

DINÂMICAS FAMILIARES E INVESTIMENTO NA ESCOLA À SAÍDA DO ENSINO OBRIGATÓRIO

Ana Matias Diogo

Universidade dos Açores
adiogo@notes.uac.pt

Resumo

Este artigo apresenta algumas linhas de força de um trabalho mais vasto sobre o investimento realizado pelas famílias em matéria de escolaridade, na transição para o ensino secundário. O investimento das famílias é perspectivado a partir da articulação das abordagens clássicas da sociologia da educação, com um conjunto de contributos direccionados para o contexto familiar, enquanto espaço de dinâmicas sujeitas a lógicas que não se esgotam no *ethos* de classe. Concebendo a família como condição social e simultaneamente como grupo, procurou-se conhecer, num estudo empírico realizado na ilha de S. Miguel, as dinâmicas familiares com impacto na escolaridade dos jovens. Com recurso a modelos de regressão logística pudemos concluir que na origem das desigualdades de investimento na escola se encontram processos ligados às diferenças de condição social, mas independentemente destas, também dinâmicas de mobilização no sucesso e na carreira escolar por parte das famílias.

Palavras-chave: Família; Investimento em educação; Classe social; Desigualdades; Análise de regressão logística.

Abstract

This article presents some main points of a wider work about the investment done by families in education, concerning the transition to the secondary school level. Families' investment is analysed from the classical perspectives of sociology of education, with a set of attributes of the family's context, as a space of interactions, subject to logics that are not exhausted in the *ethos* of social class. Viewing the family as a social condition and simultaneously as a group, we tried to perceive, in an empirical study done in the island of S. Miguel, Azores, the family dynamics that impact on the youth's schooling. Resorting to logistical regression models, we can conclude that on the basis of school investment disparities, there are processes associated to



social differences, but independently of those, there are also mobilization dynamics in the success and in the school career of families.

Key Words: Family; Educational investment; Social class; Inequalities; Logistic regression analysis.

Introdução

As sociedades actuais, de escolarização massificada, são atravessadas por duas tendências aparentemente contraditórias, a crescente importância da escola na vida das famílias e a persistência de desigualdades nas estratégias ligadas ao investimento escolar. Por um lado, o investimento das famílias na carreira escolar dos filhos evoluiu no sentido de uma intensificação da procura de diplomas de nível mais elevado e de uma penetração da escola no próprio funcionamento das famílias. Hoje as famílias estão interessadas em mandar os filhos estudar e moldam as suas práticas e interações à escolarização. A escola torna-se cada vez mais central nas estratégias de perpetuação social e nas interações quotidianas. Por outro lado, o facto de estar em causa a definição do destino social da descendência coloca as famílias em concorrência. E as tendências de evolução das oportunidades mostram que este jogo continua a ser pautado por um desigual investimento das famílias, em função da classe social. A existência de fenómenos de recomposição das desigualdades escolares parece implicar um crescente envolvimento dos pais e desenvolvimento de estratégias. Nesse sentido, além do aproveitamento escolar, a orientação na trajectória escolar adquire um papel determinante na definição dos destinos escolares e profissionais, estando, por isso, no centro das acções e interações que atravessam a vida das famílias.

Neste quadro de elevado interesse das famílias pela escolaridade dos filhos e de relativa manutenção de desigualdades sociais, interrogamo-nos acerca dos mecanismos a partir dos quais as famílias concorrem para a definição das carreiras escolares da sua descendência e, designadamente, em que práticas e formas de funcionamento familiares se inscreve o seu investimento escolar, contribuindo para a (re)produção da diversidade de trajectórias escolares.

O presente artigo retoma algumas das principais linhas de força de um trabalho mais vasto (Diogo, 2004) sobre o investimento das famílias em matéria de escolaridade, num momento crucial da carreira escolar como é o da transição da escolaridade obrigatória para o ensino secundário, na ilha de S. Miguel (Açores). Começamos por passar em revista, de forma sumária, um conjunto de contributos que

têm vindo a equacionar vários tipos de processos relacionados com o contexto familiar susceptíveis de explicar a influência da família na fabricação da diversidade de carreiras escolares. Numa segunda parte apresentamos alguns resultados de um estudo empírico que incidiu numa *coorte* de jovens à saída do 9º ano de escolaridade, a partir do qual se procura, recorrendo a modelos de regressão logística, identificar as dinâmicas familiares com mais peso no investimento escolar.

A diversidade de carreiras escolares: Os mecanismos do contexto familiar

A influência das famílias na definição das carreiras escolares foi predominantemente abordada na sociologia da educação, pelas teorias culturalistas, em termos de condição social que se exerce através da transmissão cultural na socialização familiar; quer na perspectiva funcionalista dos *déficits* da socialização realizada na família, em autores como Hyman ou Kahl, nos anos 50 e 60 (Forquin, 1997); quer na abordagem das teorias da reprodução, centradas no (des)ajustamento existente entre a socialização familiar e a socialização escolar imposta pela classe dominante, designadamente em Bourdieu e Passeron (1985; s.d.). Nestes modelos explicativos são enfatizados os factores que precedem os indivíduos e a conformidade à subcultura de classe.

Ao aplicar e desenvolver o individualismo metodológico na análise das desigualdades face à educação, no início dos anos 70, em França, o trabalho de Boudon (1979) representará um corte radical com o paradigma anterior. Para o individualismo metodológico as acções decorrem de intenções e escolhas realizadas pelo indivíduo e a explicação dos fenómenos sociais consiste principalmente na compreensão das acções individuais, quer dizer, na apreensão das razões dos actores sociais (Boudon, 1995). Por seu turno, os fenómenos macroscópicos são entendidos como o produto da agregação das acções individuais (agregação que pode implicar efeitos perversos). E Boudon (1979) concebe, precisamente, as desigualdades escolares como resultado da justaposição das escolhas escolares dos indivíduos que, ao nível individual funcionam como um processo de cálculo, no qual se pesam vantagens, custos e riscos, em função da posição social.

Nestas duas tradições teóricas a família é entendida essencialmente como sinónimo de classe social, exercendo a sua influência através da transmissão cultural ou de cálculos posicionais, decorrentes em ambos os casos, da condição social. As dinâmicas intrafamiliares são aí pouco perspectivadas ou, quando o são, surgem como um reflexo da posição na estrutura social, pressupondo uma abordagem transmissiva da socialização. Um conjunto de desenvolvimentos teóricos, que se passam em



revista de seguida, tem contribuído para repensar a problemática das desigualdades a partir da família enquanto contexto de interações dotado de dinâmicas próprias e de uma autonomia relativa face às relações de classe.

Reorientação para os microcontextos e autonomização da família como objecto da sociologia da educação

Em reacção aos impasses das teorias das desigualdades dominantes, centradas nas relações de classe e na mobilidade social ao nível macro (Delcourt, 1986), pelo menos a partir dos anos 70, nos países anglo-saxónicos, e dos anos 80, nos países francófonos, a sociologia da educação reorienta-se para os micro-contextos, e essencialmente para o interior da escola, com base em abordagens interpretativas, fazendo uso de metodologias etnográficas (Mehan, 1992; Van Haecht, 1992). A etnometodologia contribuirá para o forte desenvolvimento que a corrente interpretativa conhece a partir de então (Forquin, 1997). Rejeitando a proposta de Durkheim de situar o objecto da sociologia nas estruturas sociais objectivas, a etnometodologia elege, inversamente, as actividades estruturantes, geradoras das estruturas sociais (Van Haecht, 1992). A etnometodologia da educação irá centrar-se nas actividades escolares concretas do contexto escolar, mostrando os mecanismos quotidianos através dos quais se realiza a selecção social (Forquin, 1997) e, assim, "l'inégalité en train de se faire" (Coulon, 1988, p. 96).

Esta desocultação do contexto escolar na análise das desigualdades significa, porém, pelo menos numa primeira fase, uma subalternização da família enquanto objecto de estudo, mantendo-a, em grande medida, como uma "caixa negra" (Montandon e Perrenoud, 1987; Singly, 2000). Ora, parece justificar-se a realização de esforços mais vigorosos no sentido de reequacionar a questão das desigualdades a partir do interior da família, tanto mais que alguma investigação tem vindo a destacar o papel determinante da família na escolaridade dos jovens. Na Nova Zelândia, Nash (1999) verifica que o efeito da escola nas diferenças de sucesso é pouco importante e que é, sobretudo, fora do sistema educativo que essas se produzem, apontando a família como "the real site of cognitive development" (p. 122). Por outro lado, trabalhos conduzidos nos EUA (Entwisle e Alexander, 1993), bem como no contexto português (Grácio, 2002), ao compararem os progressos realizados pelos alunos em momentos em que a escola está a funcionar, com os alcançados quando não estão a frequentar a



escola, revelam que a vantagem das classes mais elevadas, em termos de aprendizagens, não é tanto um resultado da escola, mas da família.¹

Reformulação da concepção da socialização transmissiva para uma socialização construtiva

É verdade que antes da sociologia da educação se orientar para os efeitos da escola, um importante conjunto de investigações desenvolvidas nos países anglo-saxónicos, nos anos 50 e 60, centraram a sua atenção na família, debruçando-se sobre o sistema de valores, as práticas educativas e o clima familiar (Forquin, 1997). No entanto, nestes trabalhos prevalece uma perspectiva transmissiva da socialização, de matriz funcionalista, com raiz em autores como Durkheim e Parsons. Estas abordagens tendem a considerar a família como a instituição que transmite um conjunto de disposições, a partir das quais o indivíduo orientará as suas condutas, garantindo a reprodução da ordem social.

Uma segunda aceção da socialização tem vindo a impor-se e pode contribuir para reformular a apreensão das desigualdades escolares a partir das dinâmicas familiares. Nesta aceção a socialização é um processo de construção social (Berger e Luckmann, 1985) e não apenas de transmissão e interiorização, enfatizando-se a distância entre as dimensões objectiva e subjectiva desse processo (Dubet e Martuccelli, 1996). Em *A Construção Social da Realidade*, Berger e Luckmann (1985) concebem a socialização de uma forma dialéctica, destacando que o trabalho de interiorização da ordem social implica, simultaneamente, da parte dos indivíduos, a reelaboração do que lhes é transmitido, isto é, a construção de uma imagem subjectiva dessa ordem social, bem como de uma identidade pessoal. O indivíduo assume, assim, um papel activo, sobretudo ao nível da socialização secundária (Dubar, 1997), já que nesta etapa esse vai interiorizar outras ordens sociais, distintas da transmitida na socialização primária pelos outros significativos, podendo-se entrar, mais ou menos fortemente, em choque com a realidade, então, tida como única. Deste modo, enquanto na perspectiva transmissiva sobressai a unidade do mundo social, na perspectiva construtiva os actores sociais são confrontados com uma pluralidade de lógicas de acção (Dubar, 1997; Dubet e Martuccelli, 1996). Por outro lado, Lahire (1998) salienta que, nas sociedades actuais, “ultra-diferenciadas”, esta pluralidade de orientações se encontra presente na própria socialização primária. Isto porque desde os primeiros anos, os indivíduos estão ligados a diferentes contextos, tais como a

¹ No entanto, o meio escolar proporcionará um efeito benéfico aos alunos das classes populares, compensando alguma da desvantagem que advém do seu contexto familiar.



família, a escola, o grupo de pares, os *media*, as instituições de tempos livres, com características e orientações diferentes ou mesmo contraditórias, mas também porque no próprio interior da família encontram frequentemente esta heterogeneidade.

Estratégias e mobilização das famílias

Um conjunto díspar de estudos sobre a mobilização e as estratégias de escolarização das famílias tem contribuído igualmente para um reequacionamento das desigualdades a partir de uma nova abordagem dos processos familiares, ao deslocar a questão da herança e transmissão para a das acções concretas. Estes trabalhos têm o mérito de mostrar que a influência da família e da socialização familiar implica a actividade dos indivíduos, não sendo, por isso, totalmente traduzida pela tese da reprodução cultural (herança cultural e relações de dominação). Aproximando-se da teoria da acção racional, destacam-se, todavia, por mostrar um actor social mais concreto.

É neste sentido que se orienta a proposta de Berthelot (1983), quando considera que as desigualdades escolares, quer de orientação, quer de sucesso, resultam das estratégias concretas desenvolvidas pelas famílias e pelos indivíduos no jogo escolar, e não de actores abstractos como acontece na solução de Boudon. Na mesma linha, Ballion (1982) destaca as estratégias das famílias e o facto de os pais agirem como consumidores na relação com a escola. A complexificação que o sistema escolar conhece obrigará os pais a fazerem escolhas e a desenvolverem estratégias num contexto de mercado. A proliferação, nos últimos anos, de investigação neste domínio, designadamente sobre a escolha do estabelecimento escolar (Ball, Davies, Miriam e Reay, 2002; Ballion, 1986; Bowe, Gewirtz e Ball, 1994; Coleman, Kathryn e Schneider, 1993; Gewirtz, Ball e Bowe, 1995; Meuret, Broccholichi e Duru-Bellat, 2001; Nogueira, 1998; Rambla, 1998; Vieira, 2003), parece constituir, aliás, um sintoma do próprio fenómeno. Estes estudos mostram que as estratégias de escolha são mais típicas das classes médias, na medida em que estas fazem cálculos e procuram uma "boa escola", enquanto as classes populares escolhem em função da proximidade física. Alguns autores têm destacado, no entanto, que no interior das classes populares não existe uma unidade de orientações e que as escolhas das classes populares não traduzem necessariamente ausência de estratégia e de racionalidade (Duru-Bellat, 2001; Hatcher, 1998; Meuret *et al.*, 2001; Vieira, 2003).² A realização de escolhas

² Por um lado, para algumas famílias é vantajoso optar pela escola local, onde a integração social dos filhos é mais fácil (Duru-Bellat, 2001) e existe o suporte das redes locais (Hatcher, 1998); por outro lado, alguns estudos constatam que também existem famílias das classes populares a procurar activamente colocar os filhos em contextos de escolarização seleccionados (Duru-Bellat, 2003; Meuret *et al.*, 2001;

estratégicas, tendo em vista melhorar o contexto de escolarização dos filhos, tem sido constatada também em relação às disciplinas optativas e ao acesso às turmas (Duru-Bellat e Mingat, 1997; Duru-Bellat, Jarousse e Solaux, 1997; Duru-Bellat e Van Zanten, 1997; Payet, 1997). Todos estes trabalhos mostram que, independentemente do grau de escolha instituído e do desenvolvimento de mercados escolares, as famílias têm alguma margem de manobra e, nesse sentido, procuram activamente fazer escolhas vantajosas ao posicionamento escolar dos filhos, a partir da selecção do contexto de escolarização, na medida em que, como refere Duru-Bellat (2003), a transmissão da cultura no meio familiar não garante por si só a carreira escolar.

Um outro eixo de análise diz respeito, não tanto às escolhas e estratégias, mas ao envolvimento dos pais no trabalho escolar, contrariando uma ideia prevalecente em Bourdieu e Passeron (1985) de que a vantagem escolar das classes superiores advém de uma transmissão cultural indirecta, isto é, "*sem intenção nem esforço e como por osmose*" (*Id.*: 34). Um grande conjunto de trabalhos tem sido desenvolvido sobre as acções das famílias face à escolarização, designados por estudos da mobilização, envolvimento parental e relação escola-família, acentuando a ideia de que uma escolarização bem sucedida exige envolvimento e trabalho da parte dos jovens e dos pais, ao nível do aproveitamento escolar e das escolhas de orientação. O sucesso escolar resulta de uma mobilização e de um trabalho que exigem uma dedicação mensurável em termos de tempo (Establet, 1987; Baudelot e Establet, 2000). As acções de envolvimento dos pais constituem a mediação através da qual se explica a proximidade das classes médias e a distância das classes populares face à escola (Berthelot, 1983; Davies, 1989; Lareau, 1987, 1989; Pourtois e Desmet, 1991; Reay, 1998).

Numa segunda perspectiva, alguns autores mostram que o envolvimento e a mobilização não constituem uma mera mediação, ou seja, as acções da família apresentam uma autonomia relativa face à condição social. Destaca-se, no interior desta, quer uma versão optimista, quer uma versão crítica. A tónica no envolvimento dos pais, numa versão optimista, é uma presença antiga e constante na investigação americana (Epstein, 1992; Forquin, 1997; Mehan, 1992), evidenciando que os alunos cujos pais se envolvem têm vantagens ao nível dos comportamentos e atitudes escolares, do sucesso e das aspirações, mesmo quando de condição social baixa. Na mesma direcção, na literatura francófona, trabalhos centrados no sucesso nas classes populares, verificam que a mobilização das famílias em torno dos projectos e trabalho escolares permite a algumas contornarem os constrangimentos da sua posição de

Vieira, 2003) e inversamente famílias das classes médias a optar estrategicamente por escolas de baixa reputação (Vieira, 2003).



classe (Laurens, 1992; Terrail, 1990; Z  roulou, 1988). Análises quantitativas sofisticadas (baseadas em regressões lineares múltiplas), aplicadas a amostras de larga escala, confirmam que as variáveis de envolvimento parental não constituem uma mera media  o entre meio social e sucesso, acrescentando valor explicativo a modelos prévios onde constam apenas estas últimas variáveis (Muller, 1993). Contrariamente a estes estudos que sustentam a tese dominante de um efeito positivo do envolvimento na carreira escolar, certos trabalhos encontram alguns indicadores de sinal contrário. O envolvimento pode ter efeitos contraproducentes no aproveitamento dos filhos (Lahire, 1995), podendo ser gerador de tensão na rela  o pais-filhos (Solomon, Warin e Lewis, 2002) e angústia nos filhos (Charlot, 1997). Na verdade, o impacto do envolvimento nos resultados escolares parece variar com o tipo de práticas desenvolvidas pelos pais (Muller e Kerbow, 1993; Scott-Jones, 1995; Terrail, 1997), destacando-se o efeito nulo ou negativo de ac  es que implicam a interven  o directa dos pais no trabalho escolar dos filhos, colocando em causa a autonomia destes últimos.

Dinâmicas e heterogeneidade no interior da família

A investiga  o sobre estratégias e mobiliza  o dos pais permite apreender o interior das práticas quotidianas das famílias e perceber a fabrica  o das desigualdades em curso, bem como a existência de algumas singularidades e mudanças; mostrando que não conta apenas a classe social, o capital cultural, os recursos que se herdaram, mas também as ac  es desenvolvidas no presente. Esses trabalhos colocam, no entanto, a ênfase nos pais e na rela  o pais-filhos e não na família enquanto grupo.

Embora consideravelmente escassos, alguns trabalhos têm contribuído para perspectivar o investimento na escola situando-o na totalidade do funcionamento familiar. Nesta linha, a análise da dinâmica familiar desenvolvida por alguns autores su  cos afigura-se como particularmente promissora (Kellerhals e Montandon, 1991; Montandon, 1987; Troutot e Montandon, 1986). Subjacente está a ideia de que "*o grupo familiar    um sistema de ac  o auto-organizado, portador de um projecto aut  nomo e resultante de uma dinâmica normativa interna.*" (Troutot e Montandon, 1986, p. 2). Assim, consideram que as práticas educativas e de rela  o com a escola se inscrevem numa lógica mais vasta que tem que ver com o tipo de funcionamento de cada família e que a cada tipo de família corresponde um determinado tipo de filho. Tal abordagem encontra-se vocacionada para explicar a existência de uma pluralidade



de orientações face à escola no interior da mesma classe social, a partir do todo familiar.

Na continuidade da perspectiva anterior, outros autores insistem, no entanto, na pluralidade existente no próprio seio familiar, mostrando que a família é um espaço de redistribuição inegalitário e enfatizando a heterogeneidade de modelos existentes no seu interior. Para Esteves (1995), na esteira de Curtis (1986), a família nem é um todo homogéneo e harmonioso nem uma soma de indivíduos, mas um espaço de estratégias colectivas. Desta forma, é preciso situar a análise das desigualdades sociais no interior da família, enquanto grupo doméstico, na medida em que essas são redistribuídas através de processos mediados por esta, e além disso, essa redistribuição faz-se de uma forma não igualitária no interior da família pelos diferentes membros, a partir da estrutura de poder e dos princípios presentes em cada grupo doméstico. Por conseguinte, o investimento realizado pelas famílias em matéria de escolaridade varia em função do lugar da fratria (Esteves, 1995). Também para Lahire (1995) é necessário ter em conta a totalidade do grupo familiar, destacando a heterogeneidade de configurações que esse assume, na análise do sucesso nas classes populares. Através do conceito de configuração familiar, procura explicar a existência de trajectórias escolares muito diferentes dentro deste grupo social e dentro da própria família, entre filhos. Isto porque as configurações familiares raramente são lugares de consenso. Normalmente são cultural e moralmente heterogéneas. Assim, a criança é muitas vezes confrontada com orientações opostas. A posição que cada uma ocupa na rede de interdependências familiar desempenha um papel crucial na atribuição de sentidos nas situações sociais (designadamente as relacionadas com a escolaridade e a cultura letrada) e na construção da sua identidade individual.

O impacto das dinâmicas familiares no investimento escolar, na Ilha de S. Miguel: O estudo empírico

Na sequência e articulação dos contributos anteriores, a família é concebida como classe social e também como grupo, o que a torna um contexto certamente marcado pela posição de classe e pelos recursos possuídos, mas igualmente pelas dinâmicas decorrentes das interacções e trocas que se estabelecem entre os diversos membros.

No estudo empírico que empreendemos procurou-se perceber em que medida tais dinâmicas concorrem para a definição das carreiras escolares dos jovens, para além da posição de classe, considerando que o investimento das famílias se faz em duas grandes frentes, no sucesso e na orientação. Por um lado, o sucesso escolar é



fundamental para as famílias, porque constitui um meio de definição das trajectórias escolar e sócio-profissional, sendo um indicador daquilo que se pode esperar do jovem. Por outro lado, os pais têm projectos e objectivos, a partir dos quais orientam a educação dos filhos, os quais podem ser mais ou menos reajustados em função desse aproveitamento. Em larga medida, esses objectivos prendem-se com a necessidade de evitar a regressão social e podem ser vistos como cálculos posicionais (Boudon, 1979). Assim, com o mesmo nível de aproveitamento, as famílias situadas em posições sociais mais favoráveis, estão mais dispostas a investir na escolaridade, evidenciando uma menor sensibilidade a esse indicador.

De qualquer modo, os resultados escolares têm vindo a tornar-se cruciais num contexto de concorrência escolar. Assim, as famílias intervêm de modo a condicionar os ditos resultados, não deixando a herança cultural funcionar de forma passiva, ao contrário do que a teoria culturalista e a teoria da acção racional postulam. Quer dizer, o próprio nível de aproveitamento escolar pode resultar de acções e estratégias, envolvendo cálculos, da parte dos pais, no esforço de delimitação do campo de possibilidades futuras enquanto estratégia de perpetuação social. Além disso, de acordo com alguma investigação, a intervenção dos pais no sucesso pode produzir efeitos independentes da origem social. Ora, se assim é, e na decorrência dos enunciados anteriores, pode colocar-se a hipótese de um efeito de mobilização no sucesso. Contudo, a mobilização das famílias não terá como fim último o aproveitamento, mas essencialmente a carreira escolar e o destino sócio-profissional. A existir esta mobilização, significa que independentemente do aproveitamento escolar e da origem social, a dinâmicas familiares explicariam um maior investimento na escolaridade.

A investigação empírica incidiu numa *coorte* de jovens que atingiu o final da escolaridade obrigatória em 1999/2000, na ilha de S. Miguel. A recolha de informação, aqui analisada, foi realizada predominantemente com base num inquérito aos jovens e um outro aos pais. O inquérito aos jovens abrangeu um total de 409 casos, seleccionados em sete dos treze estabelecimentos escolares que, então, ofereciam o 3º ciclo em S. Miguel. Este inquérito foi realizado em duas fases, uma primeira no final do 9º ano e uma segunda no início do novo ano lectivo, de modo a conhecermos a efectiva decisão de orientação do jovem. O inquérito aos pais foi realizado por meio de entrevista no domicílio e efectuado a uma subamostra retirada da anterior. Foram, ainda, recolhidos dados referentes às classificações dos jovens junto dos estabelecimentos escolares.

A fim de testar adequadamente as hipóteses acima formuladas recorreremos a modelos de regressão logística, na medida em que através da utilização desta

estratégia de análise é possível apurar o efeito de cada variável independente (ou grupo de variáveis), na variável dependente, tendo em conta as relações estabelecidas com outras variáveis do modelo, isto é, controlando a influência destas. Pois, frequentemente, as variáveis, que procuram traduzir a realidade social, não são totalmente independentes entre si, produzindo, por exemplo, efeitos redundantes ou relações de mediação. Outras técnicas estatísticas habitualmente usadas para tratar variáveis de natureza qualitativa, como as análises bivariadas, baseadas no qui-quadrado, ou a análise factorial das correspondências múltiplas, revelam-se pouco aptas, uma vez que não permitem tais distinções. De forma geral, a análise de regressão logística assemelha-se à regressão linear, mas, ao invés desta, é adequada para modelos onde a variável dependente é nominal. Para avaliar a pertinência dos modelos, quer dizer, a sua adequação para descrever os dados, considerámos o valor de $-2LL$, o χ^2 e o R^2 de Nagelkerke que constituem respectivamente estatísticas relativas à significância³ e à variância⁴ dos modelos.

Analisa-se, separadamente, o impacto na orientação na carreira escolar de três tipos de dinâmicas familiares, (i) as relativas ao envolvimento no trabalho escolar; (ii) as relativas ao funcionamento da família, englobando práticas educativas, coesão familiar e relação com a cultura letrada; e (iii) as relativas à fratria. A orientação é apreendida a partir de três indicadores, a orientação para os cursos gerais; a opção pelo curso geral do agrupamento científico-natural (CGA1); e as expectativas de prosseguimento dos estudos no ensino superior.

O impacto do envolvimento na orientação

O impacto do envolvimento da família na orientação na carreira escolar é analisado no Quadro 1, através de quatro modelos (M) distintos. No M1 incluem-se os indicadores de envolvimento preditivos da orientação; o M2 adiciona a condição social e de género; no M3 controla-se o valor escolar; e no M4 apresentam-se apenas os coeficientes referentes ao que designamos de variáveis individuais (condição social, género e valor escolar).

³ A significância de um modelo é dada pela mudança verificada em LL (*Log Likelihood*, estatística de verosimilhança, a qual é multiplicada por -2 $\{-2LL\}$, de forma a assumir um número positivo e a ter uma distribuição aproximada ao χ^2), antes e depois de se introduzir(em) a(s) variável(eis) no modelo. A referida diferença é apresentada sob a forma de qui-quadrado (χ^2), podendo observar-se a significância estatística desse e assim concluir-se acerca da significância do modelo.

⁴ Na análise de regressão logística não existe uma medida exactamente equivalente à variância da regressão linear (R^2). Existindo várias medidas, designadas de Pseudo- R^2 (R'^2), optámos por recorrer ao indicador de Nagelkerke, disponível no programa estatístico utilizado (SPSS), por apresentar uma variação de valores entre 0 e 1.



Quadro 1 - Orientação na carreira escolar em função do envolvimento da família (modelos de regressão logística)

	10º Geral				CGA1				Expectativas			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
Comunicação sobre escola:												
Classificações - freq. ^a	0,873**	0,683*	0,055						0,583*	0,401	-0,269	
Datas dos testes – freq.	0,663*	0,626*	0,561		0,547*	0,560~	0,312					
Trabalhos - freq.									0,744*	0,717*	0,668*	
Professores – freq.					0,595~	0,525~	-0,117					
Professores - nunca ^b									-1,097**	-0,965*	-0,802*	
Colegas – freq.					-0,656*	-0,653*	-0,302					
Apoio ao trabalho escolar:												
Verificar se estudou/fez TPC - freq.									-1,023*	-1,068*	-0,673	
Explicar matérias – freq.					-0,941~	-1,006~	-0,214		-1,572**	-1,542**	-1,364*	
Explicar matérias – às vezes ^c	-0,481~	-0,616*	-0,571~		-0,863**	-1,030**	-0,886*					
Indicar quem/onde tirar dúvidas – freq.									-0,849*	-0,859*	-0,829~	
Ensinar como se estuda – às vezes					0,612*	0,495~	0,729*		-0,460~	-0,474	-0,478	
Ensinar a usar encic., dic., internet – freq.					0,721~	0,659	0,330		0,958*	0,984*	1,045*	
Mandar fazer trabalhos extra – freq.					0,708~	0,944*	1,038*					
Apoio da mãe									0,904**	0,520	0,555	
Condição social e de género:												
F. classe: cl. médias / proletariado		0,830**	0,544	0,471		0,753*	0,612~	0,467		0,851**	0,634*	0,683*
Esc. pais: > 9º / ≤ 4º ano		0,563	0,356	0,457		1,094**	0,949*	0,876*		1,159**	1,164**	1,305**
Esc. pais: > 4º e ≤ 9º / ≤ 4º ano		0,762*	0,685*	0,682*		0,665*	0,592~	0,454		0,676*	0,637~	0,607~
Género: rapaz / rapariga		-0,287	-0,157	-0,340		0,553~	0,975**	1,011**		-0,566~	-0,556~	-0,738*
V. Individuais												
Valor escolar:												
Classif. do 9º			3,152***	3,234***			1,578***	1,564***			1,929***	1,875***
Idade			-0,332*	-0,335*			-0,455**	-0,409*			-0,253	-0,326*
Constante	0,262	-0,317	-3,106	-3,176	-0,840***	-1,928***	0,420	0,018	-0,448~	-1,101**	-2,251	-1,330
N	299	299	299	299	299	299	299	299	322	322	322	322
-2LL	357,288	337,860	256,474	261,750	364,299	335,242	288,482	303,124	370,222	343,702	292,146	319,646
X²	25,169***	44,597***	125,983***	120,707***	22,063**	51,120***	97,880***	83,239***	66,376***	92,896***	144,452***	116,952***
R^{^2} (% Variância)	11,2	19,2	47,6	46,0	9,8	21,7	38,5	33,5	25,1	33,8	48,7	41,0

~ p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001 Nota: Constam apenas os indicadores de envolvimento seleccionados a partir do procedimento *stepwise* (método *backward*, com eliminação dos indicadores com p < 0,10, a partir da estatística *likelihood ratio*). ^a Frequentemente vs. às vezes ou nunca. ^b Nunca vs. às vezes ou frequentemente. ^c Às vezes vs. Frequentemente ou nunca. Leitura: Pelo facto de ser positivo e de ter significância estatística (p < 0,05), o coeficiente 0,873** indica que aqueles que dialogam sobre as classificações escolares frequentemente (*versus* os que nunca o fazem ou só o fazem às vezes) apresentam maior probabilidade de se orientarem para um curso geral (*versus* outras possibilidades de orientação à saída do 9º ano).



Dos três indicadores de orientação considerados, é em relação às expectativas de prosseguimento dos estudos que o envolvimento da família joga um maior papel, a avaliar pela percentagem de variância explicada pelo M1 (25,1%). Os coeficientes deste primeiro modelo mostram que o diálogo pais-filhos sobre assuntos escolares surge predominantemente com um efeito positivo na carreira escolar (com excepção das conversas sobre os colegas que surgem negativamente associadas à orientação para o CGA1). Os que dialogam frequentemente (nomeadamente, sobre as classificações, as datas dos testes, os trabalhos escolares e os professores) investem mais na carreira escolar (ingressando nos cursos gerais; no CGA1 e possuindo expectativas de prosseguimento no superior) do que os que não mantêm este diálogo. Contrariamente aos outros assuntos considerados, a existência de um diálogo frequente sobre os colegas, só por si, não é uma garantia de envolvimento e investimento na escolaridade (indicando a existência de uma proximidade e comunicação entre pais e filhos em famílias menos mobilizadas na carreira escolar).

No apoio ao trabalho escolar verifica-se o efeito negativo de determinado tipo de acções, relacionadas com o controlo directo da execução do trabalho escolar ou com o colmatar de dificuldades nas aprendizagens (explicar matérias; indicar onde ou quem pode tirar dúvidas); e o efeito positivo de outras acções, de natureza metodológica (ensinar a usar enciclopédia, dicionário, *Internet*; ensinar como se estuda), isto é, baseadas na transmissão de meios susceptíveis de desenvolver a autonomia do jovem na relação com o trabalho escolar.

Estes resultados coincidem, em grande parte, com os de outros trabalhos, onde é constatado que as acções parentais não têm todas os mesmos efeitos (Terrail, 1997; Lahire, 1995). Os resultados de um inquérito, citado por Terrail (1997), indicam que a acção dos pais está positivamente associada aos resultados escolares quando traduz interesse e desde que não implique uma intervenção directa no trabalho do jovem, enquanto o controlo está negativamente correlacionado. Como refere o autor, o êxito escolar não é uma consequência directa da implicação dos pais, mas dos comportamentos dos filhos, exigindo, por isso, a sua determinação e autonomia.

Até que ponto as associações verificadas anteriormente resultam de práticas familiares que dependem da condição social? Quando se adicionam estas variáveis ao modelo (M2), observa-se uma tendência para a manutenção dos efeitos verificados, tanto em relação ao diálogo como em relação ao apoio. Os coeficientes acusam algumas flutuações, as quais não são, no entanto, muito amplas. O que significa que o investimento na carreira escolar traduz diferenças de envolvimento da família, que apenas em parte se devem à condição social. Mantendo constante a origem social e o género, os jovens que dialogam mais com os pais e que têm um menor apoio directo



são os que mais investem na carreira escolar. Note-se, de qualquer modo, no que diz respeito às expectativas de prosseguimento dos estudos no ensino superior, que os impactos positivos do apoio prestado pela mãe e do diálogo frequente sobre as classificações deixam de ser significativos, o que significa que se trata de efeitos explicados pelas diferenças de condição social. Os resultados obtidos em relação à acção da mãe, parecem convergir com os de outros estudos. O papel da mãe na escolaridade dos jovens, e particularmente na das raparigas, tem sido salientada pela literatura (ver Diogo, 2004). Boyer e Delclaux (1995), num estudo que procura traçar as principais diferenças entre as práticas educativas e de envolvimento de pais das classes populares e das classes médias, constatam que enquanto nas primeiras o acompanhamento mais directo da escolaridade tende a ser feito por irmãos ou outros, nas classes médias são os pais e, sobretudo, as mães que fazem esse acompanhamento.

Em termos gerais, os resultados anteriores permitem, no entanto, concluir acerca da existência de um efeito de mobilização das famílias que não se resume às práticas de classe. Adicionando o valor escolar ao modelo (M3) é possível apurar se as associações verificadas entre envolvimento e orientação reflectem apenas diferenças de aproveitamento escolar, ou seja, um efeito de mobilização no sucesso.⁵ Este parece ser o caso da orientação para os cursos gerais. As diferenças de envolvimento encontradas anteriormente (nos M1 e M2), já aí não muito substanciais (quer pelo número de itens seleccionados, quer pela variância explicada), deixam de ser significativas. Quanto à orientação para o CGA1 e às expectativas de prosseguimento no ensino superior, encontram-se algumas diferenças de envolvimento no M3, mantendo constantes, além da condição social e de género, também o valor escolar. Mas simultaneamente verifica-se a alteração de vários coeficientes, revelando que o impacto do envolvimento também se exerce aqui por via indirecta, através do aproveitamento escolar. Quer dizer, se na orientação para os cursos gerais apenas se detecta um efeito de mobilização no sucesso escolar, efeito esse que se exerce, pelo menos em parte, à margem da condição social, na orientação para ciências e nas expectativas de prosseguimento no ensino superior, é visível, além do mesmo efeito de mobilização no sucesso, também um efeito de mobilização na carreira escolar.

Comparando o M4 com o M3, é possível avaliar a pertinência de incluir o envolvimento da família na explicação da carreira escolar do jovem e se esse altera a equação dos mecanismos individuais. Subtraindo o valor da variância do M4 (variáveis individuais) ao valor do M3 (variáveis individuais e envolvimento), obtém-se o impacto

⁵ Não sendo possível, em definitivo, dizer se a mobilização dos pais está na origem do sucesso ou inversamente, ou ainda, se se interinfluenciam mutuamente, o que é o mais provável.



líquido do envolvimento da família na orientação e expectativas, isto é, o acréscimo explicativo por se considerar o envolvimento, controlando as variáveis individuais (M3 – M4 = 1,6; 5,0 e 7,7 respectivamente na orientação para o ensino geral, para o CGA1 e nas expectativas). Os valores indicam, por conseguinte, que o envolvimento da família exerce um efeito específico na orientação após o 9º ano (pelo menos no que se refere à clivagem CGA1/outros) e, principalmente, nas expectativas, à margem do efeito no aproveitamento escolar.

Além disso, a existência de flutuações importantes nos coeficientes das variáveis individuais nos dois modelos indica que o envolvimento altera o impacto dessas variáveis na orientação (ou expectativas). Considerando apenas as variáveis individuais (M4), as raparigas tendem a ter mais frequentemente expectativas de prosseguimento no ensino superior. No entanto, ao incluir as diferenças de envolvimento da família na escolaridade do jovem, as expectativas deixam de se diferenciar em função do género. Isto significa que as diferenças de expectativas em função do género são explicadas por diferenças de envolvimento e quando as práticas de envolvimento são iguais não se registam diferenças significativas nas expectativas dos rapazes e das raparigas. Outros trabalhos têm verificado, igualmente, uma redução das diferenças entre rapazes e raparigas, ao nível do desempenho escolar, ao controlar as práticas de envolvimento parental, o que resultará de uma acção desigual dos pais em função dos géneros, na origem dos comportamentos dos jovens, ou da existência de comportamentos diferentes dos jovens suscitando reacções diferentes por parte dos pais (Muller, 1993).

O impacto do funcionamento familiar

Analisa-se, em segundo lugar, os indicadores relativos ao ambiente educativo e familiar, englobando práticas educativas, coesão familiar e relação com a cultura letrada, a fim de averiguar quais os mais determinantes na carreira escolar dos jovens e se o impacto desses se verifica, independentemente das características posicionais dos jovens. Apresentam-se quatro modelos (ver Quadro 2). No M1 incluem-se apenas as variáveis referentes ao funcionamento familiar e no M2 adiciona-se, além das anteriores, a condição social do jovem, no M3 introduzem-se o valor escolar dos jovens e as práticas familiares, enquanto que no M4 se considera a totalidade das variáveis.

Relativamente ao M1 e no que concerne à orientação para os cursos gerais do 10º ano, verifica-se que aqueles, que ingressam mais nesta opção, estudam antes de se divertirem, por iniciativa própria (na perspectiva dos pais) e têm pais que valorizam



Quadro 2 - Orientação e expectativas em função das práticas educativas e funcionamento familiar (modelos de regressão logística)

	10º Geral				CGA1				Expectativas				
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	
F. Funcionamento F.	Qualidades valorizadas pelos pais: ser obediente	1,204*	1,415*	1,357*	1,552*								
	Estudar antes de se divertir, por iniciativa do jovem	0,999*	1,029*	0,763	0,850								
	Actividades pais-filhos: jogos	1,253**	1,160*	1,200*	1,163*	1,151*	0,930	1,166~	0,905				
	Os pais compram livros ao filho	1,474**	1,207*	1,424**	1,189*	1,584**	1,069~	1,484*	1,157~	1,939***	1,931**	1,551*	1,662*
	Ajudar nas tarefas familiares – quando o jovem é obrigado					1,655*	1,724*	2,017**	2,107**				
	Actividades pais-filhos: ver televisão									-1,610**	-1,486*	-1,770**	-1,728**
Actividades pais-filhos: cinema, teatro, museus									1,671*	1,120	1,286	0,999	
Condição social e de género:													
V. Individuais	F. classe: cl. médias / proletariado		0,559		0,560		1,194~		1,173~		0,378	0,253	
	Esc. pais: > 9º / ≤ 4º ano		0,935		0,832		1,185		0,677		1,522~	1,112	
	Esc. pais: > 4º e ≤ 9º / ≤ 4º ano		0,264		0,206		0,646		0,481		0,530	0,417	
	Género: rapaz / rapariga		-0,614		-0,548		0,301		0,711		-0,787	-0,746	
Valor escolar:													
Classif. do 9º			0,831	0,489			1,820**	1,741*		1,812*		1,539~	
Idade			0,199	0,232			0,116	0,187		-0,430		-0,481	
Constante	-2,728***	-3,075**	-7,889~	-7,889~	-3,036***	-4,111***	-9,812~	-11,816~	-1,493**	,096	-1,678*	1,611	
N	99	99	99	99	101	101	101	101	112	112	112	112	
-2LL	111,140	106,580	108,841	105,287	84,583	76,667	76,457	70,020	95,998	84,026	89,360	80,882	
X²	26,093***	30,653***	28,392***	31,946***	21,292***	29,208***	29,418***	35,856***	29,965***	41,937***	36,603***	45,081***	
R² (% Variância)	30,9	35,5	33,2	36,8	29,3	38,7	38,9	46,0	34,8	46,3	41,3	49,1	

~ p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001 Nota: Constam apenas os indicadores do funcionamento familiar seleccionados a partir do procedimento *stepwise* (método *forward*, com eliminação dos indicadores com p < 0,10, a partir da estatística *likelihood ratio*).



a obediência dos filhos, enquanto princípio educativo, que lhes comprem livros (ou lhes dão dinheiro para esse fim) e que ocupam tempos livres com os filhos, designadamente, em jogos (cartas, jogos de computador...). Quanto aos que optam por ciências destaca-se também o facto dos pais lhes comprarem livros e ocuparem tempos livres a fazer jogos com eles. Evidenciam-se, ainda, as famílias onde os filhos são obrigados a ajudar nas tarefas familiares. O facto dos pais comprarem livros aos jovens é uma prática que distingue não só a orientação para o 10º ano, como as expectativas futuras. A partilha de actividades pais-filhos também contribui para explicar as expectativas, no entanto, destaca-se aqui, o impacto positivo das actividades culturais, como ir ao cinema, teatro ou museus, e o impacto negativo de ver televisão como actividade de tempos livres partilhada por pais e filhos.

No M2 é possível ver quais os indicadores que continuam a exercer impacto nas escolhas escolares depois de se controlarem a origem social e o género. Na orientação para o ensino geral, todos os itens referentes ao ambiente familiar se mantêm significativos. Isto quer dizer que as características do ambiente familiar salientadas exercem um efeito na carreira escolar, independentemente da condição social do jovem. Embora as práticas educativas das famílias estejam muito relacionadas com a sua condição social, conforme o têm mostrado numerosos estudos (ver por exemplo, Domingos, Barrada, Rainha & Neves, 1986; Kellerhals e Montandon, 1991; Lautrey, 1980; Seabra, 1997), é também possível detectar especificidades nas dinâmicas familiares, à margem do efeito das desigualdades sociais (Kellerhals e Montandon, 1991), com impacto na definição da carreira escolar, como verificámos.

No M3 e no M4 pode verificar-se que a autodisciplina do jovem face ao trabalho escolar deixa de exercer efeito, ao controlar o valor escolar. Isto quer dizer que os jovens autodisciplinados orientam-se mais para os cursos gerais porque têm melhores resultados, e não pelo facto em si de serem autodisciplinados. Os restantes itens continuam a apresentar coeficientes significativos, apontando para a existência de diferenças ao nível do ambiente educativo do jovem com impacto directo na opção de orientação.

Em relação à orientação para ciências, observa-se que no M2 dois dos três itens não se conservam significativos, mostrando-se dependentes da condição social. Deste modo, o ambiente educativo da família não exerce um impacto importante, à margem da condição social. É enquanto conjunto de práticas ligadas à condição social do jovem que a influência se exerce. Os M3 e M4 não introduzem alterações importantes. Controlando o conjunto das variáveis individuais, apenas se destaca o facto de haver um maior investimento escolar por parte das famílias que impõem aos filhos a



participação nas tarefas familiares em oposição às que não o fazem (incluindo aqui também as famílias onde o jovem toma a iniciativa).

E no que respeita às expectativas, no M2 a partilha de actividades culturais entre pais e filhos deixa de exercer influência, o que é revelador de que se trata de práticas ligadas à origem social dos jovens. Quanto aos restantes indicadores, como se pode ver nos M3 e M4, a sua influência mantém-se. Independentemente da condição social e do valor escolar, as expectativas são mais ambiciosas nas famílias onde as relações pais-filhos são pautadas pela compra de livros e não pela partilha familiar do visionamento da televisão.

O impacto das características da fratria

No Quadro 3 apresentam-se, no M1, as características da fratria preditivas das escolhas escolares dos jovens. Os cursos gerais são preferidos pelos que têm pelo menos um irmão que ingressou no CGA1 e preteridos pelos que têm mais de metade dos irmãos com uma trajectória escolar negativa (marcada pelo atraso ou pelo abandono). Quanto à orientação para ciências, o facto de ter pelo menos um irmão com insucesso é preditivo de uma menor escolha deste curso, enquanto que ter pelo menos um irmão, do mesmo sexo, que já ingressou em ciências explica uma maior opção dos jovens pelo curso. No que diz respeito às expectativas, o M1 indica que os jovens mais ambiciosos tendem a ser os que têm pelo menos um irmão que optou por ciências; não têm pelo menos um irmão, do mesmo sexo, com insucesso e não possuem três ou mais irmãos.

No M2 introduz-se a condição social, a fim de observar se a influência da fratria continua a verificar-se independentemente dessa, ou se as correlações encontradas derivam da condição social das famílias. Será que é pelo facto dos jovens pertencerem a famílias de condição desfavorecida que tanto eles como os irmãos investem menos na escola ou será que, independentemente da condição social, o tipo de trajectória escolar dos irmãos marca a própria escolaridade dos jovens? A influência da trajectória escolar na orientação para os cursos gerais mantém-se, após controlo da origem social e do género, como se constata observando os coeficientes correspondentes. O mesmo sucede com a orientação para ciências. E em relação aos projectos dos jovens, apenas um dos coeficientes apresenta um valor não significativo (ter pelo menos um dos irmãos, do mesmo sexo, com insucesso). Mas tanto a dimensão da fratria como a opção de pelo menos um irmão por ciências continuam a ser preditivos das expectativas. Assim, pode concluir-se que para o conjunto dos três indicadores das escolhas escolares, a fratria exerce um efeito específico na

Quadro 3 - Orientação e expectativas em função das características da fratria (modelos de regressão logística)

	10º Geral			CGA1			Expectativas			
	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3	
Fratria	Mais de metade dos irmãos com...									
	trajectória negativa									
	-1,031***	-0,927***	-0,570							
	Ter pelo menos um irmão...									
com insucesso										
			-0,971***	-0,751**	-0,357					
do mesmo sexo, com insucesso										
						-0,629*	-0,450~	-0,228		
do mesmo sexo, que escolheu CGA1										
			1,475***	1,262***	0,824*					
que escolheu o CGA1										
	1,469***	1,355***	0,685				1,362***	1,110***	0,683*	
Ter três ou mais irmãos										
							-1,070***	-0,973**	-0,754*	
V. Individuais	Condição social e de género:									
	Género: rapaz / rapariga									
		-0,802**	-0,583*			0,479~	0,871**	-0,847**	-0,708*	
	F. classe: cl. médias / proletariado						0,726**	0,584*	0,648*	0,473~
	Esc. pais: > 9º / ≤ 4º ano						0,835*	0,694~	1,077**	1,029**
	Esc. pais: > 4º e ≤ 9º / ≤ 4º ano						0,423	0,350	0,326	0,285
Valor escolar:										
Classif. do 9º										
			3,015***			1,426***			1,719***	
Idade										
			-0,299*			-0,237			-0,293*	
Constante		0,718***	0,439	-2,868	-0,458**	-1,536***	-2,148	-0,228	-0,685*	-,983
N		348	348	348	348	348	348	373	373	373
-2LL		422,678	401,834	312,658	405,902	382,642	343,589	453,996	423,093	361,328
X²		36,210***	57,054***	146,230***	29,854***	53,114***	92,168***	45,361***	76,264***	138,029***
R² (% Variância)		13,5	20,6	46,8	11,5	19,8	32,6	15,5	25,1	41,9

~ p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001 Nota: Constam apenas os indicadores relativos à fratria seleccionados a partir do procedimento *stepwise* (método *forward*, com eliminação dos indicadores com p < 0,10, a partir da estatística *likelihood ratio*).



escolaridade dos jovens. Independentemente de ter origem favorecida ou desfavorecida, os que têm irmãos com uma trajectória escolar negativa, bem como os que têm mais irmãos tendem a investir menos na carreira escolar, enquanto que aqueles que têm irmãos que ingressaram no CGA1 tendem a escolher mais os cursos gerais (e especificamente o mesmo curso que os irmãos) e a ter expectativas de prosseguimento no ensino superior.

Com o M3 pretende-se apurar se a influência da fratria se exerce directamente nas escolhas escolares, independentemente do aproveitamento escolar, ou inversamente, contribui para explicar indirectamente a orientação, através do aproveitamento. Na orientação para os cursos gerais as características da fratria já não são preditivas. Isto indica que a influência dos irmãos na carreira escolar é indirecta, por mediação do aproveitamento escolar. Na orientação para ciências o insucesso dos irmãos deixa de exercer efeito, enquanto que a orientação desses continua a exercer impacto. O que quer dizer que a correlação inicialmente detectada entre o aproveitamento escolar dos irmãos e a orientação do jovem deriva, afinal, do facto do aproveitamento do jovem e o dos irmãos estarem associados. Nas expectativas, o efeito dos itens significativos no M2 (dimensão da fratria e orientação para ciências), embora acusando um decréscimo, continua a verificar-se. Com aproveitamento escolar idêntico, as expectativas dos jovens variam com as escolhas dos irmãos bem como com a dimensão da fratria.

Se tudo o resto constante, uma fratria numerosa (ter três ou mais irmãos) é um factor de desincentivo à formulação de expectativas de ingresso no ensino superior. É possível que este efeito traduza a disponibilidade financeira da família para investir em estudos superiores, normalmente tidos como mais onerosos do que em níveis de escolaridade anteriores, a qual se reduz drasticamente quando o número de filhos é elevado. Embora a condição social possa ser idêntica e mesmo o rendimento semelhante, o número de filhos introduz uma diferenciação importante. Outros estudos têm concluído sobre a influência negativa da dimensão da família no desempenho escolar, como resultado do facto de a quantidade de recursos diminuir na razão directa do número de membros (Kellaghan, 1997). Boudon (1979, p. 99), no seu trabalho sobre as desigualdades de oportunidades, faz referência à dimensão da fratria, invocando investigação que mostra que essa limita o investimento escolar em todas as classes sociais, com maior incidência na classe operária, concluindo sobre a necessidade de considerar as variações da fecundidade para "*uma teoria completa das desigualdades perante o ensino*".



Os resultados anteriores mostram, ainda, o papel das escolhas escolares dos irmãos nas escolhas dos próprios jovens, se tudo o resto constante, o que aponta para a existência de um padrão de investimento no interior das famílias que não se explica apenas pela sua condição social e nível de aproveitamento do jovem, sugerindo um efeito de mobilização que pode dizer respeito à totalidade da família ou apenas à influência de um irmão (ou vários). Como se referiu atrás, alguns trabalhos mostram que a família nem sempre funciona como um todo coerente, podendo haver orientações e sentidos diferentes no que diz respeito à socialização e investimento escolar. A análise de regressão logística, no entanto, mostra-nos que, controlando a escolaridade dos irmãos, as assimetrias no interior da fratria, designadamente, relacionadas com o lugar aí ocupado, não se destacam. Por outro lado, o impacto de ter pelo menos um irmão do mesmo sexo que escolheu ciências na escolha deste mesmo curso, se tudo o resto constante, parece constituir um indicador de um efeito de mobilização específico, entre irmãos com a mesma identidade de género.

Conclusão

O investimento na escola, um dos desideratos prioritários das sociedades e dos seus governos na actualidade, encontra-se também no centro das preocupações das famílias. São estas últimas que protagonizam a procura de educação, fazendo escolhas e desenvolvendo estratégias que visam o sucesso escolar. 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. Os recursos possuídos e o *ethos* de classe, decorrentes da posição ocupada pelas famílias na estrutura social, condicionam acções e ambições. E a investigação tem consistentemente concluído acerca do peso determinante da família nas carreiras escolares.

Mas a complexidade que marca hoje a escola de massas é mal explicada pelos esquemas algo lineares das teorias culturalistas, exigindo novas leituras da realidade. Sem negar o efeito da herança social via socialização familiar, torna-se necessário perscrutar amiudadamente as dinâmicas internas das famílias. Nesse sentido aponta o facto de as famílias das classes mais elevadas, confiando pouco no processo de herança, se desdobrarem em estratégias potenciadoras da carreira escolar da sua descendência. Ou o facto de nas famílias das classes baixas se detectar uma diversidade de formas de relação com a escola.

Por conseguinte, procurámos investigar o investimento escolar das famílias, encarando-as, não apenas pela sua posição social, mas também enquanto grupo.



Nesta acepção, cada família é um espaço de dinâmicas e estratégias internas, relativas à rede de interdependências que se constitui entre os seus membros e, por isso, não totalmente definida por constrangimentos externos. Faz, assim, sentido estudar a diversidade de dimensões que compõem o funcionamento familiar, como a coesão familiar ou a fratria, e não apenas as práticas de envolvimento parental na escola.

No estudo empírico que realizámos, recorrendo a modelos de regressão logística, procurámos apurar quais destes elementos têm impacto na carreira escolar e se isso acontece independentemente da condição social ou como uma mediação desta. Concluímos que, à saída da escolaridade obrigatória, é notória uma diversidade de percursos escolares que traduzem e consolidam um desigual investimento escolar. Na génese destas disparidades encontram-se processos ligados às diferenças sociais e de género. Mas, para lá das diferenças de condição, verificámos a existência de dinâmicas de mobilização no sucesso e na carreira, por parte das famílias.

O facto deste trabalho se centrar na família não significa que menosprezamos o papel do contexto escolar. A realidade complexa da escola de massas, marcada por uma intensificação da procura de educação, designadamente com o desenvolvimento de mercados escolares, vem tornar cada vez mais pertinente a análise do confronto entre as dinâmicas das famílias e as dinâmicas das escolas. É que se a vida das famílias sofre a interferência da escola (Perrenoud, 1987), também o funcionamento de cada estabelecimento escolar reage às práticas das famílias. Basta pensar nas estratégias que algumas escolas desenvolvem relativamente ao recrutamento social dos alunos (criando, por exemplo, algumas turmas mais seleccionadas no seu interior), como reacção às estratégias de evitamento das famílias mais privilegiadas (Diogo, 2005).

Referências bibliográficas

- Ball, S. J., Davies, J., Miriam, D., & Reay, D. (2002). «Classification» and «judgment»: social class and the «cognitive structures» of choice of higher education. *British Journal of Education*, 23(1), 51-72.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école. Statistiques, éducations des familles*. Paris: Stock / Pernoud.
- Ballion, R. (1986). Les familles et le choix du collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15 (3), 183-202.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2000). *Avoir 30 Ans en 1968 et en 1998*. Paris: Seuil.



- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes. (ed. original 1966).
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF.
- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin. (ed. original 1973).
- Boudon, R. (1995). *Tratado de sociologia*. Porto: Edições Asa.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions Minuit. (ed. original 1964).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (s.d.). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega. (ed. original 1970).
- Bowe, R., Gewirtz, S., & Ball S. J. (1994). Captured by the discourse? Issues and concerns in researching «parental choice». *British Journal of Education*, 15(1), 63-78.
- Boyer, R., & Delclaux, M. (1995). *Des familles face au collège*. Paris: INRP.
- Charlot, B. (1997). Pour le savoir, contre la stratégie. In F. Dubet (Ed.), *École, familles. Le malentendu* (pp. 59-77). Paris: Les Éditions Textuel.
- Coleman, J. S., Kathryn, S., & Schneider, B. (1993). Parent choice and inequality. In B. Schneider & J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 147-182). Boulder: Westview Press.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Curtis, R. (1986). Household and family in theory on inequality. *American Sociological Review*, 51, 168-183.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal. Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delcourt, J. (1986). Para uma nova sociologia da educação. In C. Pinto, I. V. Alçada & J. R. Silva (Eds.), *Análise social e organizacional da educação* (pp. 37-56). Lisboa: Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Diogo, A. M. (2004). *Investimento das famílias na escola à saída do ensino obrigatório. Configuração familiar e contexto escolar local*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (dissertação de doutoramento).
- Diogo, A. M. (2005). Na encruzilhada das estratégias das famílias e da organização das escolas: a composição das turmas na ilha de S. Miguel. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 6, 23-52.
- Domingos, A. M., Barrada, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2001). Controverses autour du choix de l'école: les leçons de l'étranger. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30(2), 131-153.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38, 759-789.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, H. (1997). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(4), 459-482.
- Entwisle D., & Alexander, K. (1993). Entry into school. The beginning school transition and educational stratification in the Unites States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF.
- Esteves, A. J. (1995). *Jovens e idosos: Família escola e trabalho*. Porto: Afrontamento.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles: De Boeck.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Grácio, S. (2002). Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 41-66.
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19, (1), 5-24.
- Kellaghan, T. (1997). Family and schooling. In L. Saha (Ed.), *International Encyclopaedia of Sociology of Education* (pp. 606-613). Oxford: Elsevier.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique, familiale et education des pré-adolescent*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard/Le Seuil.



- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. London: The Falmer Press.
- Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500: La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies. *Sociology of Education*, 65, 1-20.
- Meuret, D., Broccholichi, S., & Duru-Bellat, M., (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires. *Les Cahiers de l'IREDU*, 62, 1-304.
- Montandon, C. (1987). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des Interactions entre la famille et l'école* (pp. 169-229). Berne: Peter Lang.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers l'Analyse Sociologique des Interactions entre la Famille et l'École*. Berne: Peter Lang.
- Muller C., & Kerbow D. (1993). Parent involvement in the home, school, and community. In B. Schneider & J. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 13-42). Boulder: Westview Press.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: an analyses of family resources available to the child. In B. Schneider & J. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 77-113). Boulder: Westview Press.
- Nash, R. (1999). Realism in the sociology of education: «explaining» social differences in attainment. *British Journal of Sociology of Education*, 20(1), 107-125.
- Nogueira, M. A. (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 7, 42-56.
- Payet, J.-P. (1997). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1987). Ce que l'école fait aux familles: inventaire. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école* (pp. 89-168). Berna: Peter Lang.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15.



- Rambla, X. (1998). Social relations and school choice in Spain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(2), 1-17.
- Reay, D. (1998). Engendering social reproduction. Mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), 195-209.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In A. B. Ryan, G. Adams, G. Thomas, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.), *The family-school connection. Theory, research and practise* (pp. 75-107). Londres: Sage Publications.
- Seabra, T. (1997). Estratégias familiares de educação das crianças. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 21, 49-70.
- Singly, F. (2000). L'école et la famille. In A. H. Van Zanten (Ed.), *L'école. L'état des savoirs* (pp. 271-279). Paris: Éditions la Découverte.
- Solomon, Y., Warin, J., & Lewis, C. (2002). Helping with homework? Homework as a site of tensions for parents and teenagers. *British Educational Research Journal*, 28(4), 603-622.
- Terrail, J.-P. (1997). Les familles confrontées à l'école. In J.-P. Terrail (Ed.) *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 89-103). Paris: La Dispute.
- Terrail, J.-P., (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* Paris: PUF.
- Troutot, P.-Y., & Montandon, C. (1986, Junho). Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école. Une mise en perspective typologique. *Colloque les transformations de l'école: Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Genève.
- Van Haecht, A. (1992). *L'école à l'épreuve de la sociologie: Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Vieira, M. M. (2003). Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo & B. P. Melo (Eds.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp. 75-103). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 39, 447-470.