

CAPÍTULO IV

FAMÍLIA COM FILHOS NA ESCOLA

FILHA: Pai, quanto é que tu sabes?

PAI: Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.

FILHA: Não sejas assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes.

PAI: Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso uma quarta parte dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos meia libra.

FILHA: Mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?

(...)

FILHA: Pai, porque não usas os outros três quartos do teu cérebro?

PAI: Oh, está bem... isso... o problema é que eu também tive professores e eles encheram-me cerca de um quarto do meu cérebro com teias de aranha. Depois li jornais e ouvi o que outras pessoas diziam e isso encheu o outro quarto com nevoeiro.

FILHA: E o outro quarto, pai?

PAI: Oh, esse é confusão que gerei para mim próprio enquanto tentava pensar.

Gregory Bateson, Metadiálogos

Como é sabido, a família deve cumprir duas tarefas fundamentais: a *prestação de cuidados* que satisfaça as necessidades físicas e afectivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua protecção (função interna) e a *socialização* dos seus membros que os inicia nos papéis e valores da sociedade em que se integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia bem como a sua transmissão às gerações vindouras (função externa).

A entrada da criança na escola, como prolongamento da etapa que a antecede no ciclo vital e ao preparar o «radicalismo» da que se lhe segue, é um momento capital de abertura do sistema familiar ao mundo extrafamiliar. É o primeiro grande teste à capacidade familiar relativa ao cumprimento da função externa. A família é posta à prova no exterior no que diz respeito à sua «imagem», num duplo sentido: primeiro, em termos da *performance* escolar da criança propriamente dita e, segundo, no que se refere às competências que aquela possui para (con)viver com os outros – iguais e adultos. A criança é, então, confrontada em família com injunções do tipo «vê se te portas bem, olha o que vão dizer de nós!». Este «nós» engloba toda a família bem como o seu sucesso educativo interno, cujo valor referimos a propósito das expectativas e mitologias associadas ao nascimento dos filhos.

É por isso que se considera como marcador desta etapa do ciclo vital a entrada na chamada escola primária. A creche e o infantário, apesar de comportarem uma dimensão de «saída» de casa, têm uma função diferente: surgem como substitutos parentais, pelo que o seu objectivo se prende com uma continuidade de prestação de cuidados nos casos em que, por variados motivos, os pais ou outros familiares entendem que não os podem assumir sozinhos. Por outro lado, a obrigatoriedade de frequência da escola empresta-lhe o valor de imperativo social, de imposição da sociedade que confirma a imagem de complemento educativo, num papel que não pode ou não deve ser desempenhado pela família. A escola aparece como instituição que completa o papel educativo da família e também como instrumento social de avaliação do desempenho das funções das famílias, embora de modo não explícito.

Neste contexto, a entrada dos filhos na escola é a primeira crise de desmembramento com que a família se confronta, implicando em termos internos a separação e em termos externos o início da relação com um sistema novo, bem organizado e altamente significativo.

SAÍDA DE CASA...

A forma como a criança se vai progressivamente integrando no novo contexto relacional, ou seja, na comunidade escolar, tem que ver em muito com a forma como as relações e a diferenciação intrafami-

liar foram sendo organizadas, modelando as capacidades afectivas e cognitivas da criança. Há uma continuidade «projectiva» das regras intrafamiliares de comunicação no processo de socialização, que se expressa, concretamente neste primeiro «teste» associado à escolarização.

O bom funcionamento do subsistema parental, enquanto subsistema executivo, possibilitando aos filhos a experiência de situações de poder desigual, de complementaridade na posição *one-down*, reflecte-se de forma óbvia nesta fase do desenvolvimento individual, num contexto bem organizado e hierarquizado como é a comunidade escolar. A experiência familiar permite que a criança desenvolva um processo de aprendizagem e adquira, consequentemente, um conjunto de competências que vai utilizar no exterior, em situações que lhe exigem que assuma um papel e estatuto semelhantes. É a partir da aprendizagem feita com o subsistema parental que ela pode, por exemplo, relacionar-se sem medos ou inseguranças excessivas com os professores ou outros adultos que encontra na escola e que funcionam, de algum modo, como imagens especulares dos pais¹.

No processo de adaptação à escola verifica-se, como temos vindo a assinalar, uma *transferência* e uma *expansão/generalização* das normas relacionais familiares. O funcionamento e organização do subsistema fraternal desempenham, também nesse sentido, um papel capital. Enquanto espaço de experiência de comunicação entre iguais, permitindo trocas simétricas de rivalidade e competição, funcionando como contexto de autonomização na aprendizagem da resolução de conflitos ou de implementação de solidariedades, este subsistema possibilita a transposição do jogo da simetria e da complementaridade saudáveis para a escola. Nesse jogo, quando as posições *one-up* e *one-down* alternam de modo flexível definem domínios funcionais específicos e posições de proeminência e submissão que reforçam a aprendizagem dos mecanismos de solidariedade; na relação entre iguais a criança actualiza todo este repertório relacional previamente adquirido com os irmãos. A afirmação de Minuchin, segundo a qual a vida familiar e,

¹ Estas inseguranças podem revelar-se em comportamentos inibitórios, tanto a nível do desempenho escolar como a nível relacional, mas também, e não raras vezes, através do seu «negativo», ou seja, através de atitudes provocatórias e agressivas ou mesmo de um hiperinvestimento e «isolamento» nas actividades escolares.

nomeadamente, o subsistema fraternal é um «verdadeiro laboratório da vida em comunidade» adquire, nesta etapa, um valor concreto e insofismável.

Mas a entrada na escola pressupõe ainda a iniciação da criança no mundo adulto numa outra vertente: para além da integração na sociedade extrafamiliar, a partir daqui ela vai poder ter acesso ao «conhecimento dos grandes», simbolizado no saber ler, escrever e contar. Este aspecto expressa, tanto para ela como para a família, um dos movimentos visíveis na separação-individação, uma vez que através dele a criança pode agora pensar e (re)conhecer o mundo de forma mais autónoma.

A entrada na escola é, então, um primeiro teste externo ao grau de individuação da criança conseguido no interior da família: para além de, como vimos, a definição das novas ligações com professores e pares se apoiar na experiência relacional vivida com os pais e os irmãos, o acesso que vai poder ter ao conhecimento depende do grau de segurança e autonomia sentido no seio da família. Isto permitir-lhe-á, ou não, destacar-se dela para investir noutras preocupações.

Torna-se assim muito claro que esta etapa, enquanto prova exterior à capacidade socializante da família, ou seja, à sua função externa, se converte, com não menos relevância, num teste à sua função interna.

Temos vindo até aqui a referir os factores do funcionamento familiar interno que preparam a criança para a entrada na escola. No entanto, um outro aspecto importante diz respeito às mudanças que têm de ocorrer no seio da família que vai ter que aprender a viver com uma criança que já anda na escola.

Para a ultrapassagem desta *crise* evolutiva do sistema familiar, exige-se basicamente que a família seja capaz de lidar adequadamente com as suas capacidades de mudança, para se ajustar de modo suficientemente flexível a esta «nova zona de autonomia» da criança. Em termos muito concretos, a família vai ter que alterar as suas normas transaccionais, expressas nas vivências quotidianas, renegociando todo um conjunto de aspectos que vão desde a concertação de horários e partilha de tarefas parentais (como, por exemplo, definir quem se encarrega do apoio aos estudos), até ao rearranjo de alguns espaços físicos no lar (criar uma área própria para estudar, pode ser uma das novas necessidades). A entrada na escola implica, nalguns casos, a

necessidade de reajustes em termos económicos e/ou laborais por parte dos pais, o que pode também constituir fonte de *stress* para a família.

Mas a necessidade de mudança faz-se sentir, talvez de forma mais premente, a outro nível: o movimento recíproco de separação pais-filho ganha novo fôlego, acelera-se quantitativa e qualitativamente, tomando o rumo que culminará com a adolescência e a saída dos filhos de casa. Até aqui, essa separação vinha-se realizando progressivamente intramuros; a partir daqui, vai-se consolidando, definindo e moldando, através também das relações extrafamiliares.

Se a saída de casa como primeiro movimento exterior de socialização implica, só por si, o redefinir da separação, ela vai contribuir decisivamente para que a criança adquira novas competências e actualize as suas potencialidades. Permitir-lhe o acesso ao saber, ao conhecimento organizado culturalmente, fornece-lhe um poder que doravante e progressivamente irá partilhando com o adulto. A capacidade de separação da criança vai, assim, ser reforçada pela junção de novas possibilidades afectivas, relacionais, sociais e cognitivas. A criança não só será capaz de, por exemplo, ler o jornal e formar a sua opinião sobre um qualquer assunto, como terá novos amigos relativamente desconhecidos dos pais, como irá sem estes às festas dos seus colegas ou, eventualmente, dormirá uma ou outra noite fora, em casa de um deles. O afastamento físico facilita a implementação do distanciamento emocional, apoiado em novas ligações estabelecidas com outros adultos e iguais. A diversificação das hipóteses relacionais, o confronto com a diferença concretizada no aparecimento de modelos alternativos e a possibilidade de os comparar, por meio não só da experiência vivida como também da capacidade de os pensar, fornece à criança novas potencialidades no sentido de caminhar para a autonomização.

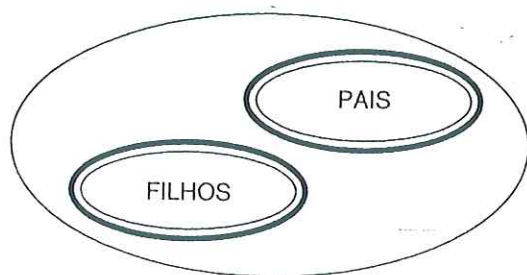
Tal processo é vivido pela família, nomeadamente por parte dos pais, como algo complicado ao prenunciar futuras «saídas» dos filhos. Quando este movimento não é sentido como ameaçador para a globalidade familiar, o sistema «abre-se» e todos os seus elementos se conjugam no sentido de o facilitarem – é a esta conjugação de esforços que atrás nos referíamos, quando falávamos da renegociação das normas familiares. Se, pelo contrário, o sistema sente que o seu objectivo último pode ser posto em causa por este movimento de separação e de abertura ao exterior, o esforço de reestruturação é substituído por mudanças pontuais numa tentativa de manutenção da estrutura

relacional previamente definida. Criança e família defrontam-se com o paradoxo de tentar crescer sem crescer, mudar sem mudar; por hipótese, a criança que cresceu e que, no essencial, até é capaz de tomar conta de si própria, não pode nunca ir para casa de amigos ou familiares sem os pais porque ainda faz (ou voltou a fazer) «chichi» na cama.

Nesta hipótese, em que a flexibilidade adaptativa do sistema falha, a vertente de risco e ameaça de disfuncionamento, que a crise comporta, torna-se preponderante e pode surgir um sintoma num dos elementos do sistema, habitualmente na própria criança. Pode até ser concretizado numa dificuldade de adaptação à escola, ou mesmo num insucesso escolar².

Reforço da diferenciação intra-sistémica

Em termos estruturais, a diferenciação dos subsistemas que compõem a família vai ter que ser, de algum modo, consolidada e aperfeiçoada: os pais têm que reforçar o seu papel de educadores que orientam e impõem normas e limites. Continuando com a tarefa de protecção das gerações mais novas, têm que aumentar, simultaneamente, a margem de autonomia concedida aos filhos, individualmente e enquanto subsistema fraternal. Este movimento é complementar do que se observa ao nível dos filhos: a sua acrescida autonomização e responsabilização implica um respeito cada vez maior pelo subsistema parental.



² É importante salientar que na nossa perspectiva de determinação multifactorial do insucesso escolar, nunca se deverá reduzir a sua análise à patologia familiar; contudo, este aspecto também não deverá ser ignorado, até porque pode proporcionar abordagens bastante eficazes em termos de intervenção.

A aparente paradoxalidade contida neste movimento em espelho é resolvida através da *flexibilidade* que permite, por um lado e no que diz respeito ao subsistema parental, saber dar ordens sem retirar alguma margem de liberdade. Possibilita, inclusivé, que se aceite a contestação e discussão das normas estabelecidas. Por outro lado, no que respeita aos filhos, permite saber distinguir o espaço de autonomia que lhes é concedido dentro dos limites apresentados.

Nesta perspectiva, é lógico aceitar que a escola e esta etapa reforçam o objectivo último do funcionamento do sistema-família: permitir o desenvolvimento individual dos seus membros a partir da criação de um contexto de sentimento de pertença e protecção grupal.

Contrariamente ao que pode parecer à primeira vista, a entrada dos filhos na escola não «alivia» os pais das suas tarefas parentais, nem permite qualquer espécie de demissão desse mesmo papel – como é óbvio, reforço de limites não significa desvalorização ou anulação da função. Como se explicitará mais adiante, escola e família têm funções complementares junto da criança que, contudo, nunca podem ser entendidas como sobreponíveis.

...ENTRADA NA ESCOLA

O contraponto do fecho dos limites internos do sistema, ou seja, dos subsistemas que o compõem, é a abertura do seu limite externo, da fronteira que o separa da comunidade. É uma conclusão óbvia que, no entanto, merece ser analisada. Pensando nessa abertura devem considerar-se duas vertentes: se por um lado o mundo familiar e as suas normas relacionais se vão expandir no exterior, concretamente quando se reflectem na integração da criança na instituição de que agora faz parte, por outro, o mundo extrafamiliar vai entrando e adquirindo importância crescente em casa da família.



Esse intruso, não convidado, não se limita a provocar a renegociação das normas familiares no sentido já focado; dito doutro modo, essa renegociação ultrapassa em muito os

ajustes formais necessários para que a criança possa ir para a escola. A família vê-se confrontada com outros valores e outras normas, quer da própria instituição escolar quer das outras famílias, com as quais está a partir desse momento em contacto e comunicação, mesmo que indirectamente, por intermédio da sua criança.

Surgem novas exigências, novas comparações, quando a criança se interroga e interroga os pais: «Por que é que cá em casa tem que ser assim?»; «por que tenho que ir para a cama tão cedo se os meus colegas se deitam muito mais tarde?»; «por que não posso ter um cão como a Joana?»; «por que não me deixas fazer as contas sozinho como faz o professor?»

Escola, códigos e estratégias

A escola, tal como a família, é um sistema social bem organizado e hierarquizado mas mais vasto e complexo. Assim, possui uma estrutura integrada e estável, equipada com dispositivos auto-reguladores, com um considerável grau de autonomia. Obviamente, possui também um conjunto de regras ou meta-regras que vão influenciar a sua estrutura e o seu funcionamento e que têm por função (tal como na família ou em qualquer outro sistema) assegurar a coesão e a estabilidade dos elementos em interacção. Estas regras «fixas, invariáveis e sem valor moral de bem ou de mal» são designadas por *código* na terminologia de Evéquoz³ e situam-se ao mesmo nível do que Bateson chama *meta-contexto* ou, Hall, *cultura*⁴.

No meio escolar o código é formado, simultaneamente, por leis escritas que definem as finalidades gerais da escola e a sua organização (leis que regulamentam o sistema educativo como obrigatoriedade da escolaridade, definição dos conteúdos programáticos, etc.), tradições (que se referem à concepção do papel da escola na transmissão de valores culturais) e mitos (a escola vista, por exemplo, como trampolim

³ ÉVÉQUOZ, G. (1987/88). Analyse systémique des interactions école-famille: proposition d'un cadre théorique. *Bulletin de Psychologie*, Tome XLI, n.º 384, 355-363, pp. 355-356.

⁴ BATESON, G. (1987). *Natureza e Espírito, uma unidade necessária*. Lisboa, Publicações D. Quixote.

para o êxito social, o sucesso escolar considerado como sinónimo de inteligência ou, ainda, como sucedâneo de um bom meio familiar). Deste modo, o código influencia todos os níveis hierárquicos no seio da própria escola concebida como macrosistema. Vai igualmente influir na gestão das relações da escola com o exterior, nomeadamente com a(s) família(s).

A criança, ao entrar na escola, fica em contacto com este código que lhe é imposto pelo novo contexto em que se vai integrando. Mais do que isso: «transporta-o» para casa havendo, tal como no sentido inverso, uma transferência destas normas para as vivências familiares e para as suas próprias regras. Quando os dois códigos em presença (da família e da escola) não se interpenetram *a priori*, isto é, quando há grande divergência ou mesmo incompatibilidade entre as meta-regras e os valores que as caracterizam, a família sente-se de algum modo perturbada, porque não é capaz de integrar essas novas normas ou não sabe definir até que ponto o deve fazer. Isto é tanto mais importante quando se pensa que o código da instituição escolar é, de facto, imposto do exterior. Se até aí era irrelevante para o funcionamento familiar, a partir do momento em que as crianças entram na escola torna-se uma das peças-chave para o cumprimento das funções da família, nomeadamente para o bom desempenho do seu papel interno de protecção e externo de socialização, ou seja, globalmente, para a tarefa de desenvolvimento dos filhos.

O código da instituição escolar não se limita a influenciar largamente os processos comunicacionais que se desenrolam no interior da comunidade escolar entre as pessoas que a compõem – professores, alunos, gestores, funcionários. A complexidade das relações escola-família aumenta consideravelmente tendo em conta que a escola é realmente um sistema com características muito diferentes do sistema família, particularmente quando se pensa nela como *organização*, *grupo secundário* (segundo Anzieu⁵) ou *grande sistema* (na terminologia sistémica⁶).

⁵ ANZIEU, D.; MARTIN, J. J. (1968). *La Dynamique des groupes restreints*. Paris, PUF.

⁶ ROSNAY, J. (1977). *O Macroscópio, para uma visão global*. Lisboa, Arcádia. BÉNOIT, J. C. et al. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris, ESF, Grands Systèmes, 232-235.

Nesta perspectiva, é de assinalar que o sistema sócio-político em que ambas se inserem coloca a família numa posição hierarquicamente inferior à da escola. Quer as famílias queiram quer não, têm que enviar para lá os seus filhos e sujeitá-los às aprendizagens que ela transmite – conhecimentos, valores, normas sócio-culturais e educativas. As famílias têm que admitir e aceitar os *timings* que ela impõe como adequados para a evolução da criança e para a realização das suas tarefas individuais (a idade em que a criança entra na escola está definida na lei e não depende da avaliação que a família possa fazer da sua maturidade). Têm que se adaptar aos seus horários de funcionamento (as férias passam a depender do calendário escolar uniformizado, por exemplo). Têm que aceitar como válidos, sem grandes hipóteses de contestação, os conteúdos programáticos que ela estabelece como pertinentes. Têm que se confrontar com a avaliação e a hierarquização que a escola efectiva em relação aos indivíduos em termos de capacidade/incapacidade, sucesso/insucesso. Particularmente, através dos níveis de aproveitamento escolar obtidos por cada aluno, as famílias confrontam-se com o facto dos seus filhos se encontrarem, a partir daqui, situados numa escala de aptidões e «validade» face às outras crianças, segundo normas definidas extrafamiliarmente.

E, como se tudo isto não bastasse, a sociedade, particularmente o código da própria instituição escolar, impõe que as famílias colaborem com a escola sem terem, como vimos, poder para modificar, rejeitar, ou contestar as suas normas, mesmo quando fazem pouco sentido no contexto familiar ou quando não se está de acordo com elas⁷. A escola pode então ser encarada, também, como uma poderosa força de socialização: «Apesar de, em função do seu objectivo primeiro, o sistema escolar poder ser descrito como um mecanismo societal para fornecer às crianças as competências necessárias para o funcionamento numa sociedade complexa, ele serve, também, como importante mecanismo para a transmissão de valores culturais, como agente de socialização»⁸.

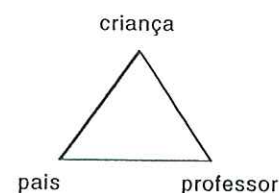
⁷ Em Portugal e no actual contexto da reforma do Sistema Educativo, este aspecto torna-se bastante evidente, tanto a nível da própria legislação, como da sua concretização, no que diz respeito à intervenção das famílias na escola.

⁸ BIRREN, J. E. *et al* (1981). *Developmental Psychology, A Life-Span Approach*. Boston, Houghton Mifflin, Chap. 8, «Social Influences, the school as a socializing force», 331-333, p. 331.

Numa definição de escola pode ler-se que esta é «uma organização social cujos objectivos são transmitir os conhecimentos e ajudar ao desenvolvimento do aluno. Ela é ajudada na sua acção pela família e reflecte as exigências sociais duma época»⁹. Posto isto, tudo se conjuga para que, na evolução relacional desta etapa do seu ciclo vital, a família não se possa limitar a ajustes na reestruturação interna dos seus limites intra-sistémicos (entre subsistemas). Enquanto globalidade vai ter que se adaptar e integrar um novo código que lhe é parcialmente exterior – e dizemos parcialmente, porque enquanto elemento da sociedade a família tem alguma participação na sua definição.

A integração do novo código faz com que, o subsistema parental particularmente, tenha que assumir a «co-habitação» com outro subsistema executivo junto da criança, expresso na autoridade da escola e concretizado na figura do professor. Vai ter que aprender a lidar com situações em que a autoridade parental é contestada com base noutra autoridade reconhecida e que os próprios pais ou responsáveis pela educação familiar não podem pôr em causa: «Não sabes nada disto, o

meu professor disse que não é assim que se deve fazer»; «não vou para a cama porque o professor disse que não faz mal se vir a novela»; «não visto essa roupa! O “setôr” não quer que vá para a escola de calções». E surge o triângulo relacional pais-criança-professor.



Também o subsistema fraternal vai ter que co-habitar com o grupo de pares, de iguais: surgem os amigos que, para além de «ensinarem» novos modos relacionais que são transportados para casa e utilizados na fratria, se podem tornar tão ou mais influentes do que os irmãos. Independentemente do grau de influência, a verdade é que



se num primeiro momento há transferência de regras relacionais da família para a escola, de imediato a forma como os irmãos se relacionam vai ser modelada e alterada em função do modo como os amigos respondem a essas normas:

⁹ Bénoit *et al.*, ob. cit., «École et scolarité», p. 132.

«Acabou, não te deixo fazer “batota” para me ganhares». E surge outro triângulo irmãos-criança-amigos/colegas.

No entanto, a influência dos amigos ultrapassa o reajustar de normas, papéis e funcionamento dentro dos limites deste subsistema. O próprio poder parental vê-se confrontado com comparações e necessidades diferentes quando os filhos notam que há famílias onde ele é desempenhado de forma diversa: «Em casa do João os pais deixam que ele veja televisão à hora do almoço; porque é que eu não posso?»; «não quero sopa, a mãe da minha amiga Ana não a obriga a comê-la»; «as mães dos meus amigos é que são boas, quando vamos brincar para lá fazem-nos elas o lanche, não são como tu



que mo mandas fazer a mim!»; «quero um jogo daqueles, todos os meus amigos têm, só eu é que não!». Está definida nova triangulação constituída por família-criança-outras famílias.

Numa etapa caracterizada pela abertura de fronteiras ao exterior é importante que o sistema familiar saiba distinguir os seus próprios limites, sem se deixar «invadir» e descaracterizar pelo que vem de fora.

Em síntese pode dizer-se que se a criança vai para a escola «armada» com o que a família lhe ensinou e transmitiu, também vai aí arranjar novas «armas» que lhe dão outro poder no jogo relacional familiar. No jogo interactivo de influências, o(s) professor(es) e a turma desempenham como vimos o papel de maior relevo, até porque, como assinala Palazzoli, estes são os dois subsistemas que apresentam características de «maior estabilidade e redundância» no contexto escolar¹⁰.

Não será portanto de estranhar que os investigadores estudem, comparativamente, a influência de adultos e parceiros sobre a criança em idade escolar. No que diz respeito à influência dos pares, e como seria de esperar, os adolescentes parecem estar muito mais sujeitos à

¹⁰ PALAZZOLI, M. S. et al. (1980). *Le Magicien sans magie*. Paris, ESF, p. 58.

influência dos seus iguais do que as crianças mais pequenas que se mostram mais dependentes dos adultos (pais e professores). Este aspecto é confirmado por outros estudos, em que se verifica uma relação positiva entre as características dos professores e o comportamento e desenvolvimento social dos seus estudantes. No entanto, ela diferencia-se com o nível etário e de ensino: nas classes elementares (correspondentes à escolaridade primária) há uma maior relação entre as características pessoais do professor e o seu papel de agente socializador, enquanto no nível secundário a competência profissional do professor parece ser mais importante para os alunos¹¹. A análise mais pormenorizada destas investigações e destes dados permite concluir que muitos padrões comportamentais e sociais, valorizados em casa, são modificados significativamente pelas experiências e vivências escolares a que as crianças estão sujeitas. O papel do professor e das políticas escolares é fundamental numa primeira fase desse processo. Mais tarde esse papel é transferido para o grupo de iguais.

Face à existência de códigos fixos que ditam as «regras do jogo», surgem as *estratégias* que os potenciam, ou seja, as «escolhas de acção» que permitem a adaptação às regras. São esquemas comportamentais adaptativos, próprios de cada situação interactiva particular, contingentes, imprevisíveis e susceptíveis de reformulação conforme os contextos comunicacionais. Estruturam-se no dia-a-dia, através de negociações explícitas e implícitas; constituem-se em modelos de trocas comunicacionais organizadores da interacção de que resultam a maior parte dos comportamentos afectivos e cognitivos. Tal como sucede com o código, estão presentes em qualquer sistema e na família observam-se, por exemplo, na forma como cada elemento vai gerindo o seu papel através das diferentes situações por que vai passando. O filho sabe que tem que pedir autorização a um dos pais para ir brincar fora de casa (código); pede ao pai ou à mãe, conforme entende que tem mais probabilidades de nesse momento concreto ser bem sucedido ou pode pedir ao amigo que o faça por ele (estratégias¹²).

¹¹ Birren et al. Ob. cit., p. 332.

¹² Em termos concretos, os exemplos que temos vindo a referir nas páginas anteriores são, finalmente, exemplos destas estratégias comunicacionais.

As *estratégias relacionais* representam, de modo geral, as estruturas relacionais e apresentam um nível de complexidade muito superior ao do código. Acabam por se organizar em padrões repetitivos da interação (redundâncias), possuindo a marca das características individuais adaptadas ao funcionamento do sistema e à contingência da situação particular. «Estas sequências tornam-se observáveis e identificáveis quer nas relações intra-sistémicas (por exemplo no interior da classe ou da família) quer intersistémicas (por exemplo entre a escola e a família)»¹³. Na *interface*¹⁴ família/escola as estratégias representam, particularmente, a estrutura relacional existente entre pais-professor(es)-aluno. Concretizam-se na panóplia de escolhas comunicacionais utilizadas por esta estrutura, no quadro restrito dos dois códigos.

Como se verifica, a entrada da criança na escola torna-se um teste à capacidade de flexibilização da família na reformulação das suas estratégias, a fim de permitir a introdução do novo código sem prejuízo do próprio e da sua efectivação. Tal processo constitui-se numa das tarefas da família nesta etapa do desenvolvimento.

A Escola, tal como a entendemos hoje, é uma instituição artificial e relativamente recente. A ideia de educação universal e sistematizada aparece com Coménio na *Didáctica Magna*, no século XVII; foi depois retomada pela Revolução Francesa e pela revolução industrial, tendo surgido como realidade pública e institucionalizada somente no século XIX¹⁵. Pelo contrário, a família é um grupo natural cuja origem se perde nos séculos. A escola, à semelhança de outras instituições sociais, foi-se constituindo ao longo dos tempos como espaço de delegação da autoridade e competência educativa familiar, adquirindo, progressivamente, o carácter sistemático e organizado que hoje a caracteriza. De qualquer modo, continua a ser possível afirmar que «grande parte do trabalho realizado pelos profissionais (...) dos “grandes sistemas”, tal como a escola e as instituições de assistência médica e/ou social,

¹³ Évéquoz (1987/88). Ob. cit., p. 356.

¹⁴ A noção de *interface* é relevante no contexto da análise das relações entre sistemas, na medida em que aponta para o facto de que a efectivação de códigos próprios a diferentes sistemas permite a sua interconexão e, a um grau mais elevado, a sua integração.

¹⁵ GOMES, J. F. (1976). «Introdução». In COMÉNIO, J. A., *Didáctica Magna*. Lisboa, F. C. Goulbenkian, pp. 38-39.

assenta (...) no papel ambíguo e simultâneo de *ajuda* e de *controlo social*, exercido numa colectividade artificial, protectora, analogicamente – em simultâneo – ao que exerce naturalmente a família de cada um dos seus utentes»¹⁶.

A criança, elemento *go-between*

Atendendo ao seu estatuto particular a criança transforma-se no principal veículo de interacções entre a escola e a família: é através dela que as mensagens circulam entre os sistemas. Também neste aspecto ela desempenha, simultaneamente, um papel duplo: o de *mensageira* e *mensagem*.

Independentemente de ser portadora de mensagens escritas ou orais, mais ou menos indirectas, no sentido escola-família ou vice-versa, ela própria vai condicionar o modo como essas mensagens são entendidas e o significado que lhes vai ser atribuído. Este condicionamento pode ser intencional e consciente por parte da criança, que tenta assim salvaguardar a sua própria posição, tirando partido do seu duplo papel, ou perfeitamente inconsciente, baseando-se simplesmente no facto da criança *ser e estar*.

Quando transmite uma mensagem oral poderá sempre «transformá-la», acrescentando ou retirando alguns pormenores ou, até, através da expressão não-verbal com que a exprime. Ao dizer aos pais «o professor quer que, quando puderes, vás à escola falar com ele», o «quando

puderes» retira o carácter urgente da mensagem; de volta à escola comunicará que o recado foi dado de imediato e a eventual demora dos pais poderá ficar a dever-se, na opinião do professor, ao desinteresse parental... Mas algo semelhante pode acontecer com uma mensagem escrita: por hipótese, ao mostrar o caderno onde está registada uma avaliação negativa a criança acrescenta que na «minha turma só houve seis positivas» (o que até é verdade). Os pais pensarão «o professor é demasiado exigente... mas não podemos dizer isto ao miúdo para não o desautorizar. Vamos aguardar pelo próximo teste!». O professor ao perguntar o que disseram os pais obterá uma resposta verdadeira «nada!», mas para a qual atribuirá certamente outro valor, isto é, falta de interesse e apoio.

Não se fica por este «controlo» o papel da criança na regulação da comunicação. Ela é mais radicalmente mensagem quando a sua postura, comportamento ou as suas características pessoais são interpretadas, «lidas» pelos outros protagonistas da relação num contexto comunicacional. O ar ensonado que apresenta na escola pode sugerir ao professor que os pais não se preocupam com o número de horas que dorme por noite; o ar aborrecido com que vai todas as manhãs para a escola pode fazer os pais acreditar no ambiente pouco agradável que lá se vive, mesmo que verbalmente a criança declare o contrário.

A partir da entrada dos filhos na escola, esta e a família ficam irremediavelmente «ligadas»: a criança leva o seu mundo e o da sua família para a escola e traz para casa o mundo da escola. Situada entre ambos, a sua posição caracteriza-se por um permanente *vai-e-vem* entre os dois sistemas de que faz parte – daí a sua qualificação de elemento *go-between*.

Também por isso, a comunicação entre os dois sistemas não só é inevitável, como é constante e sistemática. Se a criança fala da mini-saia da professora e os pais comentam «é a pessoas assim que entregamos os nossos filhos!», ou se quando refere as «novas» pedagogias, os pais lhe respondem «no meu tempo é que a escola era a sério; agora, não vale nada, as crianças só lá vão para brincar!», estão a qualificar a escola e a transmitir uma imagem de uma realidade que muitas vezes só conhecem através da própria criança. No entanto, vão influenciá-la sobre o que pensa da escola e na forma

como nela se posiciona. Do mesmo modo, se fazem inferências no sentido inverso. Quando o professor diz a um aluno mal comportado: «Esta é que é a educação que os teus pais te dão?» ou «os teus pais, que te eduquem que eles é que têm obrigação», está a fazer uma avaliação das capacidades da família e a influenciar a relação do aluno com os pais. Comentários semelhantes a estes e manifestações expressas somente ao nível não-verbal mas a que se pode atribuir significado análogo convertem-se em mensagens indirectas, resultando num *jogo de influências mútuas* com implicações comportamentais importantes nos três parceiros comunicacionais (escola, família e criança).

Escola e família, para além de estarem sempre em comunicação, estão deste modo em permanente vigilância, controlo e avaliação recíprocas. Num processo em que a criança funciona como «agente duplo» (na metáfora de alguns autores²⁰) a desconfiança mútua é, muitas vezes, outra constante. É um jogo relacional em que, de parte a parte, as desqualificações e as desconfirmações surgem com alguma sistematicidade (como nos exemplos anteriores). Por consequência, a criança fica prisioneira dum *conflito de lealdades*, lidando com códigos distanciados e esgrimindo estratégias próprias entre as dos seus parceiros relacionais. Feita *refém* pela posição que ocupa, numa «luta» sem vencedores nem vencidos, sem culpados nem vítimas e em que os opositores se degladiam quase sempre sem consciência de que o fazem, enquanto satélite que gravita na órbita dos dois sistemas, não pode aderir definitivamente a nenhum deles porque se o fizesse quebraria os laços de lealdade que o prendem ao outro.

Como solução para se situar o mais comodamente possível, a criança luta para se libertar da sua posição de «refém», desempenhando o tal papel de agente duplo de modo a que ele reverta em favor próprio. Para retirar desse papel algum *poder individual* na gestão da relação, desenvolve estratégias que lhe permitem evitar definir-se, optando por não mostrar maior lealdade face a um ou outro sistema. Tal luta pode mesmo conduzir ao aparecimento de um sintoma, como o desinteresse ou o insucesso escolar que, nesta perspectiva sistémico-comunicacional, é entendido, em parte, como «uma resposta comportamental global

²⁰ MONTADON, C.; PERRENOUD; P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*. Berne, Ed. Peter Lang.

adequada aos processos interaccionais vividos pela criança e que constituem um contexto de aprendizagem»²¹.

Esta situação concreta é esclarecedora da posição que a criança ocupa e do conflito com se confronta, quando a relação família-escola é pautada por tais mecanismos comunicacionais. A Maria tem nove anos, frequenta o 4.º ano de escolaridade e está em vias de reprovar. É muito irregular no rendimento escolar, alternando entre notas médias/altas e notas baixíssimas, independentemente das áreas de estudo ou dos conteúdos programáticos. Os pais pedem ajuda ao psicólogo, já que não conseguem compreender o porquê da situação e muito menos resolvê-la. Sentem-se ainda mais confundidos, uma vez que nos dois primeiros anos de escolaridade a Maria foi sempre boa aluna e é por todos caracterizada como uma «miúda esperta e inteligente». O problema começou no 3.º ano, altura em que simultaneamente a Maria começou a recusar a ajuda da mãe no estudo e a dizer que o professor não queria que lhe ensinassem nada em casa. Também os preocupa o facto de no recreio a Maria brincar pouco, preferindo, segundo diz, fazer companhia ao professor. Pedem ajuda para resolver a situação, pois temem ainda que a Maria vá para o «ciclo» (5.º ano) sem bases e conhecimentos suficientes para um prosseguimento normal da escolaridade.

Quanto à família sabe-se que a mãe é bancária e tem a seu cargo apoiar a filha no aspecto escolar; acha que o marido é muito permissivo com os filhos (têm mais um rapaz, com cinco anos e que frequenta o infantário sem problemas). O pai tem a mesma idade da mãe (trinta e oito anos), é um pequeno empresário e assume a *maternage* dos filhos. Complementarmente à mulher acha que ela é demasiado ríspida e exigente com os filhos («muito responsabilizadora»), particularmente com a Maria. No entanto, parecem ter conseguido encontrar uma complementaridade e um equilíbrio saudáveis na forma como utilizam as suas características pessoais na relação entre si e com os filhos. Esta inversão de papéis face ao modelo parental estatisticamente mais frequente não se torna impeditivo da desejável funcionalidade da família que parece ter definido com clareza os seus limites e respectivos papéis e funções.

Quanto às relações família-escola a situação é apresentada pelos pais do seguinte modo: o professor já tem alguma idade, está à espera da

²¹ ÉVÉQUOZ, G. (1989). Dimension systématique de l'échec scolaire et méthodologie d'intervention. *Les Sciences de l'éducation*, 1, 71-85, p. 72.

O autor considera este aspecto um dos três eixos de análise do insucesso escolar que deverá, assim, ser complementado com a vertente da autonomização/individualização da criança e com o papel e resposta das infra-estruturas de apoio da própria escola.

reforma e, na opinião dos pais «trata os alunos como filhos». «Em termos de ensino é muito bom professor, bastante exigente nas actividades escolares». O pai evita ir à escola falar com o professor porque não quer entrar em conflito directo com ele, o que aconteceria facilmente uma vez que acha «que ele se quer meter demasiado na vida familiar da Maria: quer saber tudo, dá "palpites", e um professor não está na escola para isso mas sim para ensinar». É a mãe que lá vai mas também não gosta pela mesma razão apontada pelo marido; por isso reduz o número de visitas o mais possível. E acrescenta: «Ele não tem nada que proibir que eu ajude a minha filha em casa. Se não pressiono a Maria, ela não estuda nada e eu conheço-a muito melhor que ele». Acha que, tal como ela não interfere na escola dizendo como ele deve ou não deve ensinar, o professor também não deveria interferir em casa onde são eles que mandam. Aproveita para dizer que o professor reforça a dependência da Maria, deixando-a ficar junto dele nos intervalos em vez de a mandar brincar com os colegas. Na opinião dos pais o professor ao proibir a Maria de ser ajudada «está a castigá-la», pois ela fica menos preparada para as aulas. Além disso sentem que põe a filha contra eles, coisa a que não tem direito.

A versão do professor, ouvida em separado na própria escola, revela os mesmos factos com atribuição de significados opostos: os pais não permitem que desempenhe a sua função junto da Maria da forma que lhe parece mais adequada; não conseguem perceber e aceitar que o professor é ele e quem sai prejudicada é a própria Maria. Parece interessado e preocupado com o futuro dos seus alunos, a quem achá que tem que «armar» de competências pessoais e de conhecimentos, no sentido de facilitar a maior autonomia possível em função do seu nível de desenvolvimento.

Como é fácil verificar numa análise isolada de cada uma das posições, ambas parecem ser o mais correctas e adequadas possível. No entanto, também não é difícil imaginar o conflito em que a Maria se encontra, porque se atender ao pedido do professor é desleal com os pais, particularmente com a mãe a quem retira uma parte importante da sua função. Por outro lado, se atender as exigências dos pais coloca-se contra o professor que é bom, amigo e em última análise vai avaliar o seu rendimento escolar. A saída que encontra é uma solução, que apesar de ir contra o desejo comum das «duas partes», lhe permite criar entre eles uma nova preocupação que os desvia do seu conflito – será que vai conseguir um sucesso seguro nos estudos futuros?

A posição da criança é a metáfora da relação família-escola. «Entalada» entre pedidos, expectativas, exigências e sobretudo normas

diferenciadas ou mesmo incompatíveis, ela «sai» deste contexto global fornecendo uma resposta que não se adequa nem a uns nem a outros, mas lhe permite comportamentos individualizados e «descomprometidos» que, se nuns casos conduzem à concertação e comunicação directa entre os outros elementos do triângulo, noutros leva, pelo contrário, à sua confrontação.

