

Para uma socioecologia do insucesso escolar:  
uma abordagem num contexto de bairro-de-lata  
(Musgueira Sul, Lisboa)

Luís Soczka  
ISPA/CNIG

Resumo. – No presente trabalho analisam-se as relações entre o insucesso e o abandono escolares na Escola Primária do Bairro da Musgueira Sul, e os contextos socio-económico, habitacional, cultural e familiar desse desmo bairro. As particulares condições de desenvolvimento psicológico e os processos de socialização das crianças são analisadas. Um modelo estrutural das variáveis associadas à resposta escolar das crianças é proposto, tendo sempre em atenção que se pretende proceder a uma compreensão contextualizada dessa resposta, isto é: sem generalizações apressadas para um modelo abstracto e generalizado das respostas escolares.

1. *O Bairro da Musgueira Sul.*

O Bairro da Musgueira Sul situa-se a norte da 2ª Circular de Lisboa, implantado em terrenos camarários adjacentes ao Aeroporto da Portela. Toda essa área encontra-se abrangida pelo Plano Geral de Urbanização do Alto do Lumiar (PGUAL), onde o Município propõe a construção de uma gigantesca cidade nova, com perto de 100 mil fogos. Parte desses fogos destinam-se ao realojamento em edifícios de habitação social das populações que habitam os bairros de lata e de construção clandestina existentes na região do PGUAL.

Com uma população de perto de 3500 pessoas (1100 famílias distribuídas por c. 950 alojamentos), a Musgueira Sul tem origem no início da década de 60. Parte da população que dá origem às Musgueiras habitava em áreas que iriam ser ocupadas pelos acessos à Ponte sobre o Tejo (outros viriam em consequência de derrocadas, abatimentos de terras ou de incêndios ocorridos nos sítios onde viviam, como a Quinta do Narigão e a Charneca do Lumiar). Em 1964, o Município, confrontado com a necessidade de remover dos locais de acesso à ponte centenas de famílias, dá-lhes como novo local de instalação a Musgueira,

cedendo-lhes tábuas, prumos, telhas e chapas para coberturas. No caso da Musgueira Sul, e no que respeita à fixação da população, a maioria é proveniente da cidade de Lisboa e fixou-se neste Bairro em consequência desta acção de «realojamento» efectuada pela Câmara Municipal de Lisboa durante o final da década de 60 e os primeiros anos da década de 70. Apenas 28,2 por cento dos actuais residentes sempre aqui viveram. Para os restantes, o período de maior intensidade de fixação corresponde ao triénio 1968-70. Tratou-se de uma população então jovem que recorreu à alternativa dos bairros de transição avançada pelo Município de Lisboa – c. 90 por cento fixaram-se com uma idade inferior a 50 anos, mas a mediana das idades à data de fixação situa-se nos 23 anos (Machado *et al.*, 1991). A Musgueira Sul constitui, assim, não só o único referente residencial para aqueles que aí sempre viveram, mas também se apresenta como cenário socioecológico da infância e da adolescência para metade dos actuais moradores.

Em 1985, o LNEC iniciou o estudo socioecológico de dois dos bairros abrangidos pelo PGUAL, as Musgueiras Norte e Sul, procedendo à caracterização sociodemográfica e das condições habitacionais das respectivas populações. Para tal, foram utilizadas num primeiro momento as informações provenientes do XII Recenseamento Geral da População e II Recenseamento Geral de Habitação de 1981. Esta caracterização implicou a recolha de informações relativas ao aparecimento e desenvolvimento do Bairro; a análise do estado e da dinâmica populacionais; a análise das famílias (tipos, dimensões, características socioeconómicas dos seus responsáveis e dos indivíduos a cargo); a análise das condições socioeconómicas e do nível de instrução da população; e a caracterização dos alojamentos quanto à sua ocupação e principais infra-estruturas (Soczka *et al.*, 1985). Em 1987 foi criada uma bateria de instrumentos específicos para a caracterização destas populações e das suas condições habitacionais, constituída por dois questionários: Questionário ao Agregado Doméstico e Questionário de Alojamento, aplicados à totalidade da população através da técnica de entrevista. Procurou-se que este instrumento sustentasse, por um lado, a construção de uma Base de Dados relacional e, por outro lado, um estudo comparativo, no tempo, das características sociodemográficas e das condições habitacionais da Musgueira Sul, uma vez que se passou a dispor de três momentos de informação: INE, 1981; DS-COPRAD (Direcção de Serviços - Coordenação do Programa de Recuperação de Áreas Degradadas / CML), 1985; GES(LNEC) e DMHEIS (Direcção Municipal de Habitação, Educação e Intervenção Social / CML), 1987.

Recorrendo à informação disponível no XII Recenseamento Geral da População, verifica-se que o Bairro da Musgueira Sul se caracterizava em 1981 por elevadas taxas de analfabetismo, sobretudo no sexo feminino, assim como por uma quase completa ausência de indivíduos residentes possuidores de níveis de instrução intermédios ou elevados: 19,9 por cento dos homens com 10 e mais

anos de idade eram analfabetos, sendo ainda a situação bem mais gravosa no caso das mulheres: 31,2 por cento (cfr. Soczka *et al.*, 1985). As taxas referentes ao concelho de Lisboa traduziam uma situação bastante diferente: em 1981, eram analfabetos 4,6 por cento dos homens e 13,2 por cento das mulheres com 10 e mais anos de idade. No que respeita à frequência escolar, observou-se existirem diferenças apreciáveis entre a Musgueira Sul e o Concelho, que se traduziam por uma quebra muito acentuada, no caso do Bairro, na transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico: em 1981, apenas 13,69 por cento dos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, residentes no Bairro, tinham o Ciclo Preparatório completo. No que respeita ao aproveitamento escolar das gerações que frequentam a escolaridade obrigatória, os resultados obtidos com a análise dos trajectos de cinco coortes que frequentaram a Escola Primária local (Soczka e Machado, 1990) sublinham a *permanência* do insucesso e reforçam a importância do efeito ecológico, na medida em que as características socioambientais do Bairro se reflectem na resposta escolar, e fazem-no de forma a ampliar o ambiente social próprio de cada criança.

■ O efeito ecológico a que se fez referência traduz, no caso do aproveitamento escolar, uma elevada probabilidade de insucesso na frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os alunos da Escola Primária nº 77, na sua esmagadora maioria residentes no Bairro da Musgueira Sul, estão expostos a um risco de insucesso cuja diminuição não é tão rápida e intensa quanto o desejável. O que pode ser, portanto, equacionado é a desadaptação recíproca existente entre o emissor (Escola) e o destinatário (Comunidade) do processo educativo, que o sistema de ensino corporiza. De acordo com os seus próprios objectivos, o sistema de ensino falha porquanto não consegue atingir esses objectivos nestes bairros degradados: o processo educativo não pode, pois, ser isolado do seu contexto social, uma vez que não é mais do que uma entre muitas das influências que determinam aquilo que a criança aprende – mesmo na escola.

Na caracterização das situações observadas em 1981 e 1987 utilizaram-se três grandes grupos etários (adolescentes, adultos e idosos) a fim de permitir a comparação dos resultados de 1987 com os anteriormente publicados e referentes a 1981 (cfr. Soczka *et al.*, 1985). Através da tabela 1 (p. 34) é possível concluir que se registou uma mudança sensível no perfil educacional da população do Bairro entre 1981 e 1987, mudança caracterizada pela diminuição das taxas de analfabetismo e pelo aumento do peso relativo dos níveis de instrução intermédios (Ciclo Preparatório e Curso Unificado).

Os dados de que dispomos (Machado *et al.*, 1991) demonstram que a população activa jovem tem globalmente um maior nível de instrução, mas essa melhoria não traduz um acréscimo de qualificações profissionais (dada a quase total ausência de estudantes de cursos técnico-profissionais ou de operários especializados). Parece assistir-se ao fenómeno da reprodução intergeracional da

Tabela 1.

Taxas de analfabetismo no Bairro da Musgueira Sul, segundo o sexo, por grandes grupos etários (em percentagem).

	<i>Homens</i>			<i>Mulheres</i>		
	<i>1981</i>	<i>1987</i>		<i>1981</i>	<i>1987</i>	
10-19 anos	7,8	0,6	-7,2	6,3	0,8	-5,5
20-59 anos	19,7	12,5	-7,3	33,0	21,3	-11,7
60 anos e +	<u>58,6</u>	<u>56,9</u>	<u>-1,7</u>	<u>79,8</u>	<u>78,4</u>	<u>-1,4</u>
	19,9	14,3	-5,6	31,2	24,8	-6,4

Fonte: Soczka, 1988.

falta de qualificações que caracteriza estas populações economicamente desfavorecidas. Como sublinha Oscar Lewis (1975), «a pobreza cultural é um dos traços fundamentais da cultura da pobreza». A tendência, no entanto, é para que os ganhos acima referidos se venham a traduzir em maior diversidade de profissões, algumas das quais, porventura, poderão acarretar – satisfeitas outras condições de natureza macrossocial – uma transformação da situação profissional dessa população activa.

## 2. *População em idade pré-escolar.*

Com o objectivo de caracterizar o perfil socioeducativo da população do Bairro, optou-se por distinguir dois grandes grupos etários. O primeiro contempla as crianças em idade pré-escolar (idade inferior a 7 anos); e o segundo é composto pelas crianças e adolescentes em idade de frequentarem a escolaridade obrigatória (entre os 7 e 15 anos de idade). Uma análise das características socio-educacionais da totalidade da população residente é empreendida por Machado, Freitas e Soczka (1991), *Ecologia Social da Musgueira III – análise sociológica e da evolução sociodemográfica e habitacional na Musgueira Sul (1981-87)*, ITES, LNEC.

A taxa de cobertura da educação pré-escolar é muito baixa em Portugal, quando comparada com outros países da CEE: Bélgica, 80 por cento; Espanha, 90 por cento; Itália, 95 por cento (cfr. Bairrão *et al.*, 1988). Se para 1981 as estatísticas oficiais apontavam já uma elevada percentagem de crianças entre os 6 e os 10 anos abrangidas pela escolaridade básica (99,3 por cento; cfr. INE, 1982) a nível nacional, para o mesmo ano os dados conjuntos do INE e do Ministério da Educação apontavam para uma taxa nacional de cobertura pré-escolar da ordem dos 20,5 por cento. Bairrão *et al.* (1989) referem uma taxa de cobertura mais elevada, em relação a 1984 (Continente), de aproximadamente 32 por cento

das crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e aproximadamente 6 por cento para as crianças com menos de 3 anos<sup>1</sup>.

Na Musgueira Sul, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa mantém em funcionamento desde 1975 um Jardim de Infância. O Jardim está aberto às crianças do Bairro entre os 3 e os 6 anos, mas a sua taxa de cobertura é diminuta. Repare-se que a taxa de cobertura em Jardins de Infância atinge, no distrito de Lisboa, valores próximos dos 30 por cento. Os valores encontrados para este Bairro são muito inferiores. A figura 1 representa, para o total da população da Musgueira Sul em idade pré-escolar (0 aos 6 anos de idade,  $N=377$ ), os locais de cuidados destas crianças.

Os pais e familiares mais próximos – não necessariamente co-residentes – e os vizinhos constituem o suporte por excelência no que respeita aos cuidados prestados às crianças em idade pré-escolar. Este facto não surpreende, porquanto já se sublinhou anteriormente (Soczka *et al.*, 1987; 1988b) o papel fundamental que as redes informais de suporte desempenham neste bairro, fenómeno repetidamente constatado por múltiplos autores que abordaram comunidades vinculadas ao que Oscar Lewis designou pela expressão «subcultura da pobreza» (Lewis, 1975; Young e Willmott, 1957; Gans, 1962). A Musgueira Sul constitui-se como um bairro com identidade própria, assente em complexas redes de solidariedade social grandemente coincidentes com a vizinhança e o parentesco. Estas redes reflectem um efeito de proximidade geográfica imediata (47 por cento dos amigos dos habitantes na Musgueira Sul são vizinhos não-familiares residentes nas mesmas ruas ou em ruas contíguas) e a sua funcionalidade é

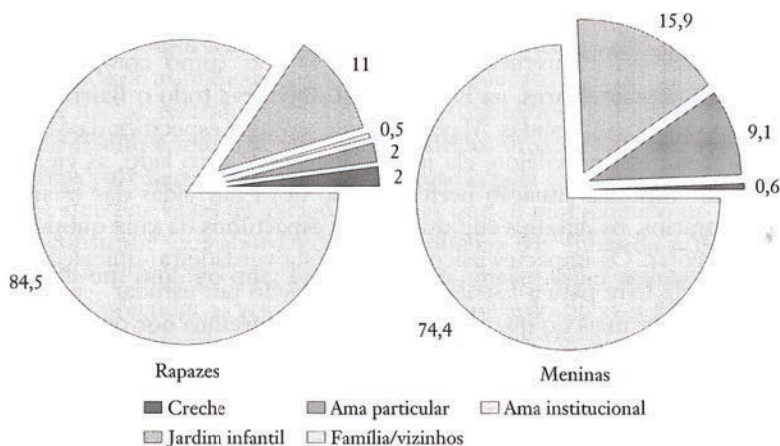


Figura 1.  
Entidades a quem ficam entregues as crianças até aos 6 anos ( $N=377$ ), na Musgueira Sul (em percentagem).

bastante conspícua (cfr. Soczka *et al.*, 1987: 1988c). Este efeito de propinquidade foi igualmente constatado por Borges (1994) num estudo em profundidade de residentes no Bairro da Liberdade, outro bairro degradado de Lisboa.

É porventura lícito concebermos que o processo de socialização das crianças da Musgueira Sul assenta em três grandes organizadores: a família (97 por cento das crianças menores de seis anos vivem com os pais), os vizinhos e amigos locais da família (em grande parte coincidentes, como se referiu) e as outras crianças do Bairro. Há que referir que se nos afigura que o papel dos companheiros co-etários no processo de socialização infantil é amiúde ignorado ou minimizado por psicólogos e técnicos de educação em favor dos tradicionais papéis da escola e da família. O que é paradoxal, porquanto parece óbvia a importância que os jogos e brincadeiras entre crianças desempenham no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das mesmas. Na Musgueira Sul, onde muitas das casas mal têm espaço para albergar os seus moradores, a rua assume o duplo papel de sala de estar dos adultos e de campo de jogos das crianças.

Estas, entregues pelas mães ao cuidado de vizinhos e familiares, brincam nas ruas com crianças da vizinhança, às soleiras das portas, muitas vezes sem que os adultos a quem estão entregues se preocupem em exercer cerrado controlo sobre elas. Com excepção da rua principal, que atravessa toda a Musgueira Sul e que só serve praticamente o trânsito local, todas as restantes ruelas são cruzadas quase apenas por peões, e a segurança das crianças que nelas brincam não está em causa, desse ponto de vista. Grande parte do dia das crianças em idade pré-escolar é assim livremente ocupado quase exclusivamente pela interacção com outras crianças, em jogos espontâneos, sem controlo imediato por parte dos adultos. À entrada na Escola, as redes de sociabilidade infantil estão já em grande parte estruturadas e, ao contrário da situação geral das crianças de classe média, os miúdos da Musgueira Sul vão encontrar como companheiros de iniciação aos rituais escolares, na Escola nº 77 que serve todo o Bairro, crianças que lhes não são desconhecidas. Mas, se a socioecologia específica da Musgueira Sul lhes concede esse privilégio, ela incrementa, por outro lado, as vicissitudes do confronto com essa situação perfeitamente nova nas vidas das crianças: os rituais, os horários, os desafios cognitivos e os espartilhos da vida quotidiana na instituição escolar. Os impactes psicológicos desta verdadeira «iniciação» que a transição da vida livre para a Escola representa, estão por estudar – e sobre eles não podemos tecer mais do que suposições, que evitaremos por ora.

### 3. *Componentes socioecológicas da resposta escolar.*

A realização de estudos de caso sobre os resultados escolares numa escola primária revela-se tarefa difícil quando se pretende evitar a dissociação entre esses resultados e as dinâmicas familiares e comunitárias que os envolvem. Por

um lado, uma abordagem socioecológica da resposta escolar pressupõe uma estratégia de investigação que é, amiúde, de difícil compatibilização com os objectivos mais globais (e muito descritivos) preconizados pelos organismos oficiais responsáveis pela prevenção dos fenómenos de insucesso e abandono escolares. Por outro, um calendário de observação longo e uma base de informação (de natureza quantitativa e qualitativa) susceptível de permitir a caracterização sociológica dos principais agentes de socialização da criança ou do adolescente (pais, familiares, amigos, vizinhos), são requisitos dessa investigação que envolve problemas teórico-metodológicos acrescidos e recursos financeiros apreciáveis. Um e outro condicionalismos não são fáceis de superar, o que, em nosso entender, é responsável pela escassez de estudos abrangentes e integrados destes fenómenos, limitando-se na maioria das vezes as investigações a estudos pontuais, de validade ecológica nula. Como dizia com ironia Urie Bronfenbrenner (1979), «a Psicologia do Desenvolvimento é a ciência do estranho comportamento das crianças em estranhas situações com adultos que lhes são estranhos, durante os mais breves períodos possíveis de tempo».

Em relação ao primeiro aspecto, somos de parecer que uma abordagem socioecológica da resposta escolar (como aquela que foi empreendida nos últimos três anos na Musgueira Sul) produz resultados que contrariam os desejos de imediatismo ou de padronização da acção educativa. Estamos em crer na importância dos dados agora disponíveis – quer sobre os trajectos escolares das cinco cortes, quer ainda, e por maioria de razão, os dados sobre os adolescentes e jovens adultos do Bairro – como base para o estabelecimento de um programa de intervenção capaz de levar à ultrapassagem das deficiências que supomos existirem no processo de escolarização das gerações mais jovens da Musgueira Sul. Importa ainda referir, a propósito da dissonância entre a estratégia da investigação e as preocupações do sistema educativo instituído, que o objecto da análise não se restringe aos resultados escolares ou ao estudo do estabelecimento de ensino e seus agentes. Neste sentido, situamo-nos bastante longe das abordagens parcelares muitas vezes designadas pela expressão «ecologia da sala de aula», que por vezes dá abrigo a leituras que só têm paralelo no absurdo que poderia constituir uma abordagem da «ecologia» das unhas da pata de uma ave, no caso de um biólogo que, sem mais nada querer saber acerca dessa espécie, tentasse compreender as respostas de uma população de aves ao seu meio natural. O que não significa que não seja possível uma leitura ecológica da sala de aula, enquanto microssistema social. O que pomos em questão é a real *validade ecológica* de qualquer dessas abordagens quando não realizam o necessário vaivém entre esses microssistemas e os sistemas sociais que lhes são supraordenados.

Tradicionalmente, a lógica da intervenção social tem sido a parcialização das actividades. A coordenação e a integração entre os vários agentes sociais tem sido muito mais uma meta a atingir do que um ponto de partida para o sucesso

Tabela 2.

População da Escola Primária nº 77 residente na Musgueira Sul (1987-88), segundo a idade e o sexo, por fase e ano.

Idade (em anos)	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Primeira fase										
1º ano										
Masculino	6	5	4	1	1	1	0	1	0	=19
Feminino	10	1	4	1	0	1	1	0	0	=18
2º ano										
Masculino	0	15	1	3	0	0	0	2	0	=21
Feminino	0	13	3	2	1	1	0	0	0	=20
Segunda fase										
1º ano										
Masculino	0	1	16	8	2	1	1	4	0	=33
Feminino	0	0	11	3	4	4	2	2	0	=26
2º ano										
Masculino	0	0	0	4	8	6	6	3	0	=27
Feminino	0	0	2	5	10	3	5	1	1	=27

da acção empreendida. Como sublinharam Felgueiras *et al.* (1988), «nos modelos tradicionais os auxílios prestados dirigiam-se ao sintoma e à necessidade, mas raramente à articulação dessa necessidade ou desse sintoma com o meio restrito e progressivamente mais vasto, onde a criança está incluída (...) As orientações ecológicas para definição da integração de serviços surgem, assim, da 'falência' dos programas que são puramente de articulação, mas sem 'impacte' na comunidade, uma vez que não partem de metas e objectivos definidos com base nas suas reais necessidades, nem de uma conceptualização adequada dessa realidade». No estudo da ecologia social de uma comunidade, as características da investigação-acção que se têm vindo a enunciar constituem requisitos indispensáveis de uma abordagem que contemple múltiplos níveis (a sociedade global, a comunidade, a escola; cfr. Ogbu, 1981; 1984).

Em relação ao segundo aspecto, numa caracterização socioecológica que recorre a uma multiplicidade de instrumentos e a um calendário de longa duração, nem sempre o objecto multifacetado da investigação e o método e as técnicas estão em total consonância. Um estudo microsociológico, como aquele que se empreendeu na Musgueira Sul desde 1985, contém o risco de se interpretarem alguns dos fenómenos observados isoladamente dos processos sociais globais. Sem negar que os trajectos escolares encontrados na Musgueira Sul radicam nas características idiossincráticas deste Bairro (as quais, em larga medida, condicionam o seu devir), sabemos que a reprodução das desigualdades



Tabela 3.

População da Escola Primária nº 77 residente na Musgueira Sul (1987-88), segundo o número de repetências, por fase e ano.

<i>Repetências</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	
Primeira fase									
1º ano	17	9	5	3	1	1	0	1	=37
2º ano	33	1	4	1	0	1	1	0	=41
Segunda fase									
1º ano	29	11	5	5	3	6	0	0	=59
2º ano	16	13	10	12	3	0	0	0	=54

sociais, como a definiram Bourdieu e Passeron (1980), preexiste como facto social à situação vivida neste bairro degradado. A abordagem socioecológica implica, pois, uma permanente mudança dos níveis de análise, desde o nível microssistémico das relações interpessoais até ao nível macrossistémico da sociedade global (Mauss, 1924; Gurvitch, 1957; Bronfenbrenner, 1979).

Correspondendo a esta necessidade de articular vários níveis de análise, procedemos a um estudo intensivo num nível microssistémico, junto de amostras da população escolar actual. A população da Escola nº 77 no ano lectivo de 1987-88 comportava 301 crianças, das quais 191 (63,4 por cento) eram residentes na Musgueira Sul. Na tabela 2 apresenta-se a distribuição sexo-etária dessas 191 crianças, por ano de escolaridade.

Tomando como critério de insucesso escolar a ocorrência de 2 ou mais repetências, verificou-se que, dos alunos que não estavam inscritos pela primeira vez no 1º Ano da primeira fase ( $N=17$ ), 29,5 por cento dos que frequentavam a primeira fase e 38,9 por cento dos que frequentavam a segunda fase reuniam as condições deste critério, não havendo diferenças significativas no que respeita à distribuição por sexos.

Recorrendo às Bases de Dados Escolares, dos Agregados Domésticos e dos Alojamentos da Musgueira Sul, cruzámos as informações relativas aos percursos escolares destas crianças com aquelas que permitem a caracterização das suas famílias e das casas onde residem. As variáveis seleccionadas foram as seguintes:

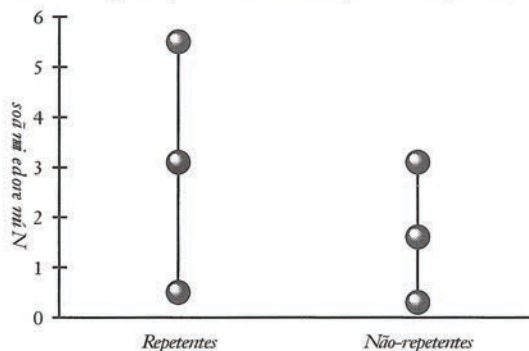
Variáveis retiradas da Base de Dados da Musgueira Sul<sup>2</sup>

*Número de indivíduos no alojamento:* refere-se ao número total de pessoas (agregado doméstico) co-residentes no mesmo alojamento;

*Coabitação nuclear:* a partir do conceito de núcleo familiar utilizado pelo Instituto Nacional de Estatística – «um casal sem filhos, ou com filho(s) solteiro(s) ou um pai ou uma mãe com filho(s) solteiro(s)» (INE, 1981), usou-se

Figura 2.

Número de irmãos das crianças repetentes e não-repetentes ( $\bar{X}$  e O).



esta variável para detectar as situações em que vários núcleos familiares coabitam no mesmo alojamento<sup>3</sup>;

*Coabitação familiar:* esta variável permite conhecer o número de famílias não aparentadas entre si que ocupam o mesmo espaço habitacional<sup>4</sup>;

*Dimensão do núcleo familiar:* esta variável refere-se ao número de indivíduos que compõem o núcleo familiar a que a criança pertence;

*Número de irmãos:* considera-se, para este efeito, o número de irmãos da criança que coabitam no alojamento. Os irmãos ausentes temporária ou definitivamente de casa, normalmente os mais velhos, foram excluídos desta análise porque sobre eles não se dispunha de informação;

*Nível de instrução do pai e da mãe:* refere-se ao grau de escolaridade frequentado pelo pai e pela mãe da criança.

Embora a Base de Dados relativa às características das casas onde residem estas crianças contenha informações bastante pormenorizadas sobre as condições de alojamento das crianças e suas famílias, não foram obtidos resultados significativos no que respeita a qualquer diferenciação entre o subconjunto de alunos com sucesso e com insucesso escolar, devido à relativa homogeneidade desses mesmos alojamentos na Musgueira Sul. A comparação entre as condições de alojamento em 1981 e 1987 permitiu verificar que houve uma melhoria global das condições habitacionais no Bairro, exclusivamente devida ao investimento dos moradores nas suas próprias casas (cfr. Machado *et al.*, 1991, para uma análise das condições habitacionais na Musgueira Sul e sua evolução em 1981-87). Não nos foi, assim, possível confirmar resultados anteriormente obtidos para a Musgueira Norte, onde em 1981 se verificava uma nítida diferença nos percursos escolares das crianças residentes em barracas e em edifícios de habitação social (Soczka *et al.*, 1985; 1988b).

As características sociodemográficas da população escolar aqui analisada não diferem substancialmente do perfil encontrado para o conjunto do Bairro. Em termos globais, estas crianças habitam em alojamentos com uma densidade de ocupação que é excessiva quando se considera a dimensão média das habitações em termos de área (que varia entre 20 e 60 m<sup>2</sup> aproximadamente). Para este subconjunto de crianças do Bairro, a média de indivíduos na habitação é de 5,6 ( $\sigma=2,45$ ), mas 20 por cento destas crianças coabitam com mais de 7 pessoas. Esta ocupação fica a dever-se, em muitos casos, à coabitação nuclear (35,6 por cento dos casos) e até multifamiliar (4,2 por cento).

Como se referiu anteriormente, independentemente de existir coabitação de núcleos, esta densidade de ocupação tem origem também num comportamento procriador caracterizado por taxas de fecundidade muito elevadas. Este facto reflecte-se diferentemente nos dois grupos de estudantes da Escola Primária nº 77. Verificou-se que os alunos repetentes<sup>5</sup> têm, em média, um número de irmãos superior àqueles que nunca repetiram, ou apenas o fizeram uma vez [repetentes:  $\bar{X}=3,1$ ;  $\sigma=2,4$ ; não repetentes:  $\bar{X}=1,6$ ;  $\sigma=1,5$ ;  $t=4,19$ ;  $p<.001$ ; cfr. figura 2].

De notar que se verifica uma significativa correlação entre o número de filhos e o nível educacional das mães, no sentido em que mães com menores habilitações literárias têm mais filhos ( $r=-.40$ ;  $p<.001$ ). Embora também apresentando uma correlação significativa, o mesmo fenómeno reveste-se de um carácter mais atenuado no que respeita às habilitações literárias dos pais ( $r=-.14$ ;  $p<.05$ ). Veremos adiante até que ponto o número de filhos e, correlativamente, o nível educacional das mães e dos pais são relevantes para a compreensão do insucesso escolar.

De qualquer forma, o nível educacional dos pais e das mães das crianças da Musgueira Sul é, como se referiu acima, muito baixo: em relação à população escolar aqui estudada, 92,6 por cento dos pais e 89 por cento das mães não

	<i>Pais</i>		<i>Mães</i>	
	<i>em percentagem</i>	<i>acumulada</i>	<i>em percentagem</i>	<i>acumulada</i>
Analfabeto	7,4	7,4	11,0	11,0
Primário incompleto	16,8	24,2	26,8	37,8
Primário completo	68,5	92,6	51,2	89,0
Preparatório incompleto	2,0	94,6	1,7	90,7
Preparatório completo	1,4	96,0	4,7	95,4
Superior ao Preparatório	4,0	100,0	4,6	100,0

Tabela 4.

Níveis educacionais dos pais e mães das crianças da Escola Primária nº 77, em 1987-88.

possuem mais do que a instrução primária. Acresce que, pior ainda, 7,4 por cento dos pais e 11 por cento das mães são analfabetos e 16,89 por cento dos pais e 37,8 por cento das mães destas crianças não terminaram com sucesso a instrução primária. Apenas sensivelmente 4 por cento dos pais e das mães têm como habilitações um grau superior ao Preparatório.

#### Índices construídos a partir do Questionário Sociométrico

Para a recolha de informação relativa às redes de sociabilidade infantil, foi utilizado um inquérito sociométrico que foi aplicado<sup>6</sup> colectivamente na sala de aula de cada turma à totalidade dos alunos da segunda fase, e individualmente a todos os alunos da primeira fase, ou ainda quando a criança apresentava dificuldades de leitura e escrita. As respostas foram analisadas através do *package* SDAS (Sociometric Data Analysis System: Langeheine, 1976), a partir do qual se obtiveram índices sociométricos para cada criança (todos os índices são normalizados em função dos valores médios e das variâncias de cada grupo, a fim de permitir a comparação entre indivíduos pertencentes a grupos – no nosso caso turmas – de dimensões diferentes). Os índices utilizados foram os seguintes:

*Estatuto*: este índice é construído a partir do número de preferências recebidas pela criança, pesadas em função dos estatutos dos próprios emissores das preferências. É denotativo do prestígio usufruído pela criança na turma;

*Influenciabilidade*: construído a partir do número de escolhas que a criança emite, pesadas em função dos estatutos das crianças preferidas. Uma alta cotação neste índice denota uma tendência da criança para se afiliar preferencialmente aos seus colegas de elevado estatuto, e portanto uma permeabilidade afectiva à influência social por parte dos dominantes do grupo;

*Sociabilidade positiva*: índice obtido a partir do número de escolhas positivas emitidas por cada criança. Os indivíduos com elevados índices de sociabilidade escolhem mais crianças do que a média das escolhas emitidas no seu grupo;

*Sociabilidade negativa*: índice obtido a partir do número de rejeições emitidas por cada criança. Corresponde a uma medida do grau em que a criança vive em conflito com o grupo.

*Indiferença social*: índice obtido a partir do número de colegas em relação às quais a criança não emite nem preferências nem rejeições. É um índice da falta de investimento afectivo no grupo;

*Intensidade do contacto social*: índice obtido a partir do número de emissões feitas pela criança (rejeições e preferências). Dá informação acerca do investimento no grupo. É um índice simétrico do anterior;

*Aceitação social*: índice obtido a partir do número de preferências recebidas pela criança. Dá uma indicação simples da popularidade;

*Rejeição*: índice obtido a partir do número de rejeições recebidas pela criança. Dá uma indicação da antipatia que o grupo sente pela criança;

*Nível de aspiração social*: valor normalizado da razão entre o somatório de preferências pesadas pelo estatuto do receptor e o número total de preferências emitidas. Quando os objectos das escolhas são outras crianças de estatuto superior ao do emissor, diz-se que ele tem um alto nível de aspiração social, que será tanto mais elevado quanto as escolhas não forem recíprocas.

*Nível de aspiração social relativa*: calculado através do índice anterior (nível de aspiração social), descontando o estatuto da própria criança. Relativiza a aspiração social, eliminando os efeitos do estatuto sociométrico de cada criança;

*Reciprocidade positiva*: índice obtido a partir do número de preferências recíprocas. Este índice é o primeiro de quatro índices de compatibilidade das relações, que nos fornecem informação acerca da simetria das escolhas efectuadas;

*Reciprocidade negativa*: índice obtido a partir do número de rejeições recíprocas;

*Indiferenças recíprocas*: índice obtido a partir do número de indiferenças recíprocas;

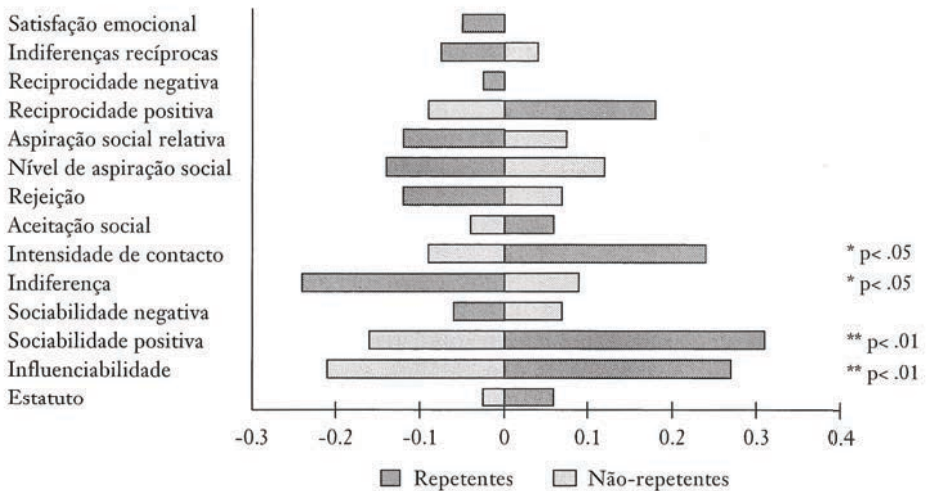
*Nível de conectividade*: índice obtido a partir do *ratio* entre o número de reciprocidades positivas e o total de escolhas emitidas.

Para o conjunto da população escolar, encontraram-se diferenças significativas entre repetentes e não-repetentes em quatro índices sociométricos a Influenciabilidade e a Sociabilidade Positiva (que são mais elevadas nos alunos repetentes), e a Indiferença e a Intensidade dos Contactos Sociais (mais elevadas nos alunos não-repetentes). De notar que o Estatuto da criança na sua turma não se encontra associado em particular ao facto de os alunos serem repetentes ou não repetentes, nem com o número total de repetências ( $r=-.02$ ), tal como não se constatou nenhuma associação significativa entre este índice, normalmente considerado de maior importância em sociometria, e o sexo ou a idade das crianças. Nege particular, a única tendência significativa encontrada foi uma frágil associação entre o estatuto social das crianças nas suas turmas e o nível educacional das respectivas mães ( $r=.14$ ;  $p<.05$ ). Apenas outra variável de natureza sociodemográfica se encontra significativamente associada aos índices sociométricos: o número de irmãos da criança, que apresenta correlações positivas, embora não elevadas, com a Influenciabilidade ( $r=.14$ ;  $p<.05$ ), com a Sociabilidade Positiva ( $r=.19$ ;  $p<.01$ ) e com a Intensidade de Contactos Sociais ( $r=.18$ ;  $p<.01$ ), apresentando assim multicolinearidade em relação ao fenómeno da repetência, também a essas variáveis associado de forma significativa.

#### Estudo da percepção das relações intrafamiliares

Com o objectivo de relacionar com a resposta escolar a dinâmica socio-emocional da família, enquanto microsistema primário de socialização, e tal

Figura 3.  
Índices sociométricos da população escolar (\* = níveis de significância do teste T de Student para diferenças de médias).



como é vivido *subjectivamente* pela criança, utilizou-se a prova semiprojectiva de Bene e Anthony (1985) *Family Relations Test*, doravante designada neste texto por *FRT*. Esta prova (que descreveremos em pormenor mais adiante) pelo seu carácter clínico e pela relativa morosidade da sua aplicação não poderia ser aplicada à totalidade da população escolar. Optou-se, portanto, pela selecção de uma amostra de 63 crianças, extraída da Base de Dados Escolares, divididas em dois grupos (repetentes e não-repetentes). Destas crianças, 34 (54 por cento) eram do sexo masculino e 29 (46 por cento) do sexo feminino, em conformidade com o pequeno enviesamento encontrado na própria população total da Escola (53 por cento de rapazes e 47 por cento de meninas).

O *FRT* foi incluído numa ampla bateria de testes aplicados às crianças<sup>7</sup>, e constitui um instrumento de avaliação da direcção, da intensidade e da reciprocidade dos sentimentos da criança em relação aos vários membros da família. Os resultados obtidos com a aplicação desta prova tem sido quase exclusivamente interpretados num quadro clínico e psicanalítico. Não sendo essa a perspectiva adoptada neste trabalho, os resultados foram analisados enquanto representações infantis da família, procurando-se tão-somente a sua integração num modelo global de compreensão das contextualidades do insucesso escolar na Musgueira Sul.

Para processar a informação colhida com o *FRT*, utilizaram-se *indicadores simples*, constituídos pela frequência relativa de cada um dos 11 tipos de sentimentos avaliados, atribuídos aos seguintes elementos da família: o Pai, a Mãe, a Própria Criança, um(a) Irmão(ã) 1 – aquele(a) à qual a criança fez maior número de referências, um(a) Irmão(ã) 2 e o Zé Ninguém. Para estes 66 indicadores foi calculada a razão entre a frequência absoluta e a totalidade das referências em cada conjunto de sentimentos (recebidos e enviados, por sua vez divididos em positivos fortes e fracos e negativos fortes e fracos, bem como hiper-protecção materna, sobreinvestimento materno e sobreinvestimento paterno).

A análise da matriz de correlações entre os indicadores sociodemográficos, sociométricos e de relações familiares, revela associações interessantes não só entre eles e o insucesso escolar (avaliado a partir do número de repetências de todos os alunos não matriculados pela primeira vez no 1º Ano de escolaridade), mas também entre as variáveis de sociabilidade entre pares e as relações intrafamiliares. Na figura 4 (p. 46) apresentam-se as relações mais significativas entre aqueles indicadores e entre eles e o insucesso escolar. Como é verificável nessa figura, é elevado o grau de multicolinearidade das variáveis em jogo, e dada a sua natureza seria de espantar o contrário. O estabelecimento de um modelo de previsão subordinado ao modelo linear geral, onde por variável dependente se tomasse o número de repetências de cada criança e por variáveis independentes as variáveis sociodemográficas, intrafamiliares e socigrupais, seria assim sempre contingente ao estabelecimento de um dado modelo de entrada em equação das variáveis independentes, e desaconselharia o recurso cego a regressões múltiplas passo-a-passo com entradas em equação automaticamente seleccionadas pelo programa de MRA do SCSS, a partir de limiares de significação cuja  $p < .05$ . É isto porque, fundamentalmente, dado o grau de covariação interna das variáveis, múltiplos modelos se tornam possíveis, consoante as variáveis escolhidas para constituir o termo dependente da equação de regressão. Não caberia então procurarmos atingir o *modelo*, mas sim optar, *de entre a multiplicidade de modelos possíveis*, por um que, não deixando de ter algum poder preditivo em termos do quadrado da correlação múltipla ( $R^2$ ), apresentasse igualmente poder heurístico, mesmo com risco de sacrifício do valor de  $R^2$ .

Optámos, portanto, por um método hierárquico de análise de regressão múltipla, fazendo entrar em equação variáveis significativamente associadas ao número de repetências, mas escolhidas por nós de entre as várias que apresentavam significância estatística, e procurando eliminar à partida redundâncias, cujas parcializações dificilmente acrescentariam poder explicativo ao modelo. Ser-nos-ia impossível, como dissemos acima, eliminar os efeitos de homocedasticidade no modelo, o que levou à não entrada em equação, sob pena de forçar para lá de limites razoáveis, de variáveis *redundantes no modelo* (isto é, já cobertas em termos de correlações parciais e semiparciais por aquelas previamente entradas





Tabela 5.

Modelo de regressão múltipla para  $y$ : número de repetências, na população de ambos os sexos.

Variáveis em equação	$R^2$	$F$	$P$	$\beta$	Correlação semiparcial
$x^1$ Número de irmãos	0,14	4,87	0,035	1,37	0,79
$x^2$ Relação preferencial da mãe com a criança	0,22	3,95	0,031	-5,20	-0,82
$x^3$ Sobreinvestimento materno	0,46	7,67	0,001	-4,83	-0,78
$x^4$ Nível educacional do pai	0,67	14,19	0,0001	-0,83	-0,65
$x^5$ Mãe autoprotectora	0,93	63,05	0,0001	0,80	0,49

em equação, embora mantendo alguma potência heurística quando confrontadas *de per se* com a variável dependente). Sob pena de diminuir o valor de  $R^2$ , não tentámos, a fim de evitar uma excessiva complexificação do modelo, que se reflectiria necessariamente na sua interpretabilidade, a inclusão de variáveis independentes compostas, isto é: resultantes da interacção entre variáveis simples ( $y = a_1x_1 + a_2x_2 + a_3x_3 + \dots + e$ ). Para o conjunto da população obteve-se, mesmo assim, uma equação de regressão cuja correlação múltipla atinge o valor de .96 ( $R^2 = .927$ ).

Chegamos assim a um modelo que dá conta de perto de 93 por cento da variância global da nuvem de pontos, e onde por variáveis predictoras do insucesso escolar estão o número de irmãos da criança ( $x_1$ ), a atenção preferencial da mãe ( $x_2$ ), o sobreinvestimento materno ( $x_3$ ), o nível educacional do pai ( $x_4$ ) e a autoprotecção materna ( $x_5$ ), em que  $y = 1.37 x_1 - 5.2 x_2 - 4.83 x_3 - 0.83 x_4 + 0.80 x_5$ , em valores normalizados (cfr. tab. 5).

Mas, sendo certo e sabido que os caminhos da socialização infantil apresentam acentuadas diferenças conforme o sexo das crianças (Safilios-Rothschild, 1986), importa interrogarmo-nos sobre as eventuais diferenças entre sexos nas respostas escolares e respectivos contextos sociofamiliares e redes sociais.

Procedemos, nesse sentido, a análises independentes das respostas escolares das crianças em função dos respectivos sexos. Como se verificou através das análises de cortes, não existem diferenças apreciáveis entre sexos no que respeita ao aproveitamento escolar, e esse mesmo resultado é traduzido na composição da amostra reduzida que foi objecto de análises psicológicas mais pormenorizadas. Mas importava saber até que ponto se poderiam verificar diferenças entre rapazes e raparigas nas contingências familiares e sociais desses mesmos aproveitamentos.

A mera observação das matrizes de correlações<sup>8</sup> revela que existem, de facto, diferenças entre os sexos nas variáveis significativamente associadas ao número de repetências. Se algumas são comuns, tais como o número de irmãos, o nível

Tabela 7.

Modelo de regressão múltipla para  $y$ : número de repetências, na população masculina.

	$R^2$	$F$	$P$	$\beta$	Correlação semiparcial
$x^1$ Número de irmãos	0,16	5,37	0,028	0,39	0,38
$x^2$ Afectos fortes de ninguém	0,33	6,49	0,005	0,40	0,37
$x^3$ Forte hostilidade materna	0,41	5,89	0,003	0,13	0,12
$x^4$ Relação preferencial da mãe com a criança	0,49	5,92	0,002	-0,37	-0,35
$x^5$ Sociabilidade positiva	0,54	5,63	0,001	0,24	0,21
$x^6$ Fortes afectos para com o pai	0,58	5,28	0,001	0,23	0,20

Figura 5.

Modelo de previsão do insucesso escolar da população masculina.

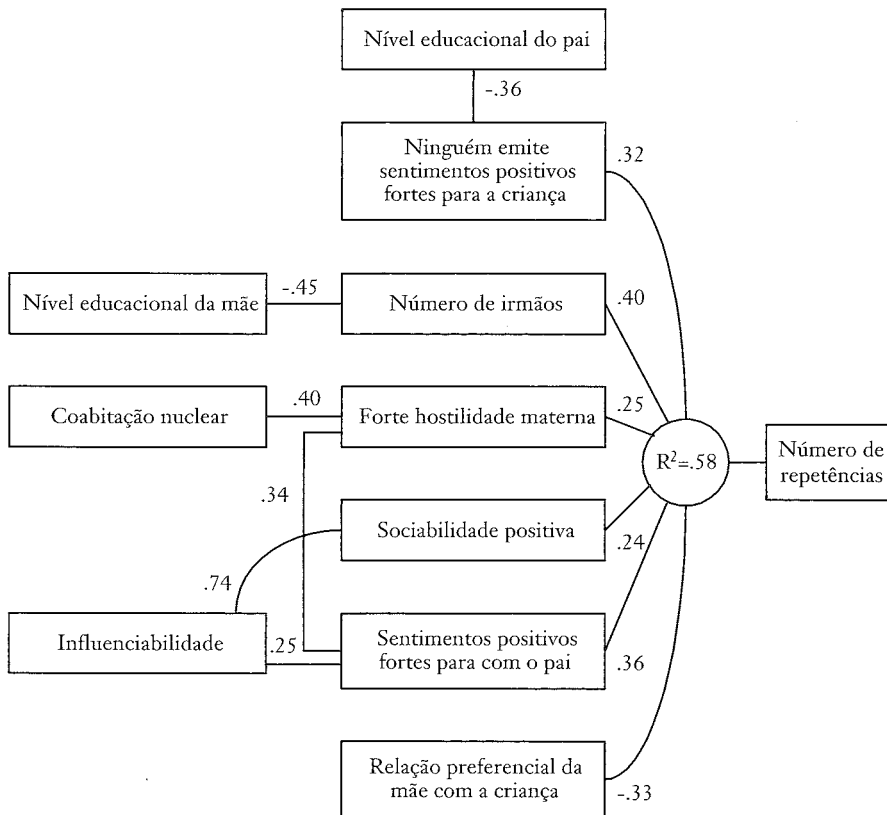


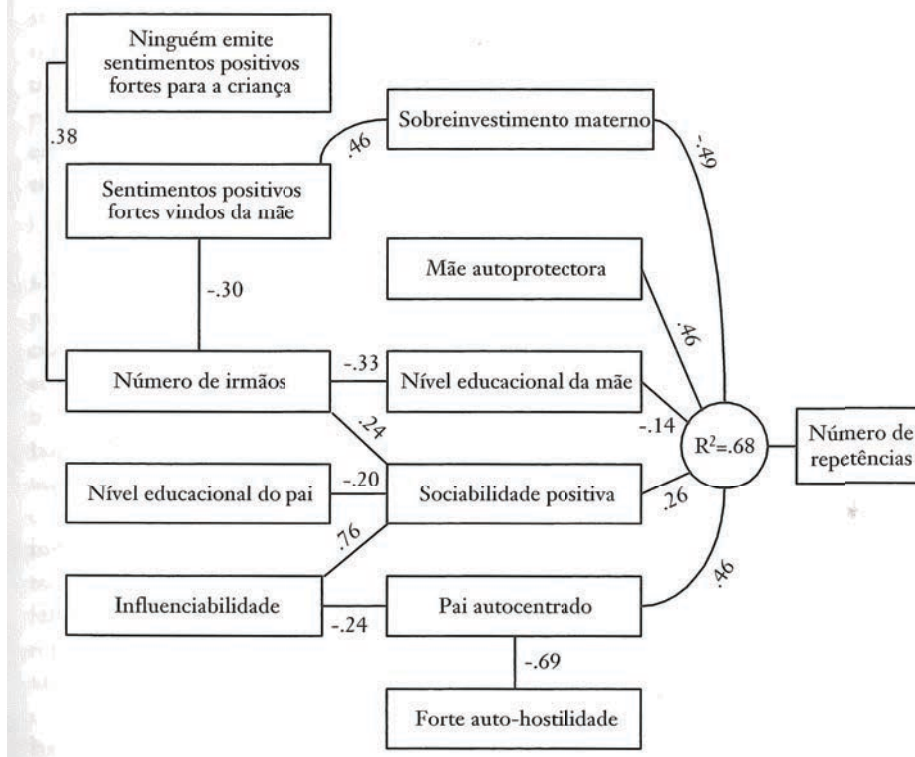
Tabela 8.

Modelo de regressão múltipla para  $y$ : *número de repetências*, na população feminina.

	$R^2$	$F$	$P$	$\beta$	<i>Correlação semiparcial</i>
$x^1$ Sobreinvestimento materno	0,24	5,68	0,028	-0,63	-0,57
$x^2$ Sociabilidade positiva	0,44	6,68	0,007	0,24	0,40
$x^3$ Pai sobreinvestido em si próprio	0,54	6,35	0,005	0,20	0,42
$x^4$ Nível educacional da mãe	0,61	5,94	0,004	-0,37	-0,39
$x^5$ Mãe autoprotectora	0,68	6,08	0,003	0,32	0,19

Figura 6.

Modelo de previsão do insucesso escolar da população feminina.



educacional dos pais, os padrões de sociabilidade com as outras crianças (nomeadamente a sociabilidade positiva e a influenciabilidade), ou o sentimento de que ninguém dirige afectos positivos fortes para a criança, outras há que parecem específicas de um ou outro sexo. É este o caso do sobreinvestimento materno, que apresenta uma interessante correlação com o insucesso escolar nas raparigas ( $r=-.49$ ;  $p<.01$ ) mas não apresenta relação alguma com o insucesso escolar nos rapazes ( $r=.01$ ). O mesmo sucede com a percepção da mãe como uma pessoa centrada defensivamente em si mesma (mãe autoprotectora), que apresenta uma forte correlação com o número de repetências nas raparigas ( $r=.46$ ;  $p<.01$ ), mas não no caso dos rapazes ( $r=.11$ ; *n.s.*). Em contrapartida, o sentimento da criança de que a mãe estabelece com ela uma relação preferencial (em detrimento dos irmãos), surge significativamente associado à resposta escolar dos rapazes ( $r=.33$ ;  $p<.01$ ), mas não tem relevância no caso das raparigas ( $r=.03$ ; *n.s.*). As tabelas 7 e 8 apresentam as equações de regressão múltipla para rapazes e raparigas. Como se pode verificar, os modelos de previsão respondem por 58 e 68 por cento das variâncias globais das respectivas matrizes de covariação.

As figuras 5 e 6 visam representar estes modelos de previsão do insucesso escolar (e recordamos que se trata de modelos *de entre os vários possíveis*, como tivemos o cuidado de acima sublinhar), não só incluindo as variáveis que directamente compõem as equações de regressão acima apresentadas, como também outras que através delas estão associadas ao número de repetências, mas que por isso mesmo não entram nas equações acima, apesar de apresentarem também correlações significativas com a resposta escolar.

Neste trabalho esteve presente a preocupação em compreender de modo multilateral os trajectos escolares das populações mais jovens do bairro da Musgueira Sul. Quer isto dizer que rejeitámos uma análise que estabelecesse uma relação directa e unívoca entre o aluno e a Escola. Entendemos que nem os alunos da Escola Primária nº 77 têm insucesso por razões exclusiva e singularmente centradas neste estabelecimento de ensino, nem tão-pouco podemos considerar que as crianças tenham incapacidades inatas, para que possam, com sucesso, atingir os objectivos que o sistema de ensino prossegue.

Deste modo, o estudo do trajecto escolar das crianças da Musgueira Sul teria, necessariamente, que rejeitar a microscópica análise psicologizante dos alunos (ou da relação professor-aluno) e saltar os muros da escola, para definitivamente compreender e poder explicar algo sobre o processo de socialização – que comporta também a componente instrução – dos jovens residentes na Musgueira Sul.

O estudo das condições sociais do Bairro, analisadas sobre vários ângulos (fundamentalmente centrado no conhecimento psicossociológico das famílias, sobretudo nos seus aspectos sociodemograficos, afectivos e relacionais); o estudo

do percurso escolar de aproximadamente seiscentos alunos da Escola Primária local; a análise sociométrica das dezassete turmas desta escola – foram meios aos quais associámos mais de quatro anos de observação no local e enquadramento macrosociológico dos resultados obtidos para que pudéssemos proceder ao estudo socio-ecológico dos trajectos escolares. Com ele, pretendemos efectuar uma leitura integrada que revelasse os elementos condicionantes do insucesso escolar no passado e no presente, e que fosse susceptível de elaborar um modelo preditor. A orientação e motivação não poderia deixar de ser, por conseguinte, o *tempo futuro*, no qual se desejaria ver emergir as alterações conducentes à eliminação dos obstáculos geradores da desigualdade. Essa orientação dos estudos de ecologia social foi, de resto, claramente enunciada por Boyden (1979) nos seguintes termos: «O objecto da ecologia social consiste em promover o conhecimento dos padrões de interacção entre as diferentes componentes das situações sociais, e desse modo contribuir para a capacidade das sociedades formularem políticas adequadas para o seu devir».

A escolarização é um fenómeno particularmente propício para se ensaiar a abordagem multidimensional e integrada dos fenómenos geradores e reprodutores da desigualdade social (Bourdieu e Passeron, 1980), particularmente em meio urbano onde as elevadas taxas de cobertura da rede do ensino público podem levar a não priorizar os graves problemas intra e extra-escolares que condicionam a própria resposta escolar das crianças. Esta abordagem requer um processo colectivo e interactivo dos diversos actores nela implicados, nos planos científico, técnico e político.

Regressando ao nosso estudo da socioecologia dos trajectos escolares na Musgueira Sul, o primeiro enquadramento – correspondente à Introdução – pretendeu traçar em linhas gerais a génese daquilo que se pode considerar uma comunidade, com uma vida social própria: contexto de um modo de vida dos seus moradores, quer o entendamos através das relações sociais intra e interfamiliares, quer através das relações que se estabelecem com o exterior. Defendemos, e importa sublinhá-lo uma vez mais, que a relativa *identidade de local* não faz de cada bairro ou comunidade um *ghetto*. Não é menos verdade que o contexto socioecológico próprio de cada uma dessas unidades de vizinhança, mais ou menos fechadas sobre si próprias, é revelador dos múltiplos microcosmos do mosaico sociocultural que a Cidade protagoniza. Na medida em que este fenómeno de subespeciação cultural (Erikson, 1971) se vai consolidando, mais se reforça o efeito ecológico a que aludimos.

É grande a importância da conceptualização, nestes termos, do espaço físico e social urbanizado, quando se pretende entender o significado da relação entre a Escola e os seus mais directos destinatários. Existem processos de vinculação, de afinidade e de identidade cultural que já foram partilhados pelas crianças, mesmo antes de estas terem iniciado a escolaridade. Quer a dinâmica específica do

Bairro quer as idiosincrasias dos microsistemas familiares das crianças são não só *exteriores* à escola como lhe são *anteriores* no processo de desenvolvimento infantil. Cabe perguntar: poderá a escola funcionar como elemento corrector, substitutivo ou compensatório de disfuncionalidades dessas dinâmicas? O que se nos afigura é que se verifica uma indissociável relação entre a resposta ao sistema escolar e os micro, meso, exo- e macrosistemas sociais que lhe são contingentes. Na medida em que não se olhe para quem se pretende educar – mesmo licnitando esse acto à mera instrução – maiores serão as dificuldades que se colocarão a todos os intervenientes no processo. Neste aspecto, encontramos-nos com o pensamento de João dos Santos (1982) quando afirmava que «a escola deve inserir a criança na sociedade; se não tem em conta as condições do ambiente, a vida do agregado populacional, aquilo que é a sua arte, a sua forma de expressão, o seu trabalho, então a acção da escola está desactualizada (...) A escola deve reflectir a actividade do meio social e não limitar-se a programas emanados de um centro que estabelece normas fixas, rígidas, não tendo em conta as condições específicas em que a criança vive».

Estas condições para o pleno êxito da escolarização não estão presentes no caso que aqui nos ocupa. A Escola Primária nº 77, mesmo em circunstâncias aparentemente propícias, tais como estar dotada de instalações minimamente satisfatórias, possuir um corpo docente estabilizado há vários anos, ser acompanhada por Equipas de Medicina Pedagógica e de Apoio Pedagógico, ter um parceiro activo na comunidade (como as Equipas de Moradores do Bairro) – não obstante estas condições favoráveis, o insucesso atinge cronicamente pelos menos metade dos alunos, como se viu pela análise de cortes. Assiste-se, por assim dizer, à institucionalização do fracasso.

Os resultados apontam para a existência de inúmeras *contingências extra-escolares do insucesso*, mesmo quando nos limitamos a considerar apenas o número de repetências, para não falar sequer das reais aquisições cognitivas e de capacidades por parte dos alunos. De entre essas contingências *anteriores e exteriores à Escola*, sobressai de forma particular a dinâmica e características intrafamiliares das crianças, e os seus contextos específicos de socialização nas redes infantis que encontram fértil terreno de desenvolvimento e estruturação nas ruas e na mata do Bairro.

Para o conjunto da população escolar, o número de repetências surge associado sobretudo aos níveis educacionais da mãe e do pai, como se referiu acima, e ao número de irmãos presentes em casa. Também se viu acima que o insucesso se associa significativamente a estilos de sociabilidade entre as crianças nos grupos escolares, sendo que os alunos com maior número de repetências<sup>9</sup> denotam uma *sociabilidade positiva* mais difusa, maior intensidade de contactos sociais e maior vinculação preferencial aos indivíduos de alto estatuto no grupo. Os resultados obtidos com o *FRT* permitem-nos relacionar os indicadores

sociodemográficos e sociométricos com padrões de relações intrafamiliares, estes últimos correspondendo às representações subjectivas que as crianças têm dos membros das suas famílias.

Alguns destes padrões intrafamiliares surgem directamente associados ao número de repetências, outros ligam-se ao insucesso por intermédio da sua relação com as características sociodemográficas da família e com os estilos de relações grupais entre as crianças. Assim, prende-se directamente de forma significativa com o insucesso escolar a autocentração materna (mães consideradas hiperprotectoras de si próprias pelos filhos). Inversamente, as crianças com menos insucesso representam as suas mães como sobreinvestidoras (na criança), estabelecendo relações preferenciais consigo (favoritismo materno), em prejuízo dos seus irmãos ( $r=.58$ ;  $p<.001$ ).

Nas famílias com maior número de filhos, as mães são vistas pelas crianças como menos sobreinvestidoras, e são alvo de menos afectos fortes positivos vindos das crianças. Pelo contrário, as mães sobreinvestidoras são alvo de fortes afectos positivos por parte dos filhos, o que está altamente correlacionado, por seu turno, com o facto de expressarem também fortes afectos positivos para com a criança ( $r=.62$ ;  $p<.001$ ).

O número de irmãos presentes relaciona-se igualmente com este padrão de afectos maternos fortes, no sentido em que mães com mais filhos tendem a ser percebidas como menos afectivas, por parte das crianças ( $r=-.33$ ;  $p<.01$ ). Quer o sobreinvestimento, quer os sentimentos maternos fortes surgem inversamente associados aos níveis de aspiração social das crianças<sup>10</sup>. A aceitação social da criança no grupo, avaliada pelo número de escolhas de que é alvo por parte dos colegas, encontra-se também significativamente associada ao forte investimento afectivo da criança na mãe e no pai, e ao investimento afectivo do pai na criança. É curioso notar que estes fortes afectos positivos em relação à figura paterna vão a par com o nível educacional dos pais, que intermedeiam os primeiros e a resposta escolar da criança. Por seu turno, as crianças com pais que são representados como emissores de fortes afectos positivos tendem também a estabelecer redes sociais mais conexas, com maior número de reciprocidades positivas.

O mesmo fenómeno acontece, no entanto, quando as mães são consideradas acentuadamente hostis e agressivas para a criança. Nestas mães representadas como hostis, as crianças apresentam maiores níveis de sociabilidade difusa e maiores reciprocidades positivas, ao mesmo tempo que revelam mais elevada hostilidade virada para si próprias e, correlativamente, menor nível de conectividade – ou seja, menor proporção de relações sociais biunívocas no conjunto das preferências emitidas. Pelo contrário, as crianças com fortes ligações à figura paterna têm um elevado nível de conectividade.

O estatuto no grupo encontra-se negativamente associado à auto-hostilidade (correlativamente, estas crianças auto-hostis são as que sofrem maior número de

rejeições pelo grupo), e positivamente ao nível educacional das mães, como se viu. Não apresenta, todavia, nenhuma relação directa com o insucesso escolar ( $r=-.02$ ). A forte auto-hostilidade associa-se igualmente ( $r=.42$ ;  $p<.001$ ) a representação do pai como sobreinvestido em si próprio, o que se liga por sua vez ao insucesso escolar da criança. Com este mesmo insucesso está também correlacionada a ausência de afectos positivos dirigidos à criança, fenómeno fortemente associado ao desinvestimento afectivo materno ( $r=.39$ ;  $p<.001$ ) e paterno ( $r=.41$ ;  $p<.001$ ), como seria de esperar.

Embora, como já se referiu, o número de irmãos surja correlacionado de forma significativa com o número de repetências, o padrão de relações afectivas entre a criança e os seus irmãos não apresenta nenhuma associação directa apreciável com os resultados escolares. Em contrapartida, os laços afectivos com os irmãos são fortalecidos quando as relações da criança com o pai se revestem de acentuada hostilidade, e quando as relações do pai e da mãe com a criança são vistas como fortemente agressivas e carregadas de afectos negativos. O investimento afectivo nos irmãos, compensatório das rupturas nos investimentos verticais, associa-se então à influenciabilidade nos grupos escolares, ou seja: ao investimento nas figuras fortes da turma – que, por sua vez, surge correlacionado, como se disse, com o insucesso escolar.

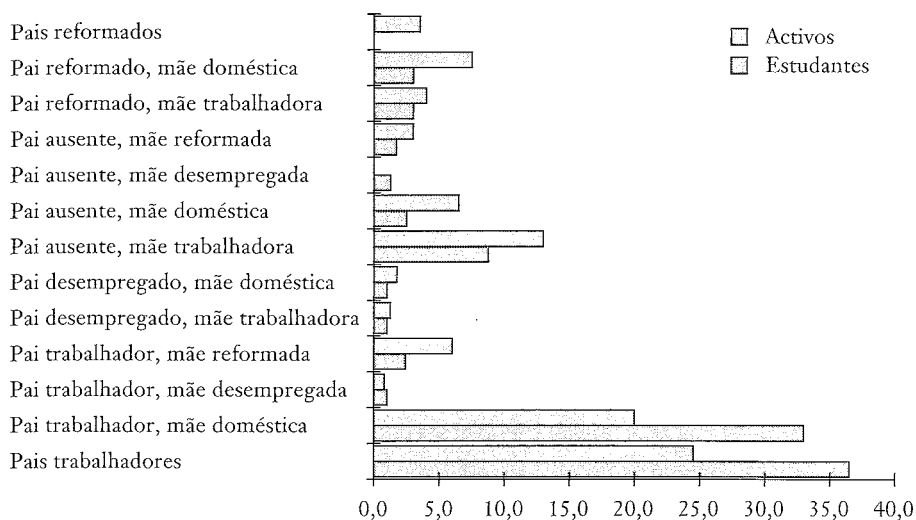
O padrão geral deste complexo sistema de relações sociais, ligado por vias sinuosas ao problema do insucesso nos estudos, parece corresponder a uma economia socioemocional de investimentos horizontais e verticais. Quando o sub-sistema primário de vinculação da criança (o sub-sistema das relações criança-{pai-mãe}) se constitui como suporte sólido para os investimentos da criança e a eles corresponde de forma positiva, diríamos que se minoriza o risco de insucesso na escola. E essas condições parecem estar também associadas à estrutura da família e às diferenciações culturais dos pais, mesmo num meio de pobreza onde essas diferenciações, são de facto, mínimas (Soczka e Machado, 1990).

Mas os nossos resultados contrariam a ideia de que o insucesso no plano escolar acompanha o fracasso nas relações sociais com os companheiros da mesma idade. Muito pelo contrário: os repetentes são também aqueles que maior sociabilidade positiva difusa apresentam, e o seu investimento na vida grupal é mais intenso do que no caso dos alunos bem sucedidos. Aventaríamos aqui a hipótese de estarmos perante investimentos horizontais compensatórios das falências do sistema vertical de vinculação, e seria necessário saber algo mais acerca da ontogénese da sociabilidade difusa destas crianças que se perfilam como fracassos escolares sem insucesso social. Porque, afinal, o que o sistema escolar começa por propor à criança é que, para aprender, invista afectiva e cognitivamente numa figura vertical substitutiva (a professora ou o professor). As idiosincrasias ecológicas da sociabilidade pré-escolar na Musgueira Sul,



Figura 7.

Tipos de famílias, segundo a condição perante o trabalho do pai e da mãe, dos jovens estudantes e activos (população de ambos os sexos, 14-19 anos).



R+R=Pais reformados; R+Do=Pai reformado, mãe doméstica; R+T=Pai reformado, mãe trabalhadora; A+T= Pai ausente, mãe reformada; A+De=Pai ausente, mãe desempregada; A+Do= Pai ausente, mãe doméstica; A+T= Pai ausente, mãe trabalhadora; De+Do= Pai desempregado, mãe doméstica; De+T=Pai desempregado, mãe trabalhadora; T+R= Pai trabalhador, mãe reformada; T+De= Pai trabalhador, mãe desempregada; T+Do= Pai trabalhador, mãe doméstica; T+T= Pais trabalhadores.

como vimos, são de molde a estruturar desde cedo as redes infantis. À entrada para a escola, essas redes funcionam já como estruturas de suporte para aquelas crianças cujos investimentos verticais falharam ou estão em risco de falhar. E o sistema escolar vê-se a braços com crianças que podem muito bem recusar – e até recusar em rede, isto é, em grupo – fazer nos seus agentes um investimento que se afigura ser condição imprescindível da própria aprendizagem.

É evidente que falarmos do insucesso escolar das crianças da Musgueira Sul é, em grande parte, falarmos também do insucesso do próprio sistema educativo, que ve assim parcialmente frustrados os seus objectivos. Dizemos *parcialmente* porque não seria curial resumir esses mesmos objectivos à dimensão instrutora. Há ainda a considerar as não menos importantes funções, inerentes ao processo educativo, de estimulação e socialização (Afonso, 1988), ou, se quisermos ser mais ambiciosos, de pleno desenvolvimento psicossocial, no sentido em que foi conceptualizado por Bronfenbrenner (1979). Caberá no entanto levantar a inter-

rogação sobre as reais possibilidades do sistema educativo, enquanto subsistema da sociedade global, para resolver por si próprio tão complexo problema. Rios de tinta têm corrido sobre o divórcio sociocultural entre os agentes do sistema educativo e os seus receptores oriundos de meios sociais desfavorecidos, e não há grande margem para dúvidas acerca da realidade dos desfasamentos existentes, desde o plano das diferenças de códigos linguísticos e paralinguísticos até às dificuldades advindas da imposição dos valores, atitudes, leituras do mundo e projectos de vida do universo sociocultural da classe média, o que sem dúvida contribuirá para impulsionar as rupturas entre a Escola e os filhos das culturas da pobreza (Afonso, 1988; Riozzi e Almeida, 1988).

Mas é também certo que, sendo isso verdade, desloca o problema do insucesso escolar para lá das fronteiras das instituições de ensino. Parece-nos louvável que muitos especialistas das Ciências da Educação (e o autor do presente trabalho decididamente não se conta entre eles) reclamem dos agentes do sistema de ensino uma particular atenção a medidas técnicas correctoras dos desfasamentos existentes entre a escola e um vasto subconjunto dos seus jovens utentes, já que as classes cujo discurso o sistema reproduz são dominantes mas não são maioritárias. Mas não se afigura curial transpor para os ombros dos professores a responsabilidade da solução de um problema que se situa claramente para lá da escola, ou exigir que todos eles sejam réplicas de Sebastião da Gama.

Os dados obtidos com as crianças da Musgueira revelam claramente quão grande é a relação entre as dinâmicas do Bairro, por um lado, e as dinâmicas intrafamiliares, por outro, e a sua importância para a compreensão das respostas escolares das crianças. Foi propositadamente que não incluímos nesta abordagem nenhuma informação referente às atitudes, expectativas, atribuições causais ou práticas dos docentes da Escola Primária nº 77, apesar de possuímos esses dados. Seria trivialmente fácil juntá-los a outros colhidos com instrumentos psicométricos clássicos, tais como testes de aptidões e desenvolvimento intelectual, e proceder a regressões múltiplas para a resposta escolar. E mais uma vez seriam «demonstradas» as íntimas relações entre a inteligência do aluno, ou as atitudes e expectativas dos professores, e a resposta escolar. Milhares de páginas foram já escritas sobre estas relações, sem que grande coisa tenha sido adiantada. A medida da inteligência surgiria então, inevitavelmente, como um bom preditor do binómio sucesso/insucesso, desconto feito à enormíssima redundância em que se estaria a incorrer<sup>11</sup>.

Se, mais do que o insucesso, o abandono escolar é sintomático de uma patologia do sistema, como o pretende Afonso (1988), então haverá lugar para reconhecer que o que está em causa na Musgueira Sul (e em comunidades similares), através do abandono, não é tanto a patologia do sistema de ensino como a patologia da própria sociedade global, ao não oferecer resposta cabal para o dramático problema da pobreza urbana. Os nossos dados demonstram

que o abandono, ainda que caminhando a par, em muitos casos, com percursos escolares marcados pelo insucesso (tal como ele é definido pelas regras do jogo do sistema de ensino), está muito fortemente associado às condições económicas das famílias. Atente-se ao facto de que, na Musgueira Sul, apenas 19,3 por cento dos jovens que trocaram a escola pelo mundo do trabalho não têm a instrução primária completa. Nestes jovens, 43 por cento completaram a escolaridade primária, e 23,79 por cento possuíam pelo menos a escolaridade obrigatória à época em que os dados foram colhidos (Ensino Preparatório). Por outro lado, a figura 7 demonstra que nas situações em que o pai e a mãe são ambos trabalhadores ( $\chi^2=5,68$ ;  $p<0.025$ ) ou em que o pai é trabalhador e a mãe doméstica ( $\chi^2=7,58$ ;  $p<0.01$ ), é maior a probabilidade de os filhos frequentarem a escola do que estarem a trabalhar. O facto de o pai ter emprego é quase condição *sine qua non* da continuação dos estudos, e qualquer outra situação denota maior incidência no caso dos jovens activos. Cruzando estas condições perante o trabalho com os níveis educacionais dos pais e o número de filhos presentes no alojamento, chegamos fundamentalmente a três estruturas-tipo muito representativas (Soczka e Machado, 1990):

*Casais de duplo rendimento*, com três filhos no máximo, em que ambos os pais têm pelo menos a 4ª classe e os filhos se encontram a estudar;

*Núcleos monoparentais*, situação frequentemente causada pela ausência definitiva do pai, com três ou mais filhos presentes, e em que na esmagadora maioria dos casos se verifica abandono escolar e passagem à vida activa;

*Famílias com numerosos filhos*, quase todos tendo abandonado a escola sem terem completado a escolaridade obrigatória, e onde predominam situações de reforma ou desemprego, particularmente no caso do pai.

Assim, a alteração do perfil socioeconómico destas famílias assume um carácter absolutamente prioritário para que as gerações mais jovens do Bairro da Musgueira Sul não fiquem presas a condições socioecológicas que, à partida, lhes limitam fortemente as oportunidades de mobilidade social.

Ao longo deste trabalho, esforçamo-nos por demonstrar as múltiplas vias através das quais o insucesso e o abandono escolares se relacionam com as contingências extra-escolares que as moldam. Não se vislumbra de que modo as estratégias tradicionais de prevenção de um e de outro, nomeadamente a centração nas modalidades curriculares e nas metodologias pedagógicas, no contexto da sala de aula, poderão responder por si próprias, de forma eficaz, a uma problemática que a cada passo transborda para lá dos limites da própria instituição escolar, e requer modalidades de intervenção na comunidade que ultrapassam, muito provavelmente, as possibilidades e até as capacidades dos agentes do sistema de ensino.

- <sup>1</sup> De notar um elevado acréscimo no número de Jardins de Infância, particularmente os estatais ou para-estatais, nos últimos anos: de 417 (1978-79) e 1992 (1981-82) para 2850 em efectivo funcionamento no ano lectivo de 1987-88, só nas instituições dependentes do Ministério da Educação. Para uma análise da evolução e condicionalismos da educação pré-escolar, consultar Bairrão *et al.* (1989).
- <sup>2</sup> O *Manual do Inquiridor*, já publicado pelo LNEC (Soczka *et al.*, 1988), contém a definição e a discussão conceitual das unidades de informação recolhidas através dos Questionários ao Agregado Doméstico e do Alojamento, que servem de fonte para a construção das Bases de Dados respectivas.
- <sup>3</sup> Uma análise mais pormenorizada sobre a coabitação nuclear na Musgueira Sul é apresentada in Machado *et al.*, 1990. A percentagem de crianças em idade de escolaridade obrigatória que vivem em coabitação nuclear é de 41,5 por cento.
- <sup>4</sup> Para estas crianças, a percentagem daquelas que vivem em coabitação familiar é de 3,1 por cento.
- <sup>5</sup> Para efeito de comparação entre alunos repetentes e não-repetentes, foram excluídos das análises estatísticas 17 alunos que se encontravam pela primeira vez inscritos no 1º Ano da Primeira Fase, pelo que as análises incidiram sobre o subconjunto dos restantes 174 alunos.
- <sup>6</sup> A recolha das informações foi realizada pelos psicólogos Nuno Rocha, Célia Alvarca e Inês Monteiro, então bolseiros de investigação do LNEC. O processamento da informação e a sua interpretação são da responsabilidade do presente autor.
- <sup>7</sup> A bateria incluía, além do *FRT*, o teste Columbia de desenvolvimento intelectual, o teste de Figuras Complexas de Ray, o teste de Aptidões Sociais de Sue Spence, teste de Desenho da Família, prova projectiva Z de Zulliger e testes grafoperceptivos, «tapping» e «pontillage». A bateria foi aplicada pelo Dr. Nuno Rocha, e pelas estudantes finalistas do ISPA Maria Filomena Cardoso, Maria João Venceslau e Helena Varejão, estas últimas sob a supervisão do Dr. Vítor Moita. Os resultados da aplicação destes testes não serão aqui comentados, tendo sido pontualmente objecto de monografias de fim de curso no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, ou constituindo, no caso do Z de Zulliger, material inédito de um projecto de investigação do Dr. Vítor Moita.
- <sup>8</sup> As quais não nos é possível reproduzir neste trabalho, dadas as suas dimensões.
- <sup>9</sup> Os eventuais efeitos da idade, que é obviamente mais elevada nos alunos com mais repetências, foram controlados estatisticamente através da parcialização e semiparcialização das correlações, as quais foram também, em todas as análises, objecto de selecção *pairwise* no SCSS.
- <sup>10</sup> De notar que, neste contexto, por nível de aspiração social se entende o investimento não correspondido em crianças de estatuto mais elevado do que o do emissor (Langeheine, 1976). Este índice expressa, de certa forma, o grau de investimento frustrado (unidireccional), por parte da criança, nos colegas mais prestigiados do que ela.
- <sup>11</sup> Para satisfação de quem aprecie informações inúteis, a correlação de produto-momento encontrada entre o número de repetências e os resultados normalizados do teste de Columbia foi de  $r = -.45$  ( $p < .001$ ).

*Referências.*

- Afonso, A. J. (1988), «Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória», in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2): 41-51.
- Altman, I., e Rogoff, B. (1987), «World views in Psychology: trait, interactional, organismic and transactional perspectives», in D. Stokols, e I. Altman (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, Wiley, Nova Iorque.
- Bairrão, J. (1977), *La paresse en question. Etude d'une population de garçons de onze à treize ans jugés paresseux par leurs maîtres*, Tese de Doutoramento do 3º Ciclo, Universidade de Nanterre, Paris.
- Bairrão, J.; Barbosa, M. A.; Borges, M. I.; Cruz, O. M., e Macedo-Pinto, I. (1989), *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos*, IEA Preprimary Project, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Bairrão, J.; Barbosa, M. A.; Borges, M. I.; Cruz, O. M., e Lima, I. A. (1988), *O Estudo Pré-Primário: aspectos conceptuais e metodológicos. Contributos para a educação pré-escolar*, Comunicação ao Encontro de Educação Pré-Escolar e Formação de Educadores de Infância, Faro.
- Barker, R. (1963), *The Stream of Behavior*, Appleton-Century-Crofts, Nova Iorque.
- (1968), *Ecological Psychology*, Stanford University Press, Stanford.
- (1978), *Habitats, Environments and Human Behavior: studies in ecological psychology and eco-behavioral science from the Midwest Psychological Field Station, 1947-1972*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Barker, R., e Gump, P. V. (1964), *Big School, Small School: High school size and student behavior*, Stanford University Press, Stanford.
- Barker, R., e Schoggen (1973), *Qualities of Community Life*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Barker, R., e Wright, H. F. (1949), «Psychological ecology and the problem of psychosocial development», in *Child Development*, 20: 131-43.
- (1955), *Midwest and its Children: the psychological ecology of an American town*, Harper & Row, Nova Iorque.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler, San Francisco.
- (1979), *Mind and Nature: a necessary unity*, Dutton, Nova Iorque.
- Benavente, A., e Pinto Correia, A. (1981), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Instituto de Estudo para o Desenvolvimento, Lisboa.
- Blomart-Bradfer, J.; Godfroid, K., e Robaye, E. (1983), «Approche d'un concept d'investissement scolaire parental – ses relations avec la réussite scolaire de l'enfant», in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 12, 2: 95-110.
- Borges, M.-J. (1994), *Mudança em perspectiva: redes psicossociológicas e efeito de proximidade no Bairro da Liberdade*, ISPA/CNIG.

- Bourdieu, P., e J. C. Passeron (1980), *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Vega, Lisboa.
- Boyden, S. (1979), *An Integrative Ecological Approach to the Study of Human Settlements*, UNESCO, Paris.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. e Crouter (1983), «The evolution of environmental models in developmental psychology», in P. H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1, Wiley, Nova Iorque.
- Burgess, J. W. (1981), «Development of social spacing in normal and mentally retarded children», in *Journal of Nonverbal Behavior*, 6: 89-95.
- Castro, P., e Soczka, L. (1990), *Transição Escolar. Identidade e Comparação Social em Dois Grupos de Crianças de um Bairro Degradado*, LNEC, Lisboa.
- Cattell, R. (1946), *The Description and Measurement of Personality*, Harcourt Brace, Nova Iorque.
- (1950), *Personality. a systematic theoretical and factual study*, McGraw-Hill, Nova Iorque.
- (1977), *Handbook of Modern Personality Theory*, Wiley, Nova Iorque.
- Cook, T. D., e Campbell, D. T. (1979), *Quasi-Experimentation: design and analysis issues for field settings*, Rand McNally, Chicago.
- Cunha, L. A., e Duarte, V. (1978), *Base de Dados do Projecto do Alto do Lumiar. Aspectos Informáticos*, Relatório 182-88-CI, LNEC, Lisboa.
- Derouet, J.-L. (1987), «Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique», in *Revue Française de Pédagogie*, nº 78, 86-107.
- Erikson, E. (1971), «Ontogénie de la ritualisation chez l'homme», in J. Huxley (ed.), *Le Comportement rituel chez l'homme et l'animal*, Gallimard, Paris.
- Eysenck, H. (1960), *The Structure of Human Personality*, Methuen, Londres.
- Faris, E. L., e Dunham, H. W. (1939), *Mental Disorders in Urban Areas*, University of Chicago Press.
- Faulconer e Williams (1985), «Temporality in human action», in *American Psychologist*, 40,11: 1179-88.
- Felgueiras, I.; Bairrão J.,; e Castanheira, J. L. (1988), «Introdução ao planeamento de acções integradas dos serviços para a infância. Tentativas existentes em Portugal», in *Integração dos Serviços para a Infância. Metodologia de Projectos*, Fundação Aga Khan-Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Fernandes, M. (1986), *Processo de Atribuição Causal do Sucesso e Insucesso Escolar. Estudo realizado numa corte real*, Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Gans, H. J. (1962), *The Urban Villagers*, Free Press, Glencoe.

- GEP (1978), *Os Alunos em Análise*, vol. I: *Ensino Básico*, Ministério da Educação e Cultura, Lisboa.
- (1987), *A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar*, Ministério da Educação e Cultura, Lisboa.
- Gergen, K. (1982), *Toward Transformation in Social Knowledge*, Springer, Nova Iorque.
- (1985), «The social constructionist movement in modern Psychology», in *American Psychologist*, 40, 3: 266-75.
- Grácio, S., e Miranda, S. (1977), *Insucesso Escolar e Origem Social. Análise Social*, 21 série, vol. XIII, 3º: 640-71, GIS, Lisboa.
- Gurvitch, G. (1957), *La vocation actuelle de la sociologie*, vol. I, PUF, Paris.
- Hall, E. T. (1966), *The Hidden Dimension*, Doubleday, Nova Iorque.
- Harré, R. (1979), *Social Being*, Blackweil, Londres.
- (1980), «Making social psychology scientific», in R. Gilmour, e S Duck (eds.), *The Development of Social Psychology*, Academic Press, Nova Iorque.
- Harré, R., e Secord, P. (1971), *The Explanation of Social Behaviour*, Blackwell, Londres.
- Henriot, A. (1987), «L'École et la communauté. Problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche?», in *Revue Française de Pédagogie*, nº 78: 73-86, Paris.
- Herbert, D. T., e Johnston, J. (1978), *Social Areas in the City. Processes, Patterns and Problems*, John Wiley & Sons, Nova Iorque.
- Heider, F. (1958), *The Psychology of Interpersonal Relations*, Wiley, Nova Iorque.
- Instituto Nacional de Estatísticas (1981), *XII Recenseamento Geral da População*, Lisboa.
- Koch, S. (1981), «The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a Century qua 'Science'», in *American Psychologist*, March: 257-69.
- Langeheine, R. (1976), *SDAS: a sociometric data analysis system*, Kiel: Institut für Soziologie, Christian-Albrechts-Universitat.
- Lewin, K. (1931), «The conflict between Aristotelian and Galileian modes of thought in contemporary Psychology», in *J. General Psychology*, 5: 141-77.
- (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, McGraw-Hill, Nova Iorque.
- (1936), *Principles of Topological Psychology*, McGraw-Hill, Nova Iorque.
- (1938), *The Conceptual Representation and Measurement of Psychological Forces*, Duke University, Durham.
- (1943), «Forces behind food habits and methods of change», in *Bull. Nat. Research Council*, 108: 35-65.
- (1947), «Frontiers in Group Dynamics», in *Human Relations*, 1: 2-38.
- (1951), *Field Theory in Social Science*, Harper & Row, Nova Iorque.
- Lewis, O. (1952), «Urbanization without breakdown», in *Scient. Monthly*, 75: 31-41.
- (1975), «La cultura de la pobreza», in *Biología y Cultura. Introducción a la antropología biológica y social*, Scientific American, Blume, Madrid.
- Leyens, J. P. (1979), *Psicologia Social*, Edições 70, Lisboa.

- Lincoln Y., e Guba, E. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills.
- Loff, P. (1970), «Escolaridade obrigatória e aproveitamento escolar no ensino primário elementar», in *Informação Social*, nº 19: 118-39, MSA/DGA, Lisboa.
- Machado, P.; Freitas, Maria João, e Soczka, L. (1991), *Ecologia Social da Musgueira*, III: *Análise sociológica e da evolução sociodemográfica e habitacional na Musgueira Sul (1981-87)*, ITES, LNEC, Lisboa.
- Mauss, M. (1924), «Essai sur le don», in *L'Année Sociologique*, 1923-4, I.
- Magnusson, D. (1981), «Wanted: a Psychology of situations», in D. Magnusson (ed.), *Toward a Psychology of Situations*, Lawrence Erlbaum, Nova Iorque.
- Manicas. P.T. e Secord, P. (1983), «Implications for Psychology of the New Philosophy of Science», in *American Psychologist*, April: 399-413.
- Miranda, S. (1978), «Insucesso escolar e origem social no ensino primário», in *Análise Social*, 2ª série, vol. XIV, 3º: 609-25, GIS, Lisboa.
- Minuchin, S. (1974), *Families and Family Therapy*, Tavistock, Londres.
- Mónica, Maria Filomena, (1977), «Correntes e controvérsias em sociologia da educação», in *Análise Social*, 2ª série, vol. XIII, 4º: 989-1001, GIS, Lisboa.
- Nazareth, J. M. (1988), *Unidade e Diversidade da Demografia Portuguesa no Final do Século XX*, col. Portugal, Os próximos 20 anos, vol. III, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- OCDE (1983), *L'enseignement, le développement urbain et les initiatives locales*, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Paris.
- Ogbu, J. (1974), *The Next Generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*, Academic Press, Nova Iorque.
- (1981), «School Ethnography: a multi-level approach», in *Anthropology & Education Quarterly*, XII, 1: 3-29.
- (1982), «Cultural discontinuities and schooling», in *Anthropology & Education Quarterly*, XIII, 4: 290-307.
- Pacheco, R. (1988), «Influência da família no rendimento escolar: crianças de meio social desfavorecido», in *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 36: 5-9.
- Pereira, F., e Alves Martins, M. (1978), «O insucesso escolar e as suas explicações. Crítica de algumas teorias», in *Análise Psicológica*, vol. II, nº 1, Outubro: 33-56, ISPA, Lisboa.
- Perrenoud, P. (1978), «Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado», *ibid.*: 133-35, ISPA, Lisboa.
- Perret-Clermont, A. (1978), «Processos psicológicos e insucesso escolar», *ibid.*: 69-81, ISPA, Lisboa.
- Proshansky, H.; Ittelson, W. H., e Rivlin, L. (1974), «The influence of Physical Environment on Behavior: some basic assumptions», in H. Proshansky, W. H. Ittelson, e L. Rivlin (1974), *Environmental Psychology*, Holt, Rinehart & Winston, Nova Iorque.



- Reason, P. (1988), *Human Inquiry in Action: developments in new paradigm research*, Sage, Beverly Hills.
- Reason, P., e Rowan, J. (1981), *Human Inquiry: a sourcebook of new paradigm research*, Wiley, Chichester.
- Roazzi, A., e Almeida, L. S. (1988), «Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?», in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2): 53-60.
- Safilios-Rothschild, C. (1986), «Les différences selon le sexe dans la socialisation et l'éducation des jeunes enfants et leurs conséquences sur le choix des études et leurs résultats», in *L'enseignement au féminin*, OCDE, Paris.
- Sampaio, D., e Gameiro, J. (1985), *Terapia Familiar*, Afrontamento, Porto.
- Sampaio, S. (1978), «Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal», in *Análise Psicológica*, vol. II, nº 1, Outubro: 9-22, ISPA, Lisboa.
- (1980), *Portugal: a Educação em Números*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Santos, J. (1982), *Ensaio sobre Educação, I: A criança quem é?*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Secord, P. (1982), *Explaining Human Behavior*, Sage, Beverly Hills.
- Silva, M., e Bruto da Costa, A. (coord.) (1989), *A Pobreza Urbana em Portugal*, Centro de Reflexão Cristã e Cáritas Portuguesa, Lisboa.
- Skinner, F. B. (1938), *The Behavior of Organisms*, Appleton-Century-Crofts, Nova Iorque.
- (1969), *Contingencies of Reinforcement*, Appleton-Century-Crofts, Nova Iorque.
- (1987), «Whatever happened to Psychology as the science of behavior?», in *American Psychologist*, 42, 8: 780-86.
- Soczka, L. (1986), *A Perspectiva Ecológica em Psicologia. Contribuição para o Estudo da Ecologia Social de Um Bairro de Lata*, LNEC, Lisboa.
- (1988), «Ecologia social do risco psicológico em meio urbano», in *Psicologia*, IV: 45-79, Lisboa.
- Soczka L.; Machado, P.; Boavida, E.; Freitas, M. J., e Pereira, A. (1987), *Ecologia Social da Musgueira*, II: *Metodologia de Construção de um Questionário de Aplicação em Larga Escala para o Estudo de Redes Sociais. Dinâmica Familiar e Espaços e Tempos de Ação na Musgueira Sul*, ITI 73, LNEC, Lisboa.
- Soczka, L.; Boavida, E.; Machado, P., e Pereira, A. (1985), *Ecologia Social da Musgueira*, I: *Análise Sociodemográfica e das Condições Ambientais*, ITI 53, LNEC, Lisboa.
- Soczka, L.; Machado, P.; Freitas, M. J. e Rocha, N. (1988a), *Factores de Risco Psicossociológico no Bairro da Musgueira Sul*, Actas do Seminário sobre Prevenção da Insegurança. Adopção de Políticas Locais Coordenadas, Câmara Municipal de Lisboa.
- Soczka, L.; Pereira, A.; Machado, P., e Boavida, E. (1988b), «Children of Musgueira – a study on the social ecology of a shanty-town», in Canter, D.; Jesuino, J. C.; Soczka, L., e Stephenson, G. (eds.), *Environmental Social Psychology*, M. Nijhoff, Haia.
- Soczka, L.; Machado, P.; Freitas, M. J., e Moura, M. (1988c), «Bairros degradados da Cidade de Lisboa», in *Povos e Culturas*, 3: 299-334.

- Soczka, L.; Machado, P. e Freitas, M. J. (1990), *Bairros Degradados da Cidade de Lisboa*, Memória nº 751, LNEC, Lisboa.
- Sousa Santos, B. de (1989), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Lisboa.
- Stokols, D. (1983), *Scientific and Policy Challenges of a Contextual-Oriented Psychology*, Presidential Address, Annual Conference of the A.P.A., Washington, DC.
- (1987), «Conceptual strategies of Environmental Psychology», in D. Stokols e I. Altman (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, Wiley, Nova Iorque.
- Stokols, D., e Altman, I. (1987), *Handbook of Environmental Psychology*, Wiley, Nova Iorque.
- Valsiner, J. (1987), *Culture and the Development of Children's Action*, Wiley, Nova Iorque.
- Veiga, F. H. (1989), «Autoridade paterna, autoconceito e rendimento escolar», in J. F. Cruz; R. Abrunhosa Gonçalves, e P. P. Machado (eds.), *Psicologia e Educação: investigação e intervenção*, APPORT, Porto.
- Vetere, A., e Gale, A. (1987), *Ecological Studies of Family Life*, Wiley, Nova Iorque.
- Von Bertalanffy, L. (1956), *General Systems Theory*, Braziller, Nova Iorque.
- Von Uexkull, J. (1921), *Streisszuge und die Umwelten von Tiere und Menschen – Bedeutungslehre*, Rowolt, Hamburg; trad. franc., *Mondes animaux et monde humain*, Gallimard, Paris, 1956.
- Watson J. (1919), *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*, Lippincott, Philadelphia.
- Wicker, A. (1987), «Behavior settings reconsidered: temporal stages, resources, internal dynamics, context», in D. Stokols, e I. Altman (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, Wiley, Nova Iorque.
- (1979), *An Introduction to Ecological Psychology*, Brooks-Cole, Nova Iorque.
- Young, M., e Willmott, P. (1957), *Family and Kinship in East London*, Routledge & Kegan Paul, Londres.

Abstract. – In the present work the relationships between school failure (and drop-out) and social, economic, cultural and family contexts are analysed in the shanty-town of Musgueira Sul, Lisbon. The specific psychological conditions of development and the socialization processes of Musgueira children are also analysed. A structural model of the variables associates with school behaviour of children aged 7-14 is put forward, the author stressing the fact that he is building up a contextualised model of such school response, far from a general and abstract model of school failure and drop-out.