

FUNÇÕES DA ESCOLA: CONCEPÇÕES DOS PAIS, PROFESSORES E ALUNOS - ESTUDO COMPARATIVO

Ana Paula Couceiro Figueira¹

Cátia Isabel Neves Rodrigues²

Resumo: O presente artigo pretende sistematizar os resultados de uma investigação cujo principal propósito a apresentar é a análise comparativa das concepções de pais, professores e alunos, sobre as funções da escola, a educação e o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, procurando perceber o grau de (in)congruência entre elas. Os grupos sob análise, alunos (N=60), pais (N=60) e professores (N=60), foram observados nas dimensões: Funções da escola; Envolvimento parental nas questões da escola; Comunicação família-escola e Prolongamento do horário. Foram utilizados, como instrumento de recolha de dados, as narrativas, por entrevista e por produção escrita. Os dados foram lidos, basicamente e fundamentalmente, através da análise de conteúdo e da análise de correspondência múltipla – procedimento HOMALS. Através deste procedimento, foram analisados os perfis das três amostras e as correspondências entre os mesmos. Os perfis encontrados sugerem um elevado grau de congruência entre as dimensões analisadas.

Palavras-chave: Escola. Família (Pais). Alunos. Comunicação. Concepções.

¹ Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt

² Aluna do mestrado em Psicologia da Educação. Orientanda de Ana Paula Couceiro Figueira.

É hoje consensual a ideia de que a escola deve ter em conta, numa primeira fase da sua atuação, e sem nunca se esquecer disso, o universo cultural que a envolve, nomeadamente, crianças e familiares. Sabe-se também que um conhecimento alargado das funções da escola orienta os seus intervenientes numa atuação mais fundamentada e pautada pela concórdia simultânea de pais, professores e alunos, assim como estes aspectos precisam de alicerces assentes numa comunidade que se une para um mesmo fim. Com efeito, são muitos os desafios de uma escola, que deve fazer com que todos aprendam e se tornem cidadãos educados, cultos e intervenientes. Não obstante, as instituições educativas, por si só, não podem dar todas as respostas necessárias. As novas funções que são exigidas à instituição educativa requerem abertura e novas parcerias (SEABRA, 1999).

Tendo em mente este princípio de coadjuvação, podemos constatar que o importante é que “em prol de um maior bem-estar das crianças, a família e a escola colaborem harmoniosamente” (MONTANDON; PERRENOUD, 2001, p. 2). É preciso que no seio da família, pais e filhos confirmem à escola um mesmo sentido e um mesmo significado, tal qual os professores na sua função de educadores. Daqui decorre a importância da análise da similitude entre as concepções e práticas dos nossos sujeitos de investigação.

No campo educativo, as representações sociais³ se apresentam como uma possibilidade que nos permite uma explicação pormenorizada das contradições da escola e das práticas pedagógicas nela implementadas, “integrando elementos dos discursos científicos, particularmente, da psicologia e da sociologia” (MOLLO-BOUVIER, 1986). Por detrás das representações e das concepções, esconde-se um “conjunto organizado de informações, opiniões, crenças e atitudes” (ABRIC, 1984, p. 861).

O quadro teórico que serviu de base à realização deste trabalho assume uma complementaridade com os principais resultados advindos

³ Ao longo do nosso trabalho, iremos utilizar indiferenciadamente o conceito concepções ou representações sociais. Optamos em vários pontos do trabalho pelo termo concepções, por julgarmos que seria mais acessível nos diálogos com os nossos sujeitos de investigação.

dos estudos realizados no âmbito das representações, da autoria de Gilly (1980) e Santiago (1996). Tendo em conta a abrangência dos estudos no domínio das representações sociais, as investigações levadas a cabo neste âmbito foram alargadas ao campo educativo. Contudo, incidem fundamentalmente nas representações que se estabelecem entre professor e alunos (GILLY; POTVIN, 2001; LECACHEUR, 1981; VENTURA DE PINHO, 1988; ZAROOUR; GILLY, 1981). Apesar disso, existem estudos em outros campos, nomeadamente as representações, quer da educação (funções), quer da própria escola enquanto instituição (BENAVENTE, 1990; DE KETELE, 1981; MOLLO-BOUVIER, 1987), ou, por outro lado, dos diversos aspectos da organização e funcionamento desta quanto ao seu papel na promoção do sucesso educativo e no desenvolvimento dos alunos (FLORIN, 1987; MUGNY; CARUGATTI, 1985).

Neste sentido, e pelo que se percebe, a análise e o estudo das concepções das funções da escola e alguns fatores que possam estar associados a essas mesmas funções justifica-se, então, plenamente. No domínio educativo, pressupõe-se que os projetos, os ideais e os objetivos sejam comuns no seio da comunidade envolvente.

Desta forma, a finalidade desta investigação foi conhecer as concepções de pais, professores e alunos sobre os objetivos atuais da escola e perceber o grau de congruência entre as mesmas. Assim, a nossa questão de partida foi, genericamente: Será que pais, professores e alunos partilham as mesmas concepções de escola?

O principal objetivo desta investigação foi, pois, conhecer as concepções de escola dos pais, professores e alunos e, saber das eventuais (in)congruências entre as mesmas.

Para aceder a esta informação, tínhamos como objetivos específicos:

- Conhecer as concepções dos professores, pais e alunos quanto aos objetivos atuais da escola.
- Caracterizar a relação entre as concepções das três “amostras”.

- Conhecer o grau de (in)concordância existente entre as três “amostras”.
- Conhecer qual a posição dos pais perante a escola dos seus educandos e grau de participação.

A população da presente investigação foi definida como sendo a dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. A escolha teve apenas como justificação a proximidade das escolas com a área de residência da pesquisadora e ainda alguns conhecimentos de ordem pessoal. A amostra do presente estudo é constituída por 180 sujeitos, alunos (N=60), professores (N=60) e pais (N=60).

Das escolas em questão, foram analisadas as turmas cujos professores também responderam à entrevista. Das turmas que realizaram a produção escrita nem sempre se obteve a totalidade dos alunos, ou porque não se encontravam na escola, ou porque tinham dificuldades visíveis ou ainda por motivos de recusa. Para além deste aspecto, e relativamente aos encarregados de educação, nem sempre se verifica correspondência com os seus educandos, uma vez que alguns dos pais dos alunos que realizaram a narrativa escrita não se mostraram disponíveis e outros cujos educandos não tinham realizado a narrativa escrita mostraram-se muitos disponíveis para conversarem com a pesquisadora, num horário acordado entre ambos.

Como instrumento de recolha de dados, optou-se pela entrevista para a amostra dos pais e dos professores. Quanto aos alunos, adotou-se a produção escrita (narrativa).

Nesta seção, são apresentadas as questões das entrevistas, nas variantes de professores e pais.

No início de cada entrevista ou produção escrita, foi dada a cada sujeito, em formato papel, um conjunto de questões, de modo a que se pudesse recolher os dados demográficos. Assim, foram recolhidos dados de identificação que remetiam para: nos professores, a idade, o sexo, o tempo de serviço e a formação académica; nos pais, a idade, a profissão, o sexo, o local de residência e as habilitações académicas; nos

alunos, a idade, o ano de escolaridade, a escola que frequentam, o sexo e a profissão dos pais.

Ao longo de toda a entrevista ou produção escrita, foram colocadas questões que permitissem analisar as respostas dos sujeitos relativas às “funções da escola”. Quando da elaboração da entrevista, foram operacionalizadas algumas subcategorias⁴ que correspondiam ao que se esperava da amostra.

Assim, apresentar-se-á todas as dimensões segundo as quais foram pensadas as questões das entrevistas e os aspectos a explorar nas produções escritas. Para cada dimensão (Funções da escola; Envolvimento parental; Comunicação família-escola; Prolongamento do horário) são apresentadas diferentes categorias:

- Funções da escola (Ideias de escola e Objetivos da escola);
Envolvimento parental (Continuidade dos objetivos de casa - e escola; aprender na escola; o que aprendem em contexto familiar; trabalhos de casa; boa educação e boas maneiras);
- Comunicação família-escola (partilha dos objetivos com pais, quando e como?; conversa com o encarregado de educação);
- Prolongamento do horário (quanto tempo na escola).

Serão apresentadas a seguir, as dimensões, as categorias, as questões correspondentes (Q.1 a Q.10) e as subcategorias⁵ (Quadros, de 1 a 4) operacionalizadas.

Funções da escola

Quanto às funções da escola, foram formuladas questões que facultassem a opinião de pais, professores e alunos sobre as ideias de escola (Q.1) e os objetivos da escola (Q.2).

⁴ Foram criadas subcategorias ou níveis das variáveis (categorias) *à priori* (pensados pelo investigador, em termos teórico-conceptuais) e *à posteriori* (emergentes do discurso dos sujeitos das diferentes amostras). Estes dois tipos de níveis, critério misto, foram validados por peritos ou juizes na área.

⁵ As subcategorias correspondem aos níveis das variáveis ou categorias, resultantes da análise do conteúdo, e consensualizadas por juizes. De referir que o nível Mista corresponde a respostas ou conteúdos compósitos, que aglutinam aspectos de outros níveis.

Com a primeira questão (Q.1), pretendeu-se analisar todas as significações tidas pelos sujeitos relativamente à escola do 1º ciclo.

Com a questão 2 (Q.2), pretendeu-se que os sujeitos verbalizassem a forma como definem os objetivos escolares.

Quadro 1: Categoria(s), questão(ões) e subcategorias relativas a Q.1 e Q.2

Categoria	Questão	Subcategorias
Ideias de escola (Q1)	Pais e professores: Qual ou quais as suas ideias de escola? Alunos: O que é para ti a escola?	Instrução
		Educação
		Instituição
		Mista
Objetivos da escola (Q2)	Pais e professores: A escola deve ter um projeto para todos os alunos ou para cada aluno? Como e quem define ou deve definir os objetivos da escola? E quais são os objetivos? Alunos: Fala das conversas que tens com os teus pais sobre o que fazes na escola. Alunos: Fala das conversas que tens com o teu professor.	Aprendizagens académicas
		Aprendizagens sócio-emocionais
		Mista

Envolvimento parental

No que se refere ao envolvimento parental, colocou-se aos sujeitos questões que permitissem uma visão geral sobre a forma como a família e a escola se envolvem. Sendo assim, foram colocadas questões que remetem para a continuidade dos objetivos entre casa e escola (Q.3); o que devem aprender na escola (Q.4); o que aprendem em casa (Q.5); trabalhos de casa (Q.6); boa educação e boas maneiras (Q.7).

A questão 3 (Q.3) foi elaborada com o intuito de perceber se existem ou não objetivos comuns em casa e na escola e em que medida os sujeitos consideram importante esta parceria.

A questão 4 (Q.4) foi elaborada tendo em vista o conhecimento das concepções, relativamente ao que devem aprender os alunos na escola. Quanto aos professores, esperou-se que fizessem uma análise

geral das suas aulas e que exteriorizassem o que mais privilegiam nessas aulas. No que concerne aos pais, esperou-se que fizessem uma descrição detalhada do que consideram mais importante que os seus educandos aprendam na escola. Por sua vez, nos alunos, pretendeu-se que exteriorizassem tudo o que aprendem na escola.

A questão 5 (Q.5) abarca os aspectos relativos às aprendizagens feitas em contexto familiar. No que concerne à questão o que devem aprender em casa, os sujeitos foram questionados de forma a estabelecerem uma relação com os conteúdos abordados na escola.

A questão 6 (Q.6) aborda, de modo geral, a temática dos trabalhos de casa⁶. A este nível, pretendeu-se conhecer qual a opinião dos sujeitos da amostra relativamente à importância ou não dos trabalhos de casa e em que medida a crença anteriormente apresentada era uma realidade.

A questão 7 (Q.7) abarca o domínio da boa educação e boas maneiras. Apesar de ser uma questão de senso comum, pretendeu-se saber o que entendem ou como definem estes dois conceitos os nossos professores.

⁶ A realização de trabalhos de casa é, já, uma prática antiga, assim como familiar e, cada um de nós guarda, relativamente a ela, recordações dos seus tempos de estudantes. Segundo Cooper (1989, p. 539 apud CORREIA; REBELO, 1999, p. 20), “o trabalho de casa é definido como as tarefas atribuídas aos alunos pelos professores e que devem ser efectuadas fora do horário escolar”. Apesar disso, acrescenta ainda que qualquer aluno poderá optar pela realização dos trabalhos de casa noutros locais e tempos, nomeadamente: salas de estudo, bibliotecas, ou na escola, durante as horas posteriores aos tempos letivos (CORREIA; REBELO, 1999, p. 20). Deste modo e parafraseando Correia e Rebelo, os T.P.C. assumem uma posição privilegiada, uma vez que é através deles que os encarregados de educação se apercebem do trabalho dos seus educandos na escola. Assim sendo, os T.P.C. “são o vínculo das relações entre casa/escola e o melhor e o pior da comunicação” (CORREIA; REBELO, 1999, p. 17).

Quadro 2: Categoria(s), questão(ões) e subcategorias relativas a Q.3 a Q.7

Categoria	Questão	Subcategorias
Continuidade dos objetivos de casa e escola (Q.3)	Pais e professores: Em que medida considera que deve haver continuidade e congruência nas exigências e nos objetivos de casa e da escola?	Sim
	Alunos: Fala das conversas que tens com os teus pais sobre o que fazes na escola. Alunos: Fala das conversas que tens com o teu professor.	Não
Aprender na escola (Q.4)	Pais e professores: O que considera que os seus alunos (filhos) devem aprender na escola? E como se deve processar essa aprendizagem? Considera que devem aprender a ler, escrever, calcular ou também fazer outro tipo de aprendizagens? Quais?	Aprendizagens sociais
	Alunos: Fala sobre o que aprendes na escola.	Aprendizagens curriculares específicas
		Mista
O que aprendem em contexto familiar (Q.5)	Pais e professores: E no contexto familiar o que devem aprender?	Uma continuação da escola
	Alunos: Fala sobre alguns temas que os teus pais te ensinam.	Educação para os valores e afetos
		Mista
Trabalhos de casa (Q.6)	Pais e professores: Enquanto professor (encarregado de educação) concorda com os trabalhos de casa? (E normalmente ajuda-o na realização dos mesmos?) Porquê?	Sim
	Alunos: Levas trabalhos para casa? Achas importante? Em casa os teus pais ajudam-te nos trabalhos?	Não
Boa educação e boas maneiras (Q.7)	Pais e professores: O que entende por boa educação e boas maneiras?	Educação para a cidadania
	Alunos: Descreve a forma como os teus pais e o teu professor gostam que te comportes na escola;	Comportamento

Comunicação família-escola

Por outro lado, colocam-se ainda questões que visavam o esclarecimento de aspectos referentes à comunicação família-escola. No que se refere à comunicação, foram introduzidas duas questões, uma destinada a compreender o tipo de comunicação mais utilizado para explicar e apresentar os objetivos escolares aos encarregados de educação (Q.8); uma outra para perceber as formas de comunicação mais utilizadas entre pais e professores, assim como, conhecer o conteúdo desses contatos (Q.9).

A melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores das famílias é permitir que os pais venham às escolas, criando um espaço de comunicação frequente, dando-lhes a conhecer os currículos e o regulamento interno (DAVIS; MARQUES; SILVA, 1993).

Neste sentido, a questão 8 (Q.8) foi elaborada com o intuito de saber o tipo de comunicação mais utilizada pelos professores, se formal ou informal, quando apresentam os objetivos escolares aos encarregados de educação. Ainda tentou-se perceber até que ponto os pais se envolvem na dinâmica escolar e com o professor do seu educando.

Através da questão 9 (Q.9a), pretendeu-se saber as formas de comunicação (direta ou indireta) mais utilizadas pelos professores na comunicação com os pais dos seus alunos.

Relativamente às conversas dos docentes com os encarregados de educação, através da resposta a esta questão, pode-se aferir o grau de proximidade entre pais e escola e ainda perceber com que aspectos se preocupam os pais.

Pretendeu-se com esta questão (Q.9b - Conversa com os encarregados de educação), que os entrevistados referissem a forma como se comunicam uns com os outros, se de forma direta, através das reuniões, encontros festivos, telefonemas, conversas ou, por outro lado, se utilizavam algum elo (por exemplo, o aluno) para transmitirem alguma informação. Esta questão (Q.9b) foi elaborada com o intuito de conhecer o conteúdo dos contatos estabelecidos entre os pais e os professores.

Quadro 3: Categoria(s), questão(ões) e subcategorias relativas a Q.8 e Q.9

Categoria	Questão	Subcategorias
Partilha dos objetivos com os pais, quando e como? (Q.8)	<p>Pais e professores: Em que medida dá a conhecer os objetivos da escola aos encarregados de educação dos seus alunos? (Em que medida o professor do seu educando lhe dá a conhecer os objetivos da escola?) Os objetivos escolares devem ser partilhados, discutidos entre pais e professores? Quando e como?</p> <p>Alunos: Fala sobre a presença dos teus pais na escola. O que vão fazer à escola? Quando vão à escola?</p>	Contatos formais coletivos
		Contatos formais individuais
		Contatos informais coletivos
		Contatos informais individuais
		Mista
Conversa com o encarregado de educação (Q.9) (a e b)	<p>Pais e professores: Fala muitas vezes com os encarregados de educação dos seus alunos (o professor do seu educando)? Em que circunstâncias?</p> <p>Alunos: Como é que o teu professor entra em contato com os teus pais?</p>	Comunicação direta
		Comunicação indireta
		Mista
	<p>Pais e professores: E qual o conteúdo dessas conversas?</p> <p>Alunos: Costumas trazer informações escritas ou orais que o teu professor envia aos teus pais? Sobre que aspectos?</p>	Conteúdo informativo
		Aspectos sócio-afetivos
Aspectos metodológicos		
Mista		

Prolongamento do horário

A última questão, a saber, questão 10 (Q.10), insere-se no âmbito do prolongamento do horário em contexto escolar. Para o efeito, foram questionados diretamente os elementos da amostra sobre o tempo que os alunos deveriam permanecer na escola e com que atividades deveria ser ocupado esse prolongamento (Q.10). O número de horas que os alunos devem permanecer na escola (Q.10) foi uma questão que surgiu, tendo em conta o alargamento do horário escolar em muitas escolas e a discussão sobre as atividades a desenvolver nesse mesmo prolongamento.

Quadro 4: Categoria(s), questão(ões) e subcategorias relativas a Q.10

Categoria	Questão	Subcategorias
Quanto tempo na escola (Q.10)	Pais e professores: Quanto tempo os alunos devem permanecer na escola? Porquê? Alunos: Quanto tempo gostarias de ficar na escola? E a fazer o quê?	Cinco horas diárias com atividades letivas
		Mais do que cinco horas com atividades letivas
		Mais do que cinco horas com atividades de enriquecimento curricular

Após um primeiro contato com os sujeitos, foram iniciadas as entrevistas de forma personalizada. Este processo teve início e término no ano letivo 2005/2006. As entrevistas decorreram durante cinco meses, ou seja, de fevereiro a junho de 2006.

Inicialmente, foi solicitada autorização aos professores, com os quais foi feito sempre um contato pessoal, no sentido de explicar os objetivos da investigação e a sua metodologia.

Em primeiro lugar, foram contactados os colegas docentes e marcadas as horas de entrevista, de modo a não perturbar a sua atividade docente. Após terem sido entrevistados os docentes, através destes foi estabelecido contato com os encarregados de educação dos seus alunos, tendo sido solicitadas autorizações para a realização das composições e explicado todo o processo. E ainda foi pedida e justificada a importância da participação dos pais neste processo. Foram marcadas as entrevistas com os encarregados de educação nas horas de atendimento do professor em questão, aproveitando a sua ida à escola. As entrevistas e as composições decorreram nas salas de aula, tendo-se garantido o respeito pelo anonimato.

Resultados

Apesar da opção por uma análise de carácter qualitativo, ou seja, a análise de dados de forma descritiva e interpretativa, não se pode desprezar as técnicas quantitativas de análise e interpretação, mais precisamente a análise de conteúdo, que possibilita a categorização/padronização e a organização das respostas. Desta forma, podemos dizer que se enveredou por duas técnicas: uma de carácter qualitativo, nomeadamente descritiva, interpretativa e de categorização, e outra de carácter quantitativo, nomeadamente uma análise de correspondência múltipla – procedimento HOMALS (FIGUEIRA, 2003, 2004).

Com o propósito de traçar os perfis dos sujeitos da amostra e examinar as virtuais correspondências que possam existir entre as variáveis estudadas, recorreu-se à análise de correspondência múltipla, procedimento HOMALS. Através dela, torna-se possível examinar as virtuais correspondências que possam existir entre as variáveis estudadas, no caso deste estudo, mais do que duas variáveis com um número de níveis diferentes -*analyse multivay contingency table data*. (SPSS, 1990a, p. B-23)⁷. Este procedimento é uma estatística que permite a redução de dados através da análise de correspondência múltipla, com uma série de variáveis, todas elas nominais múltiplas. De forma sumária, o grande objetivo do procedimento *HOMALS* é permitir a análise de forma quantitativa da distância que se verifica entre as variáveis, isto é, até que ponto as categorias e as subcategorias estão próximas ou distantes umas das outras.

⁷ Segundo a opinião de alguns autores, “o *input* da análise de homogeneidade, também conhecida por análise de correspondência múltipla, é a vulgar matriz de dados rectangular, cujas linhas representam os sujeitos ou, mais genericamente, os objectos, e as colunas representam as variáveis. Podem existir duas ou mais variáveis de análise. Todas as variáveis sujeitas a este tipo de análise são, apenas, do tipo categorial. [...] embora as tabelas de contingência múltipla (Multiway contingency tables) possam ser, igualmente, analisadas através do procedimento SPSS CROSSTABS (Manual do SPSS – Statistics – Sumarize – Crosstabs), que nos permite, somente, estatísticas sumárias separadas para cada categoria (nível) de cada uma das variáveis. É com o HOMALS possível analisar as relações entre todas as variáveis, de forma conjunta e simultânea, a partir de uma configuração simples bidimensional”. [...] “Este procedimento quantifica os dados nominais (categorias), atribuindo valores numéricos aos casos (objectos) e às categorias (níveis da variável). Os valores atribuídos aos casos (objectos) são apelidados de resultados do objecto (*object scores*), enquanto os valores atribuídos às categorias são apelidados de quantificações da categoria [...]” (MANUAL DO SPSS, 1990, *Categorias*, p. B-25-26, apud FIGUEIRA, 2001).

Assim, após a realização das entrevistas, da produção escrita e da descrição das variáveis e sua operacionalização, procedeu-se à análise de conteúdo e ao traçado dos perfis das amostras dos alunos, dos pais e dos docentes.⁸

Através do procedimento HOMALS foram analisados os perfis dos docentes, dos encarregados de educação e dos alunos. Foram abordadas, em cada perfil, quinze variáveis comuns (sexo, idade, residência, habilitações, ideias de escola, objetivos da escola, continuidade e objetivos comuns, aprender na escola, aprender em casa, trabalhos de casa, boa educação e boas maneiras, partilha de objetivos quando e como, comunicação com os pais, formas de comunicação e permanência na escola) e quatro variáveis específicas: anos de serviço (docentes), profissão (encarregados de educação), profissão do pai e profissão da mãe (alunos). Desta análise resultaram, para cada uma das amostras, quatro subgrupos ou perfis diferenciados e interpretáveis⁹ (RODRIGUES, 2008).

Cumprindo o objetivo do presente artigo, foram observadas as tendências mais salientes (derivadas da moda, dado tratar-se de dados nominais ou categoriais) de cada uma das amostras, relativamente a cada uma das dimensões analisadas e procedeu-se à comparação dessas dimensões, de modo a verificar o grau de congruência entre elas.

Assim, quanto aos *Resultados comparativos*, têm-se, relativamente à questão Ideias de escola (Q.1).

Q.1: Qual ou quais as suas ideias de escola?

Alunos	Pais	Professores
Mista	Mista	Mista

A amostra na totalidade (pais, professores e alunos) não apresenta variações relativamente às ideias de escola. Revela uma mesma concepção de escola, um local de aprendizagens mistas. Neste sentido, poder-se-á

⁸ Ver Rodrigues (2008), para maiores esclarecimentos.

⁹ Por limites de espaço e por forma a dar cumprimento ao objetivo inicial, apenas são apresentados, neste artigo, os dados comparativos. Resultados que derivam dos resultados descritivos, para cada grupo. Neste sentido, não serão apresentados os resultados obtidos com o procedimento HOMALS.

afirmar que, apesar das pequenas variações sentidas nas diferentes subcategorias, no geral, isso não se verifica, desenvolvendo-se uma grande congruência entre as três sub-amostras.

Quanto à questão Objetivos da escola (Q.2)

Q.2 Quais os objetivos da escola

Alunos	Pais	Professores
Mista	Aprendizagens Sócio-emocionais	Mista

Relativamente aos objetivos escolares, destaca-se a perspectiva mista. Os pais distanciam-se cada vez mais duma perspectiva de instrução e caminham num novo sentido, mais global e atual. Esta concepção pode ainda advir das conversas e do conhecimento da escola que frequentam os seus educandos. Os pais, ao contactarem com os professores dos seus educandos, apercebem-se da preocupação crescente, dos segundos, ao nível “pedagógico” e com o indivíduo na sua totalidade. Aquando das entrevistas, era notória a preocupação dos pais em demonstrar algum conhecimento sobre a educação e a escola. Contudo, ter-se-á sempre alguma dúvida relativamente ao que os pais pensam. Como diz Ana Benavente (1991, p. 181), “muitas vezes os sujeitos tornam como suas determinadas ideias porque estão na ‘moda’, contudo, não alteram as suas representações, a sua forma de pensar e muito menos de agir”.

No entanto, é de realçar a similitude existente entre alunos e professores que referem os seguintes indicadores de resposta: alunos, “Aprendo tudo o que a professora ensina, a matéria dos livros e outras coisas”; professores, “Preparar os alunos para um futuro profissional mas também dotá-los de aprendizagens globais que os tornem cidadãos ativos na sociedade”.

Quanto à questão Continuidade dos objetivos entre casa e escola (Q.3):

Q.3 Em que medida considera que deve haver continuidade e congruência nas exigências e nos objetivos de casa e da escola?

Alunos	Pais	Professores
Sim	Sim	Sim

Após a leitura das respostas dadas por alunos, pais e professores, no domínio da continuidade dos objetivos entre casa e escola, verificou-se que eles consideram importante a continuidade dos objetivos escolares e familiares, enunciando-os como a única forma de promover a proximidade entre estes dois sistemas. Apesar disso, e tendo em conta as entrevistas, pode-se perceber como se traduz na prática esta proximidade. Consegue-se perceber que os pais tentam guiar os seus filhos de modo a que se sintam confiantes e orientados para a aprendizagem, tentando, igualmente, dialogar com o professor para irem ao encontro dos mesmos objetivos.

Quanto à questão Aprender na escola (Q.4):

Q.4 O que considera que se deve aprender na escola?

Alunos	Pais	Professores
Aprendizagens sociais	Aprendizagens sociais	Mista

Ao nível do que devem aprender na escola, globalmente, as concepções são do tipo “aprendizagens sociais”. Assim, os alunos e pais assumem uma posição semelhante. Por outro lado, os professores apresentam uma concepção mista. A congruência entre as concepções é elevada, contudo, a concepção dos professores é a mais abrangente, uma vez que abarca as várias subcategorias apresentadas.

A subcategoria apresentada pelos alunos é justificada pelas seguintes unidades de registo (apenas são apresentados alguns exemplos): “Para além de aprender a ler a escrever e a contar também aprendo a ser, a ouvir e a respeitar”; “Na escola aprendo a ser amigo e a ser companheiro”; “Aprendo a palavra de Deus”; “Aprendo a rezar”; “Aprendo a História de Portugal”; “Aprendo a estar atento, a ajudar os meus colegas e as pessoas que precisam”; “Aprendo a seguir o caminho de Deus”; “Na escola, aprendo a respeitar os meus colegas, os professores e os meus pais porque a minha professora nos ensina como respeitar os outros”.

Na mesma linha, os pais/encarregados de educação incidiram as suas respostas no seguinte indicador: “Respeitar os outros e a si próprio,

respeitar as regras, ser solidário e gerir conflitos”. 14 dos vinte e quatro encarregados de educação escolheram as aprendizagens sociais como o tipo de aprendizagens que devem ser efetuadas na escola.

Através das entrevistas, deduziu-se que existe uma grande preocupação, por parte de pais e professores, numa formação integral do indivíduo. As escolas apresentam, hoje em dia, uma maior oferta curricular pelo que os pais cada vez mais têm conhecimento do ensino e do tipo de ensino que gostariam que a escola proporcionasse aos seus educandos.

Pela questão, *Aprendem em contexto familiar (Q.5)*:

Q.5 E no contexto familiar, o que devem aprender?

Alunos	Pais	Professores
Educação para os valores e afetos	Educação para os valores e afetos	Mista

Tentou-se compreender como se processa a aprendizagem e que tipo de aprendizagem se realiza no contexto familiar. No que concerne à opinião dos pais relativamente ao que os alunos devem aprender em contexto familiar, mais de metade dos entrevistados refere a questão da educação, aspecto muito debatido na atualidade, representada pelos valores éticos e morais (9 pais), pelas atitudes (4 pais), pelos hábitos (5 pais), carinho (7 pais), amor (7 pais) e compreensão (1 pai). No mesmo sentido, os alunos preconizam os seguintes indicadores: “Valores, atitudes, hábitos”, “carinho, amor” e “compreensão”.

Somente os professores diferem, considerando que, para além da educação para os valores e afetos, também deveria ser uma prioridade o apoio à escola em vários domínios como: apoio institucional, apoio educativo, apoio social etc.

No que se refere aos *Trabalhos de casa (Q.6)*:

Q.6 Concorda com os trabalhos de casa?

Alunos	Pais	Professores
Sim	Sim	Sim

Percebe-se que temas como os trabalhos de casa denunciam, também eles, uma grande proximidade entre os diferentes grupos da amostra. É interessante verificar a maturidade com que os alunos concordam com os trabalhos de casa, especificando os seus benefícios a vários níveis. Nas palavras dos alunos, são vistos como uma boa forma para a criação de métodos de estudo (21 alunos). Exemplificando: “Os trabalhos de casa ajudam-me a estudar”; “A minha mãe diz que assim sou obrigado a estudar”; “Os trabalhos de casa ajudam-me a praticar o que aprendi na escola e a fazer exercícios, quando tenho dúvidas peço ajuda no dia seguinte à professora”; “É uma forma de refletir sobre o que aprendi e consolidar a matéria através de exercícios”.

Contudo, relativamente à participação dos pais nesta tarefa, os dados obtidos traduzem-se nalguma negligência por parte destes. Através do contato direto com os sujeitos, percebe-se que todos gostariam de ter mais tempo para os alunos ou para os filhos. Os professores, por seu lado, referiam a falta de tempo para cumprir o programa e, ao mesmo tempo, dar apoio aos vários subgrupos da sua turma. Os pais “queixavam-se” de falta de tempo durante a semana para apoiar os seus filhos nas tarefas escolares. Todos gostariam de melhorar, contudo, necessitam de tempo para pensar e agir.

No domínio da Boa educação e boas maneiras (Q.7):

Q.7 O que entende por “boa educação” e “boas maneiras”?

Alunos	Pais	Professores
Educação para a cidadania/Mista	Mista	Mista

Ainda neste domínio das relações escola-família, tentou-se perceber de que modo os encarregados de educação promoviam a boa educação e o respeito dos seus educandos no ambiente escolar, numa altura em que os docentes se queixam da indisciplina constante nas escolas. Segundo o que se pode apurar, os encarregados de educação exigem disciplina aos seus filhos, assim como esperam que os professores também sejam exigentes com eles. Todavia, quanto aos castigos, estes nem sempre apresentam a mesma perspectiva, parecendo que é um ponto

que necessita ser comum e acordado, para que os alunos reconheçam os mesmos limites em casa e na escola. Apesar disso, aos alunos/filhos era sempre transmitida a ideia da autoridade dos professores na escola e dos pais em casa.

Quanto à questão Tipo de comunicação (Q.8):

Q.8 Como e quando se dá a partilha de objetivos entre pais e escola?

Alunos	Pais	Professores
Contatos formais coletivos	Contatos formais coletivos	Contatos formais coletivos

Existem igualmente opções muito próximas, não se registrando diferenças entre a forma como se partilham os objetivos escolares. Estes devem ser apresentados e explicitados de forma clara a todos os encarregados de educação, o que exige um ambiente algo “formal”, embora o fato de ser em grupo possa ajudar no sentido de serem discutidos e repensados, se necessário.

Quanto à questão Conteúdo dos contatos (Q.9a):

Q.9a Qual o conteúdo das conversas entre pais e professores?

Alunos	Pais	Professores
Mista	Mista	Mista

Verificou-se que os professores continuam a transmitir aos pais, nos seus contatos com as famílias, informação respeitante às questões educativas. Mas não só. Hoje em dia, os pais se interessam e procuram estar a par dos aspectos metodológicos, como os conteúdos programáticos e assuntos relacionados com a instrução. Assim, este é também um dos aspectos que pais e professores começam a debater durante os seus encontros. O mesmo também se verificou ao analisar as produções escritas dos alunos, sendo exemplo disso os seguintes indicadores de resposta: “Informações gerais”, “Informações sobre festas e visitas de estudo”, “Pedidos para os pais virem à escola”, “Comportamento”, “Desempenho escolar”, “Convivência”, “Como

funcionam as aulas”, “Como a professora dá a matéria”, “Conteúdos programáticos tratados nas aulas” e “Saber como me comporto, o que ando a dar na escola, se tenho dificuldades”.

No que concerne às Formas de comunicação (Q.9b):

Q.9b Como se processam essas conversas?

Alunos	Pais	Professores
Comunicação directa	Comunicação directa	Comunicação directa

No que concerne à questão da interação entre professores e pais, estes referem, em relação ao tipo de comunicação, utilizar mais vezes a comunicação formal em detrimento da comunicação informal e, no que respeita às formas de comunicação, utilizar mais a comunicação direta com uma grande vantagem sobre a comunicação indireta. Este mesmo resultado surpreende pelo fato de se estar consciente de que este não vai ao encontro do preconizado por autores como Montandon (1985) e Lima (2002), entre outros, que indicam a comunicação direta e informal como sendo a preferida pelos pais, o que de algum modo facilita a sua participação no dia-a-dia dos seus educandos na escola. Através do contato que se teve com os três grupos de sujeitos, percebeu-se que existe cumplicidade entre eles, o que se traduz num conhecimento bastante alargado do funcionamento dos dois sistemas: escola/família.

Quanto ao Prolongamento do horário (Q.10):

Q.10 Quanto tempo os alunos devem permanecer na escola?

Alunos	Pais	Professores
Mais do que cinco horas com atividades de enriquecimento curricular	Mais do que cinco horas com atividades de enriquecimento curricular	Cinco horas com atividades acadêmicas

Por fim, relativamente ao horário escolar, pode-se constatar que os professores possuem uma visão um pouco diferente dos alunos e dos pais, que advém da sua experiência no ensino e que lhes diz que

todas as crianças necessitam de contactar com outros espaços. Foi aqui que, ao longo da investigação, verificou-se mais distância nas opiniões, o que se justifica, talvez, pelo seu maior entendimento do que é e/ou do que deve ser a escola.

Considerações finais

Os resultados deste estudo serão discutidos à luz da nossa pergunta de partida: “Será que pais, professores e alunos partilham as mesmas concepções de escola?”

Conscientes da verdadeira importância que uma relação próxima escola-família desempenha em toda a vida das crianças, no seu desenvolvimento pessoal e social, no seu sucesso educativo, na formação da sua personalidade, na sua autonomia entre outros aspectos, procurou-se, ao longo deste trabalho, perceber em que medida pais e professores caminham numa mesma direção e promovem uma partilha e uniformidade/continuidade entre casa e escola. Tentou-se ainda perceber se os alunos percebem esta partilha entre os dois sistemas de que fazem parte.

Através das entrevistas, verificou-se que os encarregados de educação, quando enviam o filho para a escola e esta última o recebe, pais e professores têm em mente uma finalidade comum. De fato, segundo os estudos de Lefévre e Desjardins (1996), a função da escola consiste em centrar-se nas aprendizagens escolares e é, assim, através deste objetivo principal que se inicia a cooperação entre pais e professores. Certamente a educação pode e deve exercer-se em qualquer sistema de ensino (LEFÉVRE; DESJARDINS, 1996).

De resto, existe uma razão justificativa para a parceria entre os pais e encarregados de educação e os próprios professores. Esta razão remete ao campo da continuidade das aprendizagens escolares, isto é, a prossecução em casa do que se faz na escola, assim como o aproveitamento e aperfeiçoamento da “bagagem” que os filhos-alunos trazem de casa. Ainda neste sentido, pais e professores se envolvem numa

rede de motivação a favor do crescimento saudável da criança. Neste estudo, isto é uma realidade. Através das respostas dadas pelos sujeitos, pode-se constatar esta percepção de necessidade de continuidade entre casa e escola.

Como explicam Lefévre e Desjardins (1996), e como se pode verificar no decorrer deste trabalho, os professores esperam que os encarregados de educação apoiem e auxiliem os seus educandos, ou seja, que providenciem e supervisionam os trabalhos de casa, que se interessem e tomem conhecimento das comunicações escritas enviadas na caderneta, ou não, que observem os trabalhos e que prestem atenção às notas obtidas nas fichas de avaliação.

Isto deve ter lugar num contexto motivante em que a identificação e a relação com os pais, pelas atitudes e comportamento do dia-a-dia em casa, não dê lugar nem à super protecção que os leva a fazerem os deveres em lugar do aluno, nem ao oposto, tendo uma relação caracterizada por ameaças, ou ainda por silêncios. (LEFÉVRE; DESJARDINS, 1996, p. 82).

Um ambiente de diálogo permite uma relação de colaboração, ditada por uma reciprocidade e complementaridade com clara definição de fronteiras e objetivos, passíveis de uma necessária flexibilidade consoante às situações.

A presente investigação permitiu concluir que as concepções em análise mantêm importantes relações entre si, isto é, docentes e família apresentam representações comuns sobre os aspectos supracitados e os alunos assumem uma posição central nos seus interesses. Todavia, apesar de estarem convencidos da importância desta parceria, pais e professores devem unir-se e passar mais à prática, começando, porventura, por analisar as formas de trabalhar em conjunto, para bem de todos e acima de tudo dos alunos-filhos ou filhos-alunos.

Pode-se ainda concluir que a convergência comprovada pelos resultados poderá ter origem numa satisfação recíproca, vivida pelos alunos, pelos pais e pelos professores. Ao comparar as respostas dos

alunos, dos encarregados de educação e dos professores, foi possível registar que as concepções que os mesmos têm das funções da escola são bastante coincidentes, de tal modo que, aquando da realização das entrevistas e após a leitura das narrativas, verificou-se que as informações escritas/orais eram extremamente próximas, o que evidenciava um elevado grau de congruência entre os sujeitos da amostra.

Neste sentido, tendo por base este estudo, pode-se, por exemplo, perspectivar outras linhas de pesquisa a seguir numa outra investigação sobre este tema, ou até mesmo outros temas decorrentes deste. Um procedimento exequível diz respeito à recolha de dados através de outras metodologias, nomeadamente questionário, gravação de vídeo, diários ao longo de um ano letivo etc. Para além deste aspecto, seria muito pertinente o desenvolvimento de um estudo (adicional) que conduzisse à análise das justificações das respostas dadas pelos sujeitos da investigação. E, ainda, analisar as (in)congruências entre as concepções e as ações dos sujeitos de investigação.

Outra questão que se poderia afigurar importante prende-se com a análise das concepções de pais, docentes e alunos, e em que medida estas influenciam o rendimento, o sucesso escolar e a motivação sentida na escola.

Outro aspecto que se poderia revelar de grande pertinência era, eventualmente, a realização de um estudo de seguimento, exatamente com os mesmos sujeitos da amostra, de modo a analisar as eventuais alterações nas suas concepções, tendo por base o presente estudo, que se apresentaria como uma reflexão neste domínio.

Em jeito de reflexão final, pode-se referir que os dados aqui analisados não permitem de forma concisa emitir possíveis justificações. Neste sentido, compreender o porquê de determinadas respostas e verificar o seu grau de verosimilhança é um possível prolongamento deste estudo.

SCHOOL FUNCTIONS, CONCEPTIONS OF PARENTS, TEACHERS AND STUDENTS: A COMPARATIVE STUDY

Abstract: The present article intends to systemize the results of an inquiry whose main intention were to present a comparative analysis of the conceptions of parents, professors and pupils, on the functions of the school, the education and education at 1st grade of Teaching Basic looking to perceive the degree of (in)congruence between them. The groups under analysis, pupils (N=60), parents (N=60) and professors (N=60), had been observed in the dimensions Functions of the school, parental Involvement in the questions of the school, Communication family-school and Prolongation of the schedule, having themselves used, as instrument of retraction of data, the narratives, for interview and written production. The data had been read, basically through the analysis of content and of the analysis of multiple correspondences - procedure HOMALS. Through this procedure, the profiles of the three samples and the correspondences between the same ones had been analyzed. The joined profiles suggest one high degree of congruence between the analyzed dimensions.

Key Words: School. Family (Parents). Pupils. Communication. Conceptions.

Referências

ABRIC, J. C. A theoretical and experimental approach to the study of social representation in a situation of interaction. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Ed.), **Social representation** (p. 169-183). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. 1984.

BENAVENTE, A. **Do outro lado da escola**. Lisboa: Editorial Teorema. 1991.

BENAVENTE, A. **Professoras e processos de mudança nas escolas**. Lisboa: Livros Horizonte. 1990.

DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. **Os professores e as famílias: a colaboração possível**. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte. 1993.

DE KETELE, Jean-Marie. **Observar as situações educativas**. Coimbra: Coimbra Almedina. 1981.

FIGUEIRA, A. P. C. **Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas.** Estudo das vivências metodológicas numa amostra de professores dos 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de Matemática, Português e Língua Estrangeira (Inglês), do Concelho de Coimbra. Dissertação de Doutoramento, apresentada à FPCEUC (não publicada). 2001.

FIGUEIRA, A. P. C. **Procedimento HOMALS:** instrumentalidade em estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Um exemplo ilustrativo. Disponível em: <www.Psicologia.com.pt/artigos/investigacao>. Acesso em: 2003.

FIGUEIRA, A. P. C. Procedimento HOMALS: instrumentalidade em estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Um exemplo ilustrativo. **Psychologica** (extra série – número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu), p. 601-610. 2004.

FLORIN. **Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância.** Porto: edições ASA. 1987.

Gilly, M. **Maître-élève: Rôles institutionnels et représentations.** Paris: Presses Universitaires de France. 1980.

GILLY; POTVIN. As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LECACHEUR. Théorie opératoire et développement cognitif. **Cahiers de psychologie cognitive**, Vol. 9, (3), p. 297-321. 1981.

LEFÉBVRE, B.; DESJARDINS, R. Os pais na organização escolar local. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 30(1), p. 79 – 90. 1996.

LIMA, J. **Pais e Professores um desafio à cooperação.** Porto: Edições Asa. 2002.

MOLLO-BOUVIER, S. De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation. **Revue Française de Pédagogie**, n. 78, 1987, p. 65-71.

MOLLO-BOUVIER, S. **La sélection implicite à l'école.** Pratiques du discours et discours de la pratique. Paris: PUF.1986.

MONTANDON, C. L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique. In: VINCENT, G. (org.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Lyon: PUL, p. 149-171.1985.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre Pais e Professores: Um Diálogo Impossível?** Para uma análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola. Oeiras: Celta Editora. 2001.

MUGNY, G.; CARUGATI, F. **L'intelligence au pluriel:** les représentations sociales de l'intelligence et de son développement. Cousset: DelVal, 1985.

SANTIAGO, R. A. **A escola representada pelos alunos, pais e professores.** Aveiro: Universidade de Aveiro. 1996.

REBELO, J.A. Da S.; CORREIA, O.N. de O.N. **O sentido dos deveres para casa.** Coimbra, Portugal: Gráfica de Coimbra. 1999.

RODRIGUES, C. I. N. **Funções da escola.** Concepções dos pais, professores e alunos – Estudo Comparativo. Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2008.

SEABRA, T. **Educação nas famílias:** Etnicidade e classes sociais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. 1999.

SPSS. **Advanced statistics user's guide.** Chicago: IL Author. 1990.

VENTURA DE PINHO, L. **Empatia do Professor e Mobilização do Aluno:** Estudo experimental a partir da indução de representações prévias (Tese de Doutoramento ainda não publicada). Universidade de Aveiro. Portugal. 1988.

ZAROOUR, M.; GILLY, M. Competences attribués aux adultes par des élèves en fin de scolarité primaire. **Bulletin de Psychologie**, n. 353, p. 228-241. 1981.

Artigo recebido em: 28/12/2010

Aprovado para publicação em: 21/07/2011