

QUEM EDUCA? A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

Custódia Alexandra Almeida Martins
Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia
custodiam@iep.uminho.pt

Resumo

Uma das características da modernidade é o facto de ser descontínua. Giddens defende que a descontinuidade se processa a dois níveis: no que se refere à extensividade e no que se refere à intensividade. Assim, as mudanças que ocorrem nas formas de interligações sociais (extensividade) e as mudanças que ocorrem em algumas características pessoais da existência quotidiana (intensividade), são objecto da nossa atenção. Ao procurar entender as modificações ao nível das instituições (neste caso: família e escola) pretende-se fazer uma abordagem sobre as formas de interligações sociais. Por outro lado, é nossa pretensão perceber de que modo podem essas mudanças da “ordem da extensividade” influenciar os indivíduos (os jovens), e quais as consequências dessa influência. Este trabalho pretende focar um aspecto essencial, a saber: de que modo deve se entendida a questão da transmissão de valores considerando a relação entre a família e a escola.

A pergunta “quem educa?” implica, antes de qualquer resposta, algumas considerações prévias. Assim, importa começar por dizer que qualquer resposta é apenas uma resposta e não a resposta. De resto, a este propósito, Postman considera que as actuais respostas não nos servem devidamente; afirma: “(...) os humanos vivem em dois mundo – o mundo dos eventos e das coisas e o mundo das palavras acerca dos eventos e das coisas. (...) [A] linguagem (...) diz-nos igualmente que género de conceitos devemos construir” (2002, p. 208).

Há, portanto, que fazer um trabalho hermenêutico, recolocar a questão segundo três aspectos distintos, a saber: quem educa, educa alguém; quem educa, educa em algo e quem educa, educa com uma finalidade. A nossa análise deve considerar estes três vectores, pois, a pergunta de origem, destaca essa mesma tríade: quem, o quê e para quê. Será a partir da relação entre estes vectores que sustentaremos o eixo da nossa reflexão: a necessidade de estabelecer uma narrativa da identidade; uma narrativa da identidade do sujeito da educação: quer enquanto educador, quer enquanto educando.

Dentro deste contexto, afirma Nóvoa “Ao longo do século XX, concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância foram-se misturando com «ideologias da salvação», alimentando a ilusão da escola como lugar de «redenção pessoal» e de «regeneração social»” (2001, p. 246). O que sucede é que a escola transformou-se num conjunto de programas, “(...) educação sexual, combate à droga e à violência, educação ambiental e ecológica, formação para as novas tecnologias, prevenção rodoviária, clubes europeus (...) grupos de defesa do artesanato

e das culturas locais, educação para a cidadania ...” (Nóvoa, 2001, p. 246). Construindo-se, deste modo, uma narrativa para a escola resultado de uma panóplia de imagens extra-escolares, as quais, transmutaram-se em funções pedagógicas.

A educação necessita de uma narrativa de identidade assente no sujeito: “[s]em uma narrativa, a vida não faz sentido. Sem sentido, não há finalidade para a aprendizagem. Sem uma finalidade, as escolas tornam-se casas de correcção, não de atenção” (Postman, 2002, p. 22). Contudo, e paradoxalmente, o sujeito da educação é, ele mesmo, portador de diversas narrativas, enquanto agente criador e enquanto sujeito passivo. A escola torna-se o espaço público privilegiado de conflito entre a narrativa privada (de cada indivíduo) e a narrativa institucional. Postman traz lucidez a esta realidade quando a equaciona do seguinte modo:

“Nas considerações como conduzir o ensino dos nossos jovens, os adultos deverão resolver dois problemas: um de engenharia; o outro metafísico. O de engenharia (...), é essencialmente um problema técnico. É a questão dos meios pelos quais os jovens se tornarão seres instruídos e debruça-se sobre onde e quando tomar medidas e, como é óbvio, como deverá desenrolar-se a aprendizagem. Mas quando nos transformamos, enquanto pessoas, devido a algo que aprendemos – quando apropriamos um entendimento, um conceito, uma visão que nos altera o mundo – o caso muda de figura. (...) é este o problema metafísico a que me refiro” (2002, pp. 17-18).

A narrativa da identidade deve ser capaz de fornecer sentido tanto às vivências como às aprendizagens de cada um. A capacidade de conferir sentido é o que constitui a narrativa da identidade, enquanto narrativa de afirmação. O que sucede é que para o sujeito de educação – o educador (quer seja a família quer sejam os professores) ou o educando, “(...) a escola não te qualquer sentido, não se inscreve numa narrativa coerente do ponto de vista dos seus projectos pessoais ou sociais” (Nóvoa, 2001, p. 246).

Justamente esta ausência de afirmação, por excesso de imagens, remete-nos para a questão de que a principal característica da modernidade é o facto de ser descontínua: “As instituições modernas diferem de todas as formas de ordem social precedentes no que diz respeito ao seu dinamismo, ao grau de erosão dos hábitos e costumes tradicionais e ao impacto global” (Giddens, 1995, p. 1).

Giddens defende que a descontinuidade se processa a dois níveis: no que se refere à extensividade e no que se refere à intensividade. As mudanças que ocorrem nas formas de interligações sociais (modificações das instituições, por exemplo: família/escola) dão-se ao nível da extensividade, as que ocorrem sobre as idiosincrasias do sujeito dão-se ao nível da

intensividade. Concluimos, então, que o sujeito da educação deve ser entendido sob esta dupla dimensão, ou seja, é nossa pretensão perceber de que modo a ordem da extensividade influencia a ordem da intensividade e vice-versa. Sendo que as narrativas são concepções do mundo o que ocorre é que, por vezes, se desencontram. E este desencontro pode acontecer por duas razões: a primeira, por caminharem em direcções diferentes; a segunda, por falta de determinação para assumir aquilo que, de facto, a narrativa visa. Mais do que as diferenças são as ambiguidades que fomentam a confusão, ou mesmo, o confronto. Daí partilharmos da posição de Postman quando afirma:

“(…) as escolas não estão, nem nunca estiveram, organizadas de forma a criar narrativas poderosas e inspiradoras. As escolas (…) [n]ão se fixam, contudo, numa única posição. Podem mover-se para cima, para baixo e para os lados, de modo a que, em diferentes momentos e em diferentes sítios, reflectam este aspecto e não aquele. Todavia, mostram sempre algo que está lá, não um produto da invenção das escolas, mas sim um produto da sociedade que as financia e que as usa para diferentes objectivos” (2001, pp. 78-79).

O mundo não é neutro e indiferente ao Homem, por isso, atribuímos sempre um valor a isto ou àquilo, “Uma realidade só por si neutra – indiferente ao valor – e um facto sem qualificação especial podem encher-se de sentido e tornar-se valioso se se inserirem activamente num campo de jogo fecundo” (Quintás, 1989, p. 130). Para Quintás os campos de jogo correspondem a realidades relacionais (na terminologia de Giddens correspondem à ordem da extensividade) que implicam processos humanos criadores (na terminologia de Giddens correspondem à ordem da intensividade). Essas realidades relacionais entre o Homem e aquilo que o rodeia, isto é, a narrativa do jogo, alicerçam-se numa relação de participação.

Assim, “(…) a pessoa alumia os valores ao tratar as realidades em seu redor como âmbitos e ludifica-as, jogando com elas e fazendo-as entrar num âmbito da intimidade” (Quintás, 1989, p. 131). A existência das coisas que nos cercam leva a que se pergunte pelo seu sentido; só assim, se pode chegar a essa intimidade alojada na realidade. Nunca seríamos capazes de viver num mundo neutro, pois, estaríamos a negar ao Homem aquilo que faz parte da sua existência: o de ser um ser criador. A relação existente entre a pessoa e a realidade, ou seja, a relação de participação entre a ordem da extensividade e a ordem da intensividade, manifesta-se na “(…) criação de vínculos (…)” (Quintás, 1989, p. 85), na cumplicidade das duas ordens. É, também, neste sentido que Postman faz a distinção entre os tecedores de palavras e os criadores de mundos:

“Nós somos os criadores de mundos e tecedores de mundos. É isto que faz de nós espertos e estúpidos; morais e imorais; tolerantes e preconceituosos. É isto que faz de nós humanos. Será possível contar esta narrativa aos nossos jovens na escola, fazer com que investiguem como desenvolvemos a nossa humanidade através do domínio dos códigos com os quais nos dirigimos ao mundo, fazer com que entendam o que acontece quando perdemos o controlo das nossas invenções? Esta poderá ser a maior narrativa jamais contada. Na escola” (2001, p. 108).

É dentro deste contexto que a narrativa da identidade convoca o sujeito da educação a se comprometer. É neste sentido que Cunha conclui:

“(…) dá a impressão que a nossa cultura moderna se ergueu contra este tema da fidelidade, sobretudo nos seus elementos de obrigação e compromisso, com um muro de resistência emocional, uma alegria surda que, ou silencia totalmente, ou claramente os elimina da consideração, como irrelevantes” (1996, p. 244).

Em *Lições de Axiologia Educacional*, Patrício defende que “A educação é intrinsecamente, uma relação com os valores” (1993, p. 13), por esta mesma razão, defende a existência de uma deontologia educacional: “Assim, no nosso entendimento, a deontologia educacional compreende todos os parceiros do processo educativo escolar. Esses parceiros são, em primeiros lugar, os educandos e os educadores” (1993, p. 189). Podemos, então, afirmar que é no âmbito do sujeito da educação que o momento de clarificação, relativo à narrativa, se deve realizar. De acordo com Davies, “O sucesso académico está relacionado com o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças. O interesse pela criança na sua totalidade requer que as escolas e as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (1993, p. 17).

De seguida apresentaremos, como exemplo, as linhas orientadoras do projecto *Liga das Escolas ao Alcance das Comunidades*. Explica Davies que este projecto tem por objectivo fazer funcionar em conjunto a família, a escola e a comunidade, em ordem a promover o sucesso escolar. Seis são os tópicos que se devem ter em consideração:

1. Ideologia: todos os jovens são capazes de aprender e atingir o sucesso académico e social;
2. Necessidade sentida: esta necessidade refere-se ao interesse que os responsáveis (escola, encarregados de educação, comunidade) demonstram por uma inovação educativa, empenhando-se nas suas funções sem que para isso sejam obrigados;

3. Plano para a acção: elaboração de projectos de colaboração entre os diferentes intervenientes. Especificamente: sala de pais (implica a presença física dos pais na escola), visitas domiciliárias (estabelece-se um contacto directo com as famílias), equipas de investigação (permite um maior envolvimento dos professores);
4. Ajuda: porque é necessário motivar os professores e encarregados de educação, o recurso a publicações torna-se insuficiente. Daí a necessidade de...
5. Reconhecimento e visibilidade: criação de acções que motive os intervenientes (prémios, divulgação de trabalhos realizados, conferências, etc.);
6. Dinheiro: a) é oferecida assistência técnica e consultadoria; b) são dadas oportunidades de concorrer a bolsas de estudo;

Concluindo, se a escola é a entrada da criança para um mundo novo necessariamente torna-se objecto de uma nova narrativa. A qual, mais cedo ou mais tarde, acaba por se confrontar com outras já existentes. O educando acaba por tecer a sua realidade, porém, nunca o fará abstraindo-se daquilo que o rodeia (outras narrativas). Por esta razão entendemos que o sujeito da educação deve ser visto no seu todo, e no compromisso assumido pelos diferentes agentes, precisamente nos termos em que Patrício afirma a necessidade de uma deontologia educacional.

Bibliografia

- Cunha, Pedro D'orey (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Davies, Don (1993). *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Giddens, Anthony (1995). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Nóvoa, António (2001). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas, in *Espaços de Educação Tempos de Formação*. Lisboa: Gulbenkian.
- Patrício, Manuel Ferreira (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Postman, Neil (2002). *O Fim da Educação – redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio D'água.
- Quintás, Alfonso López (1989). *El Conocimiento de los Valores*. Estella: Editorial Verbo Divino.