



TÍTULO

Expectativas académicas e desempenho escolar: um modelo em construção

AUTOR

Soraia Cristina Rosado Cunha

REVISÃO

Ricardo Santana

DESIGN

Teresa Cardoso Bastos - Design
T. 218 400 858

PROPRIEDADE

Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência

EDITOR

Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência
Edifício I&D, Avenida de Berna, n.º 26, 1069-061 Lisboa
projectoescxel@gmail.com

APOIOS

A publicação deste livro foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do projecto estratégico 2011 do CesNova FCSH/UNL.

IMPRESSÃO

Estúdio Gráfico 21- artes gráficas, Lda.

TIRAGEM

250 Exemplares

ISBN

978-989-97702-0-1

Lisboa, Fevereiro de 2012

AGRADECIMENTOS

E porque este livro resulta de um trabalho em equipa não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para o resultado final deste estudo.

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

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

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

ÍNDICE GERAL

8 Introdução

12 Capítulo I – Teoria de acção racional

13 Teoria de acção racional – enquadramento teórico

15 Teoria da escolha racional

17 Aplicação da teoria ao contexto escolar: a importância da escolha racional nos trajectos e desempenho escolar dos alunos

19 Limitações e críticas à teoria da escolha racional

20 Síntese de capítulo

22 Capítulo II – Sistema de disposições escolares

23 Sistema de disposições: enquadramento teórico e definição do conceito

24 Processo de construção das disposições

25 Condicionamentos sociais na construção das disposições

27 Disposições sociais na construção das expectativas escolares

41 Síntese de capítulo

30 Capítulo III – Expectativas e aspirações académicas

31 Aspirações e expectativas: definição e diferenciação entre conceitos

32 A importância das representações sociais

33 Formação das expectativas académicas: pertinência da origem social e das aspirações parentais.

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

39 Expectativas académicas: trajectos e desempenho escolar.

26 Síntese de capítulo

42 Capítulo IV – Considerações metodológicas

43 Problemática, questões e objectivos principais

44 Campo de observação, desenho metodológico e instrumentos de recolha de informação

45 Técnicas de recolha e tratamento de dados

Entrevistas semi-directivas

Inquérito por questionário

48 Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados

49 Análise dos resultados do questionário

Caracterização da população inquirida e percurso escolar dos alunos

Interpretação dos eixos de análise

Eixo de análise a) Contexto socioeconómico de origem

Eixo de análise b) Percurso e trajectórias escolares

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

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

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

Eixo de análise f) Resultados dos alunos

74 Conclusões

82 Bibliografia

ÍNDICE DE FIGURAS

- 49 **Figura 1 - Grupos etários dos alunos (%)**
- 50 **Figura 2 - Ano de escolaridade dos alunos do 3.º ciclo (%)**
- 50 **Figura 3 - Ano de escolaridade dos alunos do ensino secundário (%)**
- 51 **Figura 4 - Via de ensino segundo os ciclos de ensino (%)**
- 51 **Figura 5 - Área de estudo dos alunos do ensino secundário (%)**
- 52 **Figura 6 - Situação profissional dos pais (%)**
- 53 **Figura 7 - Classificação da profissão do pai e da mãe (%)**
- 54 **Figura 8 - Rendimento do agregado familiar (%)**
- 54 **Figura 9 - Nível de instrução dos pais (%)**
- 55 **Figura 10 - Motivo da escolha da via e área de ensino (%)**
- 56 **Figura 11 - Razões de prosseguimento de estudos após o 9.º ano (%)**
- 58 **Figura 12 - Assuntos debatidos frequentemente entre EE e aluno (%)**
- 59 **Figura 13 - Situações em que EE ajudam aluno a estudar (%)**
- 59 **Figura 14 - Actividades de apoio ao estudo, realizadas com frequência entre EE e alunos (%)**
- 60 **Figura 15 - Controlo frequente do EE sobre certas actividades da vida do aluno (%)**
- 61 **Figura 16 - Expectativas do EE sobre vida escolar do educando (%)**
- 62 **Figura 17 - Razões das aspirações parentais (%)**
- 63 **Figura 18 - Aspirações académicas parentais, percepção dos alunos (%)**
- 64 **Figura 19 - Motivos que orientam aspirações parentais, percepção dos alunos (%)**
- 65 **Figura 20 - Expectativas académicas dos alunos (%)**
- 66 **Figura 21 - Aspirações após concluir escolaridade (%)**
- 69 **Figura 22 - Alunos que reprovaram ao longo da escolaridade (%)**
- 69 **Figura 23 - Número de reprovações (%)**
- 70 **Figura 24 - Ciclo de ensino das reprovações dos alunos (%)**
- 71 **Figura 25 - Resultados nas provas de aferição do ciclo anterior, em Língua Portuguesa e Matemática (%)**
- 71 **Figura 26 - Cruzamento entre o nível de instrução do pai e os resultados na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática (%)**
- 72 **Figura 27 - Cruzamento entre o nível de instrução da mãe e os resultados na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática (%)**
- 73 **Figura 28 - Cruzamento entre a avaliação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e as expectativas académicas dos alunos (%)**

ÍNDICE DE TABELAS

- 47 Tabela 1 – Eixos de Análise - Dimensões e Indicadores
- 62 Tabela 2 – Cruzamento entre o Nível de Instrução (NI) do Pai e as Aspirações Académicas dos Pais
- 63 Tabela 3 – Cruzamento entre o Nível de Instrução (NI) da Mãe e as Aspirações Académicas dos Pais
- 65 Tabela 4 – Cruzamento das variáveis Via de Ensino e Expectativas Académicas dos Alunos
- 67 Tabela 5 – Cruzamento entre as expectativas dos alunos (Nível de escolaridade pretende seguir) e o Nível de Instrução da Mãe.
- 67 Tabela 6 – Cruzamento entre as expectativas dos alunos (Nível de escolaridade pretende seguir) e o Nível de Instrução do Pai.
- 68 Tabela 7 – Cruzamento entre as expectativas dos alunos (Nível de escolaridade pretende seguir) e as Aspirações Académicas Parentais
- 70 Tabela 8 – Cruzamento entre o Número de Reprovações e a Via de Ensino
- 72 Tabela 9 – Cruzamento entre a Avaliação nas disciplinas de Matemática (MT) e de Língua Portuguesa (LP) e as Aspirações Académicas Parentais.

INTRODUÇÃO

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

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

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

Existem diversos problemas no interior do sistema educativo que se constituem como obstáculo ao desenvolvimento dos níveis académicos da população portuguesa: problemas como o baixo nível de qualificações escolares e profissionais, assim como o problema do abandono escolar¹, que se encontram geralmente associados ao insucesso escolar e à entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho, como forma de garantir a subsistência do agregado familiar (embora a escolaridade mínima esteja fixada no 9.º ano de escolaridade²).

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

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

2 Actualmente a escolaridade obrigatória foi alargada para o 12.º ano, através da implementação da nova Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, que estabelece a escolaridade obrigatória a 12 anos de escolaridade e aplica-se aos alunos que, encontrando-se abrangidos pela escolaridade obrigatória à data de entrada em vigor da presente lei, se matriculem no ano lectivo de 2009/2010, em qualquer dos anos de escolaridade do 1.º e 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade. Não obstante a essa informação, no início desta investigação e no momento da realização e aplicação dos métodos de recolha de dados, a escolaridade obrigatória era ainda de 9 anos de escolaridade, abrangida pela Lei De Bases Do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de Outubro.

de optar por trajectos marcados por mais ou menos investimento, por ingressar numa via ou área de ensino específica, por alcançar ou não o sucesso académico?

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

É neste contexto que iniciamos a nossa investigação, considerando importante recorrer como eixo orientador da investigação à reflexão dos contornos conceptuais da teoria de acção racional, como orientadora da percepção das escolhas dos alunos e da construção das suas expectativas, inserindo nesse sentido a problemática das disposições (Katz, 1993; Lahire, 2002, 2005), de forma a compreender se existe realmente um padrão comportamental e de hábitos de pensar consciente que oriente os jovens a alcançar directamente um objectivo. Na verdade, a questão que aqui é colocada é a de procurar compreender até que ponto as escolhas dos alunos são ou não racionais, e em que medidas essas escolhas são determinadas pelas suas disposições e expectativas futuras.

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

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

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

Centrando a problemática nas representações dos alunos e dos seus pais/ Encarregados de Educação³, foi escolhido o caminho da procura da concertação que existe entre as aspirações parentais e as expectativas dos jovens de modo a compreender se de algum modo tais questões influenciam o desempenho escolar dos alunos.

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

3 Adiante referidos como “EE”.

Este estudo organiza-se em 5 capítulos dirigidos às seguintes questões: No primeiro capítulo debruçamo-nos sobre a *teoria da escolha racional*, onde analisámos a aplicação da teoria no contexto educativo e a sua importância nos trajectos e desempenhos académicos dos jovens. De forma a apresentar uma posição não tão determinista da teoria da escolha racional, expomos ainda as limitações desta teoria, que nos permite justificar o abandono de algumas perspectivas mais radicais. É, também, a partir daqui que sugerimos entrar no segundo capítulo, apresentando uma teoria que nos parece fundamental e complementar à teoria da escolha racional.

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

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

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

Para finalizar o estudo apresentamos, por último, as conclusões retiradas de todas as abordagens e discussões realizadas ao longo do documento, dando ênfase a alguns pontos que nos pareceram mais importantes, assim como sugestões de questões e problemáticas para usufruto de investigações futuras que foram surgindo no desenvolvimento do estudo.

CAPÍTULO I

TEORIA DE ACÇÃO
RACIONAL

01

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

Num segundo momento abordaremos a *teoria da escolha racional*, onde poderemos compreender o porquê de recorrermos a este quadro conceptual e qual a sua importância no quadro do sistema educativo, dando pertinência ao uso da teoria no âmbito dos trajectos, das decisões tomadas e do desempenho escolar dos alunos.

Por último, apresentaremos as limitações desta perspectiva teórica, que servirá de demonstração à necessidade de abordarmos outras noções sociológicas que complementem o estudo da nossa problemática.

1.1 Teoria de acção racional – enquadramento teórico

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

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

A maximização dos interesses próprios na acção supõem que o indivíduo possui conhecimento das suas circunstâncias e possíveis situações, de forma a adoptar uma postura e estratégias de avaliação dos meios e dos fins (Scott, 1995), com o objectivo de determinar que meios estará disposto e poderá mobilizar para atingir os objectivos. Quaisquer que sejam os seus interesses e preferências, os actores prosseguem um curso de acção que seja a melhor opção em relação à sua preferência (optimização da acção) (Abell, 1996). As acções dos indivíduos que se orientam segundo as suas preferências dependem das crenças ou do raciocínio do actor face às alternativas e possibilidades de acção, isto é, consoante as expectativas e as oportunidades; e também do seu interesse pelas possíveis consequências da acção, aquilo a que Peter Abell chama de «*acções consumatórias*» (*idem, ibidem*). Considerando as disposições⁴ do actor e a

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

informação disponível, o actor social forma crenças acerca das hipóteses de acções possíveis e das suas consequências, para não ignorar as melhores alternativas.

Embora as nossas acções sejam causadas pelo armazenamento de disposições enquanto resultado de decisões e experiências passadas, Elder-Vass (2007) defende que a reflexividade⁵ no processo de tomada de decisão também tem um papel fundamental na problemática das acções dos seres humanos, no sentido em que o papel atribuído à tomada de decisão enquanto forma de alterar as disposições⁶ provêm de mecanismos reflexivos que podem integrar os mesmos processos de determinação da acção tal como o *habitus* – não directamente na fase de implementação da acção, mas indirectamente na fase de tomada de decisão. O autor, articulando a teoria da reflexividade de Archer e a teoria de *habitus*⁷ de Pierre Bourdieu, defende que por um lado, as acções são orientadas pelas decisões conscientes e racionais no passado, enquanto por outro lado, outros aspectos da mesma acção são guiados inconscientemente através do quadro acumulado de disposições – o nosso *habitus* (Elder-Vass, 2007).

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

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

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

Segundo Friedman e Hechter (1988) a escassez de recursos e o curso das oportunidades são encarados como constrangimentos que os indivíduos possuem, e que resultam na orientação diferente das suas acções. Em paralelo com os recursos que os indivíduos possuem, encontram-se as informações enquanto outro constrangimento que se impõe à acção. Isto é,

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

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

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

existe o pressuposto de que, através da vivência social, os actores sociais adquirem informação e experiência suficiente para calcular cuidadosamente a forma como as situações irão decorrer de forma a tornar mais viáveis os resultados esperados (Goldthorpe, 1998), permitindo-lhes tomar decisões e fazer determinadas escolhas entre a variedade de possibilidades de acção, de forma a maximizar as suas condições e estratégias para alcançar os objectivos. Contudo, a interiorização destas informações é desigual entre os indivíduos, pois cada um possui experiências provenientes das interações sociais e vive as situações de uma maneira específica dentro da estrutura de classe, interpretando-a segundo as suas crenças e representações (Breen, 1999).

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

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

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

1.2. Teoria da escolha racional

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

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

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

processo racional. A escolha racional abrange um esforço de cálculo dos benefícios e custos das várias acções com que os indivíduos se comprometem (Scott, 1995).

Um actor racional é aquele que escolhe o curso da acção que lhe trará maiores benefícios e que vai de encontro ao maior número de preferências. Acaba por ser um jogo de maximização da utilidade de acção, ou seja, escolher a via de acção que maior proveito poderá tirar de acordo com os seus objectivos, desejos e valores. O exercício da escolha racional, debaixo de condições de certeza e de cálculo do risco, permite definir que cada alternativa do curso da acção possui um certo resultado e assim, as escolhas podem ser feitas com completa segurança e certeza. Estas situações de certeza e de cálculo do risco envolvem o exercício de posse de informações que permitam tal percepção (Homans, 1964).

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

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

No mesmo sentido Weber e Tocqueville afirmaram que as causas de uma acção residem nas razões do indivíduo adoptar determinada acção. Os autores acrescentam que de acordo com a situação, o actor social está envolvido e as razões podem tomar forma de considerações custo-benefício, mas também outras formas. Com base neste axioma Weber e Tocqueville construíram um modelo a que Boudon (1998a) chama *Cognitivist Model*, que assenta nas hipóteses de que, até prova em contrário, os agentes sociais devem ser considerados racionais, no sentido em que têm fortes razões para acreditarem no que acreditam e fazerem o que fazem. Por um lado, temos em algumas situações, motivações e expectativas que são constituídas por uma *racionalidade cognitiva* (associada à racionalidade da acção e dos seus motivos; existem razões fortes para tomar essa decisão). Por outro lado, existem algumas circunstâncias onde a motivação para algumas acções é constituída por *razões axiológicas* (assente na crença de que essa decisão é boa, justa e que todas as razões levam a acreditar nessa decisão/acção).⁸

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

A segunda premissa é a da *optimização*, no sentido em que as acções são escolhidas sob forma de otimizar as possibilidades, ou seja, considerando as preferências, utilidades e possibilidades de sucesso de uma acção específica em cada situação concreta com que se depara, esta exige

8 "Cognitive rationality" e "Axiological rationality" (Boudon, 1998a: 824).

uma acção em particular por não existir outra que ele considere adequada para alcançar os objectivos que deseja e cujas consequências sejam as que ele espera. Como afirma o autor, “os próprios actores seleccionam um curso de acção que domina a hierarquização das suas alternativas” (Abell, 1996: 266).

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

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

Ao longo de todo o percurso escolar, o indivíduo e a sua família são levados a tomar decisões nos vários níveis e contextos escolares. Desta forma, todo o sistema escolar define as alternativas que os alunos enfrentam. A decisão de seguimento de cada caminho tem associado, para cada posição social, um custo e benefício antecipados (Coleman, 1986; Boudon, 1990, 1998a), assim como um risco cujo grau varia também consoante o indivíduo, que é ponderado cuidadosamente pelos actores envolvidos, de forma a adoptarem a decisão mais proveitosa aos objectivos que procuram alcançar.

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

Antes de seguirem para um nível escolar mais avançado, as crianças provenientes de classes menos favorecidas irão exigir de si próprias expectativas mais elevadas se comparados com as crianças de classes mais favorecidas, e isto porque socialmente lhe é imposto a premissa que necessitarão de se esforçar mais, devido aos constrangimentos sociais e económico, para conseguirem acompanhar os trajectos e desempenhos dos alunos de contextos mais favorecidos.

Goldthorpe propõe uma teoria chamada “*relative risk aversion*” (2000, Breen e Goldthorpe, 1997), que sugere que os jovens tentam evitar entrar numa posição social mais baixa do que a

dos seus familiares (ou seja, do seu contexto de origem). Os jovens provenientes de contextos mais favorecidos procuram pelo menos, manter a mesma posição na estrutura social, enquanto os jovens de contextos mais desfavorecidos procuram melhorar a sua posição face aos seus familiares (Benjaminsen, 2003), isto é, os jovens e seus familiares têm, como principal objectivo neste processo, a aquisição de um nível escolar que lhes assegure manter ou ascender a posição de classe de origem (Breen & Yaish, 2006), e é nesse sentido que agilizam os seus recursos e orientam a sua acção, evitando o risco de descender socialmente (Goldthorpe, 2000).

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

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

Breen e Goldthorpe desenvolvem um modelo conceptual orientando-se pelo que Boudon chama de efeitos secundários que influenciam as condicionantes das escolhas académicas, tendo em conta as diferentes habilidades ou desempenho dos alunos (Boudon, 1990). Dentro deste modelo, o autor assume que as diferenças de classe são determinantes nos resultados académicos e, desta forma, faz a distinção dos seus efeitos dividindo-os em efeitos primários e efeitos secundários. Os efeitos primários descrevem as diferenças de origem social (idem, ibidem), ou seja, são todos os efeitos que resultam da associação existente entre a classe de origem e o seu nível de desempenho de habilidades e competências – neste seguimento o autor afirma que, as crianças de contextos mais favorecidos tendem a alcançar melhores resultados do que as crianças provenientes de meios sociais mais desfavorecidos. Os efeitos secundários vão muito além dessas diferenças de habilidades que devem ser conceptualizados enquanto consequências de distâncias sociais que têm que ser ultrapassadas para que se obtenha determinada posição de classe ou nível académico (Boudon, 1998a). Os efeitos secundários dizem portanto, respeito às escolhas pensadas que os jovens juntamente com as famílias fazem na permanência no sistema educativo (Benjaminsen, 2003). Estes padrões de escolhas reflectem as acções dos indivíduos, pois representam e espelham as percepções e avaliações feitas através da relação ponderada entre os custos e benefícios, que por sua vez, reproduzem condições provenientes da sua posição de classe – o que recai sobre o pressuposto da influência e efeitos que a estratificação social possui sobre os trajectos e sucesso escolar. Este modelo procura saber o porquê de crianças com as mesmas habilidades, mas com diferentes contextos sociais de origem, fazerem diferentes escolhas escolares (Breen & Goldthorpe, 1997). Os autores chegam à conclusão que existem três elementos fundamentais para explicar este fenómeno, nomeadamente as estruturas do problema de

decisão. Ou seja, uma vez que em todos os contextos escolares existem pontos nos quais os jovens enfrentam a decisão de seguir uma opção mais ou menos arriscada (por exemplo na escolha da via de ensino, uma via mais científica ou mais profissional, ou a decisão de prosseguir os estudos), é nessa situação que os jovens e as suas escolhas se diferenciam, pois devido aos constrangimentos sociais que se lhe impõem, nomeadamente a escassez de recursos e a posse de conhecimentos e informações – que são resultado das experiências e interações sociais –, os alunos calculam e avaliam os riscos, os custos e os benefícios sob diferentes condições e mobilizam recursos desiguais. Esta ponderação e mobilização desigual resulta no final, em decisões distintas em que, embora todos procurem maximizar os seus interesses pessoais, nem todos tenham as mesmas possibilidades e condições de o fazer da mesma forma seguindo trilhos díspares com resultados diferentes (Friedman e Hechter, 1998; Breen, 1999; Goldthorpe, 1998, 2000, Breen e Yaish, 2006)⁹.

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

A teoria da escolha racional remete as tomadas de decisão ao longo do percurso escolar dos jovens à racionalidade das escolhas com base nos valores e crenças de cada um, em que as motivações das decisões e acções tanto podem ser baseadas numa racionalidade pura de base cognitiva, ou assente nas crenças axiológicas dos jovens (Breen e Yaish, 2006). Contudo, estas crenças são construídas no seio familiar e social de pertença, pois é neste contexto que são transmitidos todos estes hábitos; logo a origem social irá aqui também, possuir um papel importante, embora não totalmente determinante.

1.4. Limitações e críticas à teoria da escolha racional

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

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

A ausência de realismo é assim criticada por alguns autores mais cépticos, no sentido de se afirmar que os indivíduos são totalmente racionais e calculistas pois premeditam

⁹ Neste âmbito, o modelo de racionalidade cognitiva, que explica como os jovens e respectivas famílias de diferentes contextos sociais tomam decisões diferentes em relação ao percurso académico, pode facilitar a compreensão da persistência das desigualdades nos percursos e desempenhos escolares. “*Cognitivist model*” é um modelo idealizado por Raymond Boudon (1998a) com pilares nas concepções teóricas de Weber e Tocqueville (explicado anteriormente neste capítulo).

sistematicamente as consequências, os custos e os benefícios das suas escolhas e consequências da sua acção. Pondo em causa esta perspectiva existe uma outra vertente sociológica que afirma que os indivíduos nem sempre são racionais, agindo ocasionalmente por impulso, emocionalmente e/ou simplesmente por força do hábito (hábito este, socialmente construído ao longo das suas experiências vivenciadas) (Hechter e Kanazawa, 1997).

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

Boudon (1998a) afirma que a teoria da escolha racional erra ao explicar um variado conjunto de fenómenos, uma vez que a ideia da racionalidade instrumental se deveria expressar apenas em acções comuns do contexto económico. Por outro lado, o mesmo autor, defende que o lado débil na teoria de acção racional não se encontra na abordagem do individual, mas sim, na definição de racionalidade¹⁰. No entanto, Boudon questiona-se quanto ao facto desta perspectiva de racionalidade ser incapaz de representar explicações, sem deixar em aberto aquilo a que ele chama de “black boxes” (Boudon, 1998b), ou seja, sem depender de pressupostos exteriores à sociologia e de noções vagas para explicar os fenómenos sociais, não conseguindo explicar alguns mecanismos sociais.

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

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

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

social estudada (Coleman, 1986), o que poderá igualmente enviesar a interpretação real da acção, atribuindo uma racionalidade à acção que nem sempre corresponde efectivamente à verdade.

1.5. Síntese de capítulo

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

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

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

Por último, foi-nos permitido ainda agrupar, de uma forma breve, as principais críticas realizadas à teoria da acção racional, principalmente ao determinismo dos autores que defendem que os indivíduos são todos eles actores racionais e que todas as suas acções e escolhas resultam de um balanço e cálculo racional e contínuo entre os custos e os benefícios das suas escolhas e consequências de acção. Muitos autores defendem que, embora exista de facto uma reflexão e ponderação do risco, tal não é feito em todas as acções, havendo influências exteriores cujos indivíduos não têm consciência, tal como a origem social e as próprias emoções e hábitos de acção. Tal processo constante de racionalidade seria demasiado exigente cognitivamente para as interações e práticas do indivíduo na sua vida social.

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

CAPÍTULO II

SISTEMA DE DISPOSIÇÕES
ESCOLARES

02

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

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

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

No nosso trabalho, as *disposições* não serão alvo de uma investigação empírica directa¹¹, no entanto, sendo um conceito que nos parece fundamental no desenvolvimento da problemática, não podemos deixar de fazer uma reflexão teórica no âmbito da construção das expectativas académicas.

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

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

A tradição disposicionalista centra-se, fundamentalmente, no passado incorporado pelos actores, debruçando-se sobre a pesquisa dos comportamentos sociais (Lahire, 2004), o que vem afastar a teoria disposicionalista das teorias de acção racional e de todo o individualismo metodológico que analisam as práticas dos comportamentos sociais, em muitos casos, sem apresentarem um raciocínio sobre a importância da socialização do actor (Boudon, 1998a). Se observarmos a educação enquanto desenvolvimento da mente, e não só enquanto o acumular de conhecimento, competências e compreensão, então conceitos como o de disposições articulam-se de forma útil, nos aspectos mais salientes deste processo de desenvolvimento (Carr e Claxton, 2002).

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

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

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

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

2.2. Processo de construção das disposições

Segundo Bernard Lahire (2002, 2005) as disposições formam-se através de modalidades de socialização que podem ser distinguidas entre si; numa primeira perspectiva, a importância da socialização pode surgir através do treino ou prática directa de disposições comportamentais e mentais na família, na escola e nas diversas instituições socializadoras. Outra modalidade de formação de disposições vai ao encontro da socialização ser um resultado de um efeito mais difuso da organização de uma “situação”. Esta pode ainda assumir a forma de interiorização de crenças, valores, modelos e normas. Contudo, estas modalidades de socialização não se encontram obrigatoriamente em sintonia e coerência em todos os sectores da sociedade e em todos os contextos frequentados pelos mesmos indivíduos: a família, a escola, o grupo de pares, o universo profissional, os *media*, etc., podendo produzir efeitos de socialização heterogéneos (Lahire, 2005). É por estas razões que o autor defende que os patrimónios individuais de disposições (de agir e de crer) dificilmente serão perfeitamente coerentes e harmoniosos entre si.

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

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

As disposições também se distinguem entre si, pelo grau de fixação e de força que cada uma possui. Existem disposições fortes e disposições mais fracas, e a força ou a fragilidade das disposições e a frequência da sua activação em diversos contextos dependem, em parte, da sua actualização e activação (*idem, ibidem*). É igualmente proveitoso distinguir as disposições a agir das disposições de crer (geralmente categorizada de crenças), pois são mais ou menos

incorporadas pelos actores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas às disposições para agir (Lahire, 2005).

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

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

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

Acontece também que, numa mesma situação, diversas disposições podem ser accionadas e combinadas entre si (Lahire, 2002), de forma a permitir determinada prática ou comportamento. Muitas vezes o indivíduo chega mesmo a activar disposições que se encontravam “adormecidas” ou em estado de vigília¹² (como categoriza Lahire), para que em contexto novo sejam praticados comportamentos e atitudes adequadas.

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

2.3. Condicionamentos sociais na construção das disposições

A caracterização social de cada indivíduo pode ser entendida enquanto forma de distribuições relacionais de posição sociais (espaço social das classes) como de trajectos dentro do espaço das

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

relações sociais. Os valores e representações vão-se formando e transformando ao nível societal (configurações culturais) e através dos sistemas cognitivos e valorativos que os indivíduos e grupos vão interiorizando e accionando na prática social (sistema de disposições) (Costa, Machado e Almeida, 1990).

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

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

No entanto, não podemos ser deterministas ao ponto de afirmar que os jovens interiorizam mecanicamente a sua herança familiar e seguem as pegadas dos pais, sendo importante ressaltar a capacidade racional dos indivíduos construírem a sua identidade (Nogueira, 2004) e de questionarem o que lhes é transmitido. Como afirma Bourdieu (1998), o herdeiro tem que aceitar herdar e apropriar-se da herança que lhe é transmitida, podendo tornar-se autónomo e seguir as suas próprias preferências e disposições¹³.

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

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

acção, o que permite ao actor a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões (Benjaminsen, 2003). Ou seja, os actores possuem a habilidade de reflexão e de atribuir significados às suas acções.

Assim sendo, as disposições incorporadas orientam a acção do indivíduo e contrariam o objectivismo da teoria estruturalista, fazendo com que a acção individual deixe de ser realizada de forma mecânica.

2.4. Disposições sociais na construção das expectativas escolares

No contexto académico, Pierre Bourdieu (1979) distingue três grupos de disposições e de estratégias de investimento escolar que são adoptadas diferencialmente segundo a classe social e os recursos económicos que a família possua. O primeiro desses grupos, geralmente atribuído às classes menos abastadas económica e culturalmente, engloba disposições de investimento moderado no sistema educativo, devido à percepção das fracas oportunidades de sucesso escolar, pois faltariam os capitais necessários ao bom desempenho escolar por parte dos alunos. Tal tornaria o retorno no investimento muito incerto, correndo o elevado risco dos custos no investimento ultrapassarem os benefícios que dele poderiam resultar¹⁴. Neste caso as aspirações das famílias sobre o futuro escolar dos alunos seria moderada, no sentido em que apenas esperavam que o jovem estudasse o suficiente para manter ou elevar ligeiramente o seu nível socioeconómico de origem (Bourdieu, 1979). Essas famílias tenderiam assim a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção do mercado de trabalho (Nogueira e Nogueira, 2002), tal como o ingresso nas vias de ensino e formação técnicas e profissionais. No caso de percursos prolongados em meios mais desfavorecidos, supõem-se uma forte mobilização familiar. Alguns estudos mostram, nesse âmbito, que o envolvimento e acompanhamento escolar dos pais, embora indispensável, não é suficiente para que os filhos obtenham sucesso na escola (Vianna, 2005); é necessária a aplicação e criação de disposições orientadas com esse fim, no próprio processo de escolarização.

Num segundo grupo, o autor refere-se às classes médias como o grupo que tenderia a seguir a disposição de investir fortemente na escolarização dos seus jovens, uma vez que desse investimento resultaria a sua ascensão social e económica, ou seja, resultaria facilmente uma mobilidade social ascendente do grupo de origem, através do desempenho académico positivo e do sucesso alcançado pelos seus jovens (Nogueira e Nogueira, 2002). Neste caso, algumas formas de presença familiar na escolarização dos filhos são produzidas nos processos socializadores familiares, sendo potencialmente produtores de disposições facilitadoras de sobrevivência escolar (Vianna, 2005).

Por último, nas “elites” económicas e culturais, os grupos familiares tendem a investir fortemente na escolarização dos filhos, porém de uma forma bem mais “descontraída” do que as classes médias, pois não existe o peso do desejo de ascender social e economicamente. Também o facto de transmitirem disposições desde muito cedo, que impulsionem ao sucesso como algo natural e

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

esperado pelos seus familiares, faz com que o investimento escolar não seja impetuoso (Nogueira e Nogueira, 2002).

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

Desta forma, podemos afirmar que os processos de socialização familiar, produtores de traços disposicionais, são potencialmente desencadadores de elementos facilitadores – ou dificultadores – de sucesso escolar, conforme as afinidades ou os distanciamentos em relação à escola que esses traços engendram (Vianna, 2005). O contexto de origem e a coercividade das transmissões familiares pode, contribuir para forçar os actores a inibir certas disposições ou para pôr em prática competências ou disposições mais fracas, o que poderá determinar a forma como o aluno percepciona a sua vida escolar, a importância atribuída à educação, assim como projecta o seu futuro, e qual o desempenho a ter para alcançar o esperado. Portanto, parece-nos muito importante compreender de que forma essas disposições transmitidas, mais ou menos coercivamente, determinam as disposições dos alunos e orientam os trajectos escolares.

Podemos assim concluir que o património disposicional é fundado em elementos heterogéneos de forças desiguais, coabitando numa mesma pessoa disposições díspares e sincréticas, que resultam dos vários processos de socialização (família, sociabilidades, trabalho, escola, grupo de pares, etc.) que se vão desenvolvendo continuamente (Lahire, 2002; Costa *et al*, 2008). O facto de os indivíduos interagirem com diversas estruturas heterogéneas dentro dos inúmeros quadros sociais, assim como com uma infinidade de outros actores sociais, portadores de sistemas de disposições congruentes aos seus, faz com que as próprias disposições estejam em constante evolução.

2.5. Síntese de capítulo

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

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

Relativamente ao processo de construção do património disposicional, verificámos que este resulta da interiorização da socialização e da transmissão de um *habitus* social, assim como de normas e valores para agir, que orientam a criação de um leque heterogéneo de disposições individuais (com condicionamentos sociais) que exigem sempre a repetição e continuidade da

prática para não enfraquecerem e fiquem em estado de vigília (adormecidas). Para tal existem contextos e condições específicas que permitem a activação de determinadas disposições.

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

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

CAPÍTULO III

EXPECTATIVAS
E ASPIRAÇÕES ACADÉMICAS

03

A importância que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento escolar representam nas famílias, tanto como factores de possibilidade de melhoria das condições de vida (ascensão social) ou como mecanismo de manutenção do nível social e económico através de uma maior escolarização, fazem com que as famílias continuem a investir numa escolarização dos jovens mais prolongada, trabalhando na interiorização dessa crescente relevância do ensino, e assim construam aspirações elevadas em relação ao futuro académico e profissional. Desta forma, as famílias acabam por orientar as decisões escolares, incentivando os jovens a criarem expectativas do seu próprio futuro. Motivados pelos seus familiares e pelas suas expectativas, os alunos começam a desenvolver um maior ou menor esforço para alcançar uma escolarização mais avançada (Resende e Vieira, 1992) ou mais curta e profissionalizante.

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

3.1. Aspirações e expectativas: definição e diferenciação entre conceitos

No decorrer do nosso processo de aprendizagem possuímos determinadas aspirações e expectativas inseridas nos nossos projectos futuros¹⁵, nos vários níveis da nossa vida. Diferenciando os conceitos, podemos afirmar sucintamente que as aspirações se distinguem das expectativas na medida em que se referem ao que se deseja obter no futuro, ou seja são os *objectivos idealísticos* (Morgan, 2001), enquanto as expectativas são o que se espera realmente conseguir alcançar, e para o qual são agilizados mecanismos e esforços para alcançar o objectivo, isto é, são realizadas *apreciações realísticas e racionais* do futuro (*idem, ibidem*). As expectativas educacionais são ainda formadas segundo o modo como os indivíduos valorizam a educação em termos das suas capacidades, dos seus desempenhos académicos, das suas ambições e situações familiares, tendo uma vertente racional e de cálculo (Andres *et al*, 2007).

No entanto, é possível afirmar que, muitas das vezes, são as nossas aspirações que nos dão força e motivação para nos esforçarmos a alcançar algo. As expectativas por sua vez, tornam as nossas aspirações mais realistas e próximas daquilo que, consoante as nossas capacidades e aptidões, conseguiremos realmente alcançar. Todavia, o alcance desses objectivos depende daquilo que estamos dispostos a fazer para lá chegar, considerando as nossas preferências e a

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

nossa vontade, mas também as nossas capacidades e o que achamos ser capazes de fazer com base no conhecimento que possuímos das nossas experiências passadas.

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

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

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

O conceito de expectativa é utilizado sempre com um sentido de projecção no futuro, no entanto reporta-se sempre as experiências passadas, pois é através das práticas vividas que o indivíduo constrói o que deseja para o seu futuro com racionalidade e consciência do que consegue e pode vir realmente a alcançar, dependendo das suas estratégias e esforços.

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

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

3.2. A importância das representações sociais

A importância das representações sociais surge no sentido de haver duas “realidades” que temos que considerar e compreender: por um lado existe a realidade das situações e dos contextos, os dados e os acontecimentos concretos, e por outro lado, existem as representações

sociais que os indivíduos criam sobre essas realidades, que sendo socialmente construídas resultam de todas as vivências e interações ao longo da sua existência.

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

Segundo Denise Jodelet (1991), representações sociais são elementos cognitivos (conceitos, categorias, teorias, imagens...) que são orientadas para a compreensão do contexto envolvente em que nos inserimos. Sendo socialmente elaboradas e partilhadas, permitem ainda a construção de universos consensuais. As representações são como um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social que permitem não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, mas constitui igualmente um mecanismo de orientação de interpretação das realidades e de elaboração de respostas (Simões, 2008). São pois, sociais porque são construídas no contexto social através de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos.

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

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

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

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

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

Sabemos que a adopção de valores, padrões de comportamento e normas sociais é diferenciada consoante a origem social e económica, logo, a influência destes nas expectativas

dos estudantes – que durante a sua formação sofrem um processo de socialização igualmente distinto – é também socialmente diferente (Simões 2008).

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

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

Para Friedberg (1993) a estratégia elaborada pelo indivíduo visa o alcance dos seus objectivos da forma que lhe pareça mais satisfatório, assemelhando-se à noção de actor racional que procura retribuições e recompensas aos seus esforços. Neste sentido, o autor vai ao encontro da teoria de custo-benefício de Raymond Boudon (que referimos no capítulo I, e que tem sido uma constante referência), ou seja, o indivíduo procura otimizar as suas estratégias tomando as decisões e escolhendo as acções para alcançar as suas metas através de acções que, com o menor custo e esforço, lhe permita atingir os objectivos pretendidos e obter benefícios desejados. As escolhas que os alunos fazem ao longo dos seus percursos escolares (área, via de ensino, cursos, entre outras), não esquecendo que são influenciadas pelos seus valores sociais, são também produto das suas próprias metas e da sua racionalidade (Boudon, 1990).

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

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

O padrão de escolhas que as crianças seguem no decorrer dos níveis de ensino vai levar a diferenças de classe cada vez menores no que diz respeito aos resultados (Breen, 1999), pois os constrangimentos sociais menos acentuados começam a perder a influência no desempenho

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

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

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

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

É demonstrado por diversos estudos que crianças criadas em contextos socioeconómicos mais favorecidos possuem expectativas mais elevadas acerca do seu futuro. Isto porque o nível educativo de ambos os pais bem como o rendimento determinam directamente as aspirações que estes terão para os seus filhos a nível educativo. Estas aspirações baseiam-se, *à priori*, no sucesso do aluno e nas normas sociais (Neunschwander *et al*, 2007), e têm importância elevada e capaz de pesar nas orientações e trajectos escolares dos alunos. É possível afirmar ainda que, as aspirações dos pais estão directamente e fortemente relacionadas com o sucesso académico dos alunos, sejam em contextos mais ou menos favorecidos económica e culturalmente, e é desta forma que as aspirações familiares podem exercer um papel de mediação dos efeitos sociais da classe nos resultados académicos (*idem, ibidem*), pois conseguem influenciar a construção da percepção das suas habilidades e capacidades. Por seu turno, as aspirações dos pais encontram-se fortemente mediadas pelas auto-concepções academicamente controladas e nos resultados académicos (Neunschwander *et al*, 2007), mas tem também um carácter social e cultural, no sentido em que o nível de instrução e o contexto financeiro espelham as expectativas sobre os seus educandos. Assumindo que o consentimento dos objectivos escolares dos pais é, de facto, um indicador de motivação para adoptar tais objectivos, Thomas Smith (1991) sugere que os adolescentes estão mais inclinados para concordar com os objectivos dos pais quando têm bons resultados na escola (quando há sucesso académico) e quando os pais possuem um nível de educação mais elevado, e isto porque o facto de os pais possuírem

um maior nível académico pode por vezes imprimir na mente dos jovens o seguimento dos objectivos dos pais por estes se tornarem um modelo a seguir.

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

O papel importante das aspirações parentais, que resulta num acompanhamento e ajuda nos estudos específicos, mostra que a ajuda dos pais determina as classificações dos seus filhos e que uma orientação optimista e de controlo dos estudos ajuda o aluno a manter a percepção das próprias capacidades académicas, influenciando o seu sucesso escolar (Neunswander *et al*, 2007). Acontece também que os pais que criam elevados objectivos para o futuro escolar dos seus filhos estão melhor preparados para suportar os planos e expectativas destes, tirando vantagem de cada oportunidade fornecida pelo sistema educativo (Grelet, 2005).

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

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

Desta forma, pais, colegas, professores (entre outros) contribuem de forma significativa para as aspirações que os estudantes interiorizam e aspiram alcançar. Impulsionar e incentivar o jovem, aumentando a sua auto-estima e mostrando que têm confiança e perspectivas positivas na sua pessoa, ajuda a que ele siga e alcance as suas projecções. Uma vez formadas,

as expectativas tornam-se em cognições mutuamente consistentes e reforçadas, que se expressam em comportamentos correspondentes (Morgan, 2001), orientados para o alcance dos resultados esperados.

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

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

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

Analisar os mecanismos de tomada de decisão e de construção das expectativas ignorando o sistema de oportunidades e a orientação nas aspirações por ele geradas, poderá transformar-se numa distorção da análise, no entanto, não pretendemos retirar à origem social a importância que já assumimos ter, na estruturação do património individual de disposições e de expectativas. A questão que se poderá colocar é em que medida a percepção do sistema de oportunidades futuras favoráveis em obter um bom emprego de acordo com a qualificação escolar influencia as escolhas que conduzem ao prosseguimento ou não dos estudos e ao curso escolhido (isto é, ao investimento dedicado à escolarização) (Grácio, 1997).

Aceitando a premissa de que as expectativas escolares e de inserção na vida activa são socialmente orientadas e diferenciadas em função dos efeitos da família, verificamos que o estado do sistema de oportunidades de inserção no mercado de trabalho poderá ter um duplo efeito, consoante a percepção do indivíduo dessa mesma realidade: por um lado, poderá potenciar situações de abandono precoce do sistema de ensino e por outro, resultar no aumento da procura, investimento e prolongamento dos estudos orientados para profissões mais qualificadas. As oportunidades de mobilidade social ascendente constituem-se igualmente enquanto forma de ponderação que costuma pesar na decisão de prosseguir os estudos, e isto porque a posse de maior nível de escolarização permite o acesso a conhecimento e formação que levará à inserção futura no mercado de trabalho em funções melhor remuneradas e que

atribuirão maior estatuto social – permitem assim a mudança social através da ascensão social (Justino, 2012). Todavia, a instabilidade do sistema de oportunidades apresenta-se aos alunos sob diversas formas o que resulta, conseqüentemente, em orientações das suas escolhas e construção das expectativas académicas desiguais. Uma mesma situação de crescimento económico e de diminuição do desemprego poderá representar num aluno a oportunidade de investir na sua educação de forma a alcançar um nível académico que lhe permita obter no futuro um bom emprego com uma elevada remuneração, ora por outro lado, apresentar-se enquanto um momento para abandonar a escola e investir de imediato no mercado de trabalho, devido às boas oportunidades que lhes são apresentadas (Grácio, 1997) – é nesta desigual percepção que se deverá ter em consideração factores de ordem social e que fará ao aluno e seus familiares atribuírem importâncias díspares ao mercado de trabalho e ao mercado escolar, consoante as oportunidades que se lhes assemelham.

Sérgio Grácio (1997) mostra que a decisão de prosseguir os estudos para além da escolaridade obrigatória resulta da ponderação, entre outras coisas, do facto de que, mais educação corresponde a um aumento de oportunidades de ganhos económicos durante a vida profissional. Segundo o autor, no fim da escolaridade obrigatória os jovens e seus familiares, fazem uma estimativa das vantagens e inconvenientes do prosseguimento dos estudos e no seguimento deste cálculo racional, o indivíduo pondera precisamente a questão de os empregos melhor remunerados economicamente corresponderem às funções desempenhadas por actores mais escolarizados (*Idem, Ibidem*), o que os leva a decidir investir mais na sua escolarização com vista a alcançar um bom emprego (ou seja, que haja retorno do seu esforço). Esta estimativa racional pondera quatro indicadores: o rendimento esperado após o prosseguimento dos estudos, o rendimento esperado sem o prosseguimento dos estudos, face aos custos directos do investimento na escolarização e os custos indirectos deste investimento, ou seja, os custos das oportunidades (Grácio, 1997). Decidir prolongar os estudos dependerá essencialmente se o rendimento adicional obtido com a continuação dos estudos for superior aos custos de tal decisão.

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

Outro factor que é fundamental fazer referência é a desvalorização dos diplomas¹⁶, que diminui a oportunidade de alcançar elevado estatuto social (Grácio, 1997). Esta desvalorização dos diplomas surge no mesmo sentido do aumento da procura e do prolongamento dos estudos. De notar que desde os anos 70 os diplomas do 9º ano de escolaridade sofreram uma forte desvalorização, que resulta principalmente pelo aumento acentuado da procura de ensino dos níveis logo acima situados (*Idem, Ibidem*), procura esta que mantém o aumento contínuo pela própria desvalorização dos diplomas do ciclo de ensino anterior. O crescimento da procura do ensino superior (anos 90) vem igualmente iniciar um processo de desvalorização dos diplomas, no sentido em que os indivíduos com esta escolarização se vão encontrando mais sensíveis ao desemprego (Grácio, 1997).

Neste ambiente de desvalorização dos diplomas, haverá uma reorientação dos fluxos e procura do ensino orientando os alunos por exemplo, a decidirem enveredar por cursos e vias

16 Apurado através das taxas de acesso às categorias socioprofissionais dos seus possuidores e da taxa de desemprego dos mesmos.

de ensino tipicamente profissionalizantes e orientados para o ingresso na vida activa (tal como os cursos tecnológicos e profissionais) (*Idem, Ibidem*).

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

A problemática em torno das oportunidades e das expectativas dos alunos enquanto causadores de um determinado desempenho escolar pode ser interpretado através de um modelo sociológico chamado accionalista-utilitarista. Este modelo centra-se numa das vertentes das diferenças de socialização comum a todos os actores, ou seja, a capacidade de os indivíduos descodificarem o sistema de oportunidades que se lhes oferece, de anteciparem e ponderarem alternativas de acção em termos dos custos e dos benefícios associados a cada uma (Boudon, 1998a), e de optarem pelas que lhes são mais convenientes. As perspectivas abordadas neste modelo trazem outra perspectiva importante na compreensão das escolhas e do sucesso dos alunos ao longo do percurso escolar. Os jovens formulam antecipações e elaboram projectos relativos às estruturas sociais, produtivas e familiares em que esperam participar após os seus estudos (Grácio, 1997).

3.5. Expectativas académicas: trajectos e desempenho escolar

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

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

O autor afirma que, de facto, as expectativas determinam os resultados escolares, sendo o resultado melhor quanto maior for a importância dada às crenças dos indivíduos sobre a escolarização (Morgan, 2001). De facto, as expectativas futuras positivas fortalecem a reprodução activa de mecanismos e influenciam também positivamente o funcionamento cognitivo, as tomadas de decisão e as escolhas dos alunos (Israelashvilli, 1997).

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

Morgan propõe um modelo para ser utilizado na investigação das decisões e na análise do compromisso dos adolescentes na preparação do futuro ingresso na faculdade – argumenta que o nível de compromisso do jovem face à escola, permite a identificação de um conjunto

de comportamentos futuros particularmente em indivíduos mais reflexivos e conscientes, que baseiem as suas expectativas em informações abundantes, e isto porque, quanto maior for a percepção da elevada probabilidade de atingir o esperado, maior será o compromisso e melhor serão escolhidos os comportamentos e trilhos futuros que trarão maior e melhor retorno (Morgan, 2002). Assim sendo, acaba por haver um maior esforço e preparação para seguir o melhor caminho que leve àquele fim desejado.

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

Num estudo liderado por Lesley Andres (2007), concluiu-se que os perfis daqueles que atingiram os níveis de escolaridade mais elevados correspondem aos dos que sempre tiveram expectativas educacionais elevadas ao longo dos três períodos de tempo em análise e cujos pais detinham uma maior formação académica. Isto é, os alunos que alcançaram os níveis de escolaridade mais elevados foram os alunos provenientes de contextos socioeconómicos mais vantajosos, sustentando a teoria de reprodução em que os pais possuem informações favoráveis, nutrem uma maior aspiração e proporcionam aos seus filhos o capital social e cultural necessário para criar elevadas oportunidades de prosseguimento para o ensino superior, garantido assim que as expectativas correspondam à participação e eventual sucesso atingido (Andres *et al.*, 2007).

Se nos debruçarmos sobre o momento de transição entre ciclos de ensino, mais uma vez a questão da origem social surge capaz de determinar a sua facilitação e adequação na escolha do trajectória escolar e empenho aplicado no seu decorrer. Os momentos de transição parecem pois, convocar capitais específicos que apenas os grupos com uma relação mais próxima com o sistema de ensino possuem, tornando-os momentos privilegiados de selectividade e de exclusão social, pois são momentos em que se tornam particularmente manifestas as distâncias entre a cultural escolar e certas culturas juvenis, locais, étnicas ou de classe¹⁷ (Abrantes, 2005).

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

O capital cultural e o *ethos* ao se combinarem entre eles, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes face à escola, que constituem o princípio da eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o sucesso escolar, directamente ligado ao

17 De notar que essas proximidades e distâncias têm que ver com os universos culturais de referência (Bourdieu e Passeron, 1970) mas também se reconfiguram e se reforçam através de padrões de interacção selectiva na sala de aula.

capital cultural de origem, desempenhe um papel forte na orientação escolar, parece que o determinante principal no prosseguimento dos estudos é a atitude da família em relação à escola, isto é, da importância que lhe é dada e das aspirações que constroem a partir dela. Assim sendo, podemos afirmar que a trajetória escolar não é completamente determinada pela pertença a uma classe social e, havendo outras condicionantes, como é o caso das dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, existe na orientação do jovem uma certa autonomia em relação à sua origem social (Dubet, 2003).

3.6. Síntese de capítulo

Neste capítulo, dedicado às expectativas escolares dos alunos, começámos por diferenciar dois conceitos que são, muitas vezes, usados num mesmo contexto, embora tenham realmente definições diferentes: aspirações e expectativas. Assim sendo, chegámos à conclusão que as aspirações diferenciam-se das expectativas principalmente pela ausência de um processo racional e reflexivo na sua construção, ou seja, as aspirações são aquilo que gostaríamos e desejaríamos alcançar (objectivos idealísticos). Por seu turno, as expectativas resultam de um processo racional, com base não só nas nossas preferências mas também nas representações sociais e do conhecimento que possuímos das nossas capacidades e disposições. Isto é, as expectativas vão ao encontro do que é provável o indivíduo conseguir de facto alcançar (objectivos realísticos).

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

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

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

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

04

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

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

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

4.1. Problemática, questões e objectivos principais

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

A hipótese central na abordagem à problemática incide na interpretação do modo como os microssistemas¹⁸ onde os jovens se inserem na vida social (neste caso a família e todo o contexto de origem social) influenciam a forma como estes projectam o seu futuro.

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

Verifica-se ainda que, o que o estudante aspira para si próprio resulta muitas vezes da procura de aprovação e aceitação dentro do meio onde se insere, tentando manter-se ao nível das aspirações que os actores sociais dos grupos de pertença possuem de si (Sprinthall & Sprinthall, 1993), o que demonstra que as expectativas dos pais podem influenciar o desempenho dos seus filhos bem como as expectativas que estes próprios criam da sua vida académica.¹⁹

Uma das abordagens deste estudo será a de considerar os efeitos das expectativas académicas dos jovens no seu desempenho académico ao longo do percurso escolar. No entanto, para tal é necessário compreender antecipadamente o que está por detrás da formação das expectativas

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

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

dos jovens, e portanto serão abordadas problemáticas em torno do processo de escolha racional e de tomada de decisão, assim como as disposições sociais dos estudantes. Também as aspirações que os pais constroem sobre a vida escolar e profissional futuro dos filhos serão tidas em consideração como determinantes na formação das expectativas dos alunos. Por último, através de associações estatísticas dos resultados escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática iremos também procurar chegar à relação entre estes resultados e as expectativas dos alunos.

Desta forma, partimos do pressuposto e com base nas leituras que fundamentaram o quadro teórico, que existe alguma co-relação entre as diversas variáveis em análise, questionando e procurando compreender o que está na base da orientação e dos trajectos escolares dos alunos. É neste sentido que nos propomos a analisar neste estudo, as aspirações dos pais sobre a vida futura dos filhos e o peso da origem social nessa construção, e de que forma estes factores determinarão as expectativas dos alunos sobre o seu próprio futuro. Em última instância propomos analisar de que forma todos estes indicadores afectam o desempenho escolar dos jovens.

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

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

Como já foi referido anteriormente neste documento, este estudo foi realizado no âmbito do Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.

Por correspondência aos objectivos propostos optou-se por analisar o ponto de vista de actores específicos no contexto escolar, o dos alunos e respectivos encarregados de educação, uma vez que são os elementos centrais nesta problemática, tornando-se fulcral conhecer as suas percepções e opiniões sobre as questões centrais e o modo como as vêm e sentem.

O nosso objecto de estudo será constituído pelas escolas da rede ESCXEL.

Este trabalho tem como universo de pesquisa os 35 estabelecimentos integrados no Projecto ESCXEL, que possuem o 3.º ciclo e/ou o ensino secundário – sendo a população-alvo do estudo os alunos e respectivos encarregados de educação²⁰.

Para conseguirmos responder aos objectivos propostos para este estudo dividimos o nosso trabalho empírico em dois momentos distintos. No primeiro momento foi realizada a análise qualitativa dos resultados obtidos nas entrevistas semi-directivas que foram dirigidas aos

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

alunos e EE²¹. Este método de recolha de informação surge da necessidade de procurar saber quais os significados que os indivíduos atribuem a determinadas dimensões em questão sem partir para qualquer tipo de avaliação, apenas seguindo o desenvolvimento das descrições dos entrevistados e as interpretações daí provenientes (Freixo, 2009).

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

O segundo momento segue por uma via de análise quantitativa: aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra representativa do universo dos alunos e respectivos encarregados de educação das escolas da Rede ESCXEL.

4.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

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

4.3.1. Entrevistas semi-directivas

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

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

4.3.2. Inquérito por questionário

O questionário foi aplicado aos alunos das escolas da Rede ESCXEL em representação das 35 unidades de gestão escolar. Sendo o questionário utilizado com diversos objectivos e servindo

21 Este tipo de entrevista semi-directiva permitiu aos entrevistados a possibilidade de estruturar o seu pensamento, falando abertamente sobre um conjunto de perguntas-guias construídas em torno da questão de partida e das restantes questões orientadoras desta investigação (Almeida e Madureira, 1990).

outras linhas de investigação autónomas a esta, este é constituído por diversas dimensões para além das que dizem respeito à problemática aqui estudada.²²

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 1 - Eixos de Análise - Dimensões e Indicadores

Eixos de Análise	Dimensões - Indicadores	
	Alunos	EE
Contexto socioeconómico de origem		<p>P6 - Indique o nível de instrução completo do Pai e da Mãe</p> <p>P7 - Indique o intervalo que corresponde ao rendimento líquido do seu agregado familiar:</p> <p>P8 - Assinale com uma cruz a situação profissional do Pai e da Mãe e indique a profissão de cada uma delas</p>
Trajectórias escolares (escolhas, mudanças, razões e influências)	<p>P10 - Qual a via de ensino que frequentas?</p> <p>P12 - Quais as razões que te levaram a optar por esta via de ensino</p> <p>P13 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão? P14 - Quem?</p> <p>P15 - Quais as razões que te levaram a prosseguir os estudos após o 9.º ano?</p> <p>P16 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão? P17 - Quem?</p> <p>P18 - Qual a área de ensino que frequentas?</p> <p>P20 - Quais as razões que te levaram a optar por esta área de ensino?</p> <p>P21 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão? P22 - Quem?</p>	
Acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos	<p>P25- Com que frequência falas dos seguintes assuntos com o teu EE?</p> <p>P27 - Alguém te ajuda a estudar ou a fazer os trabalhos em casa? Em que situações?</p> <p>P29 - De que forma, e com que frequência te ajudam a estudar?</p> <p>P32 - Com que frequência é que o teu EE controla as seguintes situações da tua vida?</p> <p>P34 - Com que frequência é que os teus pais ou o teu EE controlam as seguintes situações da tua vida escolar?</p>	<p>P26 - Com que frequência debate cada um dos seguintes assuntos com o seu educando?</p> <p>P27 - Com que frequência costuma realizar cada uma destas actividades com o seu educando em casa?</p> <p>P28 - Com que frequência controla as seguintes situações da vida escolar do seu educando?</p>

Eixos de Análise	Dimensões - Indicadores	
	Alunos	EE
Aspirações dos EE	<p>P39 - Até que ano é que achas que o teu EE gostaria que estudasses?</p> <p>P40 - Achas que o teu EE gostaria que seguisse alguma profissão em particular?</p> <p>P41 - Quais achas que são os motivos pelos quais ele gostaria que estudasses até esse ano e/ou que tivesses essa profissão?</p>	<p>P29 - Que nível de escolaridade <i>gostaria</i> que o seu educando atingisse?</p> <p>P30 - O que pretende que o seu educando faça a seguir?</p> <p>P31 - Que <i>objectivos</i> gostaria que o seu educando atingisse com esse nível de escolaridade?</p> <p>P32 - Que nível considera que o seu educando vai <i>de facto</i> atingir?</p> <p>P33 - Gostaria que o seu filho seguisse alguma área profissional em particular? Se sim, por que motivos?</p>
Expectativas dos alunos	<p>P55 - Indica o nível de escolaridade que pretendes concluir</p> <p>P56 - Pensas voltar a estudar mais tarde?</p> <p>P57 - O que pretendes fazer após concluíres esse nível de ensino?</p>	
Desempenho escolar	Resultado nos exames de final de ciclo, do ciclo imediatamente anterior ao actualmente frequentado	

O questionário foi aplicado através do formato online nas instalações das escolas, com a presença de três investigadores do projecto no momento do seu preenchimento. Este modo de acção gerou automaticamente uma base de dados informática – eliminando desta forma, os possíveis erros humanos provenientes da inserção manual dos dados – que foi posteriormente importada para o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) a partir do qual se processou a análise estatística dos dados.

Da análise estatística dos dados extraiu-se resultados susceptíveis de interpretação, que fossem ao encontro das perguntas colocadas durante o processo de investigação. A pesquisa centrou-se sobretudo, na descrição através da análise univariada e bivariada, permitindo a comparação e complementação dos dados obtidos dos dois grupos de inquiridos, avaliando pontos de concordância e de divergência, recorrendo ao cálculo de testes não paramétricos (Qui-quadrado²³) e medidas de associação (Phi, ou V de Cramer, dependendo do tipo de variável).

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

23 O Qui-quadrado (ou Qui2) é aquilo a que se chama um teste de hipótese nula (H0). Isto é, um teste que parte do princípio que não existe qualquer associação entre as duas variáveis, testando a independência entre elas. Partindo deste princípio, o teste do Qui2 possui alguns pressupostos que têm que ser cumpridos, nomeadamente a não existência de mais de 20% das células com frequência esperada inferior a 5 e nenhuma frequência esperada pode ter valor inferior a 1. Assegurados os pressupostos, a H0 será rejeitada com um valor de significância inferior a 0,05, de modo a se concluir que as variáveis são dependentes.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO
E DISCUSSÃO
DOS RESULTADOS

05

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

5.1. Análise dos resultados do questionário

Antes de iniciarmos a análise mais profunda dos eixos de análise²⁴ começaremos por fazer uma breve caracterização da população inquirida (alunos e EE), e de seguida então, nos iremos debruçar sobre os vários eixos de análise empírica.

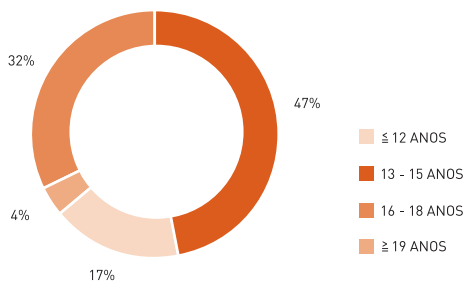
5.1.1. Caracterização da população inquirida e percurso escolar dos alunos

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

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

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

Figura1 – Grupos etários dos alunos (%)



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

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

Figura 2 – Ano de escolaridade dos alunos do 3º Ciclo (%)

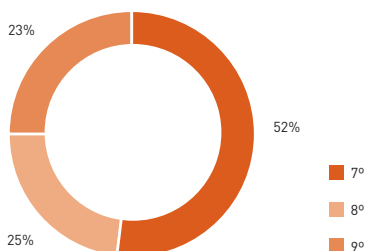
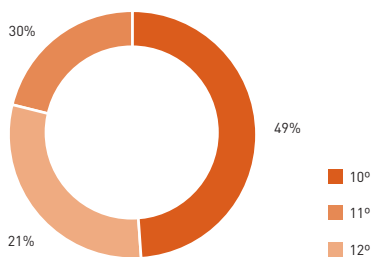


Figura 3 – Ano de escolaridade dos alunos do ensino secundário (%)

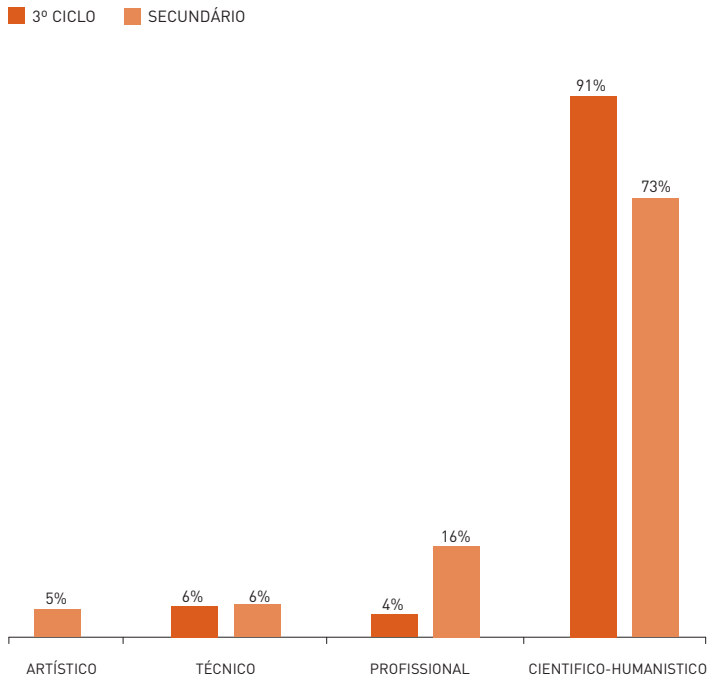


Como vemos nas figuras 2 e 3, no 3º ciclo é o 7º ano que engloba a maioria dos alunos (52%) e no ensino secundário é no 10º ano que 49% dos alunos se encontra.

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

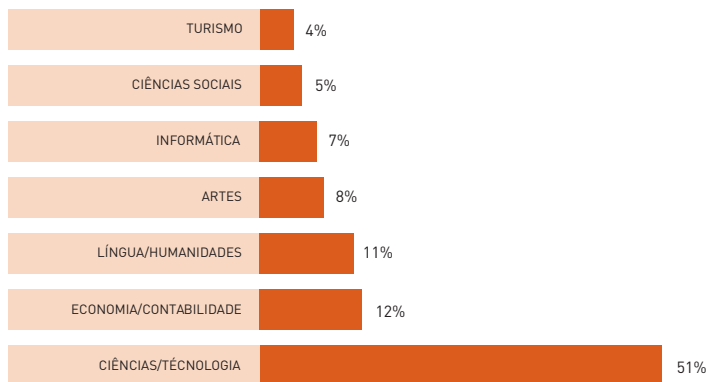
De notar, no entanto, que existe uma percentagem significativa de alunos que frequentam a via profissional, no ensino secundário (16%). A entrada no mercado de trabalho parece ser o argumento forte para a opção pelos cursos profissionais, bem como um maior investimento numa disciplina específica, que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

Figura 4 - Via de ensino segundo os ciclos de ensino (%)



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

Figura 5 - Área de estudos dos alunos do ensino secundário (%)



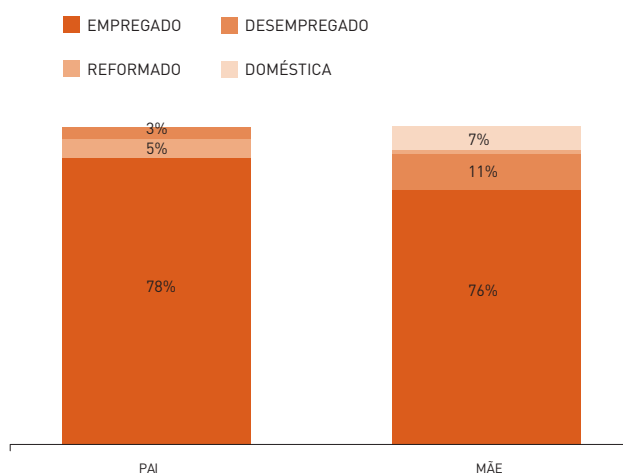
5.2. Interpretação dos eixos de análise

5.2.1. Eixo de análise a) Contexto socioeconómico de origem

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

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

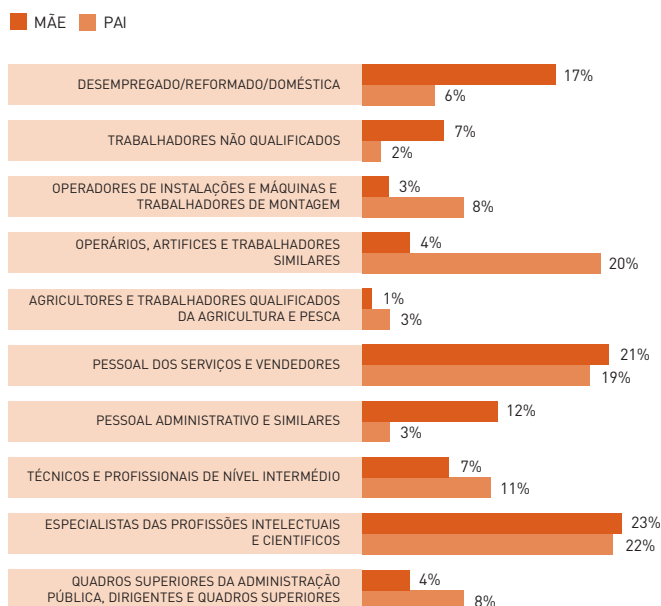
Figura 6- Situação profissional dos pais (%)



Quanto à ocupação profissional dos pais dos jovens, decidimos agrupar as várias profissões na classificação fornecida pelo IEFP25 (Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.) e já anteriormente corroborada por Firmino da Costa, Machado Pais e João de Almeida (1990). Desta forma obtivemos a seguinte distribuição (Figura 7):

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

Figura 7 - Classificação da profissão do pai e da mãe (%)



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

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

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

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

Figura 8 - Rendimento do agregado familiar (%)

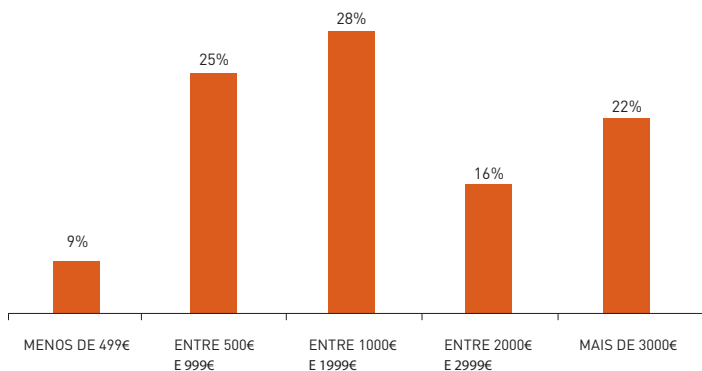
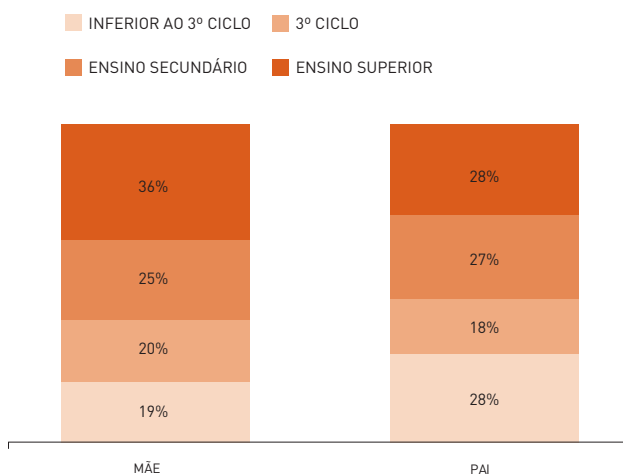


Figura 9 - Nível de instrução dos pais (%)



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

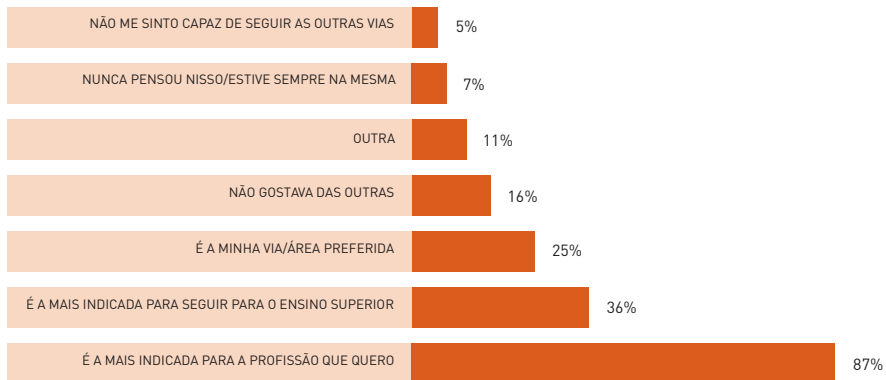
5.2.2. Eixo de análise b) *Percurso e trajetórias escolares*

A entrada no ensino secundário é uma etapa que implica um conjunto de decisões e escolhas escolares (via de ensino, área de ensino, entre outras) e que tem subjacentes as expectativas dos jovens relativamente à continuação, ou não, do seu percurso escolar. É neste sentido que nos

propomos identificar e interpretar, neste eixo de análise, as razões de os alunos terem optado por determinadas vias e áreas de ensino, se alguma vez mudaram de via ou de área, o motivo pelo qual os alunos do secundário decidiram prosseguir os estudos para além do 9º ano de escolaridade (escolaridade obrigatória), assim como se foram conscientemente influenciados por alguém.

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

Figura 10 - Motivo da escolha da via e área de ensino (%)



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

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

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

Quando questionados sobre as possíveis influências que surgiram no sentido de orientar as suas decisões, a esmagadora maioria dos alunos afirma que não houve quaisquer elementos

familiares ou do grupo de pares que tivessem tido efeito na sua escolha – o que vem defraudar as hipóteses sugeridas inicialmente – tal como os alunos afirmaram nas entrevistas:

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

A partir desta citação podemos facilmente apreender que o aluno optou por determinado trajecto tendo em consideração a percepção que tinha das suas capacidades e gostos, escolhendo racionalmente a via e área de ensino mais adequada, independentemente das influências exteriores a que tenha sido sujeito.

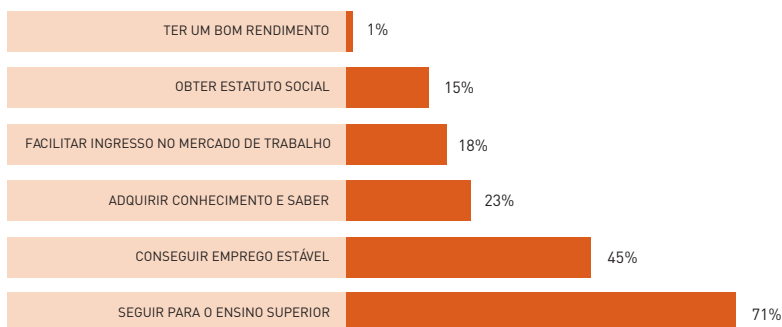
No entanto, da ínfima percentagem de alunos que responderam sofrer influência de *outros significativos*²⁶ (cerca de 10%), é transversal a quase todos, a identificação dos *pais* e *irmãos* como fonte desse efeito.

A questão que se coloca neste instante incide sobre a existência de uma consciência das influências a que estamos sujeitos, quer seja no seio familiar quer em todo o contexto de convivências, indicando a possibilidade de os jovens, na contradição inconsciente da determinação externa na sua decisão, não nos forneçam essa informação por não terem sequer a noção exacta da importância que tais influências tiveram nas suas escolhas e decisões.

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

Analisamos agora as razões que levaram os alunos a prosseguir os estudos para além do ensino obrigatório (9º ano de escolaridade) e ingressar no ensino secundário. No entanto, antes de se iniciar a interpretação é relevante salientar a presença mais duradoura de crianças e jovens na escola, ou seja, nos percursos escolares mais prolongados²⁷.

Figura 11 - Razões de prosseguimento de estudos após o 9º ano (%)



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

27 Através da taxa real de escolarização – indicador que mede o quociente entre o número de alunos matriculados num dado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos

Assim sendo, quando questionados sobre as razões que os levaram a prosseguir os estudos verificámos, de acordo com a figura 11, que 71% dos alunos respondeu tê-lo feito por desejo de *seguir os estudos para o ensino superior* e 45% para que no futuro *consigam um emprego estável*. Na afirmação seguinte podemos comprovar precisamente que a entrada no mercado de trabalho e o conseguir um bom emprego é um dos motivos principais que faz com que os jovens queiram seguir para o ensino secundário:

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

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

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

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

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

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

Tendo em consideração que a família é uma referência social determinante e um contexto onde a partilha de recursos e de experiências é evidente e constante, e onde se formam disposições e projectos e se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida (Costa, Machado e Almeida 1990), esperávamos encontrar alguma associação que nos permitisse comprovar empiricamente o peso da família e do contexto socioeconómico nas decisões dos alunos, mas tal não foi possível. Como comprovou Abrantes (2006) à medida que o nível de escolaridade da família aumenta, os alunos tendem a considerar o ingresso no ensino superior como a principal razão do prosseguimento de estudos. Contudo, não podemos corroborar tal informação com os dados do nosso estudo, uma vez que as variáveis não apresentam relação estatística e os

mesmos níveis etários –, é possível um crescimento significativo dos alunos na escola, em todos os graus de escolaridade (OTES/ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2008).

resultados obtidos não demonstram quaisquer diferenças das razões apontadas pelos alunos para prosseguir os estudos e a condição social de origem.

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

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

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

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

Figura 12 - Assuntos debatidos frequentemente entre EE e aluno (%)



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

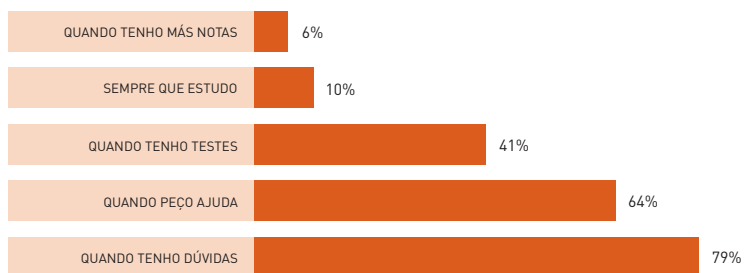
“As notas, os professores...mais nada (...) Sim. Quer dizer, falo muito com a minha sobre a matéria que eu dei, que ela está sempre comigo quando eu estou a estudar. Mas sobre os amigos, sim. Ouve aí muitas coisas sobre os meus amigos.”

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

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

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

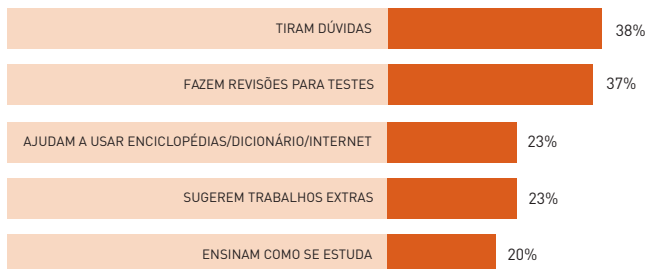
Figura 13 - Situações em que EE ajudam aluno a estudar



No entanto, as situações em que são ajudados variam de aluno para aluno. Como podemos confirmar na figura 13, as situações em que os pais ajudam as crianças com maior frequência são quando o *aluno tem dúvidas* (79%) ou *quando pedem ajuda* (64%). De salientar ainda que, o facto de os alunos terem maus resultados nos processos de avaliação, não resulta numa maior ajuda e empenho dos pais, uma vez que apenas 6% dos alunos afirma que é ajudado nos estudos particularmente *quando tem piores resultados*.

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

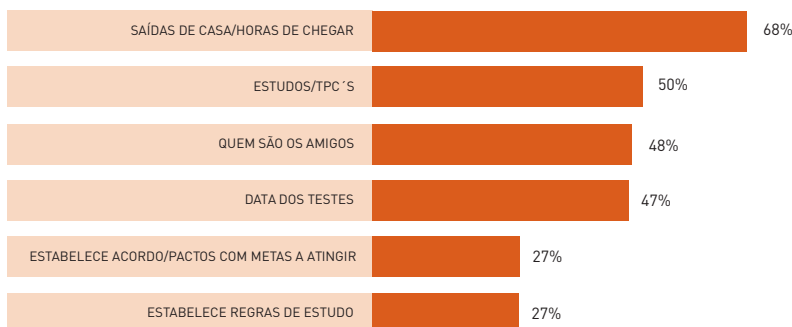
Figura 14 - Actividade de apoio ao estudo, realizadas com frequência entre EE e aluno (%)



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

Relativamente aos métodos de controlo da vida escolar e social dos jovens, os Encarregados de Educação identificaram as situações que controlam com maior regularidade os seus educandos. Assim sendo, e observando a figura 15, verificámos que os pais tendem a controlar com maior frequência questões sociais, como é o caso das *saídas de casa/horas de chegar* (68% dos alunos afirmam que os seus EE os controlam frequentemente neste âmbito) do que propriamente *estabelecer regras de estudo e pactos/metos de sucesso a atingir* (em ambos os casos, apenas 27% dos pais controlam frequentemente os alunos). Tal situação poderá justificar-se por um lado, pela idade dos alunos e pela iniciação de uma vida social e de interacções com o grupo de pares mais frequente. Por outro lado, poderá dar-se uma certa falta de necessidade ou de importância atribuída pelos próprios pais, ao controlo do desempenho dos alunos através da criação de metas a atingir e de regras de estudo.

Figura 15 - Controlo frequente do EE sobre actividades da vida do aluno (%)



Nesta análise, devemos ter novamente em consideração as diferenças de ciclo de ensino, e uma vez cruzadas as variáveis de controlo e de ciclo de ensino verificámos efectivamente, a existência de diferenças, uma vez que o controlo através de *criação de regras de estudo* e de *pactos e acordos* para o aluno atingir determinados objetivos de sucesso escolar, ocorrem com

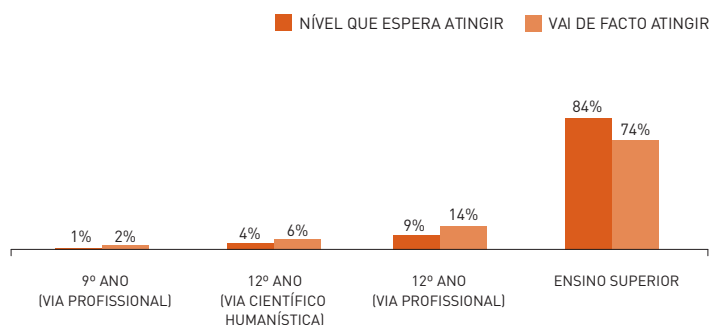
maior frequência no ensino secundário do que no 3º ciclo, sugerindo uma maior preocupação com o desempenho dos alunos devido à aproximação do ingresso no ensino superior e da necessidade que tal acarreta em que o aluno tenha bons resultados.

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

Neste eixo iremos identificar e analisar as aspirações que os pais criaram em relação ao futuro escolar e profissional dos seus filhos. Desta forma, questionámos os EE quanto às projecções que tinham sobre a vida escolar dos seus educandos, distinguindo o nível de escolaridade que *gostavam que educando atingisse e o que acham que o aluno vai de facto atingir*.²⁸

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

Figura 16 - Expectativas do EE sobre vida escolar do educando (%)



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

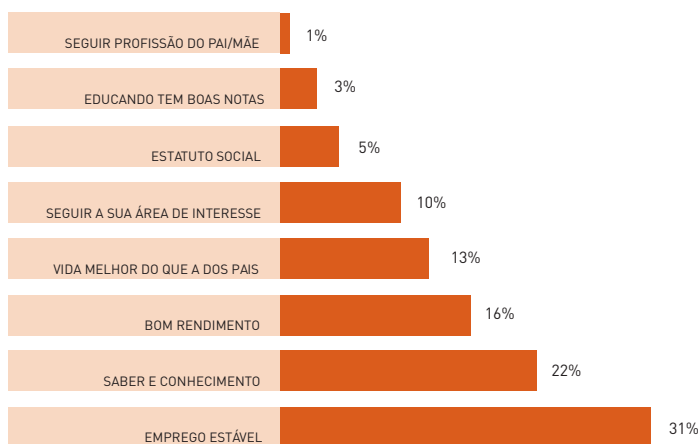
Relativamente à área profissional que gostariam que o jovem seguisse no futuro, apurou-se que 60% dos EE possuem expectativas que os educandos sigam uma área profissional específica. De entre as profissões que os pais apontaram como fazendo parte da sua expectativa de futuro, 42 % salientam as profissões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

Como podemos observar na figura 17, relativamente aos motivos enunciados como fundadores das expectativas parentais, salientamos a vontade de 31% dos EE em que os alunos

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

sigam determinado trajecto académico e profissional para que consiga no futuro um *emprego estável*. A aquisição de *saber e conhecimento* parece ser algo relevante para os pais construírem determinada aspiração, uma vez que 22% identificou essa como uma das principais razões. Os motivos menos enunciados foram o desejar que o *filho siga a profissão do pai ou da mãe* (apenas 1% dos EE a identificou como uma razão) e devido ao *educando ter boas notas* e achar que consegue seguir o caminho projectado pelos pais (3%).

Figura 17 - Razões das aspirações parentais (%)



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

Como podemos observar nas tabelas apresentadas de seguida, a percentagem de pais que projectam um futuro escolar aos filhos de ingresso no ensino superior, vai aumentando quanto maior for o nível de escolaridade do Pai (Tabela 2) e da Mãe (Tabela 3). A diferença é de quase 20% entre os pais que desejam que o filho conclua o ensino superior tendo a Mãe e o Pai uma educação inferior ao 3º ciclo e aqueles que possuem escolaridade superior.

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

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

Consequentemente, quanto menor for a escolaridade de ambos, maior a percentagem de progenitores que espera que o educando atinja o 12.º ano (através da via profissional) – 14,5% quando a escolaridade do Pai é inferior ao 3.º ciclo e 12% quando são as mães a possuir esse nível de instrução ou o 3.º ciclo de escolaridade.

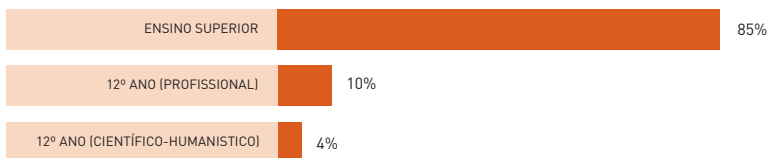
Tabela 3 - Cruzamento entre o Nível de Instrução (NI) da Mãe e as Aspirações Académicas dos Pais.

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

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

Através da figura 18, podemos comprovar que há, de facto, uma relação entre as expectativas dos pais e a percepção dos alunos, uma vez que 85% dos jovens afirma que os seus EE esperam que eles sigam até ao ensino superior – percentagem semelhante à obtida nas respostas dos respectivos EE.

Figura 18 - Aspirações académicas parentais, percepção dos alunos (%)

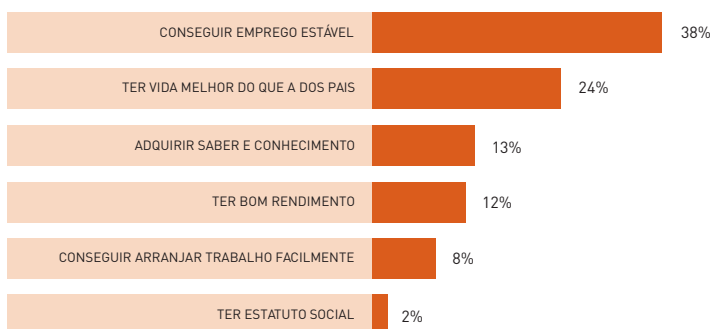


No que diz respeito à área profissional, a percepção dos alunos vai mais uma vez ao encontro das aspirações parentais, uma vez que 51% dos alunos afirmou que os pais querem que eles sigam um futuro dentro das profissões da área da saúde, tal como se pode confirmar na citação seguinte, retirada de uma entrevista:

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

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

Figura 19 - Motivos que orientam aspirações parentais, percepção dos alunos (%)



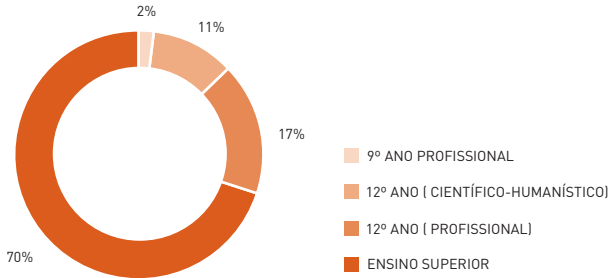
Desta forma, como podemos confirmar através dos dados apresentados na figura anterior, 38% dos alunos acha que os EE aspiram tal nível de escolaridade e área profissional para que no futuro estes alcancem um *emprego estável*.

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

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

Entramos agora no eixo de análise das expectativas dos próprios alunos. Acima de tudo, iremos procurar identificar e interpretar possíveis relações entre as variáveis anteriormente analisadas e as expectativas escolares dos alunos, testando a existência de influência das disposições familiares, do acompanhamento e ajuda, das aspirações que a família cria, assim como de condições sociais e económicas de existência.

Figura 20 - Expectativas académicas dos alunos (%)



Quando questionados sobre o que projectam para o seu futuro académico, os alunos responderam na sua grande maioria que iriam seguir os estudos até ao *ensino superior* (70%). Dentro dessa categoria, dividiram-se ainda pelos vários graus de ensino dentro do ensino universitário: 24% deseja concluir uma *licenciatura*, 23% o *mestrado* e outros 23% o *doutoramento*. Observámos também alguma indecisão nas respostas dos alunos, que embora queiram seguir o ensino superior não sabem ainda concretamente com que objectivo fazê-lo. Esta situação é mais notável nas entrevistas nas quais obtivemos respostas neste sentido, tal como passamos a citar um exemplo:

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

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

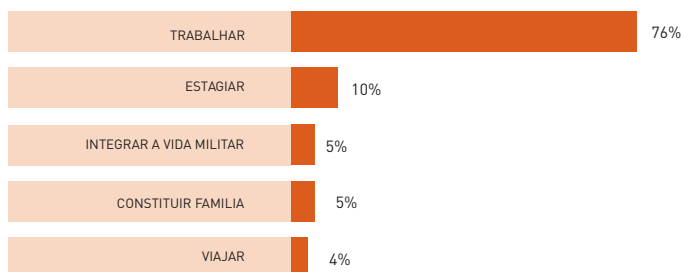
Tabela 4 - Cruzamento das variáveis Via de ensino e Expectativas Académicas dos Alunos

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

(na via Profissional 56% dos alunos deseja apenas concluir o 12º ano via profissional e na via técnica 36%). De notar ainda que, somente nestas duas vias se verificam expectativas ao nível do 9º ano (via profissional).

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

Figura 21 - Aspirações após concluir escolaridade (%)



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

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

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

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

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

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

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

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

Cruzando as expectativas dos alunos com as aspirações que os seus pais criam em relação ao seu futuro escolar, observamos haver uma correlação estatística significativa, que contraria até certo ponto, os dados interpretados anteriormente relativamente à existência de um paralelo entre as aspirações dos pais e a percepção dos alunos. Desta forma, verificámos que, no caso das expectativas juvenis mais baixas (9.º ano - *via profissional*), 80% dos EE criou uma aspiração académica superior para o seu educando (40% chega mesmo a afirmar que gostaria que o filho ingressasse no *ensino superior*). Contudo, as expectativas deste nível de escolaridade é aquela que possui aspirações parentais de nível mais baixo. Todos os níveis de escolaridade desejados pelos alunos a partir do 12.º ano de escolaridade até ao *doutoramento*, possui uma maior correlação com as aspirações dos pais correspondentes ao ensino superior, principalmente nos níveis universitários: na expectativa juvenil de concluir uma *licenciatura* a percentagem de pais que aspirou o *ensino superior* para o seu filho e de 89%, e no *mestrado* e *doutoramento*, essa relação corresponde a 95%.

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

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

5.2.6. Eixo de análise f) Resultados dos alunos

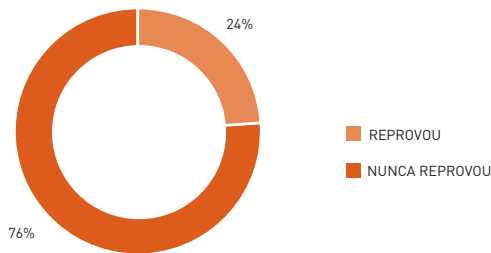
Segundo Diogo (2006), os resultados académicos reflectem uma forma de projecção do percurso escolar. Ou seja, os jovens e suas famílias reajustam as suas expectativas futuras em função do seu desempenho. Desta forma, os resultados académicos parece-nos também uma dimensão a considerar no estudo da nossa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

Através da interpretação desta relação, é possível perceber que as expectativas dos alunos encontram-se influenciadas pelos resultados obtidas no decorrer do percurso escolar, ou seja, quanto mais elevado é desempenho médio dos alunos, mais elevadas são as suas expectativas escolares, assim como as aspirações dos seus familiares.

Assim sendo, o último eixo de análise debruça-se, precisamente, sobre a exposição dos resultados dos alunos ao longo do sistema educativo nos vários ciclos de ensino. Para aferirmos tal indicador, utilizamos a existência de reprovações e o número de vezes que os alunos não passaram o ano, e os resultados nas provas de aferição do 6.º ano de escolaridade e nos exames

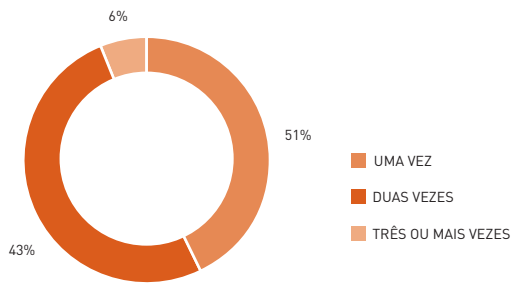
do 9º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática – consoante o ano de escolaridade do aluno. Será ainda realizado o cruzamento do desempenho académico com diversas variáveis dependentes, nomeadamente no âmbito do contexto de origem e das aspirações dos seus pais.

Figura 22 - Alunos que reprovaram ao longo da escolaridade (%)



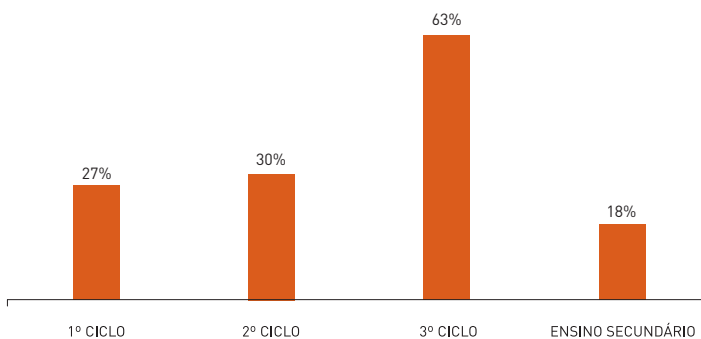
No que concerne às reprovações dos alunos, verificámos através da figura 22, que a maioria dos alunos nunca chumbou de ano (76%), enquanto 24% já reprovou ao longo do seu percurso escolar. Relativamente ao número de reprovações, deparamo-nos com a maior importância de apenas uma reprovação (51%) e com um peso de alunos que reprovou três ou mais vezes muito reduzida (6%).

Figura 23- Número de reprovações (%)



O 3º ciclo de ensino destaca-se fortemente como o grupo onde ocorreram o maior número de reprovações (63% dos alunos reprovou neste ciclo), principalmente no 7º ano, onde se verificou o maior número de reprovações.

Figura 24 - Ciclo de ensino das reprovações dos alunos (%)



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

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

		Via de Ensino			
		Científico-Humanístico	Técnico	Artístico	Profissional
Número de reprovações	Nenhuma	90%	5%	4%	3%
	Uma vez	73%	10%	2%	15%
	Duas vezes	48%	4%	0%	48%
	Três ou mais vezes	0%	0%	0%	100%

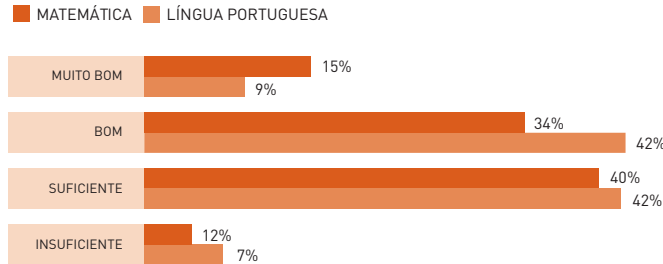
De facto, existe uma diferenciação do número de reprovações, constatando-se que a totalidade dos alunos que reprovou três ou mais vezes frequenta actualmente o ensino profissional. Cabe ainda realçar que os alunos dos cursos científico-humanístico são os que apresentam menos reprovações.

Analisando agora os resultados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática²⁹, verificámos que em ambas as disciplinas, as maiores percentagens de alunos obtiveram classificação de Suficiente ou Bom.

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

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

Figura 25 - Resultados nas provas de aferição do ciclo anterior, em Língua Portuguesa e Matemática (%)



Cruzando o desempenho dos alunos com o nível de instrução dos pais, notámos (através das figuras 26 e 27) que a par da correlação estatística significativa, a interpretação dessa relação permite-nos concluir que de facto, quanto maior o nível de instrução dos Pais, os resultados dos alunos tendem a ser mais positivos. Tal relação é mais evidente na disciplina de Língua Portuguesa, em que tanto face ao nível de instrução do Pai como da Mãe, quanto maior a escolaridade destes maior a percentagem de alunos que alcançaram resultados de Bom e Muito Bom. Pelo contrário, quando a escolaridade do Pai e da Mãe é inferior ao 3º ciclo, os alunos apresentam maioritariamente resultados de nível Suficiente e ainda de nível Insuficiente.

Figura 26 - Cruzamento entre o nível de instrução do pai e os resultados na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática (%)

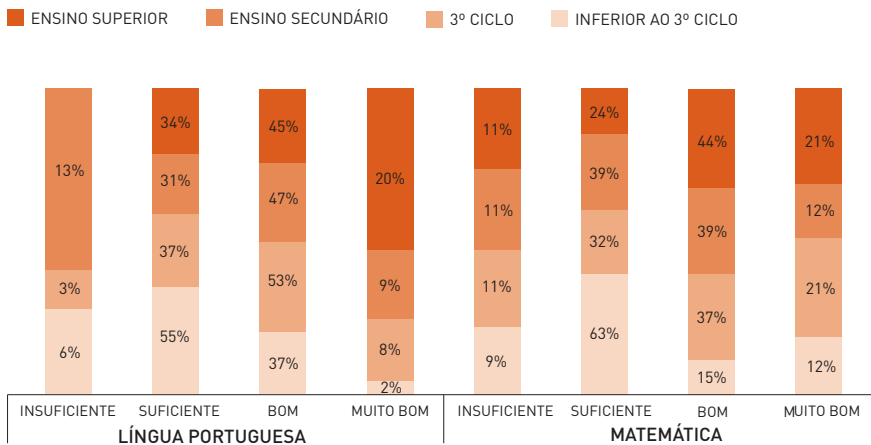
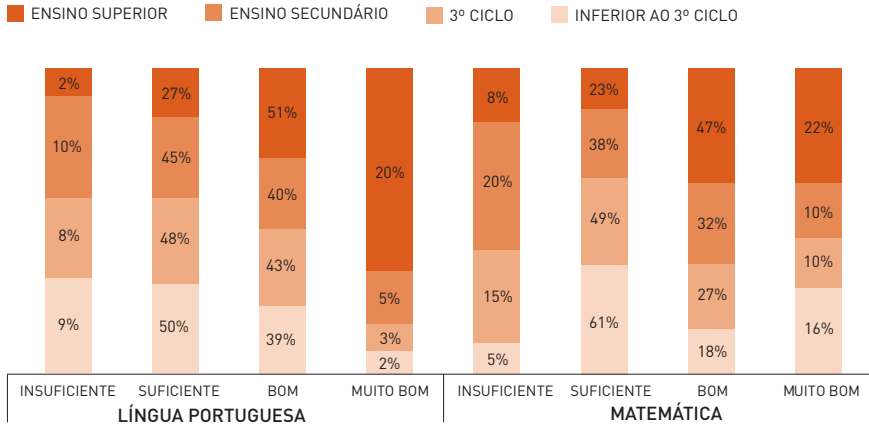


Figura 27 - Cruzamento entre o nível de instrução da mãe e os resultados na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática (%)



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

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

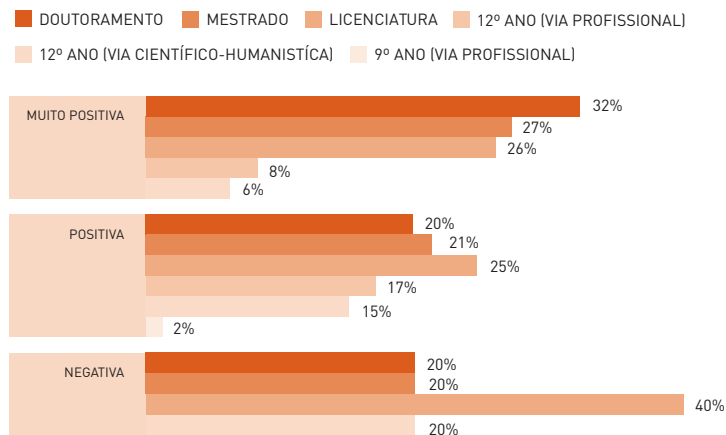
Tabela 9 - Cruzamento entre a Avaliação nas disciplinas de Matemática (MT) e de Língua Portuguesa (LP) e as Aspirações Académicas Parentais.

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

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

O mesmo acontece com as expectativas educativas que os alunos criam do seu futuro escolar, uma vez que quanto maior for o aproveitamento, maior será a probabilidade de investimento escolar em áreas privilegiadas e de maior complexidade, sendo maior a necessidade de criar elevadas expectativas (Grácio, 1997).

Figura 28 - Cruzamento entre a avaliação nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e as expectativas académicas dos alunos (%)



Desta forma, como se observa na figura 28, a percentagem de alunos que pretende seguir até ao ensino superior, particularmente até ao doutoramento, são alunos que obtiveram resultados Positivos nas duas disciplinas e principalmente Muito Positivos (32%). Por outro lado, são os alunos que tiveram os resultados mais negativos, que pretendem atingir apenas o 9º ano de escolaridade (via profissional) (20%) ou o 12º ano (via profissional) (40%).

CONCLUSÕES

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

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

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

Se os familiares e os jovens não atribuírem importância à escolarização, se não possuírem recursos económicos, sociais e culturais orientados para o investimento escolar, se não forem detentores de competências e disposições que encaminhem o jovem para trajectos escolares de sucesso, tenderão claramente, a investir menos no nível de instrução das crianças de forma racional, uma vez que o peso dos custos e dos riscos do investimento escolar e do prosseguimento dos estudos numa trajectória específica, irá pesar mais na ponderação do que os benefícios que daí resultarão. Desta forma, as famílias e os jovens conduzem-se para trajectórias mais curtas e profissionalizantes, onde os custos serão menos, os riscos de insucesso menores e os objectivos possíveis mais próximos dos desejados para a sobrevivência social.

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

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

As disposições escolares, enquanto práticas e tendências frequentes, socialmente construídas, são accionadas tanto consciente como inconscientemente em contextos e circunstâncias específicas, dentro de um padrão comportamental orientado para alcançar um objectivo. Em função das interações com que o indivíduo interage continuamente ou momentaneamente em função do lugar que ocupa na relação com essas pessoas, o património de disposições e de

competências é submetido a condições de influências diferentes (Lahire, 2004). As disposições escolares que se encontram tanto nos jovens como nos seus familiares – através da transmissão de práticas, do acompanhamento, ajuda e controlo da vida social e escolar do jovem e da mobilização de estratégias pedagógicas encaminhadas para um trajecto escolar específico –, são um factor fulcral no acto de investir e de se empenhar dentro do sistema educativo, conduzidas desta forma, para um desempenho académico específico, que permite cumprir as metas para alcançar aquilo que será o objectivo final, por exemplo, o ingresso no ensino superior.

Estas disposições e todo o processo reflexivo de escolha de trajectórias escolares e de ponderação da probabilidade de sucesso, são por si, agentes causadores de aspirações parentais e expectativas educativas juvenis que se fundamentam e justificam precisamente na probabilidade de cumprir efectivamente o que desejam para o seu futuro.

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

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

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

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

Antes de mais, a nível do contexto socioeconómico da família de origem, verificámos que a maioria dos alunos provém de um contexto em que tanto o Pai como a Mãe se encontram empregados, particularmente nas categorias de Especialistas de profissões intelectuais e científicas e de Pessoal dos serviços e vendedores. Considerando tal situação, e acrescentado um nível de instrução ao nível do ensino secundário e superior (principalmente nas mães), o rendimento mensal do agregado familiar ronda principalmente os 1000€ e os 1999€. Este indicador dá-nos conta de uma elevada importância de famílias de classe média, embora existam

na nossa amostra os diversos extremos, origens mais favorecidas cultural e economicamente e outras mais desfavorecidas.

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

Relativamente ao eixo de análise em que analisámos os trajectos escolares dos alunos, observamos que, sendo a maioria da via de ensino científico-humanístico e pertencente à área de ciências e tecnologia, os motivos que os jovens apresentam para terem realizado essa escolha baseia-se na aproximação de uma via e de uma área de ensino que se adequa à profissão que desejam seguir no futuro ou por ser aquela que tem preferência em seguir. Neste sentido, os alunos demonstram já uma projecção de futuro, orientando as suas escolhas para a profissão que pretendem seguir, seguindo uma lógica de cálculo e ponderação.

Para os alunos que prosseguiram os estudos para além do 9º ano de escolaridade, no momento de identificar as razões de o terem feito, enunciaram principalmente o desejo de prosseguir para o ensino superior e para que, com uma escolaridade para além do ensino obrigatório, consigam mais facilmente um emprego estável.

Quando questionados sobre as possíveis influências de actores sociais na tomada de decisão, os alunos são preponderantes a responder que não foram influenciados por qualquer indivíduo significativo. O que vem, por um lado, defraudar as nossas concepções orientadoras da investigação, mas por outro incitar-nos a outra questão cuja resposta não poderá ser alcançada com os dados de que dispomos, que se prende com a **consciência que os jovens têm das influências a que são sujeitos ao longo da sua vida e que orientam e condicionam os vários momentos decisivos e de tomada de decisão.**

Considerando a família um dos factores principais de referência e de transmissão de hábitos, disposições, crenças e representações – através do debate de assuntos específicos com o educando, o acompanhamento e ajuda nos estudos e do controlo da vida social e escolar dos alunos –, entramos no eixo do acompanhamento familiar na vida escolar dos jovens³⁰. Neste sector, verificámos que o assunto mais frequentemente debatido entre os EE e os alunos é aquele cujas questões se debruçam sobre os professores e colegas e também, sobre as actividades realizadas em sala de aula. Embora de forma desigual entre ciclos de ensino, os assuntos relacionados com o prosseguimento dos estudos e com questões em torno do futuro escolar e profissional do aluno surge como o tema menos abordado entre a comunicação entre pais e filhos, o que demonstra não ser uma das principais preocupações dos Encarregados de Educação. **Neste âmbito, questionámo-nos sobre a possibilidade de as aspirações e percepções dos pais estarem implícitas noutras formas de interacção que permitam o jovem interiorizá-las na mesma, através de outra forma de transmissão que não a discussão directa e oral do assunto.**

Ainda no âmbito da importância dos mecanismos e estratégias pedagógicas utilizadas pelos familiares, verificámos que a maioria dos alunos recebe ajuda nos estudos por parte de diversos elementos da família, nomeadamente em situações em que os educandos têm dúvidas ou pedem ajuda – o que nos sugere que este tipo de apoio escolar, parte da necessidade dos alunos e do pedido de ajuda e não do incentivo dos pais, o que poderá demonstrar que não são propriamente estratégias de orientação para o sucesso, mas apenas uma resposta à necessidade.

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

De notar ainda que o facto de o aluno ter más notas, não resulta em uma maior ajuda dos EE, uma vez que são poucos os pais que ajudam frequentemente os alunos nesta situação.

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

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

É neste sentido que apresentamos o eixo de análise das aspirações académicas parentais, defendendo a importância da origem social na construção destas aspirações e do peso que elas terão nos trajectos e projecções escolares dos jovens. Desta forma concluímos, como era de esperar, que a esmagadora maioria dos pais deseja que o filho atinja o ensino superior acreditando que de facto, eles conseguirão cumprir esse objectivo. Relativamente à área profissional, a maior percentagem de EE pretende que os jovens ingressem numa profissão dentro da área da saúde. Tais aspirações são criadas no sentido de os jovens conseguirem através desse nível de escolarização e dessa área de estudos um emprego estável e adquirir saber e conhecimento. Quando cruzada esta variável com o nível de instrução dos pais de modo a comprovar o condicionamento do capital cultural sobre a construção das aspirações escolares parentais, observámos que existe realmente uma relação estatística significativa, que demonstra que quanto maior for o nível de instrução tanto da mãe como do pai, mais prestigiadas e prolongadas são as aspirações.

Uma vez que considerámos fundamental a percepção dos alunos em relação às aspirações que os familiares criam sobre o seu futuro, perguntámos aos jovens qual a sua noção das aspirações parentais, para percebermos se realmente o assunto do prosseguimento de estudos é discutido entre os jovens e os seus pais, ou se directa ou indirectamente e de forma inconsciente ou consciente as aspirações parentais são transmitidas às crianças – acabando por orientar as decisões, os projectos e as trajectórias dos alunos. Assim sendo, verificámos que embora

com uma ligeira diferença, a maioria dos alunos tem a percepção correcta das aspirações dos seus progenitores, tanto a nível da escolaridade como da área profissional que eles desejam que o jovem siga. A diferença mais flagrante, e que nos pareceu realmente interessante, foi a importância de alunos que afirma que os pais desejam que o filho siga determinada trajectória escolar e profissional para conseguir no futuro uma vida melhor que a dos pais (que foi bastante elevada) enquanto nas razões identificadas pelos pais esta razão apresenta uma percentagem menos significativa. **A dúvida que se poderá colocar é se serão as percepções dos alunos erradas? Ou serão os pais a transmitir tal preocupação inconscientemente, não identificando quando questionados sobre o assunto?**

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

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

De facto, os níveis académicos dos pais e a origem socioprofissional apresentam-se determinantes na formação das expectativas dos alunos e na elaboração dos seus projectos escolares futuros. Tal como é defendido em alguns estudos, quanto mais elevado é o nível de escolaridade e a origem socioeconómica e cultural dos alunos, mais elevadas são as suas expectativas escolares (Alves, 1998). Simultaneamente, as aspirações dos pais podem determinar as expectativas juvenis, uma vez que são transmitidas e interiorizadas pelos alunos.

É isso que comprovam os dados quantitativos da nossa investigação, uma vez que ambas as variáveis seguem o mesmo sentido, isto é, quanto mais elevadas forem as aspirações parentais mais os alunos tendem a igualmente projectar o ingresso no ensino superior.

Uma vez que o percurso escolar dos jovens pode ser determinado pelo seu desempenho escolar, e vice-versa, julgámos fundamental perceber se as expectativas escolares dos jovens se alteram em concordância com os resultados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como o número de retenções ao longo do percurso escolar. Desta forma, entramos nos resultados do último eixo de análise, que se debruça sobre o desempenho escolar dos alunos e das variáveis que o condicionam e que são condicionadas pelas classificações obtidas e pelas reprovações.

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

De acordo com os resultados, observamos que a maioria dos alunos obteve na disciplina de Língua Portuguesa uma classificação de *Suficiente* e de *Bom*, e por seu turno, na disciplina de Matemática é a classificação de *Suficiente* que tem a maior percentagem. O desempenho dos alunos é fortemente correlacionado com o nível de instrução dos pais, de forma mais evidente na disciplina de Língua Portuguesa, que tendem a ser melhores quanto maior escolaridade possuem ambos os progenitores.

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

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

Seria possível enumerar vários aspectos relevantes, contudo existem dois eixos que atravessam grande parte deste estudo, embora não nos tenha sido possível apurar todos os indicadores através dos dados estatísticos. Um relaciona-se com o processo de tomada de decisão através da escolha racional e dos mecanismos que são condicionantes dos trajectos dos alunos. Outro eixo fundamental incide sobre as expectativas dos alunos e de factores como as aspirações parentais e o contexto socioeconómico de origem como sendo determinantes na

sua construção. Contudo, e passando agora para os efeitos destas variáveis no desempenho académico dos jovens, podemos concluir que de facto, estas variáveis conduzem o aluno a um trajecto escolar específico com um nível de sucesso correspondente, ou seja, quanto mais escolarizados os pais são, maiores são as aspirações que criam da vida escolar e profissional dos educandos, criando estratégias e mobilizando mecanismos de acompanhamento escolar, que vá ao encontro daquilo que desejam, que por sua vez orientam a construção das expectativas dos próprios alunos (condicionadas igualmente pelas preferências e experiências destes), espelhando um desempenho académico de sucesso.

Concluimos assim que, a capacidade de fazer uma “boa escolha” não depende somente dos recursos (económicos, culturais ou sociais) das famílias, mas também da probabilidade dessas escolhas seguirem de facto os objectivos que os alunos pretendem alcançar, depende também do perfil social dos alunos (Abrantes, 2008), das disposições construídas, das aspirações transmitidas, das expectativas criadas e do perfil académico, baseado principalmente no desempenho do jovem. Os projectos de futuro dos alunos parecem assim depender fortemente da sua trajectória escolar, do seu desempenho académico e do capital cultural possuído pelos pais ou seja, é possível afirmar que a colonização do futuro realiza-se a partir de constrangimentos escolares e de classe. Os resultados alcançados com o presente estudo demonstram que nem todos os alunos estão destinados a ir para o ensino superior, embora as aspirações dos pais assim os orientem. Porém, **será que todos os estudantes têm a compreensão clara das opções que lhes são disponibilizadas, dos recursos e estratégias a adoptar, de modo a tornar todas as hipóteses viáveis?**

No âmbito da problemática da nossa investigação, é ainda possível alertar para a possibilidade de, através de uma análise estrutural, mapear um conjunto de outras perspectivas de abordagem, centrando a compreensão e interpretação de análise dos percursos e desempenho académico, factores como a idade, o género, a etnia e até mesmo as relações com o mercado de trabalho. Outras dimensões que nos parecem fundamentais abordar em torno desta problemática, e sobre as quais sugerimos um trabalho de investigação futuro, é o caso das dimensões pedagógicas/ didácticas (considerando a interacção professor/aluno, a organização curricular, etc.), a dimensão institucional escolar³¹ (equipamentos, serviços e condições da escola, ambiente escolar, integração do aluno, relação e abertura com a comunidade exterior, etc.), assim como o processo de interacção e relação com outros actores sociais para além da família, como é o caso dos grupos de pares, dos professores, colegas, entre outros³², que poderão exercer ao longo do tempo, também um condicionamento e orientação de futuro e desempenho académico do jovem.

Admitindo que todos estes indicadores têm uma forte relevância no processo de construção das expectativas dos alunos e que desempenham de facto uma influência significativa nos resultados escolares dos alunos, o importante agora é seguir para o passo seguinte e descobrir qual o peso de cada um dos indicadores ao longo deste processo – trabalho que embora não tenha sido realizado nos parece fundamental na compreensão desta problemática e que nos sugere que este é um modelo ainda em construção do processo de construção das expectativas académicas dos alunos.

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

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

BIBLIOGRAFIA

- ABELL, Peter (1996), "Teoria Sociológica e Teoria da Escolha Racional", in Bryan S. Turner (ed.), *Teoria Social*, Difel, pp. 255-277.
- ABRANTES, Pedro (2005), "As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e o objecto sociológico", *Interações*, n.º 1, pp 25-53.
- ABRANTES, Pedro (2006), "Individualização e exclusão: A transição para o ensino secundário no centro de Madrid", *CIES e-Working Paper* n.º 14/2006, Lisboa, ISCTE-IUL.
- ABRANTES, Pedro (2008), "Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico", *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa.
- ALMEIDA, Ana Nunes de (2005), "O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate", *Análise Social*, vol.XL 579-593.
- ALMEIDA, J. Ferreira & PINTO, José Madureira (1990), *A investigação nas ciências sociais*, Lisboa: Ed. Presença.
- ALVES, Natália (1998), "Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias", in M. V. Cabral & J. M. Pais (Org.), *Jovens portuguesas de hoje* (pp. 53- 133), Lisboa: Celta.
- ANDRES, Lesley; ADAMUTI-TRACHE; Maria, YOON, Ee-Seul; PIDGEON, Michelle & THOMSEN, Jens P. (2007), "Educational Expectations, Parental Social Class, Gender, and Postsecondary Attainment: 10-Year Perspective", *Youth Society*, SAGE Publications.
- ARCHER, Margaret S. (2000), *Being Human: The problem of agency*, Cambridge: Cambridge UP.
- ARCHER, Margaret S. (2003), *Structure, agency and internal conversation*, Cambridge: Cambridge UP.
- BATISTA, Susana (2010), *Das directivas político-normativas aos seus modos de apropriação: para uma análise da relação escola/comunidade no contexto da «autonomia»*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, FSCH-UNL, Lisboa.
- BENAVENTE, Ana, COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luís, e NEVES, Manuela Castro (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Rolim.
- BENJAMINSEN, Lars (2003), "Causality and social ontology – on relational structures and cognitive rationality", *Research Networks* n.º 21. 6th ESA Conference, Murcia.
- BOUDON, Raymond (1974), *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*, New York, Wiley.
- BOUDON, Raymond (1990), "Les causes de l'inégalité des chances, Commentaire", n.º 51, automne, pp. 533-542.
- BOUDON, Raymond (1998a), Limitations of Rational Choice Theory, *American Journal of Sociology*, vol. 104 No.3, pp. 817-828. The University of Chicago Press.
- BOUDON, Raymond (1998b), "Social mechanisms without black boxes", in HEDSTRÖM, Peter & SWEDBERG, Richard (ed.) *Social Mechanisms: an analytical approach to social theory* (pp. 172-203). Cambridge University Press, New York.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J.-Cl. (1970), *La reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1990), *The Logic of practice*, Cambridge: Polity Press.

- BOURDIEU, Pierre (1998), *Escritos de Educação*; Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org), Petrópolis, Editora Vozes.
- BREEN, Richard & GOLDTHORPE, John H. (1997), "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society* 9: 3: 275-305.
- BREEN, Richard (1999), "Beliefs, Rational Choice and Bayesian Learning", *Rationality and Society*, 11, 463. SAGE Publications.
- BREEN, Richard & YAISH, Meir (2006), "Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision taking", in MORGAN, Stephen L. *et al*, *Mobility and inequality: frontiers of research in sociology and economics*; Stanford University Press.
- CARR, Margaret & CLAXTON, Guy (2002), "Tracking the development of learning dispositions", *Assessment in Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 9-37.
- CHENG, Simon & STARKS, Brian (2002), "Racial Differences in the Effects of Significant Others on Students' Educational Expectations", *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 4 (Oct.), pp. 306-327.
- CHERKAOUI, M. (1982), *Les changements du système éducatif en France (1950-1980)*, Paris: PUF.
- CLIFTON, Rodney A.; PERRY, Raymond P.; ROBERTS, Lance W.; PETER, Tracey (2008), "Gender, Psychosocial Dispositions and the Academic Achievement of College Students", *Res High Educ* n.º 49: pp.684-703.
- COLEMAN, James S. (1986), "Social Theory, Social Research, and a Theory of Action", *The American Journal of Sociology*, Vol. 91, No. 6, pp. 1309-1335. The University of Chicago Press.
- COLEMAN, James S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge: Harvard Univ. Press
- COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís e ALMEIDA, João Ferreira de (1990), "Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, XXV (105-106), pp. 193-221.
- COSTA, António Firmino da (2003), *Sociologia*, Lisboa: Quimera.
- COSTA, António Firmino da & LOPES, João Teixeira (Coord.), *et al* (2008), *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Relatório Final. CIES-ISCTE, IS-FLUP.
- DIOGO, Ana Matias (2006), "Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório", *Interações*, n. 2, pp. 87-112.
- DUBET, François (2003), "A escola e a exclusão", *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, pp. 29-45.
- DURKHEIM, Émile (2007), *Educação e Sociologia*, Coimbra: Edições 70.
- EKSTRÖM, Mats (1992), "Causal Explanation of Social Action: The Contribution of Max Weber and of Critical Realism to a Generative View of Causal Explanation in Social Science", *Acta Sociologica*, 35: 107-122.)
- ELDER-VASS, Dave (2007), "Reconciling Archer and Bourdieu in na Emergentist Theory of Action", *Sociology Theory* 24: 4 December.

- ENTWISLE, Doris R. & HAYDUK, Leslie A. (1981), "Academic Expectations and the School Attainment of Young Children", *Sociology of Education*, Vol. 54 No. 1, pp. 34-50. American Sociological Association.
- FONTAINE, Anne Marie (1986a), "Aspiração e realização escolar em função do grupo social de pertença", *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2: 119 - 132.
- FONTAINE, Anne Marie (1986b), "Práticas educativas de mães portuguesas. Diferenças em função do nível socioeconómico e da zona de residência da família", *Análise Social*, vol. XXII, 795-811.
- FREIXO, Manuel João Vaz (2009), *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRIEDBERG, Erhard (1993), *Le pouvoir et la règle: dynamiques de l'action organisée*, Paris: Seuil.
- FRIEDMAN, Debra & HECHTER, Michael (1988), "The Contribution of Rational Choice Theory to Macrosociological Research", *Sociological Theory*, Vol.6 No.2, pp.201-218. American Sociological Association.
- GHIGLIONE Rodolphe & MATALON, Benjamin (2005), *O Inquérito, Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (1984), *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, New York: Cambridge: Polity Press.
- GOLDTHORPE, John H. (1998), "Rational Action Theory for Sociology", *The British Journal of Sociology*, Vol. 49, No.2, pp. 167-192.
- GOLDTHORPE, John H. (2000), *On sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. New York: Oxford, University Press.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (1997), *A influência da Família no Desenvolvimento Vocacional de Adolescentes e Jovens*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- GONÇALVES, Eva (2010), *Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas Escolas Integradas e Escolas Segmentadas, a influência sobre os resultados escolares*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, FSCH-UNL, Lisboa.
- GRÁCIO, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa: Educa.
- GRELET, Yvette (2005), 'Vocational Education, Training Specialization and Social Reproduction', Paper presented at EDUC meeting of Equalsoc Network of Excellence, Mannheim, 2-3 December 2005.
- GUERRA, Isabel (1993), "Modos de vida: Novos percursos e novos conceitos", *Sociologia: problemas e práticas* (CIES), N13, p.59/74.
- HAUGEN, Richard; OMMUNDSEN, Yngvar & LUND, Thorleif (2004), "The concept of Expectancy: A central factor in various personality dispositions", *Educational Psychology*, Vol. 24, No. 1, February, pp.43-55.
- HECHTER, Michael & KANAZAWA, Satoshi (1997), "Sociological Rational Choice Theory", *Annual Review of Sociology*, Vol. 23, pp. 191-214.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- MORGAN, Stephen L. (2001), "Methodologist as Arbitrator: Five Models for Black-White Differences in the Causal Effect of Expectations on Attainment", *Sociological Methods & Research*, Vol.33, No 1, 3-53.
- MORGAN, Stephen L. (2002), "Modeling preparatory commitment and non-reversible decisions – Information processing, preference formation and educational attainment", *Rationality and Society*, Vol. 14 (4): 387-429, Sage Publications.
- NEUENSCHWANDER, Markus P., VIDA, Mina; GARRETT, Jessica L. & ECCLES, Jacquelynne S. (2007), "Parents' expectations and students' achievement in two western nations", *International Journal of Behavioral Development* 31; Sage Publications.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice (2002), "A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições", *Educação Sociedade*, vol 23, nº. 78, pp. 15-32.
- NOGUEIRA, Maria Alice (2004), "Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão", *Revista Brasileira de Educação* n.º26, p. 133-184.
- OTES/ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008), *Estudantes à Entrada do Secundário*, Ministério da Educação
- PAIS, José Machado (1994), "Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida", *Análise Social*, XXVI (114), pp. 945-987
- PARSONS, Talcott (1937), *The Structure of Social Action*, New York, McGraw Hill.
- PEREIRA, Adriana da Silva Alves (2005), *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Dissertação no Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PETERSEN, Trond (1994), "On the Promise of Game Theory in Sociology", *Contemporary Sociology*, Vol. 23, No. 4, pp. 498-502.
- PINTO, José Madureira (2002), "Factores de sucesso/insucesso", *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- RESENDE, José Manuel (2001), "Habitar a escola: Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa", *Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário*; C3i Coleções Vol. I. Instituto Politécnico de Portalegre.
- RESENDE, José Manuel & VIEIRA, Maria Maniel (1992), "Entre a autonomia e a dependência: a realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal", *Sociologia: problemas e práticas* (CIES) - Nº11, p. 89.
- SANTOS SILVA, Augusto (1994), "Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas", *Análise Social*, vol. XXIX (129), (5.º), 1211-1227.
- SANTOS SILVA, Augusto & PINTO, José Madureira (2005), *Metodologia das Ciências Sociais*, Afrontamento.
- SCHNEIDER, B. & COLEMAN, J.S. (1993), *Parents and their children, and schools*, Colorado, Westview Press.

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

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

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

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

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

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

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

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

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