

Práticas Educacionais: relações entre Estado, família e escola

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte de dados de uma pesquisa cujo tema central é o conceito de autoridade e as relações de poder nas práticas educacionais. O enfoque deste trabalho são as transformações destas práticas no contexto familiar e escolar a partir do século XIX até o começo do século XXI. Com o intuito de estabelecer relações com períodos mais remotos, o levantamento de dados traz contribuições dos estudos de Ariès (1981), Varela e Alvarez-Uria (1992). Para o contexto brasileiro, explorou-se o material de pesquisadores como Costa (2004), Cunha (2010), Nogueira (2006), entre outros. Durante a pesquisa procurou-se atentar para as mudanças, consolidações, continuidades, reincidências e rupturas nas práticas educacionais, bem como aos entrelaçamentos entre os diferentes contextos históricos e sociais. É possível inferir que as relações de poder entre pais e filhos, professores e alunos possuem uma relação intrínseca com práticas governamentais de cunho mais amplo e com discursos das áreas médica e *psi*; no Brasil, isto é perceptível a partir de meados do século XIX com o movimento higienista e se mantém presente nos dias atuais através da disseminação de discursos de diferentes áreas.

Palavras-chave: práticas educacionais, escola, família

Mariane Inês Ohlweiler

Centro Universitário Univates
mariane_ohl@yahoo.com.br

Introdução

A variedade de livros, revistas, encartados de jornal e sites com dicas com dicas de “como educar seu filho” elucidam o teor da problemática atual presente em diferentes meios de comunicação da contemporaneidade. O ato de educar as gerações mais jovens tem se apresentado como uma tarefa árdua e difícil. Para além das muitas reportagens de jornais e revistas, canais de televisão aberta concentram horários privilegiados – como um sábado à tarde – para exibir programas que exploram a dificuldade de educar e dos adultos em assumir-se como figuras de autoridade.

A partir desta problemática contemporânea e – poderíamos dizer –, inclusive, “pulsante”, pelos discursos por ela mobilizados, debruçei-me sobre a temática da autoridade e das relações de poder nas práticas educacionais no contexto familiar e escolar. Uma vez explicitado o assunto cabem algumas perguntas de delimitação: Em que tempo? Onde? Quando?

Estudos de historiadores da área de Educação como Manacorda (2002) e Cambi (1999), apontam para a existência de “conselhos” quanto aos modos de educar em épocas bem remotas. Manacorda (2002) retoma ditos de Protágoras que tratam das “repreensões necessárias” às crianças, bem como as “leis de Sólon” (poeta e estadista ateniense) que prescreviam as ações dos escravos (pedagogo) que não deveriam bater nas crianças. Cambi (1999) destaca o quanto o *pater familias* romano exercia poderes de vida e de morte sobre os filhos – o que se encontra registrado nas “Leis das XII Tábuas”, legislação que está na origem do direito romano.

Em certa medida, tanto na Grécia Antiga quanto em Roma, o domínio sobre o patrimônio (territorial, de bens) estava associado ao domínio familiar. Ou seja, imperava uma lógica de “administração”. Phillipe Ariès também apontou a relação da autoridade paterna com o patrimônio e sua respectiva garantia, durante o século XIII, no contexto do Estado Franco, na Europa: “O pai manteve e até aumentou a autoridade que, nos séculos XI e XII, lhe havia sido conferida pela necessidade de manter a integridade do patrimônio indiviso” (ARIÈS, 1981, p. 212-213). Segundo as palavras do autor, é como se através do

patrimônio tivesse sido atribuída a autoridade à figura paterna; ou seja, é a aquisição e manutenção de bens que mantém e legitima o papel de quem – poderíamos dizer – não “comanda” somente a família, mas também os bens. Cabe lembrar que tanto neste contexto quanto no Brasil (alguns séculos depois), possuir território era garantia de proteção.

As condições de proteção – ou inexistência desta –, por parte do Estado também tinham íntima ligação com a constituição e respectiva padronização da família. Isto é perceptível na descrição de Ariès (1981) em relação às contrações e distensões da “linhagem” durante os períodos de aura e dissolução do Estado Franco. No Brasil, os estudos de Costa (2004) corroboram esta relação entre Estado e família na constituição e manutenção da família patriarcal no período do governo imperial. Ou seja, é a composição da sociedade num sentido mais estrito, moldada em relação às forças políticas e econômicas de cunho mais amplo. Não por acaso, Ariès (1981) define a família como “a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico” (p. 214).

Os meandros desta relação também se tornam evidentes com o surgimento da Escola moderna no período da Modernidade, como demonstram os estudos de Varela e Alvarez-Uria (1992). É com o intuito de garantir o “controle” da população e sua respectiva produtividade que paulatinamente o Estado assume as funções de educação escolarizada. Esta teve como principal intuito ensinar modos de obediência ao governo antes de qualquer “instrução formal”, ou seja, era necessário definir quem podia mandar e quem deveria obedecer. A educação deste período de surgimento da escola na Modernidade adquiriu marcas de racionalização e produtividade dos Estados-nação emergentes que se mantêm presentes até hoje nos processos educacionais.

Quanto à relação entre a escola e família, Ariès (1981) afirma que a própria escola estreitou os laços em família, fazendo com que essa se concentrasse em torno da criança. Pode-se supor que a instituição escola imprimiu, de certa forma, a necessidade de atenção dos adultos às crianças. O historiador afirma ainda que, o surgimento do “sentimento de infância” se deu concomitantemente com o “sentimento de família”. A título de exemplo: “Os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais relativos à escolha do colégio e do preceptor, e à supervisão dos estudos, à repetição das

lições, quando a criança vinha dormir em casa” (Ibid., p. 232). É como se o direcionamento dos conselhos necessitasse de um responsável pela criança em específico, ou seja, alguém que “olhasse por ela”. Trata-se de um direcionamento que ao mesmo tempo em que aconselha, também responsabiliza.

Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), os “tratados educacionais” (que antes eram de civilização) e que passaram a versar sobre o “modos corretos” de educar foram propagados em grande número na Europa e marcaram junto ao surgimento da infância e da família, o surgimento de um “corpo de especialistas”. Em certa medida, podemos dizer que o papel assumido na Europa pelos moralistas com estes “tratados” a partir do século XV e de maneira intensa nos séculos XVI e XVII, foi assumido no século XIX pelos higienistas no Brasil. Os dados levantados a partir dos estudos de Jurandir Freire Costa (2004) demonstram a estreita ligação entre práticas educacionais familiares e a ordem médica imposta como norma estatal. Vamos aprofundar alguns dos aspectos desta época dando um “salto” ao século XIX.

Contexto brasileiro: o movimento higienista

De início, gostaria de chamar a atenção para a figura do higienista. Esse ator social foi, de diferentes modos, aceito como a figura que podia ditar as verdades de um tempo e em certa medida até desautorizava os pais, quanto à sua forma de educar os filhos.

Não podemos negar que, para a emergência dessa figura, foi necessária uma rede discursiva precedente, que poderíamos situar aqui na ciência médica, a qual passou a imperar como detentora da verdade. Eis uma das modalidades de saber científico que irrompeu durante a Modernidade e passou a ditar verdades; em outras palavras, passou a ocupar o lugar de verdade que antes era ocupado pela Igreja.

No Brasil, porém, a “aura” em torno da figura do médico ou mesmo dos saberes da Medicina não se deu de forma tão imediata. Jurandir Freire Costa (2004) apresenta com ricos detalhes a forma como a saúde da população brasileira inscreveu-se em uma política de Estado. O trabalho de “persuasão higiênica”, desenvolvido no séc. XIX, por exemplo, foi ancorado na ideia de que a saúde e a prosperidade da família dependiam de

sua sujeição ao Estado; e, dadas as noções médicas pré-experimentais de cunho filosófico e especulativo dos séculos anteriores, a higiene surgiu com teor convincente pelo seu amparo científico (Ibid., 2004).

Operando em várias frentes e diferentes instituições, o movimento higienista tinha um forte teor normativo e não necessária ou estritamente higienista, conforme podemos perceber pelas ações adotadas em internatos brasileiros – um dos locais de “investimento” e controle das condutas infantis. Segundo Cunha (2010), os “saberes” diziam respeito às normas de saúde física, mental e moral, as quais, para serem alcançadas, contavam com a disciplina escolar, que deveria:

[...] estabelecer padrões de alimentação, regradar horários de estudos e de atividades físicas, controlar o tempo dos banhos, fiscalizar os dormitórios, separar meninos e meninas, enfim, uma série de medidas higiênicas para produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação. As escolas deviam fazer aquilo que a *família* – a colonial e a colonizada – *era incapaz*: educar segundo os saberes oriundos da ciência. (p. 453, grifos meus).

Costa (2004) observa que o “estigma da incompetência e do desconhecimento” remetido aos pais é o que permitiu à figura do médico higienista a possibilidade de “criar um tipo de dominação sobre a família, análogo ao da relação de tutela, descrita por Castel, a respeito da apropriação médica da loucura” (p. 71). Nas palavras de Cunha (2010), o período de “higienização” foi marcado por discursos que caracterizavam a família (independentemente da condição social) em permanente estado de mau funcionamento, como incompetente, incapaz e sem qualidades para educar as crianças. Mas, se levarmos em consideração as modificações ocorridas na família colonizada – na qual os jovens ganharam posição de destaque no decorrer do século XIX e a esposa assumiu papel relevante ao procurar adaptar-se aos modismos de uma sociedade que procurava reproduzir os costumes burgueses europeus (Ibid., 2004) –, podemos depreender que, embora as críticas quanto à educação fossem destinadas a todas as famílias, a disseminação de práticas diferenciadas se endereçava às famílias de elite.

Um aspecto merece ser destacado quanto às relações entre adultos e crianças durante esse período. A educação moral mobilizada pelo movimento higienista

(principalmente a partir de 1930) extinguiu – ou, ao menos amenizou – a violência punitiva dos castigos físicos das casas e colégios. Nas palavras de Costa (2004, p. 14), criou-se “a figura do indivíduo contido, polido, ‘bem educado’, cuja norma ideal é o comportamento reprimido e disciplinado do *gentleman*, do *petit-bourgeois* europeu”. Anunciava-se que toda “moralidade dos colégios deveria ir contra a prática de castigos corporais. A punição degradava as crianças sem obter nenhum resultado positivo. O medo aos castigos físicos tornava-as mentirosas, hipócritas, pusilânimes e temerosas” (Ibid., p. 198). Ao invés da repressão, os novos métodos a serem adotados deveriam fazer com que as crianças se regulassem autonomamente, ou seja, que se tornassem indivíduos autodisciplinados. Esta mudança em relação aos castigos físicos também foi perceptível nas teorias educacionais mobilizadas pelo movimento da Escola Nova.

O movimento da Escola Nova: uma forma de “registro” sobre as desejadas práticas educacionais

No campo educacional brasileiro, especialmente a partir do movimento da Escola Nova – que tinha como objetivo principal democratizar as relações tanto na sua gestão quanto na relação professor-aluno –, várias foram as mudanças instauradas ao longo da história. Para além da educação escolar, também a relação entre pais e filhos apresentou sensíveis alterações.

Por volta da década de 30 do século XX, o discurso da Escola Nova reforçou alguns aspectos do movimento higienista, mas agregou uma preocupação em especial: a responsabilidade dos pais em relação à educação dos filhos, compreendendo que esta se reconfigurou pelo intenso movimento de urbanização e industrialização no Brasil. Nessa fase, parece haver um movimento paradoxal: ao mesmo tempo em que são ditadas regras para os pais sobre os modos desejados e corretos de educar as crianças, convocando-os à responsabilidade parental, retira-se deles de certa forma a autoridade, ao remeter aos higienistas e professores – representantes do Estado – a verdade infalível sobre a “ciência educativa”. Como se o reconhecimento da educação como assunto e compromisso do Estado tivesse agregado uma certa *desautorização*, ao colocar os pais

numa posição aquém em relação aos professores e demais profissionais imbuídos de saberes científicos.

Cunha (2010) observa, a partir de um escrito de 1933 de Fernando de Azevedo (importante pensador do movimento da Escola Nova), que “Pais e mães eram retirados do patamar de educadores exclusivos de seus filhos, passando a atuar como coadjuvantes” (p. 458). Além disso, eram alertados para não fiscalizarem o trabalho dos professores, de modo a subtrair-lhes a autoridade perante os alunos e demais pais. Embora o alerta esteja registrado em discursos educacionais da época¹, tal enunciado do professor como autoridade inquestionável estava “tão dado”, que relatos sobre a ação imperativa do professor são narrados até hoje sem possibilidade de questionamentos. Embora, como afirmei anteriormente, os castigos físicos nesse período já tenham sido considerados uma prática a ser abolida, a “última palavra” era do professor conforme excerto de Cunha (2010, p. 458):

Apresentava-se, assim, o sutil mecanismo normalizador que consistia em admitir os pais como *co-responsáveis* pela educação de suas crianças e, ao mesmo tempo, habilmente mostrar-lhes que *os educadores profissionais é que detinham a última palavra*; eles, e só eles, possuíam os conhecimentos científicos sobre a melhor maneira de conduzir crianças e jovens na direção correta, na direção daquilo que a sociedade requisitava. (grifos meus).

Afinal, quem haveria de questionar a atitude de um professor, se ele afirmou que o aluno faltou com respeito em sala de aula? E se a “direção correta” era alcançada mediante os castigos físicos, não havia possibilidade e sequer intenção de questionamento sobre os atos por vezes brutais cometidos por alguns professores.

Os estudos de Nogueira (2006) sobre a relação entre escola e família nesse período também demonstram a “supremacia docente”:

Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. Esperava-se que os pais apoiassem os docentes ou trouxessem contribuições pontuais, mas eles não deveriam colocar questões em

¹ BALLESTEROS, A. A cooperação da família. In: *Educação*. São Paulo, v. 4 n.1/2, p. 23-39, ago/set, 1931, p. 24).

matéria de pedagogia e, menos ainda, fazer críticas. (MONTANDON, *apud* NOGUEIRA, 2006, p. 164).

Poderíamos pensar aqui em uma definição de lugares de autoridade em um campo social e tempo histórico específicos. Definição e delimitação, pois ao marcar o lugar da escola como aquele onde somente o professor sabe, ao mesmo tempo, destitui-se e restringe-se a autoridade parental aos outros espaços. Ou seja, é como se ficasse delimitado que os pais “não podem” ser autoridade sempre e em todos os espaços, mesmo que isso diga respeito à educação e ensino dos próprios filhos.

Ao mesmo tempo, cabe-nos destacar que o tradicional alerta de muitos pais, anunciado ainda em casa às crianças: *tu tens que ouvir e respeitar o professor* (do qual talvez alguns leitores tenham vaga ou até exata lembrança), indicava previamente aos alunos o lugar do docente, lugar que, nas palavras dos pais, merecia o reconhecimento da hierarquia. Esse alerta não necessariamente destituía a autoridade parental, mas entrava no jogo de um respeito interligado. Em outras palavras, se os pais ocupassem um lugar de respeito para o filho, também a ordem dada tinha o seu respaldo. Mas, independentemente dessa relação de respeito estendida, trata-se de um momento importante no contexto do nosso país, em relação à emergência da figura do professor como figura de autoridade. Veremos na sequência, porém, que essa exaltação não terá sequer um século de existência.

Na medida em que o povo passou a ser governado por uma lógica “doméstica”, ainda antes do Estado democrático, percebemos, a partir do Estado-nação, a reconfiguração – através da dimensão social – dos espaços público e privado, outrora extremamente delimitados.

Falar em Estado democrático no Brasil implica pensar em dois momentos históricos, o período de 1946-1964 e o período pós-64. No que se refere ao primeiro período, merece posição de destaque o autor Anísio Teixeira, que propagou o movimento da Escola Nova, a partir do pensamento de John Dewey. No contexto político em que se encontrava a educação brasileira, enfatizamos o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 por Teixeira e demais intelectuais da época. Já o período pós-

64 trouxe à tona a confusão entre autoridade e autoritarismo, já “ensaiada” com os terrores da Segunda Guerra Mundial.

A partir da análise da teoria curricular crítica, Moreira (1998) pontua que, no final de 1970, “explode” uma literatura pedagógica de cunho mais progressista. Observa-se que os estudos desse período procuram criticar as diretrizes curriculares dos anos de 1970 e ilustram bem “a época da 'denúncia' e do questionamento das identidades de campos específicos, como o Currículo e a Didática, marcados pelo tecnicismo prevalente durante o regime autoritário pós-64” (Ibid., p. 15-16). Embora o estudo de Moreira (1998) seja focado nas teorias de currículo, friso aqui que o autor também buscou em seu trabalho a reflexão sobre “a possível contribuição do currículo para a construção de uma sociedade democrática” (p. 18).

Em relação ao currículo dos cursos de formação, Xavier (2002) traz relatos de professoras estagiárias de cursos de Pedagogia que encontravam dificuldades em oferecer um ambiente de aprendizagem rico em situações de participação dos alunos, sem escapar dos processos disciplinadores. A autora constatou que da mesma forma tem sido difícil para as crianças compreender isso. Participação compreendida aqui como uma forma de exercitar a democracia e formar sujeitos participantes na sociedade.

Nesse sentido, julgo importante observar que essas transformações nos processos educacionais ocorreram também, de forma marcante, na relação entre pais e filhos e em demais formas de socialização para além do espaço escolar. Xavier (2002) aponta o fato de as questões disciplinares terem sido minimizadas (tanto nas escolas quanto entre os pais) devido aos discursos médicos e psicológicos que passaram a entrar em cena. Trata-se de instâncias terapêuticas, como diria Dufour (2005), que passaram a “versar” sobre os modos corretos e incorretos de educar.

Vemos aqui que conforme demais saberes que abordam temas relacionados à educação vão surgindo, mais cerceada de normas fica a prática educativa dos pais. São discursos que emergem e vão tecendo a trama da cena educativa, tanto escolar quanto familiar. Dentro deste panorama, Costa (2004, p. 15) afirma que basta observar os resultados da educação higiênica para perceber o quanto um de seus efeitos reverbera

até hoje: “a norma familiar produzida pela ordem médica solicita de forma constante a presença de intervenções disciplinares por parte dos agentes de normalização”. Ou seja, a posição de “dependência para com agentes educativo-terapêuticos não é estranha”, tão pouco atual – ela data da família de elite do século XIX.

Instauração de “modos de ser pai, mãe, professor, professora”

O campo da educação já há algum tempo tem recebido “respaldo” das áreas *psi* para as mais diversas tomadas de decisão e instauração dos modos de educar, ensinar e aprender. Os modos de *ser* e *não ser* pai, mãe, professor e professora são ditados com o “peso” de um discurso autorizado – que, percebe-se, já tem maior aceitação e credibilidade do que o discurso estritamente pedagógico (que, a propósito, está longe de poder ser um discurso autônomo, uma vez que foi e ainda é construído reiteradamente na interlocução de demais áreas).

Os efeitos de verdade dos discursos das áreas *psi* têm reforçado os enunciados acerca de um modo específico de educar e ensinar e desautorizado pais, mães e professores das ações que lhes competem. Não pretendo fazer um julgamento de valor, mas pensar sobre o que produzem essas práticas “desautorizantes”.

Se no começo do século XX pontuamos a figura do higienista e do professor como detentores dos conhecimentos científicos inerentes à prática educativa, no final do século passado e no início do século XXI constatamos que as práticas desautorizantes podem se “alastrar” também aos docentes. Em cursos de formação continuada, por exemplo, há situações em que os professores se colocam no lugar de “quem não sabe”, como quem não se *autoriza*. O discurso profissional é praticamente um discurso de desqualificação, o que é perceptível em cursos nos quais os professores são “convocados” como profissionais, mas em seguida são impelidos a “reconhecer” o pouco que sabem ou o que não sabem.

Esse jogo duplo também ocorre de certa forma com os pais: estes são convocados para reuniões escolares em virtude do lugar de pais que ocupam, e na mesma situação são impelidos a reconhecer o quão falha tem sido a educação dos filhos. Se durante o

século passado, em especial até meados dos anos 50, “retirou-se” a responsabilidade da família em relação à educação dos filhos, por julgá-la incapaz e destituída dos conhecimentos necessários para tal, atualmente “devolve-se” às famílias a responsabilidade pela educação (CUNHA, 2010).

A chamada “ausência dos pais na educação dos filhos” também tem sido uma reiterada queixa nas escolas e em cursos de formação de professores, pois,

Ao que parece, os dispositivos do Estado e demais forças vivas da sociedade reconhecem tristemente que perderam o controle sobre o processo educacional dentro e fora da escola. Nas recentes discussões sobre a problemática da violência juvenil, por exemplo, não é raro ouvir que as *autoridades constituídas podem fazer muito pouco sem a colaboração dos pais*, que devem mostrar a seus filhos “os valores corretos que regem a vida em sociedade”. (CUNHA, *Ibid.*, p. 465, grifos meus).

Em certa medida, podemos inferir que a “desautorização” dos pais tem sofrido modificações neste começo de século. Nogueira (2006, p. 165) lembra que

[...] a elevação do nível geral de escolaridade da população e a grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças e dos jovens, vêm permitindo aos pais se apropriarem de conhecimentos relativos a princípios e métodos pedagógicos e, até mesmo, questioná-los.

Penso que a responsabilidade em si nunca foi retirada dos pais, até porque existem níveis de responsabilidade no que diz respeito à educação. Não gostaria de fazer essa distinção, mas no quesito do sustento, ou seja, a responsabilidade no sentido mais imediato de sobrevivência sempre foi delegada aos pais. E, em certa medida, talvez seja, até hoje, uma das instâncias que mais caracteriza o exercício da parentalidade.

Caberia questionar, atualmente, quais as responsabilidades empurradas, permitidas ou delegadas aos pais, e como estas são remetidas às crianças; levando-se em consideração que se trata sempre de um jogo de relações de poder, que envolvem três instituições poderíamos dizer oriundas na Modernidade, quais sejam: a família, o Estado e a escola.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Editora JC, 1981.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 447-468.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças – sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo – nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: *Revista Educação & Realidade*, v. 31, n.2, p. 155-170, jul./dez., 2006.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*. São Paulo, n.6, p. 68-96, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teórico-conceituais. In: *Anais XII Simpósio Internacional Processo Civilizador*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, 2009. v. 1. p. 1-15.

XAVIER, Maria Luisa M. Os incluídos na escola: a negação/ocultamento no processo de disciplinamento. In: *Anais do III Seminário Interdisciplinar em Supervisão Escolar*. Santa Cruz do Sul: UNISC, novembro de 2002.