

Escola e Família: uma relação conflitual rumo à cooperação

A relação escola e família, embora actualmente possa ser encarada como uma realidade em processo de transformação, com avanços e recuos, assenta, ainda, numa base de desconfiança recíproca. Sendo a escola e família os dois suportes estruturantes e complementares do crescimento e da educação/formação das futuras gerações impõe-se que se desenvolvam acções de aproximação rumo a uma cooperação efectiva para a realização da comum missão educativa.

Esta temática, apesar de me ser cara e desafiante, não significa que tenha muitas certezas acerca da mesma. Numa cultura onde a turbulência, a incerteza, a desconfiança e a imprevisibilidade se constituem como marcas distintivas do nosso quotidiano, também se reflectem na escola e na família como espaços educativos. Esta constatação deve mover-nos à reflexão para não sofrermos passivamente as mudanças sociais profundas e rápidas, mas reagirmos pró-activamente para não sermos meros espectadores do que vai acontecendo, mas tenhamos algum protagonismo, e sejamos actores neste cenário complexo de educar na mudança (Gonçalves & Coimbra, 2000).

Por isso, vou arriscar tecer algumas reflexões sobre a relação complexa família e escola, sinalizando as dificuldades da cooperação e tentando produzir algumas alternativas para se assumirem como contextos privilegiados de desenvolvimento.

Com estas considerações pretendo, mais que encontrar respostas, produzir novas questões, mantendo-nos atentos aos desafios de cada momento, para adequarmos respostas criativas a cada situação, nesta missão de sermos educadores dos homens e mulheres do amanhã.

De uma relação inquestionável à desconfiança

Até finais dos anos sessenta, aproximadamente, as relações família e escola estavam perfeitamente estabelecidas e regulamentadas de forma unilateral pela instituição que detinha

a hegemonia e o poder reconhecidos socialmente, existindo uma correspondência quase perfeita entre os valores e normas que se implementavam na escola e se aceitavam no seio da família, na maior parte das vezes de forma acrítica e inquestionável. À partida, existia um acordo implícito entre a escola e a família sobre o que as crianças e adolescentes deviam aprender – os conteúdos – e como deveriam fazê-lo – as metodologias – (Silva, 2003).

É óbvio, que os consensos naturais entre professores e pais – na ausência de qualquer negociação, a não ser o poder dos mais fortes sobre os mais fracos –, eram tão



perversos na arte de educar que poderiam ser corporizados nestes adágios populares: “as letras com sangue entram”; “quem te quer bem, far-te-á chorar”, ou ainda, “quem dá o pão, dá a criação”. Está claro que as metodologias subjacentes ao acto educativo eram de carácter punitivo, à base de torturas, reguadas, humilhações, violências físicas e psicológicas, marcando gerações de crianças e adolescentes que, aterrorizados, memorizavam a tabuada e entregavam, em pânico, os resultados escolares aos seus pais. Ao aluno não lhe restava mais que obedecer e ser receptáculo passivo de conhecimentos para se salvaguardar da punição implacável dos educadores (professores e pais) cúmplices. Espero que a grande maioria tenha conseguido sobreviver a estas práticas educativas autoritárias e violentas, inclusive superá-las, sem que deixassem grandes marcas intransponíveis nas suas trajectórias de vida.

Hoje, esta suposta e artificiosa coesão entrou numa inevitável ruptura pelas profundas mutações das práticas educativas, quer na família quer na escola e pela emergência dos valores democráticos nas sociedades ocidentais. Assim, as relações não só deixaram de ser harmónicas, mas entraram numa espiral de progressiva conflitualidade e até violência, atribuindo-se responsabilidades e acusações

recíprocas entre os dois principais agentes de educação sobre o insucesso educativo numa escola de massas.

Mas a crise da escola está também na ordem do dia (Correia & Matos, 2001):

(a) são os professores que se sentem defraudados no seu exercício profissional, sendo meros executores das directivas da administração central que realiza reformas, revê currículos e carreiras nos gabinetes do ministério sem previamente realizar uma reflexão alargada com os principais actores da educação;

(b) constrói-se uma opinião simplista, demagógica e generalizada, através dos meios da comunicação social, de que a qualidade do ensino está em queda, nomeadamente na escola pública, colocando em causa a competência científico/técnica e pedagógica dos professores e denegrindo a sua imagem profissional;

(c) sublinha-se a dificuldade humana de transmitir, numa escola de massas, algum saber significativo às crianças e aos adolescentes dentro dos contextos de formação cada vez menos controláveis, porque os alunos, cada vez mais, provêm de contextos familiares diferenciados onde não se soube reconstruir um princípio de autoridade que fosse referência da construção de uma identidade pessoal

e social segura; isto é, de práticas educativas parentais marcadas por um forte autoritarismo passou-se para práticas onde não pode existir qualquer hetero-regulação em nome do desenvolvimento espontâneo e da felicidade das crianças (mito do “bom selvagem” dos filhos de Rousseau), revelando, no fundo, as inseguranças dos pais em educar num equilíbrio entre ternura e autoridade;

(d) vão-se atribuindo responsabilidades sociais e culturais in comportáveis à escola e, simultaneamente, vai aumentando o desprestígio social da mesma e do exercício profissional dos professores, convertendo-se a educação numa missão quase impossível.

Face a esta crise e desajustes históricos, os dois actores fundamentais do acto educativo entram em acusações recíprocas. Por um lado, os professores acusam os pais de transformarem as escolas em gigantescos parques de estacionamento dos seus filhos e pretendem que a escola resolva os problemas que eles não são capazes ou não querem resolver, num misto de desresponsabilização, negligência, demissão educativa, cumplicidade e sentimento de culpa; por outro lado, os pais acusam os professores de serem incompetentes para conseguir motivar as novas gerações para um ensino aprendizagem bem sucedido, porque utilizam processos pedagógicos pouco interactivos, demasiado autoritários, leccionando conteúdos de uma escola livresca e academicista inadequados às necessidades e interesses dos jovens de hoje e à realidade do mundo actual (Gonçalves, 2003).



Como facilmente se pode deduzir, nas carências que a família e a escola manifestam, há um longo trabalho a realizar para promover a construção de uma nova relação mais igualitária, mais diferenciada e mais colaborativa. Ou seja, a escola necessita que os pais não abdicuem do seu papel de educadores e proporcionem aos seus filhos um contexto favorável à construção de uma identidade pessoal e social segura; mas os pais também exigem à escola que não se limite a instruir, mas proporcione aos adolescentes aprendizagens significativas que sejam instrumentos de leitura do mundo actual e favoreçam a sua integração psicossocial.

Escola e a família uma relação necessária

Várias investigações revelam que o envolvimento dos pais na escola tem efeitos positivos nos resultados escolares dos seus educandos. Simultaneamente, os próprios pais parecem beneficiar desta participação, em termos da valorização do seu papel activo de educadores, do conhecimento do funcionamento da escola, de uma maior informação sobre o sistema de educação/formação, do alargamento da construção de redes sociais de apoio (conhecendo novos pais e professores e auxiliares da acção educativa), e ainda, do desenvolvimento da consciência da cidadania, tornando-os mais interventivos na causa pública (Davies, Marques, & Silva, 1993; Marques, 1988).

No que diz respeito aos professores, uma participação cooperante da família na escola responsabiliza e motiva mais os alunos nos processos de ensino/aprendizagem e minimiza os efeitos da indisciplina, da violência e do *bullying*; os professores deixam de ser os únicos responsáveis pelo insucesso educativo dos alunos para ser partilhado com os diversos contextos onde o desenvolvimento ocorre: como a família, a comunidade de pertença e as políticas educativas...

Contudo, convém identificar alguns obstáculos emergentes ou latentes que vão dificultando o processo de desenvolvimento desta cooperação, porque é assumindo-os, explicitando-os e circunscrevendo-os que se torna mais viável a definição de estratégias adequadas para os contornar e para delinear uma colaboração efectiva numa base segura e clara.

Obstáculos ao diálogo por parte da escola/professores

A escola foi e continua, em parte, a ser um “feudo” dos professores. Por isso, vai resistindo e adiando o diálogo cooperativo com os pais, circunscrevendo-o ao indispensável e ao legalmente prescrito para não abdicar do poder que sempre deteve. Inseguros nos seus poderes, ameaçados pela presença dos pais, os professores questionam-se sobre a pertinência desta presença dilemática: serão os pais intromissores ou interlocutores?

É à escola, como detentora da cultura socialmente dominante e do poder reconhecido, que compete tomar a iniciativa neste diálogo de colaboração, até porque não pode orgulhosamente comportar toda a responsabilidade de dar resposta aos crescentes pedidos que a sociedade

civil e as famílias lhe estão exigindo. Quanto mais partilhar esta responsabilidade com a comunidade, sem medos de perder os poderes, a menos pressão será sujeita e mais recursos poderá mobilizar para ir dando as respostas mais adequadas (Silva, 2001).

Como afirma Nóvoa (1992, p. 27), “é preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas pertencem à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito”.

Obstáculos por parte da família para o diálogo cooperante

A participação dos pais na escola continua a ser reduzida, não só porque não faz parte da tradição portuguesa esta prática – tradicionalmente, a família delegava totalmente na escola a tarefa da educação –, mas porque esta nova experiência de participação, consagrada na legislação, após o 25 de Abril de 1974, não tem produzido os resultados desejáveis (Silva, 1994).

Por um lado, os professores e os directores de turma sublinham um certo fatalismo nas suas tentativas de diálogo com os pais afirmando que os encarregados de educação não procuram a escola, nem mesmo quando são convocados para as reuniões previstas; os poucos que aparecem são os pais dos alunos que não revelam problemas – são, normalmente, os pais que partilham a cultura dominante da escola. Frequentemente, os pais manifestam não se sentirem suficientemente mobilizados para a participação porque, as poucas vezes que tentaram a aproximação, experienciaram um certo sentimento de rejeição, não se sentindo respeitados e compreendidos nos seus pontos de vista e na sua forma de estar e ler a realidade escolar (Sousa, 1997).

Em geral, as famílias ausentes na participação do diálogo com a escola e na implicação do processo educativo dos seus filhos, têm um total desconhecimento da legislação que rege esta participação, do funcionamento e organização do sistema escolar. Estas famílias estão distantes da cultura da escola e provêm de contextos sócio-culturais desfavorecidos ou de minorias étnicas, revelando grandes dificuldades em dialogar com a cultura escolar, em termos de linguagem, sentindo o ambiente como estranho à sua experiência quotidiana. E, embora julguem importante a sua participação na escola, acham-na pouco viável por várias razões:

(a) os seus horários laborais estão desajustados aos horários de atendimentos dos professores e directores de turma;

(b) dificuldades de acesso à informação e descodificação da mesma;

(c) dificuldades de comunicação verbal, inibindo-os de expressarem o que pensam, porque não entendem as mensagens transaccionadas pelos professores, centradas preferencialmente numa informação sobre a realização escolar dos seus educandos (quase sempre negativa e

problemática e de carácter eminentemente cognitiva, despida de afectos);

(d) sentem-se responsabilizados e culpabilizados, consciente ou inconscientemente, pelos insucessos dos seus filhos, colocando em causa o seu papel como educadores...

Como consequência, os pais oriundos de contextos desfavorecidos, tendem a sentir-se marginalizados pela escola, distanciando-se dela e penalizando, deste modo, os seus educandos transmitindo-lhes mensagens veiculadoras de expectativas reduzidas face a um percurso escolar mais longo pela desvalorização da formação. A escola, por sua vez, institui-se num instrumento de exclusão social e legitimadora das desigualdades.

Rumo a um diálogo colaborativo

Como poderão ser contornados estes obstáculos e conflitos em oportunidades de cooperação? Deixo-vos algumas propostas, entre outras, a partir das dificuldades explicitadas, em ordem a transformar este diálogo conflitual num diálogo cooperante (Gonçalves, 2003).

Como já foi sublinhado, a escola, como instituição portadora da cultura dominante, deve ser o interlocutor privilegiado que deverá tomar a iniciativa para estreitar as margens do diálogo; já que os pais não vão à escola, deve a escola ir ao encontro das famílias (Sampaio & Felício, 1997). Compete à parte que está numa situação de poder mobilizar todos os esforços para esbater as distâncias e as barreiras culturais que ela própria construiu, ultrapassando os fantasmas e medos de serem invadidos e desautorizados, pela adopção de estratégias que permitam às famílias sentirem-se respeitados no seu papel de educadores, acolhidos e reconhecidos como uma mais-valia no sucesso educativo dos seus filhos e interlocutores privilegiados da escola com a comunidade.

Normalmente, os encarregados de educação (pais) são convocados, pelo director de turma – figura *pivot* da relação escola família –, para virem à escola, normalmente, por motivos desagradáveis e penalizadores para a sua auto-estima como educadores competentes.

As situações mais comuns que desencadeiam a aproximação dos pais à escola são: as faltas injustificadas, os comportamentos disruptivos dos seus educandos, o mau aproveitamento escolar, as aulas de apoio compensatório, a autorização das saídas da escola... A escola deveria inverter esta lógica negativa, convocando os pais para acções mais positivas de cooperação e formação, ou então para momentos mais informais: como festas e convívios que poderiam facilitar a construção de vínculos com a escola, sentindo-a como um espaço próprio na continuidade da família. Estas iniciativas formativas e informais deveriam ser dinamizadas pelos órgãos de gestão da escola em colaboração com a associação de pais.

No que concerne ao papel dinamizador por parte dos órgãos de gestão da escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e à Assembleia de Escola seria urgente que definissem uma política global de envolvimento das

famílias. Por um lado, fazendo as diligências necessárias para garantir o funcionamento regular das associações de pais e a representação dos pais nos vários órgãos onde têm assento por direito próprio (Conselho Pedagógico, Conselho de Turma – nas situações previstas – e na Assembleia de Escola), por outro lado, promovendo acções concretas de formação e lazer, através do Projecto Educativo da Escola.

Seria extremamente positivo, em termos da abertura da escola à comunidade, o contributo dos pais e da comunidade no apoio aos vários *ateliers* de actividades de complemento curricular como oportunidade de partilha de alguns saberes especializados de que possam ser portadores.

Ao abrir explicitamente as portas à comunidade, através da participação dos clubes escolares, alarga-se o conceito tradicional de escola como comunidade de professores e alunos para uma nova noção de comunidade educativa, onde têm lugar os agentes formais e informais de educação e onde os profissionais de educação dão as mãos aos agentes comunitários com capacidade de intervenção no acto educativo. Os pais são, nesta perspectiva, os agentes educativos não profissionais a privilegiar na colaboração nas actividades de complemento curricular (Azevedo, 2000).

Outra estratégia de colaboração/aproximação poderia ser corporizada pela promoção de iniciativas de participação de painéis formativos temáticos, quer para os pais quer para os alunos, levados a cabo pelos Órgãos de Gestão das Escolas em articulação com as Associações de Pais, podendo envolver os pais na dinamização dessas acções (por exemplo, a realização de um painel diversificado de profissionais dissertando sobre o seu dia-a-dia profissional e sobre as suas trajectórias profissionais com o objectivo de apoiar os alunos na exploração e construção de projectos vocacionais).

Por fim, seria importante, neste fortalecimento de relações dos dois interlocutores educativos, reactivar, de forma intencionalizada, os eventos festivos tradicionais: como as festas de Natal, Páscoa, fim de ano aproveitando estes momentos para fazer uma apresentação de mostras de trabalhos realizados pelos alunos no âmbito das várias disciplinas, onde seriam sublinhadas e exibidas competências científicas, técnicas, desportivas e artísticas adquiridas ao longo do ano. São estes rituais comuns de encontro que vão construindo um sentido de pertença e de identificação comunitária.

Concluindo

“Uma vez que nasceu esse deus – o amor –, do amor às coisas belas seguiram-se toda a classe de bens, tanto para os deuses como para os homens” (Banquete, Platão).

É parafraseando este antiquíssimo texto de Platão, que nem os séculos conseguiram eliminar a sua beleza “sempre antiga e sempre nova”, que gostaria de terminar esta reflexão sobre a relação complexa, mas necessária, entre a escola e a família. Estou convicto que é através “do amor às

ciclo de conferências

Faculdade de Filosofia de Braga

ESTES DUALISMOS QUE NOS PERSEGUEM

Até que ponto os dualismos que utilizamos para pensar e “arrumar” o(s) nosso(s) mundo(s) correspondem a realidades igualmente duais ou não passam de formas de entendermos o mundo e nos entendermos quando comunicamos?

Correspondem apenas a uma realidade construída pelos seres humanos por uma questão prática ou de conveniência, ou correspondem a alguma realidade objectiva que se nos impõe?

Poderemos dispensar esses dualismos?

Se não, porquê?

Se sim, com que consequências?

coisas belas” – às crianças, aos adolescentes e jovens – que se alicerça todo um projecto de educação estruturante e estruturador do sujeito em construção/desenvolvimento e que daqui emergirá “toda a classe de bens para os deuses e para os homens”, mediante o diálogo fecundo entre as duas instituições mais decisivas e com maior responsabilidade na construção de sujeitos realizados e felizes. É na experiência de se sentirem amados, ao longo do processo de educação/formação, que vai nascendo neles este divinal tesouro, o amor (Gonçalves, 2003).

Bibliografia

Azevedo, J. (2000). *Das escolas “Sísifos”, à construção social de uma nova institucionalidade*. Seminário, “Escola Jovem: Um novo olhar sobre o ensino médio”. Brasília, 7-9 de Junho.

Correia, J. A., & Matos, M (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Gonçalves, C. M. (2003). Escola e Família uma relação necessária e conflitual. In M. E. Costa (Ed.), *Gestão de conflitos na Escola*. Universidade aberta, pp. 97-142.

Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2000). Como construir trajectórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade? In A. R. Sanchez & M. V. Fernandez (Eds.) *O repto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 209-224.

Marques, R. (1988). *A escola e os pais: como colaborar*. Lisboa: Texto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Sampaio, E. & Felício, P. (1997). A escola e a família: da dualidade à realidade. *Noesis*, 2, 25-27

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Silva, P. (1994). Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994: Duas décadas, um balanço. *Inovação*, Vol. 7, 3, 307-355, Lisboa, I.I.E.

Silva, P. (2001). *Interface escola-família, um olhar sociológico*. Dissertação das Provas de Doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Silva, M. A. (2003). O Conflito na Organização Escolar, “os novos (e velhos) mandatos da escola da actualidade”. In M. E. Costa (Ed.), *Gestão de conflitos na Escola*. Universidade aberta

Sousa, M. G., (1997). A participação dos pais na escola. *Noesis*, 2, 28-30.

* **CARLOS GONÇALVES** é Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<http://dualismos.blogspot.com/>

A Curiosidade Humana e o Conhecimento

Perante o convite para falar sobre este tema**, apercebi-me que, curiosamente, sei muito pouco sobre a curiosidade.

O dicionário define-a como sendo o desejo de saber ou ver, como correspondendo a um objecto raro ou interessante, mas também como remetendo para um trabalho ligeiro e recreativo. Primeiro, achei que esta definição remetia para aspectos contraditórios, para o que é interessante e raro, mas também para o que é da dimensão apenas do ligeiro e recreativo. Mas depois, não pude deixar de pensar no prazer associado ao desejo de conhecer, de construir significados e sentidos.

E aí, pensei num bebé ao colo da mãe. A mãe olha o seu bebé, que sentindo-se olhado, a olha também. Neste olhar, ambos se recriam e se dão à luz. E o bebé olha a mãe, que primeiro o olhou. Porque só um bebé que experimentou a curiosidade da mãe, que depois do sonhar o deseja conhecer, se pode tornar curioso em relação aos outros e ao mundo. Porque a curiosidade nasce da forma como fomos conhecidos, para depois, podermos conhecer do mesmo modo quem nos conhece e podermos partir para conhecer outros diferentes de nós.

O bebé olha o rosto da mãe e interroga-o, querendo saber quem ela é e, depois, quem ele é. Começará por olhar, depois procurará tocar, mexer, desmanchar para ver como é por dentro. Primeiro, o rosto da mãe, e depois quando sair do colo, todos os outros objectos que encontra e que vai explorar com a mesma paixão e curiosidade com que explorou o rosto da mãe. Isto se esta tiver sabido e podido sintonizar com o olhar e o desejo do seu filho, abrindo-o ao conhecimento de si

e do mundo. Se tiver sido uma mãe que nas palavras de Winnicott, tenha sido uma mãe suficientemente boa, e não completamente boa, porque uma mãe perfeita, não permite à criança crescer, antes a encerra numa onipotência fechada e bloqueante, onde não há lugar para a curiosidade. E por isso, a “mãe suficientemente boa” é a que primeiro se adapta inteiramente ao seu bebé, numa sintonia feita de ternura, permitindo-lhe criar a ilusão de ser ele que cria o mundo, mas que depois, progressivamente, vai deixando

de estar sempre, dando espaço para a criança sonhar e desejar, abrindo a porta à curiosidade por aquilo que não se tem, mas que se pode desejar conhecer. É a mãe que mostra o mundo: “olha o pai que chegou!”, “já viste como hoje o dia está bonito?”, “já viste aqueles meninos ali a brincar. Como é que eles fazem? Anda, vamos fazer como eles”. E a mãe que assim mostra o mundo, neste mostrar fala ao seu bebé do prazer de conhecer. Porque se é verdade que, desde que nasce, o bebé mostra interesse por aquilo que o rodeia, revelando notáveis competências quer interactivas, quer cognitivas, quer epistémicas, os estudos mostram também, que a qualidade da atenção que ele dá aos objectos e às pessoas, depende funda-



mentalmente da qualidade da atenção dada à criança pelo adulto, do “diálogo de atenções” que com ela estabelece. E a mãe suficientemente boa é não só esta mãe que, atenta à atenção do seu filho, lhe mostra o mundo, mas também a mãe que lhe permite explorar esse mundo, porque funciona como uma base segura a partir da qual a criança se pode aventurar na descoberta de si e dos outros.