



Família e construção de projetos de escolarização, perspectivas de alunos e professores

Family and construction of schooling projects, perspectives of students and teachers

Sílvia Parreiral
ESE/ IPC

Resumo

Estudos relatam que a parceria dos pais com a escola, facilitadora de trajetos escolares bem sucedidos, ocupa um lugar central nas práticas educativas parentais. Através de um estudo de caso e de uma metodologia qualitativa, confrontaram-se percepções de alunos e de professores sobre o interesse, participação e acompanhamento dos pais na escola e nas tarefas escolares dos filhos. Concluiu-se que a carencia de uma “docentização” parental impede os pais de um maior conhecimento da vida escolar dos seus filhos, e a falta de uma “alunização familiar”, para a construção de projetos escolares, pode canalizar os alunos ao abandono escolar precoce.

Palavras chave: relação escola-família, projetos de escolarização, sucesso escolar.

Abstract

Studies report that the parental partnership with the school, which facilitates successful schooling, occupies a central place in parental educational practices. Through a case study and a qualitative methodology, perceptions of students and teachers about the interest, participation and accompaniment of the parents in the school and in the children's school tasks were confronted. It was concluded that the lack of parental "docentization" prevents parents from a greater knowledge of the school life of their children, and the lack of "family alunization" for the construction of school projects can channel students to school dropout precocious.

Keywords: school-family relation, schooling projects, school success.

A relação dos alunos com o saber e com a escola é uma relação social (valor social do diploma, do tempo como meio de trabalho, a lealdade em relação ao grupo, etc.) que assume a forma específica de uma relação epistémica (o que é aprender?) e identitária (quem sou e o que aprendo?) com o “aprender” e com os lugares e as situações em que se aprende (e, por isso, significativas) (Charlot, 2009). Esta relação não está determinada pela posição social, mas constrói-se através da história do sujeito que aprende que, certamente ocupa uma posição social mas que tem ambições, uma atividade, uma história, que lhe permite interpretar o que vive. É por isso que alguns alunos, oriundos dos meios populares,

têm sucesso na escola e outros alunos, pertencentes à classe média, fracassam (Charlot, 2009).

Os próprios alunos quando afirmam querer “ser alguém na vida” através da escola, sabe-se que, no essencial, eles interiorizaram a ideia de terem um projeto de vida, e um projeto de si, (que vão arquitetando ao longo do tempo por influências, e interferências de vários outros, nomeadamente da família) e a esperança de serem reconhecidos o seu valor, pelos outros e por si próprios. A literatura mostra-nos que os pais, os amigos e os professores são importantes na promoção do envolvimento cognitivo, emocional e comportamental dos alunos, os quais, por meio de opiniões, atitudes ou comportamentos revelam o seu nível motivacional para com a escola e as atividades escolares (Cherng, Calarco & Kao, 2013; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Dalun, Hsu, Kwok, Benz & Bowman-perrot, 2011; Parreiral, 2015; Taylor, Hunter, Melton & Goodwin, 2011; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014).

Nesta linha, afirmamos que a atualidade caracteriza-se pela forte mobilização das famílias, de todo o espectro social, relativamente ao projeto de escolarização dos filhos que, de modo geral, esperam que seja tão bem sucedido e tão longo quanto possível. Efetivamente, ainda que assumam formas e níveis de intensidade diversos em função dos recursos culturais e económicos das famílias, o acompanhamento da vida académica dos filhos ocupa um lugar central nas práticas educativas parentais (Quaresma, 2011). Alguns estudos têm explorado os efeitos das práticas e estilos educativos parentais e as estratégias de controlo parental sobre uma boa integração dos alunos na escola e o sucesso escolar futuro (Khajehpour & Ghazim, 2011; Pianta, Cox & Snow, 2007; Silva, Morgado & Maroco, 2012; Vernon-Feagans & Blair, 2006; Walker & MacPhee, 2011).

A este propósito, verificando-se a não socialização familiar prévia de preparação para uma boa integração e relação com a escola, no sentido de o aluno estar preparado para adquirir,

“os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que o transformarão no perfeito “indígena” da organização escolar ou, ao menos, lhe

permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo. Na escola, aprende-se o ofício de aluno” (Perrenoud, 1995, p. 62), apresentamos um conjunto de reflexões que descrevem a forma como os alunos se relacionam com os pais, ainda que essa relação assuma formas e níveis de intensidade diversas em função dos recursos culturais e económicos das famílias, permitindo-lhes ir construindo *pontes* de ligação entre a escola e o saber escolar. Não deixando de ter presente que essa tarefa implica um exercício de correspondências entre expectativas, ambições, ou vontades resultantes da maior ou menor integração, envolvimento e participação dos alunos nos tempos e espaços em que se encontram os *outros*.

Metodologia

Por meio de um estudo de caso e de uma metodologia qualitativa, analisaram-se entrevistas semi-estruturadas realizadas a uma amostra de 330 alunos (171 rapazes e 159 raparigas) em grupos de discussão, (em turma e em pequenos grupos), com idades entre os 10 e os 18 anos, e entrevistas individuais realizadas aos diretores de turma, de uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico do distrito de Coimbra.

Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo, tendo como unidade de análise as referências compostas por uma ou várias frases relativas às intervenções dos alunos que, num dado momento da entrevista em grupo se centram num determinado assunto. Quanto às entrevistas a professores, a unidade de análise considerada foi a frase.

Objetivo

Pretendeu-se avançar com algumas reflexões que descrevem as perceções dos alunos sobre o interesse, participação e acompanhamento dos pais relativamente à escola e às tarefas escolares dos filhos, confrontando-as com as mesmas perceções, perspectivadas pelos professores.

Perceções dos alunos sobre a relação dos pais com a escola

De um modo geral os alunos que entrevistámos perspectivam que os seus pais se interessam, se preocupam e comparecem nas reuniões.

“- Sabemos que os nossos pais se preocupam.

- *Vêm à escola. O meu pai é o primeiro a aparecer, pronto, quer saber se as coisas estão bem ou ... não ... é sempre bom eles saberem, ... Quando acontece alguma coisa que nos esteja a preocupar ou que estamos a precisar é a primeira pessoa a quem recorremos, é aos pais pelo menos é o que eu acho ...*” (PG5, 9º)

Além disso, o acompanhamento da vida académica dos filhos ocupa um lugar central nas suas práticas educativas, tornam-se incentivadoras a uma escolaridade mais duradoira e bem sucedida, contrariando os breves e infelizes percursos escolares dos pais.

“- ... temos de vir à escola para um dia sermos alguém, é o que o meu pai me diz.

- *Pois, o meu pai também me diz isso, ... é assim para mim: ‘vê lá se queres ficar como eu!’*” (PG1, 7º)

No entanto, dos alunos também anotámos relatos sobre uma perspetiva mais negativa, não vindo com muito bons olhos a vontade e interesse dos pais quererem conhecer mais sobre os assuntos e questões relativas ao dia a dia da escola dos seus filhos. Efetivamente, verificámos alguma resistência em **falarem sobre a escola** com os seus pais, recusando-se a consentir uma certa intromissão naquele que é o espaço do seu domínio, onde apenas os adultos da escola podem ter parte, e mesmo esses apenas se intrometem quando os alunos não têm como evitar.

“- *Mas, mesmo assim, a falar sobre o dia a dia da escola ... não ... não gosto muito disso...*” (PG5, 9º)

“- *Depende, depende da posição dos pais. Se forem uns pais que estejam atualizados e que ... pronto... que acompanhem, acho que sim, que é positivo.*” (PG6, 9º)

Ainda assim, quando questionados pelos pais, sobre a escola e assuntos da escola, eles respondem o mínimo, achando tratar-se de assuntos sobre os quais os pais não iriam ser capazes de compreender verdadeiramente.

“- *Acho que a minha mãe não ia compreender ... ela não percebe nada...*”

- *Não, a minha mãe também não ia perceber.*

Mas ela não costuma perguntar? Costuma interessar-se? Quer saber se te sentes bem, se as aulas funcionam bem?

- *Não, também não me costuma perguntar nada. Ela só costuma perguntar: ‘Correu bem?’ e eu repondo ‘Sim correu.’; ‘Comeste bem?’; ‘Comi.’; ‘Tens testes para assinar?’; ‘Tenho, ou não tenho, depende’, e ... mais nada. Não adianta mais e eu também não quero falar muito nisto! Não é preciso...*

- *Mas eu até acho que também é muito importante falar sobre isso ... mas, não é preciso ... ainda bem!*” (PG1, 7º)

Na base de tal resistência em tornarem natural a conversação sobre a escola, subsiste alguma **falta de vontade** em fazerem-no, principalmente com os pais que nunca tomam essa iniciativa.

“- *Eles são doutra geração e já não nos sentimos muito bem a falar de coisas que temos aqui, no dia a dia da escola. Sentimos que são mais antiquados e temos receio que eles não compreendam.*” (PG2, 8º)

“- *Só quando a minha mãe começa a falar é que eu falo ... mas espero que ela nunca me pergunte nada.*

- *À vontade nós não nos sentimos, porque nos pressionam sempre mais...*

- *Pressionam: ‘devias ter feito isto assim’, ‘estuda, senão chumbas’, pronto é uma maneira deles ... é a mesma coisa que os professores ‘Estuda, não trates mal os outros’, é uma maneira de eles se preocuparem connosco. Só que, é assim, eles até querem conhecer melhor os professores, e como é que as coisas correm nas aulas, mas ... não dá, porque nunca dá para nós nos sentirmos à vontade.*

“- Ora bem falar da escola?, com os pais? Não, não ... nem por isso.

- Não, nós não gostamos muito de falar da escola, não nos sentimos tão à vontade, eu pelo menos em casa não gosto de falar da escola.

- Mas já passamos tanto tempo na escola que, ... ainda temos de falar sobre ela!?

- Sabemos que os nossos pais se preocupam mas acaba por ser um bocadinho cansativo.

- Falar da escola com os nossos pais? P’ra quê? Não, só se, por exemplo, nós tivemos alguma chatice cá na escola, aí é preferível sermos nós a falar logo ... porque depois vêm a saber por outros e ... aí estamos mal. E, mesmo aí ... só se não pudermos evitar.” (PG5, 9º)

E esta não abertura, não à vontade e mesmo resistência em falar da escola e dos assuntos da escola com os pais é, como veremos de seguida, também retratada pelos professores.

Perceções dos professores sobre a relação dos alunos com os pais

Relativamente à relação que os alunos mantêm com os pais, os professores perspetivam que, de modo geral, os pais mantêm-se **ausentes** a vários níveis: na escola, comparecendo apenas quando solicitados e, alguns fazem-no após alguma insistência; em casa, não tendo oportunidade de acompanhar mais a formação escolar dos seus filhos, permitindo uma certa desresponsabilização.

E aqui temos de diferenciar entre: 1. os pais que se preocupam em estar atentos, que tentam acompanhar e que, na verdade, gostariam de poder fazer mais mas **não estão disponíveis**.

“No que respeita à formação, acho que são muito raros os pais que participam. (...) Porque os pais agora têm muito pouca disponibilidade e uma criança quer muita dedicação, muita atenção, e por muito bom que seja, é complicado ...” (Prof.1)

“... os pais trabalham até muito tarde, têm horários pesados que não lhes permite apoiar a família. Quando chegam a casa precisam fazer as tarefas domésticas e depois mal têm tempo para pensar naquilo que os miúdos precisam de fazer ou no que fizeram ou de conversar com eles, eu noto que se passa isso.” (Prof.13)

E, 2. os pais que tendem a **delegar na escola e nos professores a responsabilidade** que lhes deveria caber, fazendo com que os professores perspetivem que não se interessam em perceber mais e melhor sobre o que respeita à escola dos seus filhos.

“... mas eles não perguntam aos filhos quando têm testes, nem se o teste correu bem, nem se fazem os TPCs, não assinam os testes, não perguntam sobre qual foi a avaliação, ...

Esporadicamente lá vão perguntando e quando muito no final do período, ...” (Prof.5)

“Há outros que dizem “professora eu não sei matemática, não sei ciências”, ... pois, mas toda a gente sabe minimamente que um Bom não é a mesma coisa que uma negativa, não é preciso saber da matéria para saber se o aluno está bem ou não

está bem nas notas. (...) E se tá mal, então vamos lá a saber porque é que tá mal. ...” (Prof. 2)

A propósito da falta de responsabilização de alguns pais, alguns professores referem que corta a possibilidade de criar uma parceria, mesmo antes da entrada dos filhos na escola.

“Claro que temos alunos que trazem isso interiorizado já de casa e esses alunos, conseguem, muitas vezes, ter mais sucesso. Os outros alunos que não têm isso interiorizado é muito difícil nós conseguirmos fazê-los entender isso, ...” (Prof. 11)

“... Bem eu acho que não tenho a responsabilidade de os educar, essa é responsabilidade dos pais, eu tenho a responsabilidade de os preparar em termos da matéria, ... por exemplo eu não tenho de lhes estar sempre a “ensinar” que têm de assinar o teste, ou que têm de fazer os trabalhos de casa, agora sou eu, nesta altura, no 8º e no 9º ano é que lhes vou inculcar isso? Se calhar nunca lho fizeram, nunca lho exigiram, agora também não posso exigir. Quem é que tem que exigir?” (Prof. 2)

Havendo aqueles pais que não colaboram mais com os professores por **não terem conhecimento** para melhor acompanhar e ajudar nos trabalhos e outras tarefas escolares.

“Mas eu dá-me a ideia de que não ajudam muito porque também não sabem. Não sabem, ... não têm escolaridade para isso e por isso não sabem. Eles dizem mesmo, eu até ajudava mas não sei, tenho só a 4ª classe e não sei... Mesmo às outras disciplinas. Eles dizem: tu vê lá faz os trabalhos e não sei quê. Eu vejo-o lá sentado, mas não sei se ele está a estudar se não está...” (Prof., 12)

Na verdade, a este propósito Quaresma (2011) avaliou, pelos depoimentos dos pais que entrevistou, que “a “docentização” parental não está isenta de dificuldades e de desafios, mesmo para pais próximos da cultura escolar, ...” (p. 333-334). De facto, a tarefa de acompanhamento escolar dos filhos é sentida como particularmente árdua pelos pais menos providos de recursos e, eventualmente, de disponibilidade de tempo para um maior controle e acompanhamento na realização dos trabalhos e tarefas escolares.

“E eu penso que isso tem muito a ver com as taxas de escolaridade dos encarregados de educação, eles próprios referem que mandam os alunos estudar em casa, que eles vão para o quarto e estão lá, mas depois não controlam, controlam apenas nesta intenção de os mandar estudar, mais nada....” (Prof. 13)

“Eles também, os pais, também se deixam levar “ah ele está a estudar!”, ou então também são capazes de dizer, mais à frente na conversa que “pois a culpa é do telemóvel, ele tá sempre com o telemóvel na mão!”.” (Prof. 2)

Todas estas considerações permitem-nos desde já apontar que o processo de aprendizagem acontece dentro e fora da escola, antes, durante e depois de cada aula, na presença ou ausência do adulto e frequentemente na relação com os seus pares e restantes espaços sociais (bar, cantina, átrio, recreios, balneários, etc...). Daí a necessidade que subsiste em

aprofundarmos sempre mais o conhecimento sobre os relacionamentos entre os atores escolares que direta e/ou indiretamente impulsionam a aprendizagem a todos os níveis da vida humana. E, neste processo, as percepções dos alunos relativamente aos estilos parentais (e ao apoio promovido pela família) e ao impacto que têm no comportamento escolar dos alunos (Silva, Morgado & Maroco, 2012), são fundamentais para a construção de projetos de escolarização duradouros e bem sucedidos.

De seguida teceremos algumas considerações relativas às concordâncias e dissonâncias entre os alunos e professores que, mais não são do que possíveis alertas a que mais *pontes* de encontro sejam traçadas no sentido de uma maior colaboração entre os diferentes atores educativos.

Conclusão

Da análise das sintonias e discordâncias entre as percepções dos alunos sobre os contributos que o interesse, participação e acompanhamento dos pais na escola e nas tarefas escolares dos filhos e as perspetivas dos professores sobre tais percepções, verificamos o domínio, entre os alunos, de relatos assentes numa perspetiva mais negativa quanto ao envolvimento parental nos assuntos da escola, não vendo com muito bons olhos a presença assídua dos pais na escola. Tal perspetiva traduz-se numa certa resistência dos alunos em falar da escola, partilhar assuntos e questões relativas à escola com os pais. Na base dessa resistência persiste alguma falta de vontade em naturalizarem a conversação sobre a escola com os pais.

Esta realidade é também retratada pelos professores, referindo a ausência dos pais a vários níveis: na escola, comparecendo apenas quando solicitados e, mesmo assim, muitos deles após alguma insistência; e em casa, não acompanhando a formação escolar dos seus filhos, desresponsabilizando-se do próprio papel de educadores.

A não parceria dos pais na educação escolar dos filhos é entendida pelos professores como resultado da falta de conhecimento para melhor acompanhar e ajudar nos trabalhos e outras tarefas escolares, carecendo de uma mais eficaz “docentização” parental (Quaresma, 2011), e mesmo de uma melhor gestão do tempo a disponibilizar aos filhos na realização dos trabalhos e tarefas escolares (inclusivamente na preparação para os testes), impedindo-os de terem um maior conhecimento do que realmente os seus filhos mais precisam.

Alguns estudos (Abrantes, 2003; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Parreiral, 2015; Perrenoud, 1995; Santos, 2007; Teixeira, 2010; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014) evidenciam que o sentido que os alunos atribuem ao seu trabalho escolar não é dado à partida, mas antes se constrói a partir de uma cultura, valores e múltiplas representações. Constrói-se nas relações, interações e ações que os alunos estabelecem com o saber, com os outros (professores, colegas e família) e com a própria escola, dando forma à identidade social do aluno, que não decorreria apenas da mera inserção na condição de

estudante, socialmente consagrada e, por isso, com lugar reservado na sociedade, mas que decorre também da forma como o “ofício de aluno”, usando a expressão de Perrenoud (1995), é exercido e da própria classificação escolar correspondente. Segundo Vieira (2005, p. 537) “ser “bom” ou “mau” aluno, “brilhante” ou “repetente”, “esforçado” ou “desinteressado”, revela-se dimensão constitutiva da identidade do jovem, na transação com os outros, e elemento quotidianamente produtor da sua subjetividade”.

Também apurámos evidências de desvalorização e insatisfação relativamente à escola atual, traduzidas num certo mal-estar manifestado por alguns alunos, o que nos leva a perceber que a escola continua a não ser capaz de lhes dizer muito. A estes alunos a escola continua a não falar numa linguagem que entendam, aumentando as incompreensões e estranhezas, levando-os a figurar naquela minoria de alunos que nunca teve oportunidade de construir um projeto de escolaridade nem desenvolveu expectativas futuras, não se mantendo despertos, atentos e dispostos para as aprendizagens proporcionadas pelas diversas disciplinas e respetivos professores.

Este desinteresse, alimentado por uma escassa “liberdade”, leva os alunos a verem a escola como “uma seca”, contrariamente ao que a socialização escolar deveria promover relativamente à construção da individualidade dos alunos. O que se prende ainda ao carácter excessivamente estratégico e instrumental que (cada vez mais) a escola está a assumir nos quotidianos dos alunos (muito por imposição social e familiar, ou seja, dos adultos), que em nada facilita um maior bem-estar com a escola e seus representantes (Abrantes, 2008; Dotterer & Lowe, 2011; Parreiral, 2015; Santos, 2007).

Os nossos dados sendo consensuais com os resultados apresentados pela literatura, tornam evidente a necessidade de uma maior mobilização dos alunos em relação à escola e às aprendizagens aí ocorridas. E os alunos, em sintonia com o que os professores perspetivam, têm interiorizado o valor que devem atribuir à escola, ao saber escolar e às aprendizagens e tarefas escolares. Embora os professores também reconheçam que, muitas vezes, os alunos aderem à escola, mas de forma algo distanciada, nomeadamente quando aumenta a exigência de esforço e dedicação.

Além disso, uma relação positiva dos alunos com a escola e com o saber escolar resulta: da forma como se relacionam com os professores, a quem, em função das suas características pessoais, científicas e pedagógicas, os alunos atribuem (quase instantaneamente) práticas docentes motivadoras, identificando-o de “bom professor” (Dotterer & Lowe, 2011; Galand & Philippot, 2005; Parreiral, 2015; Santos, 2007); da forma como se relacionam com os seus pares que podem sempre servir de estímulo para uma boa relação com a aprendizagem e com os saberes escolares, onde a cooperação e as aprendizagens colaborativas são determinantes para um maior incentivo e motivação escolares (Cherng, Calarco & Kao, 2013; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008) e, também resulta da forma como se relacionam com os pais que,

desempenhando boas práticas relativas ao incentivo e encorajamento para um bom desempenho académico (Silva, 2003), cumprem com uma eficaz “docentização” parental (Quaresma, 2011).

Concluindo, constatamos que a relação dos alunos com a escola, dependendo dos seus contextos de vivência e das suas experiências pessoais e familiares, é um vasto campo de análise que tem suscitado o interesse em melhor se perceber o sentido que a sociedade atual atribui à instituição que deve ensinar a conhecer, a fazer, a ser e a viver com os outros. Processo relacional multivariado que nos tem desafiado o interesse em avaliar os encontros e desencontros entre os envolvidos (fruto das dinâmicas constantes) e que *pontes* ainda falta construir para que tais dinâmicas se tornem cada vez mais promotoras de desenvolvimento e bem-estar.

Referencias

- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora
- Charlot, B. (2009). *Juventud Y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 2, 1, 5-16. Disponível em www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0201_RASE_1.
- Cherng, H-Y.; Calarco, J.M. & Kao, G. (2013). Along for the Ride Best Friends’ Resources and Adolescents’ College Completion. *American Educational Research Journal*, 50(1), 76-106.
- Croll, P., Attwood, G., Fuller, C., & Last, K. (2008). The structure and implications of children’s attitudes to school. *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), 382-399. ISSN : 0007-1005. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2008.00420.x.
- Dotterer, A. & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Youth Adolescence*, 40(12), 1649-1660. DOI: 10.1007/s10964-011-9647-5.
- Galand, & Philippot, P. (2005). L’école telle qu’ils la voient: validation d’une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 37 (2), 138-154.
- Henry, K. L.; Knight, K. E. & Thornberry, T. P. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 156-166. DOI : 10.1007/s10964-011-9665-3.
- Khajepour, S. & Ghazvim, M. (2011). Attitudes and Motivation in Learning English as Second Language in High School Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213. DOI : 10.1016/j.sbspro.2011.03.264
- Parreiral, S. (2015). *Relação dos alunos com a escola, com o saber e com os outros atores escolares. Encontros, desencontros e pontes por construir*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra. Coimbra: FPCE-UC, Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/27103>.
- Perrenoud, PH. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pianta, R. C; Cox, M. J. & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Brooks.
- Quaresma, M.L. (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63231/2/TESEDOUTL_UISAQUARESMA213553000162344.pdf
- Santos, M^a C. (2007). *A Escola Não Tem Nada a Ver. A Construção da Experiência Social e Escolar dos Jovens do Ensino Secundário. Um Estudo Sociológico a Partir de Grupos de Discussão*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho/IEP, Braga, Portugal.
- Silva P. (2003). *Escola - Família, uma Relação Armadilhada, Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Taylor, S. A.; Hunter, G. L.; Melton, H. & Goodwin, S. A. (2011). Student Engagement and Marketing Classes. *Journal of Marketing Education*. DOI: 10.1177/0273475310392542
- Teixeira, C. M. (2010). *Percepções e Experiências da Escola, Trajectórias Escolares e Expectativas Futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento apresentado à Universidade do Minho. Braga: UM/IEP.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não)participação das crianças em contexto escolar*. In Moreira, A., Oliveira, A., Cruz, F., Naves, I., Quaresma, M. L., Silva, S. & Carvalho, P. (Orgs.). *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Território e (Des)igualdades”* (pp. 566-576). Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN: 978-972-95945-7-1.
- Walker, A. & Macphee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children’s school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 355-364. DOI: 10.1016/j.ecresq.2011.02.001.
- Wonglorsaichon, B.; Wongwanich, S. & Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.467.

Agradecimientos

Comunicação apresentada com o apoio do GRUPOEDE, CEIS20/ UC