

Contextos familiares e aproveitamento na aula de ciências — estudo de características específicas dos processos de socialização primária***

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na linha de investigação desenvolvida pelo projecto ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula). Um dos objectivos fundamentais desta linha de investigação é compreender a influência das componentes sociológicas da família e da escola no aproveitamento diferencial dos alunos provenientes de grupos sócio-culturais distintos, principalmente no que diz respeito a competências de elevado nível de abstracção, procurando, à medida que determina as causas e soluções desse aproveitamento diferencial, encontrar práticas pedagógicas que melhorem o aproveitamento das crianças de grupos sócio-culturais mais desfavorecidos.

Enquanto parte da referida linha de investigação, este estudo centra-se na análise do contexto de socialização familiar, nomeadamente a nível das condições do espaço pedagógico familiar, do grau de embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar, do tipo de orientação de codificação dos pais e da prática pedagógica que os alunos aprendem a valorizar na família, e tenta compreender a relação entre os factores sociológicos desse contexto de socialização e o (in)sucesso dos alunos, medido em função do seu aproveitamento cognitivo nas competências de elevado nível de abstracção em ciências da Natureza.

* Escola Superior de Educação de Bragança.

** Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

*** Agradecemos à Fundação Gulbenkian, que financiou o projecto de que este estudo faz parte. Agradecemos também à nossa colega Isabel Neves as sugestões que resultaram da leitura do manuscrito.

O estudo baseia-se na teoria de Bernstein, especialmente nos modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico (Bernstein, 1977, 1990; Domingos *et al.*, 1986) e em alguns trabalhos realizados no seu âmbito (Cardoso e Morais, 1992; Morais e Neves, 1993a; Neves e Morais, 1993a, b, c, d), que interpretam as baixas realizações escolares apresentadas por grande número de alunos dos estratos sociais mais baixos, designadamente nas competências de elevado nível de abstracção, como um resultado dos processos de socialização familiar. Antes de chegarem à escola, em contacto com a família, as crianças ficam sujeitas a um processo de socialização primária (em função do qual adquirem conhecimentos, capacidades, aptidões, valores e normas de conduta social) que irá determinar não só a sua orientação de codificação, mas também levá-las a responder a determinadas formas de aprendizagem e de comunicação. Aqueles trabalhos mostraram que, no interior da classe trabalhadora, há padrões diferentes de socialização familiar que originam um aproveitamento escolar diferencial e sugeriram a necessidade de outros estudos.

Neste estudo pretendeu-se, por um lado, estudar a influência de características específicas dos processos de socialização primária das crianças da classe trabalhadora¹ no seu aproveitamento em ciências e, por outro lado, comparar, em função dessas características e do aproveitamento em ciências na escola, os alunos da classe² trabalhadora urbana e rural. A investigação, de natureza qualitativa, complementa um estudo quantitativo (Pires e Morais, 1996) que analisou a influência de factores sociológicos, nomeadamente a profissão e habilitação académica dos pais, a sua participação em agências de desafio/oposição e reprodução cultural, as condições do espaço pedagógico familiar, no sucesso escolar em ciências de alunos de uma amostra mais ampla. Com este estudo pretendeu-se conferir maior profundidade ao estudo quantitativo, procurando perceber algumas das relações nele encontradas.

Começaremos por fazer referência aos objectivos, ao problema e às hipóteses que orientaram o estudo e ainda ao modelo teórico da investigação. Em seguida, apresentaremos o instrumento conceptual que serviu de base ao guião da entrevista, a caracterização da amostra e a descrição da metodologia, referenciando as variáveis utilizadas para caracterizar o contexto sociológico familiar e escolar e ainda o guião da entrevista. Por fim, apresentaremos, com alguns exemplos ilustrativos, a análise de conteúdo feita ao texto das entrevistas, os resultados e as conclusões. Uma descrição mais pormenorizada da investigação pode ser encontrada em Pires (1993).

¹ Entendeu-se, neste estudo, por classe trabalhadora o grupo ou categoria dos trabalhadores que executam tarefas fundamentalmente manuais.

² O conceito de classe social deve ser entendido, neste estudo, num sentido nominal.

2. OBJECTIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESES

Para o estudo que se descreve neste artigo, definiram-se os seguintes objectivos:

- Compreender por que razão alguns alunos da classe trabalhadora têm sucesso na escola, mesmo quando esta exige competências de elevado nível de abstracção, enquanto muitos outros não têm esse sucesso;
- Estudar a influência de características específicas dos processos de socialização primária das crianças da classe trabalhadora, nomeadamente a orientação de codificação dos pais, a prática pedagógica da família e o espaço pedagógico familiar, no seu sucesso escolar na disciplina de ciências;
- Comparar, em função dos factores sociológicos presentes no contexto pedagógico familiar e do aproveitamento obtido na escola, os alunos da classe trabalhadora urbana e rural.

Com estes objectivos pretendeu-se dar resposta ao seguinte problema: por que razão algumas crianças da classe trabalhadora têm sucesso em ciências, mesmo quando a escola exige realizações que implicam competências cognitivas de elevado nível de abstracção, e outras não têm esse sucesso? Este problema, muito geral, deu origem a um outro problema mais específico: qual a influência de características específicas dos processos de socialização primária, nomeadamente a orientação de codificação da família, a prática pedagógica familiar e o espaço pedagógico da família, no aproveitamento dos alunos em ciências, principalmente quando a escola exige realizações que requerem um elevado nível de abstracção?

As hipóteses que orientaram o estudo experimental derivaram da teoria em que ele se baseou e também de trabalhos já realizados neste âmbito (Morais *et al.*, 1992 e 1993b). Foram as seguintes:

- As crianças da classe trabalhadora que, na família, tenham acesso a orientações de codificação elaboradas terão maiores probabilidades de sucesso em ciências, principalmente nas competências cognitivas complexas³, do que as crianças da classe trabalhadora que, na família, tenham acesso a orientações de codificação restritas;

³ *Competências cognitivas complexas* são competências relacionadas com a aquisição de conhecimento que exige, por parte de quem o adquire, um elevado nível de abstracção e que se traduz nas capacidades de compreensão de conceitos ao mais alto nível, na aplicação do conhecimento em novas situações, na capacidade de fazer previsões, de formular hipóteses, etc.

Competências cognitivas simples são competências relacionadas com a aquisição de conhecimentos que implicam, por parte de quem os adquire, um baixo nível de abstracção. Estas competências incluem o conhecimento factual e a compreensão de conceitos ao mais baixo nível, traduzida, por exemplo, na capacidade de descrever conceitos por palavras próprias.

- As crianças da classe trabalhadora que, na família, tenham acesso a uma modalidade de prática pedagógica com um perfil semelhante à aprendizagem por descoberta orientada, em que tenham algum controle sobre a seleção e a ritmagem e em que se explicitem os critérios de avaliação e em que haja ainda um controle pessoal, têm maiores probabilidades de sucesso em ciências, principalmente nas competências cognitivas complexas, do que as crianças da classe trabalhadora que, na família, não tenham esse tipo de prática pedagógica;
- As crianças da classe trabalhadora que, na família, tenham condições de espaço pedagógico idênticas às da escola, a nível de características do espaço onde o aluno estuda e de recursos que possa utilizar para o estudo, bem como de recursos humanos disponíveis que lhe permitam continuar na família a aprendizagem, terão maiores probabilidades de sucesso em ciências, principalmente nas competências cognitivas complexas, do que as crianças da classe trabalhadora que, na família, não tenham essas condições;
- Haverá maior probabilidade de as crianças da classe trabalhadora da zona urbana terem em casa as condições favoráveis indicadas anteriormente, quando comparadas com as crianças da mesma classe social da zona rural, e por isso apresentarem um maior sucesso escolar principalmente nas competências que exigem um elevado nível de abstracção.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para concretizar o estudo recorreremos, como já referimos, aos modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico de Bernstein. A teorização desenvolvida por este sociólogo permite a análise do contexto pedagógico da família dentro do mesmo quadro conceptual que possibilita a análise do contexto pedagógico da escola, utilizando-se nessa análise os mesmos instrumentos conceptuais que se utilizam para analisar o contexto pedagógico da escola.

Transferindo para o contexto pedagógico familiar a análise que os modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico permitem no contexto escolar, é possível entender que nele se concretiza uma determinada prática pedagógica, a prática pedagógica familiar (PPF). Esta corresponde a uma determinada modalidade de código de transmissão educacional e traduz uma determinada forma de realização das relações de poder e de controle dentro de uma determinada ordenação dos significados. Então, na família, tal como na escola, a modalidade de código de transmissão educacional pode ser representada pela fórmula

$$\frac{O^{E/R}}{C_{ie}^{\pm} E_{ie}^{\pm}}$$

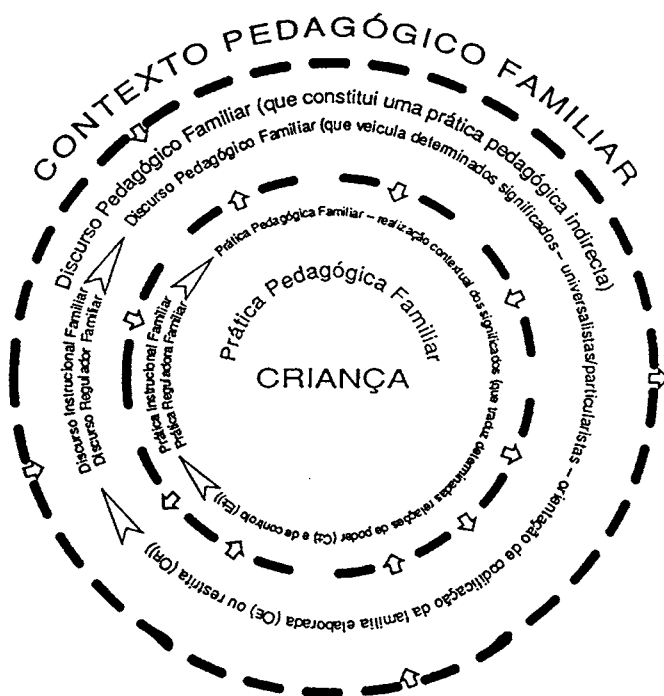
$O^{E/R}$ indica que o sistema de comunicação da família pode estar instituído numa orientação elaborada ou restrita, ou seja, os significados transmitidos pela família podem ser universalistas e relativamente independentes do contexto (O^E) ou particularistas e dependentes do contexto (O^R). Note-se que, na escola, a orientação é sempre elaborada. C e E correspondem aos princípios de classificação e de enquadramento, respectivamente, cujos valores fortes (+) ou fracos (-) representam variações nas relações de poder e de controle, sejam essas relações internas (i), isto é, relações dentro do contexto familiar, ou externas (e), isto é, relações entre o contexto familiar e outros contextos, por exemplo, o contexto escolar.

3.1. CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

O modelo da figura n.º 1, baseado em Moraes e Neves (1993a), ilustra a forma como entendemos o contexto familiar, sob a perspectiva de contexto pedagógico, ou seja, como um local onde se realiza uma determinada mo-

Modelo ilustrativo do contexto pedagógico familiar como local onde se realiza uma determinada modalidade de código de transmissão educacional

[FIGURA N.º 1]



dalidade de código de transmissão educacional — o código de transmissão educacional da família. Este local, uma espécie de célula, embora individualizado, não está isolado, pode sofrer influências do exterior, nomeadamente da escola e da comunidade, e pode também exercer influências para o exterior, noutros contextos de socialização.

No modelo, a linha curva exterior, de tracejado apertado, traduz a individualização do contexto pedagógico familiar, considerando, no entanto, a possibilidade de influências mútuas do interior para o exterior e do exterior para o interior (representada por setas). Com a linha curva interior, de tracejado mais largo, pretendemos mostrar que, no contexto pedagógico familiar, consideramos o discurso pedagógico da família (DPF) e a prática pedagógica da família (PPF) como factores de socialização distintos, ainda que extremamente interdependentes e relacionados. Essa interdependência e amplo grau de relação estão reflectidos no tracejado mais largo e difuso com que individualizamos o DPF e a PPF e no grande número de setas utilizadas para mostrar essa interdependência e relação.

Como se torna evidente, no modelo, partimos do princípio de que, embora o processo de socialização primária a que a criança é sujeita no contexto pedagógico familiar tenha a ver com inúmeros factores, ele está especialmente relacionado com o discurso pedagógico familiar/orientação de codificação e com a prática pedagógica familiar.

3.2. DISCURSO PEDAGÓGICO FAMILIAR

O discurso pedagógico familiar é constituído por um conjunto de conteúdos que formam o discurso instrucional específico (assuntos, tarefas, capacidades) — DIE — e por outro conjunto de conteúdos que constituem o discurso regulador específico (valores, atitudes) — DRE. Esse discurso está, muitas vezes, em discordância com o discurso pedagógico da escola não só ao nível dos assuntos, tarefas e capacidades, mas também ao nível dos valores e atitudes, ou seja, os conteúdos do discurso pedagógico familiar são, por vezes, muito diferentes dos conteúdos do discurso pedagógico oficial (DPO). Isto significa que, muitas vezes, o discurso pedagógico oficial não está embebido no discurso pedagógico local (DPL) e, nessa circunstância, poderá ser difícil para a criança adquirir, na família, as regras de reconhecimento e de realização que lhe permitam, na escola, responder positivamente (com aproveitamento) aos discursos que esta transmite. No entanto, isto não significa que a criança não adquira, na família, uma orientação elaborada. Ou seja, o facto de o discurso pedagógico familiar não comportar o conhecimento académico e as tarefas não manuais valorizadas pela escola não quer dizer que a família não possa, através do seu discurso, transmitir uma orientação elaborada, socializando a criança em significados univer-

salistas e relativamente independentes do contexto e orientando-a para princípios gerais. Se assim for, apesar do isolamento entre os discursos, será mais fácil para a criança responder eficazmente ao discurso da escola, pela facilidade que terá em reconhecer a sua especificidade.

Consideramos o discurso pedagógico familiar que a criança aprende a valorizar e que tácita e implicitamente vai adquirindo durante o processo de socialização primária, como uma prática pedagógica indirecta, um processo indirecto de transmissão/aquisição e de controle das relações sociais de comunicação, pois ele «envolve» globalmente a criança em toda a sua vida familiar, socializando-a não só nos conteúdos dos discursos instrucional específico e regulador específico, mas também em determinada orientação de codificação (elaborada ou restrita).

Para conhecermos a prática pedagógica indirecta iremos recorrer à análise do discurso pedagógico familiar. Essa análise permitir-nos-á não só conhecer a orientação de codificação em que as crianças foram socializadas, mas também, utilizando os conceitos de enquadramento (E) e de classificação (C), determinar o grau de embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar (enquadramento externo — E_e) e ainda o grau de isolamento entre os mesmos (classificação externa — C_e).

3.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA FAMILIAR

Tal como a prática pedagógica escolar, também a prática pedagógica familiar tem subjacente uma determinada modalidade de código de transmissão educacional, traduzindo uma dada forma de realização das relações de poder (determinada pelos valores de classificação) e de controle (determinada pelos valores de enquadramento). Só que, enquanto na escola as diferentes modalidades de código de transmissão educacional que originam diferentes modalidades de prática pedagógica são apenas diferentes realizações (variando nos valores de C e de E) da orientação elaborada em que a escola está instituída, na família as diferentes modalidades de código de transmissão educacional, ou práticas pedagógicas, correspondem a diferentes realizações das relações de poder e de controle dentro de uma orientação de codificação que pode ser elaborada ou restrita.

É essencialmente através deste processo directo de transmissão/aquisição e de controle das relações sociais, que se desenvolve no contexto pedagógico familiar, que as crianças adquirem determinadas aptidões específicas e determinados comportamentos sociais que irão condicionar a forma como elas aprendem e comunicam noutros contextos. Assim, para perceber as causas de aproveitamento diferencial dos alunos na escola, é essencial conhecer a forma como elas adquirem, na família, as aptidões específicas e os comportamentos sociais que condicionam a sua forma de aprendizagem e a sua forma de comunicação.

Como pode verificar-se pela observação do modelo da figura n.º 1, consideramos, no contexto pedagógico familiar, para além da prática pedagógica indirecta, já referida, a existência de uma prática pedagógica directa, que define, quer a forma de transmissão/aquisição dos conteúdos do discurso instrucional específico e do discurso regulador específico — prática instrucional específica (PIE) —, quer as normas de conduta social entre os pais e os filhos no processo de transmissão/aquisição desses conteúdos — prática reguladora específica (PRE). Esta prática pedagógica directa, que, como pode verificar-se pelo modelo da figura n.º 1, está muito inter-relacionada com a prática pedagógica indirecta, pois são os significados do DPF que ela transmite, tem subjacente uma determinada teoria de instrução.

A prática instrucional é concretizada na forma como os pais transmitem os conteúdos do DIE e do DRE. Este processo de transmissão/aquisição é regulado por um conjunto de regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) a partir das quais é possível fazer a caracterização desta prática.

A prática reguladora concretiza-se na forma como se processam as relações sociais de autoridade entre os pais e os filhos no contexto pedagógico familiar. São as regras hierárquicas que, manifestando-se segundo uma determinada modalidade de controle social, nos indicam a forma como os pais controlam as relações de autoridade com os filhos e nos permitem caracterizar a prática reguladora.

Para conhecermos a prática pedagógica directa recorreremos:

- À determinação das regras discursivas que regulam o processo de transmissão/aquisição dos conteúdos do DIE e do DRE (prática instrucional específica);
- À determinação das regras hierárquicas que regulam as normas de conduta social (prática reguladora específica);
- À determinação do grau de isolamento, e portanto à classificação, entre os agentes intervenientes no processo de transmissão/aquisição (pais e filhos) e entre os espaços de socialização no contexto pedagógico familiar.

Para isso utilizámos os conceitos de classificação e de enquadramento que permitem caracterizar as relações de poder e as relações de controle que se traduzem na prática pedagógica familiar, ou seja, as relações de poder e de controle que regulam a forma de aprendizagem das crianças — teoria de instrução — e a forma das relações sociais de comunicação no contexto pedagógico familiar.

Nesta perspectiva, a família, com determinado discurso pedagógico familiar, que veicula determinados significados (universalistas/particularistas), e

com determinada prática pedagógica instrucional e reguladora, é o primeiro local onde as crianças são sujeitas a um processo de transmissão/aquisição. Este processo de transmissão/aquisição é regulado por um conjunto de regras discursivas e hierárquicas cuja diferenciação traduz a forma como as crianças são socializadas e que pode explicar o porquê de determinadas crianças responderem a determinadas formas de aprendizagem e a determinadas formas de comunicação.

Tal como acontece com os discursos, também as práticas da família podem ser muito diferentes das práticas da escola e, nesse caso, haverá um forte isolamento entre elas. Se isso se verificar, será muito difícil que a criança adquira, na família, as regras de reconhecimento e as regras de realização que lhe permitam, na escola, responder positivamente (com aproveitamento) às práticas que esta utiliza.

Consideramos também o espaço onde se processa a socialização familiar, o espaço pedagógico familiar, local onde o discurso e a prática pedagógica familiares se realizam. Nesse espaço consideramos os recursos materiais e humanos a que o aluno tem acesso e que podem ser facilitadores da aprendizagem iniciada na escola, bem como as características do espaço onde o aluno estuda, nomeadamente a nível das condições de silêncio.

O diagrama da figura n.º 2 representa as relações que estabelecemos nas hipóteses que formulamos e constitui o modelo que orientou todo o estudo sobre o contexto pedagógico familiar.

Nesse modelo representamos o contexto pedagógico familiar em função da orientação de codificação, que pode ser elaborada (O^E) ou restrita (O^R), do discurso e da prática pedagógicas familiares, que podem apresentar valores de classificação (C) e de enquadramento (E) fortes (+) ou fracos (-), e do espaço pedagógico familiar, que pode ser idêntico ao da escola (C^+) ou ser diferente do espaço pedagógico da escola (C^-).

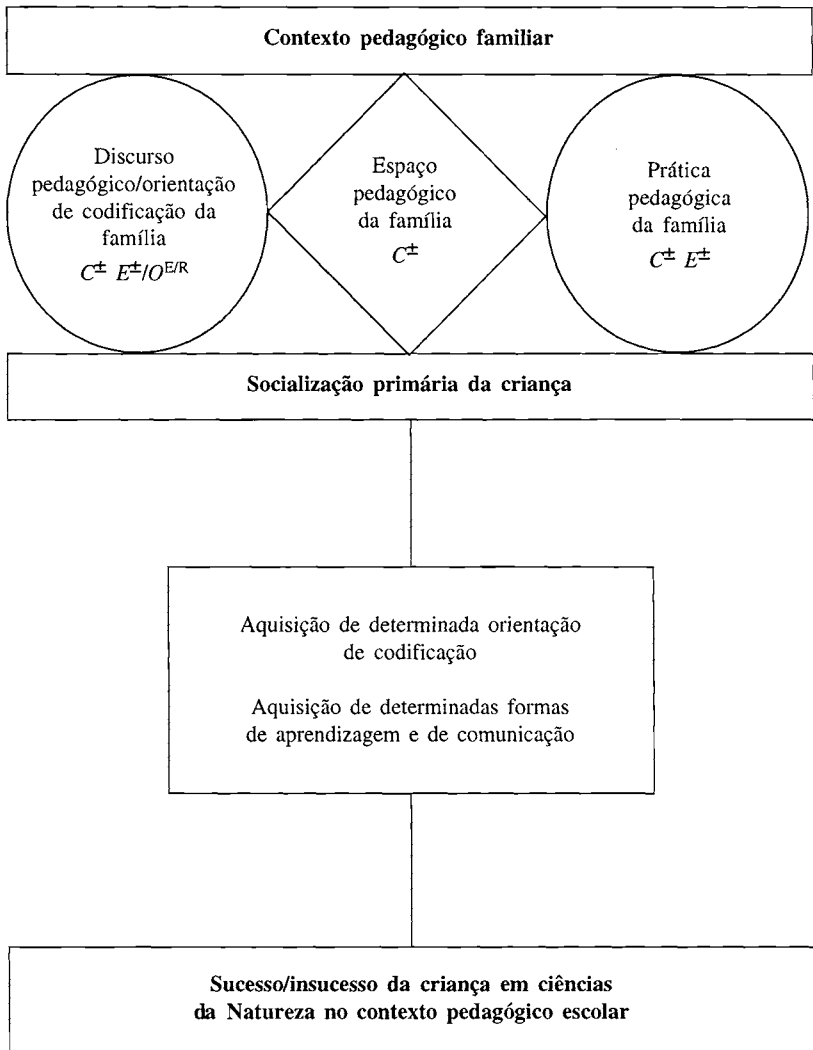
4. INSTRUMENTO CONCEPTUAL

Para concretizarmos a pesquisa do contexto de socialização familiar elaborámos um instrumento conceptual baseado em Neves (1991) e Morais e Neves (1993a).

O instrumento conceptual é constituído por duas partes. A primeira (parte A) é de índole geral e contém os objectivos que queremos atingir, as estratégias globais e os pressupostos teóricos em que elas se fundamentam. A parte B, de índole mais específica, contém as questões consideradas fundamentais para orientar a pesquisa, os pressupostos teóricos que as fundamentam e as estratégias a utilizar. Devido à grande amplitude do instrumento, limitamos a sua apresentação, neste artigo, aos pressupostos teóricos. O instrumento conceptual, na sua globalidade, pode ser consultado em Pires (1993).

Diagrama representativo das relações estabelecidas nas hipóteses que orientaram a investigação a nível do contexto pedagógico familiar dos alunos

[FIGURA N.º 2]



PARTE A

Pressuposto 1: a natureza particularista/universalista do texto produzido pelos pais quando explicam as razões por que valorizam determinados discursos/práticas corresponde à componente do contexto familiar que nos indica a orientação de codificação da família.

Pressuposto 2: as regras discursivas e as regras hierárquicas que regulam o processo de transmissão/aquisição dos conteúdos do discurso pedagógico familiar, bem como o grau de isolamento entre os discursos, entre os agentes de socialização e entre os espaços de socialização, correspondem às componentes do contexto familiar que nos indicam a modalidade de código de transmissão educacional da família.

PARTE B

Pressuposto 1: os assuntos de que os pais falam e as tarefas que realizam em casa e ainda as atitudes que tomam representam uma prática instrucional implícita, tácita, através da qual os filhos aprendem a valorizar os conteúdos do discurso pedagógico local (instrucional e regulador), que, para muitas crianças, está em oposição com o discurso pedagógico oficial.

Pressuposto 2: os comportamentos e as relações sociais de natureza posicional (de sexo, de idade, de estatuto parental, profissional ou de nível de conhecimentos) ou de natureza interpessoal que se estabelecem na família (nomeadamente entre os pais) representam uma prática reguladora implícita, tácita, através da qual os filhos aprendem a valorizar atitudes, normas e valores que fazem parte do discurso regulador local, que, para muitas crianças, está em oposição com o discurso pedagógico oficial.

Pressuposto 3: a forma como os pais ensinam aos filhos os conhecimentos, as tarefas e os valores que constituem o discurso pedagógico familiar representa uma prática instrucional directa, através da qual os filhos adquirem determinadas aptidões específicas, que os leva a responderem a determinadas formas de aprendizagem, mesmo noutros contextos.

Pressuposto 4: a forma como os pais controlam os filhos representa uma prática reguladora directa, através da qual os filhos adquirem determinados papéis sociais, que os leva a responderem a determinadas formas de comunicação, mesmo noutros contextos.

Durante o processo de transmissão/aquisição dos conteúdos dos discursos instrucional e regulador está presente, para além da prática instrucional, uma componente reguladora. Desta forma, quer em relação à selecção, à sequência e à ritmagem, quer aos critérios de avaliação, os pais podem usar uma modalidade de controle de natureza imperativa/posicional ou de natureza interpessoal — prática reguladora.

5. AMOSTRA

A amostra global inicial era constituída por 85 alunos (e respectivos pais) de uma escola preparatória de uma cidade do Norte de Portugal, distribuídos por quatro turmas do 6.º ano de escolaridade. As turmas foram organizadas

de modo a corresponderem aos objectivos do estudo. Assim, duas turmas eram formadas por alunos residentes na cidade, constituindo uma subamostra urbana (U), e duas turmas eram formadas por alunos residentes em aldeias do concelho, mas que eram transportados diariamente para a cidade para frequentarem as aulas e que constituíam uma subamostra rural (R). Todas as turmas eram socialmente heterogéneas em termos dos vários estratos sociais que constituíam o grupo que designámos por classe trabalhadora. Para conseguirmos essa organização servimo-nos da informação dada nos boletins de inscrição quanto à profissão dos pais, complementada pelo contacto directo com os pais sempre que a profissão indicada nesses boletins oferecia dúvidas. Em cada uma das subamostras, uma turma tinha inglês e outra francês como língua estrangeira. Não havia nenhum aluno que estivesse a repetir o ano em estudo. As turmas tinham inicialmente o mesmo número de rapazes e raparigas, distribuição essa que veio a ser um pouco alterada devido à desistência de alguns alunos. A amostra ficou então reduzida a 79 alunos. As quatro turmas foram leccionadas em ciências da Natureza, disciplina em que incidiu o estudo, pelo mesmo professor⁴.

Da amostra global de 79 alunos foram seleccionados 8 alunos, que constituíram a subamostra utilizada no estudo descrito neste artigo. A selecção atendeu ao objectivo principal desta investigação, que consistia em compreender a influência de factores sociológicos do contexto pedagógico familiar no sucesso/insucesso dos alunos da classe trabalhadora, nomeadamente nas competências cognitivas complexas. Assim, dos alunos seleccionados, 4 apresentavam sucesso em ciências da Natureza (dois rapazes e duas raparigas), tendo aproveitamento superior a 50% nessas competências, e os outros 4 apresentavam insucesso (dois rapazes e duas raparigas), tendo aproveitamento inferior a 50% nessas competências. Como, para além disso, pretendíamos também comparar a classe trabalhadora urbana e a classe trabalhadora rural, quatro destes alunos, dois rapazes e duas raparigas, pertenciam à classe trabalhadora urbana, constituindo uma subamostra urbana, e os outros quatro alunos, dois rapazes e duas raparigas, pertenciam à classe trabalhadora rural, constituindo uma subamostra rural. Quer na subamostra urbana, quer na subamostra rural, dois dos alunos (um rapaz e uma rapariga) apresentavam aproveitamento superior a 50% nas competências cognitivas complexas (e simples) e outros dois alunos apresentavam aproveitamento inferior a 50% nessas competências. Todos os alunos da subamostra urbana pertenciam ao grupo social⁵ mais

⁴ Outros estudos (Morais, 1992a, b; Miranda e Morais, 1994) mostraram que a exigência conceptual dos professores é uma variável importante a ter em conta em estudos que relacionam o aproveitamento dos alunos na escola com factores de natureza sociológica. Decidiu-se, por isso, neste estudo, controlar essa variável.

⁵ Os grupos sociais que serviram para a selecção da amostra foram os grupos correspondentes à categoria da escala de profissões em que o pai foi incluído (v. metodologia).

elevado (4), excepto uma aluna, que pertencia ao grupo social mais baixo (1). Esta selecção teve a ver com o facto de pretendermos estudar os alunos que tivessem obtido a melhor e a pior média nas competências cognitivas complexas (um rapaz e uma rapariga). A selecção dos alunos desta subamostra teve ainda como condicionante o facto de alguns pais dos alunos inicialmente seleccionados não terem querido ser entrevistados. Na subamostra rural todos os alunos pertenciam ao grupo social 3⁶.

Para designarmos os alunos utilizámos uma letra e um número. A letra utilizada, U ou R, indica a subamostra a que o aluno pertence, urbana ou rural, e o número corresponde ao código que lhe foi atribuído na investigação.

No quadro n.º 1 mostramos a distribuição dos alunos das duas subamostras, de acordo com o sexo e em função do seu aproveitamento nas competências cognitivas complexas (CC), nas competências cognitivas simples (CS) e em termos globais⁷. Os rapazes estão indicados por G1 e as raparigas por G2.

Distribuição dos alunos seleccionados de acordo com as subamostras a que pertencem, o sexo e o aproveitamento nas competências cognitivas simples, nas competências cognitivas complexas e em termos globais

[QUADRO N.º 1]

Aluno e região		Sexo	Aproveitamento dos alunos (percentagem)		
			Global	CS	CC
Urbana	U5	G1	77	85	59
	U12	G2	27	33	12
	U16	G2	68	75	51
	U29	G1	31	41	8
Rural	R44	G1	62	66	54
	R65	G2	25	28	18
	R71	G1	21	28	5
	R79	G2	58	61	51

⁶ Dada a grande representatividade do grupo dos agricultores não só a nível da nossa amostra (25,6% dos pais da amostra pertencem a este grupo), mas também a nível da população estudantil da escola onde desenvolvemos a investigação (embora não tenhamos percentagens exactas, podemos afirmar que ela é maioritariamente originária desta categoria profissional, uma vez que nos situamos num distrito em que a população se dedica fundamentalmente ao sector primário), e o facto de este grupo profissional ser um grupo pouco estudado dentro da classe trabalhadora, todos os elementos seleccionados para fazerem parte da subamostra rural pertencem a esta categoria profissional, ou seja, todos os elementos desta subamostra estão incluídos na categoria profissional dos trabalhadores manuais não especializados por conta própria, donos de pequenas explorações agrícolas, mas de exploração familiar (v. metodologia).

⁷ Corresponde à média obtida pelos alunos quando não se discrimina o aproveitamento de acordo com o tipo de competência.

Na subamostra urbana, a rapariga que designamos por U12, com aproveitamento inferior a 50%, corresponde à aluna com pior média, quando comparada com o grupo social a que pertence (grupo 1), qualquer que seja o nível considerado (competências CC, competências CS, global). Em relação aos dois rapazes desta subamostra, o que apresenta aproveitamento superior a 50%, que designamos por U5, corresponde ao aluno que melhor média obteve, quer em termos globais, quer nas competências CS ou CC, situando-se a sua média, qualquer que seja o nível considerado, muito acima da média global para o seu grupo (4) e da média global de toda a amostra, enquanto o outro rapaz, que designamos por U29, com aproveitamento inferior a 50%, corresponde ao aluno que pior média obteve, qualquer que seja o nível considerado, dentro do grupo social (4) a que pertence. A rapariga (grupo 4) que designamos por U16 corresponde à aluna da subamostra urbana que melhor média obteve nas competências CC e cujos pais se dispuseram a ser entrevistados.

Na subamostra rural, o rapaz com aproveitamento superior a 50%, designado por R44, corresponde ao aluno que melhor média obteve nestas competências dentro do seu grupo social (3), enquanto o rapaz com aproveitamento inferior a 50%, designado por R71, corresponde ao aluno que pior média obteve, qualquer que seja o nível considerado, dentro do seu grupo social (3). Em relação às raparigas, a que designamos por R79 corresponde à única aluna, dentro deste grupo social (3), que obteve sucesso nas competências CC e a que designamos por R65 corresponde a uma das muitas alunas deste grupo social (3) que tiveram aproveitamento inferior a 50%, quer a nível global, quer nas competências CS ou CC.

6. METODOLOGIA

Para obtermos os dados que pretendíamos sobre os pais e as mães dos oito alunos da amostra utilizámos uma entrevista semiestruturada. Com ela obtivemos informação sobre a relação entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local, que caracterizámos em termos de classificação (estatuto relativo que os pais atribuem ao DPO em relação ao DPL) e de enquadramento (grau de embebimento do DPO no DPL). Obtivemos também informação sobre a prática pedagógica da família quanto às regras discursivas selecção, ritmagem e critérios de avaliação e quanto às regras hierárquicas, que caracterizámos em termos de enquadramento (grau de controle de pais e filhos na relação pedagógica). As relações de poder entre os pais e os filhos e o grau de isolamento entre espaços pedagógicos oficial e local foram caracterizados em termos de classificação. Os dados sobre o espaço foram obtidos simultaneamente da entrevista e de questionários. Em

qualquer destes casos estabelecemos uma escala de valores relativos de classificação e/ou de enquadramento (C^{--} , C^- , C^+ , C^{++} e E^{--} , E^- , E^+ , E^{++}). Quanto à orientação de codificação, considerámos a orientação restrita (O^R), a orientação elaborada (O^E) e ainda $O^{E(-)}$ sempre que havia algumas dúvidas acerca da orientação elaborada dos pais. No entanto, para compreendermos as relações estabelecidas nas hipóteses tivemos também necessidade de fazer a caracterização sociológica geral das famílias da amostra. Para obtermos os dados necessários àquela caracterização utilizámos questionários gerais aplicados em situação de entrevista aos pais da amostra global (Pires, 1993; Pires e Morais, 1996).

Essa caracterização foi feita em função da profissão e da habilitação académica dos pais, da sua participação em agências de desafio/oposição/resistência e agências de reprodução cultural⁸, da sua leitura de livros e jornais e ainda em função das condições do espaço pedagógico familiar. A selecção destas variáveis teve como base os argumentos de Bernstein sobre o acesso dos sujeitos a códigos/orientações de codificação restritos e elaborados e sobre a importância das condições que a família oferece, em termos de recursos materiais e humanos que a criança tem à sua disposição e que lhe facilitam a realização das tarefas escolares e em termos do local disponível para realizar essas tarefas.

Bernstein defende que nas sociedades de classes, de uma forma geral, a distribuição das orientações de codificação elaboradas ou restritas é criada e legitimada pela divisão social de trabalho do modo de produção⁹. No entanto, Bernstein também argumenta que essa distribuição não é automática, podendo ser ultrapassada pela participação dos sujeitos em agências de desafio ou de reprodução cultural, pela leitura de livros e jornais e pelo acesso ao sistema educativo, traduzido na sua habilitação académica. Segundo Bernstein, as orientações de codificação elaboradas ou restritas são transferidas para a família — é através das práticas pedagógicas familiares que são difundidas e tacitamente adquiridas essas orientações. Este sociólogo argumenta também que «[...] os sistemas educativos modernos em que o código pedagógico dominante tem como valores C^+E^+ [...] a ritmagem é forte e, portanto, o tempo é relativamente curto para a aquisição esperada, o que cria a necessidade de dois locais de aquisição, a escola e a família»¹⁰.

⁸ Consideram-se agências de desafio/oposição/resistência os sindicatos, os partidos políticos, etc., e agências de reprodução cultural as associações religiosas, recreativas e desportivas.

⁹ Bernstein argumenta que «[...] as condições primárias para a localização das orientações de codificação são dadas pela localização dos agentes na divisão social do trabalho. As diferentes localizações dos agentes geram práticas interaccionais diferentes e estas realizam diferentes relações com a base material e, por isso, diferentes orientações de codificação» (Bernstein, 1990, p. 20).

¹⁰ Domingos *et al.*, 1986, p. 317.

Para caracterizarmos a profissão dos pais estabelecemos quatro categorias: 1 — trabalhadores manuais ou dos serviços sem qualquer especialização nem funções de supervisão; 2 — trabalhadores dos serviços não especializados mas com funções de supervisão, trabalhadores manuais especializados mas sem funções de supervisão, trabalhadores manuais não especializados mas por conta própria e forças militarizadas de grau baixo sem funções de supervisão; 3 — trabalhadores manuais não especializados trabalhando por conta própria e sendo donos de pequenas explorações agrícolas, mas de exploração familiar (agricultores)¹¹; 4 — trabalhadores manuais especializados por conta própria e donos de pequenas explorações comerciais e industriais. Em relação à habilitação académica, as categorias foram: 1 — não sabe ler nem escrever ou não terminou o ensino primário; 2 — com o curso primário completo ou com o curso preparatório ou equivalente incompleto; 3 — com o curso preparatório ou equivalente completo ou com o curso geral do ensino secundário ou equivalente incompleto; 4 — com o curso geral do ensino secundário ou equivalente completo¹².

¹¹ Ao atribuímos aos agricultores esta categoria profissional (3) numa escala de 1 a 4, estávamos conscientes de que, para alguns casos, principalmente para as explorações agrícolas mais pequenas e de menores recursos, esta categoria poderia estar um pouco exagerada. Por outro lado, pelo conhecimento que temos desta região, sabemos que nesta zona as explorações agrícolas são, em geral, de pequenas dimensões e exploradas quase exclusivamente pelos membros da família (pai, mãe e filhos).

¹² As escalas completas de profissão e habilitação académica foram as seguintes:

- *Escala de profissões*: categoria 1 — trabalhadores manuais, sem qualquer especialização, com um trabalho indiferenciado (varredores, jornaleiros, cantoneiros, serventes da construção civil, etc.); categoria 2 — trabalhadores dos serviços, mas sem qualquer especialização e sem funções de supervisão (motoristas, carteiros, cozinheiras, empregadas domésticas, etc.); categoria 3 — trabalhadores dos serviços não especializados mas com funções de supervisão (chefe de armazém e guarda de passagem de nível); categoria 4 — trabalhadores manuais especializados com e sem funções de supervisão (electricistas, mecânicos de automóveis, etc.); categoria 5 — trabalhadores manuais não especializados por conta própria (camionistas, vendedores ambulantes, etc.); categoria 6 — forças militarizadas de grau baixo sem funções de supervisão (PSP, GNR, Guarda Fiscal e G. Florestal); categoria 7 — trabalhadores manuais não especializados trabalhando por conta própria e sendo donos de pequenas explorações agrícolas, mas de exploração familiar (agricultores); categoria 8 — trabalhadores manuais especializados por conta própria (marceneiros, electricistas, modistas, carpinteiros, etc.); categoria 9 — pequenos proprietários (donos de pequenas explorações comerciais e industriais). Esta escala foi condensada numa escala de 1 a 4, na qual: 1=1+2; 2=3+4+5+6; 3=7; 4=8+9;
- *Escala de habilitações académicas*: categoria 1 — não sabe ler nem escrever; categoria 2 — sabe ler e escrever mas não terminou a escolaridade primária; categoria 3 — completou a escolaridade primária; categoria 4 — tem o ciclo preparatório ou equivalente incompleto; categoria 5 — completou o ciclo preparatório ou equivalente; categoria 6 — tem o curso geral do ensino secundário ou equivalente incompleto; categoria 7 — completou o curso geral do ensino secundário ou equivalente. Esta escala foi condensada numa escala de 1 a 4, na qual: 1=1+2; 2=3+4; 3=5+6; 4=7.

A participação em agências de desafio ou de reprodução cultural foi apreciada tendo em conta se os pais não participam em qualquer tipo de agência, quer seja de desafio ou de reprodução cultural, participam em algumas agências mas apenas assistem a reuniões ou colaboram activamente em uma ou mais agências, quer sejam de desafio ou de reprodução cultural. No caso da leitura de livros e jornais separámos os pais em dois grupos, os pais que nunca lêem livros ou jornais e os pais que lêem com alguma regularidade livros ou jornais.

Para caracterizarmos o espaço pedagógico utilizámos os seguintes indicadores: (a) características do espaço onde o aluno estuda; (b) recursos materiais — material que o aluno pode utilizar para o estudo (mesa, estante, etc.) e material de consulta e de apoio (livros, jornais, enciclopédias¹³) a que o aluno tem acesso e que possa facilitar-lhe a aprendizagem no contexto pedagógico familiar; (c) recursos humanos¹⁴ que estão à disposição do aluno para lhe orientarem o estudo e para o ajudarem a resolver as dificuldades.

O aproveitamento cognitivo dos alunos em ciências da Natureza foi medido numa escala de 0 a 100 e determinado a partir da média dos resultados obtidos em dois testes de avaliação (os mesmos para todos os alunos) elaborados pelo professor das turmas. Os testes incluíam questões cuja realização implicava a utilização de competências cognitivas simples (numa média, para os dois testes, de 69,5%) e questões cuja realização implicava a utilização de competências cognitivas complexas (numa média, para os dois testes, de 30,5%). Quer para as competências cognitivas simples, quer para as competências cognitivas complexas, o aproveitamento foi considerado positivo quando os alunos obtinham, como média nos dois testes de avaliação, um valor igual ou superior a 50% do valor atribuído a cada tipo de competência e negativo quando o valor obtido era inferior a 50%.

Para a explicação dos resultados obtidos tivemos ainda em consideração outros dados, obtidos através do questionário geral aos pais, como as tarefas domésticas¹⁵ desempenhadas pelas crianças em casa, o tempo gasto pelas

¹³ Inicialmente a nossa lista de material de consulta, apoio e enriquecimento era muito maior, incluindo também, por exemplo, revistas científicas, computadores, etc. No entanto, na pilotagem dos questionários constatámos a não existência deste material no contexto pedagógico familiar e, por isso, foi retirado.

¹⁴ Sendo discutível a inclusão dos recursos humanos que estão à disposição do aluno para lhe orientarem o estudo ou para lhe resolverem as dificuldades no espaço pedagógico da família, pareceu-nos que, no caso da nossa amostra, essa seria a melhor opção. Esta decisão teve a ver com o facto de constatarmos que esses recursos, na grande generalidade, não fazem parte da prática quotidiana familiar do aluno e dizem antes respeito a explicadores ou elementos da família, mas que não vivem com o aluno.

¹⁵ Considerou-se, para efeitos das relações analisadas, que o aluno faz tarefas domésticas quando faz trabalhos agrícolas, trata dos animais, ajuda na exploração de pequenas unidades comerciais. Excluíram-se tarefas como fazer a cama, lavar a loiça, fazer pequenos recados.

crianças da subamostra rural nos transportes escolares e as expectativas e aspirações dos pais em relação ao futuro escolar dos filhos e à sua futura profissão.

Uma descrição detalhada sobre os pressupostos que fundamentaram a escolha das variáveis, dos critérios a que obedeceu a construção das escalas utilizadas para as caracterizar, assim como essas mesmas escalas, pode ser encontrada em Pires (1993) e Pires e Morais (1996).

O modelo geral da entrevista que realizámos foi elaborado a partir do instrumento conceptual já apresentado. No entanto, em virtude da grande amplitude desse instrumento conceptual, decidimos reduzir a pesquisa apenas a alguns dos indicadores aí referidos. A decisão de reduzir a amplitude da pesquisa deveu-se, essencialmente, a motivos relacionados com a extensão e duração da mesma.

Em relação ao discurso pedagógico da família, pesquisámos quer os conteúdos do discurso instrucional, quer os conteúdos do discurso regulador. Para o discurso instrucional fizemos, na entrevista, um conjunto de perguntas que, embora mais relacionadas com o conhecimento comum e com as tarefas manuais, não excluem a pesquisa do conhecimento académico (que pudesse, eventualmente, fazer parte do discurso pedagógico da família) e das tarefas não manuais (como é o caso das perguntas relacionadas com o estudo e os trabalhos de casa). A ênfase dada a perguntas que pretendem pesquisar o conhecimento comum e as tarefas manuais tem, fundamentalmente, a ver com o facto de estudarmos famílias da classe trabalhadora, em que, muitas vezes, o discurso pedagógico local não tem embebido o discurso pedagógico da escola. Face a esta situação, sentimos a necessidade de recorrer a assuntos e tarefas relacionados com o quotidiano das famílias. Em relação ao discurso regulador, a sua pesquisa foi feita através de perguntas que procuraram determinar que atitudes e valores estão presentes no contexto pedagógico familiar.

Em relação à prática pedagógica directa, pesquisámos também quer a prática instrucional, quer a prática reguladora. No entanto, na impossibilidade de aplicarmos na globalidade o instrumento conceptual, como já referimos, decidimos, em relação à prática instrucional, cingir-nos somente à análise da prática que ocorre quando os pais transmitem os conteúdos do discurso instrucional (não analisámos a prática instrucional que ocorre quando os pais transmitem os conteúdos do discurso regulador). No que diz respeito à prática reguladora, decidimos cingir-nos somente à análise da modalidade de controle social utilizada pelos pais quando transmitem conteúdos do discurso instrucional.

Assim, a teoria de instrução familiar foi determinada a partir da prática instrucional relativa ao discurso instrucional e a modalidade de controle social utilizada pelos pais nas relações de comunicação com os filhos foi determinada a partir da prática reguladora relativa também ao discurso instrucional.

Em relação às regras discursivas, embora consideremos todas igualmente importantes para caracterizar a prática instrucional, decidimos, na entrevista, desenvolver apenas questões dirigidas à selecção, à ritmagem e aos critérios de avaliação, não considerando, portanto, a sequência.

A entrevista foi subdividida em duas partes. Na primeira parte fizemos perguntas que têm mais a ver com os conteúdos e as normas de conduta do discurso pedagógico familiar e na segunda parte têm mais a ver com o modo de transmissão desses conteúdos. Apesar desta subdivisão, as duas partes não são desligadas uma da outra, tendo a divisão sido essencialmente feita para facilitar a estrutura do próprio modelo. Na segunda parte da entrevista colocaram-se também questões que forneceram dados sobre a relação entre espaços. O guião da entrevista pode ser consultado em Pires (1993).

7. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Ao texto produzido pelos pais no contexto da entrevista fizemos uma análise de conteúdo para determinar a sua orientação de codificação, a forma como eles transmitem os conhecimentos/actividades e explicam as tarefas aos filhos, a relação entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local, a natureza imperativa/posicional ou interpessoal das relações de conduta social presentes no contexto pedagógico familiar e o grau de isolamento entre os espaços e entre os agentes de socialização.

Por limitações de espaço não é possível apresentar a totalidade dos extractos seleccionados para fundamentar as análises efectuadas. Assim, os extractos que transcrevemos devem ser considerados apenas como exemplos ilustrativos da forma como as análises foram feitas. Os valores de classificação e de enquadramento que atribuímos a cada uma das relações estudadas correspondem a situações em que predominantemente se verificaram aquelas relações.

Em relação à *orientação de codificação*, os extractos que se seguem, relativos à resposta dada pelos pais quando se lhes pergunta por que razão gostam de ver o telejornal e/ou a telenovela e por que gostam que os filhos leiam, são exemplos da diferente orientação de codificação das famílias, que pode ser elaborada, por exemplo, na mãe *U5* e no pai *R79* ou restrita, por exemplo, na mãe *R71* e no pai *R44*:

Mãe U5 — Nas telenovelas... vejo aquilo como estando a ver um filme... não vivo aquilo... faço-lhe ver que não é a vida real... digo-lhe... vês, filho, o Brasil mostra aquilo, mas não mostra o verdadeiro...

Gosto de ver o telejornal... as informações... de saber como anda o mundo... No telejornal comentamos... qualquer coisa que acontece... eu e o António lemos, comentamos como foi antigamente e como é agora.

Pai R79 — Gosto de ver as novelas... nós temos de ir por nós mesmos... aparecem lá coisas boas e coisas ruins... a telenovela ensina bastante... tudo é bom aprender.

... as notícias, o telejornal... pela televisão sabemos tudo na base mundial... o que existe fora, o que existe dentro... falo-lhe a respeito da CEE... com respeito à disciplina estamos quase a 100% na CEE... com respeito... a termos as coisas que têm os outros, não temos...

... gosto que leia... quanto mais ler, mais conhecimentos toma... interessa é que ela tire aproveitamento... normalmente aqueles livros que estão escritos... não há nenhum... que não haja lá qualquer coisa... que não possa ler... um romance escandaloso... não me interessa... depois é que tem de... tirar aproveitamento...

Mãe R71 — Na telenovela... quando... vejo lá certas coisas... só estão a mostrar asneiras... quando estão a dizer... que deixam os maridos... isso é mal... porque a rapariga ia para se casar...

Pai R44 — A gente sempre gosta de ver (*a televisão*)... falam em guerras... gosto de saber onde é que são e como é que andam... falar sobre isso!... é tudo a mesma coisa... o que é que a gente vai encontrar de importante para falar... umas vezes dizem umas coisas, outras vezes dizem outras... até a gente se desapacencia...

É importante referir que, em relação aos pais que caracterizamos como tendo uma orientação de codificação restrita, não tivemos grandes dúvidas na determinação da sua orientação de codificação. Os pais a quem atribuímos uma O^R deixaram relativamente evidente, quer nas entrevistas, quer nas conversas preliminares que tivemos com eles, que são, essencialmente, os aspectos concretos e imediatos das situações que privilegiam no seu discurso e que raramente retiram das situações princípios gerais ou utilizam princípios gerais para explicar as situações. Pelo contrário, no caso dos pais que caracterizamos como tendo uma O^E , tivemos bastantes dúvidas nessa caracterização. Em alguns casos, nem recorrendo à impressão geral com que ficamos da entrevista e das conversas preliminares conseguimos esclarecer essas dúvidas. Assim, decidimos referir a orientação de codificação desses pais, em que tivemos grandes dúvidas, como $O^{E(-)}$.

A relação entre o DPO e o DPL foi traduzida em função de valores de classificação externa (C_e) e de enquadramento externo (E_e), em que C_e^{++} traduz uma fronteira nítida entre os dois discursos, dando-se maior importância ao conhecimento académico/tarefas escolares do que ao conhecimento comum/tarefas manuais e C_e^{--} traduz uma ausência de fronteira entre os dois discursos com igual valorização dos dois tipos de conhecimento/tarefas. As situações intermédias são traduzidas por C_e^+ e C_e^- . Em relação ao enquadramento externo, E_e^{++} traduz uma situação em que os conhecimentos e tarefas

valorizados pela escola não fazem parte do discurso e do quotidiano da família, verificando-se, portanto, ausência de embebedimento do DPO no DPL e E_e^{--} traduz uma situação em que os conhecimentos e tarefas valorizados pela escola fazem parte do discurso e do quotidiano da família, verificando-se, portanto, um grande embebedimento do DPO no DPL. As situações intermédias foram traduzidas por E_e^+ e E_e^- .

Os extractos que se seguem são ilustrativos dos diferentes tipos de relação existentes entre o DPO e o DPL nas famílias estudadas, quer a nível da importância atribuída ao conhecimento académico/tarefas escolares em relação ao conhecimento comum/tarefas manuais, exemplificando-se situações de classificação muito forte (C_e^{++} — pais U29 e R44) ou menos forte (C_e^+ — pai R79 —, que, embora valorize a escola e o conhecimento que lá se adquire, dá também importância a outras formas de aquisição de conhecimentos), quer a nível do grau de embebedimento do DPO no DPL, em que também podem verificar-se situações de enquadramento muito forte (E_e^{++} — mães U29 e R65) e de enquadramento fraco (E_e^{--} — mães U16 e U5):

Pai U29 — Sempre que ele tenha deveres para fazer, nunca ninguém lhe manda fazer outra coisa. Primeiro estão os deveres da escola... a partir daí...

... depois de formado... não precisa de ninguém, vive independente...

... a irmã... professora... considero que tem mais ela... do que tudo quanto tem o pai...

Pai R44 — ... se tem trabalhos a fazer, já ninguém o manda a sítio nenhum a trabalhar... do momento que tenha estudos a fazer, fá-los à vontade dele, ninguém obriga a fazê-los depressa... ninguém sabe o tempo que lhe leva.

... quando está a estudar não vou interromper.

Pai R79 — Não são os estudos que me levaram a mim [à posição de destaque que ocupa na comunidade]... porque não os tenho infelizmente... mas hoje tenho muitos conhecimentos, conheço por muito lado... mas foi com a maneira de viver...

... o miúdo... não tem vocação para os estudos, eu gostava que fizesse... o 12.º ano... se depois... não quisesse fazer utilização... do estudo que não fizesse, mas tinha bons conhecimentos... tudo o que tenha um bocado de estudos... tem mais aproveitamento.

Mãe U29 — ... fazem à maneira deles [as tarefas escolares]... eu não sei nada, praticamente, o pai nada sabe...

Mãe R65 — ... conversamos da vida da lavoura... semeamos batatas... se as batatas não nos dão... aquela horta devia ter sido lavrada de outra forma...

... em casa não lhe ensinamos nada porque nós nada sabemos... obrigamos a estudar...

Mãe U16 —... eu ensino-lhe da maneira que eu vejo que é...
... já lhe comprámos vários livros... aquela colecção de ciências... tem desde mineralogia a zoologia... esta... enciclopédia portuguesa...

Mãe U5 — ... do telejornal, comento conforme vou vendo...
Nos jornais eu procuro... mais as notícias... a informação...
Num livro... eu gosto de ler... mais ligado à realidade... à evolução...

A forma como os pais transmitem os conhecimentos/actividades e explicam as tarefas aos filhos foi traduzida segundo valores de enquadramento interno (E_i). Assim, em relação às *regras discursivas, selecção, ritmagem e critérios de avaliação*, E_i^{++} traduz situações em que são os pais que, sem ter em atenção os atributos dos filhos, seleccionam os conhecimentos/actividades, controlam o tempo de realização das tarefas e determinam a forma como os conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizados e E_i^{--} traduz situações em que são os filhos que seleccionam os conhecimentos/actividades, controlam o tempo de realização das tarefas e determinam a forma como os conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizados. As situações intermédias são traduzidas por E_i^+ e E_i^- , em que E_i^+ caracteriza situações em que os pais seleccionam os conhecimentos/actividades, controlam o tempo de realização das tarefas e determinam a forma como os conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizados, mas tendo em atenção os atributos dos filhos, e E_i^- traduz situações em que são os filhos a fazer a selecção, a controlar o tempo de realização das tarefas e a determinar a forma como *alguns* conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizados, de acordo com a importância que os pais conferem aos conhecimentos/actividades.

Com os extractos que a seguir se transcrevem exemplificamos diferentes formas como os pais transmitem os conhecimentos/actividades e explicam as tarefas aos filhos.

Em relação à *selecção*, exemplificam-se situações de E_i^{++} (pais R71 e R44 e mãe U29), E_i^+ (mãe U5) e E_i^{--} (pai U29):

Pai R71 —... às vezes... dei uma ordem mal dada... eu sei que está mal... mas, por um acto de dizer, têm de cumprir aquilo que lhes mandam, eles têm de fazê-lo... depois de... essa ordem ser cumprida... depois que me digam... fizeste mal... eu compreendo... realmente fiz, mas é para quando eu der a ordem vós fazerdes... não é vós tomardes a iniciativa... pois a pessoa que é o chefe tem todo o dever de mandar.

Pai R44 — ... seja da maneira que for, seja mal feito, seja bem feito... comigo... têm de fazer aquilo que lhes mandam, nada mais...

Mãe U29 — Pois digo que não faça [tarefas por iniciativa própria]... que vá estudar que é o que precisa...

Mãe U5 — Às vezes ele diz: ... quero este livro... eu vou ver como é o livro... tento dar-lhe... esses livros em que vejo que ele tem interesse e que lhe dão instrução.

Pai U29 — Cada um lê aquilo que quer e vê aquilo que quer... qualquer um escolhe à sua forma... cada um é independente...

... trabalhos domésticos... será, em grande parte, da autoria dele... faz aquilo que realmente entende fazer...

Em relação à *ritmagem*, ilustram-se situações de E_i^{++} (pai R71) e E_i^{--} (pai U29):

Pai R71 —... marco-lhe tempo e faz...

... pois com certeza, dentro do período que lhe é dado, que lhe dou... eu compreendo que... que aquilo tem de ser assim, naquele tempo...

Pai U29 —... nunca lhe marquei tempo...

... tem de fazer em conjunto... coisas que apareçam.

Em relação aos *critérios de avaliação*, exemplificamos com situações de E_i^{++} (mãe U29), E_i^+ (mãe U5), de E_i^- (mãe U16) e E_i^{--} (pai U16):

Mãe U29 — Não, eu não lhe expliquei nada... não vês como eu faço as coisas [quando o filho lhe pede para lhe ensinar qualquer coisa].

... sou muito exigente... exijo... à minha maneira...

Mãe U5 — explico... para estrelar ovos... põe a frigideira ao lume... deita-lhe um bocadinho de manteiga, uma colherinha, partes o ovo com muito cuidado, pões o fogão no mínimo...

Eu deixo fazer da maneira que ele quer... mas se faz a cama mal... volta a fazê-la...

Mãe U16 — ... por exemplo, para limpar o pó... explico... fazes a cama...

... se ela não fizer... não aprende da maneira dela e... não consegue captar certas coisas...

Pai U16 — Não, eu não lhe ensinei nada...

Tem de fazê-las [as tarefas] conforme ela sabe... ela não vai fazê-las mal...

A natureza imperativa/posicional ou interpessoal das relações de conduta social utilizadas pelos pais quando transmitem os conhecimentos e explicam

as tarefas aos filhos — *regras hierárquicas* — foi traduzida por valores de enquadramento interno, em que E_i^{+++} caracteriza situações em que os pais, predominantemente, utilizam modalidades de controle imperativo, E_i^{++} caracteriza situações em que os pais utilizam modalidades de controle posicional associadas a modalidades de controle imperativo, E_i^+ caracteriza situações em que os pais utilizam modalidades de controle posicional, E_i^- caracteriza situações em que os pais utilizam modalidades de controle posicional associadas a modalidades de controle interpessoal e E_i^{--} caracteriza situações em que os pais utilizam, essencialmente, modalidades de controle interpessoal.

Com os extractos que se seguem ilustramos diferentes modalidades de controle social utilizadas pelos pais no processo de socialização. Situações de E_i^{+++} são exemplificadas pelo pai R65, de E_i^{++} pelo pai R44 e de E_i^{--} pelo pai R79:

Pai R65 — Nem pensar [em relação à possibilidade de a filha ler livros que o pai não autorizasse]... queimava-lhos logo e levava um lambefe pelos focinhos...

Pai R44 — ... tem de obedecer ao que lhe dizem... se não fizer aquilo que lhe mando, já ralho com ele.

Pai R79 — ... perguntava... por que demoraste tanto tempo... ela tinha uma explicação... não a tratava mal... conversava com ela e fazia-lhe ver as coisas [a propósito de a filha demorar muito tempo para fazer determinada tarefa].

O grau de isolamento entre os espaços de socialização e entre os agentes que intervêm no processo de socialização foi traduzido por valores de classificação interna (C_i), em que se utilizou C_i^{++} para caracterizar situações em que existe uma forte fronteira entre os espaços e os agentes de socialização, existindo locais próprios para se realizarem as diversas actividades (estudo/não estudo) e havendo uma hierarquia entre pais e filhos, e C_i^{--} para caracterizar situações em que existe uma fronteira fraca entre os espaços e os agentes de socialização, sendo os espaços comuns à realização de várias actividades e não existindo hierarquia entre pais e filhos. As situações intermédias foram traduzidas por C_i^+ e C_i^- .

Os extractos que se seguem são ilustrativos da diferente classificação, existente nas famílias analisadas, em relação aos espaços e aos agentes de socialização.

Para os *espaços de socialização* exemplificamos situações de C_i^{++} (pai R79) e de C_i^{--} (mãe R71):

Pai R79 — ... um filho precisa de ter condições de casa, de conversa familiar, condições de ter um sítio onde possa estudar... no sítio onde estuda, no quarto... tem lá uma secretarizinha... ninguém o incomoda...

Mãe R71 — ... ele estuda na cozinha... a televisão está ali... digo-lhe muitas vezes: ... apaga a televisão, filho... assim não estudas... às vezes ainda a baixa [de volume]... mas ele lá está com os olhos nela... ele lá está a estudar...

Quanto aos *agentes*, exemplificamos situações de C_i^{++} (pai *R71*) e de C_i^{--} (mãe *R71*):

Pai R71 — ... pode haver... em casa... barulhos... discussões, cheguei eu, parou tudo... mandam-lhe fazer uma coisa, é capaz de não se importar... mas se... eu o chamar... já nem sabe onde se meter... se não se mete debaixo da terra porque não pode.

Mãe R71 — ... sempre está a dizer: já vai, tenha calma... por vezes, bem, estou à espera... ele não vai, tenho de ir eu... estou sempre a dizer... vai estudar... o que é, muitas vezes, não faço caso... e ele lá fica à televisão... não me importa... para a gente se importar tem de se chatear... e eu, para não me... chatear, então deixo.

8. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O quadro n.º 2 apresenta os principais resultados da análise das entrevistas feitas aos pais no contexto pedagógico familiar.

Em relação à orientação de codificação dos pais, podemos constatar que apenas no caso dos alunos *U5*, *U16* e *R79*, quer o pai, quer a mãe, apresentam uma orientação de codificação O^E ou $O^{E(-)}$. Os dados mostram-nos que não se verificam grandes diferenças entre os pais das duas subamostras, embora possa considerar-se haver uma maior tendência de O^E ou $O^{E(-)}$ nos pais da subamostra urbana do que nos pais da subamostra rural. Esta maior tendência pode ser justificada pela existência de factores não estudados e relacionados com a vivência da cidade. A participação activa em agências sociais (pai *R71* membro da junta de freguesia), a leitura de livros e jornais (pai *U29*) e a assistência a programas de divulgação científica/cultural (mãe *U5*), a habilitação académica (mãe *U16* com o curso geral do ensino secundário incompleto) e o nível profissional (pai *U5* e pai *R79*) podem explicar o acesso a O^E ou $O^{E(-)}$. O pai *U5* é um trabalhador manual especializado por conta própria, tendo por isso de gerir recursos materiais e humanos e de disputar o mercado de trabalho, tendo, para além disso, contacto com a escola, pois dá apoio, na sua oficina, a alunos de uma escola de formação profissional. Em relação ao pai *R79*, sendo um pequeno empresário agrícola, tem acesso a contextos sociais diversificados, uma vez que tem de colocar

no mercado os seus produtos, tendo por isso de contactar com as indústrias de transformação de produtos alimentares. A mãe R79 ajuda o marido na gestão exploração da empresa e acompanha-o, frequentemente, nas suas deslocações e contactos sociais. Estes aspectos podem ajudar a explicar a sua orientação de codificação. Quanto à mãe U12, o facto de ser empregada doméstica em casa de famílias da classe média, tendo por isso acesso a contextos sociais diversificados, pode também justificar a sua O^E .

Características sociológicas das famílias quanto às relações entre discursos, sujeitos e espaços (dados das entrevistas)

[QUADRO N.º 2]

Aluno e região	Sexo	Aprov. CC	Família	Relação DPO/DPL	Prática pedagógica		Orientação de codificação	Relação entre agentes de socialização	Relação entre espaços de socialização
					Instrucional	Reguladora			
Urbana	U5	G1	Superior a 50 %	Pai . . . $C_e^{++} E_e^-$	Sel. - E_i^- Rit. - E_i^- Crit. - E_i^+	E_i^+	O^E	C_i^+	C_i^{++}
				Mãe . . . $C_e^{++} E_e^{--}$	Sel. - E_i^+ Rit. - E_i^- Crit. - E_i^+	E_i^-	O^E	C_i^+	
	U12	G2	Inferior a 50 %	Pai . . . $C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^{++} Rit. - E_i^+ Crit. - E_i^{++}	E_i^-	O^R	C_i^+	C_i^{--}
				Mãe . . . $C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^+ Rit. - E_i^+ Crit. - E_i^{++}	E_i^+	O^E	C_i^+	
	U16	G2	Superior a 50 %	Pai . . . $C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^- Rit. - E_i^- Crit. - E_i^-	E_i^+	$O^{E(-)}$	C_i^+	C_i^+
				Mãe . . . $C_e^{++} E_e^{--}$	Sel. - E_i^+ Rit. - E_i^- Crit. - E_i^+	E_i^{++}	O^E	C_i^+	
	U29	G1	Inferior a 50 %	Pai . . . $C_e^{++} E_e^+$	Sel. - E_i^- Rit. - E_i^- Crit. - E_i^+	E_i^+	$O^{E(-)}$	C_i^+	C_i^-
				Mãe . . . $C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^{++} Rit. - E_i^+ Crit. - E_i^{++}	E_i^{++}	O^R	C_i^+	

Aluno e região	Sexo	Aprov. CC	Família	Relação DPO/DPL	Prática pedagógica		Orientação de codificação	Relação entre agentes de socialização	Relação entre espaços de socialização	
					Instrucional	Reguladora				
Rural	R44	G1	Superior a 50 %	Pai . . .	$C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^+ Rit. - E_i^- Crit. - E_i^{++}	E_i^{+++}	O^R	C_i^{++}	C_i^{--}
				Mãe . . .	$C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^+ Rit. - E_i^- Crit. - E_i^{++}	E_i^{+++}	O^R	C_i^{++}	
	R65	G2	Inferior a 50 %	Pai . . .	$C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^+ Rit. - E_i^- Crit. - E_i^{++}	E_i^+	O^R	C_i^+	C_i^-
				Mãe . . .	$C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^+ Rit. - E_i^- Crit. - E_i^{++}	E_i^+	O^R	C_i^+	
	R71	G1	Inferior a 50 %	Pai . . .	$C_e^{++} E_e^+$	Sel. - E_i^{++} Rit. - E_i^{++} Crit. - E_i^{++}	E_i^{++}	$O^{E(-)}$	C_i^{++}	C_i^{--}
				Mãe . . .	$C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^+ Rit. - E_i^{--} Crit. - E_i^+	E_i^{--}	O^R	C_i^-	
	R79	G2	Superior a 50 %	Pai . . .	$C_e^+ E_e^{--}$	Sel. - E_i^{--} Rit. - E_i^- Crit. - E_i^-	E_i^{--}	O^E	C_i^+	C_i^{++}
				Mãe . . .	$C_e^{++} E_e^{++}$	Sel. - E_i^+ Rit. - E_i^- Crit. - E_i^-	E_i^+	$O^{E(-)}$	C_i^+	

Quanto à relação entre os discursos pedagógicos da escola e da família, verifica-se que são também os alunos *U5*, *U16* e *R79* que têm acesso em casa a um DPL em que o DPO está relativamente embebido. Nos casos das mães *U5* e *U16* e do pai *R79*, os dados mostram que existe uma relação bastante forte entre o DPO e o DPL, ou seja, o DPO está bastante embebido no DPL. Esta relação pode ser justificada pela habilitação acadêmica (mãe *U16*), pelo acesso a contextos sociais diversificados (pai *R79*) e pela leitura assídua de livros e jornais, bem como pela assistência, também assídua, a programas de divulgação científica/cultural (mãe *U5*).

Em todas as famílias analisadas se verifica uma fronteira nítida entre o DPO e o DPL, ou seja, todas as famílias valorizam bastante mais o conhecimento académico/tarefas escolares do que o conhecimento comum/tarefas manuais, mesmo quando aquele conhecimento e aquelas tarefas não estão presentes em casa. A diferenciação encontrada a nível dos pais *U5* e *R79*, em termos de uma classificação menos forte entre estes discursos, pode ser explicada pelo seu sucesso económico e social (o pai *U5* é um marceneiro de muito sucesso e o pai *R79* é um pequeno empresário agrícola, também de muito sucesso), que não foi obtido tendo como base o conhecimento académico.

No que diz respeito à prática instrucional (regras discursivas), os dados do quadro mostram-nos que os alunos *U5*, *U16* e *R79* têm acesso, no contexto pedagógico familiar, a uma prática pedagógica relativamente centrada no aquisidor, em que têm algum controle sobre as regras discursivas que regulam a aprendizagem na família e em que os critérios de avaliação são, nuns casos, explícitos, definidos em função do transmissor (E_i^+), e, noutros, implícitos, baseados no aquisidor (E_i^-). Este controle do aquisidor sobre a sua aprendizagem é bastante evidente no caso da aluna *R79* em relação à prática pedagógica do pai. No caso do aluno *U29*, ele tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a duas práticas pedagógicas bastante distintas, a do pai, centrada no aquisidor, tendo subjacente uma teoria de instrução em que é dado bastante controle ao filho sobre a sua aprendizagem, e a da mãe, centrada no transmissor, baseada numa teoria de instrução de natureza didáctica, em que não é deixado nenhum controle ao aquisidor sobre as regras que regulam o processo de transmissão/aquisição. Como a mãe é o principal agente de socialização, pois o pai, devido à sua profissão (tem um pequeno comércio que ele próprio abastece, tendo por isso de viajar bastante), ausenta-se frequentemente de casa, este aluno aprende a valorizar, essencialmente, a prática pedagógica da mãe, de acordo com uma teoria de instrução didáctica. Os alunos *U12*, *R44*, *R65* e *R71* têm acesso a uma prática pedagógica em que se valoriza uma teoria de instrução essencialmente didáctica, centrada no transmissor. A tendência dos pais para valorizarem teorias de instrução centradas no aquisidor parece estar associada a uma orientação elaborada e a um embebedimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico local. O facto de os pais terem acesso a contextos sociais diversificados (pais *U5* e *R79*) e algum contacto com a escola (pai *U5*), de lerem com alguma frequência livros e jornais (mãe *U5*) e terem maior habilitação académica (mãe *U16*) parece ter-lhes dado a noção da importância, na aprendizagem, de uma prática pedagógica em que o aquisidor tenha algum controle sobre as regras que regulam o processo de transmissão/aquisição e pode ajudar a explicar a tendência anteriormente referida.

Em relação à prática reguladora (regras hierárquicas), podemos dizer que os dados apontam para uma tendência para o uso de uma modalidade de controle essencialmente posicional, associada quer a modalidades de controle imperativo, quer a modalidades de controle interpessoal. Podemos dizer que, de uma maneira geral, as regras hierárquicas que definem a prática reguladora das famílias analisadas traduzem valores de enquadramento forte, em que as relações de poder e autoridade são explícitas, quer pelo recurso a ordens e a coacção física, quer pelo recurso a apelos posicionais. Esta tendência geral para regras hierárquicas com valores de enquadramento relativamente forte pode ser explicada, pelo menos em parte, pelo facto de o estudo ter sido feito numa zona do interior, onde tradicionalmente as relações sociais entre os pais e os filhos se fazem recorrendo frequentemente a ordens. Apenas nas famílias *R79* e *R71* as regras hierárquicas que caracterizam a prática reguladora apresentam valores de enquadramento mais fraco. Nestas famílias, pelo menos pela parte do pai ou da mãe, as relações de autoridade são implícitas, recorrendo-se frequentemente a apelos de natureza pessoal. Também nas famílias *U5* e *U12*, respectivamente, a mãe e o pai utilizam frequentemente uma modalidade de controle interpessoal associada a apelos posicionais. De uma maneira geral, a tendência para regras hierárquicas com valores de enquadramento mais fraco parece estar associada com o acesso a contextos sociais diversificados (pai *R79*) e com a frequência de leitura de livros e jornais (mãe *U5*). No caso da mãe *R71*, a tendência para um fraco enquadramento em relação às regras hierárquicas pode ser explicada pelo facto de ela utilizar os apelos pessoais para compensar o excesso de autoritarismo do pai.

Em todas as famílias existe uma fronteira nítida entre os agentes de socialização (pais/filhos), traduzida em valores de classificação forte, sendo, no entanto, esse isolamento entre os agentes de socialização maior na sub-amostra rural do que na urbana. A excepção, no que diz respeito à existência de uma fronteira nítida entre os agentes de socialização, evidente na mãe *R71* (C_i^-), pode ser explicada pelo facto de a mãe, para compensar o excesso de autoritarismo do pai, se ter demitido da sua função de agente de socialização.

Em relação aos espaços de socialização, os dados do quadro n.º 2 mostram-nos uma grande tendência para uma classificação fraca, utilizando-se um espaço comum, a cozinha, para a realização das várias tarefas, entre as quais estudar. Essa tendência verifica-se mesmo nas famílias em que o espaço pedagógico apresenta características que são favoráveis à aprendizagem, como o acesso a materiais de consulta e apoio e acesso a recursos humanos de habilitação académica superior à dos alunos (*U16*, *U29* e *R44*). Esta tendência pode ser justificada pelo facto de nesta zona, em virtude de a temperatura ambiente ser muito baixa, principalmente no Inverno, a cozinha ser, em geral, o único local confortável, pois as restantes partes da casa não

são aquecidas. Se conjugarmos os dados do quadro n.º 2 com os do quadro n.º 3, que apresenta a distribuição dos alunos em função das características do espaço pedagógico familiar obtidas através dos questionários gerais feitos a todos os alunos da amostra global, constatamos que mesmo alguns alunos que indicam terem um local isolado para estudar (*U16* e *R65*) frequentemente estudam na cozinha, como verificámos através das entrevistas. Se exceptuarmos os alunos *U5* e *R79*, todos os outros estudam frequentemente na cozinha, mesmo quando estudam acompanhados de alguém.

A análise das características do espaço pedagógico familiar, expressas no quadro n.º 3, mostram-nos que não existe uma diferença significativa entre as duas subamostras, urbana e rural. Para a maior parte da amostra, a generalidade dessas características não é favorável à continuação nesse espaço da aprendizagem iniciada na escola. Essas características são particularmente desfavoráveis para os alunos *U12*, *R65* e *R71*, que não têm um espaço isolado para estudar (*U12* e *R71*), ou, mesmo tendo-o, não é aí que estudam (*R65*), nem acesso a outros livros/materiais, para além dos escolares, embora, no caso do aluno *R71*, este possa recorrer a alguém de habilitação académica superior à sua para lhe tirar as dúvidas surgidas durante o estudo. Também os alunos *R44* e *U29* estudam na cozinha, espaço comum a todos, não tendo por isso condições de silêncio. No entanto, estes alunos têm acesso a outros livros de consulta, que não apenas os livros escolares, e também a jornais. Para além disso, podem recorrer a alguém de habilitação académica superior à sua para lhe tirar as dúvidas surgidas durante o estudo. Se compararmos estes dois alunos em função das características do espaço onde estudam, verificamos que ambos estudam em locais não isolados (quadro n.º 3); no entanto, através das entrevistas verificámos que as características dos dois espaços são diferentes. Enquanto o espaço onde o aluno *U29* estuda, apesar de ser na cozinha, tem um certo ambiente de estudo, uma vez que os dois irmãos mais velhos também estudam aí e a mãe, na utilização da cozinha, procura não fazer barulho, não ligando a televisão, por exemplo, o aluno *R44* estuda na cozinha em circunstâncias bastante adversas, pois a família está aí reunida, conversa sobre os diversos assuntos e preocupações do quotidiano e, simultaneamente, vê televisão. Os alunos cujo espaço pedagógico familiar tem características mais semelhantes às do espaço pedagógico escolar são os alunos *U5*, *U16* e *R79*, que, para além de terem acesso a diversos livros de consulta, resolvem as dificuldades recorrendo a alguém de habilitação académica superior à sua e, no caso dos alunos *U5* e *R79*, estudam sempre num local isolado.

A análise conjunta dos diversos factores sociológicos presentes no contexto pedagógico familiar dos alunos fornece dados que permitem colocar hipóteses explicativas para o sucesso/insucesso dos oito alunos da amostra. Essas hipóteses são também baseadas em trabalhos feitos no âmbito do pro-

**Caracterização de algumas componentes do espaço pedagógico familiar dos alunos das duas subamostras
(dados do questionário geral)**

[QUADRO N.º 3]

Aluno e região	Sexo	Aprov. CC (%)	Características do espaço pedagógico e familiar			
			Características do espaço de estudo	Recursos materiais	Recursos humanos	
Urbana	U5	G1	59	Espaço isolado, com silêncio e luz eléctrica, mas sem aquecimento.	Tem no quarto uma secretária para trabalhar e estante para os livros. Tem acesso a diversos livros e jornais.	O aluno estuda acompanhado de alguém com habilitação académica superior à sua.
	U12	G2	12	Espaço não isolado, sem silêncio, com luz eléctrica e aquecimento.	Utiliza para trabalhar a mesa da sala (espaço comum a todos) e não tem estante para os livros. Tem acesso apenas aos livros escolares.	O aluno estuda sozinho. Não resolve as dificuldades surgidas durante o estudo ou resolve-as recorrendo a alguém com habilitação académica inferior ou igual à sua.
	U16	G2	51	Espaço isolado, com silêncio e luz eléctrica, mas sem aquecimento.	Tem no quarto uma mesa para trabalhar, não tendo, no entanto, uma estante para os livros. Tem acesso a diversos livros de consulta, mas não a jornais.	O aluno estuda sozinho, mas resolve as dificuldades recorrendo a alguém com habilitação académica superior à sua.
	U29	G1	8	Espaço não isolado, sem silêncio com luz eléctrica e aquecimento.	Utiliza a mesa da cozinha para trabalhar e não tem estante para os livros. Tem acesso a alguns livros de consulta, mas não a jornais.	O aluno estuda sozinho, mas resolve as dificuldades recorrendo a alguém com habilitação académica superior à sua.
Rural	R44	G1	54	Espaço não isolado, sem silêncio, com luz eléctrica e aquecimento.	Utiliza a mesa da cozinha para trabalhar e não tem estante para os livros. Tem acesso a livros de consulta e jornais.	O aluno estuda sozinho, mas resolve as dificuldades recorrendo a alguém com habilitação académica superior à sua.
	R65	G2	18	Espaço isolado, com silêncio e luz eléctrica, mas sem aquecimento.	Tem no quarto uma mesa para trabalhar, mas não tem estante para os livros. Tem acesso a outros livros, para além dos escolares.	O aluno estuda sozinho. Não resolve as dificuldades surgidas durante o estudo ou resolve-as recorrendo a alguém com habilitação académica inferior ou igual à sua.
	R71	G1	5	Espaço não isolado, sem silêncio, com luz eléctrica e aquecimento.	Utiliza a mesa da cozinha para trabalhar e não tem estante para os livros. Tem acesso apenas a livros escolares.	O aluno estuda acompanhado de alguém com habilitação académica superior à sua.
	R79	G2		Espaço isolado, com silêncio e luz eléctrica, mas sem aquecimento.	Tem no quarto uma secretária para trabalhar e estante para os livros. Tem acesso a diversos livros de consulta.	O aluno estuda sozinho, mas resolve as dificuldades recorrendo a alguém com habilitação académica superior à sua.

Contextos familiares e aproveitamento escolar

jecto em que este estudo se enquadra (por exemplo, Morais *et al.*, 1993 e 1995) que sugeriram que determinadas características do contexto familiar têm particular relação com o (in)sucesso das crianças na escola e ainda que determinadas características da prática pedagógica desta parecem favorecer o sucesso escolar.

O aluno *U5* tem acesso, no contexto pedagógico familiar, não só a conhecimento relacionado com o dia a dia, mas também a conhecimento académico. Principalmente através do discurso da mãe, que mais contacta com o filho, aprende não só a valorizar o segundo em relação ao primeiro, como tem acesso a aspectos desse conhecimento académico. Para além disso, aprende também a valorizar a cooperação e a responsabilidade. A prática pedagógica da família leva-o a valorizar uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos relativamente fracos. Com efeito, este aluno é socializado segundo uma prática pedagógica relativamente centrada no aquisidor, em que tem algum controle sobre algumas das regras que regulam o seu processo de aprendizagem, sendo os critérios de avaliação explícitos. Dada a natureza universalista dos significados presente na família, tem acesso a princípios gerais que lhe facilitarão o desenvolvimento de uma orientação elaborada e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível cognitivo, quer de nível sócio-afectivo. Dada a forte classificação entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local e dada a orientação elaborada dos pais, este aluno pode adquirir, durante o processo de socialização primária, as regras de reconhecimento que lhe permitam não só reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPL, mas também reconhecer a especificidade dos contextos escolares, nomeadamente de um contexto que exija a capacidade de adaptar conhecimentos a novas situações. Atendendo a que o enquadramento entre o DPO e o DPL é bastante fraco, principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, terá também possibilidade de adquirir as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO. As características do espaço pedagógico familiar são bastante semelhantes às do espaço escolar. Por outro lado, este aluno não tem o tempo preenchido com tarefas domésticas e os pais têm expectativas muito altas em relação ao seu futuro escolar e profissional. Estes aspectos podem justificar o sucesso geral deste aluno, nomeadamente nas competências de elevado nível de abstracção. Para além disso, a valorização no contexto pedagógico familiar de capacidades sócio-afectivas de nível elevado, como a cooperação e a responsabilidade, pode também ajudar a explicar o sucesso escolar deste aluno, não só porque estas capacidades também eram valorizadas pelo professor de Ciências da Natureza, mas também porque capacidades sócio-afectivas deste nível podem ajudar a desenvolver capacidades cognitivas elevadas.

A aluna *UI2* tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimento essencialmente relacionado com o dia a dia, embora aprenda a valorizar os conhecimentos da escola. Aprende também a valorizar, para além da obediência, a cooperação e a responsabilidade, assim como uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo. A valorização da cooperação e da responsabilidade é um aspecto que poderia ser facilitador do sucesso escolar do aluno; no entanto, o facto de simultaneamente aprender a valorizar a obediência e relações sociais hierarquizadas pode anular esse efeito facilitador, se atendermos ao tipo de prática pedagógica valorizada pelo professor de Ciências da Natureza, com um perfil semelhante à descoberta orientada em que os alunos trabalhavam em grupo. A prática pedagógica a que está sujeita conduz a uma forma de aprendizagem que se baseia em enquadramentos bastante fortes e a uma forma de comunicação que se baseia em enquadramentos relativamente mais fracos. Dada a natureza particularista dos significados do pai e universalista dos significados da mãe (é empregada doméstica em casa de famílias da classe média, tendo por isso acesso a contextos diversificados), ela tem acesso, para além de conhecimentos concretos, a princípios gerais que poderiam facilitar-lhe o desenvolvimento de uma orientação elaborada e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível sócio-afectivo, quer de nível cognitivo. No entanto, o facto de a mãe trabalhar muitas horas fora de casa e de dedicar, portanto, pouco tempo aos filhos, ficando a maior parte das tarefas de casa a cargo desta filha, pode justificar o fraco aproveitamento da aluna, especialmente evidente nas competências cognitivas complexas. Se considerarmos a forte classificação entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local e ainda a orientação elaborada da mãe, ela pode adquirir as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPL, mas, dado o forte enquadramento entre os dois discursos, dificilmente adquirirá em casa regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO. A explicitação dos critérios de avaliação e o enquadramento relativamente fraco a nível das regras hierárquicas (prática reguladora) seriam possivelmente favoráveis à aprendizagem, mas a falta de controle da aluna a nível de outros aspectos da prática pedagógica (selecção e ritmagem) pode dificultar essa aprendizagem. De qualquer modo, ela seria sempre limitada ao discurso pedagógico local. A falta de condições a nível do espaço pedagógico familiar para continuar em casa o trabalho da escola pode justificar também o baixo aproveitamento desta aluna. Outro factor desfavorável é a realização de tarefas domésticas (como, por exemplo, fazer a limpeza da casa, confeccionar as refeições e tratar dos irmãos mais novos). Um aspecto favorável ao sucesso seria, possivelmente, a expectativa alta que a mãe tem em relação ao futuro escolar da filha. A acção favorável deste aspecto, tal

como o de outros, não foi com certeza suficiente para compensar a acção desfavorável de muitos dos factores do contexto de socialização familiar.

A aluna *UI6* tem acesso, no contexto pedagógico familiar, não só a conhecimento relacionado com o dia a dia, mas também a conhecimento académico, principalmente através do discurso da mãe, aprendendo também a valorizar o segundo em relação ao primeiro. A mãe, que, como já dissemos, tem o curso geral do ensino secundário incompleto, assume-se como o principal agente de socialização. No seu discurso ela deixa transparecer que domina os conteúdos escolares relativos ao nível de escolarização da filha. As características do espaço pedagógico familiar reflectem o conhecimento que a mãe tem da escola e das condições que ela acha que são necessárias para o sucesso escolar dos alunos. Esta criança aprende a valorizar, em casa, a obediência e uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo, mas também, principalmente através do discurso da mãe, a cooperação e a responsabilidade. A prática pedagógica privilegiada em casa permite-lhe o acesso a uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos fracos, no que diz respeito à prática pedagógica do pai. Contudo, a mãe, principal agente de socialização desta criança, privilegia uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos relativamente mais fortes, o que poderia dificultar a aprendizagem. O facto de os critérios de avaliação serem explícitos compensa, provavelmente, outros aspectos desfavoráveis da prática pedagógica da mãe. Dada a natureza universalista dos significados da mãe, tem acesso a princípios gerais que lhe facilitarão o desenvolvimento de uma orientação elaborada e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível cognitivo, quer de nível sócio-afectivo. A criança, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a forte classificação entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local e a orientação elaborada da mãe, as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPL. Atendendo a que o enquadramento entre os dois discursos é fraco, principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, terá possibilidades de adquirir também as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO. Esta criança não tem de realizar tarefas domésticas durante o tempo extra-escolar. Todos estes factores podem ser responsáveis pelo aproveitamento elevado desta aluna, mesmo nas competências que exigem um elevado nível de abstracção. Também o facto de aprender a valorizar, através do discurso da mãe, principal agente de socialização, como já foi dito, a cooperação e a responsabilidade pode ser justificativo do seu aproveitamento escolar, não só porque estas competências também são valorizadas na escola, mas também porque essa valorização pode compensar o efeito desfavorável de outros factores, nomeadamente a obediência e a estruturação hierárquica de papéis valorizadas no discurso do

pai. Outro aspecto facilitador da aprendizagem é o facto de os pais desta aluna terem expectativas e aspirações altas não só em relação ao sucesso escolar da filha, como em relação à profissão que no futuro ela virá a desempenhar.

O aluno *U29* aprende a valorizar, no contexto pedagógico familiar, os conhecimentos da escola. Contudo, na família, através do DPL, ele tem acesso essencialmente a normas de conduta social. A mãe, principal agente de socialização, praticamente não transmite conteúdos do discurso instrucional específico, mas apenas conteúdos do discurso regulador específico. Aprende também a valorizar a obediência e uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo (principalmente através do discurso da mãe), assim como a responsabilidade (principalmente através do discurso do pai). A prática pedagógica presente em casa permite-lhe valorizar uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos relativamente fracos, no que diz respeito à prática pedagógica do pai. No entanto, a entrevista deixou perceber que o pai só deixa ao filho o controle no processo de aprendizagem porque ele se assume pouco como agente de socialização. No que diz respeito à prática pedagógica da mãe, pelo contrário, ela baseia-se em enquadramentos bastante fortes. Pensamos que a existência destas duas práticas pedagógicas distintas no contexto familiar, associada ao facto de a prática pedagógica do principal agente de socialização — a mãe — não deixar qualquer controle à criança, pode justificar, pelo menos em parte, o baixo aproveitamento deste aluno, principalmente nas competências cognitivas complexas. Pensamos também que, dada a natureza particularista dos significados presentes na família, através da mãe, dificilmente terá acesso a princípios gerais que poderão facilitar-lhe o desenvolvimento de uma orientação elaborada e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível sócio-afectivo, quer de nível cognitivo. Ainda que a classificação entre o DPO e o DPL seja forte, a orientação de codificação do pai seja possivelmente elaborada e o DPO esteja, um pouco, embebido no seu discurso, dada a falta de diálogo com o pai e ainda a orientação restrita da mãe, o seu desconhecimento de conhecimentos académicos e a teoria de instrução didáctica subjacente à sua prática pedagógica, esta criança dificilmente adquirirá, no processo de socialização primária, as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPL e a especificidade de contextos escolares, nomeadamente um contexto que exija a capacidade de utilizar os conhecimentos para resolver novas situações e ainda as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO. Por outro lado, o espaço pedagógico oficial está fracamente classificado em relação ao espaço pedagógico local e o aluno tem de realizar tarefas domésticas (atende ao balcão no comércio do pai) que lhe ocupam o tempo que poderia dedicar em casa aos trabalhos da escola. Todos estes factos

parecem justificar o baixo aproveitamento deste aluno, particularmente evidente nas competências cognitivas complexas. Se a este conjunto de factores desfavoráveis acrescentarmos a fraca expectativa que os pais têm em relação ao seu futuro escolar e profissional, fica mais fácil explicar o seu insucesso na escola. Também a valorização excessiva do discurso regulador específico em relação ao discurso instrucional específico, por parte da mãe, bem como a sua valorização da obediência e de relações sociais hierarquizadas (em função do sexo), são aspectos que podem justificar o baixo aproveitamento do aluno, especialmente nas competências cognitivas complexas, diminuindo, possivelmente, a influência de outros aspectos favoráveis do contexto pedagógico familiar.

O aluno *R44* tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimento essencialmente relacionado com o dia a dia, embora aprenda a valorizar os conhecimentos da escola. Aprende também a valorizar uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo e do estatuto parental assumido pelo pai, assim como a obediência (através do discurso do pai) e a cooperação e a responsabilidade (através do discurso da mãe). A prática pedagógica presente na família socializa esta criança numa forma de aprendizagem que se baseia em enquadramentos fortes e de comunicação que se baseia em enquadramentos muito fortes. Dada a natureza particularista dos significados do pai e da mãe, não tem acesso, na família, a princípios gerais que lhe facilitem o desenvolvimento de uma orientação elaborada nem de capacidades de elevado nível de abstracção. Pensamos que este aluno, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação forte entre o DPO e o DPL, as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPL, mas, dada a orientação restrita dos pais, dificilmente adquirirá a capacidade de reconhecer a especificidade dos contextos escolares, nomeadamente de um contexto que exige a capacidade de utilizar os conhecimentos para resolver novas situações. Para além disso, uma vez que o enquadramento entre os dois discursos é muito forte, dificilmente adquirirá as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO. No caso deste aluno, o seu sucesso geral, nomeadamente nas competências cognitivas complexas, não pode ser justificado pelos factores do contexto pedagógico familiar, uma vez que a generalidade desses factores, incluindo a fraca classificação entre os espaços pedagógicos oficial e local, não é facilitadora de sucesso. Acresce ainda o facto de os pais (contrariamente a outros pais da subamostra rural) terem baixas expectativas quanto ao sucesso escolar e profissional do filho. No entanto, podemos constatar que, quer o pai, quer a mãe, na sua prática pedagógica, explicitam os critérios de avaliação e que a nível do espaço pedagógico podem encontrar-se algumas características facilitadoras da

aprendizagem, como sejam os recursos materiais (livros e jornais) a que tem acesso e os recursos humanos de habilitação académica superior à sua que podem tirar-lhe as dúvidas surgidas durante o estudo. Na nossa perspectiva, estes aspectos do espaço familiar, bem como a explicitação dos critérios (ainda que isso aconteça apenas a nível do DPL, é possível que aconteça a nível do DPO com a pessoa que o ajuda no estudo), serão factores que poderão ajudar o aluno a ter sucesso na escola. O facto de esta criança aprender a valorizar a cooperação e a responsabilidade através da mãe, principal agente de socialização, pode também contribuir para justificar o seu sucesso escolar, principalmente a nível das competências de elevado nível de abstracção, compensando, provavelmente, o efeito desfavorável de outros aspectos do contexto pedagógico familiar. Em relação a este aluno, deve salientar-se ainda que, pelo facto de viver numa aldeia muito próxima da escola, o tempo que ele gasta nos transportes escolares é relativamente pouco. No conjunto dos dados obtidos, podemos afirmar que este é um caso discrepante na globalidade dos oito alunos e que necessitaria de estudo posterior.

A aluna R65 tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimento essencialmente relacionado com o dia a dia, embora aprenda a valorizar os conhecimentos da escola. Para além disso, aprende também a valorizar a obediência, principalmente através do discurso da mãe, e a cooperação e a responsabilidade, através do discurso do pai. Esta valorização da cooperação e da responsabilidade por parte do pai, principal agente de socialização, é um aspecto do contexto pedagógico familiar que poderia ser facilitador do sucesso escolar da aluna, principalmente nas competências de elevado nível de abstracção. No caso desta aluna, esse efeito facilitador foi, provavelmente, anulado por outras características desfavoráveis deste contexto. A prática pedagógica a que está sujeita na família dá-lhe acesso a uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia, em geral, em enquadramentos fortes. Dada a natureza particularista dos significados dos pais, ela tem apenas acesso a conhecimentos concretos que não lhe facilitarão o desenvolvimento de uma orientação elaborada nem de capacidades de elevado nível de abstracção. Durante o processo de socialização primária na família, esta aluna pode adquirir, dada a classificação entre o DPO e o DPL, as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPL, mas, dada a orientação restrita dos pais, dificilmente adquirirá a capacidade de reconhecer a especificidade dos contextos escolares, nomeadamente de um contexto que exija a utilização de conhecimentos para resolver novas situações. Para além disso, dado o enquadramento muito forte entre os dois discursos, DPO e DPL, dificilmente adquirirá as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO. Apesar da expectativa elevada que, principalmente, o pai tem em relação ao futuro

escolar e profissional da filha e de algumas características do espaço pedagógico familiar serem facilitadoras de aprendizagem, como as condições do espaço de estudo e o acesso a livros, estes aspectos não parecem ser suficientes para compensarem a globalidade dos factores do contexto de socialização familiar, que são claramente desfavoráveis ao sucesso escolar, nomeadamente nas competências cognitivas complexas. Também desfavorável ao sucesso escolar desta aluna é o tempo gasto nos transportes escolares. Em toda a amostra, esta é uma das alunas que vivem mais distantes da escola.

O aluno *R71* tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimento essencialmente relacionado com o dia a dia, mas aprende a valorizar os conhecimentos da escola. Aprende também a valorizar, principalmente através do discurso do pai, a obediência, o respeito pelos outros e uma estruturação hierárquica de papéis em função do estatuto parental e do sexo. A prática pedagógica privilegiada na família conduz a uma forma de aprendizagem e a uma forma de comunicação que se baseiam em enquadramentos muito fortes, no que diz respeito à prática pedagógica do pai, e a uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos bastante mais fracos, no que diz respeito à prática pedagógica da mãe. Dado que é o pai, que é o principal agente de socialização desta criança, que apresenta uma orientação que tende a ser elaborada, mas que se verifica uma forte classificação entre o pai e o filho, havendo, por isso, uma reduzida comunicação entre eles, baseada em fortes enquadramentos, parece-nos muito difícil que este aluno adquira, na família, quer uma orientação para significados universalistas e relativamente independentes do contexto, quer capacidades de elevado nível de abstracção. Embora esteja presente algum conhecimento académico, julgamos que o facto de o pai valorizar fundamentalmente conteúdos do discurso regulador específico e ter uma prática pedagógica caracterizada por uma teoria de instrução exclusivamente centrada no transmissor, associado ao forte isolamento entre pai/filho, é um aspecto que pode justificar o baixo aproveitamento do aluno, particularmente evidente nas competências cognitivas complexas. Esse baixo aproveitamento pode também ser justificado pelo facto de o pai privilegiar relações sociais fortemente hierarquizadas, quer em função do sexo, quer em função do estatuto parental, e valorizar excessivamente comportamentos de obediência. Ainda que este aluno, durante o processo de socialização primária, possa adquirir, dada a classificação entre o DPO e o DPL, as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPL, dificilmente adquirirá a capacidade de reconhecer a especificidade de um contexto que exige a aplicação de conhecimentos para resolver novas situações. Dado que o enquadramento entre o DPO e o DPL é forte, dificilmente adquirirá também na família as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO. As características do espaço pedagógico familiar são, em

geral, desfavoráveis à continuação na família das aprendizagens escolares, assim como também é desfavorável a essas aprendizagens o tempo gasto por este aluno nos transportes escolares. Tal como a aluna *R65*, também ele faz um longo percurso para chegar à escola. O facto de os critérios de avaliação serem explícitos e de o aluno estudar com pessoas que têm habilitação académica superior à sua, assim como o facto de o pai ter aspirações e expectativas elevadas em relação à profissão que gostaria que o filho desempenhasse, não parecem, neste caso, constituir razões suficientes para que o aluno apresente sucesso escolar — o aproveitamento é muito baixo, sendo este facto particularmente evidente nas competências complexas.

A aluna *R79* tem acesso, no contexto pedagógico familiar, não só a conhecimento relacionado com o dia a dia, mas também a conhecimento académico, principalmente através do discurso do pai, aprendendo a valorizar, principalmente através do discurso da mãe, o segundo em relação ao primeiro. Para além disso, aprende também a valorizar uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo, assim como a cooperação e a responsabilidade. A valorização da cooperação e da responsabilidade aprendida a partir do discurso do pai, principal agente de socialização, é um aspecto que pode justificar o sucesso escolar desta aluna, principalmente nas competências de elevado nível de abstracção, e que pode compensar o efeito desfavorável de outros factores, nomeadamente a valorização de relações sociais hierarquizadas em função do sexo, a partir do discurso da mãe. A prática pedagógica presente na família leva-a a valorizar uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos muito fracos, no que diz respeito à prática pedagógica do pai, e uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos um pouco mais fortes, no que diz respeito à prática pedagógica da mãe. No conjunto, esta aluna é socializada segundo uma prática pedagógica familiar geral relativamente centrada no aquisidor. Dada a natureza universalista dos significados do pai e, provavelmente, da mãe, tem acesso a princípios gerais que lhe facilitarão o desenvolvimento de uma orientação elaborada e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível cognitivo, quer de nível sócio-afectivo. Durante o processo de socialização primária pode adquirir, dada a forte classificação entre o DPO e o DPL e a orientação elaborada dos pais, as regras de reconhecimento que lhe permitam não só reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPL, mas também reconhecer a especificidade dos contextos escolares, nomeadamente de um contexto que exige a capacidade de utilizar conhecimentos para resolver novas situações. Atendendo a que o enquadramento entre os dois discursos é muito fraco, principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico do pai, facilmente adquirirá as regras de realização que lhe permitam produzir o texto requerido pela escola. Na generalidade, as características do contexto de socialização

familiar desta aluna são favoráveis ao sucesso escolar, desde as características do espaço de socialização familiar, muito semelhantes às do espaço escolar, até ao embebimento do DPO no DPL. Esta aluna não tem o tempo extra-escolar preenchido com tarefas domésticas e, ainda que gaste bastante tempo nos transportes escolares, isso parece não afectar o seu aproveitamento nas competências cognitivas complexas, ou então o efeito desfavorável desse factor é compensado por outros aspectos favoráveis do contexto de socialização familiar, nomeadamente as condições do espaço pedagógico. Também as expectativas e aspirações altas que os pais têm em relação ao seu sucesso escolar podem justificar o seu aproveitamento. Ela apresenta um aproveitamento geral relativamente elevado, mesmo nas competências cognitivas complexas.

9. CONCLUSÃO

Em relação à generalidade dos indicadores seleccionados para fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar, existe uma grande semelhança entre as duas subamostras, urbana e rural. Contudo, há também algumas diferenças que importa salientar. Fazendo uma análise conjunta dos dados, podemos concluir que todos os pais valorizam bastante o conhecimento escolar e que existe uma fronteira bastante forte entre os agentes de socialização para todos os alunos estudados. Se exceptuarmos o caso do aluno *R71*, em que a fronteira entre os agentes de socialização mãe/filho é muito fraca, verifica-se uma certa tendência para haver uma classificação mais forte entre pais e filhos na subamostra rural, quando comparada com a subamostra urbana.

Em relação aos espaços, parece existir uma certa tendência para classificações mais fortes dos espaços de socialização nas famílias da subamostra urbana em relação às famílias da subamostra rural. Talvez esta diferenciação entre as duas subamostras aconteça porque as famílias da subamostra urbana, estando mais perto da escola, se apercebiam melhor das condições que esta exige para que possa haver continuação da aprendizagem na família. Esta tendência para uma classificação mais forte entre os espaços de socialização parece estar associada à leitura de livros e jornais e a um nível profissional e académico mais elevado.

Em relação a uma certa tendência que os pais parecem manifestar para regularem a sua prática pedagógica segundo regras discursivas e hierárquicas caracterizadas por valores de enquadramento mais fracos, quando comparados com as mães, pensamos que isso acontece, essencialmente, devido ao facto de eles se assumirem muito pouco como agentes de socialização. Na amostra deste estudo, os pais delegam na escola a responsabilidade da

transmissão/aquisição dos conhecimentos/tarefas escolares e nas mães a responsabilidade da transmissão/aquisição dos conhecimentos/tarefas manuais. Para além disso, verificámos também que os pais têm maior tendência para apresentarem uma orientação de codificação elaborada e um maior grau de embebedimento do discurso pedagógico oficial no seu discurso pedagógico, o que pode ser devido ao facto de os pais para os quais isso acontece terem uma habilitação académica e uma participação activa em agências de desafio superiores às mães, bem como uma maior leitura de livros e jornais.

A análise das entrevistas mostrou-nos ainda que a forma como os códigos são realizados no contexto de transmissão/aquisição da família, ou seja, a sua prática pedagógica, está muito relacionada com a orientação de codificação e com o grau de embebedimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico local. Os pais com orientação elaborada e com maior embebedimento do discurso pedagógico oficial no seu discurso pedagógico são os que apresentam maior tendência para utilizarem regras, principalmente discursivas, reguladas por valores de enquadramento mais fracos. Esta tendência está também relacionada com a maior leitura de livros e jornais dos pais e com um nível profissional e académico mais elevado. Também a existência de um espaço pedagógico familiar com características semelhantes às do espaço escolar está associada com o tipo de orientação de codificação e com o embebedimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico local. As famílias com orientação elaborada e com um discurso pedagógico em que o discurso pedagógico oficial está embebido têm, em geral, condições de espaço pedagógico mais parecidas com as da escola do que as famílias em que isso não se verifica.

Os resultados obtidos na investigação sugerem que o acesso das crianças, na família, a uma orientação de codificação elaborada é facilitador do sucesso dos alunos na escola, especialmente nas competências de elevado nível de abstracção. O embebedimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico local e a existência, na família, de um espaço pedagógico local com condições idênticas às do espaço pedagógico oficial que permita ao aluno continuar em casa a aprendizagem iniciada na escola parecem também ser condições fundamentais para aquele sucesso. O estudo sugere ainda que o facto de as crianças terem, no processo de socialização primária, algum controle sobre as regras que regulam o seu processo de aprendizagem, especialmente a nível da selecção e da ritmagem, bem como o simultâneo acesso a critérios de avaliação explícitos, parece ser facilitador do seu sucesso escolar, especialmente nas competências de elevado nível de abstracção.

Podemos então dizer que, de um modo geral, os dados desta investigação apoiam as hipóteses inicialmente formuladas e que têm como pressuposto que o sucesso dos alunos na escola está relacionado com a orientação de codificação dos pais, com a presença de conhecimentos académicos na família,

com a prática pedagógica privilegiada pelos pais e com as condições do espaço pedagógico da família. Os resultados obtidos permitem-nos considerar que, dentro do mesmo estrato social (neste caso, classe trabalhadora), o sucesso/insucesso dos alunos em ciências pode ser uma consequência de características diferenciais do contexto pedagógico familiar, a nível dos factores sociológicos analisados, ou seja, o aproveitamento diferencial em ciências de alunos provenientes do mesmo grupo social relaciona-se com a influência da orientação de codificação dos pais, dos conteúdos que são valorizados na família e da forma como são transmitidos, bem como das condições do espaço pedagógico familiar e ainda do preenchimento do tempo extra-escolar do aluno com tarefas domésticas. Estes factores estão, por sua vez, relacionados com as habilitações académicas e profissões dos pais e com a sua intervenção social/cultural. Não querendo extrapolar os resultados obtidos com uma amostra de oito alunos para a amostra global de que ela faz parte, consideramos, no entanto, que este estudo ajuda a compreender os resultados da investigação mais ampla (Pires e Morais, 1996). Com efeito, a relação que havíamos encontrado entre níveis académicos e profissionais mais elevados e maior intervenção social/cultural dos pais, por um lado, e maior sucesso dos alunos em ciências (particularmente evidente nas competências complexas), por outro, e que havíamos sugerido estar relacionada com a posse de uma orientação elaborada e com a presença do discurso pedagógico oficial na família, parece ser confirmada com o presente estudo. Quanto à importância da existência de características do espaço pedagógico oficial na família, este estudo veio confirmar os resultados do estudo mais amplo.

Importa ainda salientar que a semelhança, já referida, entre as duas subamostras em relação aos factores analisados também tinha sido encontrada para a amostra global não só em relação ao aproveitamento dos alunos a nível global e nos dois tipos de competências (CS e CC), mas também em relação aos factores do contexto de socialização familiar estudados. Esta semelhança foi uma surpresa, pois, como também se refere no artigo sobre o estudo mais amplo de natureza quantitativa, esperávamos melhor aproveitamento e condições mais facilitadoras do sucesso no contexto pedagógico familiar dos alunos da subamostra urbana do que nos alunos da subamostra rural. O facto de o grupo social 3 (dos agricultores), que inclui os alunos da subamostra rural, ser constituído, na grande generalidade, por indivíduos que emigraram, o que lhes deu poder e prestígio social e, principalmente, económico, pode justificar alguns dos factores do contexto de socialização desta subamostra e compensar a vantagem de outros factores, relacionados com a vivência da cidade, da subamostra urbana, aproximando-as nos aspectos analisados na investigação.

A investigação descrita neste artigo está, como se viu, intimamente ligada a outra investigação de natureza quantitativa. A complementaridade de um estudo qualitativo e de um estudo quantitativo parece evidente na compreen-

são das razões de natureza familiar que podem explicar o (in)sucesso de diferentes crianças, neste caso particular em ciências. A investigação torna claro que há diferenças sociológicas fundamentais no interior de um dado estrato social que se reflectem na socialização primária das crianças a nível da família e dão origem a diferentes respostas nos contextos escolares. Tal como se afirmou no artigo que descreve o estudo quantitativo, pensamos que também este estudo dá um contributo para levar a escola e os professores a compreenderem o que se passa com os alunos, ajudando a perceber por que razão alguns alunos são bem sucedidos e outros não. Pensamos que esse conhecimento pode proporcionar uma visão mais clara das causas do sucesso/insucesso dos alunos dos estratos sociais mais baixos, por forma a poderem actuar de modo mais compreensivo e eficiente no contexto da sala de aula, no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, principalmente nas competências que exigem um elevado nível de abstracção.

BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*, vol. III, *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1990), *Class, Codes and Control*, vol. IV, *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Londres, Routledge.
- CARDOSO, L., e A. M. Morais (1992), «Causas do aproveitamento diferencial em ciências nas crianças de estratos sociais mais baixos — um estudo sociológico», in A. M. Morais et al., *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. 1, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- COOK-GUMPERZ, J. (1973), *Social Control and Socialization — A Study of Class Differences in the Language of Maternal Control*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- DAVID, M. (1986), «Teaching family matters», in *British Journal of Sociology of Education*, 7 (1).
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais), H. Barradas, I. Neves e H. Rainha (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- HOLLAND, J. (1981), «Social class and changes in orientation to meaning», in *Journal of the British Sociological Association*, 15 (1), 1-18.
- MIRANDA, C., e A. M. Morais (1994), «O contexto social na relação entre a exigência conceptual dos professores e o desenvolvimento científico dos alunos», in *Aprender* (17), 55-70.
- MORAIS, A. M. (1992a), «Classe social e aproveitamento em ciências — um estudo da influência de diferentes atributos de classe na sua inter-relação com outros factores sociológicos», in A. M. Morais et al., *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. 1, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- MORAIS, A. M. (1992b), «Influência do nível de exigência conceptual dos professores no sucesso dos alunos em ciências», in A. M. Morais et al., *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. 1, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- MORAIS, A. M., L. Cardoso, I. P. Neves e D. Peneda (1992), *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. 1, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- MORAIS, A. M., e I. P. Neves (1993a), «Práticas pedagógicas e teorias de instrução no contexto de socialização familiar — um modelo de análise», in A. M. Morais et al., *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. II, *Análise de Aprendizagens na Família e na Escola*, Lisboa, Fundação Gulbenkian.

- MORAIS, A. M., I. P. Neves, A. Medeiros, D. Peneda, F. Fontinhas e H. Antunes (1993b), *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. 2, *Análise de Aprendizagens na Família e na Escola*, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- MORAIS, A. M., I. P. Neves, H. Antunes, F. Fontinhas, A. Medeiros, D. Peneda e E. Reis (1995), «Práticas pedagógicas e aprendizagem científica — um estudo sociológico», in *Revista de Educação*, 5 (2).
- NEVES, I. P. (1991), *Práticas Pedagógicas Diferenciais na Família e Suas Implicações no (In)Sucesso em Ciências: Fontes de Continuidade e de Descontinuidade entre os Códigos da Família e da Escola*, tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- NEVES, I. P., e A. M. Morais (1993a), «O posicionamento da criança na família/comunidade e sua influência no aproveitamento escolar», in A. M. Morais et al., *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. 2, *Análise de Aprendizagens na Família e na Escola*, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- NEVES, I. P., e A. M. Morais (1993 b), «A orientação de codificação no contexto de socialização primária e o aproveitamento dos alunos», in A. M. Morais et al., *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. 2, *Análise de Aprendizagens na Família e na Escola*, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- NEVES, I. P., e A. M. Morais (1993c), «Orientação de codificação e processo de socialização cognitiva da família — influência no sucesso dos alunos», in A. M. Morais et al., *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. 2, *Análise de Aprendizagens na Família e na Escola*, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- NEVES, I. P., e A. M. Morais (1993d), «Teorias de instrução no contexto de socialização familiar e sua influência no aproveitamento escolar», in A. M. Morais et al., *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. 2, *Análise de Aprendizagens na Família e na Escola*, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- PIRES, D. M. (1993), *Socialização Primária e Aproveitamento Cognitivo dos Alunos em Ciências — Um Estudo Comparativo com Alunos dos Meios Urbano e Rural*, tese de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- PIRES, D. M., e A. M. Morais (1996), «Aprendizagem científica e contextos diferenciados de socialização familiar: um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos», in *Revista de Educação*, 6 (2), 57-73.