

A OBRA

Hoje em dia ninguém nega a importância da família na vida actual e futura das crianças, nomeadamente no desenvolvimento de competências que facilitem a sua adaptação à Escola. É frequente, contudo, que, num ou noutro momento do seu percurso escolar, os alunos se confrontem com problemas comportamentais ou com dificuldades de aprendizagem. Este livro pretende contribuir para uma melhor compreensão de algumas influências da família na sua origem e salienta as vantagens de uma colaboração estreita entre a Escola e a família nestes casos.

Na primeira parte deste livro, especialistas portugueses e espanhóis debruçam-se sobre alguns dos factores familiares responsáveis por problemas comportamentais que originam dificuldades de adaptação da criança à Escola. A segunda parte focaliza-se mais no papel das famílias nas aprendizagens escolares, salientando, a terceira parte, a necessidade de estabelecimento de uma relação de colaboração entre a família e a Escola, sobretudo quando a criança apresenta problemas, o que é ilustrado com a apresentação de uma experiência bem sucedida de parceria Família-Escola. O melhor conhecimento de alguns factores familiares associados a problemas de adaptação escolar da criança pode ajudar os pais e os professores a trabalhar em conjunto com vista ao desenvolvimento mais harmonioso da criança.

A COORDENADORA

Anne Marie Fontaine é doutorada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto onde é Professora Associada Agregada no domínio da Psicologia Diferencial. Nas suas investigações dedica-se à análise das influências dos contextos de vida sobre o desenvolvimento da motivação escolar, do conceito de si próprio e da auto-estima de crianças e jovens. Tem-se focalizado particularmente na importância da família e da Escola neste processo.

ISBN 972-41-2187-9



9 789724 121871

Nr de Código 707178

PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
PARTENARIADO FAMILIA-ESCUELA Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS



C O L E C Ç Ã O E M F O C O

PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PARTENARIADO FAMILIA-ESCUELA Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS

Coordenação de ANNE MARIE FONTAINE

Com o patrocínio da FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

EDIÇÕES
ASA



Delmina Maria Pires* e Ana Maria Morais**

Resumo

Este artigo refere-se a uma investigação que incluiu dois estudos, um quantitativo e outro qualitativo, e foi realizada com alunos dos estratos sociais mais baixos, do 6º ano de escolaridade, de uma escola preparatória de uma cidade do norte de Portugal. A investigação centra-se na interacção família-escola e analisa a influência dos processos de socialização familiar no aproveitamento cognitivo dos alunos, em Ciências da Natureza, especialmente nas competências que implicam um elevado nível de abstracção.

A amostra era constituída por 85 alunos (e respectivos pais). Os alunos estavam distribuídos por 4 turmas que foram leccionadas pelo mesmo professor de Ciências da Natureza e constituíam duas subamostras, uma urbana e outra rural. Para o estudo qualitativo, que serviu de base a este artigo, seleccionámos 8 alunos, 4 com aproveitamento positivo, nas competências de baixo e de elevado nível de abstracção, e 4 com aproveitamento negativo nestas competências.

Os dados permitem-nos concluir que existe uma relação essencial entre a orientação de codificação dos pais, a sua prática pedagógica, o embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar, as condições do espaço pedagógico familiar e o sucesso/insucesso dos alunos da classe trabalhadora, em Ciências da Natureza, principalmente no que diz respeito a competências que implicam um elevado nível de abstracção.

* Escola Superior de Educação de Bragança, Portugal.

** Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal.

1. Introdução

Este trabalho insere-se na linha de investigação desenvolvida pelo projecto ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula), que tem como objectivo fundamental compreender a influência das componentes sociológicas da família e da escola no aproveitamento diferencial dos alunos provenientes de grupos socioculturais distintos, principalmente nas competências que implicam um elevado nível de abstracção, competências cognitivas complexas (CC)⁽¹⁾.

O estudo centra-se na análise do contexto de socialização familiar de alunos da classe trabalhadora⁽²⁾, nomeadamente a nível das condições do espaço pedagógico familiar, do grau de embebedimento 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 estes factores e o sucesso/insucesso dos alunos medido em função do seu aproveitamento cognitivo nas competências que implicam um elevado nível de abstracção, competências CC, em Ciências da Natureza.

Baseamo-nos na teoria de Bernstein, especialmente nos seus modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico (Bernstein, 1977, 1990; Domingos *et al.*, 1986), e em trabalhos realizados no seu âmbito (Cardoso, 1986; Neves, 1991; Morais e Neves 1993), que interpretam as baixas realizações escolares apresentadas por um grande número de alunos dos estratos sociais mais baixos, como o resultado de processos de socialização familiar.

(1) As competências cognitivas complexas estão relacionadas com a aquisição de conhecimento que exige um elevado nível de abstracção e que se traduz na capacidade de compreensão dos conceitos ao mais alto nível, na aplicação do conhecimento em novas situações, na capacidade de fazer previsões, etc.

(2) Grupo dos trabalhadores que executam tarefas fundamentalmente manuais.

2. Objectivos

Compreender porque é que alguns alunos da classe⁽³⁾ trabalhadora têm sucesso na escola, mesmo quando esta exige competências de elevado nível de abstracção, e outros não têm sucesso.

Estudar a influência de factores sociológicos do contexto pedagógico familiar de alunos da classe trabalhadora, nomeadamente a orientação de codificação dos pais e a sua prática pedagógica, e o espaço pedagógico familiar, no seu aproveitamento em ciências.

Comparar, em função dos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar e do aproveitamento em ciências, os alunos da classe trabalhadora urbana e rural.

3. Problemas e hipótese

Por que razão algumas crianças da classe trabalhadora têm sucesso em ciências, mesmo quando a escola exige realizações que implicam competências CC, e outras não têm sucesso?

Qual a influência de factores sociológicos do contexto pedagógico familiar, nomeadamente a orientação de codificação da família, a sua prática pedagógica e o espaço pedagógico familiar, no aproveitamento dos alunos, principalmente quando a escola exige realizações que requerem um elevado nível de abstracção?

Hipótese:

As crianças da classe trabalhadora que na família tenham acesso a uma orientação de codificação elaborada, a uma modalidade de prática pedagógica de perfil semelhante à aprendizagem por descoberta orientada (em que tenham algum controlo sobre a selecção e a ritmagem e em que se explicitem os critérios de avaliação) e a condições de espaço pedagógico idênticas às da escola, têm maiores probabilidades de sucesso em ciências, principalmente nas competências

(3) O conceito de classe social deve ser entendido num sentido nominal.

CC, do que as crianças da classe trabalhadora que, na família, tenham acesso a uma orientação de codificação restrita, a uma prática pedagógica centrada no transmissor e a um espaço pedagógico local em que as condições do espaço pedagógico oficial não se verificam.

4. Fundamentação teórica

Para fundamentar a pesquisa 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 permite a análise do contexto pedagógico da escola, e possibilita a utilização dos mesmos instrumentos conceptuais utilizados para analisar o contexto pedagógico escolar.

Transferindo para o contexto 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 controlo 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:

$$\begin{array}{c} O^{E/R} \\ + - + - \\ C \text{ ie } E \text{ ie} \end{array}$$

$O^{E/R}$ 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). 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 controlo, 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.

Na PPF consideramos a prática instrucional específica (PIE) que se concretiza na forma como os pais transmitem os conteúdos do discurso pedagógico familiar (DPF) e que é regulada por um conjunto de regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação), a partir das quais é possível fazer a sua caracterização, e a prática reguladora específica (PRE) que se concretiza na forma como se processam as relações sociais de autoridade entre os pais e os filhos. São as regras hierárquicas que, manifestando-se segundo uma determinada modalidade de controlo social, indicam a forma como os pais controlam as relações de autoridade com os filhos.

É, essencialmente, através deste processo directo de transmissão/aquisição e de controlo das relações sociais (prática pedagógica directa) que as crianças adquirem as aptidões específicas e os comportamentos que condicionarão a forma como elas aprendem e comunicam noutros contextos. Para conhecer a prática pedagógica directa, determinámos as regras discursivas, as regras hierárquicas e o grau de isolamento (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 de controlo que se traduzem na prática pedagógica familiar, ou seja, as relações de poder e de controlo que regulam a forma de aprendizagem das crianças – teoria de instrução – e a forma das relações sociais de comunicação no contexto pedagógico familiar.

Consideramos o DPF que a criança aprende a valorizar e que tacitamente adquire durante a socialização primária, como uma prática pedagógica indirecta, pois ele “envolve”, globalmente, a criança em

toda a sua vida familiar, socializando-a nos conteúdos do DPF e numa determinada orientação de codificação (elaborada/restrita). Para conhecer a prática pedagógica indirecta recorreremos à análise do DPF. Essa análise permite determinar a orientação de codificação em que as crianças foram socializadas e conhecer o grau de embebedimento do discurso pedagógico oficial (DPO) no discurso pedagógico familiar, bem como o grau de isolamento entre esses discursos.

O local onde o discurso e a prática pedagógica se realizam, espaço pedagógico familiar, caracterizou-se em função dos recursos materiais e humanos a que o aluno tem acesso, bem como das características do espaço onde o aluno estuda, nomeadamente a nível das condições de silêncio.

5. Amostra

A amostra global era constituída por 85 alunos (e respectivos pais) de uma escola preparatória de uma cidade do norte de Portugal, distribuídos por 4 turmas do 6º ano de escolaridade. Atendendo aos objectivos da investigação, da amostra global seleccionámos 8 alunos que passaram a constituir a amostra deste estudo. Assim, 4 dos alunos, dois rapazes e duas raparigas, tinham sucesso em Ciências da Natureza (aproveitamento superior a 50% nas competências CC) e os outros 4 alunos apresentavam insucesso (aproveitamento inferior a 50% nessas competências). Na amostra, 4 dos alunos, dois rapazes e duas raparigas, pertenciam à classe trabalhadora urbana (subamostra urbana) e os outros 4 alunos, dois rapazes e duas raparigas, pertenciam à classe trabalhadora rural (subamostra rural). Em cada subamostra, dois alunos (um rapaz e uma rapariga) tinham sucesso nas competências CC e outros dois alunos apresentavam insucesso nessas competências.

Designámos os alunos com uma letra e um número. A letra U indica a subamostra urbana, a letra R, a subamostra rural, e o número refere o código que lhes foi atribuído na investigação.

6. Metodologia

Para determinar a orientação de codificação dos pais e caracterizar a sua prática pedagógica, utilizámos uma entrevista semiestruturada. O guião da entrevista fundamentou-se num instrumento conceptual – Pires (1993), Morais e Neves (1993). No entanto, para compreender as relações estabelecidas na hipótese, tivemos necessidade de fazer a caracterização sociológica das famílias, obtendo os dados necessários através de questionários aplicados aos pais e aos alunos. Essa caracterização foi feita em função da profissão dos pais, da sua habilitação académica, da sua participação em agências de desafio, oposição e resistência e agências de reprodução cultural⁽⁴⁾, da leitura de livros e jornais e das condições do espaço pedagógico familiar. A selecção destas variáveis teve como base os argumentos de Bernstein sobre o acesso dos sujeitos a códigos restritos e elaborados e sobre a importância das condições da família, 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.

O aproveitamento dos alunos em Ciências da Natureza foi medido numa escala de 0 a 100 e foi 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 complexas, numa média, para os dois testes, de 30,5%. 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 este tipo de competência, e negativo quando o valor obtido era inferior a 50%.

Uma descrição detalhada dos pressupostos que fundamentaram a escolha das variáveis e dos critérios a que obedeceu a construção das escalas, pode ser encontrada em Pires (1993).

(4) Considerámos agências de desafio os sindicatos, os partidos políticos, etc., e agências de reprodução cultural as associações recreativas, desportivas, etc.

7. Análise das entrevistas

Ao texto produzido pelos pais nas entrevistas fizemos uma análise de conteúdo.

É importante referir que para alguns pais tivemos muitas dúvidas em determinar o seu tipo de orientação de codificação. Em alguns casos as dúvidas permaneciam, mesmo recorrendo à impressão geral com que ficámos da entrevista. Assim, referimos a orientação de codificação desses pais como $O^{E(-)}$.

Os extractos que transcrevemos devem ser considerados, apenas, como exemplos ilustrativos da forma como as análises foram feitas.

Em relação à orientação de codificação, os extractos que se seguem exemplificam O^E (mãe U5 e pai R79) e O^R (mãe R71 e pai R44).

Mãe U5 – Nas telenovelas... vejo aquilo como estando a ver um filme... não vivo aqui... faço-lhe ver que não é a vida real. 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 e comentamos como foi antigamente e como é agora.

Pai R79 – Gosto de ver as novelas... nós temos que ir por nós mesmos... aparecem lá coisas boas e coisas ruins... a telenovela ensina bastante... tudo é bom aprender... o telejornal... pela televisão sabemos tudo na base mundial. 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 que... 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 gosta de ver (*a televisão*). Falam em guerras... gosto de saber onde é que são, 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...

A relação entre o DPO e o DPF foi traduzida em função de valores de classificação externa (C_e) e de enquadramento externo (E_e). 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 valorizadas pela escola não fazem parte do discurso e do quotidiano da família (ausência de embebedimento do DPO no DPF), e E_e^{-} traduz uma situação em que os conhecimentos e tarefas valorizadas pela escola fazem parte do discurso e do quotidiano da família (embebedimento do DPO no DPF). As situações intermédias foram traduzidas por E_e^+ e E_e^- .

Ilustram-se situações de classificação muito forte (C_e^{++} , pais U29 e R44) e menos forte (C_e^+ , pai R79) e 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 está os deveres da escola... a partir daí...

Pai R44 – ... se tem trabalhos a fazer, já ninguém o manda a sítio nenhum a trabalhar... do momento que tenha estudos a fazer, faze-os 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 mas foi com a maneira de viver. Eu gostava que fizesse... o 12º ano... se depois... não quisesse fazer utilização... do estudo que não fizesse, mas tinha bons conhecimentos...

Mãe U29 – Fazem à maneira deles (*tarefas escolares*). Eu não sei nada, praticamente, o pai nada sabe.

Mãe R65 – ... conversamos da vida da lavoura... se as batatas não nos dão... aquela horta devia ter sido lavrada de outra forma... em casa não lhe ensinamos nada, porque nada sabemos... obrigamos a estudar...

Mãe U16 – ... eu ensino-lhe da maneira que eu vejo que é. Já lhe compramos 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 traduziu-se em enquadramento interno (Ei). Assim, em relação às regras discursivas, Ei^{++} traduz situações em que são os pais, sem terem em atenção os atributos dos filhos, a seleccionar, a controlar o tempo de realização e a determinar a forma como os conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizados, e Ei^{--} traduz situações em que são os filhos a seleccionar, a controlar o tempo de realização e a determinar a forma como os conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizados. As situações intermédias são traduzidas por Ei^+ e Ei^- , em que

Ei^+ caracteriza situações em que os pais seleccionam, controlam o tempo de realização e determinam a forma como os conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizados, tendo em atenção os atributos dos filhos, e Ei^- traduz situações em que os filhos fazem a selecção, controlam o tempo de realização e determinam a forma como alguns conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizados, de acordo com a importância que os pais conferem aos conhecimentos/actividades.

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

Pai R71 – ... às vezes... dei uma ordem mal dada... eu sei que está mal... mas, por um acto de dizer, têm que cumprir aquilo que lhe mandam, eles têm que o fazer... depois de... essa ordem ser cumprida... 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... tem que fazer aquilo que lhe mandam, nada mais...

Mãe U29 – ... digo que não faça (*tarefas de 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 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 entende fazer.

Para a ritmagem, ilustram-se situações de Ei^{++} (pai R71) e de Ei^{--} (pai U29).

Pai R71 – ... marco-lhe tempo e faz... pois com certeza, dentro do período que lhe é dado, que lhe eu dou... eu compreendo que... aquilo que tem que ser assim, naquele tempo...

Pai U29 – ... nunca lhe marquei tempo... tem que fazer em conjunto... coisas que apareçam...

No que diz respeito aos critérios de avaliação, são exemplificadas situações de Ei^{++} (mãe U29), de Ei^{+} (mãe U5), de Ei^{-} (mãe U16) e de Ei^{--} (pai U16).

Mãe U29 – Não, eu não lhe expliquei nada... não vêes 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 – ... para limpar o pó... explico... primeiro fazes a cama... depois limpas o pó... se ela não fizer... não aprende da maneira dela...

Pai U16 – Não lhe ensinei nada. Tem que as fazer (*tarefas*) conforme sabe... ela não as vai fazer mal...

A natureza hierárquica/interpessoal das relações de conduta social utilizadas pelos pais quando transmitem os conhecimentos e explicam as tarefas aos filhos traduziu-se por valores de enquadramento interno. Ei^{+++} caracteriza situações em que os pais, predominantemente,

utilizam controlo imperativo, Ei^{++} caracteriza situações em que os pais utilizam controlo posicional associado a controlo imperativo, Ei^{+} caracteriza situações em que os pais utilizam, essencialmente, controlo posicional, Ei^{-} caracteriza situações em que os pais utilizam controlo posicional e controlo interpessoal e Ei^{--} indica situações em que os pais utilizam, essencialmente, controlo interpessoal.

Ilustramos situações de Ei^{+++} (pai R65), de Ei^{++} (pai R44) e de Ei^{--} (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 que obedecer... se não fizer aquilo que lhe mando já ralho com ele...

Pai R79 – Perguntava: porque demoraste tanto... ela tinha uma explicação... conversava... com ela...

O isolamento entre espaços e agentes de socialização traduziu-se por valores de classificação interna (Ci), em que Ci^{++} caracteriza situações de forte separação entre os espaços e os agentes, existindo locais próprios para se realizarem as funções e funções próprias para cada agente, e Ci^{--} caracteriza situações em que os espaços são comuns à realização de várias funções e se partilham tarefas. As situações intermédias foram traduzidas por Ci^{+} e Ci^{-} .

Para os espaços, exemplificamos situações de Ci^{++} (pai R79) e de Ci^{--} (mãe R71).

Pai R79 – ... um filho precisa de ter condições de casa... de ter um sítio onde possa estudar... no sítio onde estuda, no quarto... tem lá uma secretariazinha... ninguém os incomoda...

Mãe R71 – Estuda na cozinha, a televisão está ali... digo-lhe: apaga a televisão, 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, ilustramos situações de Ci^{++} (pai R71) e de Ci^{-} (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 é porque não pode.

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

8. Análise e discussão dos resultados

O quadro 13.1 apresenta os principais resultados da análise das entrevistas.

Em todas as famílias analisadas verifica-se uma fronteira nítida entre o DPO e o DPF, ou seja, as famílias valorizam mais o conhecimento académico/tarefas escolares do que o conhecimento comum/tarefas manuais. A diferenciação encontrada nos pais U5 e R79 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 sucesso) que não foi obtido com base no conhecimento académico.

Tal como para os discursos, também em relação aos agentes de socialização se verifica um forte isolamento. No entanto, esse isolamento é maior na subamostra rural do que na urbana. A excepção

evidente na mãe R71 (Ci^{-}) 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 à orientação de codificação dos pais, os dados mostram que não se verificam grandes diferenças entre os pais das duas subamostras, embora possa considerar-se uma maior tendência de O^E nos pais da subamostra urbana do que nos pais da subamostra rural. Verifica-se, ainda, que, apenas no caso dos alunos U5, U16 e R79, quer o pai quer a mãe têm O^E ou $O^{E(-)}$.

CARACTERÍSTICAS SOCIOLÓGICAS DAS FAMÍLIAS QUANTO ÀS RELAÇÕES ENTRE DISCURSOS, SUJEITOS E ESPAÇOS (DADOS DAS ENTREVISTAS)

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	
					Instr.	Regul.				
U5	G1	Superior a 50%	Pai	$Ce^+ Ee^-$	Sel.- Ei^- Rit.- Ei^- Crit.- Ei^+	Ei^+	O^E	Ci^+	Ci^{++}	
			Mãe	$Ce^{++} Ee^{--}$	Sel.- Ei^+ Rit.- Ei^- Crit.- Ei^+	Ei^-	O^E	Ci^+		
URBANA	U12	G2	Inferior a 50%	Pai	$Ce^{++} Ee^{++}$	Sel.- Ei^{++} Rit.- Ei^+ Crit.- Ei^{++}	Ei^-	O^R	Ci^+	Ci^{-}
				Mãe	$Ce^{++} Ee^{++}$	Sel.- Ei^+ Rit.- Ei^+ Crit.- Ei^{++}	Ei^+	O^E	Ci^+	
U16	G2	Superior a 50%	Pai	$Ce^{++} Ee^{++}$	Sel.- Ei^- Rit.- Ei^- Crit.- Ei^-	Ei^+	$O^{E(-)}$	Ci^+	Ci^+	
			Mãe	$Ce^{++} Ee^{--}$	Sel.- Ei^+ Rit.- E^- Crit.- Ei^+	Ei^{++}	O^E	Ci^+		

(cont.)

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
					Instr.	Regul.			
URBANA	U29	G1	Inferior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺	Sel.- Ei ⁻⁻ Rit.- Ei ⁻⁻ Crit.- Ei ⁺	Ei ⁺	O ^{E(-)}	Ci ⁺
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	Sel.- Ei ⁺⁺ Rit.- Ei ⁺ Crit.- Ei ⁺⁺	Ei ⁺⁺	O ^R	Ci ⁺
	R44	G1	Superior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	Sel.- Ei ⁺ Rit.- Ei ⁻⁻ Crit.- Ei ⁺⁺	Ei ⁺⁺⁺	O ^R	Ci ⁺⁺
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	Sel.- Ei ⁺ Rit.- Ei ⁻⁻ Crit.- Ei ⁺⁺	Ei ⁺⁺⁺	O ^R	Ci ⁺⁺
RURAL	R65	G2	Inferior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	Sel.- Ei ⁺ Rit.- Ei ⁻⁻ Crit.- Ei ⁺⁺	Ei ⁺	O ^R	Ci ⁺
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	Sel.- Ei ⁺ Rit.- Ei ⁻⁻ Crit.- Ei ⁺⁺	Ei ⁺	O ^R	Ci ⁺
	R71	G1	Inferior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺	Sel.- Ei ⁺⁺ Rit.- Ei ⁺⁺ Crit.- Ei ⁺⁺	Ei ⁺⁺	O ^{E(-)}	Ci ⁺⁺
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	Sel.- Ei ⁺ Rit.- Ei ⁻⁻ Crit.- Ei ⁺	Ei ⁻⁻	O ^R	Ci ⁻⁻
R79	G2	Superior a 50%	Pai	Ce ⁺ Ee ⁻⁻	Sel.- Ei ⁻⁻ Rit.- Ei ⁻⁻ Crit.- Ei ⁻⁻	Ei ⁻⁻	O ^B	Ci ⁺	
			Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	Sel.- Ei ⁺ Rit.- Ei ⁻⁻ Crit.- Ei ⁻⁻	Ei ⁺	O ^{E(-)}	Ci ⁺	

Quadro 13.1

Quanto à relação entre os discursos pedagógicos da escola e da família, são também os alunos U5, U16 e R79 que têm acesso na família a um discurso pedagógico em que o DPO está bastante embebido. No caso das mães U5 e U16 e do pai R79, existe uma relação bastante forte entre os dois discursos. 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).

No que diz respeito à prática instrucional, os dados indicam que os alunos U5, U16 e R79 têm acesso no contexto pedagógico familiar a uma prática pedagógica relativamente centrada no aquisidor. O controlo do aquisidor sobre a aprendizagem é bastante evidente no caso da aluna R79 em relação à prática pedagógica do pai. No caso do aluno U29, ele tem acesso a duas práticas pedagógicas distintas: a do pai, centrada no aquisidor e a da mãe centrada no transmissor. No entanto, como a mãe é o principal agente de socialização, pois o pai, devido à sua profissão, ausenta-se frequentemente, ele aprende a valorizar, essencialmente, a prática pedagógica da mãe. Os alunos U12, R44, R65 e R71 têm acesso a uma prática pedagógica essencialmente didáctica.

Para a prática reguladora, de uma maneira geral, podemos dizer que as regras hierárquicas que a definem traduzem valores de enquadramento forte, sendo as relações de autoridade explícitas, quer pelo uso a ordens e a coacção física quer pelo uso a apelos posicionais. Só nas famílias R79 e R71, as regras hierárquicas apresentam valores de enquadramento mais fraco. Nestas, ou o pai ou a mãe recorrem a apelos de natureza pessoal (relações de autoridade implícitas).

Numa análise conjunta dos diversos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar, podemos concluir que, em relação aos alunos U12, U29 e R71, com aproveitamento inferior a 50% nas competências CC, apesar de um dos agentes de socialização apresentar O^B ou O^{E(-)}, o DPO não está, ou está pouco, embebido no DPF e os espaços de socialização são fracamente classificados. Para além disso, a prática pedagógica que eles aprendem a valorizar é caracterizada

por uma teoria de instrução de natureza didáctica. No caso dos alunos U29 e R71, embora os pais tenham $O^{E(-)}$ e um relativo embebiamento do discurso pedagógico oficial no seu discurso, a ausência de diálogo familiar limita bastante o acesso dos alunos a esse tipo de orientação de codificação/discurso.

Para a aluna R65, de aproveitamento inferior a 50% nas competências CC, apesar de ter condições de espaço pedagógico familiar facilitadoras da aprendizagem, pelo menos a nível das características do espaço e dos recursos materiais que estão à sua disposição, podemos dizer que a generalidade dos factores analisados não é facilitador do sucesso escolar. Ela não tem acesso, na família, a uma orientação de codificação elaborada, a um discurso pedagógico onde o DPO esteja embebido, nem a uma prática pedagógica em que tenha algum controlo sobre a sua aprendizagem.

Os alunos U5 e R79, com maior aproveitamento nas competências CC, para além de terem condições de espaço pedagógico idênticas às da escola, aprendem, na família, a valorizar práticas pedagógicas relativamente centradas no aquisidor, com acesso a critérios de avaliação explícitos.

A aluna U16, também com aproveitamento superior a 50% nas competências CC, aprende a valorizar na família uma prática pedagógica em que tem algum controlo sobre a sua aprendizagem e com critérios de avaliação explícitos, e tem acesso a um DPF em que o DPO está bastante embebido. Para além disso, tem disponíveis recursos materiais de consulta bastante diversificados e recursos humanos de habilitação académica superior à sua para lhe orientarem o estudo.

9. Conclusão

A análise das entrevistas mostrou-nos que a forma como os códigos são realizados está relacionada com a orientação de codificação e com o grau de embebiamento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar. Os pais com orientação elaborada e com maior embebiamento do discurso pedagógico oficial no seu discurso

pedagógico são os que apresentam maior tendência para utilizar regras, principalmente discursivas, reguladas por valores de enquadramento mais fracos. A existência de espaço pedagógico familiar com características semelhantes às do escolar está, também, associada com o tipo de orientação de codificação e com o embebiamento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar. As famílias com orientação elaborada e com embebiamento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar têm condições de espaço pedagógico mais parecidas com as da escola do que as famílias em que isso não se verifica.

Em síntese, podemos concluir que o acesso na família a uma orientação de codificação elaborada é facilitador do sucesso dos alunos em Ciências da Natureza, especialmente nas competências cognitivas complexas, sendo também condições fundamentais para esse sucesso o embebiamento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar e a existência de condições de espaço pedagógico familiar que permitam ao aluno continuar em casa a aprendizagem iniciada na escola. Concluimos, também, que o facto de os alunos terem, no processo de socialização primária, algum controlo sobre as regras que regulam a aprendizagem, especialmente a nível da selecção e da ritmagem, bem como o simultâneo acesso a critérios de avaliação explícitos, é facilitador do sucesso escolar, especialmente nas competências cognitivas complexas.

Résumé

Contextes sociaux et réussite scolaire en sciences naturelles

Cet article se réfère à une recherche qui fut menée auprès d'élèves de 6^{ème} année de scolarité de niveaux sociaux assez bas, qui fréquentaient une école d'une ville du Nord du Portugal. La recherche se centre sur l'interaction famille-école et analyse l'influence des processus de socialisation familiaux sur la réussite scolaire des élèves en sciences naturelles, et plus particulièrement, sur les compétences qu'impliquent un haut niveau d'abstraction.

L'échantillon est constitué de 85 élèves et de leurs parents. Les élèves proviennent de 4 classes enseignées par le même professeur

de sciences naturelles et représentent deux sous-échantillons (urbain et rural). Pour l'étude qualitative qui a servi de base à cet article, ont été sélectionnés 8 élèves, 4 ayant obtenu des résultats positifs au niveau des compétences exigeant de haut et de bas niveaux d'abstraction et 4 ayant obtenu des résultats négatifs au niveau de ces mêmes compétences.

Les données permettent de conclure qu'il existe une relation essentielle entre l'orientation de codification des parents, leurs pratiques pédagogiques, l'inclusion du discours pédagogique officiel dans le discours pédagogique familial, les conditions de l'espace pédagogique familial et le niveau de succès des élèves de classe ouvrière en sciences naturelles, particulièrement en ce qui concerne les compétences qui impliquent un niveau d'abstraction élevé.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control: Vol. III. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Class, codes and control: Vol. IV. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- CARDOSO, L. (1986). *Algumas causas do aproveitamento diferencial nas crianças dos estratos sociais mais baixos*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Portugal.
- DOMINGOS, A. M. et al. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, A. M. (1992). 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. (Eds.), *Sociedade primária e prática pedagógica, Vol. I* (pp. 50-71). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, A. M., & NEVES, I. (1993). Práticas pedagógicas e teorias de instrução no contexto de socialização familiar. Um modelo de análise. In A. M. Morais et al. (Eds.), *Análise de aprendizagens na família e na escola, Vol II* (pp. 437-465). *Sociedade primária e prática pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NEVES, I. (1991). *Práticas pedagógicas diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências. Fontes de continuidade e descontinuidade entre os códigos da família e da escola*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal.
- PIRES, D. M. (1993). *Sociedade primária e aproveitamento cognitivo dos alunos em ciências. Um estudo comparativo com alunos dos meios urbano e rural*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal.