



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Sousa Correia de, Lígia; Santos, Luísa

A relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 12, núm. 2, 1999, p. 0

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812206>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal

Lígia Correia de Sousa

Luísa Santos¹²

Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta um estudo exploratório sobre detecção de diferentes estilos pedagógicos em professores do ensino básico, de escolas do ensino oficial portuguesas, identificando o rendimento escolar dos respetivos alunos. O objetivo foi estabelecer relação entre certos estilos de professores e resultados diferenciados dos alunos, em diferentes níveis sócio-económicos. Para determinar estilos pedagógicos utilizou-se um questionário construído no âmbito desse estudo, que definiu dimensões pedagógicas dos professores. Os estilos pedagógicos definidos pelos autores apresentam critérios de atuação que variam, segundo dimensões como cultura, papel do professor, orientação educativa global, ou atitude perante o insucesso. Informação escrita recolhida dos alunos e professores permitiu definir o nível sócio-económico dos alunos e seu rendimento escolar. Os resultados revelaram diferentes estilos pedagógicos do professor e comprovaram a relação entre estilos pedagógicos menos adaptados à lógica reprodutiva e resultados de maior sucesso em níveis sócio-económicos desfavorecidos, confirmando parcialmente as diferenças esperadas

Palavras-chave: Estilos educativos; prática pedagógica; sucesso escolar; nível sócio-económico.

The relationship between educational styles and elementary school performance in Portugal

Abstract

This study aimed to identify educational styles in teachers' practices and their relationship with academic achievement at different socio-economic levels. A questionnaire was developed to assess the educational styles of the teachers. We defined educational styles based on criteria that varied along dimensions such as culture, teacher's role, pedagogical orientation, or attitude in relation to failure. A questionnaire was also used to gather information about socio-economic level and academic achievement of the pupils. The results identified different educational practices and showed a relationship between a non-reproductive educational practice and higher academic achievement in children of low socio-economic level.

Keywords: Educational styles; pedagogical teacher's practice; academic achievement; socioeconomical level.

"O poder da pedagogia (...) é limitado (...) e a interdependência entre conteúdos culturais, trabalho pedagógico e divisão social na escola,

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

não se esgota com esta ou aquela prática de ensino..."
(Jamati & Gospiron, 1971, p. 290).

No ensino, há que atender às características e às funções próprias, à sua especificidade como realidade social mas não se pode ignorar a sua integração na sociedade. Essa impõe-lhe, formalmente, regras de funcionamento, objetivos a atingir e um papel social específico, envolvendo os agentes responsáveis pelo seu cumprimento. As Teorias da Reprodução propõem uma visão do sistema escolar com relevantes alterações àquela que o Funcionalismo projetara, relativamente a tais papéis e regras de funcionamento socialmente impostas. As escolas passam a ser encaradas como espaços privilegiados para a atuação de mecanismos de reprodução social e cultural. Verifica-se que o ensino se apoia, conscientemente ou não, em aquisições extra-escolares, anteriores ou paralelas, nos domínios lógico ou lingüístico (Bernstein, 1977). Essas aquisições são difíceis de isolar das que diretamente resultam do próprio ensino, e são valorizadas num mesmo plano, na Escola.

Segundo autores como Bourdieu e Passeron (1970), Bernstein (1977), ou Pourtois (1979), tais aquisições extra-escolares encontram-se ligadas à amplitude do capital cultural da família. A freqüência simultânea, na escola, de crianças de diferentes classes sociais ou meios socioculturais distintos, é um fato que implica, naturalmente, um sucesso escolar também diferenciado.

Bourdieu e Passeron (1970), por exemplo, entre outros, falam-nos em modelos culturais qualitativamente diferentes, nas classes sociais. As crianças das várias classes são, dessa forma, colocadas em situações desiguais de relação com a cultura valorizada e transmitida pela instituição escolar.

Fala-se, assim, de diferenças sociais, no sentido de diferenças de grau, fazendo referência a uma noção de *pobreza cultural* entendida como propriedade do meio familiar da criança. Colocar-se-ão, de fato, questões às crianças, exigindo de umas um processo unicamente de enculturação, enquanto que, das outras, se exigirão, simultaneamente, dois processos - um de enculturação e outro de aculturação. Na continuação do que foi dito, encara-se muitas vezes, ainda hoje, a escola como uma instituição impermeável aos conhecimentos das Ciências Sociais.

Considera-se que as desigualdades sociais perante à escola podem ser, se não propriamente o resultado dum projeto deliberado da classe dominante para reproduzir a estratificação social vigente, pelo menos uma situação conveniente aos interesses dessa classe, que se lhe adapta e a aceita sem qualquer projeto alternativo. Essa conveniência é menos acentuada no ensino elementar, aquele que, em maior escala, escapa ao referido fenômeno discriminatório, de enculturação para uns e aculturação para outros.

Parece-nos, no entanto, que o esquema diferenciador obedece mais a uma transição gradual. Há um primeiro momento, de exigências de aculturação fortíssimas, logo no início da escolaridade obrigatória, para as crianças de meio sociocultural desfavorecido, no sentido de não se identificarem com a cultura da classe dominante. Essa suspeita advém de se apurar um nível de insucesso muito maior na instrução primária, logo no primeiro ano. Isto corrobora a hipótese de um choque cultural intenso para essas crianças, na fase de escolaridade inicial, com consequente e progressiva aculturação ao longo dos anos seguintes.

Trabalhos mais recentes (Giroux, 1983b) identificam as escolas como espaços sociais detentores de especificidades únicas, que não refletem linearmente a sociedade, embora apresentem uma certa relação com ela. Permitem, por isso, uma visão menos rígida e menos desanimadora dessas instituições, negando que essas sirvam apenas a reprodução, sem qualquer possibilidade de projetos alternativos.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

O papel ou papéis dos professores, como agentes sociais nesse processo, é uma das nossas preocupações, quer no que se refere aos mecanismos de reprodução - e, por isso, de acentuação das diferenças no aproveitamento dos alunos - quer no papel alternativo de agentes de mudança.

A evolução aponta para uma necessidade de reflexão sobre as estruturas sócio-econômicas da sociedade dominante, susceptíveis de moldar as experiências diárias dos alunos, muitas vezes opostas, tendo como intermediários a classe e a cultura dos indivíduos.

Antes, a Reprodução apresentava uma visão muito mais determinista. A partir desse momento, podemos considerar que esses mecanismos reprodutores não são totais, convivendo com outros, de oposição, parcial ou totalmente conscientes.

Ao fazer o estudo de diferentes ações pedagógicas dos professores, encaramos a possibilidade de esses serem, além de agentes de reprodução, também agentes de mudança facilitadores de comportamentos de oposição. Essa aptidão dos professores permitiria o aparecimento de momentos não reprodutivos apoiando uma noção não determinante de "ação humana", na escola, como outras situações o fazem em nível social mais alargado. Tais momentos viabilizariam a chamada "autonomia relativa", isto é, uma certa margem de liberdade para os comportamentos dos seus alunos. A noção de que as escolas reprimem as subjetividades embora também estejam ativamente envolvidas na sua produção (Giroux, 1983a) encaixa perfeitamente no que acabamos de dizer.

O trabalho pretende compreender e identificar a medida em que os professores podem produzir diferentes práticas pedagógicas na sala de aula, utilizando e inculcando discursos diferentes. Na seqüência dessa intervenção, os professores têm aptidão para promover, na diversidade humana dos seus alunos, diferentes comportamentos e consciencializações³, que podem ser interpretados como diferentes atuações dos mesmos professores: acomodação, resistência, ou mera indulgência. Quando falamos, continuamente, em mudança, corremos o risco de ser levados à obsessão por essa mudança, achando que a continuidade inerente ao funcionamento do sistema de ensino é, pura e simplesmente, prejudicial. Ou seja, considerando que a ausência de mudança se opõe à noção de melhoria do ensino. Ora, na origem das mudanças deve fazer-se uma distinção fundamental: se são mudanças com origem em elementos de resistência ou se, pelo contrário, têm na base a lógica da reprodução.⁴

Além de comportamentos específicos conotados com mudança, há fases de mudanças sociais alargadas que apresentam repercussões inevitáveis em nível do ensino e que facilitam viragens da prática pedagógica dos professores. São disto exemplo o *antes* e o *pós 25 de Abril* ou a década de 70, épocas em que as finalidades do ensino tomaram força, quanto a grandes ambições.

Se nos parecer necessário, procuraremos relacionar a prática profissional dos nossos professores com o experienciar desses momentos históricos. Nessa perspectiva, o momento atual, a década de 90, não parece comportar mudanças muito bruscas ou óbvias, por comparação com as consequências de reformas durante a década de 80.

Com esse ensaio tentou-se, em termos presentes e prospectivos, averiguar os efeitos que a prática pedagógica imediata dos professores, no espaço escolar, assume, quanto à manutenção ou reforço de diferenças entre alunos, diferenças essas devidas a um *background* sócio-cultural próprio. Coloca-se, também, a possibilidade de surpreender, nos mesmos agentes de ensino, mecanismos alternativos à lógica reprodutiva, desencadeadores de processos de resistência, e, nesse sentido, de *efeitos perversos*.

A preocupação inicial traduz-se na seguinte questão: Os professores, quer pela classe social de pertença, quer por serem agentes de mecanismos de poder ideológico, provocarão, nos seus alunos, efeitos concretos sobre os resultados escolares, nomeadamente quanto à diferenciação de resultados que esses obtêm, com a sua prática pedagógica?

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Os efeitos previstos poderão ir no sentido habitual, de acentuação de diferenças entre *bons e maus* alunos, conciliando essa dicotomia com características do respectivo meio sociocultural ou, diferentemente, no sentido de um esbatimento dessas diferenças, por estratégias relacionadas com comportamentos de resistência dos referidos professores.

Esse processo pode decorrer, por parte dos professores, de forma mais ou menos inconsciente, e ser-lhes imputado ao quadro de valores e representações que estão subjacentes à sua prática. Por isso, o nosso estudo pretendeu atingir, de uma forma indireta, valores e representações de alguns elementos dessa classe profissional, a partir de opiniões concretas e atitudes pedagógicas em sala de aula. Pretendeu ainda comparar a prática pedagógica de cada um deles, ou de subconjuntos constituídos da amostra inicial, com os resultados escolares dos seus alunos. Porque as nossas ambições funcionaram num raio de ação restrito, não dispomos de uma amostra cuja representatividade permita fazer extrapolações. Denominamos, por isso, a nossa investigação de *ensaio*. Os resultados são analisados e comentados nessa perspectiva, conscientes do risco de extrapolar conclusões para os professores em geral.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por onze professores do ensino básico, das escolas da cidade de Viana do Castelo. São professores, na totalidade, do sexo feminino, da classe média, residentes na cidade de Viana do Castelo, com idade superior a 40 anos (menos 1), com mais de 20 anos de serviço (exceto 2, com nove e doze anos). O tempo de permanência no estabelecimento onde exercem atualmente distribui-se do seguinte modo: metade com mais de 20 anos de casa, e metade com três anos ou menos de casa. É uma amostra com muitos anos de experiência de ensino, o que implica a vivência de várias reformas de ensino, transformações que, de alguma forma, se terão refletido nas opções pedagógicas ao longo do exercício profissional.

Material

Para recolha de informação utilizamos um questionário construído no âmbito da investigação. Pretendeu-se, a partir de questões mais ou menos diretas, alcançar o quadro de referências dos professores investigados, organizativo das suas representações e valores.

Para o conceito *valores*, adotamos a definição de expressão de sistemas organizados e duradouros de preferências (Bourdieu & Passeron, 1964). Consideramos também *representações* como as avaliações cognitivas, geralmente estruturadas, de realidades, processos e situações. Ambos os conceitos podem interpretar-se a dois níveis: individual e social. A escolha do questionário para recolha de informação prendeu-se com o fato de podermos considerar que o essencial da experiência do mundo social se opera, na prática, aquém do nível de representações e de expressão verbal (Bourdieu & Passeron, 1970). Com o inquérito, obtivemos um leque de comportamentos variados, referentes à prática pedagógica dos agentes de ensino primário. Procuramos conseguir com esses comportamentos uma identificação adequada de alguns eixos relativos aos seus valores e representações para tentar perceber de que forma tais elementos afetam a sua prática profissional e, consequentemente, os alunos que sofrem a sua ação. Assim, a identificação dessas tendências nos professores, pretendeu explorar a hipótese enunciada antes.⁵

Tal questão implicou que tivéssemos em atenção não só a identificação de mecanismos de regulação integradora como as dinâmicas contraditórias. O questionário deu-nos informação para um estudo presente, da situação de um setor de ensino no momento atual. Um estudo prospectivo poderia ser também muito útil, pela possibilidade de abordar aspectos evolutivos das práticas de ensino/aprendizagem, mas não coube nos nossos objetivos.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Por escassez de tempo e de meios de deslocamento para a constituição da amostra, restringimos às escolas primárias, do ensino oficial, da cidade⁶ de Viana do Castelo: três escolas, com um total de treze professores ocupando-se do quarto ano. Desses, onze prestaram colaboração e dois não se disponibilizaram para o fazer.

A eleição do nível de ensino (quarto ano) deu-se de acordo com a adequação aos objetivos do nosso estudo: 1) A diversidade de alunos que freqüentam o referido nível de ensino permite-nos lidar com um público escolar ainda não muito triado, em termos socioculturais (Gracío, 1971); 2) Dentro do nível de ensino selecionado, o quarto ano (final do básico - transição para o preparatório) reveste-se, por parte dos professores, de uma avaliação final mais cuidadosa e concreta, o que facilita o acesso a informações sobre resultados dos alunos.

Procedimentos

Constituição do questionário

De acordo com Jamati e Grospiron (1971)¹, usamos dimensões educativas pertinentes de identificar na prática dos professores, e reveladoras das respectivas representações desses (*ideologias pedagógicas*, segundo os autores).

A partir dessas dimensões elaboramos a maior parte das questões, que foram organizadas em quatro grupos (áreas educativas, apresentadas nas [Tabelas 1](#) e [2](#) abaixo): a) atitude face à composição social da classe e ao respectivo (in)sucesso escolar; b) orientação educativa global; c) cultura e aprendizagens escolares; e, d) papel do professor.

Tabela 1. Áreas Educativas Consideradas pelo Inquérito e Respectivos Tipos de Atuação Pedagógica (Parte I)

Sub- Gru- po I	Atitude face à composição social da classe e insucesso escolar (A)	Orientação educativa global (B)
Sub- Gru- po I	Certa atitude de insensibilidade à real composição social da turma e às consequências que isso pode trazer, em termos de aproveitamento de recursos. Problema de insucesso visto como problemas do indivíduo cujas causas se centram nele ou no seu meio.	Necessidade de formar indivíduos adequados a uma sociedade exigente e técnica, estratificada. Mais centrados no pedido da sociedade do que no dos alunos.
Sub- Gru- po II	Maior abertura e sensibilização às características sociais da turma. Problema de insucesso encarados numa perspectiva mais alargada e com componentes exteriores ao aluno, que o professor pode manipular no sentido de tentar igualizar oportunidades.	Necessidade de atender às necessidades de cada aluno, às suas motivações e afetividade. As adequações (curriculares ou outras) implicam a leitura ou procura do pedido dos alunos. Satisfação do pedido dos alunos em primeiro lugar, e não da sociedade.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Tabela 2. Áreas Educativas Consideradas pelo Inquérito e Respetivos Tipos de Atuação Pedagógica (Parte II)

	Cultura e aprendizagens escolares (C)	Papel do professor (D)
Sub-Grupo I	Investir no currículos existentes e adequá-los se necessário. Cultura valorizada corresponde a uma idéia da preparação para o futuro.	Professor como transmissor de conhecimentos e orientador vocacional (e profissional).
Sub-Grupo II	Modificar currículos, alterá-los no sentido de os combinar com estratégias de criatividade e expressividade (investimento e crescimento das áreas de expressão). Cultura valorizada segue uma vida de democratização (idéia subjacente).	Professor como facilitador de informação disponível que vá no sentido de satisfazer necessidades dos alunos. Facilitador de relações.

As perguntas pretendiam identificar, por um lado, intenções ou princípios (ex.: posição face ao insucesso escolar, atribuição de causas para esse fenômeno...) e, por outro lado, comportamentos manifestos no espaço pedagógico (sala de aula), relativos ao trabalho do dia a dia escolar (ex.: utilização de critérios de avaliação, realização de trabalhos de grupo...).

Surgem, por isso, ao longo do questionário, basicamente dois tipos de questões. O questionário inicial foi sujeito a pré-teste, e posteriormente reformulado numa versão definitiva. Daqui resultou uma nova versão de questionário. Conjuntamente com esse instrumento, foram apresentadas fichas de recolha de informação dos alunos, visando dados para a definição da sua classe social e dos resultados finais.

Resultados

Na nossa amostra, verifica-se a existência dum grupo majoritário, com características definidas de uma determinada prática pedagógica. Essa encerra representações identificáveis quer quanto ao domínio escolar, quer aos outros que compõe o *habitus* dos respetivos professores.

Para além desse grupo majoritário, destacam-se, numa linha diferente de pensamento e atuação, três elementos, à parte do primeiro grupo. A definição das tipologias, com consequente constituição de dois subgrupos da amostra total, foi feita anteriormente aos respetivos aproveitamentos das turmas e à correspondente caracterização sócio-económica dos seus elementos. Ao constituir o questionário, tomamos como ponto de referência as dimensões de análise consideradas pertinentes pelo trabalho de Jamati e Grospiron (1971).

Ao explicitar, agora, as dimensões de cada um dos dois grupos detectados, não lhes faremos referência direta, apesar de subjacentes. Servimo-nos antes das quatro áreas definidas pelo nosso instrumento (ver [Tabelas 1](#) e [2](#)) a saber: atitude face à composição social da classe e respetivo (in)sucesso escolar, orientação educativa global, cultura e aprendizagens escolares, papel do professor.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

A presença de reprovações ou notas muito más (ver [Tabela 3](#)) é bastante mais evidente no subgrupo 1 do que no 2, quase exclusivamente no que respeita a classe de nível sócio-econômico mais baixo, embora no caso da classe média, e no mesmo primeiro subgrupo, se verifique ainda presença de reprovações (conquanto num nível não significativo).

Tabela 3.
Distribuição das Avaliações Finais, pelos Alunos dos Dois Sub-Grupos por Nível Sócio-Econômico em Percentagens (NSE) - Quadro Comparativo

NSE	Níveis Classificados					
	Bom		Suficiente		Insuficiente	
	gr 1	gr 2	gr 1	gr 2	gr 1	gr 2
Alto	83	100	17	0	0	0
Médio	54	64	44	36	2	0
Baixo	15	38	49	54	36	8

Em um nível médio (S) de avaliações, os valores percentílicos são mais ou menos equilibrados, mas para notas boas (Bom) as duas situações voltam a desequilibrar-se, principalmente e, de novo, no que diz respeito à classe social mais desfavorecida. O subgrupo 2 apresenta um valor muito mais elevado de boas notas, para esse nível sócio-cultural, que o subgrupo 1.

Em termos gerais, podemos dizer que, no subgrupo 2, as diferenças estão muito mais esbatidas, no que respeita a insucesso dos alunos. Embora nesse subgrupo se verifique uma significativa atenuação das diferenças, continua a ser na classe social mais baixa que se encontra a percentagem de notas negativas (reprovações, no caso).

Isto significa que, de qualquer forma, a diminuição das diferenças de aproveitamento entre alunos não inverte o sistema habitual de distribuição de classificações por alunos dos vários níveis sociais.

Discussão e Conclusão

Os resultados obtidos confirmam que diferentes tipos de pedagogia praticados, tendo na base sistemas de valores e representações não coincidentes, têm, como consequência, diferentes distribuições de resultados escolares para os alunos de diversos níveis socioculturais.

Confirmam ainda que tipos de pedagogia identificados com a cultura dominante (não em número, mas em poder) vão no sentido de acentuar as diferenças, numa correspondência com a estratificação social vigente, enquanto que outros tipos de pedagogia, que aqui designamos por "crítica", se traduzem em distribuição de resultados que esbatem as mesmas diferenças.

No que toca especificamente aos resultados para o subgrupo 2, e quanto às margens das classificações, podemos confirmar o empenhamento dos professores em tentar eliminar situações de insucesso acentuadas, pela ausência de notas muito baixas.

Devemos, no entanto, estar atentos para que a tentativa de nivelamento de notas não implique, forçosamente, um nivelamento *por baixo* (que aqui não podemos constatar). Do que foi dito, e para terminar, parece-nos oportuno discutir a questão da(s) igualdade(s) no ensino. As análises realizadas apontam por um lado, para um aumento global de escolarização, e, por outro, para um processo de inflação do ensino, o que impede a concessão de benefícios semelhantes no tempo, para diplomas equivalentes. Segundo Mónica (1981), as políticas igualitárias falharam,

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

exatamente por atribuírem à escola um poder que realmente ela não possui. O maior acesso das crianças de classe social mais baixa a níveis de ensino mais elevados, modifica o impacto social do alargamento da escolarização, e justifica mitos como o de *abertura da escola*.

A previsão, para os próximos anos é a do aumento global de escolaridade e capital cultural, mas a sua incidência parece apontar mais para as classes médias urbanas. Embora sejam previsíveis melhorias de qualificação escolar e profissional, os riscos apontam para um aumento paralelo do analfabetismo funcional. No nosso trabalho salientamos a importância da intervenção dos professores nesse processo de igualdade de oportunidades. Tivemos a oportunidade de constatar a preocupação dos professores em alertar os seus alunos para o futuro, para uma sociedade extremamente competitiva, incentivando à mobilidade social ascendente.

As previsões sociais, nesse campo, apontam para a continuação das situações precárias de emprego, principalmente para mulheres, indivíduos mais jovens, ou menos classificados. Ora, a sociedade portuguesa vai continuar a ser afetada, também no campo do ensino, por essas condicionantes, que implicam consequências diretas ou indiretas nos sistemas de referências de valores e representações. Esses efeitos far-se-ão, sentir, pois, concretamente, na atuação dos professores como agentes de mudança ou reprodução.

A situação é mais complicada do que pode ressaltar de uma primeira leitura, muito linear, do processo de influências. As representações e os valores são saberes constituídos socialmente. É difícil, muitas vezes, fazer previsões acerca das respectivas consequências de funcionalidade prática, porque também são condicionados, na sua formação, por (in)evoluções sociais extra-representacionais, a que a sociedade pode ir aderindo. Por exemplo, no caso concreto do nosso trabalho, vimos que a importância dada ao insucesso, e a necessidade manifesta da sua resolução, ficam, na prática, muito aquém do que a sua valorização suporia. Isto revela, nitidamente, a existência de situações em que as preferências declaradas antecipam a sua execução.

Decorre do exposto que é muito difícil e falível, quanto a políticas escolares igualizadoras, estabelecer previsões apenas a partir de referências como as que foram objeto de análise nesse trabalho, ou seja, a partir dos tipos de pedagogia praticados.

Uma pedagogia radical, à qual fizemos referência na introdução do trabalho, a propósito de teorias de resistência, indica práticas sociais das escolas que vão além da pedagogia praticada pelo professor. Considera-se, no caso, a existência dum currículo hegemônico, em torno do qual se misturam, quer práticas acomodativas, quer de resistência.

Esse currículo promove relações específicas, no que respeita tanto a produção como a distribuição de conhecimentos. Para o papel específico dos professores, na apropriação desses conhecimentos, é importante analisar os procedimentos de ensino. Esse foi o aspecto particular que pretendemos estudar. Mas a existência de tentativas igualizadoras, nesse nível, a partir de práticas pedagógicas identificadas com comportamentos resistentes, não é suficiente para se fazer referência a uma possível igualdade de oportunidades.

Voltando às idéias de Mónica (1977), a igualdade deve deixar de ser considerada como uma igualdade formal de oportunidades, para passar a ser uma igualdade real de resultados. Para essa noção de igualdade proposta, podemos considerar o tipo de pedagogia praticado pelos professores como variável fundamental mas insuficiente de mudança real.

Essa mudança real terá de começar por uma proporção, na Escola, dos diferentes grupos, mais ou menos equivalente à proporção que eles mantêm, entre si, na população social. Enquanto a igualdade de oportunidades não supuser igualdade real de resultados, estaremos a manejar constructos diferentes daqueles cuja incidência pretendemos.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Referências

- Bernstein, B. (1977). Class, codes and control. Em R Kagan (Orgs.), *Towards a theory of educational transmissions, vol. III*. Londres: Plenum Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les Heritiers*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Elements pour une theorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Giroux, H. (1983a). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 5-11.
- Giroux, H. (1983b). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Grácio , S. (Org.). (1971). *Sociologia da Educação* (Vol. II.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Jamati, I. V. & Grospiron, M. F. (1971). Tipos de pedagogia e diferenças de aproveitamento segundo a origem social no final do secundário. Em S. Grácio (Org.), *Sociologia da Educação* (Vol. II., pp.????). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mónica, M. F. (1977). Correntes e controvérsias em Sociologia da Educação. *Análise Social*, 13(52), 989-1001.
- Mónica, M. F. (1981). *Escola e classes sociais (Antologia)*. Lisboa: Presença, G.I.S.
- Pourtois, J. P. (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants (5-6 ans)*. Paris, P.U.F.

Sobre as autoras:
Lígia Correia de Sousa é Psicóloga, Mestre em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal) e Doutoranda da *Business School of Bournemouth University (United Kingdom)*, Professora Adjunta na Escola Superior de Tecnologia e Gestão, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Responsável pelas disciplinas de Psicologia das Organizações e Comportamento Organizacional.

Luísa Santos é Psicóloga, Mestre em Psicologia, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal) e Professora Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Viana do Castelo, Portugal. Responsável pela disciplina de Psicologia da Saúde e pela consulta de desenvolvimento no Hospital Distrital de Viana do Castelo, Portugal.

¹ Endereço para correspondência: Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Av. Atlântico, 4900, Viana do Castelo. E-mail: ligia@estg.ipvc.nortenet.pt

² Agradecimentos: A todos os professores e alunos que colaboraram ativamente no estudo realizado, assim como a todas as instituições que nele estiveram envolvidas; um agradecimento muito especial à Drª Luisa Cortesão e ao Dr. S. Stoer, pelo acompanhamento dispensado.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

³ Para nós lidas somente através dos seus resultados escolares e sua equivalência com o meio sócio-cultural de origem.

⁴ Um professor pode aderir a uma greve no intuito de melhorar as condições de ensino dos seus alunos, como pode aderir a essa greve porque esse dia lhe é útil, ou para ocupar o tempo disponível numa atividade de lazer. Nesse último caso, oposição não é sinônimo de resistência, perpetuando o sistema atual.

⁵ "Será que práticas pedagógicas identificadas com quadros de valores e representações (representativas) da ideologia da classe dominante podem acentuar diferenças no aproveitamento dos alunos; ou, de outra forma, "Será que existem práticas pedagógicas que traduzam quadros de valores e representações relativos a uma ideologia contraditória, que possam atenuar diferenças de aproveitamento nos alunos?".

⁶ À medida que vamos avançando na escolaridade, verifica-se uma seleção cada vez maior dos setores sociais participantes no processo de escolarização. Ainda que se afirme um nível de alfabetização cada vez maior para as classes desfavorecidas socialmente, verifica-se, em simultâneo, uma inflação de níveis de ensino, com consequências avaliativas, normalmente desfavoráveis para essas classes sociais.

⁷ À propósito de críticas metodológicas que possam ser feitas, fomos salientando algumas, ao longo dessa apresentação (ao instrumento e riscos que comporta, à amostra e sua representatividade, aos vários passos do procedimento e eliminação de dados, etc.).