

Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora

Óscar C. de Sousa*

O artigo apela para uma atitude terapêutica expressa pelo acolhimento, em todos os espaços da comunidade, nomeadamente, no interior da escola, instituição com missão educativa, face a crianças com comportamentos desviantes. Lembra que o desvio pode ser, eventualmente, manifestação de um desequilíbrio arcaico, de natureza afectivo-social que só pode ser re-estabelecido através de uma experiência positiva de segurança, de confiança, de partilha de direitos e deveres.

Palavras-chave

Vinculação; conforto; segurança; autonomia; abandono; revolta.

* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Investigador responsável do RG Contextos Educativos, Conhecimento e Práticas Educativas da UI&D Observatório de Políticas de Educação e Contextos Educativos.

ossousa@sapo.pt

Ao querer abordar a temática do comportamento desviante, resolvi descentrar a atenção do comportamento de saída para reflectir sobre alguns dos processos geradores do comportamento anti-social. É apenas um olhar. O objectivo é lembrar a viagem que todos percorremos do colo até a assunção do exercício de uma cidadania autónoma.

Todo o ser humano existe como fruto de uma relação humana, ou, se quisermos, de um encontro celular bissexual. Nasce em estado selvagem e a sua sobrevivência depende dos cuidados de um Outro. Se abandonado a si próprio e com alguma sorte, o recém-nascido poderá sobreviver mas nunca terá acesso às especificidades humanas. A herança biológica de que é portador fornece-lhe uma caixa cheia de potencialidades, uma máquina de aprender, de sentir, de expressar, de imaginar e de criar, juntamente com um conjunto de orientações básicas para alertar os que o rodeiam para que sejam satisfeitas não só as suas necessidades físicas como as afectivas e sociais. É tão biológica a nossa necessidade de alimentação como a de filiação social. A satisfação dessas necessidades, no seu conjunto, assegurada por um ou mais seres humanos socializados, contribuirá para que o recém – nascido participe e entre na história dos homens, no quadro da especificidade da cultura onde está inserido, ou seja suscitará o seu segundo nascimento, desta vez para a cultura humana (Vygotsky, 1978).

Ninguém se torna homem senão através desse encontro com o Outro ou no seio de outros homens. Todo o homem deve esse despertar para a Humanidade à comunidade onde nasceu e cresceu, à “família” que o albergou.

A família no sentido restrito é uma estrutura humana que garante o ambiente propício para essa entronização do recém-nascido na humanidade e para a construção harmoniosa da sua personalidade. A família que aqui se advoga como necessária para a hominização do recém-nascido pode não corresponder à família constituída pelos pais biológicos. Qualquer Outro socializado que se transforme em Outro significativo para o recém-nascido pode vir a desempenhar esse papel. Por isso, em Psicologia, é designado como “mãe” (Bowlby, 1969).

É nesse contexto que o recém-nascido se apropria das especificidades que caracterizam a espécie humana, isto é aprende a sorrir, a comunicar, assume a posição erecta e anda, desenvolve a sua capacidade motora, activa a sua capacidade simbólica, apropria-se da língua materna, interage com o mundo físico e social, torna-se capaz de imaginar e criar. Na posse desses mecanismos e instrumentos – a locomoção, a comunicação, a fala - abre-se a novos Outros, quer no espaço exterior à família como no seu próprio espaço através de contactos com parentes, amigos e meios variados de comunicação social. Recebe dos que estão próximos e dos distantes, com quem tem a oportunidade de comunicar e conviver, não só o nome a atribuir às coisas como o sentido a dar aos objectos, às pessoas, às interações, às situações.

A cultura a que temos acesso através da família e da comunidade em que nos inserimos é, pela própria natureza do homem, plural nos conteúdos, diversificada

nas formas e orientada para finalidades e valores similares, contrários e até contraditórios, que tanto nos aproximam como nos distanciam. Essa abertura ao plural é um direito que cabe à criança e a qualquer cidadão, como é também inevitável em tempos de globalização. A esse direito corresponde igualmente o dever de a comunidade zelar para que as aprendizagens e as práticas se façam no estrito respeito pelos direitos fundamentais do homem, pelos princípios democráticos que lhe servem de base, expressos pela defesa intransigente da dignidade humana, princípios esses assentes na igualdade, na reciprocidade, no respeito mútuo, na justiça e na solidariedade. Qualquer indivíduo à nascença deve ser iniciado na defesa dos seus direitos como treinado na prática dos seus deveres de filho, colega, parceiro, cidadão.

Temos, por isso, que constituirmos defensores intransigentes dos princípios e valores que estão na base dessa construção da cidadania nacional, europeia ou planetária e, simultaneamente, em matérias não fundamentais, advogar toda a diversidade no modo de ser e de estar, que só nos enriquece.

É nesta exposição à cultura, cada vez mais aberta à comunidade, à aldeia, à globalidade que o recém-nascido aprende a ver, a ler e a interagir com o mundo físico e social e a construir esquemas cognitivos e de acção que marcam o seu modo de ser, de estar e de agir.

Esta abertura à cultura, que se perpetua ao longo do ciclo vital, é apenas uma das faces do nosso desenvolvimento pessoal e social.

A investigação em áreas como a etologia, a psiquiatria, a psicologia tem vindo a tentar explicar as patologias e o sofrimento sentido pelas pessoas ao longo do seu desenvolvimento e salientam a importância dos vínculos afectivos, do conforto físico, da estabilidade nas relações, numa palavra, das memórias e representações arcaicas, para a construção de uma estrutura de personalidade segura, que possibilite uma interacção serena com o mundo social e físico (Lorenz, 1937; Harlow, 1958; Freud, 1960; Spitz, 1993; Bowlby, 1969).

Freud fez duas grandes afirmações sobre a importância que esta fase inicial desempenha no desenvolvimento: a primeira que advoga um vínculo da criança à mãe, especificando que se trata de um vínculo de natureza psicosexual, uma vez que associava à satisfação das suas necessidades básicas; a segunda, que os primeiros anos de vida de uma criança são os mais importantes na formação da sua personalidade adulta.

Pelos meados do século passado, Bowlby, em colaboração com Robertson estudaram de forma sistemática, através de um inquérito, as problemáticas associadas à separação da mãe nos primeiros meses de vida e os impactos no desenvolvimento ulterior. Observaram, igualmente, crianças hospitalizadas e institucionalizadas com pais ausentes e sem substitutos estáveis e verificaram comportamentos de apatia em crianças com mais de 6 meses, realçando que a patologia era tanto maior quanto mais se prolongasse a ausência da “mãe”. Concluíram que a perda ou a ausência da figura materna i.e. da pessoa a quem

a criança está afectivamente ligada, é um acontecimento marcante na futura estruturação da personalidade (Bowlby, 1969; Robertson, 1953a, 1953b; Robertson & Bowlby, 1952).

Pesquisas posteriores confirmaram a existência do fenómeno de vinculação na espécie humana, já antes verificada pelo etologista Konrad Lorenz nas aves e nos mamíferos (Lorenz, 1937), e que acontece entre o 6.º e o 9º mês de idade, mas recusaram a explicação dada por Freud, por verificarem que a vinculação era um vínculo primário, de natureza biológica e necessário para a sobrevivência da espécie. Como vínculo biológico pretende garantir ao recém-nascido conforto, satisfação das necessidades e segurança e impedir um desenvolvimento marcado pelo medo do desconhecido ou pelo sentimento de abandono. Confirmavam, igualmente, que os fundamentos da personalidade adulta se alicerçam na experiência afectiva da infância.

A criança reage à separação e à perda da pessoa a quem está vinculada com três tipos de comportamentos: protesto, desespero e apatia como sinal de desinteresse e desvinculação (Bowlby, 1969).

Mary Ainsworth e a sua equipa da Universidade de Toronto (1970; 1974) tentaram medir a qualidade desta ligação, em crianças de 12 meses de idade, criando uma situação experimental que ficou conhecida como “situação estranha” e que é uma experiência programada em 8 episódios e que pode resumir-se em 4 cenas: a mãe e a criança ocupam um espaço e interagem (1.ª cena), espaço que é invadido por um estranho que fica a falar com a mãe (2.ª cena), o estranho aproxima-se da criança enquanto a mãe aproveita para sair da cena, por breves momentos (3.ª cena) e finalmente a mãe regressa e o estranho retira-se (4.ª cena). A experiência foi realizada no Canadá.

Os resultados apontaram para três grupos de crianças. O grupo mais numeroso (65%) interage, na 1.ª cena, com a mãe e entretém-se a brincar, mantém um pequeno alerta e até se aproxima do estranho (2.ª cena), mostrando alguma perturbação com a saída da mãe (3.ª cena) e celebra com alegria e entusiasmo o seu regresso (4.ª cena). Trata-se de um grupo que a autora classificou como estando “fortemente vinculado”, que se mostra seguro, capaz de enfrentar o desconhecido, de suportar as frustrações e de celebrar o reencontro com alegria. As restantes crianças (35%), apresentaram padrões de comportamento que denunciaram indiferença, insegurança e agressividade e foram divididos em dois grupos. Uma parte delas (20%) tinha uma relação pouca calorosa com a mãe, mantinha-se afastada, não se perturbava quando a mãe saía e respondia com indiferença ao seu regresso. Finalmente, o terceiro grupo (15%), evidenciava comportamentos ambivalentes: não estava à vontade na sala quando estava só com a mãe, entrava em pânico quando aparecia o estranho e dava conta que a mãe saía, e corria para o colo agredindo a mãe quando ela regressava.

São clássicos os estudos realizados por Harry Harlow (1958) da Universidade de Wisconsin, que testou a natureza do vínculo, as consequências no desenvolvimento

futuro e as formas de as superar, em bebés macacos. Concebendo uma mãe de arame que alimentava e uma outra macia e felpuda que não fornecia alimentos, verificou que os bebés preferiam o conforto do contacto ao conforto do alimento e, em situação de medo ou perigo, os bebés refugiavam-se junto da mãe felpuda. Os bebés alimentados mas privados do conforto do contacto apresentavam perturbações não só emocionais como orgânicas, mostrando inadaptação social ao não serem capazes de interagir com os pares. Essa inadaptação persistia na vida adulta, já que eram incapazes de realizar o jogo amoroso e aceitar o parceiro sexual. Se fecundadas artificialmente, no caso das fêmeas, eram incapazes de exercer a função de mães e submetiam as crias a maus tratos (Harlow, Harlow & Suomi, 1971).

Colocados face à questão da irreversibilidade da experiência da perda ou separação prolongada, a equipa de Harlow demonstrou que colocando os macacos doentes, “os pacientes” em contacto com parceiros seleccionados cuidadosamente para funcionarem como “terapeutas”, era possível recuperar lentamente os pacientes para o convívio.

Regressando à condição humana, Bowlby (1969) assegurava que o desenvolvimento pessoal e social inicia-se a partir dessa primeira experiência de vinculação humana. A qualidade dessa experiência precoce dependeria da articulação entre dois tipos de comportamentos, protagonizados pela figura da mãe e da criança e que alimentam tanto a proximidade como a exploração e o afastamento. A mãe contribui com um conjunto de comportamentos que expressa a sua preocupação de cuidar e de proteger e, de um outro conjunto ligado à realização de outros afazeres. A criança contribui com os comportamentos que traduzem a vinculação procurando a proximidade, o conforto, a segurança e a inter-relação com a mãe, bem como com um outro que aposta na exploração. Estes quatro tipos de comportamentos, de vinculação e de exploração nos dois protagonistas, articulam-se de forma a fornecer uma experiência de segurança, de conforto e de autonomia. A criança afasta-se (exploração) até onde pode ver a mãe (vinculação), por vezes regressa para se certificar que mãe está aí (vinculação), e volta a afastar-se (exploração). Os comportamentos de exploração são substituídos pelos da vinculação, quando a criança se sente ameaçada ou em perigo. Da mesma forma os padrões de comportamento que expressam despreocupação da parte da mãe são subitamente alterados pelos que traduzem preocupação quando a criança se afasta demasiado em termos de espaço ou de tempo. Resumindo: os comportamentos de vinculação e do exercício do cuidar materno contribuem para a proximidade, para garantir a segurança, para gerar a confiança e a estabilidade; os comportamentos de exploração por parte da criança e de atenção descentrada por parte da mãe favorecem o desenvolvimento adaptativo e o reforço da competência da autonomia.

A qualidade dessas interacções arcaicas, resulta da diversidade de experiências a que estamos sujeitos e constituem estruturas de personalidade que utilizamos

nas nossas interações sociais. É com base nessas experiências que construímos as representações mentais sobre a figura materna, sobre o Outro, sobre o meio ambiente físico e social, sobre si próprio, numa palavra sobre quem sou e o que posso esperar dos outros. As representações construídas nas experiências do dia a dia com a sua mãe ou substituta e com outros significantes constituem esquemas mentais que são generalizados para outras relações sociais.

Uma experiência de vinculação e de exploração bem sucedida permite a construção de um modelo flexível e eficaz que permite enfrentar com segurança e com confiança novas situações e novos contextos. Se a experiência de vinculação for negativa, traumática, e mal sucedida a experiência da exploração, a criança constrói um modelo representacional rígido e incapaz de se adaptar a situações não habituais (Bretherton, 1987, 1990). Tanto as “mães” e outros prestadores de cuidados primários, inconsistentes e pouco disponíveis para reforçar os comportamentos de vinculação como as possessivas, permissivas, inseguras ou castigadoras, que impedem ou não acompanham a exploração, geram crianças inseguras, dependentes, passivas, carentes e com grande inabilidade social. A indisciplina, a agressão, a indiferença são apenas algumas das expressões de uma criança emocionalmente ferida, confusa e desconfiada.

A família é a primeira instituição social que deve assegurar condições de desenvolvimento saudável, confirmando, desta forma, a sua própria qualidade de formação cidadã, adquirida no seio da comunidade. A evolução de modelos de famílias e a variedade de tipologias descritas pelos sociólogos conferem dinâmicas internas diferentes que dependem apenas dos intervenientes em questão. Diz-se que a instituição familiar está em crise acossada por factores endógenos e exógenos. Toda a comunidade/nação que se preze e zele pela sua qualidade, deve proporcionar o mínimo de condições, aos núcleos familiares que se constituem, para que possam garantir não só a perpetuação biológica saudável como a humana e cultural i.e. garantir as condições de uma educação de qualidade, já que o recém-nascido é simultaneamente filho e cidadão.

Ao sair da família a criança enfrenta a comunidade de cidadãos que nem sempre lhe garante um clima de acolhimento, de respeito e de segurança. Não se percebe como uma comunidade que tanto investe na educação e na saúde não zele pela qualidade de vida das suas crianças, nesse contexto aberto que é a escola paralela. Diz-se que a educação é um assunto de todos (M.E., 1996). A Comunidade não tem, no entanto, um projecto educativo que implique todo e qualquer cidadão. Por vezes, é no seio da comunidade de cidadãos que o/a jovem aprende a enfrentar a violência ou a reforçar as suas convicções já experimentadas no seio familiar.

A escola é uma instituição pública, concebida no século XVIII para responder aos anseios de democratização e das necessidades de formação da época. Os Estados Ocidentais, nos finais do séc. XIX e princípios do século XX, conscientes da importância da qualificação dos seus cidadãos, e reconhecendo o direito de todos à educação, tornaram a escola estatal, universal e gratuita. Há muito que

se instalou a crise na escola e ela é convidada e pressionada para se adaptar aos desafios educativos vividos na nossa época. Os juízos avaliativos tornados públicos continuam a orientar-se para medir a eficácia das escolas, numa perspectiva clássica e quantitativa, centrando-se uma vez mais nos saberes, quando a escola é uma comunidade de actores que se interrelacionam, numa dinâmica construtiva, momento a momento, respondendo às necessidades de desenvolvimento pessoal e social dos actores envolvidos. Como instituição educativa que é, deve, por isso, assumir-se e organizar-se democraticamente, antes do mais, como um espaço acolhedor, seguro, onde as pessoas interajam num clima de respeito mútuo, onde os direitos do indivíduo e do grupo sejam o centro do projecto pedagógico e onde, conseqüentemente, também se exija o cumprimento rigoroso dos deveres. Essa dimensão ética do saber estar, idêntica nas intenções e finalidades, deve assumir a especificidade dos diferentes contextos e assinalar a diversidade das dinâmicas nas diversas comunidades educativas. As escolas podem representar, hoje, espaços privilegiados, portos de abrigo para a reconstrução de personalidades desorientadas, pelo tempo que mantêm os cidadãos no seu seio, pela continuidade de projectos que o sistema permite, pelo pessoal especializado de que podem vir a ser dotadas.

A escola deve, por isso, apostar numa cultura que favoreça o acolhimento, a comunicação, a cooperação aberta entre alunos, docentes e outros actores onde ninguém se sinta ilha mas envolvido num projecto colectivo que privilegie o diálogo, o entendimento e a negociação procurando consensos à volta de valores e normas que assegurem o fundamental. Uma verdadeira comunidade de cidadãos que também é e será uma comunidade de aprendizes.

Esse deve ser o clima base da escola incumbida de promover o saber, o saber fazer e o saber estar, sem descurar a construção e a reconstrução de uma cidadania responsável, autónoma e solidária. Uma escola com missão terapêutica, capaz de reconstruir as identidades danificadas, porque uma escola cidadãos para cidadãos. Independentemente de a escola assegurar ou não, de forma linear, o sucesso escolar de todos, ela deve assegurar que no seu espaço se vive um clima de “estado de direito” e se garante a todos um caloroso acolhimento.

Referências bibliográficas

- Ainsworth, M.D.S. & Bell, S. M. (1970). Attachment exploration and separation illustrated by the behaviour of the one year olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M.S.D., Bell, S. M. & Stayton D. J. (1974). Infant mother attachment and social development: socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M.P.M. Richards (Ed.). *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. London: Hogarth.
- Bretherton, I. (1990). Open Communication and internal working models: their role in attachment relationship. In R. Thomson (Ed.). *Socioemotional development*. Lincoln, NE : Univ. of Nebraska.
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relation: security, communication and internal working models. In J. Osofsky (Ed.) *Handbook of infant development*. (pp.1061-1100). N.Y. :Wiley.
- Freud, S. (1960). *A general Introduction to Psychoanalysis*. N.Y. :W. Square Press.

- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Harlow, H. F., Harlow, M. K. & Suomi, J.J. (1971). From thought to therapy: lessons from a primate laboratory. *American Scientist*, 59, 538-549.
- Lorenz, K. (1937). The companion in the bird's world. *Auk*, 54, 245-273.
- Ministério de Educação (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: M.E.
- Robertson, J. (1953a). Some responses of young children to loss of maternal care. *Nursing Care*, 49, 382-386.
- Robertson, J. (1953b). *A two-year-old goes to hospital* (Film). London: Tavistock Child Development Research unit.
- Robertson, J. & Bowlby J. (1952). Responses of young children to separation from their mothers. *Courrier of the International Children Centre, Paris II*, 131-140.
- Spitz, R. (1993). *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.