Como o quadro em cima mostra, os alunos que maioritariamente atribuem muita relevância à finalidade personalizadora são os alunos das famílias *environment-sensitive* e das famílias *consensus-sensitive*.

14.4.5 Síntese das finalidades da escola e tipologias de família

Só não verificamos variações estatisticamente significativas na finalidade igualizadora. Os filhos de famílias interpersonal-distance-sensitive são os que menor relevância dão às quatro finalidades – cultural, produtiva, socializadora e personalizadora. Já os filhos das famílias *environment-sensitive* são os que têm distribuições de respostas indiciadoras de maior valorização destas finalidades, ou porque referem mais frequentemente o escalão de maior relevância ou menos frequentemente o escalão de menor relevância apenas com uma exceção. Na finalidade socializadora só os jovens de famílias “*environment-sensitive*” e “*consensus-sensitive*” têm respostas que não diferem do ponto de vista estatístico.

15. FINALIDADES DA ESCOLA E CLIMA RELACIONAL DA ESCOLA

O clima da escola pode influenciar muito a representação que o aluno tem da escola. Para este clima contribuem de forma significativa a qualidade das relações que se estabelecem com os diferentes atores que partilham o espaço escolar.

Atendendo a esta importância, quisemos saber quais as relações existentes entre a qualidade das relações com os professores, os formadores técnicos e os diretores de turma e a importância atribuída, pelos alunos, às finalidades da escola.

A avaliação das relações teve uma escala qualitativa de *má/ razoável, boa a muito boa*. Para a avaliação das finalidades escolares criámos também uma escala qualitativa que

foi , no nível mais baixo, do *relevante/ pouco relevante/ indiferente a muito relevante* e, no nível mais alto, *muitíssimo relevante*.

15.1 Finalidades da escola e Relação com os professores

Para conseguirmos obter os dados relativos à eventual relação existente entre a qualidade das relações com os professores e a importância atribuída, pelos alunos, às finalidades da escola, procedemos ao cálculo do teste do χ^2 aplicado às tabelas de contingência, tendo chegado aos resultados constantes no quadro que se segue.

Quadro LXXXIII- Variações das finalidades da escola segundo a qualidade das relações com professores

Relação c/ professores	χ^2 observ.	GL	Prob observ.
Finalidade Cultural	26,599 ^a	4	<,001
Finalidade Produtiva	27,035 ^a	4	<,001
Finalidade Socializadora	11,640 ^a	4	,020
Finalidade Personalizadora	10,590 ^a	4	,032
Finalidade Igualizadora	7,382 ^a	4	,117

Como podemos observar, existem variações com mais ou menos relevância estatística em todas as finalidades, exceto na finalidade igualizadora.

15.1.1 Finalidade Cultural segundo Relação com os professores

Quadro LXXXIV- finalidade cultural segundo a relação com professores

Finalidade Cultural	_ Relação com os professores Agr			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Relevante ou indiferente	97 51,1%	90 39,3%	25 26,9%	212 41,4%
Muito relevante	44 23,2%	56 24,5%	16 17,2%	116 22,7%
Muitíssimo relevante	49 25,8%	83 36,2%	52 55,9%	184 35,9%
Total	190 100,0%	229 100,0%	93 100,0%	512 100,0%

$\chi^2 = 26,599$

G.L. = 4

Prob. Obsv. <0,001

Quanto melhor é a relação com os professores mais frequentemente os alunos reconhecem muitíssima relevância à finalidade cultural da escola.

15.1.2 Finalidade Produtiva segundo Relação com os professores

Quadro LXXXV- finalidade produtiva segundo a relação com professores

Finalidade Produtiva	Relação com os professores			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Relevante ou indiferente	96 50,3%	93 41,0%	23 24,7%	212 41,5%
Muito relevante	44 23,0%	55 24,2%	17 18,3%	116 22,7%
Muitíssimo relevante	51 26,7%	79 34,8%	53 57,0%	183 35,8%
Total	191 100,0%	227 100,0%	93 100,0%	511 100,0%

$\chi^2 = 27,035$

G.L. = 4

Prob. Obsv. < 0,001

Também no que concerne a finalidade produtiva, quanto melhor é a relação com os professores mais frequente é os alunos reconhecerem uma relevância muitíssimo grande a esta finalidade da escola.

15.1.3 Finalidade Socializadora segundo Relação com os professores

Quadro LXXXVI- Finalidade socializadora segundo relação com professores

Finalidade Socializadora	Relação com os professores			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Pouco relevante / indiferente	61 32,1%	51 22,3%	16 17,4%	128 25,0%
Relevante	57 30,0%	92 40,2%	32 34,8%	181 35,4%
Muito relevante	72 37,9%	86 37,6%	44 47,8%	202 39,5%
Total	190 100,0%	229 100,0%	92 100,0%	511 100,0%

$\chi^2 = 11,640$

G.L. = 4

Prob. Obsv. < 0,020

Quanto melhor é a relação com os professores menos frequentemente os alunos dão uma menor relevância à finalidade socializadora da escola.

15.1.4 Finalidade Personalizadora segundo Relação com os professores

Segue-se a tendência de resposta entre a qualidade da relação com os professores e a relevância dada pelos alunos à finalidade personalizadora.

Quadro LXXXVII- finalidade personalizadora segundo relação com professores

Finalidade Personalizadora	Relação com os professores			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Pouco relevante / indiferente	81 42,9%	101 44,5%	35 38,9%	217 42,9%
Relevante	61 32,3%	73 32,2%	19 21,1%	153 30,2%
Muito relevante	47 24,9%	53 23,3%	36 40,0%	136 26,9%
Total	189 100,0%	227 100,0%	90 100,0%	506 100,0%

$\chi^2 = 10,590$

G.L. = 4

Prob. Obsv. = 0,032

Os alunos que revelam ter uma relação muito boa com os professores são os que mais frequentemente maior valor dizem dar à finalidade personalizadora da escola.

15.1.5 Síntese das finalidades da escola segundo a relação com os professores

A qualidade das relações com os professores reflete-se na relevância que os alunos tendem a dar às finalidades da escola; quando a relação com os professores é muito boa os alunos dizem valorizar mais frequentemente que os seus colegas as finalidades cultural, produtiva, socializadora e personalizadora.

15.2 Finalidades da escola e Relação com os formadores técnicos

Depois de analisarmos as relações entre a qualidade da relação dos alunos com os professores e a relevância que os alunos dão às finalidades escolares, quisemos saber quais as relações entre a importância que os alunos atribuem às finalidades da escola e o tipo de relação com os formadores técnicos.

Procedemos ao cálculo do teste do χ^2 aplicado às tabelas de contingência, sendo os resultados obtidos os constantes no quadro que se segue.

Quadro LXXXVIII- Variações da relação com os formadores segundo as finalidades da escola

Relação c/ Formadores Técnicos	χ^2 observ.	GL	Prob observ.
Finalidade Cultural	26,599 ^a	4	<,001
Finalidade Produtiva	27,035 ^a	4	<,001
Finalidade Socializadora	11,640 ^a	4	,020
Finalidade Personalizadora	10,590 ^a	4	,032
Finalidade Igualizadora	7,382 ^a	4	,117

Constatamos, que a valorização das quatro primeiras finalidades – cultural, produtiva, socializadora e personalizadora – varia de forma estatisticamente significativa com a relação que os alunos dizem ter com os formadores técnicos, tal como aconteceu para a relação com os professores.

15.2.1 Finalidade Cultural segundo Relação com Formadores Técnicos

Quadro LXXXIX- da finalidade cultural segundo relação com formadores técnicos

Finalidade Cultural -Aluno	Relação c/ Formadores Técnicos			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Relevante ou indiferente	97 51,1%	90 39,3%	25 26,9%	212 41,4%
Muito relevante	44 23,2%	56 24,5%	16 17,2%	116 22,7%
Muitíssimo relevante	49 25,8%	83 36,2%	52 55,9%	184 35,9%
Total	190 100,0%	229 100,0%	93 100,0%	512 100,0%

$\chi^2=26,599$

G.L.= 4

Prob. Obsv.<0,001

Verificamos que à medida que melhora a relação com os formadores técnicos, aumenta de forma muitíssimo expressiva a percentagem de alunos que considera a finalidade cultural como muitíssimo relevante.

15.2.2 Finalidade Produtiva segundo Relação com Formadores Técnicos

Quadro XC-finalidade produtiva segundo a relação com formadores técnicos

Finalidade Produtiva -Aluno	Relação c/ Formadores Técnicos			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Relevante ou indiferente	96 50,3%	93 41,0%	23 24,7%	212 41,5%
Muito relevante	44 23,0%	55 24,2%	17 18,3%	116 22,7%
Muitíssimo relevante	51 26,7%	79 34,8%	53 57,0%	183 35,8%
Total	191 100,0%	227 100,0%	93 100,0%	511 100,0%

$\chi^2 = 27,035$

G.L.= 4

Prob. Obsv.<0,001

Constatamos que à medida que a melhora relação com os formadores técnicos, aumenta a percentagem de alunos a considerara a finalidade produtiva muitíssimo relevante.

15.2.3 Finalidade Socialização segundo Relação com Formadores Técnicos

Quadro XCI- Finalidade socializadora segundo a relação com formador técnico

Finalidade Socializadora	Relação com Formadores Técnicos			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Pouco relevante / indiferente	32,1% 57	22,3% 92	17,4% 32	25,0% 181
Relevante	30,0% 72	40,2% 86	34,8% 44	35,4% 202
Muito relevante	37,9% 190	37,6% 229	47,8% 92	39,5% 511
Total	100,0% 32,1%	100,0% 22,3%	100,0% 17,4%	100,0% 25,0%

$\chi^2 = 11,640$

G.L.= 4

Prob. Obsv.=0,020

Os alunos que revelam ter uma relação muito boa com os formadores técnicos são os que maior valor dizem dar à finalidade socializadora da escola. Observamos, ainda que à medida que melhora relação com os formadores técnicos, diminui a percentagem de jovens que dizem atribuir uma relevância fraca a esta finalidade.

15.2.4 Finalidade Personalizadora segundo Relação com Formadores Técnicos

Quadro XCII- da finalidade personalizadora segundo a relação com formadores técnicos

Finalidade Personalizadora	Relação com Formadores Técnicos			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Pouco relevante / indiferente	81 42,9%	101 44,5%	35 38,9%	217 42,9%
Relevante	61 32,3%	73 32,2%	19 21,1%	153 30,2%
Muito relevante	47 24,9%	53 23,3%	36 40,0%	136 26,9%
Total	189 100,0%	227 100,0%	90 100,0%	506 100,0%

$\chi^2=10,590$

G.L.= 4

Prob. Obsv.<0,0321

Os alunos que revelam ter uma relação muito boa com os formadores técnicos são os que maior valor dizem dar à finalidade personalizadora da escola.

15.2.5 Síntese finalidades escolares segundo relação com formadores técnicos

A qualidade das relações com os formadores técnicos reflete-se na relevância que os alunos tendem a dar às finalidades da escola; quando a relação com os formadores técnicos é muito boa os alunos tendem a dizer mais do que os seus colegas que valorizam fortemente as finalidade cultural, produtiva, socializadora e personalizadora.

15.3 Finalidades da escola e Relações com Orientador Educativo /Diretor de Turma

Foi nossa intenção saber se existem relações entre relevância que os mesmos alunos dão às finalidades da escola com a relação que dizem ter com os seus diretores de turma/ orientadores educativos de turma.

Procedemos ao cálculo do teste do χ^2 aplicado às tabelas de contingência, sendo aos resultados obtidos os constantes no quadro que se segue.

Quadro XCIV- Variações relação com OET/DT segundo finalidades da escola

Relação c/ OET/DT	χ^2 observ.	GL	Prob obser.
Finalidade Cultural	29,325 ^a	4	<,001
Finalidade Produtiva	21,973 ^a	4	<,001
Finalidade Socializadora	5,072 ^a	4	,280
Finalidade Personalizadora	8,047 ^a	4	,090
Finalidade Igualizadora	7,403 ^a	4	,116

Como podemos observar, só existem variações, com algum valor estatístico com as finalidades cultural e produtiva.

15.3.1 Finalidade Cultural segundo Relação OET/DT

O quadro que se segue apresenta a distribuição de resposta relativas à finalidade cultural segundo a relação com o diretor de turma/ orientador educativo de turma.

Quadro XCV- Finalidade produtiva segundo relação com OET/OET

Finalidade cultural -Aluno	Relação com OET/DT			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Relevante ou indiferente	59 51,8%	108 42,4%	39 30,2%	206 41,4%
Muito relevante	25 21,9%	67 26,3%	19 14,7%	111 22,3%
Muitíssimo relevante	30 26,3%	80 31,4%	71 55,0%	181 36,3%
	114 100,0%	255 100,0%	129 100,0%	498 100,0%

$\chi^2= 29,325$

G.L.= 4

Prob. Obsv.<0,001

À medida que melhora a relação com o diretor de turma/ orientador educativo de turma, aumenta a percentagem de alunos que considera a finalidade cultural como muitíssimo relevante e diminui os que a consideram menos relevante.

15.3.2 Finalidade Produtiva segundo Relação OET/DT

O quadro que se segue apresenta a distribuição de resposta relativas à finalidade produtiva segundo a relação com o diretor de turma/ orientador educativo de turma.

Quadro XCV- Finalidade produtiva segundo relação com OET/OET

Finalidade Produtiva -Aluno	Relação com OET/DT			Total
	Razoável ou má	Boa	Muito Boa	
Relevante ou indiferente	53 46,5%	117 45,9%	36 28,1%	206 41,4%
Muito relevante	26 22,8%	63 24,7%	25 19,5%	114 22,9%
Muitíssimo relevante	35 30,7%	75 29,4%	67 52,3%	177 35,6%
	114 100,0%	255 100,0%	128 100,0%	497 100,0%

$\chi^2= 21,973$

G.L.= 4

Prob. Obsv.<0,001

Os alunos que revelam ter uma relação muito boa com o diretor de turma/ orientador educativo são os que mais frequentemente maior valor dizem dar à finalidade produtiva da escola.

.

15.3.3 Síntese finalidades escolares segundo relação com OET/DT

A qualidade das relações com o OET/DT também se reflete na relevância que os alunos atribuem às finalidades cultural e produtiva da escola.

Quando a relação com o OET/DT é muito boa, a percentagem de alunos a considerar as finalidades cultural e produtiva muitíssimo relevante intensifica-se.

Conclusão Geral

Originariamente, queríamos saber em que medida as representações da escola nos pais e nos alunos estariam relacionadas com as decisões destes nos percursos escolares após a conclusão do 9º ano. À medida que foi evoluindo o nosso trabalho recentramos o nosso objeto de estudo nas representações das finalidades da escola nos alunos. Para cumprirmos este propósito, sentimos necessidade de tomar em consideração a multidimensionalidade dos processos através dos quais os jovens vão construindo a sua identidade, apreendem o mundo que os rodeia, se relacionam com os outros nos vários palcos onde a sua vida acontece: a família, a escola, a comunidade, em sentido restrito, e a sociedade, num sentido mais lato.

Destes processos decorrem as representações que o aluno constrói de si próprio como sujeito e como ser de relação, da escola, e nesta, particularmente a representação que vai construindo das relações com os professores.

Privilegiamos o enfoque na socialização escolar, na trama de relações que ocorre no espaço escola, conscientes da sua complexidade e de que a socialização familiar não se pode ignorar neste processo. Daí termos também criado indicadores que nos dessem informação sobre os tipos de pais e a tipologia de família dos alunos da nossa amostra, de forma a podermos inferir das práticas educativas familiares, pela influência que podem ter na forma como o aluno vive a escola e no papel que podem desempenhar nas representações que os alunos têm das finalidades da escola.

A amostra deste estudo é constituída por alunos a frequentar cursos profissionais. Constatamos que os alunos da nossa amostra são maioritariamente do género masculino e a maioria tem idades entre os 17 e os 19 anos.

Quanto à representação que têm de si próprios, os resultados obtidos indicam que estes alunos maioritariamente manifestam, em percentagem muito expressiva, uma valorização muito grande tanto da sua imagem como *ser sujeito* como de *ser de relação* em todos os indicadores que construímos.

Antes de nos debruçarmos sobre as representações do tipo de pais e tipos de família nos alunos inquiridos, há a referir o nível de instrução familiar dos pais destes alunos. Verificamos que o nível de instrução é baixo, podendo acrescentar que há uma percentagem significativa de pais que não concluiu a escolaridade obrigatória (9ºano). A percentagem de pais com curso superior aproxima-se dos 14%.

Sobre o tipo de pais, concretamente, concluímos que a maioria dos alunos manifesta ter pais do tipo autorregulador, pais que, segundo Kellerhals e Montadon, se caracterizam por cuidar do desenvolvimento da autonomia dos filhos, do seu sentido de responsabilidade e também da sua sensibilidade, entendida como criatividade. Este tipo de pais valoriza o diálogo pais-filhos, a negociação, por oposição à imposição, e a empatia como princípio educativo. São, ainda, pais abertos ao meio, à comunidade.

A tendência de resposta relativa ao tipo de pais é o eco, como seria expectável, da tipologia de família de pertença do aluno. Assim, a representação que a maioria dos alunos tem da sua família enquadra-se no tipo environment-sensitive que, como já esclarecemos, são famílias abertas ao meio envolvente, famílias que valorizam as trocas entre os seus elementos e que tomam decisões e resolvem problemas ouvindo a opinião de todos os elementos.

Ao tratarmos os dados sobre a vida escolar dos alunos, deparamo-nos com um conjunto vasto de conclusões atendendo ao estudo das relações entre os vários indicadores criados para a compreensão da vida das vivências escolares. Neste âmbito, procuramos traçar o perfil dos nossos alunos tendo destacado diferentes aspetos. Por um lado, no

que toca à existência de retenções no percurso educativo até ao 9º ano, verificamos que o ciclo onde foram referidas mais retenções foi o 3º ciclo. Por outro lado uma percentagem muito elevada de alunos terão transitado diretamente do 3º ciclo para os cursos profissionais. Por outro lado ainda, a maioria dos inquiridos não pretende prosseguir estudos. E por último a inscrição no curso profissional após a conclusão do 9º ano terá sido uma decisão tomada por uma maioria muito expressiva de alunos. Este último facto pode levar-nos a inferir que frequentar um curso profissional resulta mais de uma primeira escolha e menos devido a um último recurso imposto pelos insucessos escolares. Esta inferência pode ser reforçada pelo nível de satisfação com o curso profissional escolhido, pois há uma percentagem superior a 80% de alunos que responde que voltaria a escolher o curso que frequenta. Para este nível de satisfação podem concorrer vários fatores entre os quais o clima relacional que se vive na escola entre os vários atores escolares.

Os indicadores de clima relacional que tratámos nesta dissertação foram os relativos às relações entre alunos, professores, formadores técnicos e DTs/OETs. E, globalmente, podemos dizer que a maioria dos alunos considera a sua relação com os professores boa. Os alunos sentem que os seus professores os respeitam, os consideram como pessoas. Este sentimento também se verifica na relação formador técnico-aluno, contudo a percentagem de alunos a considerar a relação com os formadores técnicos boa é consideravelmente mais baixa. É de assinalar, todavia, que os alunos consideram que tanto os professores como os formadores técnicos manifestam maior apreço pelos bons alunos.

As representações que os alunos têm dos DTs/OETs é globalmente muito positiva. O DT/OET é o professor que está mais próximo do aluno, que o ajuda na resolução dos

seus problemas /dificuldades de aprendizagem e também relacionais. É, ainda, o elemento que faz a ponte entre a escola e a família.

Centrámos de seguida a nossa investigação nas representações que os alunos têm da finalidades da escola, usando a tipologia de J. Formosinho.

Começámos por procurar captar a importância que os alunos atribuem a cada uma das finalidades consideradas, analisando eventuais variações com as características dos respondentes.

Constatámos que a maioria dos alunos manifesta uma concordância forte com a finalidade cultural sendo os alunos mais velhos, filhos de pais com curso superior, os que em maior percentagem concordam com esta finalidade. A variação com o ano de frequência evidencia que a importância atribuída a finalidade cultural diminui à medida que os alunos transitam de ano. Parece haver uma contradição nestes resultados quando os comparamos com a variável idade. Todavia, como oportunamente referimos, há alunos a frequentar o 10º ano com idades iguais, ou até superiores, à dos alunos que se encontram no 12º ano. Outra conclusão relativa a esta finalidade é que são os alunos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior os que em maioria exprimem uma concordância muito forte com a finalidade cultural.

À finalidade produtiva, relacionada com a função da escola de ensinar a realizar atividades úteis para a profissão e em certificar conhecimentos através da atribuição de diplomas, também é reconhecida muita importância por uma maioria muito expressiva de alunos. E são os alunos filhos de pais com curso superior, e também os que pretendem prosseguir estudos superiores, os que em maior percentagem manifestam concordância muito forte com a finalidade produtiva. Os resultados evidenciam também que esta finalidade é mais valorizada pelos alunos que frequentam o 10º ano.

As finalidades socializadora e personalizadora estão relacionadas com as relações de amizade, as suas regras bem com a consciencialização da importância de saber-estar em sociedade que a escola proporciona. Os resultados deste estudo mostram que são os alunos do género masculino, filhos de pais com curso superior e aqueles que se encontram a frequentar o 10ºano os que mais concordam totalmente com a finalidade socializadora.

No que respeita à finalidade personalizadora, vemos que uma percentagem significativa de alunos concorda com esta finalidade, sendo os alunos mais velhos e os que frequentam o 10º ano os que em percentagem mais elevada manifestam concordar totalmente com esta finalidade escolar.

Quanto à finalidade igualizadora, concluímos que mais uma vez são os alunos filhos de pais com curso superior, e os que frequentam os anos terminais do curso, os que em maioria menos concordam com esta finalidade. Ou seja, para estes alunos, na escola não há igualdade de tratamento, pois os bons alunos são mais considerados do que os outros, e, também, não igualdade na oportunidade de aprender.

Complementarmente, avançámos para uma análise das finalidades da escola com indicadores da valorização do ser pessoa, indicadores de socialização familiar e da dimensão relacional da escola.

A análise das variações das cinco finalidades da escola com a importância que o aluno confere à dimensão Ser Sujeito, bem como a Ser de Relação, evidencia que há uma relação entre a importância que os alunos atribuem às finalidades da escola e a valorização que eles próprios atribuem a Ser sujeito e a Ser de relação. Assim, à medida que aumenta a importância que o aluno dá ao Ser Sujeito e ao Ser de Relação aumenta a relevância que atribui às diferentes finalidades da escola.

No que diz respeito aos indicadores familiares, detivemo-nos, primeiro, a verificar as convergências ou divergências das distribuições das opiniões que os alunos dão às finalidades da escola e a opinião sobre estas mesmas finalidades que imputam aos seus pais. E os dados obtidos permitem-nos concluir que existe uma similitude das distribuições das respostas nas finalidades cultural, socializadora e produtiva e que na finalidade personalizadora a divergência de opiniões é pouco significativa. Na finalidade igualizadora, contudo encontramos alguma disparidade. Os alunos imputam mais frequentemente aos seus pais do que a eles próprios a percepção de que na escola há igualdade de tratamento e que as oportunidades são iguais para todos.

Considerámos igualmente de nosso interesse verificar se havia relações estatisticamente significativas entre as perspetivas dos alunos e as que estes atribuem aos seus pais. Concluímos que efetivamente se observa uma correspondência da tendência de resposta dos alunos e a que estes imputam aos seus pais, i.e., os alunos que valorizam/desvalorizam uma determinada finalidade acham que os seus pais manifestam essa mesma opinião.

No indicador tipo de pais e a sua relação com os níveis de relevância das finalidades escolares, chegámos à conclusão de que são os filhos dos pais Responsabilizantes/Apoiantes, seguidos dos filhos de pais Autorreguladores, os que mais frequentemente atribuem muitíssima importância à finalidade cultural. A finalidade personalizadora é considerada muito relevante por uma percentagem significativa de alunos filhos de pais de tipo Responsabilizante/Apoiante. Relativamente à finalidade produtiva, constatámos que quem dá menor relevância a esta finalidade são os filhos dos pais Estatutários, logo seguidos dos filhos dos pais Autorreguladores. Os dados respeitantes à finalidade igualizadora são os mais curiosos, pois verificámos que

os filhos dos pais Responsabilizantes/Apoiantes apresentam maior representação quer na maior relevância quer na menor relevância atribuída a esta finalidade.

Foi alvo do nosso estudo também a análise da relação entre o valor dado às finalidades da escola e a tipologia de família a que o aluno pertence. Primeiramente, constatámos que só não havia variações estatisticamente relevantes com a finalidade igualizadora. Depois verificámos que os filhos de famílias interpersonal-distance-sensitive são os que menos importância atribuem às finalidades cultural, produtiva, socializadora e personalizadora. Os filhos de famílias environment-sensitive, ao contrário, são os que apresentam distribuições de respostas que indicam maior valorização destas finalidades.

A análise dos dados relativos à importância das finalidades da escola quando relacionadas com o clima relacional entre os professores/formadores técnicos e alunos mostraram, primeiro, que não se verificam variações estatisticamente relevantes com a finalidade igualizadora e, segundo, que a qualidade das relações entre professores/formadores técnicos e alunos se reflete na valorização que os alunos atribuem às finalidades da escola. Ou seja, quando a relação com os professores e formadores técnicos é muito boa, os alunos dizem valorizar mais frequentemente do que os seus colegas as finalidades cultural, produtiva, socializadora e personalizadora.

Por fim, foi feita a o estudo da relação entre a importância das finalidades da escola e a qualidade das relações com os diretores de turma e orientadores educativos de turma. Essa análise mostrou que só se verificam variações relevantes a nível estatístico com as finalidades cultural e produtiva e que, à semelhança do que vimos com os professores e formadores técnicos, a qualidade das relações entre o diretor de turma/ orientador educativo de turma e os alunos se reflete na relevância que os alunos dão às finalidades cultural e produtiva. Concretamente, quando a relação entre estes atores escolares,

professor/formador técnico-aluno é muito boa a valorização destas finalidades intensifica-se.

As conclusões a que chegámos permitem-nos afirmar que, de uma maneira geral, os alunos, da nossa amostra, que frequentam os cursos profissionais entendem que as finalidades da escola são relevantes, mesmo a finalidade igualizadora, apesar de termos verificado haver alunos a sentir que esta finalidade não é cabalmente cumprida como seria desejável, pois há um grupo de alunos apreciável que sentem não haver tratamento igual para com todos e que as oportunidades de aprender não são também iguais para todos.

Perante as conclusões a que chegamos, podemos afirmar que a representação da escola nos alunos é positiva e que a opção por um curso profissional, em detrimento do ensino secundário regular, poderá não está diretamente relacionada com uma opção de último recurso associada a insucessos escolares, pois a maioria dos alunos escolhe este tipo de via profissionalizante logo após a conclusão do 9º ano de escolaridade e manifesta estar satisfeito com o curso.

Antes de terminarmos, consideramos ser interessante saber se os resultados mais relevantes do nosso trabalho convergem com os dos autores que seleccionámos para a nossa fundamentação teórica.

Tendo presente que o nível de instrução das famílias dos nossos alunos é baixo, o que os faz pertencer a classes média baixa/ média, e que os alunos frequentam cursos profissionais, podemos estabelecer aqui uma relação com Mollo-Bouvier (1985) ,citada por Rui Santiago (1996), pois esta autora defendeu, com base na sua pesquisa, que os alunos de classes desfavorecidas mas que se encontram a uma distância cultural média à

escola, como pensamos ser o caso dos nossos alunos, revelam alguma informação sobre o funcionamento do sistema educativo o que lhes permite ter uma representação positiva da escola e fazer projetos pessoais que apontam para uma escolaridade de duração média, orientado para cursos profissionais. Destaco, ainda, como dado que corrobora a tese de Mollo-Bouvier, o facto de serem os alunos que pretendem frequentar um curso superior, e os filhos de pais que têm já esse nível de instrução, os que mais valorizam as finalidades da escola. Segundo Mollo-Bouvier, famílias/alunos favorecidas com uma distância cultural mínima à escola, são mais capazes de construir projetos pessoais de futuro ligados a uma formação de nível superior. Considerando os dados sobre os nossos alunos que referimos acima, entendemos estar perante uma relação de convergência clara com esta autora.

Um outro dado que caracteriza os nossos alunos é o de terem pelo menos uma retenção no seu percurso escolar, já que apenas 6,9 % dos alunos se inscreve com 15 anos no curso. Apesar do insucesso escolar dar aos alunos uma imagem negativa de si, o que interfere negativamente com a representação que estes alunos constroem da escola, como afirma Rui Santiago (1996), verificámos que os nossos respondentes não só manifestam terem globalmente uma boa autoimagem, tanto na dimensão ser sujeito como na de ser de relação, como revelam, também de uma forma geral, terem em relação à escola uma atitude positiva. Podemos atribuir este facto ao bom clima que sentem na sua escola, uma vez que estes alunos maioritariamente manifestam ter uma boa relação com os professores, formadores técnicos e diretores de turma/ orientadores de turma e também à satisfação com o curso escolhido.

Rui Santiago também conclui que após o 1º ciclo os alunos já não são totalmente influenciados pelas perceções das suas famílias sobre a escola. Apresentam uma autonomia na formulação de opiniões justificada pela singularidade das experiências

escolares pessoais. Para estes alunos é mais o contexto escola, o tipo de interações que aí ocorrem, com os colegas e professores, que influenciará a representação da escola. Como constatamos haver uma convergência quase total entre opinião dos alunos e a que eles imputam aos seus pais, pois só há uma divergência ligeira relativamente à finalidade igualizadora, podemos afirmar que este facto se pode dever à circunstância de as questões sobre as finalidades da escola não terem sido colocadas aos próprios pais, tendo os alunos imputado aos seus pais as suas opiniões sobre esta questão. Ou, então, estaremos perante um resultado de as famílias dos nossos alunos também atribuírem muita relevância às finalidades da escola, o que corrobora a perspetiva de Lahire (2004) no seu intitulado “Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável” onde o autor conclui que, ao contrário do que é muitas vezes afirmado, muitas famílias de fraco capital escolar dão muito valor à escola. Este resultado poderá ser mais compreensível se considerarmos que a maioria dos respondentes deram respostas que apontam para famílias do tipo environment-sensitive. Estas famílias são mais democráticas a nível das relações entre os seus elementos e como é afirmado por autores referidos no nosso 1º capítulo as famílias onde as relações entre os seus elementos são mais abertas, com práticas mais democráticas no seu funcionamento e mais abertas ao meio/ escola desenvolvem nos seus filhos atitudes mais positivas em relação à escola. Quanto ao clima de escola, dado a sua importância nos níveis de satisfação com a vida escolar e na forma como interfere na perceção que os alunos constroem da instituição, verificamos uma relação convergente com as investigações de M. Teixeira e Alves-Pinto (2008) quando concluem que as boas relações interpessoais na escola contribuem para elevar os níveis de satisfação com a vida escolar. A maioria dos alunos do nosso estudo manifestam estar muito satisfeitos na sua escola, pois manifestam gostar do curso e ter uma boa relação com os seus professores/ formadores técnicos e DTs/OETs e

ainda que quanto melhor é a relação com estes atores escolares aumenta o número de alunos a atribuir muita relevância às finalidades da escola, o que nos leva a concluir que uma boa representação da escola está também relacionada com o clima de escola.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES-PINTO, C., (1995) **A SOCIOLOGIA DA ESCOLA**, Editora Mcgraw-Hill
- ALVES-PINTO, C., (2008) “*Da complexidade da socialização escolar*” in ALVES-PINTO,C., **Alunos na Escola-imagens e interações**, Porto, Ed. ISET, pp.19-77
- ALVES-PINTO,C., “*Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre práticas educativas familiares*”, in ALVES-PINTO,C.
- ANGERS, M.,(2008), **A Sociologia e o Conhecimento de Si**, Instituto Piaget, pp.19-63
- BARRÈRE, A. (2014) **ESCOLA E ADOLESCÊNCIA** Uma abordagem sociológica, Edições Piaget, pp-43-61
- BERGER,P. e LUCKMANN,T.,(2004) **A CONSTRUÇÃO DA REALIDADE SOCIAL**, Dinalivro, 2ª edição.
- BERGER, P., (1995) “ *A Sociologia como forma de consciência*” **Perspectivas Sociológicas**, Petrópolis, Vozes, 5ª edição, pp.35,49
- BORGES, P.,(2007) **PROFESSORES: imagens e auto-imagens**, Tese de Doutoramento, Lisboa, Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências Departamento de Educação
- BORGES, P., (2008),“*Alunos na Escola: imagens e interações de e com os professores*”, in ALVES-PINTO,C.,(org.), **Alunos na Escola-imagens e interações**, Porto, Ed. ISET, pp.117-201
- CUCHE, D.,(2003), **A NOÇÃO DE CULTURA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS**, Ed. Fim de Século, pp122-124
- CHIAVENATO, I, (2002) **TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO**, Editora Campus, Volume II, p.183-184

- DAVIES, D., (2003),” *A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana*”, in ALVES-PINTO,C. e TEIXEIRA, M.,(2003), **Pais e Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp. 73- 94
- DIOGO, A. M., (1998) **Famílias e Escolaridade**, Edições Colibri, Lisboa, pp39-69
- DIOGO, A. M., (2008) **Investimento das Famílias na Escola**, Celta Editora, Lisboa, pp182-184
- DUBET; F., (2001), “*As desigualdades multiplicadas*”,p.8 TEXTOS ISET
- FINLAYSON, D.S., (1981) “*Como avaliar o clima da escola*”, in A. BEAUDOT, **Sociologie de l’école**, Paris, Dunod, p. 121-124
- FLEMING, M., (1997), **ADOLESCÊNCIA E AUTONOMIA O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais**, Edições Afrontamento, p.101
- FORMOSINHO, J., (s.d.) **MODELOS DE ORGANIZAÇÃOPEDAGÓGICA DA ESCOLA BÁSICA**, Textos de Apoio, Administração Escolar IIIMódulo, Caderno nº 1, ISET, p. 48
- JODELET, D., (1990), “*Representação social: fenómenos, conceitos e teoria*” in S. Moscovic, **Psychologie Social**, Paris, Puf (Tradução livre- versão provisória- 6/10/96)
- JOHN, M. C., e TAYLOR, W. J. , “*Leadership Style, School Climate, and the Institutional Commitment of Teachers*”(s.d.), (s.p.) in www.aiias.edu/academics/sgs/info/v2n1/john_institutional_commitment.html -147k
- LAHIRE, B., (2003), **O homem plural**, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 21-50
- LAHIRE, B., (2003), **Crenças coletivas e desigualdades culturais**, Educ. Soc. Campinas, vol. 24, n. 84, pp.983-995
- MARC, E., PICARD, D.,(s.d.) **A INTERACÇÃO SOCIAL**, RÉS-Editora, pp.175-195

MARQUES, R., (1993) “ *A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional*”, in DAVIES, D. et Al., **Os professores e as famílias- A colaboração possível**, Lisboa, Livros Horizonte, pp.104-114

MONTANDON, C., PERRENOUD,P., (1994), **ENTRE PAIS E PROFESSORES UM DIÁLOGO IMPOSSÍVEL?** CELTA EDITORA, Oeiras, pp.113-121

MOSCOVIC, S., (2003) **Representações sociais: investigações em psicologia social**, Editora Vozes, Brasil, pp.29-81

NEVES, J., (2001), “*Clima e cultura organizacionais*”, in **Manual de Psicossociologia das Organizações**, Editora McGraw-Hill, Lisboa, pp.431-441

POSTIC, M. (2007) **A RELAÇÃO PEDAGÓGICA**, Padrões Culturais Editora, pp119-128

SANTIAGO, R.,(1996) **A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores**, Universidade de Aveiro

SETTON, M.G.J. (2005) “ *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*”, **Tempo Social**, Revista de Sociologia, USP, v.17,n.2, pp.335-350

TABLEMAN, B., (2004) BEST PRACTICE BRIEFS, “*School Climate and Learning*”, University –Community Partnership Michigan State University

TEIXEIRA, M.,(1995) **O PROFESSOR E A ESCOLA**, editora McGraw-Hill, Lisboa, pp.159-167

TEIXEIRA, M.,(2003), **Pais e Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp. 44-70

TEIXEIRA, M.,(2008), “ *Clima da Escola na perspectiva dos alunos*”, in Alves-Pinto (org.) **Alunos na Escola- imagens e interações**, Porto, Ed. ISET, pp.79-115

LEGISLAÇÃO

Estatuto da Carreira dos educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, Anexo III do DL nº 15 /2007 de 19 de Janeiro, Artigo 10º-A, alíneas a),b), d)

LBSE, Lei 46/86, Artigos 7º e 9º

ANEXO
