

DO ENVOLVIMENTO DOS PAIS AO SUCESSO ESCOLAR DOS FILHOS: MITOS, CRÍTICAS, E EVIDÊNCIAS

Ana Matias Diogo, Universidade dos Açores
adiogo@uac.pt

Resumo

A ideia de que o envolvimento dos pais constitui um factor de sucesso escolar parece constituir um consenso social. No seu reverso encontra-se um conjunto de críticas, relativas à relação que os pais estabelecem com a escola, bem como ao próprio funcionamento da família. Neste texto pretende-se questionar o fundamento de alguns mitos e críticas que envolvem esta temática, com base em evidências que as ciências sociais, destacadamente a sociologia, têm vindo a acumular, salientando-se, particularmente, resultados da investigação que temos vindo a realizar neste âmbito.

Abordaremos, em primeiro lugar, a crítica ao funcionamento das famílias e o processo de modernização a que estas têm estado sujeitas; em segundo lugar, a crítica à demissão dos pais no acompanhamento da escolaridade e a evolução ao nível do investimento das famílias na escola; em terceiro lugar, a persistência de desigualdades na relação das famílias com a escola; e, por fim, o impacto do envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos.

Palavras-chave: Relação escola-família; funcionamento familiar; sucesso escolar; desigualdades sociais

Summary

The idea that the involvement of parents constitutes a factor of school success seems to lead to a social consensus. In its reverse side, there is a set of criticisms, in relation to the parents' relationship with the school, as well as with the family functioning. In this text we intend to question the fundamentals of several myths and criticisms involving this theme on the basis of the evidences that social sciences, prominently sociology, have been accumulating, particularly, research results that we have been achieving in this ambit.

We will discuss, in the first place, the families functioning criticism and the process of modernization that they have been subjected to; secondly, the

parent's resignation critics in monitoring their ward's school education and the evolution of the investment of the families in the school; thirdly, the persistence of the inequalities in the family-school relationship and, finally, the impact of the parents involvement in the academic success of their children.

O envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos constitui uma daquelas questões em torno das quais parece haver elevado consenso social. Nos mais diversos quadrantes sociais surgem manifestações relativas ao reconhecimento da sua importância. A título de exemplo, numa das habituais mensagens de ano novo dirigidas aos portugueses, o Presidente da República, enquanto figura que se pretende representativa do todo nacional, espelhava bem tal reconhecimento. Depois de invocar a difícil situação económica de Portugal, destacava o papel da educação das crianças e dos jovens na resolução dos desafios com que o país se tem confrontado, apelando para o esforço conjunto de professores, pais e alunos, com uma referência explícita ao envolvimento dos pais: "É preciso assegurar o empenho e a dedicação dos professores, exigir uma participação mais activa dos pais na educação dos filhos, mobilizar as comunidades locais. E não podemos dispensar a exigência para com os alunos" (Cavaco Silva, 2008). Poderíamos multiplicar os exemplos, para ilustrar como esta crença pode ser encontrada junto de actores tão diversos como políticos, governantes, comunicação social, empresas, professores e pais. Associada está a ideia de que um maior envolvimento dos pais contribuirá para resolver diversos problemas da escola (como o insucesso ou a violência), bem como da própria sociedade.

No reverso desta crença sobre a importância do envolvimento parental encontra-se a crítica de que os pais não se envolvem suficientemente na escolaridade dos filhos e que esta demissão parental está na origem de problemas. Assim, surgem manifestações como estas, recolhidas de forma não sistemática, que apresentamos com fins ilustrativos:

(...) Os pais não podem alhear-se, têm de se responsabilizar e não podem entregar os filhos à escola", acrescenta João Picoito, administrador delegado da Siemens. (*Público*, 28/11/2006) [notícia sobre Conferência Internacional sobre *Educação, Inovação e Desenvolvimento*, na Fundação C. Gulbenkian].

"Quando há uma convocatória [dirigida aos pais] que diz que há droga na escola, que há facas a circular nas mãos dos miúdos, como aconteceu no ano passado e, mesmo assim, eles não aparecem, o que é que eu posso pensar? Que se estão a borrifar. Que largam aqui os miúdos, como se fossem um caixote e vêm buscá-los no final do dia, à espera que ainda estejam inteiros" - o desabafo vem de um encarregado de educação, num momento de discussão intensa (*Público*, 22/10/2000).

Eu acho que todos os pais se deviam interessar pelos problemas dos seus filhos. Eu acho que o que está mal não são as crianças. É os pais é que estão mal. Os pais não ouvem, os pais é que não dão atenção, os pais é que se fecham, só tiram tempo para si, não se dedicam a eles. Eu acho que o que está mal é os pais e não as crianças, nem o ensino, nem nada. O mal vem da família. A família está muito mal. Julgo que sim, que o mal está na família (entrevista a uma mãe com o 9º ano, cf. Diogo, 2002).

Na cultura ocidental, os pais de hoje demitem-se muitas vezes das suas funções paternais. A opinião é de João Correia, presidente da Associação de Famílias Numerosas na Madeira. No seu entender, esta atitude deve-se em parte à própria concepção do mundo moderno e, por outro, aos condicionamentos da sociedade, a que muitos pais estão também sujeitos.

A título de exemplo, João Correia refere a falta de tempo que os pais têm para estar em casa, devido aos seus empregos, o que os leva a delegar as suas funções disciplinares na escola ou noutras instituições. João Correia salienta que, na sua opinião, mais do que uma crise de disciplina, o que acontece nos dias de hoje é uma crise de autoridade (*Jornal da Madeira*, 21/11/2006).

As críticas à demissão dos pais face à escola envolvem a crítica directa ao envolvimento na escolaridade, bem como a crítica ao funcionamento das famílias, pelas repercussões que esse poderá ter na escola. Algumas destas críticas parecem estar envoltas em ideias cujo fundamento importa questionar, a partir das evidências da pesquisa científica, considerando que as ciências sociais têm um papel a desempenhar ao contribuir para a desconstrução de possíveis mitos na base do entendimento e das práticas dos actores sociais.

1. A crítica ao funcionamento das famílias

Iniciando pela crítica ao funcionamento das famílias. Criticam-se os pais por se demitirem das suas funções parentais; por não saberem educar os filhos; por não assumirem a sua autoridade; por não terem tempo para os filhos; por deixarem os filhos entregues à televisão e aos jogos informáticos. O "mundo moderno" já não permitirá a "boa educação tradicional" e estará na origem da "crise de autoridade", da "crise da família" e da crise de valores" detectadas.

Nestas críticas parece estar subjacente a alusão a um passado ideal, a uma época dourada da educação familiar, onde reinaria a harmonia no interior das famílias e onde os pais se interessariam verdadeiramente pelos

filhos, dedicando-lhes a atenção necessária.²⁹ Não obstante, as análises sociológicas e históricas da família mostram-nos um quadro bem mais complexo.

O processo de modernização da família, em curso há cerca de dois séculos e intensificado nas últimas décadas do século XX, embora de forma não homogénea em todos os locais e grupos sociais, alterou profundamente o quadro de convivência entre os diferentes membros da família. A família deixou de ser, essencialmente, uma unidade de produção económica para passar a constituir, em grande medida, um núcleo de afectividade (Giddens, 2000; Roussel, 1989).³⁰ A exacerbação dos laços afectivos conduziu ao que tem sido denominado por uma desinstitucionalização da família (Dubet e Martucelli, 1998), traduzida, designadamente, no aumento da taxa de divórcios e na constituição de novas formas de viver em conjugalidade e em família. Curiosamente, a análise das estruturas familiares do passado revela que essas se caracterizavam por uma elevada instabilidade, sendo muito frequentes as rupturas conjugais e as famílias reconstituídas, devido às elevadas taxas de mortalidade até ao século XIX, levando Saraceno e Naldini (2003: 43) a afirmar que “a família do passado parece ser muito mais instável e sujeita a desagregação, de facto se não em princípio, do que a família contemporânea.”. Não obstante se ter transformado bastante na sua natureza, a família não entrou em risco de extinção e continua a ser bastante valorizada, como tem sido mostrado pela investigação (Wall, 2005; Almeida, 2003). Deste modo, a relação com os filhos e com o cônjuge são os principais domínios de gratificação da esmagadora maioria das mulheres

²⁹ Embora recorrentemente presente nos discursos actuais, já nos anos 60 William Goode desmontava as críticas referentes à crise e disfuncionalidades da família, argumentando, precisamente, que essas decorriam de um estereotipo em relação à família do passado, que designou como “família clássica da nostalgia ocidental” (Goode, 1963, cit. por Torres, 2001: 54).

³⁰ Não ignorando o lugar que o trabalho e a prestação de serviços continuam a ocupar na família contemporânea, nomeadamente as tarefas domésticas, os cuidados com os filhos, o trabalho escolar desenvolvido em casa, para além das actividades no âmbito do sistema produtivo ainda realizadas em alguns espaços domésticos (Torres, 2001; Vieira, 2005).

portuguesas (Aboim *et al.*, 2005). O que vale, na contemporaneidade, não é tanto o património económico, nem as convenções sociais, mas as aspirações, os desejos e as necessidades individuais de cada um, em igualdade. O grupo familiar funciona, agora, como o suporte da realização pessoal e da construção da identidade dos indivíduos (Singly, 2000).

Neste quadro, verificou-se uma democratização das relações familiares e uma valorização do indivíduo que se reflectiram também nas relações pais-filhos e no lugar que estes últimos ocupam na família. Contrariamente ao passado em que os filhos eram vistos como um recurso económico, hoje a criança é encarada enquanto "indivíduo individualizado" (Singly, 2006), a quem é preciso dedicar tempo e atenção. Isto traduz-se na implementação, por parte dos pais, de uma educação personalizada, ajustada às necessidades de cada filho. A investigação sobre as práticas educativas das famílias tem mostrado uma tendência para os pais de hoje pretenderem formar filhos autónomos e responsáveis, a quem explicam, em vez de imporem, ou seja, privilegiando a negociação e a sedução, ao invés do controlo, denotando uma evolução histórica no modo de socialização familiar (Kellerhals e Montandon, 1991).³¹

A par deste processo de valorização da individualidade dos filhos, as mulheres irão assumir o papel de mães de uma forma mais integral. O que passa, num primeiro período, em muitos casos, pela dedicação exclusiva ao lar e aos filhos; e além disso, por se começar a seguir os ensinamentos dos especialistas nos cuidados prestados aos filhos, bem como, a controlar a fecundidade (Saraceno e Naldini, 2003; Segalen, 1999).

Num segundo período, com a entrada para o mercado de trabalho, este envolvimento maternal parece ser posto em causa. Esta ideia que está,

³¹ A investigação mostra também que os pais continuam a valorizar a autoridade, em vez do laxismo (Kellerhals e Montandon, 1991).

em grande medida, na base das críticas à demissão das famílias, é, no entanto, contrariada pela pesquisa. Assim, de acordo com diversos estudos, as mães que trabalham empenham-se mais na carreira escolar dos filhos, mesmo as que têm pouca escolaridade (Terrail, 1997a); têm, além disso, actuações mais eficazes na escolaridade dos filhos (Muller, 1993); e contribuem com a sua actividade para aumentar os recursos materiais e relacionais da família, com benefícios para todos, designadamente, ao nível da educação dos filhos, mesmo quando a condição social é baixa (Troutot e Montandon, 1988).

Por outro lado, é de salientar que o processo de modernização da família permitiu uma afirmação de direitos e garantias àqueles que ocupavam um estatuto de inferioridade na família tradicional, nomeadamente às mulheres e às crianças. Nas críticas que se fazem à família da actualidade, há, muitas vezes, a tentação de isolar um ou outro traços do modelo de família do passado, para enaltecer as suas virtudes, mas rejeitando todos os outros elementos que lhes estavam associados, esquecendo que esses faziam sentido numa configuração mais abrangente. Ora hoje as pessoas em geral não querem voltar a assumir os papéis tradicionais, perdendo a sua emancipação e capacidade de escolha na construção dos seus trajectos de vida (Giddens, 2000; Singly, 2006).

No que diz respeito à realidade portuguesa, podemos confrontar a imagem de um passado dourado, onde reinaria a harmonia nas famílias e onde os pais se interessariam verdadeiramente pelos filhos, com a realidade nua e crua, conforme nos é descrita em algumas análises históricas, como a de Maria Filomena Mónica (1978: 241), para os anos 30 do século XX: "Numa palavra, a vida em Portugal decorria em condições bem difíceis e primitivas. Fome, frio, doença, morte, isolamento e ignorância eram experiências correntes para a maior parte das crianças portuguesas."

Se é verdade que, no Portugal de meados do século passado, as mães estavam em casa, também não é menos verdade que eram pouco escolarizadas ou analfabetas, frequentemente atarefadas com trabalho agrícola³², seguiam modelos educativos tradicionais na educação dos filhos, assentes na severidade, na obediência e no respeito (Mónica, 1978). Este tipo de modelos, presente igualmente noutros contextos, estava normalmente associado, também, ao castigo corporal e ao medo (Attias-Donfut *et al.*, 2002).

2. A crítica à demissão dos pais no acompanhamento escolar

Quanto à crítica à demissão dos pais no acompanhamento da escolaridade dos filhos, esta é, igualmente, antiga e recorrente. Através de uma análise sócio-histórica da participação dos pais na escola pública portuguesa, desde finais do século XIX até à actualidade, Virgínio Sá (2004) dá-nos conta, precisamente, da forma recorrente com que emergem representações relativas a um deficiente envolvimento parental, ao longo de todo este período. Nas palavras do autor do estudo:

Um dos traços mais estruturantes do enquadramento formal-legal das relações entre os liceus e as famílias, ao longo dos últimos 100 anos, consiste na reiterada representação dos pais como sofrendo de algum tipo de *défice*: não se interessam pela educação dos filhos, não cumprem a sua obrigação de cooperadores, não comparecem na escola quando são convocados, apenas se preocupam com os filhos nos finais de período, concebem a educação como uma empreitada, pressionam o poder político (e os professores) no sentido do facilitismo, etc. (Sá, 2004: 35).

Em contraponto à ideia de que as famílias se demitem, a investigação mostra que o investimento dos pais na escolaridade dos filhos nunca foi tão

³² Mesmo quando os homens foram trabalhar para as fábricas, estas continuaram a assegurar a sobrevivência das explorações agrícolas (Lourenço, 1991).

grande (Diogo, 2008). Ao longo da segunda metade do século XX, em articulação com um conjunto global de mudanças responsáveis pela modernização das sociedades, registou-se uma intensificação da procura de educação escolar por parte das famílias. O investimento na escola faz-se hoje de uma forma bastante diferente de há décadas atrás, especialmente no caso português. Passámos de uma situação, em meados do século passado, em que os pais não estavam interessados em enviar a prole à escola (Mónica, 1978), para o cenário actual, em que as famílias manifestam interesse que os filhos prossigam os estudos o máximo possível. Deste modo, a investigação tem verificado uma difusão generalizada das aspirações escolares em todos os meios sociais (Diogo, 1998; 2002).

A escola adquiriu um lugar central na vida de um número crescente de famílias, interferindo, em grande medida no seu funcionamento e estruturação. Isto traduz-se em múltiplos aspectos que vão do reconhecimento generalizado da importância da escola no futuro dos filhos, à alteração de toda a vida quotidiana, incluindo aspectos como a mobilidade espacial, os horários, o rendimento ou as tarefas familiares, para se corresponder às expectativas e exigências da escola (Perrenoud, 1987; Reay, 1998). Os pais transformam-se, assim, essencialmente, em pais de alunos (Establet, 1987).

3. A persistência de desigualdades na relação escola-família

Por outro lado, verifica-se uma persistência de desigualdades de oportunidades face à escola (Diogo, 2008). A procura de educação tem-se assumido como uma procura ligada à inserção profissional, quer dizer, ligada à lógica de perpetuação social das famílias. Estando em causa a definição do destino socioprofissional da descendência, a concorrência entre famílias tornou-se inevitável. Neste contexto, a transmissão da cultura no meio

familiar (Bourdieu e Passeron, 1964) deixou de garantir, só por si, a carreira escolar. Uma escolaridade bem sucedida passou a exigir o esforço activo das famílias (Establet, 1987). Em contracorrente às intenções políticas e movimentos de democratização do sistema educativo, as famílias das classes mais elevadas, a fim de evitarem a regressão social, põem em curso estratégias diversas, de modo a assegurar raridade aos percursos escolares dos filhos, aproveitando as margens de manobra que vão descobrindo e criando no campo escolar, com repercussões na forma como as outras famílias se relacionam com a escola (Bourdieu, 1979; Collins, 1997; Vieira, 2003).

Mas nem todos terão recursos e razões para se comportarem como pais de alunos profissionais. É relativamente às famílias com condições de vida mais precárias que a crítica à demissão no envolvimento escolar surge mais habitualmente. A investigação tem encontrado, quer em professores, quer em pais, precisamente a representação social de que este tipo de famílias apresenta um envolvimento deficitário (por exemplo, Davies, 1988).

Em contrapartida, os estudos que incidem nestas famílias, também mostram, de forma recorrente, que não se pode dizer que não se interessam pelos filhos, nem pela sua escolaridade. Tal como Lahire (1995) conclui, mesmo quando as condições de vida familiar e material são mais difíceis, bem como o apoio e o tempo dedicados à escolaridade dos filhos são mais escassos, é abusivo falar em demissão parental, na medida em que a demissão implica uma opção deliberadamente tomada que na realidade não acontece.³³ Contudo, esses estudos mostram, ainda, que em muitas famílias

³³ J. M. Pinto (2007) alerta para os excessos da crítica à tese da demissão parental, invocando estudos que evidenciam a resistência à escola de algumas famílias, inclusivamente em meios urbanos e suburbanos. Sem negar a existência de casos de resistência à escolarização, investigação na região Açores sugere também que essa pode não resultar de uma resistência familiar *a priori*. Nos níveis de escolaridade mais baixos, mesmo nas camadas populares e em meio rural, as aspirações escolares dos pais tendem a ser muito elevadas (ver, por exemplo, Diogo, 1998 ou Costa, 2008), acima dos índices de procura de educação destes grupos. Alguma da resistência notada mais tarde parece significar,

das classes populares também há algum tipo de envolvimento, inclusivamente quando os pais são analfabetos ou têm pouca instrução, designadamente através da ajuda de outros elementos (familiares ou vizinhos).

O facto dos pais não apoiarem directamente o trabalho escolar, tem levado a que se considere que esses não se envolvem. Num inquérito feito a pais de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico³⁴, num concelho da ilha de S. Miguel (arquipélago dos Açores³⁵), com forte representação das categorias sociais mais desfavorecidas, não obstante o fraco apoio directo dos pais ao trabalho escolar, na esmagadora maioria dos casos os trabalhos de casa eram realizados com algum enquadramento, de outros familiares ou, mesmo, de explicadores (Costa, 2008). Os pais tendo dificuldade em fazer esse acompanhamento (dado o seu baixo nível de escolaridade e dada a sua falta de tempo, porque trabalham, ocupando empregos, em princípio, com horários pouco flexíveis), procuram soluções com custos (nomeadamente, financeiros). As elevadas expectativas que os pais têm em relação ao percurso escolar dos filhos (também verificadas no estudo atrás citado) parecem, assim, ter alguma correspondência em termos de acompanhamento do trabalho escolar.

No 3º ciclo do ensino básico³⁶, também no arquipélago dos Açores, à escala da ilha de S. Miguel, verificámos que o envolvimento das famílias, implica, frequentemente, a fratria, sobretudo nos casos em que os pais têm poucas competências escolares (Diogo, 2008). Nestas famílias aparentemente demissionárias, o apoio ao trabalho escolar é efectivamente realizado entre irmãos, procurando-se compensar a falta de recursos

assim, uma adaptação à rejeição operada pela escola, nomeadamente através do insucesso escolar.

³⁴ Corresponde aos quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória, em Portugal.

³⁵ O arquipélago dos Açores é uma região autónoma do território português, constituída por nove ilhas situadas no Atlântico Norte, com 244 006 habitantes (INE, 2007), concentrados maioritariamente na ilha de S. Miguel (54,3% em 2001, Diogo, 2007: 83).

³⁶ Inclui os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

académicos dos pais, muito embora a eficácia desta entreaajuda pareça baixa.

Algumas destas evidências levam-nos a pensar que, apesar da ênfase ter vindo a ser colocada no interesse e envolvimento parental na escolaridade dos filhos, é fundamental equacionar a eficácia desse envolvimento.

Com efeito, conforme apurámos, num outro estudo baseado em entrevistas a um conjunto de pais com filhos no 1º ciclo do ensino básico na cidade de Ponta Delgada (arquipélago dos Açores) (Diogo, 2002), esses apresentam dificuldades, sentem-se desorientados e as suas práticas revelam-se pouco eficazes ou mesmo contraproducentes, no que respeita ao acompanhamento da escolaridade. Como nos foi dito por uma mãe: "Não sei para mim, não posso ensinar aos outros" (entrevista 5). A mesma mãe confessava: "O pai lê as palavras e ela decora... e quando chega à escola esquece tudo. É o que a professora diz: «Mas o seu marido é que é o culpado disso». Facilita demais." (entrevista 5).

A manifestação de falta de auto-confiança e de sentimentos de incompetência das classes populares para apoiar a escolaridade dos filhos tem, aliás, sido largamente salientada pela literatura (Duru-Bellat e Zanten, 1997; Blomart-Bradfer *et al.*, 1983; Davies, 1989; Benavente *et al.*, 1994; Glasman, 1992).

As mesmas famílias que mostram alguma desorientação, confrontam-nos, simultaneamente, com uma clara preocupação em relação à escolaridade dos filhos. Como é demonstrado pelo testemunho de uma mãe sobre as suas diligências para obter algum apoio que funcione como reforço das aprendizagens escolares (dadas as suas próprias dificuldades); ou a reacção de mais do que um caso à oferta de apoio institucionalizada, no âmbito de programas de intervenção social, por não corresponderem às suas

expectativas, como referem: "(...) diziam que era uma hora de estudo e não era nada disso. Era para brincar. (...) Essas coisas ainda atrapalham a criança." (entrevista 10); "Aquela minha filha estava no apoio. Estava atrasando. Eu tirei-a do apoio. (...) Para brincar, estão em casa." (entrevista 5).

Para além da existência de uma diferença de recursos que tornam as famílias desigualmente dotadas para ajudar e enquadrar a escolaridade dos filhos nas aprendizagens, motivação, escolhas, etc., existem diferenças ao nível das suas percepções acerca do poder que têm sobre as carreiras escolares dos filhos. No mesmo estudo atrás mencionado, constatámos, para lá do elevado nível de aspirações que caracterizava as famílias, duas perspectivas muito diferentes acerca dos modos de concretização dessas aspirações.

Para um grupo de famílias as aspirações são compatíveis com alguma tolerância ao abandono escolar. Diz-se por exemplo, "Agora também eles irem para a escola dar faltas, a gente tem o gasto do material e não sei mais quê... Assim é preferível: 'Não queres, não queres. ' " (entrevista 2). A concretização das aspirações nestas famílias é vista como algo que está fora do seu controlo, porque depende principalmente da criança. Os pais (com ou sem ajuda da Acção Social Escolar) fornecem as condições mas cabe à criança aproveitar: Como dizia uma mãe: "Eles chegam sempre é por si. Vai depender deles"; ou uma outra: "Quero dar o melhor a eles, quero. Sinceramente gostava muito e gostava que eles aproveitassem". Aos pais restam os sentimentos de crença: "Tenho muita fé que eles vão continuar os estudos para a frente. Tenho muita fé".

Para o outro grupo de famílias, com outra condição social, a intolerância ao abandono escolar é muito vincada. Apresentam-se munidos de uma panóplia de acções de prevenção e de reacção à possibilidade de

abandono. E, sobretudo, o que distingue este segundo grupo é o facto de não se encarar o prosseguimento dos estudos como algo que se concretizará por si ou que depende da criança mas como algo que depende da família e do envolvimento dos pais na escolaridade. Isto justifica que estas famílias se envolvam muito mais activamente no quotidiano escolar dos seus filhos, do que as primeiras.

Muito embora exista uma diversidade de pais, de formas de conceber e praticar o envolvimento na escolaridade dos filhos, existe uma representação dominante acerca do que é o pai responsável, que se mantém no tempo, como mostra V. Sá (2004: 478-479):

As expectativas normativas, expressas em meados do século passado, em relação ao encarregado de educação "plenamente pai", talhado à medida do "colaborador subordinado", sempre disponível para participar "nas boas causas", sem questionar a sua bondade; sempre disponível para abrir a intimidade doméstica à curiosidade desinteressada da escola, mas "não metendo o nariz onde não é chamado"; preparando os filhos para o "ofício de aluno", levando-os a "tornarem-se em matéria dócil e não hostil"; reconhecedor da nobre e complexa tarefa do educador, mas receptivo em relação às suas corresponsabilidades nos (in)sucessos escolares, constituem, afinal, "qualidades" que não perderem actualidade no quadro da produção discursiva que, no contexto actual, retratam o seu homólogo *pai responsável* (Sá, 2004: 478-479).

A crítica à demissão dos pais tem como alvo, frequentemente, aqueles que não comparecem no espaço escolar. Na verdade, outras formas de envolvimento, concretizadas fora da escola, em casa e na comunidade, acabam por ser pouco visíveis para a escola. Mas para as famílias menos escolarizadas, a ida à escola, significa um confronto com uma cultura que não dominam (Silva, 2003) e com uma avaliação que os condena. Por outro lado, as representações em relação à presença e participação na escola

apresentam alguma contradição. Para a escola os pais responsáveis são essencialmente os que comparecem na escola e não se intrometem no território pedagógico do professor.

A crítica relativa à demissão dos pais resulta também de uma evolução ao nível divisão do trabalho entre a família e a escola. Contrariamente ao passado, em que cada uma destas instituições desempenhava papéis bem delimitados, hoje as fronteiras são menos nítidas. Quer a família, quer a escola têm sofrido processos de mudança que contribuíram para um acréscimo das suas esferas de actuação ao nível da socialização das novas gerações. Isto está muito associado ao facto da tarefa de educar ser hoje mais ampla e exigente (Montandon, 1994), no quadro de uma crescente valorização da individualidade da criança e do seu projecto educativo. Se a escola vê acrescidas as suas funções, sentindo que tem que desempenhar funções do foro familiar, também a família realiza agora tarefas que tradicionalmente não executava, designadamente, no acompanhamento dos trajectos escolares dos filhos. As actuações da escola e da família são, não só, mais abrangentes, como tendem a sobrepor-se (Epstein, 1992). Sendo as fronteiras mais ténues e incertas, as críticas, os mal-entendidos e os conflitos, por um lado, e a necessidade de diálogo, por outro, tornam-se maiores.

4. O impacto do envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos

Associado às representações e críticas em torno da importância do envolvimento dos pais está a crença de que o envolvimento parental conduz a um maior sucesso escolar dos filhos. Em que medida esta crença corresponde a um mito ou a uma evidência? Na investigação realizada sobre este domínio podemos encontrar *três* tipos de respostas para esta questão.

Em primeiro lugar, há um conjunto de trabalhos que destaca a conclusão de que nas famílias de classe social mais elevada os pais se envolvem mais na escolaridade dos filhos, obtendo estes mais sucesso escolar (Charlot, 1997; Establet, 1987, por exemplo). Deste modo, o envolvimento parental surge associado ao sucesso escolar, mas em função da classe social. Este maior envolvimento dos pais de condição social mais elevada resulta da necessidade que estas famílias têm de desenvolver estratégias que confirmam distinção aos percursos escolares dos descendentes, de modo a evitar a regressão social (Vieira, 2003).

Em segundo lugar, há um conjunto vasto de estudos anglo-saxónicos que, pelo menos desde os anos 60 (Forquin, 1997), tem evidenciado que os alunos cujos pais se envolvem mais na sua escolaridade obtêm mais sucesso, independentemente dos seus recursos materiais ou culturais.³⁷ Alguns dos estudos sugerem, mesmo, que o envolvimento parental nas classes baixas tem um efeito compensador das suas desvantagens em termos de condições sociais de existência (Epstein, 1992; Laurens, 1992; Terrail, 1990; Zérroulou, 1988). Alguns destes autores destacam o papel desempenhado pelas escolas no envolvimento dos pais (Epstein, 1992)³⁸ e, designadamente, que quando os pais são ajudados a apoiar os filhos, há melhorias no aproveitamento escolar (Villas-Boas, 2000). Estes estudos sustentam a tese dominante do efeito positivo do envolvimento parental.

³⁷ Ver as sistematizações realizadas por Henderson (1981; 1987; 1994), referenciadas por Silva (2003: 99-100).

³⁸ Ver, na mesma linha, Villas-Boas (1999), sobre a influência do envolvimento da família no sucesso escolar, no nosso país.

Quadro 1 - Nível de resultados nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática, segundo o apoio em casa ao trabalho escolar, no 6º ano de escolaridade (N = 867)

| 1 = Nunca ou 1 a 2 vezes por ano 2 = 1 a 2 vezes por mês 3 = 1 a 2 vezes por semana 4 = Todos os dias | Língua portuguesa | | | | | | | Matemática | | | | | | | |
|--|--|------|---------|------|-------------|------|-------|--|------|---------|------|-------------|------|-------|-----|
| | Nível 1 a 2 | | Nível 3 | | Nível 4 a 5 | | Total | Nível 1 a 2 | | Nível 3 | | Nível 4 a 5 | | Total | |
| | % | RAE | % | RAE | % | RAE | | % | RAE | % | RAE | % | RAE | | |
| Mandar estudar/ fazer TPC | 1 | 7,9 | -0,6 | 50,4 | -2,2 | 41,7 | 2,7 | 127 | 21,9 | -0,9 | 38,3 | -1,8 | 39,8 | 2,9 | 128 |
| | 2 | 3,8 | -1,0 | 50,0 | -1,0 | 46,2 | 1,6 | 26 | 19,2 | -0,7 | 38,5 | -0,7 | 42,3 | 1,5 | 26 |
| | 3 | 12,8 | 1,6 | 57,4 | -0,5 | 29,7 | -0,5 | 148 | 26,4 | 0,4 | 41,9 | -1,0 | 31,8 | 0,8 | 148 |
| | 4 | 9,1 | -0,4 | 62,1 | 2,3 | 28,8 | -2,2 | 541 | 26,0 | 0,7 | 48,8 | 2,4 | 25,2 | -3,3 | 539 |
| | $\chi^2 = 13,356$; g.l. = 6; $p > 0,05$ | | | | | | | $\chi^2 = 14,331$; g.l. = 6; $p < 0,05$ | | | | | | | |
| Verificar se estudou/fez TPC | 1 | 7,9 | -1,1 | 51,9 | -2,6 | 40,2 | 3,5 | 241 | 24,9 | -0,2 | 39,4 | -2,3 | 35,7 | 2,7 | 241 |
| | 2 | 5,3 | -1,2 | 61,4 | 0,4 | 33,3 | 0,3 | 57 | 22,8 | -0,5 | 43,9 | -0,3 | 33,3 | 0,7 | 57 |
| | 3 | 12,0 | 1,4 | 62,5 | 1,2 | 25,5 | -2,2 | 216 | 29,5 | 1,6 | 44,7 | -0,3 | 25,8 | -1,2 | 217 |
| | 4 | 10,2 | 0,4 | 61,4 | 1,2 | 28,4 | -1,5 | 324 | 23,6 | -1,0 | 50,9 | 2,5 | 25,5 | -1,8 | 322 |
| | $\chi^2 = 15,627$; g.l. = 6; $p < 0,05$ | | | | | | | $\chi^2 = 12,345$; g.l. = 6; $p > 0,05$ | | | | | | | |
| Tirar dúvidas | 1 | 9,7 | 0,2 | 67,6 | 2,3 | 22,8 | -2,5 | 145 | 34,5 | 3,0 | 42,8 | -0,9 | 22,8 | -1,9 | 145 |
| | 2 | 5,5 | -1,0 | 49,1 | -1,6 | 45,5 | 2,3 | 55 | 20,0 | -0,8 | 32,7 | -2,1 | 47,3 | 3,0 | 62 |
| | 3 | 10,6 | 1,0 | 55,5 | -1,5 | 33,9 | 1,0 | 274 | 21,6 | -1,4 | 46,9 | 0,3 | 31,5 | 1,0 | 213 |
| | 4 | 8,5 | -0,6 | 60,2 | 0,5 | 31,4 | -0,2 | 354 | 23,7 | -0,5 | 48,9 | 1,4 | 27,4 | -1,0 | 343 |
| | $\chi^2 = 12,419$; g.l. = 6; $p > 0,05$ | | | | | | | $\chi^2 = 19,501$; g.l. = 6; $p < 0,01$ | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|------|------|------|------|------|------|--|------|------|------|------|------|------|-----|
| Explicar de novo algumas matérias | 1 | 8,9 | -0,4 | 59,5 | 0,3 | 31,6 | 0,0 | 269 | 26,7 | 0,7 | 41,1 | -1,9 | 32,2 | 1,4 | 270 |
| | 2 | 7,2 | -0,7 | 53,6 | -0,9 | 39,1 | 1,4 | 69 | 22,1 | -0,6 | 45,6 | 0,0 | 32,4 | 0,6 | 68 |
| | 3 | 9,8 | 0,2 | 58,3 | -0,2 | 31,9 | 0,2 | 307 | 24,5 | -0,4 | 46,4 | 0,3 | 29,1 | 0,1 | 306 |
| | 4 | 11,0 | 0,8 | 60,8 | 0,6 | 28,2 | -1,1 | 181 | 25,4 | 0,1 | 51,9 | 1,9 | 22,7 | -2,1 | 181 |
| $\chi^2 = 3,322$; g.l. = 6; $p > 0,05$ | | | | | | | | $\chi^2 = 7,114$; g.l. = 6; $p > 0,05$ | | | | | | | |
| Indicar onde/quem pode tirar dúvidas | 1 | 11,5 | 1,3 | 57,8 | -0,6 | 30,7 | -0,2 | 244 | 23,0 | -1,0 | 44,7 | -0,4 | 32,4 | 1,4 | 244 |
| | 2 | 6,7 | -0,9 | 60,0 | 0,1 | 33,3 | 0,4 | 75 | 26,7 | 0,3 | 45,3 | -0,1 | 28,0 | -0,2 | 75 |
| | 3 | 9,3 | -0,1 | 59,3 | 0,0 | 31,5 | 0,1 | 216 | 25,6 | 0,1 | 43,7 | -0,7 | 30,7 | 0,7 | 215 |
| | 4 | 8,5 | -0,6 | 60,4 | 0,5 | 31,1 | -0,1 | 293 | 26,6 | 0,7 | 48,5 | 1,1 | 24,9 | -1,9 | 293 |
| $\chi^2 = 2,242$; g.l. = 6; $p > 0,05$ | | | | | | | | $\chi^2 = 4,417$; g.l. = 6; $p > 0,05$ | | | | | | | |
| Mostrar utilidade das matérias | 1 | 10,2 | 0,4 | 64,7 | 1,6 | 25,1 | -2,0 | 167 | 29,2 | 1,2 | 43,5 | -0,6 | 27,4 | -0,5 | 168 |
| | 2 | 8,3 | -0,4 | 45,2 | -2,7 | 46,4 | 3,1 | 84 | 22,9 | -0,6 | 34,9 | -2,0 | 42,2 | 2,8 | 83 |
| | 3 | 8,8 | -0,5 | 60,0 | 0,4 | 31,2 | -0,1 | 285 | 24,3 | -0,5 | 45,4 | 0,0 | 30,3 | 0,6 | 284 |
| | 4 | 10,0 | 0,4 | 59,1 | 0,0 | 30,9 | -0,2 | 291 | 25,1 | -0,2 | 49,8 | 1,8 | 25,1 | -1,9 | 291 |
| $\chi^2 = 12,204$; g.l. = 6; $p < 0,05$ | | | | | | | | $\chi^2 = 11,476$; g.l. = 6; $p < 0,05$ | | | | | | | |
| Ensinar como se estuda | 1 | 8,9 | -0,3 | 57,2 | -0,8 | 33,8 | 1,1 | 269 | 24,8 | -0,2 | 42,6 | -1,3 | 32,6 | 1,6 | 270 |
| | 2 | 7,7 | -0,5 | 56,9 | -0,4 | 35,4 | 0,7 | 65 | 20,3 | -0,9 | 35,9 | -1,7 | 43,8 | 2,7 | 64 |
| | 3 | 9,4 | 0,0 | 59,2 | 0,0 | 31,5 | 0,0 | 213 | 23,0 | -0,9 | 47,9 | 0,7 | 29,1 | 0,1 | 213 |
| | 4 | 10,3 | 0,6 | 61,7 | 1,0 | 28,0 | -1,5 | 137 | 28,5 | 1,5 | 49,8 | 1,6 | 21,7 | -3,3 | 281 |
| $\chi^2 = 2,894$; g.l. = 6; $p > 0,05$ | | | | | | | | $\chi^2 = 16,574$; g.l. = 6; $p < 0,05$ | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|---|-------------|------|-------------|------|-------------|---|------|-------------|------|-------------|------|-------------|-----|
| Mandar fazer trabalhos extra | 1 | 6,1 | -2,8 | 54,3 | -2,5 | 39,6 | 4,4 | 346 | 20,1 | -2,9 | 41,4 | -2,2 | 38,5 | 5,1 | 348 |
| | 2 | 5,8 | -1,1 | 66,7 | 1,3 | 27,5 | -0,7 | 69 | 41,2 | 3,2 | 25,0 | -3,6 | 33,8 | 0,9 | 68 |
| | 3 | 10,4 | 0,5 | 59,9 | 0,2 | 29,7 | -0,5 | 192 | 23,0 | -0,8 | 52,9 | 2,2 | 24,1 | -1,7 | 191 |
| | 4 | 14,9 | 3,3 | 64,4 | 1,8 | 20,7 | -4,0 | | 30,3 | 2,0 | 52,9 | 2,5 | 16,7 | -4,7 | |
| | | $\chi^2 = 31,392; \text{g.l.} = 6; p < 0,001$ | | | | | | $\chi^2 = 49,997; \text{g.l.} = 6; p < 0,001$ | | | | | | | |
| Ensinar a usar enciclopédia, dicionários, Internet... | 1 | 7,2 | -1,9 | 61,7 | 1,4 | 31,1 | -0,3 | 389 | 23,8 | -0,7 | 44,9 | -0,6 | 31,3 | 1,3 | 390 |
| | 2 | 10,3 | 0,4 | 46,0 | -2,6 | 43,7 | 2,6 | 87 | 20,9 | -0,9 | 40,7 | -1,0 | 38,4 | 2,0 | 86 |
| | 3 | 9,5 | 0,1 | 55,6 | -1,1 | 34,9 | 1,0 | 169 | 21,9 | -1,0 | 49,1 | 0,9 | 29,0 | 0,0 | 169 |
| | 4 | 12,8 | 1,9 | 63,3 | 1,3 | 23,9 | -2,6 | 188 | 32,1 | 2,5 | 47,6 | 0,5 | 20,3 | -3,0 | 187 |
| | | $\chi^2 = 14,415; \text{g.l.} = 6; p < 0,05$ | | | | | | $\chi^2 = 14,415; \text{g.l.} = 6; p < 0,05$ | | | | | | | |

Legenda: RAE = resíduos ajustados estandardizados. Destacam-se a negrito os valores > 2 e < -2 que indicam, respectivamente, sobrerrepresentações e sub-representações, estatisticamente significativas, relativamente às frequências esperadas.

*Em terceiro lugar, destacam-se algumas perspectivas mais críticas no que diz respeito à associação entre envolvimento parental e sucesso escolar. Assim, alguns autores alertam que encontrar uma correlação não nos permite inferir acerca da existência de uma relação de causa-efeito, não se podendo dizer se o envolvimento está na origem do sucesso ou inversamente, ou, ainda, se interinfluenciam mutuamente (Muller, 1993; Silva, 2003). Dentro desta perspectiva crítica destacam-se também os trabalhos que encontram efeitos contraproducentes no envolvimento parental. No caso das famílias com menos recursos, o simples envolvimento pode não ser condição suficiente para melhorar o aproveitamento escolar (Lahire, 1995). O sobre-investimento da parte dos pais não é isento de efeitos negativos, podendo ser gerador de tensão na relação pais-filhos (Solomon *et al.*, 2002) e angústia nos filhos (Charlot, 1997). Deste modo, em alguns trabalhos de natureza quantitativa são detectadas correlações negativas entre as práticas de envolvimento dos pais e os resultados escolares, relativamente a modalidades que implicam intervenção directa no trabalho escolar dos filhos (como apoiar o trabalho de casa; pagar explicações; mandar recitar lições e punir resultados), isto é, quando colocam em causa a autonomia dos últimos (Terrail, 1997b). Encontrámos resultados semelhantes num estudo realizado ao nível da ilha de S. Miguel, ao correlacionar orientação escolar e envolvimento parental (Diogo, 2008).*

No sentido de testar a relação entre envolvimento familiar no trabalho escolar e sucesso escolar, apresentamos no quadro 1 o nível de resultados escolares nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática,

obtido por alunos no 6º ano de escolaridade³⁹, segundo o apoio ao trabalho escolar recebido em casa. Trata-se de um nível de ensino em que os alunos, pela faixa etária em que encontram (12,3 anos em média), possuem alguma autonomia na realização das tarefas escolares em casa (76,2% indicam que fazem habitualmente os trabalhos de casa e/ou estudam sozinhos).

É importante notar, desde logo, que os alunos com resultados negativos (nível 1 ou 2) não se caracterizam por um menor apoio, comparativamente com os alunos com níveis superiores.⁴⁰ Por outro lado, se procurarmos saber qual o tipo de apoio que os melhores alunos (nível 4 ou 5) recebem, podemos observar que estes não são os que tendencialmente usufruem de um maior acompanhamento (RAE < -2 na categoria "todos os dias", para diversos itens). Encontram-se, contrariamente, sobrerrepresentados (RAE > 2) na categoria dos que recebem menos frequentemente apoio, no que respeita aos itens "mandar estudar/fazer TPC"; "verificar se estudou/fez TPC"; "mandar fazer trabalhos extra". Contudo, nos itens "tirar dúvidas"; "mostrar utilidade de algumas matérias"; "ensinar a usar enciclopédia, dicionários, Internet...", "ensinar como se estuda" estes alunos registam valores acima do esperado (RAE > 2) na categoria "1 a 2 vezes por mês". Os alunos de nível médio (nível 3) registam uma tendência inversa, encontrando-se sobrerrepresentados na categoria "todos os dias" no primeiro conjunto de itens ("mandar estudar/fazer TPC"; "verificar se estudou/fez TPC"; "mandar fazer trabalhos extra").

Estes resultados mostram que o envolvimento familiar não está associado de uma forma linear ao sucesso escolar, tendendo a estar

³⁹ Estes dados dizem respeito a um projecto de investigação, que temos em curso no arquipélago dos Açores (projecto Escolas: Contextos e Experiências, financiado pela Direcção Regional da Ciência e Tecnologia da Região Autónoma dos Açores), tendo sido recolhidos no ano lectivo de 2007/08, em 7 escolas. Para além do 6º ano, o estudo contemplou a recolha de dados também no 9º e no 12º anos de escolaridade, num total de 11 escolas.

⁴⁰ Apenas um item surge com RAE > 2 na categoria de apoio "nunca ou 1 a 2 vezes por ano". Trata-se do item "tirar dúvidas" cruzado com o nível a matemática.

inversamente associado no caso das formas de envolvimento que mais colocam em causa a capacidade de autonomia dos alunos no trabalho escolar. Em consonância com os trabalhos invocados anteriormente, destes dados ressalta a ideia de que importa não perder de vista que o investimento ou o sucesso escolares, bem como o desempenho do ofício de aluno, são em última instância realizados pelos jovens. Por conseguinte, importa ter em conta que a relação entre envolvimento parental e investimento escolar é mediada pelo jovem, pela forma como desempenha o ofício de aluno.

Por fim, um outro tipo de consequências negativas do envolvimento parental, que tem sido destacado pela investigação, passa pela mediação escolar⁴¹, designadamente, através das expectativas negativas dos professores em relação aos pais que se envolvem menos na escolaridade dos filhos, enquanto profecias auto-realizadoras (cf. Silva, 2003). Além disso, como tem sido notado por diversos autores (Davies, 1989; Duru-Bellat e Van Zanten, 1997; Reay, 1998; Silva, 2003), a ênfase social no envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos (nas políticas educativas e representações sociais em geral), pode ter efeitos perversos, na medida em que, embora todos se esforcem, as classes médias acabam por fornecer vantagens adicionais aos seus filhos. O efeito da mobilização dos pais pode conduzir a um reforço da herança social e constituir nova fonte de desigualdades entre grupos sociais.

Conclusão

Ao longo deste texto procurámos sistematizar, sem pretensões de exaustividade, um conjunto de evidências acumuladas pelas ciências sociais, particularmente, pela sociologia, que infirmam algumas teorias espontâneas

⁴¹ Apesar da ênfase geral ser colocada no efeito positivo do envolvimento, Muller (1993), detecta também acções (o contacto com a escola) com uma correlação negativa com as classificações escolares.

sobre as famílias, quer na vertente do funcionamento familiar, quer na vertente do envolvimento na escola.

Estas teorias estão na base de críticas antigas e recorrentes ao deficitário funcionamento familiar e envolvimento na escola, e alimentam-se de mitos, alguns deles, já de longa data desmontados pela sociologia, como o da existência de uma época dourada da família que se caracterizaria pela harmonia familiar e pela existência de pais atenciosos.

Em oposição à ideia de demissão, as análises devolvem-nos uma outra imagem, a de um crescente investimento nos projectos educativos e escolares dos filhos, no quadro de uma valorização dos laços afectivos familiares como suporte da identidade e da realização pessoal. E são as elevadas expectativas sociais depositadas na educação familiar e na educação escolar, tornando-as tarefas acrescidamente complexas e exigentes, que nos permitem visualizar duas faces de uma mesma moeda, de um lado a crença na importância do envolvimento parental, de outro a crítica à sua insuficiência.

Bibliografia

- Aboim, S., Cunha V. e Vasconcelos, P. (2005), "Um primeiro retrato das famílias em Portugal", in K. Wall (Org.), *Famílias em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp.51-81.
- Almeida, A. N. de (2003), "Família, conjugalidade e procriação: valores e papéis", in J. Vala, M. V. Cabral e A. Ramos (Orgs.), *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 47-93.
- Attias-Donfut, C., Lapierre, N. e Segalen, M. (2002), *Le nouvel esprit de famille*, Paris, Editions Odile Jacob.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. e Sebastião, J. (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono no Ensino Básico*, Lisboa, Fim do Mundo.

- Blomart-Bradfer, J., Godfroid, K., Robaye, E. (1983), "Approche d'un concept d'investissement scolaire parental", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 12 (2), pp 95-110.
- Bourdieu, P. (1979), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, pp. 3-6.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C. (1985 [ed. original de 1964]), *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Éditions Minuit.
- Cavaco Silva, Aníbal (2008), *Mensagem de Ano Novo do Presidente da República* (disponível em <http://www.presidencia.pt/?idc=22&idi=12253>, acedido em 14/05/2009).
- Charlot, B. (1997), "Pour le savoir, contre la stratégie", in F. Dubet (Org.), *École, familles. Le malentendu*, Paris, Les Éditions Textuel, pp. 59-77.
- Collins, R. (1997 [texto original publicado em 1971]), "Niveaux d'études et stratification sociale: théorie fonctionnaliste et théorie du conflit", in J. C. Forquin (Org.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris-Bruxelles, De Boeck, pp. 111-140.
- Costa, H. (2008), *Envolvimento parental, trabalhos de casa e sucesso escolar*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores (Dissertação de Mestrado).
- Davies, D. (1989), *As escolas e as famílias em Portugal. Realidades e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Diogo, A. (1998), *Famílias e escolaridade: representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Ed. Colibri.
- Diogo, A. (2002) "Envolvimento parental no 1º ciclo: representações e práticas", in J. A. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*, Porto, Asa.
- Diogo, A. M. (2008), *Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local*, Oeiras, Celta.
- Diogo, F. (2007), *Pobreza, trabalho e identidade*, Oeiras, Celta.
- Dubet, F. e Martuccelli, D. (1998), *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat, M. e Van Zanten, H. (1997), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

- Epstein, J. (1992), "School and family partnerships", in M. Alkin (Org.), *Encyclopaedia of Educational Research*, New York, MacMillan, pp. 1139-1151.
- Establet, R. (1987), *L'école est-elle rentable?*, Paris, PUF.
- Forquin, J.C. (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- Giddens, A. (2000), *Capitalismo e moderna teoria social*, Lisboa, Presença.
- Glasman, D. (1992), "Parents ou familles: critique d'un vocabulaire générique", *Revue Française de Pédagogie*, 100, pp. 19-33.
- INE (2007), *Estimativas Anuais da População Residente* (disponível em <http://www.ine.pt>, acedido em 14/05/2009).
- Kellerhals, J. e Montandon, C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Paris, Delachaux et Niestle.
- Lahire, B. (1995), *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- Laurens, J.-P. (1992), *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Mónica, M. F. (1978), *Educação e sociedade no Portugal de Salazar. A escola primária salazarista, 1926-1939*, Lisboa, Editorial Presença.
- Montandon, C. (1994), "L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique", in G. Vincent (Org.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, PUL, pp. 149-171.
- Muller, C. (1993), "Parent involvement and academic achievement: an analyses of family resources available to the child", in B. Schneider e J. Coleman (Orgs.), *Parents, their children, and schools*, Boulder: Westview Press, pp. 77-113.
- Perrenoud, P. (1987), "Ce que l'école fait aux familles: inventaire", in C. Montandon e P. Perrenoud (Orgs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Berna, Peter Lang, pp. 89-168.
- Pinto, J. M. (2007), *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*, Porto, Edições Afrontamento.
- Reay, D. (1998), "Engendering social reproduction. Mothers in the educational marketplace", in *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), pp. 195-209.
- Roussel, L. (1989), *La Famille Incertaine*, Paris, Odile Jacob.

- Sá, V. (2004), *A participação dos pais na escola pública portuguesa : uma abordagem sociológica e organizacional*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Saraceno, C. e Naldini, M. (2003), *Sociologia da família*, Lisboa, Estampa.
- Segalen, M. (1999), *Sociologia da Família*, Lisboa, Terramar.
- Silva, P. (2003), *Escola-Família, uma relação armadilhada*, Porto, Afrontamento.
- Singly, F. de (2000), *O Eu, o Casal e a Família*, Lisboa, Dom Quixote.
- Singly, F. de (2006), *Uns com os outros: quando o individualismo cria laços*, Lisboa, Piaget.
- Solomon, Y., Warin, J., e Lewis, C. (2002), "Helping with homework? Homework as a site of tensions for parents and teenagers", in *British Educational Research Journal*, 28(4), pp. 603-622.
- Terrail, J.-P. (1997), "La sociologie des interactions famille-école", *Sociétés Contemporaines*, 25, pp. 67-83.
- Terrail, J.-P., (1990), *Destins ouvriers. La fin d'une classe?*, Paris, PUF.
- Torres, A. (2001), *Sociologia do Casamento*, Oeiras, Celta Editora.
- Troutot, P.Y., e Montandon, C. (1988), "Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport a l'école. Une mise en perspective typologique», in P. Perrenoud e C. Montandon (Org.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'Institutions et Pratiques des Acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales, pp. 133-135.
- Vieira, M. M. (2003), *Educar Herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa, Gulbenkian.
- Vieira, M. M. (2005), "O lugar do trabalho escolar: entre o trabalho e o lazer?", *Análise Social*, XL (176), pp. 519-545.
- Villas-Boas, M. A. (2000), *Trabalhos de casa para desenvolvimento da literacia: a parceria entre a escola, a família e a comunidade*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Wall, K. (2005), *Famílias em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Zéroulou, Z. (1988), "La réussite scolaire des enfants d'immigrés l'apport d'une approche en termes de mobilisation", *Revue Française de Sociologie*, XXXIX, pp. 447-470.