

# A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional

Heloisa Szymanski

Palavras-chave: família e educação; diálogo em família; função educativa da família.



Ilustração: Daniel Bruson Moretti

Canadá, França e Inglaterra (Durning, 1999). Embora o tema família seja estudado pela Sociologia, História, Antropologia e Direito, o foco de atenção nos processos educativos familiares a incluiria como objeto de estudo das ciências da educação.

A inclusão da educação familiar nas ciências da educação pode ser justificada por sua tríplice capacidade: elaborar os conhecimentos sobre o processo educativo, apoiando-se nas contribuições das diferentes ciências humanas e sociais relacionadas, considerar esse processo nas suas articulações com o dispositivo relacional e com o quadro sociohistórico que o determina e, finalmente, conjugar as abordagens de pesquisa, formação e intervenção (Durning, 1999, p. 44).<sup>1</sup>

Questões, entretanto, como desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, constituição da identidade, dinâmica interacional no grupo familiar, dão um destaque especial à contribuição da psicologia para o estudo de práticas educativas no contexto da família. O intercâmbio entre psicologia e educação nesta área pode, conseqüentemente, torná-la objeto de estudo também da psicologia da educação, que tem como proposta a investigação sobre a constituição do sujeito social que se dá nas trocas intersubjetivas em contextos que a sociedade oferece aos indivíduos através da educação formal ou informal.

O ponto de partida deste trabalho consistirá em apresentar uma reflexão sobre a família não só como uma condição que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento dos seres humanos, mas como uma das instituições que assume a tarefa educativa que lhe é outorgada pela sociedade, devendo, portanto, receber apoio para o desempenho dessa função. Nessa perspectiva, educação familiar tem também o sentido de uma prática social que se refere ao "conjunto de intervenções sociais utilizadas para preparar, apoiar, ajudar, eventualmente suplementar, os pais na sua tarefa educativa em relação aos filhos" (Durning, 1999, p. 38). Tais intervenções podem ser comparadas, por analogia, às ações de formação de profissionais para a educação formal das crianças, e seu conteúdo deverá ser constituído pelas informações resultantes das pesquisas na área.

O saber construído em educação e psicologia pode contribuir para a área de conhecimento sobre práticas educativas

---

**A**presenta a Educação para Família como um campo de investigação e prática profissional em Educação e Psicologia. Critica a visão naturalizada de família, enfatizando sua condição de fenômeno social e histórico, além de desempenhar uma função socializadora e educacional. Aponta para a necessidade de se desenvolverem pesquisas e de se oferecerem programas de atenção nessa área, no sentido de subsidiar a ação educacional dos pais. Indica a proposta de Paulo Freire aplicada à Educação para Família como referencial teórico para pesquisas na área, na suposição de que aquela oferece condições para a implementação de uma prática favorável ao desenvolvimento social e afetivo no ambiente familiar. Nas considerações finais, indicam alguns pressupostos que podem orientar o trabalho de pesquisa e intervenção.

## Introdução

Pretende-se, neste artigo, apresentar uma perspectiva teórica para o desenvolvimento de pesquisas na área de educação familiar. A atividade educativa dos pais tornou-se objeto de estudos e, desde a década de 70, tem se estabelecido como campo de investigação, em especial no

<sup>1</sup> Todas as citações de Durning foram traduzidas pela autora.

familiares, tanto no âmbito da investigação como no da intervenção. É o que se pretende apresentar neste artigo, ao trazer-se a perspectiva educacional de Paulo Freire como uma base teórica para futuro desenvolvimento de pesquisa e ação.

O ponto de partida para um trabalho sistemático com famílias é a consideração dessa instituição como construção social e histórica e com uma missão socializadora que lhe foi imposta pelas sociedades dentro das quais está inserida. Só com essa perspectiva claramente posta é que se pode partir para um conhecimento sistemático das informações e habilidades necessárias para o desempenho daquela missão e transcender o mito de sua capacidade "natural" de educar seus filhos. Tal mito ainda permeia os planos públicos de atenção às famílias, as atitudes e procedimentos de profissionais e instituições, em particular a escola, na suposição de informações e habilidades que muitas vezes os pais e mães não têm.

## **A família como instituição social e historicamente constituída**

Este item pretende apontar o caráter educacional da tarefa socializadora da família como instituição social.

Ao nascer, a criança já tem lugar numa rede de trocas intersubjetivas através das quais saberes, sentimentos, emoções e significados são veiculados. Sua subjetividade é forjada nesse ser com o outro, em sua maneira singular de interpretar o mundo que se lhe apresenta e na identidade pessoal que é constituída no confronto com a alteridade.

Berger e Luckmann (1985, p. 174) chamam de interiorização esse processo de interpretação de um acontecimento objetivo sendo dotado de sentido, e, em consequência, apropriado subjetivamente, o que permitirá a apreensão do mundo "como realidade social dotada de sentido". Esses autores definem socialização como o processo ontogenético de realização de um grau de interiorização em que não só se compreendem os processos subjetivos do outro como se apropria de uma realidade objetiva comum. Nesse momento, o indivíduo se torna membro da sociedade.

A integração dos indivíduos à sociedade se dá mediada por instituições definidas

por Berger e Luckmann (1985, p. 79 e 109) como "tipificações das ações habituais", partilhadas e constituídas na historicidade. Constitui-se uma solução "permanente"<sup>2</sup> ao problema "permanente" de transmissão de sedimentações objetivadas de uma dada cultura. Para esses autores, o processo de transmissão de significados sedimentados para atores potenciais de ações institucionalizadas exige um processo "educacional". Este é viabilizado por um aparelho social, que envolve transmissores e receptores e que requer o desempenho de papéis sociais que realizem "as mediações entre os universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos".

A família, nessa perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais. Seu caráter educativo expressa-se na finalidade de transmissão de saberes, hábitos e conhecimentos, em procedimentos que garantam a sua aquisição e fixação e na constante avaliação dos membros receptores quanto ao seu grau de assimilação do que lhes foi transmitido. Há, também, a reconsideração de estratégias de transmissão da herança cultural, conforme os conhecimentos acumulados por uma cultura. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração.

Esse processo nos remete ao caráter histórico da família, considerada como produção cultural. As crianças nem sempre ocuparam o lugar que ocupam hoje, nem sempre receberam os cuidados que merecem. Os casamentos nem sempre foram por amor, nem sempre as pessoas tinham o direito de escolher seus parceiros e as casas nem sempre foram o reduto privado de um núcleo familiar.<sup>3</sup> Nota-se, portanto, uma contínua transformação em sua estrutura, organização, crenças, valores e sentimentos.

A partir do século 16, há o que Gélias (1991) chama de transição do imaginário da família como linhagem – na qual a existência individual da criança não contava

<sup>2</sup> Aspas dos autores.

<sup>3</sup> A questão histórica da família poderá ser encontrada de forma mais aprofundada em Almeida (1987), Ariès (1978), Poster (1979), Ariès e Duby (1991), Canevacci (1981) e Priore (1991).

muito – para o modelo nuclear – tendo-a como centro e a afeição entre os membros como base da realidade familiar. Novas concepções de infância – ou o que Ariès chama de "sentimento da infância" – determinaram novas formas de cuidados para com os filhos e de organização da vida doméstica.

São quatro séculos de formação de um modelo que se instalou no pensamento dos ocidentais, mantido pelas várias instituições como escola, igreja, sistema de justiça e meios de comunicação. Não é de se estranhar que mudanças sejam difíceis de ser assimiladas. Deve-se lembrar que, há três séculos atrás, a transformação para o atual modelo nuclear de família também foi vista com desconfiança e chegou-se até a preconizar seu fim... (Ariès, 1978).

Como instituição social, sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial, com a escola. No momento histórico (século 17) em que esta assumiu a educação formal, surgiu a preocupação de um acompanhamento mais próximo dos pais junto aos seus filhos. Com essa finalidade, foram elaborados tratados de educação para os pais, com a finalidade de orientá-los quanto aos seus deveres e responsabilidades (Ariès, 1978).

Essas orientações refletiam as expectativas da sociedade, considerando um modelo específico de família – a família nuclear burguesa, na qual a mulher era incumbida de formar os filhos, por ter-lhe sido atribuída essa capacidade "instintiva", e o homem recebeu a função de provedor. A interpretação das funções paterna e materna e a divisão de trabalho por gênero permanecem muito fortes até nossos dias, denotando a força de um modelo de família construído há alguns séculos atrás. Prova disso é a falta de oportunidades formais para a formação de pais e mães como educadores e o valor de referência que esse modelo assumiu por outras instituições da sociedade como a escola.

Será apresentada, a seguir, uma consideração sobre o modelo de família hegemônico em nossa cultura, na ótica da estrutura e organização do grupo doméstico que gerou e das relações entre família e escola mediadas por ele.

## Modelo de família: a família pensada

O modelo nuclear da família instalou-se poderosamente em nossa cultura, preconizando uma estrutura, uma hierarquia, papéis sociais e normas de funcionamento. Nos meios de comunicação e livros didáticos, essa família é sempre branca, de classe média, composta de pai, mãe, filhos e avós, e os sentimentos associados a esse modelo são de amor, acolhimento, apoio e segurança.

A essas personagens são atribuídos papéis sociais que caracterizam estereótipos do homem provedor, associado ao mundo externo, no topo da hierarquia, e da mulher, cuidadora e responsável pela vida emocional da família e educação dos filhos, voltada para o mundo doméstico, a "rainha do lar", uma expressão que denuncia as origens aristocráticas da família nuclear (Ariès, 1978).

É importante notar que esse modelo serve à ideologia patriarcal dominante ao se falar em determinismo biológico, atribuindo às diferenças de gênero – culturalmente construídas – o mesmo significado de diferenças sexuais (Maturana, 1993), ao "naturalizar" a mulher em suas funções na família e justificar, dessa forma, a hierarquia proposta, com o racional no topo e o instintivo sob suas ordens.

Essa concepção de família é poderosa e constitui o que se pode chamar de "família pensada" (Szymanski, 1995), pois está subjacente ao projeto de constituição de família dos membros de nossa sociedade, dirige o processo de socialização, define as formas de tratamento das outras instituições, como a escola.<sup>4</sup>

Por constituir-se um parâmetro, qualquer desvio do modelo é considerado uma condição ameaçadora da ordem e potencialmente danosa. A família está integrada em um arranjo social e cultural que atende aos interesses de uma dada sociedade. Qualquer mudança nessa instituição de base – que tem a missão de ser a primeira agência socializadora a transmitir a cultura para os membros jovens – acaba por atingir as demais instituições, que se vêem diante da ameaça de mudança. Tenta-se passar a idéia de que as mudanças na família podem trazer o caos social e lanças-se uma cortina de fumaça nas reais causas da desagregação moral de nossa sociedade, atribuindo-a ao afastamento do modelo nuclear e às transformações na condição de vida das mulheres.

<sup>4</sup> Um exemplo típico da presença subliminar da família pensada é a escolha do horário de encontro dos educadores com as famílias: durante a semana, no meio do período, numa clara suposição do lugar doméstico da mulher e de sua responsabilidade pela educação dos filhos.



O caráter avaliativo do modelo impregna outras instituições sociais. A escola frequentemente atribui as dificuldades de seus alunos à "desestruturação" da família, referindo-se àquelas em que os pais são separados. Uma estrutura alternativa é desqualificada como *desestrutura*, novamente apontando a presença da família pensada definindo atitudes e ações dos/as educadores/as em relação às famílias.

A adoção sem críticas desse modelo tem, também, como consequência a suposição de que ele não é passível de mudança, pois é natural, instintivo e não é histórico. Desta forma, perpetuam-se práticas sociais e educativas a serviço de uma ideologia. Porém, ao olhar a família numa perspectiva psicoeducacional, é necessário fazer-se uma reflexão sobre a influência desse modelo nas instituições socializadoras, focalizá-la como um ambiente propiciador de desenvolvimento humano e não se deixar levar por ideologias nas propostas de ação.

Embora o modelo estivesse posto e imposto, as vicissitudes da vida obrigaram as pessoas a moldarem-se às circunstâncias, no que diz respeito à organização e

à estrutura familiares. Devido a isso, o vivido familiar nem sempre correspondeu ao preconizado pelo modelo.

Dando continuidade à exposição, será apresentada, a seguir, a concepção de família vivida.

## A família vivida

As pessoas criam novas formas de viver em família, que se afastam do modelo. Estabelecem diferentes arranjos familiares, adotados como soluções para se continuar dando apoio e cuidados às crianças, contemplando as dificuldades encontradas no convívio do grupo familiar.

Muitos querem permanecer cegos para a evidência de que a mera manutenção de um modelo não garante a criação de um ambiente adequado ao desenvolvimento dos membros da família, e que muitos desses problemas de desenvolvimento com crianças e adolescentes estão ocorrendo em famílias que, na sua aparência, mantêm o modelo tradicional.

Mas, apesar de toda pressão social para a adoção do modelo de família nuclear, que se vive, atualmente, são vários arranjos familiares, várias possibilidades e soluções para adultos e crianças viverem sua intimidade e trocas afetivas e para a criação de ambientes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Ao olhar-se para os grupos domésticos, tal como vivem, encontram-se pessoas que os definem como suas famílias, mesmo apresentando uma estrutura e organização diferentes das do modelo. Estão organizadas numa estrutura hierarquizada (por idade ou gênero), convivem com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles com as crianças, jovens e também com os idosos – constituem a "família vivida" (Szymanski, 1995).

Tais grupos, tanto quanto os organizados segundo o modelo, podem oferecer condições adequadas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e também devem receber apoio das demais instituições para o cumprimento de sua função socializadora.

É na consideração da família vivida, concreta, que devem ser delineados programas educacionais e parcerias com outras instituições, em especial com a escola.

## A família como *locus* educacional

O ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras atividades que envolvam a criança numa ação intencional, numa situação de trocas intersubjetivas que vão se tornando mais complexas, ou envolvendo mais intencionalidades, numa perspectiva temporal. Famílias que oferecem às crianças e adolescentes mais atividades organizadas, aumentando aos poucos sua complexidade, nas quais possam se engajar por períodos gradualmente mais longos, facilitam os processos de desenvolvimento na proposta de Bronfenbrenner (1996). Essas atividades não só desenvolvem habilidades cognitivas e sociais como também vão consolidando sua posição na constelação familiar. As trocas intersubjetivas na família, numa situação de apego emocional sólido, oferecem oportunidade de desenvolvimento para todos os envolvidos, sejam adultos ou crianças.

Considerada sob essa perspectiva, a família apresenta-se como um contexto de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996), lançando mão de práticas educativas com a finalidade de preparar seus filhos e filhas para a sociedade em que vive – sua função de agência socializadora primária (Berger, Luckmann, 1985).

Práticas educativas familiares aqui são entendidas como ações contínuas e habituais realizadas nas trocas interpessoais pelos mais velhos em relação às crianças e adolescentes, com a finalidade de transmitir saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo uma compreensão e uma proposta de ser no mundo com o outro. Trata-se da transmissão de uma herança cultural que possibilita a inserção da criança no mundo social mais amplo, para torná-la apta a atuar nele, considerando sua realidade social e histórica.

Tais práticas são educativas, pois envolvem conhecimentos e saberes. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de um processo de ensino-aprendizagem social, transmitido de geração para geração, durante o qual utilizam-se estratégias, avaliadas conforme sua eficácia, no decorrer do tempo. Como toda avaliação, sofre os vieses interpretativos e serve a propósitos ideológicos, calcados em valores e crenças. Além do mais, têm

uma finalidade socializadora reconhecida e freqüentemente explicitada, com significados que se enraízam poderosamente e que definem o sentido da inserção do indivíduo no mundo social.

Um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas e/ou modificadas segundo uma proposta educacional, e que os pais, enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação. Este seria um serviço importante a ser oferecido às famílias, já que se cobra tanto sua participação na educação das crianças e jovens e seu envolvimento em outras instituições educativas, principalmente a escola.

A proposta de atuação educacional dos adultos responsáveis pelas crianças, no contexto familiar, que apresentaremos a seguir, segue a teoria freireana de uma "prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos" (Freire, 1996, p. 14).

## A práxis autoritária e a práxis libertadora na família

As concepções de educação bancária e educação problematizadora podem ser inspiradoras para a compreensão de uma práxis autoritária ou libertadora também na família.

Segundo a análise que Freire nos apresenta da prática autoritária, as atitudes que a caracterizam são de desconfiança, intolerância, gerando o medo, a dissimulação. Há a desconsideração da experiência da criança e do adolescente e o referencial é o mundo adulto, sem muita escuta das urgências e opções dos filhos/educandos. A adaptação destes aos modelos preestabelecidos – que orientam o referencial de família pensada, por exemplo, – pressupõe que todo o saber pertence ao adulto, e o filho/educando é uma massa informe a ser moldada. É o adulto que pensa, que sabe, que "diz a palavra", que opta, que atua – é o sujeito do processo. O que se espera é que a criança e o jovem se adaptem e se ajustem. O medo subjacente ao pai/mãe/educadores é o de que, dando voz aos filhos, haja a perda da autoridade e justificam a violência, física ou não, em nome do ajustamento. Freire define violência como a proibição por alguns homens de que outros sejam sujeitos de sua busca dirigida ao *ser mais* (Freire, 1970, p. 74).

Esse ajustamento é visto como uma necessidade para as famílias que constituem as camadas empobrecidas da população, conscientes da discriminação social e racial que sofrem, aliado ao medo adicional de que seus filhos caiam na marginalidade. O autoritarismo e as punições físicas são considerados recursos para evitar a delinquência nessas famílias. A reprodução da ideologia dominante, aliada à aceitação de estereótipos atribuídos a eles pelas camadas dominantes da sociedade, pode ser tão intensa que suas práticas se encaminham em direção à construção de uma identidade negativa nos filhos, isto é, criam-nos para que "não sejam" delinquentes, marginais (Szymanski, 1999). Podemos considerar essa situação como de imersão na realidade opressora, de manifestação de "autodesvalia", nos termos de Freire (1970, p. 50).

Qualquer movimento em direção à constituição de sujeitos, naquelas famílias, é visto com desconfiança. Não percebem, entretanto, que o autoritarismo e a violência instaurados em casa não são suficientes para evitar que muitos jovens caiam na delinquência e, antes de olhar em torno e verificar que outra instituição não os acolheu – a escola – atribuem a si – com o aval da sociedade, a culpa pelo envolvimento de seus filhos com a marginalidade, reforçando o sentimento de autodesvalia.

É um desafio empreender a transição para uma educação problematizadora na família, em especial para aquelas das camadas empobrecidas, para que elas se envolvam nessa mudança como sujeitos. Para isso precisam aceitar a responsabilidade de se abrirem para uma mudança que não significa apenas um novo modo de educar os filhos para que eles obedçam melhor, mas o começo de uma luta em busca da "liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se, iniciando o caminho do amor à vida" (Freire, 1970, p. 55).

Na família, a práxis libertadora, tem como atitudes, características a horizontalidade – igualdade de valor – respeito e escuta às urgências dos filhos/educandos, sem desconsiderar as próprias. Trata-se, basicamente, do reconhecimento de si e do outro como sujeitos e de que há um saber em cada membro da família. Caracteriza-a uma atitude esperançosa, identificando os filhos (e os

pais) como "seres mais além de si mesmos" – como "projetos" (Freire, 1970, p. 73) na positividade, diferente do projeto de "não ser" citado acima.

Uma nova face do amor aos filhos desvela-se nesta proposta: o comprometimento com o sujeito que os pais têm diante de si, um amor também mediatizado pelo amor ao mundo, expresso no respeito ao outro como autêntico outro, como projeto e na confiança no seu poder de fazer e refazer. "A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo" (Freire, 1970, p. 82) e esse companheirismo permite a contínua constituição das bases da educação familiar. Na família, como *locus* educacional, também podem estar se formando sujeitos históricos e transformadores – sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como diz Freire (1996, p. 19) – e isso não é possível senão como sujeitos éticos.

O cotidiano da vida familiar está repleto de momentos em que se deve constatar, escolher, decidir, romper, avaliar, comparar, e é nesses domínios, como os chama Freire (1996, p. 21), que se impõe a necessidade da ética. É na consideração dos modos de tratamento interpessoal, de relação com o coletivo e com o ambiente, que se cria um campo de exercício da ética e se constrói a responsabilidade.

A família também pode e deve estar comprometida com uma mudança na sociedade, apresentando uma visão libertária de mundo, repudiando qualquer tipo de opressão. Com certeza, não se trata de um processo isolado, mas daquelas que se comprometem com esse projeto. Nele a escola tem um importante papel, e as trocas com as famílias podem ser efetivas na sua construção. Já em 1957, Freire apontava para o trabalho da escola com os pais dando-lhes condições para mudança de "hábitos antigos de passividade para hábitos novos de participação" (Gadotti, 1996, p. 96).

Um desafio na consideração da natureza ética das práticas educativas na família está na dialética do vivido e do pensado. A ética referida acima só pode ser transmitida às gerações seguintes se for vivida no cotidiano da vida familiar, se os dilemas, contradições e reafirmações forem expressos e refletidos.

É freqüente os pais expressarem um desejo intenso de dialogar com seus filhos, mas o diálogo muitas vezes é visto como

uma forma de convencê-los a lhes obedecer, constituindo-se, assim, um instrumento de uma prática autoritária. Nessa perspectiva, a inexperiência da criança é vista como um impeditivo para trocas em igualdade de valor. Para dialogar, é preciso reconhecer a contribuição do outro na troca interpessoal. Qual o saber que uma criança tem? Inicialmente, o saber de si mesma, de seu corpo, de seus ritmos, que devem ser considerados na adaptação desse novo ser ao cotidiano doméstico. É importante levar-se em conta esses saberes da criança, pois também são constitutivos do ser no mundo dos adultos.

Dialogar com uma criança e adolescente não significa abdicar da autoridade, significa instaurar um pensar crítico, mostrar sensibilidade e abertura para compreender o outro, confiança na sua capacidade de compreensão, disponibilidade para criar novas soluções, considerar os fundamentos éticos da educação, transmitir o conhecimento e interpretação do mundo. Não significa ausência de conflitos, eles estão presentes na dialética entre o vivido e o pensado. É na sua superação que se constrói um novo saber.

O diálogo cumpre sua função na práxis libertadora quando instituído como caminho para a constituição de sujeitos num processo de humanização, como ato de criação para a liberação dos homens para *serem mais*.<sup>5</sup> A concepção autoritária de que um sabe e o outro não e que esse outro deve submeter-se é contrária à postura de humildade de quem admite no outro um saber. É essa a postura que reconhece que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 25).

Para o exercício das práticas educativas familiares numa perspectiva libertadora, há também necessidade de um saber específico sobre desenvolvimento humano, assim como há necessidade de um saber sobre higiene e saúde. Além deles há um outro saber que vem sendo transmitido de geração em geração. Mas há também aquele que a psicologia e a educação vêm acumulando e que precisa ser divulgado, tal como os conhecimentos da medicina. E a prática crítica de pais que deles se utilizam vai também enriquecer essas áreas. Psicólogos e educadores ainda se encontram sem respostas para muitos desafios enfrentados hoje na

educação de crianças e jovens. A troca entre pais, pesquisadores e profissionais pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da área de educação para família.

Ao lado desse conhecimento científico está o bom senso ou, o que Freire (1996, p. 67 e 104) chama de vigilância do bom senso na avaliação da prática. O autor lembra que o exercício da autoridade muitas vezes é considerado autoritarismo. Nem sempre é o caso – o exercício da autoridade na educação dos filhos exige decisões, definições de tarefas e avaliações de resultados. O uso do bom senso servirá de orientação para indicar a hora de decidir e a hora de dividir a decisão, a hora de estabelecer tarefas e a hora de delegar escolhas, a hora de cobrar resultados e a hora de esperar. Serve também para diferenciar a "rebeldia da liberdade" da "deterioração da ordem", e é a reflexão que indicará se atitudes opressivas geraram a rebeldia, ou se houve deterioração da ordem por conta da impulsividade, que deve ser controlada e socializada.

Muitas vezes confunde-se liberdade com licenciosidade e, baseando-se nessa confusão, as pessoas investidas de autoridade cerceiam as oportunidades de escolha. Aprender a escolher é um dos maiores legados que se pode oferecer aos filhos, e é só na prática que isso se dá. A condição de escolha cresce à medida que se desenvolve a capacidade crítica, a habilidade argumentativa e o conhecimento de si e do mundo, incluindo-se, aqui, o conhecimento sistematizado e formal. Não é liberdade agir conforme os impulsos, numa total desconsideração pelo mundo e pelo ambiente, é licenciosidade. Enganam-se os pais que confundem impulsividade com liberdade, assim como se enganam aqueles que confundem autoridade com autoritarismo. Filhos e filhas merecem respeito à autonomia, dignidade e modo de ser, e devem aprender a respeitar essas mesmas condições em relação aos seus pais e mães e é o bom-senso que informa a justa medida.

Freire lembra que o exercício do bom-senso se faz no "corpo" da curiosidade. "Neste sentido, quanto mais pomos em prática, de forma metódica, a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer nosso bom-senso" (Freire, 1996, p. 69). Na definição de uma decisão em

<sup>5</sup> Que não se interprete esse ser mais na ética consumista de mercado: ser mais do que o outro. Ser mais enquanto possibilidade de desvelamento de novos horizontes de possibilidades de ser no mundo com os outros, situando-se social e historicamente.

relação aos filhos, ao refletirmos que informações precisam ter para participarem da escolha, das informações de que os próprios pais e mães necessitam, dos valores que estão sendo questionados, estará sendo construída uma relação crítica e libertadora, sem se abdicar da autoridade. Freire refere-se especificamente à função educativa de pais e mães, quando afirma que a

liberdade madurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face à autoridade dos pais, do professor, do Estado (...) [pais e mães] não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu (idem, ibidem, p. 119).

A posição da mãe ou do pai é a de quem, sem nenhum prejuízo ou rebaixamento de sua autoridade, humildemente aceita o papel de enorme importância de assessor ou assessora da filha ou filho. Assessor que, embora batendo-se pelo acerto de sua visão das coisas, jamais tenta impor sua vontade ou se abespilha porque seu ponto de vista não foi aceito (idem, ibidem, p. 120).

Quando Freire (1996, p. 76) afirma que ensinar exige apreensão da realidade como conhecimento das "diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática" e que esse conhecimento torna o desempenho mais seguro, refere-se ao conhecimento da própria prática e de modos mais eficientes de desempenhá-la. Assim como a competência profissional é fundamental para uma prática libertadora na escola também o é no ambiente doméstico. Saído-se da perspectiva naturalizada da família e da mulher, tem sentido pensar-se no desenvolvimento da competência educativa de pais e mães. Os resultados de pesquisas devem sair das prateleiras das bibliotecas e chegar às famílias.

## **A proposta freireana aplicada à formação de pais e mães**

A fecundidade de uma educação libertadora proposta por Paulo Freire transcende os limites da educação formal. Aplica-se também à formação de pais e mães, e é uma orientação segura para a criação

de um ambiente que favorece o desenvolvimento humano, aqui considerando não só crianças e jovens, mas também adultos e idosos que compõem o grupo familiar.

Paulo Freire (1996, p. 102) traz uma enorme contribuição ao apontar para uma autoridade democrática que "revela [segurança em si mesma] em suas relações com os alunos. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se". O autor refere-se a professores, mas o mesmo pode ser dito em relação a pais/educadores.

Os eixos mais firmes dessa autoridade são o conhecimento das práticas educativas, a crença numa relação interpessoal que permita a manifestação do outro e a clareza de que as diferenças (de gênero, idade e conhecimentos) não indicam serem de valor pessoal.

A consideração da família como um fenômeno social e historicamente situado afasta-a da concepção naturalizada de que basta tornar-se pai ou mãe para saber educar crianças e adolescentes. Não se trata de desconsiderar um saber que vem sendo acumulado, mas de introduzir um pensar crítico num tema com forte componente ideológico. Um modelo de família autoritário, hierárquico, instituído no poder do mais forte, física ou economicamente, está servindo a uma ideologia que, num nível mais amplo, perpetua a condição opressiva dos excluídos sociais. A adoção de um modelo democrático, libertador, com novas práticas educativas, novas atitudes e sentimentos, traz a família para uma condição de instituição formadora, que pode ter uma ação no sentido de mudança social. A fim de que essa mudança ocorra, a família precisa ser vista como objeto de atenção educacional, especialmente as famílias das camadas sociais mais empobrecidas, cujas dificuldades na educação dos filhos remetem-se freqüentemente à sua condição de exclusão social e econômica.

Inspirando-se na proposta de Freire, como uma teoria do conhecimento (Gadotti, 1996, p. 70 e 82), e como uma epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade, segundo Carlos Alberto Torres (apud Gadotti, ibidem, p. 126), a conscientização emerge como o ponto de partida para um trabalho de Educação para Família. O primeiro momento de



oferecendo ao filho, considerando o contexto social e histórico em que vive. A esse momento de análise crítica, poderíamos chamar, segundo Freire, de “descrição” da situação ou prática da *descodificação* (Freire, 1970, p. 97). É na consideração dessa situação que, junto com pais e mães, pensar-se-á sobre sua condição de educadores, seus desafios e barreiras.

Aquelas dificuldades no processo educativo de seus filhos consideradas intransponíveis constituem *situações limites* (Freire, 1970, p. 98), e são nelas que se começará a investigar os *temas geradores* para a construção de uma prática educativa na família. “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Nesse momento é importante a consideração do conhecimento acumulado em psicologia e educação como suportes teóricos para as escolhas de procedimentos, mas a escolha dos temas geradores deverá partir das famílias. À medida que as reflexões e procedimentos forem levados para a prática familiar é que se poderá pensar no início de um processo de transformação. Como lembra Paulo Freire (1994, p. 103), o desvelamento da realidade não é necessariamente um motivador psicológico para sua transformação. O conhecimento da realidade e a transformação desta encontram-se numa relação dialética, em que a prática do desvelamento “constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática de transformação da realidade”.

## Considerações finais

conscientização é o da dialética entre o vivido e o pensado na família e da ideologia embutida neste, transmitida, sem crítica, pela tradição. Nesse primeiro momento, tem-se a análise de uma situação existencial concreta, representada “com alguns de seus elementos constitutivos, em interação” (Freire, 1970, p. 97) – e que poderíamos chamar de *codificação*.

A seguir, é importante o reconhecimento de que o vivido familiar não está isolado na casa, mas faz parte de um bairro e de uma cidade em que vive essa família.<sup>6</sup> Nesse momento, não basta identificar o tipo de família, mas que tipo de vida se está

Da perspectiva freireana para a compreensão do fenômeno da educação familiar decorrem um método de pesquisa e uma ação. Sua ênfase, no relacionamento teoria/prática e no desenvolvimento da consciência crítica através do diálogo, sugere uma metodologia participante. Por ser um fenômeno complexo requer instrumentos diversificados, como a utilização da observação participante, entrevistas individuais e coletivas, inclusive questionários. As dificuldades subjacentes à entrada na intimidade familiar impedem, muitas vezes, a observação direta, e o recurso de técnicas grupais vivenciais pode ser uma saída metodológica.

<sup>6</sup> Note-se que esse processo deve acontecer em grupo, pois a construção desse conhecimento e o desenvolvimento da consciência não podem ocorrer num trabalho isolado com famílias.

O próprio procedimento de pesquisa pode transformar-se numa situação de intervenção e promover transformações durante o processo. Quer em projetos de pesquisa, quer em programas de atenção às famílias, os momentos de codificação, descodificação e levantamento de temas geradores só poderão ocorrer em situações que favoreçam envolvimento pessoal dos participantes, o que requer o trabalho de profissionais especializados e um profundo respeito à ética, uma vez que se está lidando com crenças e valores firmemente estabelecidos em um importante setor da vida das pessoas.

Qualquer programa de pesquisa ou atenção deverá contemplar as famílias concretas, as famílias vividas nas suas condições de vida, nas suas possibilidades de soluções para os desafios do cotidiano e nos seus contextos socioculturais. A falta de pesquisas e ações organizadas pelo poder público para a formação de pais/educadores denota ainda uma visão naturalizada do grupo familiar. Assim sendo, antes de se iniciar qualquer trabalho, é necessário que os próprios profissionais envolvidos se conscientizem de seus próprios modelos de família e de seus preconceitos em relação aos "desvios" desse modelo. É um cuidado para que não adotem posturas normativas e impositivas durante sua atuação.

Sugerem-se os seguintes pressupostos tanto para o delineamento de pesquisas como para programas de formação de pais/educadores:

a) a natureza ética das práticas educativas familiares e a contínua consideração da dialética entre os valores subjacentes ao cotidiano vivido, os preconizados pelos modelos e os resultantes de uma reflexão crítica;

b) o diálogo entendido como troca intersubjetiva no respeito às individualidades e como condição básica para o estabelecimento de uma educação libertadora;

c) a práxis libertadora como possibilidade de constituição de sujeitos críticos e conscientes de seu valor como cidadãos.

Essa proposta encontra um grande desafio ao esbarrar na oposição de crenças e valores arraigados, o que frustra a expectativa de mudanças rápidas, exigindo um planejamento em médio e longo prazos, tanto de projetos de pesquisa intervenção como de programas de atenção às famílias.

O que foi apresentado é um esboço da proposta educacional de Paulo Freire como base para o desenvolvimento de um Programa de Educação para a Família, numa perspectiva psicoeducacional. Trata-se de um referencial que não se cristaliza como um modelo, dada sua característica dialógica e reflexiva, com um sentido libertador, e que supõe uma relação dialética entre o vivido e o pensado e entre o refletir e o fazer.

---

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. M. (Org.). *Pensando a família no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARIÈS, P.; DUBY, G. (Ed.). *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CANEVACCI, M. (Org.). *Dialética da família*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- DURNING, P. *Éducation familiale: acteurs, processus et enjeux*. Paris: PUF, 1999.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. (Ed.). *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- MATURANA, H. R. *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: Ed. Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.
- POSTER, M. *Teoria crítica da família*. Tradução de A. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SZYMANSKI, H. "Teorias" e "teorias" de família. In: CARVALHO, M. C. B. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Educ, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Práticas educativas familiares e a constituição da identidade*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/PUC-SP, 1999. Relatório de pesquisa.

---

Recebido em 24 de julho de 2000.

Heloisa Szymanski, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação dessa Universidade.

---

## **Abstract**

*This article presents Family Education as a field of research and professional practice in Education and Psychology. It criticises the naturalistic perspective that bears the supposition that the educational role of the family can be naturally performed by parents and women, in particular. That institution is considered here as a social and historical phenomenon, with a socialising and educational goal. The approach of Paulo Freire applied to Family Education is proposed as a theoretical framework to develop research, and as a privileged way to implement an educational practice that favours social and affective development. The final considerations point to some presuppositions, based on Freire's ideas that can orientate research and intervention projects.*

*Keywords: family and education; dialogue in family; educational family practices.*

---