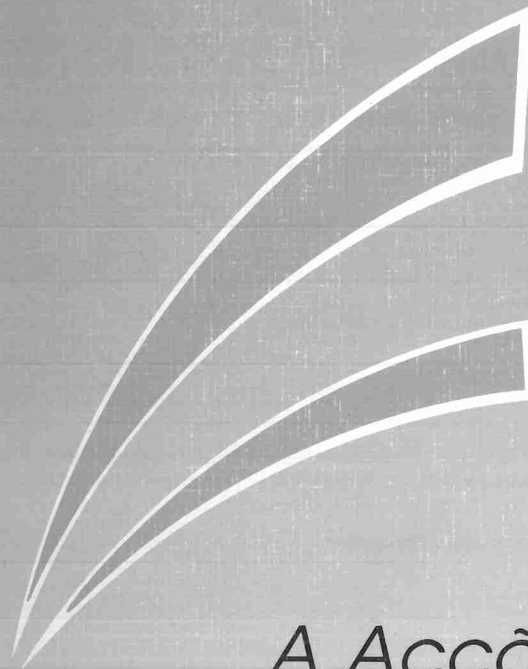


EDITORES:

LEANDRO S. ALMEIDA • RUI SANTIAGO • PEDRO SILVA • LUCIA OLIVEIRA • ORLANDO CAETANO • JOÃO PAULO MARQUES



A Acção Educativa: Análise Psico-Social

3015

E.S.E.L. / A.P.PORT.



A acção educativa

Leiria 1990 E.S.E.L. / A.P.PORT.

A ACÇÃO EDUCATIVA:

31-06-14
94.11.28
37.015/67 ✓

ANÁLISE PSICO-SOCIAL

BIBLIOTECA
Escola Superior de Educação
LEIRIA

EDITORES:

Leandro S. Almeida
Rui A. Santiago
Pedro Silva
Lúcia Oliveira
Orlando Caetano
João P. Marques

Estante: 31
Prateleira: 06
Número: 13448

Leiria, 1990

ESEL/APPORT

X

TÍTULO: A ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

EDITORES: LEANDRO S. ALMEIDA, RUI A. SANTIAGO,
PEDRO SILVA, LÚCIA OLIVEIRA, ORLANDO
CAETANO, JOÃO P. MARQUES

CAPA: LUÍS JORDÃO

LEIRIA, 1990

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA
ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES

COMPOSIÇÃO GRÁFICA: NOTAL - NOVAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS, LDA

TIPOGRAFIA:

Nº DE TIRAGEM: 100 EXEMPLARES

DEPÓSITO LEGAL:

**A ACÇÃO EDUCATIVA - UM CASO PARTICULAR: O DOS PAIS DIFÍCEIS DE ENVOLVER
NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR DOS SEUS FILHOS**

Pedro Silva

E.S.E. LEIRIA

Convirá, talvez, explicitar que quando aqui falamos em **acção educativa** nos estaremos a referir a **acção educativa escolar**.

No sentido em que o entendemos, acção educativa (A.E.) é um conceito. Os conceitos são construções intelectuais que concebemos para compreendermos a realidade. Vivemos numa era em que tudo se modifica cada vez mais rapidamente - é a "aceleração da história". Naturalmente, os conceitos também evoluem. Duma forma necessariamente sintética e até esquemática é daquilo que julgamos terem sido as linhas de força da evolução deste conceito que passaremos a dar conta:

CONCEITO DE ACÇÃO EDUCATIVA

1 - A.E. = relações na sala de aula

Creemos que, durante muito tempo, se identificou o conceito de acção educativa com o de relação pedagógica, entendendo-se esta, por sua vez, como a interação professor-aluno na qual a sala de aula aparece claramente como um espaço privilegiado. Provavelmente, mesmo hoje, quando se fala em acção educativa tender-se-á a, involuntária e inconscientemente, fazer de imediato esta associação. Provavelmente também à relação professor-aluno, à sala de aula, se associará um professor que debita conteúdos aos alunos, os quais, por sua vez, terão de os memorizar e serão classificados mediante a sua capacidade de memorização.

Em suma, acção educativa, no sentido restrito, e pedagogia tradicional andarão, muito possivelmente, fortemente associadas na cabeça de muita gente, a começar pelos próprios profissionais da educação (a verdade é que durante muito tempo a tarefa exclusiva dos professores foi "dar" aulas).

2 - A.E. = relações na sala de aula + escola

A contínua modificação das condições sociais em que vivemos tem levado a novas necessidades educativas. A acção educativa já não se podia, assim, restringir à sala de aula, mas passa a incluir o jogo, a interacção entre os diferentes actores sociais em confronto na escola. São novas relações formais e informais que se, é um novo quadro institucional. No caso português é exemplo disso a "gestão democrática", na qual os professores passam a poder ter um papel bastante mais amplo do que o limitarem-se a dar aulas ao mesmo tempo que os alunos e funcionários passam também a ter formas de representação dentro da escola.

3 - A.E. = relações na sala de aula + escola + comunidade

A constante e cada vez mais rápida transformação das condições sociais em que vivemos, acima referida, leva à necessidade de pessoas se irem actualizando, reciclando ao longo das suas vidas. A escola cada vez forma menos para toda a vida - e estamos a pensar, por exemplo, na formação profissional ou profissionalizante. O papel da escola, na sua fase de escolaridade obrigatória, será cada vez mais o de promover atitudes positivas face à aprendizagem, levar a aprender a aprender. É a perspectiva da **educação permanente** que se instala.

Por outro lado, sente-se que uma perspectiva destas, com tarefas tão vastas, se torna cada vez mais incompatível com um conceito de acção educativa restrito. É a necessidade de uma maior cooperação entre diferentes sectores da sociedade. Não se pode pedir à escola que, sózinha, colmate todas as novas necessidades sociais. Da sua parte isto leva a que ela não possa mais confinar-se ao seu "interior", mas que passe a relacionar-se cada vez mais com o seu "interior", ou seja, a comunidade - incluindo-se aqui as famílias. É a perspectiva da **educação comunitária** que começa a ganhar foros de cidadania.

No fundo, é uma outra concepção de acção educativa que se vai instalando. A escola deixa de corresponder apenas à interação entre professores, alunos, funcionários e, eventualmente, pais, para incluir nela também técnicos de saúde e de serviço social, psicólogos, autarquias e outros agentes comunitários. O Conselho Consultivo já responde parcialmente às novas solicitações.

Por outras palavras, verifica-se como que um duplo alargamento do conceito de acção educativa:

- na horizontal: uma relação mais estreita entre os diferentes agentes educativos locais - escolares e outros (perspectiva da educação comunitária).
- na vertical: extensão da escolaridade para "baixo" - pré-escola - e para "cima" - ensino superior e educação de adultos (perspectiva da educação permanente).

A SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Como mencionámos, são as características da sociedade actual que provocaram o alargamento do conceito de acção educativa.

Esta sociedade tem tido várias designações, desde pós-industrial, informacional, de terceira vaga até - termo mais recente - pós-moderna. De um modo geral todas se referem a uma sociedade em que:

- o principal sector de actividade económica é o terciário, nomeadamente o ligado à informação:
- a estrutura de classes já não é piramidal, com uma pequena elite no topo e uma classe socialmente desfavorecida numericamente maioritária na base, mas em forma de ovo, com o predomínio da chamada classe média:
- a especialização sem precedentes do conhecimento coloca a questão premente da sua integração;
- a especialização do conhecimento vai a par, no que diz respeito à escola, da proliferação das fontes deste mesmo conhecimento, assumindo aqui os mass média um papel de destaque: é a chamada escola paralela;
- este aspecto acarreta novos papéis para a escola e o professor, a saber: uma escola cada vez mais local de sistematização dos diferentes saberes em vez de sua fonte única, a par de local importante de socialização e onde se aprende a aprender; e um professor já não o único detentor do conhecimento junto dos alunos, mas sobretudo um facilitador da aprendizagem;
- a extensão horizontal e vertical da escola leva a que esta seja cada vez mais uma escola de massas - esta caracteriza-se por todas as classes sociais terem acesso a ela (1).

- com a escola de massas "nasce" o chamado **insucesso escolar**. É sobre este que nos debruçaremos agora um pouco.

O INSUCESSO ESCOLAR

Normalmente identifica-se insucesso escolar com taxas de reprovação e de abandono. No entanto, em rigor, a função da escola, para além de transmitir conhecimentos cuja aquisição será depois classificada (mais do que avaliada), é também a de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo - cognitivo, motor, afectivo, criatividade, etc. - e para a sua socialização - interiorização dos valores dominantes na sociedade. Neste sentido, um aluno poderá obter sucesso académico, mas ter insucesso escolar nas suas outras componentes. O que acontece é que os primeiros indicadores mencionados - taxas de reprovação e de abandono - são facilmente mensuráveis (o que não significa objectivos), enquanto que os restantes não o são. Por uma questão de comodidade e porque isso não é relevante para esta reflexão, aceitaremos a definição dominante.

Referimos que escola de massas é sinónimo de insucesso escolar. Contudo, este não é sociologicamente neutro: afecta sobretudo as classes sociais mais desfavorecidas. É neste sentido que os sociólogos afirmam que a escola, para além do discurso sobre ela dominante, exerce uma **função de reprodução social e cultural**.

O insucesso escolar tem causas múltiplas e complexas. Estas podem abarcar factores de ordem biológica, psicológica e sociológica.

Uma das principais causas de ordem sociológica - e será sobre algumas destas que nos debruçaremos - reflecte a discrepância entre capitais culturais: o valorizado e legitimado pela escola e o das diferentes classes sociais. Cada classe social, grosso modo, possui um capital cultural específico que se traduz na sua maneira de ser e estar no mundo: na sua linguagem, na sua pronúncia, nas suas formas de comportamento público e privado, nos seus gostos estéticos, culinários, etc.(2).

Como é sabido, muitas coisas de "ordem prática" que nos são úteis para o dia a dia são aprendidas fora da escola. O currículo escolar não valoriza todo o conhecimento socialmente útil, mas sim aquele que é socialmente dominante, o que corresponde ao que se convencionou chamar "Cultura", ou seja, a cultura da chamada classe média. É a camada mais intelectualizada da classe média, uma

camada social de sede urbana, que define o currículo escolar.

Este currículo valoriza um saber letrado, erudito. Tem uma forte componente académica - é essencialmente abstracto, teórico, dedutivo e compartimentado (João Formosinho) - e quanto mais forte é a componente académica de um currículo, mais escolar e socialmente selectivo ele é (João Formosinho).

É este facto, a mencionada discrepância entre o capital cultural escolar e o das classes sociais mais desfavorecidas, que explica, em grande parte, taxas de insucesso tão diferentes de classe para classe social e de região para região (3).

Como veremos mais adiante, há várias formas de atenuar este problema. Uma delas é estreitando a relação escola-família ou escola-pais.

A RELAÇÃO ESCOLA-PAIS

A escola, normalmente, funciona como uma espécie de ilha na comunidade em que se insere. Os alunos são obrigados a deixar as suas vivências extra-escola à porta desta. O seu saber, o seu saber-fazer, é desvalorizado, se não mesmo ignorado por ela. Estreitar a relação entre a escola e as famílias é uma tentativa de aproximar os diferentes capitais culturais, uma tentativa de reduzir "a discontinuidade entre o saber local e o saber nacional" - saber de classe -, (Raul Iturra, 1990) (4).

De facto, vários estudos (5) têm demonstrado existir uma **correlação positiva** entre o **envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos e o rendimento académico destes**.

As razões podem ser várias. Eis algumas:

- incentivo e ajuda aos filhos

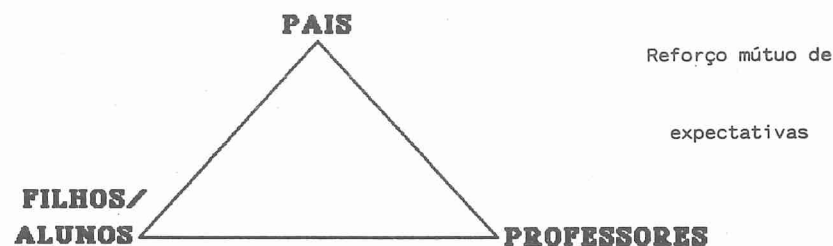
É sabido que a ajuda directa aos filhos quando estes têm dificuldades (e os pais têm competência para a dar: muitos gostariam de fazê-lo mas não têm o saber académico necessário para tal) pode ser importante. Em qualquer dos casos - com ajuda directa ou sem ela - o incentivo é, só por si, relevante pois transmite aos filhos a importância atribuída à frequência da escola:

- os pais sentem-se implicados no processo

O incentivo e ajuda levam os pais a sentirem-se directamente implicados na actividade escolar dos seus filhos. Aumentando as suas expectativas quanto ao percurso escolar dos seus filhos, com toda a probabilidade aumentarão as expectativas destes em relação ao seu próprio percurso e, logo, a sua auto-confiança, a sua auto-estima, o seu auto-conceito académico, etc., que desembocarão os conceitos em bons resultados escolares os quais, por sua vez, reforçarão os conceitos anteriores, etc... Trata-se de uma espécie de "efeito de pigmalião dos pais", (Pedro Silva, 1989).

- A participação dos pais aumenta a expectativa dos professores

Embora não conheçamos dados seguros que provem a hipótese acima mencionada, muitas conversas informais com colegas têm-nos levado a considerar plausível a existência de uma correlação positiva entre as duas variáveis. Os professores vêm - assim o cremos - a presença dos pais na escola, quer quando solicitados quer não, como manifestação de interesse por parte deles em relação à educação escolar dos seus filhos, acontecendo o contrário em relação aos que raramente ou nunca aparecem. Sendo conhecida a influência das expectativas positivas dos professores no bom rendimento escolar dos alunos - efeito de pigmaleão - verifica-se, no fundo, uma relação triangular entre as expectativas de:



Estas expectativas reforçar-se-ão, como está indicado acima, nos casos em que elas sejam todas positivas (ou negativas). Se não jogarem todas no mesmo sentido anular-se-ão parcialmente dando origem a uma determinada resultante.

- pais como o grupo de pressão

O envolvimento crescente dos pais na educação escolar dos seus filhos pode torná-los numa importante força de pressão junto das escolas e das instâncias definidoras da política educativa.

Quem são os pais que (não) vão às escolas?

Questão que nos parece sociologicamente relevante mas sobre a qual existe uma relativa falta de estudos. Situação que nos parece tanto mais grave quanto compete à sociologia da educação - como a qualquer outro ramo do saber - estudar os fenómenos que primam pela sua **invisibilidade**. Deve questioná-los e verificar se produzem efeitos sociais e escolares.

Exemplos: quem são os pais que sistematicamente não vão à escola? Porquê? Será que isso tem algum tipo de efeitos?

Estudos feitos noutros países (caso, por exemplo, dos Estados Unidos) demonstram que são sobretudo os pais da classe média que se deslocam às escolas e que mais se envolvem na educação escolar dos seus filhos.

Efeitos escolares e sociais desta situação?: reforço da reprodução social e cultural.

Na verdade, são os alunos que possuem o capital cultural que mais se aproxima daquele que é valorizado pela escola os que têm mais reforços positivos directos (acção dos pais junto de si) e indirectos (acção dos pais junto dos professores), os que mais incentivo recebem para o esforço escolar. Digamos que o tentar estreitar a relação entre a escola e os pais pode produzir este tipo de **efeitos perversos**, na medida em que são sobretudo os alunos da classe média que vão beneficiar disso. Como a solução não pode, obviamente, passar por não se abrir a escola aos pais da classe média, o esforço tem que ir no sentido de a escola tentar chegar também junto dos pais das outras classes, o que levanta questão:

Porque é que os pais das classes sociais mais desfavorecidas não vão à escola?

Em 1987 colaborámos num estudo exploratório (6) realizado em várias zonas

de Portugal que tentou encontrar pistas para a compreensão desta e de outras questões. O estudo visou explicitamente os pais das classes mais desfavorecidas tentando, por um lado, compreender o modo como encaravam a escola e algumas das suas estratégias em relação a ela e, por outro, as perspectivas dos professores sobre estes pais. Assim, contactaram-se 132 pais nas suas residências ou locais de emprego e 134 educadores de infância e professores dos dois primeiros graus do ensino básico.

A grande maioria dos professores sustentou que se os pais não vão à escola é por falta de interesse. Os pais apresentaram vários tipos de explicação, tendo ressaltado a que se prende com incompatibilidade de horários. No entanto, a quase totalidade destes pais considera importante que os seus filhos frequentem a escola - "não os retiraria de lá se pudesse" - e mostra-se aberta a **contactos positivos** com a escola (não apenas para ouvir que os seus filhos vão mal académica ou disciplinarmente).

Olhando um pouco mais de perto para alguns aspectos sociologicamente relevantes para a caracterização destes pais damos-nos conta que a grande maioria tem um grau de instrução igual ou inferior a quatro anos. Este facto leva-nos a questionar se a ausência destes pais na escola se deve à sua falta de interesse ou incompatibilidade de horários ou, antes, ao facto de a escola, sobretudo a pós-primária, constituir para eles um mundo desconhecido. É que a escola é para eles um outro **espaço físico**, um "território" que eles não dominam, mas, em nossa opinião, ela consiste principalmente num outro **espaço social**.

Um espaço onde interagem outros actores sociais, onde as normas formais e informais que regem estas interações lhes escapam, onde predomina uma outra linguagem - e a barreira socio-linguística não deverá ser das menores... Trata-se, em suma, de um espaço físico e social que não reconhecem, o que, associado a uma escolaridade reduzida, quando não mesmo a uma experiência negativa, contribuirá decisivamente para não se sentirem à vontade neste tal "outro mundo". Acresce a isto o facto, como já acima ficou mencionado, que quando são chamados à escola é, amiúde, por razões que lhes são desagradáveis.

A verdade, conforme também já acima indicado, é que consideram importante os filhos frequentarem a escola, dando ênfase a duas grandes componentes desta: a de **instrução** - que colmata os saberes que eles próprios não estão em condições de fornecer aos filhos (7) - e a **normativa** - formar "pessoas decentes e respeitadoras da lei". Não será também por acaso que se mostram abertos a

contactos positivos com a escola, destacando-se aqui a contribuição que esta, em sua opinião, lhes poderia dar indicando como ajudar os filhos.

É interessante notar que estes pais revelam uma grande passividade e conformismo em relação à escola. Não ousam tomar ou propor iniciativas em relação a ela, muito menos criticá-la. "A escola e o professor é que sabem" - refúgio na autoridade do saber e da lei (8). A escola constitui para eles o tal "outro mundo", o tal outro espaço físico e social. É curioso notar que no estudo de Don Davies et al. (1989) os únicos cinco países que "ousaram" criticar abertamente a escola foram os únicos cinco pertencentes à classe média. Mera coincidência? Talvez não...

É também de notar que - neste estudo - os pais das classes desfavorecidas apresentam um discurso positivo em relação à escola (todos consideram importante para os filhos frequentarem-na), enquanto que a sua "prática", de certo modo, desmente o discurso (não incentivo aos filhos, não deslocação às escolas, etc.). É como se racionalmente considerem a escola importante para os seus filhos, mas afectivamente não acreditem no sucesso escolar destes. Como que projectam a sua experiência escolar passada no futuro percurso dos filhos. Estes pais culpam-se a si próprios e aos filhos pelo insucesso, nunca, por exemplo, os professores, os currículos, a escola ou a sociedade: culpam a vítima (9).

O que fazer?

Se não são os pais a ir à escola deve esta ir a eles. Por outras palavras, há que estabelecer pontes, canais de comunicação. Há que conhecer e saber aproveitar os saberes e saberes-fazer mútuos, ou seja, respeitar, valorizar e legitimar os diferentes capitais culturais. A nosso ver qualquer tentativa de solução (a prazo) terá que abarcar necessariamente três níveis: professores
currículos
escola

A realidade social escolar (como qualquer outra) é complexa. Não pode ser "mexida" só por um lado. Toda a realidade sistémica significa que o "mexer-se" num dos seus lados vai ter efeitos noutra(s). E é para que estes efeitos não sejam perversos que eles têm que ser equacionados em conjunto. É também porque o sistema educativo é um sub-sistema do sistema social global que é a sociedade,

que problemas como o insucesso escolar não podem ser resolvidos apenas no seu (sistema educativo) interior. A autonomia relativa deste, no entanto, é demasiado grande para que possamos cruzar os braços ficando à espera das transformações sociais. Até porque o que se passa na escola tem repercussões (por vezes bastante indirectas, é certo) fora dela.

Sendo assim, podemos começar a falar dos níveis acima mencionados:

- Professores

Aqui a aposta é muito claramente na sua **formação** - inicial, contínua e em serviço. A profissão do professor é uma profissão com características comuns a outras, mas também com características próprias, irredutíveis a outra. Não pode (não deveria!) ser professor quem não tiver preparação para tal. Esta, no entanto, em nossa opinião, não se poderá limitar aos conteúdos científicos e suas metodologias de ensino.

O professor tem actualmente tarefas mais vastas do que limitar-se a ensinar - por exemplo, participar nos órgãos de gestão da escola, contactar com os pais - e a escola é cada vez menos uma ilha fechada sobre si própria. A educação escolar é uma realidade sócio-psico-pedagógica.

A nossa escola - a nível do ensino básico - é, já o vimos, uma escola de massas. O seu público é socialmente heterogéneo. Todas as classes sociais passam actualmente pela escola. Só que passam com resultados bastante diferentes. Parte desta situação provém da falta de "sensibilidade sociológica" dos professores. Estes, em grande parte dos casos (é preciso cuidado com as generalizações, naturalmente), seguem o princípio do isomorfismo: ensinam conforme aprenderam. Falam para o "aluno médio" - o "cliente ideal" de Becker (10) - sem cuidar das suas diferenças sócio-culturais (que se somam às individuais). Este aluno ideal é "construído" em função dos seus próprios valores, que são, eles também, valores de classe - quer a de origem, quer aquela a que se ascendeu em virtude da profissão (11).

Parece-nos, pois, que compete à formação de professores promover a sensibilidade sociológica destes sob pena de os docentes não estarem preparados para lidar com a heterogeneidade sócio-cultural que caracteriza boa parte das suas turmas. Para esta promoção pensamos caber um papel muito especial à sociologia da educação. Cada vez se nos torna mais claro que a complexidade do

acto educativo necessita do concurso das várias ciências da educação, não se podendo limitar a formação dos docentes, como dissémos, aos conteúdos a leccionar e suas metodologias de ensino.

A formação de professores deverá ainda, em nossa opinião, fornecer instrumentos mínimos de conhecimento do meio (relevo para o papel das sociologia e antropologia da educação). Não basta dizer aos professores que é necessário a escola abrir-se ao meio. É preciso dar-lhes ferramentas, embora só por si elas possam não chegar para vencer toda uma série de condicionalismos que se prendem com as condições de trabalho da maioria dos docentes no nosso sistema de ensino.

Parece-nos importante ainda a formação de professores abordar especificamente o caso da relação com a família e, nomeadamente, dar conta da correlação positiva entre o envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos e o sucesso destes. O papel dos educador de infância, professor do 1º ciclo do Ensino Básico e director de turma nos restantes graus do ensino não superior deveria ser largamente debatido e aprofundado nesta formação. Se isto acontecer talvez então se possa começar a quebrar muitas barreiras psicológicas ganhando todos com isso, a começar os próprios educandos.

- Currículos

Aposta num currículo menos uniforme.

Se a nossa escola é, em grande parte, um "diálogo de surdos" entre diferentes capitais culturais e se esta surdez resulta, em parte considerável, do "currículo uniforme", tipo "pronto a vestir" (João Formosinho), que temos, então porque não um currículo mais flexível que permita a continuidade entre o saber "local" e o "nacional" (Raúl Iturra, 1989), entre as vivências que os alunos de diferentes meios trazem consigo para a escola e os programas a cumprir, em suma, entre diferentes capitais culturais?

Aqui uma reflexão impõe-se: é que uma regionalização curricular levada ao extremo significa a reprodução das assimetrias regionais (para só falar dessas ...). Se a Cultura (a da classe média) é uma "arma" (na medida em que ela é socialmente dominante) então ninguém deve ser privado dela. Cremos ser, assim, fundamental que a flexibilidade curricular coexista com aquilo a que chamaríamos um "mínimo denominador comum" curricular. Só deste modo será possível partir da cultura "local" para a ela voltar já com outros "olhos". A

cultura local constituirá então, simultaneamente, um ponto de partida e um ponto de chegada.

- Escola

Aqui entramos na problemática da organização escolar. A escola tem que encontrar formas de otimizar a sua tarefa principal: promover a aprendizagem dos alunos. Para tal tem que criar um clima propício junto de todos os que nela trabalham: alunos, professores e funcionários. Mas também ajuda, já o vimos, estreitar as relações com o meio em que ela se insere e do qual, os alunos - pelo menos - fazem parte. É, assim, necessário facilitar as relações formais e informais de todos os agentes da "cena educativa" (Ana Benavente et all., 1987), o que se passa também pelos órgãos institucionais da escola. Assim sendo, têm que se esgotar todas as possibilidades e potencialidades previstas na lei. A ideia da relação com o meio, sendo relativamente nova, é que, em nossa opinião, pode dar ainda muitos passos. Para ela ser implementada de uma forma eficaz provavelmente os actuais órgãos institucionais terão de ver as suas funções alargadas ou ter-se-á mesmo que pensar a criação de novos órgãos.

Uma escola em mais estreita relação com o meio implica a existência de outros agentes educativos no seu seio ou a ela fortemente ligados (por exemplo, pais, psicólogos, técnicos de serviço social, sociólogos e/ou antropólogos, etc.), a tempo inteiro ou parcial.

Só assim, com outras relações formais e informais na escola - incluindo a eventualidade de outros órgãos - esta poderá respeitar a pluralidade dos capitais culturais e, nomeadamente, promover a ligação com os pais que nunca lá vão, em particular os das classes mais desfavorecidas (os quais não apresentam, assim, nenhuma "carência cultural" como algumas teorias/ideologias pretendem, mas, tão só, um capital cultural social e escolarmente desvalorizado).

Só uma escola assim consubstancia uma concepção lata, aberta e plural de ACÇÃO EDUCATIVA.

NOTAS

(1) A escola de massas é um resultado da revolução industrial, em virtude da necessidade de hábitos "disciplinados" da classe operária, compatíveis com as exigências do trabalho fabril. Começa pelo ensino primário e vai-se alargando aos outros graus do sistema de ensino. Como se sabe o acesso de todas as classes sociais à escola não significa resultados - ou in/sucesso - iguais.

(2) Para o conceito de **capital cultural** consultar a obra de Pierre Bourdieu, por exemplo, "Les Héritiers".

(3) Durante muito tempo foi quase exclusiva a **teoria dos dons** como forma de explicação para o generalizado fracasso dos alunos oriundos das classes mais desfavorecidas. Se reprovavam é porque não eram inteligentes ou porque não se esforçavam. Reduzia-se, assim, comodamente, um problema claramente social a uma explicação de ordem individual, explicação esta que tinha a enorme vantagem de afastar do sistema de ensino - currículos, escolas, professores - toda e qualquer responsabilidade. Esta recaía inteiramente nos alunos ("menos inteligentes") e/ou nas suas famílias ("culturalmente privadas").

(4) Acrescento nosso.

(5) Para uma bibliografia sobre esta correlação assim como sobre diversos aspectos da relação escola-família recomendamos Ramiro Marques, (1988).

(6) Don Davies et all. (1989).

(7) Michel Gilly (1989) dá também conta deste aspecto em relação aos pais destas classes sociais.

(8) Este aspecto é também confirmado por Michel Gilly (1989).

(9) O que é sinal de que a ideologia dominante funciona. Estes pais estão afastados da informação e dos instrumentos intelectuais que lhes permitam compreender muitos aspectos da realidade social em que vivem, da qual fazem parte e, assim, reproduzem mais do que produzem.

(10) Ver, por exemplo, Carlos Gomes (1987) e Sara Delamont (1987).

(11) Sobre a influência da classe social de origem na prática pedagógica dos professores ver, por exemplo, Carlos Gomes (1987), Ana Benavente et all. (1987) ou Ida Berger (1980).

BIBLIOGRAFIA

BENAVENTE, ANA et all., (1987), Do Outro Lado da Escola, Lisboa, IED/Edições Rolim.

BENAVENTE, ANA, (1988), Da Construção do Sucesso Escolar in Seara Nova nº18 - Junho/Julho 1988, Lisboa.

BERGER, IDA, (1988), Uma Socióloga na Escola Primária, Lisboa, Livros Horizonte, ed. orig. 1976.

BOURDIEU, PIERRE, (1964), Les Héritiers, Paris, Les éditions de Minuit.

BOURDIEU, PIERRE, s/d, A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, Editorial Vega, ed. orig. 1970.

DAVIES, Don et all., (1989), As Escolas e as Famílias em Portugal - realidade e perspectivas, Lisboa, Livros Horizonte.

DELAMONT, Sara, (1987), A Interação na Sala de Aula, Lisboa ed. orig. 1983.

EPSTEIN, JOYCE, (1990), "School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family", artigo não publicado.

FORMOSINHO, JOÃO et all., s/d, Noções de Sociologia da Educação, Ministério da Educação/Universidade do Minho.

GILLY, Michel, (1989), "Les Représentations Sociales dans le Camp Éducatif" in Jodelet, Denise (org.), Les Représentations Sociales, Paris, P.U.F.

GOMES, CARLOS ALBERTO, (1987), A Interacção Selectiva na Escola de Massas, in SOCIOLOGIA - Problemas e Práticas, nº 3, Nov. 1987, Lisboa, CIES/Publ. Europa-América.

GRÁCIO, SÉRGIO et all., (org.), (1982), Sociologia da Educação - I, Lisboa, Livros Horizonte.

GRÁCIO, SÉRGIO e STOER, Stephen, (org.), (1982), Sociologia da Educação - II, Lisboa, Livros orizonte.

ITURRA, RAÚL, (1989), "A subordinação do Saber Local ao Saber Letrado em Sociedades Iguais", comunicação apresentada em Janeiro de 1990 na Escola Superior de Educação de Leiria.

LIMA, MARIA DE JESUS E HAGLUND, STEFAN, (1985), Escola e Mudança, Porto, Edições Afrontamento.

MARQUES, RAMIRO, (1988), A Escola e os Pais - como colaborar?, Lisboa, Texto Editora.

MARQUES, RAMIRO, (1989), O Director de Turma/O Orientador de Turma - estratégias e actividades, Lisboa, Texto Editora.

MÓNICA, MARIA FILOMENA, (org.). (1981), Escola e Classes Sociais, Lisboa, Gis/Editorial Presença.

SILVA, Pedro, (1989), "Os Pais Difíceis de Envolver no Processo Educativo Escolar", comunicação apresentada e a ser publicada nas actas do colóquio Escola-Comunidades realizado em Novembro de 1989 na Escola Superior de Educação de Setúbal.

SIMÕES, António, (1979), Educação Permanente e Formação de Professores, Coimbra, Livraria Almedina.