

Maria Isabel Valente Pires

Os Valores na Família e na Escola

Educar para a Vida



CELTA

uied

Educação e Desenvolvimento

Colecção UIED | Educação e Desenvolvimento

Coordenação de Ana Luísa Pires

- 1 | Maria Isabel Valente Pires, *Os Valores na Família e na Escola. Educar para a Vida*
- 2 | Maria Emília Catela, *O Ensino Português nos Países Lusófonos. A Escola Portuguesa de Moçambique e a Interculturalidade*

Outros títulos sobre educação do catálogo da Celta

Associação Portuguesa de Sociologia (org.), *A Sociologia e o Ensino Secundário*

Cristina Gomes da Silva, *Escolhas Escolares, Heranças Sociais. Origens, Expectativas e Aspirações dos Jovens no Ensino Secundário*

Eurico Lemos Pires, *Nos Meandros do Labirinto Escolar*

Graça Alves Pinto, *O Trabalho das Crianças. De Pequenino é Que se Torce o Pepino (e o Destino)*

Laura Pereira da Fonseca, *Culturas Juvenis, Percursos Femininos. Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*

Maria Benedicta Monteiro e Paula Castro (orgs.), *Cada Cabeça Sua Sentença. Ideias dos Adultos Sobre as Crianças*

Maria José Magalhães, *Movimento Feminista e Educação. Portugal, Décadas de 70 e 80*

Paulo Pedroso, *Formação e Desenvolvimento Rural*

Pedro Abrantes, *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*

Philippe Perrenoud e Cléopâtre Montadon, *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*

Os Valores na Família e na Escola Educar para a Vida

Os valores são a base da educação e da formação do indivíduo. Eles são transmitidos pela família e pela escola, e influenciam profundamente a vida de cada um de nós.

Os valores são a base da educação e da formação do indivíduo.

Os valores são a base da educação e da formação do indivíduo. Eles são transmitidos pela família e pela escola, e influenciam profundamente a vida de cada um de nós. A família é o primeiro ambiente onde os valores são aprendidos, e a escola é o segundo. Ambos devem trabalhar juntos para garantir que os alunos sejam educados para a vida, com valores sólidos e habilidades para enfrentar os desafios do mundo.

Maria Isabel Valente Pires

Os Valores na Família e na Escola

Educar para a Vida

Prefácio de Teresa Ambrósio

UIED | Coleção Educação e Desenvolvimento
CELTA EDITORA, Lisboa, 2007

© Maria Isabel Valente Pires e UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa), 2006

Maria Isabel Valente Pires

Os Valores na Família e na Escola. Educar para a Vida

Prefácio: Teresa Ambrósio

Primeira edição: Fevereiro de 2007

Tiragem: 500 exemplares

ISBN: 978-972-774-239-4

Depósito-legal: 256181/07

Composição (em caracteres Palatino, corpo 10): Celta Editora

Capa: Celta Editora. Ilustração: Ana Laura Santos.

Impressão e acabamentos: Publidisa, Espanha

Reservados todos os direitos para a língua portuguesa,
de acordo com a legislação em vigor, por Celta Editora, Lda.

Celta Editora, Av. de Berna, 11, 3.º, 1050-036 Lisboa, Portugal

Endereço postal: Apartado 151, 2781-901 Oeiras, Portugal

Tel.: (+351) 214 417 433

Fax: (+351) 214 467 304

E-mail: mail@celtaeditora.pt

Página: www.celtaeditora.pt

Índice

Prefácio (de Teresa Ambrósio)	vii
Introdução	1
1 A educação para os valores na família	7
O bebé	7
Aprender a andar e a falar	11
A idade escolar	13
A disciplina	15
A vida familiar	17
Períodos sensíveis	19
Planos de acção	22
Atitudes educativas que fazem a diferença	24
Educar para os valores	27
2 Vinculação e desenvolvimento da criança	29
Emergência das teorias da vinculação: contexto histórico	30
Bowlby e a teoria da vinculação	32
Spitz e a formação do ego	40
Notas conclusivas	44
3 Proposta de uma pedagogia de vinculações	47
Organismo de vinculações	48
A pedagogia de vinculações	64
Notas conclusivas	77

4	<i>Ethos</i> familiar e pedagogia de vinculações	79
	A família como geradora do organismo de vinculações	80
	<i>Ethos</i> familiar e autoridade paterna e materna	83
	Notas conclusivas	97
5	Pedagogia do ideal: a originalidade de uma educação para os valores	99
	Uma pedagogia de valores e atitudes	100
	Ideal de grupo e comunidade educativa	110
	Notas conclusivas	114
6	Educar para os valores na escola	115
	A pedagogia na escola: uma história do século XX	117
	Proposta de uma pedagogia escolar	125
	Reflexões finais	133
	Anexo. Plano de acção	135
	Bibliografia	137
	Livros recomendados, especialmente a pais	137
	Bibliografia geral	138

Prefácio

Publicam-se agora em livro as ideias fundamentais da dissertação *Educação e Valores. Perspectivas Pedagógicas da Importância das Vinculações*, apresentada pela autora com vista à obtenção do grau de doutor em ciências da educação. Justifica-se uma difusão mais ampla desta obra, para além da comunidade científica, pela importância que as novas perspectivas antropológicas das teorias e práticas pedagógicas assumem, nos nossos dias, na educação escolar.

Quando se adensam os discursos pedagógicos e políticos no campo da educação em torno das abordagens de gestão económica, senão mesmo ideológica, escamoteadas por objectivos decorrentes do mercado de trabalho, da eficácia da gestão de recursos, de equilíbrios concorrenciais de capital humano, torna-se mais urgente colocar na área da informação e discussão pública as correntes de pensamento humanístico contemporâneo e os resultados da investigação no campo educativo.

Assim, o tema tratado neste livro aprofunda, no campo pedagógico escolar, a relação entre as vinculações — no sentido das teorias de Spitz, Bowlby e Kantenich, entre outros psicopedagogos — e a construção de projectos escolares tendo como orientação ético-filosófica uma relação forte com os educadores e a comunidade educativa. As finalidades de ensino e socialização próprias da escola ficam assim imbuídas de um sentido educativo próprio, tão imprescindíveis ao crescimento do aluno enquanto sujeito responsável e cidadão.

A análise de educação comparada realizada através de estudos de caso contextualizados em áreas geoculturais e sociais diversas, permite também tornar patente a necessidade de visão crítica na transposição de “boas práticas” pedagógicas, tantas vezes promovida sem referência a conhecimentos educativos actuais e sem a consideração da especificidade das comunidades educativas e a singularidade dos alunos e das suas situações escolares.

Muitos são, no nosso tempo, os problemas que os decisores e responsáveis no sector da educação enfrentam. Sobretudo, conhecemos as pressões e

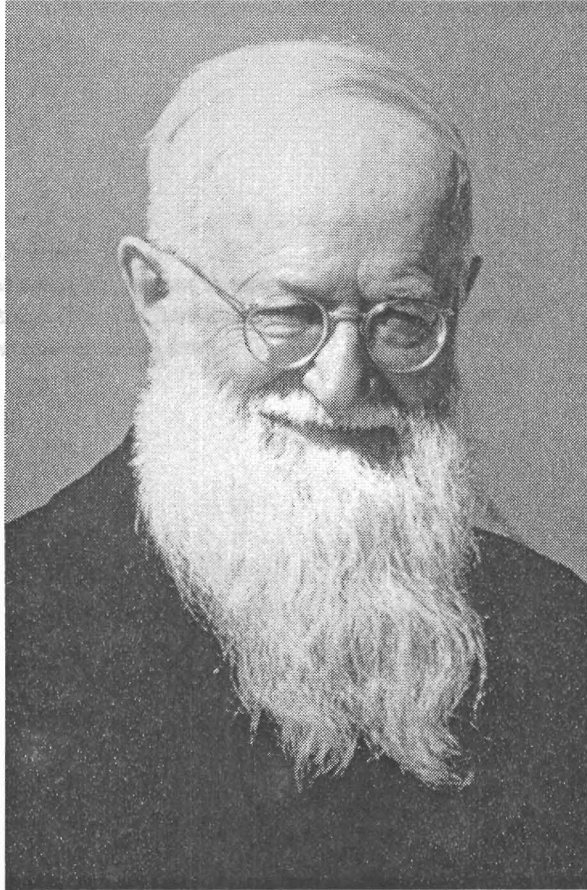
condicionamentos que sofrem num clima de mudança complexo e perante um futuro incerto. A perspectiva antropocêntrica da educação, considerando a Pessoa, objecto e sujeito da educação, como a unidade central e viva da Escola, que se constrói a todo o momento, constitui uma temática para a qual este livro pretende dar um contributo. O sentido ético e a inserção responsável na comunidade são aqui considerados como dimensões orientadoras da dinâmica de desenvolvimento pessoal do aluno, permitindo a construção coerente da sua personalidade singular, nestes tempos dominados pela tecnologia globalizada, pela concorrência económica. A importância pedagógica das vinculações afectivas visa perpetuar os grandes objectivos da educação humanística de que a autora se reclama.

O trabalho agora divulgado exprime, também, os resultados numa área de investigação/acção/formação que importa desenvolver, em rede, como programa de reflexão, intervenção e conhecimento com outras equipas multidisciplinares.

Esperam-se, das experiências pedagógicas baseadas na pedagogia das vinculações que estão em curso em diferentes países, e também em Portugal, propostas inovadoras, acompanhadas de uma contínua análise reflexiva e crítica dos seus resultados, à luz dos conhecimentos e da avaliação das práticas. Porque a qualidade da educação, em todas as suas dimensões, promove-se não apenas pela melhoria das condições, dos recursos, pelo empenhamento dos seus actores, mas sobretudo pelo pensamento esclarecido e aberto, pela reflexividade e pela investigação continuada.

Teresa Ambrósio

*A Joseph Kenterich
de quem recebi o que de melhor sei sobre educação.
Aos meninos, pais e professores do Colégio de Santa Maria
para quem escrevi este livro.*



Joseph Kantenich (1885-1968)

Introdução

A possibilidade que é dada ao bebé de estabelecer relações afectivas precoces, fortes e equilibradas na primeira infância parece ser determinante para o desenvolvimento da capacidade de construir, ao longo da sua vida, relações desse tipo. Parece ser igualmente importante para a segurança com que a criança explora o meio à sua volta, actividade fundamental para a aquisição das competências cognitivas que se processam durante a infância e se reflectem no resto da sua existência. As primeiras vinculações, e aquelas que se lhes seguem, são igualmente essenciais para a construção de uma personalidade equilibrada, forte, auto confiante e capaz de se relacionar com os outros, o mundo que nos rodeia e a esfera das ideias.

Se a tantos seres humanos é dada esta possibilidade, existem muitos outros para quem a primeira infância decorre sem que o sentimento de se saber amado desperte a capacidade de se vincular.

Por alguma razão cresceram sem uma mãe que os embalasse, sem a voz forte e carinhosa de um pai que lhes infundisse tranquilidade e segurança. Foram meninos pouco amados, ignorados ou mesmo agredidos. Ninguém se preocupou verdadeiramente com eles. Cresceram sozinhos e vazios. Não aprenderam a olhar para a vida com o encanto de quem se sabe acarinhado e protegido, a curiosidade e a alegria de quem vai descobrindo em cada dia coisas novas e desafiadoras, o optimismo de quem encara o mundo como coisa boa onde, apesar das contrariedades que possam surgir, vale a pena viver.

Vivemos rodeados por esses meninos. Manifestam o seu mal-estar através de um olhar triste e ausente ou de modos insolentes, mas só damos verdadeiramente pela sua presença quando, já adolescentes ou mesmo adultos, os seus comportamentos desviantes nos contudem e incomodam. Demonstram uma grande dificuldade em adquirir valores. Porque não estão bem consigo mesmos, não possuem sensibilidade para apreciar a beleza. Porque não estão bem com o mundo, não respeitam a natureza. Como não conhecem uma

verdadeira ligação com outra pessoa, tornaram-se incapazes de desejar o bem dos outros, de se deixar apoiar ou orientar para o que é bom.

A escola pode constituir, para as primeiras crianças, aquelas que conhecem as relações afectivas mais precoces, a confirmação de uma capacidade para viver sendo felizes e contribuindo para que os demais também o sejam.

As outras crianças, às quais o meio familiar não possibilitou experiências onde as relações afectivas se desenvolvam naturalmente, necessitam absolutamente de encontrar um meio, acolhedor e protector, que lhes permita, ainda durante a infância, vivenciar esse tipo de relações. Para estas crianças, que não amam nem são amadas, a escola pode constituir a última oportunidade. Para tal, torna-se indispensável conseguir que se sintam integradas, apoiadas, respeitadas. Precisam de se saber compreendidas, de receber o carinho, o tempo e a atenção dos seus educadores, que lhes dará a certeza de serem queridas e o desejo de se vincularem.

Uma vez que um dos maiores problemas da época actual se situa em questões afectivas profundas que afectam, de forma determinante, o desenvolvimento e a educação de tantas das nossas crianças e dos nossos jovens, a solução deverá passar por um tipo de educação em que a componente afectiva seja relevante, enquadrando todos os outros aspectos: cognitivos, sociais e de construção de valores.

Ao longo deste livro iremos propor uma pedagogia com estas características, que pode ser aplicada à educação na família, e à educação escolar. Referimo-nos à “pedagogia de vinculações”, desenvolvida por Joseph Kentenich, um pedagogo alemão do século XX. Daremos um especial relevo à educação para os valores, questão que nos parece essencial e que preocupa hoje tantos educadores que se vêem confrontados com uma sociedade em que as mudanças se sucedem a um ritmo tão vertiginoso que gera dificuldades de adaptação, com a conseqüente perda de segurança existencial e uma enorme relativização dos valores. A globalização da economia e do sistema de comunicações faz emergir, como mundiais, problemas até agora locais. A complexidade e grandeza dos dispositivos tecnológicos colocam desafios até agora insuspeitados à responsabilidade daqueles que os controlam, pelas conseqüências de sobrevivência do planeta Terra que o seu uso indevido pode pôr em causa. A sociedade da informação torna presentes, em simultâneo, todos os espaços e todos os tempos, forjando sociedades multiculturais. A força dos meios de comunicação de massas sobre a opinião pública, fazendo emergir novos critérios e influenciando modos de viver e de se relacionar, entraram numa “deriva de estilhaçar referências culturais e de inculcar o mais refinado relativismo cultural” (Azevedo, 1998: 17). O homem está a perder as suas ancestrais referências culturais e de valores.

Torna-se, assim, pertinente reflectir sobre o processo segundo o qual uma geração, detentora de um determinado sistema de princípios e valores, estimula e apoia a adopção de valores pela geração seguinte. Cuidando que

esta construa o seu próprio sistema de valores, que não tem necessariamente que ser o mesmo que o da geração anterior.

Quando nos referimos a este processo, estamos a falar não só do conhecimento dos valores enquanto ideias, mas também do seu reflexo na vida, através dos comportamentos e atitudes que eles moldam. Para que este reflexo se manifeste é indispensável que se verifique uma adesão afectiva profunda e uma decisão pessoal suficientemente poderosa para mobilizar a vontade. Se eu não acredito verdadeiramente na bondade e na beleza de um determinado valor, porque me hei-de preocupar em transformá-lo em realidade na minha vida?

Definimos assim *valores* como ideias que valorizamos de uma forma especial, às quais aderimos afectivamente, que vamos progressivamente organizando num sistema coerente, consistente e hierarquizado, que orienta as nossas opções, as nossas acções e as nossas atitudes, dando forma ao nosso ser e à nossa vida.

Esta formulação refere as diferentes vertentes que o conceito de valor envolve:

- a cognitiva: é uma ideia que se conhece e se integra num sistema, possibilitando-nos a competência para fazer julgamentos morais;
- a afectiva: é uma ideia que valorizamos de uma forma especial, à qual aderimos afectivamente;
- a comportamental: orienta as nossas acções e a formação de atitudes.

Estas três vertentes devem ser tidas em consideração no processo educativo. A competência para realizar julgamentos morais mais ou menos autónomos, mais ou menos elaborados e fundamentados, não determina, só por si, o padrão moral de uma pessoa. A adesão afectiva a certos valores estimula o desejo de pautar os seus comportamentos por esses valores e a vontade transforma em realidade esse desejo. Assim se constrói uma personalidade que, para além de ser capaz de reflectir e discernir moralmente, tem a preocupação de transformar em vida as conclusões da sua reflexão.

O que acabámos de referir leva-nos a reflectir na complexidade deste processo, que se desenvolve em cada pessoa e em cada nova geração, com o apoio de educadores e do contexto social envolvente. Neste se destacam, pela sua especial influência, algumas pequenas comunidades, como a família, a escola ou os amigos.

É sobre o processo de educação para os valores que nos vamos debruçar ao longo deste livro. Nele procuramos analisar em que medida poderá ser determinante para a forma como a construção de valores se verifica, a presença de relações afectivas profundas que a criança estabelece, em primeiro lugar, com os seus pais e depois com os outros educadores que vão aparecendo na sua vida.

Os factores relacionais que nos pareceram mais pertinentes para o presente estudo foram os ligados ao conceito de vinculação.

A definição de vinculação mais completa que encontramos foi a de Kenterich. Para este autor, *vinculação* é uma relação afectiva, profunda, lúcida, livre e permanente, aceite no mais íntimo da pessoa e que a afecta por inteiro (Kenterich, 1983).

O facto de considerarmos o conceito de vinculação e não outros do domínio afectivo muito próximos dele, como, por exemplo, a aceitação, advém de o primeiro corresponder a um sentimento muito mais forte do que o segundo, como o confirmam Pourtois & Desmet (1997). É inegável que a aceitação é um sentimento indispensável à construção de uma auto-confiança que constitui, segundo Erickson (1976b) a base de uma identidade estável. Mas não basta ser aceite, é necessário saber-se amado e poder por sua vez sentir esse mesmo sentimento de amor. Winnicott (1978) defende que a criança começa a sentir que a vida vale a pena ser vivida, não através da satisfação das necessidades físicas, mas da relação profunda com a pessoa que dela cuida, de forma a criar a convicção de que a sua ausência não significa a perda do seu amor.

Kenterich (1983) inclui no âmbito das vinculações o exercício da autoridade. Considera que o equilíbrio entre o suporte afectivo e a autoridade é determinante em toda acção educativa e especificamente na educação para os valores.

De forma semelhante, Maccoby & Martin (1983), ao definirem os estilos educativos,¹ consideram o autoritativo como aquele que permite uma educação mais equilibrada. Este estilo alia uma alta capacidade de resposta afectiva por parte dos pais (*responsiveness*) com uma alta exigência (*demandingness*). Baumrind (1991) defende igualmente que estas duas dimensões congregam as funções parentais na sua essência: o cuidado com o indivíduo (*responsiveness*) e a responsabilidade pela sua socialização (*demandingness*).

A educação é um processo complexo, plurifacetado que integra vertentes diferentes e complementares. Envolve diversos sistemas abertos que interagem entre si. Educando, educador, comunidade educativa são alguns destes sistemas, ou organismos. Encontram-se no centro do processo educativo.

É intenção deste livro reflectir sobre esse mesmo processo educativo, no sentido de poder contribuir para uma melhor compreensão da importância que a presença de vinculações pode ter na construção de valores próprios, por parte da criança.

É constituído por seis capítulos.

O primeiro capítulo trata de alguns aspectos da educação para os valores na família durante a infância. Pareceu-nos ser uma boa opção iniciar o

1 Consulte-se, a este propósito, o capítulo 2.

livro com um capítulo mais prático, uma vez que, quando nos debruçamos sobre um novo tema, começamos por nos preocuparmos com as questões pragmáticas e só depois sentimos a necessidade de descobrir os fundamentos teóricos das sugestões que nos são propostas.

Esses fundamentos teóricos são discutidos nos quatro capítulos seguintes.

No segundo capítulo, sobre vinculações e desenvolvimento da criança, abordam-se algumas ideias sobre vinculações. Recorremos a Bowlby para descrever a vinculação mais precoce, que se estabelece entre o bebé e a sua mãe, e que é vista como um núcleo primeiro e fundamental sobre o qual se irão formar todas as outras vinculações inter-pessoais. Ela permite o desenvolvimento harmonioso da psique infantil e a construção de uma personalidade emocionalmente equilibrada.

Os três capítulos seguintes são dedicados à pedagogia de vinculações de Kertenich.

O terceiro capítulo contém aspectos gerais da sua proposta pedagógica. O conceito de vinculação torna-se mais abrangente do que em Bowlby. Alguns princípios filosóficos são definidos como fundamento. O educador é considerado, como alguém que serve a vida na pessoa do seu educando. Todo o sistema se revela como uma pedagogia de liberdade, que educa para a liberdade pelo exercício da liberdade. Mas também como uma pedagogia de confiança e de movimento, no sentido em que, acreditando nas potencialidades do educando, parte do ponto em que este se encontra, disposto a percorrer com ele o mesmo caminho de crescimento e descoberta. Ainda que o educador desempenhe uma função determinante, é o educando o centro de todo o processo: a auto-educação é, nesta proposta pedagógica, a essência da educação. A comunidade educativa, pelo clima que gera e o suporte que faculta, intervém reforçando todo o processo.

A aplicação deste sistema pedagógico à primeira de todas as comunidades educativas, a família, é tema do capítulo quarto. Nele se defende a importância da envolvimento do ambiente familiar e da intervenção das figuras paternal e maternal para um saudável desenvolvimento da criança. Vinculação e autoridade são considerados como faces de uma mesma moeda, como vertentes que se entrecruzam e complementam. A primeira permite o exercício proporcionado da segunda, contribuindo ambas para o desenvolvimento de uma relação educativa ajustada e securizante, estimuladora das capacidades da criança.

No quinto capítulo é apresentada uma forma específica de educar para os valores: a pedagogia do ideal. A singularidade desta proposta reside no facto de todo o processo educativo se centrar na vinculação a uma ideia nuclear, o ideal, e através desta se estender aos outros valores, que ganham sentido a partir desse ideal.

O sexto e último capítulo é dedicado à educação na escola. Interessa certamente aos professores mas poderá igualmente interessar aos pais de crianças em idade escolar.

As duas abordagens que se apresentam, a familiar e a escolar, seguem uma mesma linha e são portanto coerentes entre si. Ao escolherem a escola para os seus filhos, os pais devem preocupar-se com este aspecto, uma vez que a força da educação pode ser prejudicada ou reforçada de acordo com o grau de coerência que apresentam entre si os dois sistemas que se ocupam da educação dos seus filhos: a sua própria família e a escola.

A educação para os valores na família

Educar é servir desinteressadamente a singularidade e originalidade de cada um. É servir a ideia original que Deus colocou em cada ser humano e assim servir o próprio Deus. Esta atitude fundamental deve realizar-se no respeito por cada homem, por cada destino humano, por cada maneira de ser e pelos seus diferentes talentos. [Kentenich (1971), *Para Un Mundo del Mañana*]

No domínio da educação para os valores, a família, não sendo a única interveniente, é certamente a que desempenha o papel mais relevante. A escola e os amigos exercem igualmente uma forte influência, bem como os meios de comunicação social e a sociedade em geral, nomeadamente os círculos mais próximos da criança.

Quando pensamos na educação para os valores que se realiza na família, duas vertentes ressaltam como fundamentais: o equilíbrio emocional da personalidade e a forma e momento mais adequados para a introdução de cada valor.

A primeira parte deste capítulo é dedicada à infância. Nela se desenvolvem as vinculações mais precoces que vão permitir o desenvolvimento de personalidades equilibradas.

Na segunda parte procuraremos dar algumas sugestões acerca do como e quando ajudar as nossas crianças a adquirirem os valores que nos parecem mais importantes.

O bebé

Na construção da personalidade, nenhum período da vida é tão importante como a primeira infância. A forma como a criança é acolhida e amada é absolutamente determinante para o seu equilíbrio emocional ao longo de toda a sua existência. Os primeiros tempos de vida de um ser humano ficam para

sempre registados no seu subconsciente, influenciando de alguma forma a sua maneira de ser e de se comportar.

O conceito de bebé mimado não existe. Tal como não existe, para muitos pediatras, o conceito de bebé gordo. Antes de aprender a andar, a criança pode ser bem rechonchudinha e receber todo o colo e todo o carinho do mundo.

Aliás, o carinho nunca é demasiado. Um bebé sente-se seguro e amado quando o apertamos ternamente contra nós para lhe darmos de mamar ou para tomar o biberão. Ou quando respondemos aos seus chamamentos com prontidão, procurando perceber que necessidade está a sentir. Por vezes pode estar apenas aborrecido e precisar de mudar de ambiente ou de posição. A ideia de que o colo estraga as crianças parece-me sem fundamento. Se tal fosse verdadeiro, os bebés que são permanentemente transportados às costas das suas mães, em África, ficariam irremediavelmente incapazes de serem educados.

Será que, então, não existem crianças mimadas, no sentido negativo da palavra? Infelizmente existem. Mas tal não se deve a excesso de carinho, mas sim a falta de autoridade, geradora da incapacidade de obedecer. Brazelton (2003, p. 102) define criança mimada como “aquela que nunca aprendeu a conhecer os seus limites e nunca aprendeu a entreter-se e confortar-se sozinha”.

Nos primeiros tempos de vida, o bebé dorme a maior parte do tempo, acordando quase exclusivamente para pedir alimento. Nem sempre o faz a um ritmo harmonioso. Os pais podem ajudar o bebé a encontrar esse ritmo. De início, é natural que consiga fazer intervalos de aproximadamente três horas, passando gradualmente para intervalos de quatro horas e aprendendo a fazer espaços progressivamente maiores durante a noite. Nesse sentido, pode ser importante acordar o bebé para o alimentar, se ele dormir durante o dia mais de quatro horas e meia seguidas. Se, pelo contrário, ele chorar tendo comido há menos de duas horas e meia, é aconselhável tentar perceber porque chora o bebé.

Enquanto não aprende a falar, a única forma que o bebé tem de mostrar que sente alguma necessidade é através do choro. Uma mãe que responde com prontidão ao chamamento do bebé, embora tranquilamente e sem ansiedade, dá a este uma sensação de segurança.

Estas duas formas de a mãe mostrar ao bebé que o ama — o carinho que lhe dá e a resposta pronta aos seus chamamentos — fazem com que o bebé se sinta amado. Como veremos no capítulo 2, esse sentimento despoleta nele uma resposta do mesmo tipo: o bebé começa a amar a sua mãe. Com o tempo, esse sentimento vai-se tornando mais profundo e estável e desta forma ele constrói a sua primeira vinculação.

Esta *primeira vinculação* é triplamente importante:

- confere ao bebé a *segurança básica* que lhe permite crescer e desenvolver-se afectiva, cognitiva e socialmente em plenitude, construindo uma personalidade rica e emocionalmente equilibrada;

- permite-lhe sentir-se como alguém digno de ser amado, o que é determinante para a construção de uma *auto-estima* positiva;
- amando a sua mãe a criança *aprende a amar* no sentido mais geral do termo e essa capacidade permanecerá ao longo de toda a vida.

Para que esta aprendizagem do amor, que é central na nossa vida, decorra da melhor forma, é indispensável que se realize precocemente, como uma “primeira experiência”, antes do bebé vivenciar o “não amor”. Deus criou-nos para o amor, é esse o grande objectivo da nossa existência. Nenhuma aprendizagem pode ser tão importante como esta. Cada ser humano aprende a amar ao sentir-se amado por aquela pessoa que cuida dele nos primeiros tempos de vida, seja ela a mãe, o pai ou uma outra pessoa. Mas, como veremos nos capítulos 2 e 3, é muito importante a estabilidade dessa ou dessas pessoas que se relacionam com a criança nos primeiros tempos de vida. No caso de ser necessário recorrer a uma creche, não nos devemos angustiar com esse facto, mas é importante que nos asseguremos de que cada grupo de crianças fica entregue à mesma educadora, sem constantes alternâncias de pessoal.

Os *kibuts* de Israel produziram imensos adultos emocionalmente desequilibrados e com dificuldades de estabelecer relações afectivas estáveis. A origem desse problema residiu no facto de que, para poderem trabalhar sem preocupações, os casais entregavam os seus filhos em centros de acolhimento de onde só saíam ao fim da semana. O tempo excessivo que as crianças permaneciam nesses centros obrigava a grande alternância das pessoas que cuidavam delas, impossibilitando as crianças de estabelecerem uma relação afectiva forte e estável com uma pessoa de referência. As investigações que foram feitas por um dos psiquiatras que tratou muitos desses adultos mostram a inexistência de vinculações às pessoas que cuidavam deles nos centros. Aqueles que conseguiram construir vinculações estabeleceram-nas com os seus próprios pais porque, apesar do pouco tempo que passavam com eles, era por eles que se sentiam amados.

Por volta dos três meses, ou muitas vezes antes disso, e quando tudo parecia estar a correr bem, sobrevém uma crise que se manifesta por *cólicas*, normalmente ao princípio da noite. Brazelton & Sparrow (2003) designam-o pelo primeiro *touch point* ou *momento de viragem*. Outros se lhe seguirão. Eles assinalam saltos no desenvolvimento do bebé. As cólicas são reais, mas têm uma origem psicológica. Apesar do cansaço que os pais sentem, há que ter paciência e ajudar o bebé nesses momentos que, para ele, também são difíceis. Levantá-lo para arrotar, deitá-lo de barriga para baixo no nosso braço de forma a ficar com a barriga na nossa mão (o calor e a ligeira massagem que a mão vai produzindo na barriga por vezes ajudam a aliviar a dor), ou dar-lhe um pouco de chá próprio para bebés, de preferência morno, são alguns procedimentos que podem ajudar. Estes momentos não devem ser vividos com ansiedade, porque todo o bebé, para crescer, tem de passar por eles e a ansiedade não ajuda nem pais nem filho.

Ao referir-me aos pais no plural, fi-lo intencionalmente. O *apoio do pai* é muito importante durante os primeiros tempos de vida de um filho, como aliás, já acontece na gravidez. Ninguém é mãe ou pai sozinho. Como veremos no capítulo 4, a figura paterna é tão importante para a criança como a materna. Para além disso, uma mãe que, por circunstâncias diversas, tem que criar um filho sozinho, sofre um profundo desgaste, muitas vezes com evidentes perdas na sua natural capacidade para exercer a maternidade. A tarefa de acolher, cuidar e educar uma criança é extraordinariamente bonita e indubitavelmente interessante, mas terrivelmente complexa e desgastante. Os dois pais são indispensáveis e, por vezes, ainda é necessário um apoio suplementar de uns avós ou uma tia, que permitam alguns momentos de pausa numa tarefa que é contínua e bastante exigente. Aliás só existe vida para além do período fértil de procriação nas poucas espécies em que um longo período de dependência das crias justifica a importância do papel das avós. É o caso dos elefantes, das baleias e dos primatas superiores como os gorilas, os orangotangos e os homens.

À medida que cresce, o bebé vai dormindo menos. A introdução de papas e sopas permite diversificar as refeições. Estes dois factos conjugados permitem estabelecer uma rotina com horários relativamente certos para as diversas tarefas que fazem parte da vida do bebé: levantar-se de manhã, comer as quatro refeições, dormir a sesta, deitar-se para o sono da noite, tomar banho e dar um pequeno passeio. Este último não tem de se verificar a uma hora determinada, mas quando é possível à mãe ou a quem toma conta do bebé, ou quando este demonstra algum cansaço e precisa de mudar de ambiente. Esta rotina diária, realizada sempre aproximadamente às mesmas horas, ajuda o bebé a *estruturar-se mentalmente* e evita o stress que o cansaço acumulado ou muita fome podem provocar. A vida do bebé decorre com tranquilidade, tão necessária ao seu bom desenvolvimento. Um dia especial, com um programa diferente, desde que não transtorne demasiado as horas da criança, pode ser estimulante. O momento de deitar e todas as questões relacionadas com o sono devem ser encaradas com todo o cuidado para que não fiquemos reféns de uma criança que faz birras para se deitar ou que acorda de noite a pedir atenção.¹

Por volta dos oito meses, o bebé começa a estranhar caras desconhecidas. Demonstra-nos assim a sua capacidade recém-adquirida para conhecer algumas pessoas com quem convive mais.

1 Consultar sobre este assunto o livro de T. B. Brazelton e J. D. Sparrow (2003), *A Criança e o Choro*, Editorial Presença.

Aprender a andar e a falar

Algures, entre o final do primeiro ano de vida e os dezoito meses, a criança começa a andar autonomamente. Começa também a entender o que se lhe diz e a pronunciar, ainda de forma hesitante, algumas palavras mais simples e mais familiares. É chegado o momento de *começar a educar o bebé*. Esta autonomia de movimentos faz nascer a necessidade de ser, por vezes, orientado. A capacidade para compreender o que se lhe diz possibilita essa orientação. O bebé deve aprender a não mexer em algumas coisas e a não ir para determinados lugares. Deve haver bom senso, para que as coisas e os sítios proibidos não sejam muitos, limitando o que está ao alcance da criança. É importante favorecer a sua autonomia, não estando sempre a orientar todos os seus movimentos.

Deixemos antes que seja ele a regular, através de sucessivos vai e vem, o tempo e a distância a que consegue afastar-se do adulto.

Relativamente às poucas proibições impostas, deve-se ser firme e não ceder ao choro ou mesmo à birra do bebé. Sempre que possível, devemos exercer a *autoridade* sem retirar o carinho. Vi um jovem pai actuar com o seu filho de quinze meses de forma magistral. O bebé tinha visto um objecto altamente cobiçado, o telemóvel do pai, ao seu alcance, em cima de um sofá. Aproximava-se de mão estendida, quando ouviu a voz do pai a avisá-lo de que não podia mexer no telemóvel. Parou e pôs-se a chorar fortemente com lágrimas abundantes. O pai baixou-se até ficar à altura da criança, abraçou-a e disse de forma carinhosa mas firme: “Pois é, o bebé fica muito triste por não poder mexer no telemóvel do papá, mas realmente não pode.”

Finalmente, a criança acabou por se consolar e partiu para outra brincadeira.

Entre os dois e os três anos, a criança já descobriu que tem autonomia mas ainda não tem capacidade para obedecer. É a fase em que as *birras* aparecem com frequência. A birra é um descontrole da criança perante uma situação complicada, normalmente uma ordem ou uma proibição. A probabilidade de aparecer aumenta fortemente quando a criança está cansada ou com sono, factores que reduzem a sua capacidade de controle. As birras são sempre situações de sofrimento para a criança e muitas vezes também para os pais. Devem ser geridas com bom-senso. Normalmente pais mais experientes lidam melhor com estas “*situações de crise*”.

Quando as birras são previsíveis, devemos procurar evitá-las, a não ser que se trate de uma situação impossível de evitar (os pais têm mesmo que sair) ou uma questão considerada importante (a criança fazer uma sesta). Outras vezes, no entanto, a birra despoleta-se sem que nada a faça prever. Ainda assim, a criança dá quase sempre sinais de que a situação está a ser complicada para ela, permitindo aos pais aliviarem a tensão sem perderem a autoridade. Quando tal não é possível, não se deve ceder, por muito que nos custe ver a criança gritar

ou chorar convulsivamente. O educador não deve perder a calma, deve falar tranquila mas firmemente, sugerindo alguma coisa que possa ajudar a criança a acalmar-se: "Acho melhor que vás para o teu quarto. Tens lá a chucha ou o teu ursinho e eles ajudam-te a ficares mais tranquilo."

Por vezes a voz dos pais, ou simplesmente a sua presença, têm um efeito amplificador, fazendo aumentar o choro da criança ou prolongando a situação. Pode ser então preferível que os pais se afastem, deixando a criança resolver sozinha o seu problema. Quando a birra termina, devemos mostrar o nosso agrado por ela ter conseguido ultrapassar a crise: "A mãe está muito contente porque o menino conseguiu controlar-se." Em qualquer circunstância, a criança deve perceber que os pais não gostam de birras, mas continuam a amá-la.

A partir do momento em que a criança é capaz de permanecer sentada, começa a *brincar*. É a sua maneira de explorar os objectos à sua volta, de se aperceber da sua forma, da sua textura, do seu aspecto visual, do seu cheiro, do seu sabor (a criança pequena leva tudo à boca), do movimento que adquire quando é empurrado ou atirado. Aliás, atirar tudo o que vem à mão é uma das actividades predilectas das crianças, nesta idade. Ela quer ver, uma e outra e ainda outra vez, o que acontece. Brincar é a actividade de desenvolvimento cognitivo (intelectual) por excelência da criança. É a sua forma de aprender uma enorme quantidade de coisas importantes para o seu desenvolvimento. Fornecer-lhe brinquedos estimulantes e adequados à sua idade pode ser uma forma de enriquecer as suas brincadeiras. Não precisam de ser muito sofisticados e principalmente não precisam de ser muitos. Uma criança habituada a excesso de brinquedos aborrece-se deles, tem tendência a largar rapidamente um para passar a outro, não desenvolvendo a sua capacidade de concentração.

A capacidade de concentração de uma criança vai aumentando com a idade. Uma boa capacidade de concentração revela uma criança segura e estruturada. É um dos melhores preditores do seu sucesso escolar. Não pode ser forçada do exterior, é antes uma consequência do seu equilíbrio emocional.

Quando uma criança tem muitos brinquedos, podemos guardar alguns, ou pô-los em casa dos avós, onde a criança os descobre de novo aquando de uma visita. O excesso de brinquedos não beneficia a concentração nem a organização da criança.

Os livros constituem desde muito cedo, excelentes brinquedos. Interessam a todas as crianças e desenvolvem nelas uma apetência que facilita a sua utilização na escola e, se tudo correr bem nesta, poderá permanecer para toda a vida.

De início, a criança brinca sozinha ou com um adulto. Só por volta dos três anos começa a ser capaz de brincar com outras crianças. Enquanto não consegue brincar com outras crianças, pode ser muito estimulante para ela o apoio do adulto. Mostrar as imagens de um livro, contar uma pequena

história, ajudar a construir uma torre sem eliminar as suas tentativas, jogar à bola com ela podem ser muito mais interessantes do que quando o faz sozinho. No entanto, brincar sem apoios externos é também muito importante. Permite-lhe desenvolver a sua autonomia e a sua capacidade de concentração.

A idade escolar

As pessoas mais antigas diziam que, aos sete anos, a criança entra na idade da razão. Queriam com isto dizer, entre outras coisas, que atingia aquela idade em que a sua compreensão lhe permitia distinguir entre o bem e o mal.

De facto, por volta desta idade, a criança, descentrando o seu pensamento que até aí girava em torno dela própria, começa a ser capaz de efectuar raciocínios lógicos. Diz-nos Piaget que a criança entra no período operativo concreto (período em que consegue, pela primeira vez, fazer a interpretação lógica da acção executada). A partir daí podemos pedir-lhe que assuma progressivamente a responsabilidade dos seus comportamentos.

A vida da criança deve continuar a ser tranquila, marcada pelas rotinas mais importantes nesta idade. Uma sequência possível poderá ser:

- levantar-se da cama com a suficiente antecedência para se poder arranjar com calma e tomar um bom pequeno almoço;
- ir para a escola;
- voltar da escola, lanchar, brincar um pouco;
- estudar (de início bastar-lhe-á fazer o trabalhos de casa se os houver);
- ver um bocadinho de televisão, se houver algum programa realmente adequado à sua idade;
- tomar banho, jantar, estar um bocadinho com os pais e deitar-se cedo.

O rendimento escolar da criança depende essencialmente da sua concentração. Esta, por sua vez, depende do seu equilíbrio emocional e de uma vida tranquila, estruturada e com um bom tempo de sono.

Os pais devem ir acompanhando atentamente a vida escolar do seu filho, ajudando-o quando isso se mostre necessário, mas procurando apoiar a sua autonomia. Estar sempre a dizer o que deve fazer em cada momento não favorece o assumir de responsabilidades.

Devem igualmente estar muito atentos ao primeiro contacto com a escola, no jardim de infância e especialmente no ensino primário. Este primeiro contacto tem uma grande influência na forma como ela vai encarar a escola e a aprendizagem daí para a frente. Na minha actividade como directora de um colégio, tenho-me deparado frequentemente com adolescentes ou jovens que, sem qualquer motivo aparente, manifestam um grande desinteresse pela actividades escolares e pelo estudo em geral. São pessoas inteligentes

mas é muito difícil fazê-los estudar, mesmo na iminência de uma reprovação. Ao indagar sobre os seus primeiros anos de escola, normalmente deparo-me com uma má experiência, o que vem confirmar a minha avaliação acerca da importância desse primeiro contacto.

É importante que, à entrada para a escola primária, no cantinho próprio de cada criança (possivelmente no seu quarto), se organize um espaço adequado ao estudo, com uma mesa bem iluminada, uma cadeira, algumas prateleiras ou uma pequena estante onde possa arrumar os seus livros, cadernos e *dossiers*.

Já durante o período pré-escolar, a criança deve começar a realizar *pequenas tarefas em casa*. Arrumar os seus brinquedos, a roupa que despe, pôr os guardanapos na mesa são algumas tarefas simples, adequadas a essa idade.

À medida que a criança vai crescendo, essas tarefas podem ser ampliadas. Fazer a cama, arrumar o seu quarto (ou o seu cantinho se não possui quarto próprio), pôr a mesa ou levantá-la são tarefas que uma criança de oito ou nove anos pode desempenhar perfeitamente. Mesmo em famílias com desafogo económico que lhes permite terem alguém que ajude no trabalho doméstico, essas tarefas são educativas, preparam para a vida e exercem uma função de partilha solidária entre os membros da família, ajudando a estabelecer uma saudável relação de pertença a essa comunidade.

A gestão da *televisão* é uma questão sensível pelo grande impacto que um meio de comunicação tão poderoso exerce.

A criança portuguesa é a que mais televisão consome dentro da União Europeia: 1210 horas passadas, por ano, em frente da televisão contra 1050 de aulas. Somos tentados a pensar: afinal quem educa os nossos filhos?

A televisão pode ser um excelente meio de cultura e diversão. O problema surge apenas com o excesso de horas que se passa em frente do ecrã e com a inadequação dos programas que se vêem.

O tempo excessivo de televisão, para além de ser prejudicial aos olhos, retira-lhes tempo para outras actividades como a leitura, o estudo e formas de diversão mais criativas ou mais saudáveis em termos de movimento.

Quanto à escolha dos programas, devemos ter em consideração diversos critérios, entre os quais:

- adequação à idade;
- nível de agressividade (violência física, psíquica e sexual);
- coincidência com os valores que defendemos.

Dos três pontos referidos, é sem dúvida o último o que mais nos deve preocupar. A televisão é um meio poderoso de transmissão de valores em todas as idades. Tal como os amigos, os meios de comunicação de massas exercem em nós uma inequívoca influência no que respeita aos valores. Uma criança pequena deve ver muito pouca televisão e os programas que vêm devem ser criteriosamente escolhidos pelos pais. Mesmo programas que pensamos terem

sido concebidos para crianças (bonecos animados, por exemplo) nem sempre veiculam os valores que os pais desejam transmitir. Ter em casa alguns vídeos infantis pode ser uma boa alternativa.

À medida que crescem, podem ir tendo uma maior autonomia neste domínio, mas os pais nunca devem deixar de estar atentos ao que os filhos vêem na televisão, não só em termos de conteúdo como de tempo passado em frente do ecrã. Os especialistas recomendam que não se passe mais do que duas horas por dia em frente a um ecrã, seja ele de uma televisão ou de um computador (uma hora para crianças com menos de sete anos). A ideia de dar aos filhos televisões para os seus quartos não nos parece, assim, muito acertada. Mesmo na adolescência, quando o controle que os pais exercem sobre os programas deve naturalmente ir sendo cada vez menor, o facto de haver um só aparelho de televisão em casa facilita o acompanhamento dos filhos. Em vez de se proibirem determinados programas que levantam maiores dúvidas, é muitas vezes preferível ver com os jovens esses programas, ajudando-os a reflectir sobre o que vêem. Isto só é possível quando a televisão é comum.

Para além da televisão, também a *Internet* nos deve merecer alguma atenção. A *Internet* é uma imensa fonte de informação e uma extraordinária via de comunicação. A sua utilidade vai desde as compras diárias à pesquisa necessária aos trabalhos escolares e mesmo, com alguns cuidados, a trabalhos científicos. Existem, no entanto, sítios (*sites*) que não estão conformes com os valores que os pais defendem, pelo que o acesso a este meio de informação deve ser conversado entre pais e filhos. Se tal for considerado útil, nomeadamente no caso de o utilizador ser adolescente, pode bloquear-se com facilidade o acesso a determinado tipo de sítios, reservando aos pais a autorização de entrada. Qualquer empresa de apoio técnico informático pode indicar qual o procedimento a seguir.

A disciplina

Como nos dizem Brazelton e Sparrow (2003), a disciplina é a segunda maior necessidade da criança. Esta apenas é suplantada pela necessidade de amor. É, no entanto, um processo complexo que requer da parte dos educadores uma grande atenção.

Uma criança, emocionalmente equilibrada e com uma vida ordenada, tende naturalmente a ser bem comportada. Estes dois aspectos requerem a nossa maior atenção. Por um lado cuidar do *bom desenvolvimento afectivo da criança*, o que lhe permite ter uma relação tranquila consigo mesma, ter confiança em si própria, não sentindo constantemente necessidade de estar sempre a chamar a atenção. Por outro lado *estruturar a sua vida* de forma a evitar momentos frequentes de cansaço ou uma sensação de viver constantemente sem saber o que vai acontecer de seguida, o que gera frequentemente angústias. Por esta razão

são tão importantes as rotinas na vida da criança. Ter horas certas para levantar e para deitar, para tomar as refeições e para brincar dá segurança à criança e evita cansaços exagerados geradores de falta de controle.

Ainda assim os maus comportamentos da criança vão infelizmente acontecer. Ao reflectirmos sobre a forma mais adequada de reagir perante eles, uma das primeiras preocupações deve ser com o diálogo que estabelecemos nesses momentos. Devemos passar a mensagem de que não gostamos do seu mau comportamento mas continuamos a gostar dela e a acreditar nela. É igualmente importante que a criança perceba que a educação é uma tarefa que ela deve tomar em suas mãos e não uma questão de poder por parte do educador. O educador está ali apenas para o ajudar enquanto ele não consegue tomar essa tarefa totalmente a seu cargo. Assim, por exemplo, quando uma criança consegue vencer uma birra, podemos dizer-lhe: "Muito bem! Estou muito orgulhoso de ti e tu também deves certamente estar, porque conseguiste controlar-te."

Ou quando uma criança pequena pega numa jarra e não obedece à nossa ordem para a voltar a pousá-la, obrigando-nos a tirar-lha da mão: "Tive que te tirar a jarra da mão porque era muito pesada e ia deixá-la cair. Quando perceberes que não deves mexer em coisas que se podem estragar, eu não terei que as tirar das tuas mãos."

O diálogo é uma parte das estratégias a utilizar com o fim de ajudar uma criança a ultrapassar um mau comportamento. Por vezes é suficiente. Outras vezes é necessário reforçá-lo com outras medidas. Brazelton e Sparrow (2003) referem algumas *medidas que consideram úteis*, outras que em certas ocasiões e com algumas crianças podem resultar e finalmente as que pensam não ser de utilizar nunca. Entre as primeiras classificam os avisos e o planeamento com efeitos preventivos. Por exemplo, quando uma criança pequena vai para a cama, coisa que normalmente não gosta, pode ser útil avisá-la de que lhe iremos contar uma história e cantar uma canção. Quando acabamos de contar a história, devemos lembrar que vamos cantar uma canção e de seguida fecharmos a luz para que ela possa dormir. Entre as *estratégias aconselhadas* estão ainda o fazer uma pausa para reflectir, no quarto, num canto ou numa cadeira habitual, repetir fazendo bem o que se havia feito mal, reparar o que prejudicou alguém, pedir perdão.

Na segunda categoria, *estratégias algumas vezes úteis*, os autores consideram alguns comportamentos evasivos por parte dos pais, como sejam o ignorar um comportamento menos bom mas não grave, quando uma criança já foi repreendida várias vezes ou afastar-se deixando a criança a emendar ou reparar um procedimento incorrecto. Colocam ainda neste grupo algumas formas de penalização como proibir televisão ou jogos de computador, cancelar convites para brincar, adiar actividades agradáveis, retirar brinquedos, impor tarefas adicionais ou suspender a mesada.

Entre as *estratégias inúteis e não aconselháveis* estão os castigos corporais,

comparar as crianças umas com as outras, suprimir comida ou usá-la como recompensa, lavar a boca com sabão ou pôr pimenta na língua, deitar mais cedo ou fazer uma sesta extra, retirar o afecto ou ameaçar com o abandono. Todas estas medidas trazer muito mais prejuízos do que as hipotéticas vantagens que se lhes poderia atribuir.

Quando uma criança se porta mal, as estratégias disciplinares utilizadas devem visar os seguintes efeitos:

- fazer parar o mau comportamento;
- ajudar a criança a acalmar-se e a recuperar o controle das suas emoções;
- fazê-la reflectir sobre o que fez e quais as consequências que teve;
- encontrar formas de reparar o mal feito e de se emendar no futuro, assumindo compromissos nesse sentido;
- pedir desculpa e sentir-se perdoada.

A vida familiar

Hoje em dia, a vida familiar nem sempre é fácil, especialmente nas grandes cidades. Por isso é importante que lhe destinemos intencionalmente tempos e espaços.

Uma boa *relação de casal* é determinante para o ambiente que se vive em casa e para a relação que se estabelece com os filhos. Não hesito em afirmar que constitui o factor mais importante de êxito na educação dos filhos.

O diálogo do casal deve ser cuidado e para ele devem ser encontrados tempos e espaços adequados, bem como momentos próprios em que os dois sozinhos gozem mutuamente a presença do outro. Um jantar fora, só em casal, pode ser um tempo propício quer para o diálogo quer para um agradável convívio. É importante desfrutar com alegria os momentos bons e saber gerir com bom-senso, paciência e capacidade de comunicação os momentos difíceis, tanto mais que, muitas vezes, pensamos que as dificuldades surgem por culpa do outro. É bom, no entanto, que tenhamos consciência de que, na maior parte das vezes, existem culpas de ambas as partes, embora nem sempre com o mesmo peso.

O *diálogo* é também importante no que se refere à *educação dos filhos*. Os pais devem reflectir em conjunto sobre cada um deles, sobre a forma como estão a desenvolver-se e a construir a sua personalidade. Voltaremos a este assunto um pouco mais adiante neste capítulo, para sugerir a implementação de planos de acção que os ajudem a desenvolver determinados valores e capacidades ou a ultrapassarem determinadas dificuldades. Não queremos, no entanto, deixar aqui de referir a atenção que deve ser dada a uma criança quando nos parece que qualquer coisa de errado se pode estar a passar com ela.

Tudo o que diz respeito à educação dos filhos deve ser previamente combinado entre os dois pais com algum pormenor ou, pelo menos, nos seus aspectos mais gerais. Quando tal não se verifica, pode acontecer que um venha a contradizer o outro, provocando uma quebra na sua autoridade. Para além disso, a criança rapidamente aprende a jogar com a falta de coerência entre os dois pais. Até medidas de emergência devem ser conversadas. Quando, por exemplo, uma criança se porta mal podemos dizer-lhe: “Olha, estou muito triste com o que aconteceu. Vai para o teu quarto porque eu tenho que pensar e falar com o teu pai acerca do que vamos fazer com respeito ao teu mau comportamento.”

O que acabámos de dizer continua a ser pertinente no caso de pais separados, embora, neste caso só seja possível os dois pais falarem dos aspectos mais gerais. No entanto, o cuidado com a preservação da autoridade de cada um dos pais é ainda mais importante. O mesmo se deve dizer relativamente à imagem que a criança tem de cada pai. *Qualquer atitude que possa destruir a boa imagem que uma criança deve ter dos seus pais é muito prejudicial ao seu equilíbrio emocional.* As pessoas divorciadas cedem muitas vezes à tentação de dizer mal do outro cônjuge em frente dos filhos ou até aos próprios filhos. Devem evitar fazê-lo porque nenhuma criança pode crescer bem sem uma boa imagem do seu pai e da sua mãe.

Um outro factor importante na educação dos filhos é o *clima* que se vive em casa. Um clima de *alegria*, que pais normalmente sempre bem-dispostos sabem criar, com uma pitada de humor e uma grande vontade de festejar, não só os dias de anos, mas muitos outros acontecimentos bons que acontecem numa família: algum feito académico especial de um dos filhos, uma mudança de emprego do pai ou da mãe, uma visita dos avós que moram longe, etc. Viver com alegria o dia-a-dia favorece a construção de personalidades confiantes, que tendem a ser optimistas perante a vida e que revelam uma maior capacidade para enfrentar os momentos mais difíceis.

Uma outra característica que importa cultivar na família é a *tranquilidade*. Um clima de cordialidade, onde ninguém grita, onde os pais se tratam sempre cordialmente e, mesmo quando se zangam com os filhos, o fazem de forma calma e controlada. Um clima em que se cultivam os momentos de contracção e de convívio.

Um clima de inter-ajuda e de *partilha*, onde todos se preocupam com o bem comum, realizando responsabilmente e com boa-vontade as tarefas de casa que lhes estão atribuídas, não sendo necessário estar sempre a lembrar o que foi previamente combinado. Onde todos estão sempre prontos a emprestarem as suas coisas. Onde as decisões são tomadas em família, procurando envolver os filhos, nomeadamente os adolescentes e jovens.

Um ambiente marcado por uma *cultura de família*, onde existem rituais, como por exemplo, deitar todos os dias uma criança contando-lhe uma história e ajudando-a a rezar ou valorizar o almoço de domingo, fazendo doce e

pratos de que todos gostam, não obrigando a comer sopa nesse dia. Um ambiente onde existem hábitos de leitura, onde se ouve e se comenta boa música, onde se valoriza a criatividade e se visitam exposições.

A *atenção* dada a cada um dos filhos individualmente é um outro aspecto que importa considerar, não só no dia-a-dia como em tempos dedicados especificamente a esse fim. Pequenos programas com um só dos filhos, realizados pelo casal em conjunto ou só por um dos dois pais, são excelentes ocasiões para aumentar a intimidade, favorecer o diálogo e passar a esse filho a mensagem de como ele é importante para os pais.

É natural que o pai privilegie os rapazes e a mãe as raparigas, e que escolham programas em que, pelo menos numa parte do tempo, se realize uma actividade que permita que conversem descontraidamente. Irem lanchar a uma pastelaria pode ser um bom programa para a mãe e filha. Irem tomar um café ou uma Coca-Cola, depois de terem assistido a um desafio de futebol ou de terem dado um passeio de bicicleta pode ser um bom programa para pai e filho.

A família, como um todo, precisa igualmente de tempos próprios. Um desses momentos deve ser o jantar, nos dias de semana, ou almoço ao domingo. Devem ser comidos à mesa, com a televisão desligada, para favorecer o convívio. No fim da refeição, todos devem levantar a mesa e arrumar a cozinha.

O almoço de domingo deve ter um ar festivo e ser tomado sem pressas. Aliás, todo o domingo deve ser dedicado à família nuclear, pelo menos até à adolescência dos filhos, altura em que estes começam a ter actividades próprias.

As férias são um outro tempo que é muito importante passar em família. Poderem estar juntos dias inteiros, partilhando brincadeiras e diversões, desporto e passeios, une filhos e pais e essa união permanecerá nos bons e maus momentos.

Períodos sensíveis

Uma das mais recentes descobertas no domínio da educação diz respeito à existência de períodos de tempo em que um determinado comportamento é natural (Corominas, 2003). Este facto havia sido já detectado nos animais irracionais. Num determinado momento, uma larva de bicho-da-seda sente uma enorme necessidade de romper o ovo no qual se encontra há alguns meses. Esse momento coincide com o despontar das folhas na amoreira, alimento único para este tipo de animal. Mal sai do ovo, a larva sente uma enorme fome e começa a devorar as folhas a grande velocidade. A determinada altura, a larva para de comer e sente um irresistível impulso para fabricar um casulo com finíssimos fios de seda. Escondido pelo casulo, o seu corpo sofre uma transformação de larva em borboleta. Uma vez essa transformação concluída, a

borboleta rompe o casulo e sai. Responde então a um novo impulso, desta vez para acasalar e voa em busca de um indivíduo de outro sexo. Finalmente, se for fêmea, põe os ovos e, de seguida, morre.

Na vida dos bichos-da-seda são bem visíveis os *instintos guia* que orientam o seu comportamento em cada um dos períodos. Mas o comportamento de todos os animais é igualmente guiado por estes instintos. Também no homem existem *instintos guia* que se manifestam em determinados períodos e tornam natural o aparecimento de determinados comportamentos. Se estes forem praticados repetidamente, como é natural que aconteça, transformam-se em hábito. Ao tornarem-se conscientes, esses hábitos transformam-se em atitudes, se forem assumidos quer racional quer afectivamente. Uma atitude está sempre relacionada com um valor. Os valores ocupam um lugar mais central na personalidade, iluminando um conjunto de atitudes. São mais complexos, profundos e estáveis do que estas.

Nos seres humanos, os períodos sensíveis são menos visíveis do que nos animais porque a vontade, que só existe no homem, pode interferir com o aparecimento do comportamento esperado. Vejamos um exemplo. A adolescência corresponde a um período sensível de grande abertura à justiça, à solidariedade, à construção de um mundo melhor. No entanto, um adolescente com falta de confiança nas suas capacidades e muito preocupado consigo mesmo, não terá uma grande propensão para se dedicar a acções de voluntariado ou outro tipo de actividades de intervenção social.

Pode também não haver o apoio ou a oportunidade para praticar os comportamentos esperados. Vejamos dois exemplos. No primeiro uma criança, filha de um casal de surdos-mudos, passou parte do período sensível para a aquisição da linguagem (de um ano de idade aos quatro anos) sem ter a oportunidade de imitar alguém a falar. Apesar de não ter qualquer deficiência física, não aprendeu a dizer nenhuma palavra. Uma tia propôs-se então cuidar da criança durante algum tempo, para que esta pudesse estar em contacto com um modelo que lhe permitisse adquirir a linguagem. O outro exemplo é o de uma criança no período sensível para a aquisição de comportamentos de ordem, que é do um aos cinco anos. Os pais, que desconheciam a existência dos períodos sensíveis, consideraram que, pelo contrário, a criança era demasiado pequena para ser convidada a arrumar os seus brinquedos quando acabava de brincar. Perdeu-se então para esta criança o período em que arrumar é uma actividade natural. Depois deste período, aprender a ser arrumada exigirá dela um esforço muito maior, uma grande força de vontade.

A vontade, que existe nos seres humanos, pode perturbar o natural aparecimento de determinados comportamentos nos períodos sensíveis mas, por outro lado, permite o seu aparecimento fora desses períodos, o que não acontece nos animais. Um bicho-da-seda que não coma no período em que é larva morre sem ter podido cumprir o seu ciclo de vida. Depois do período larvar, ele não volta a comer, sem que isso o afecte. Tudo, no bicho-da-seda, é determinado

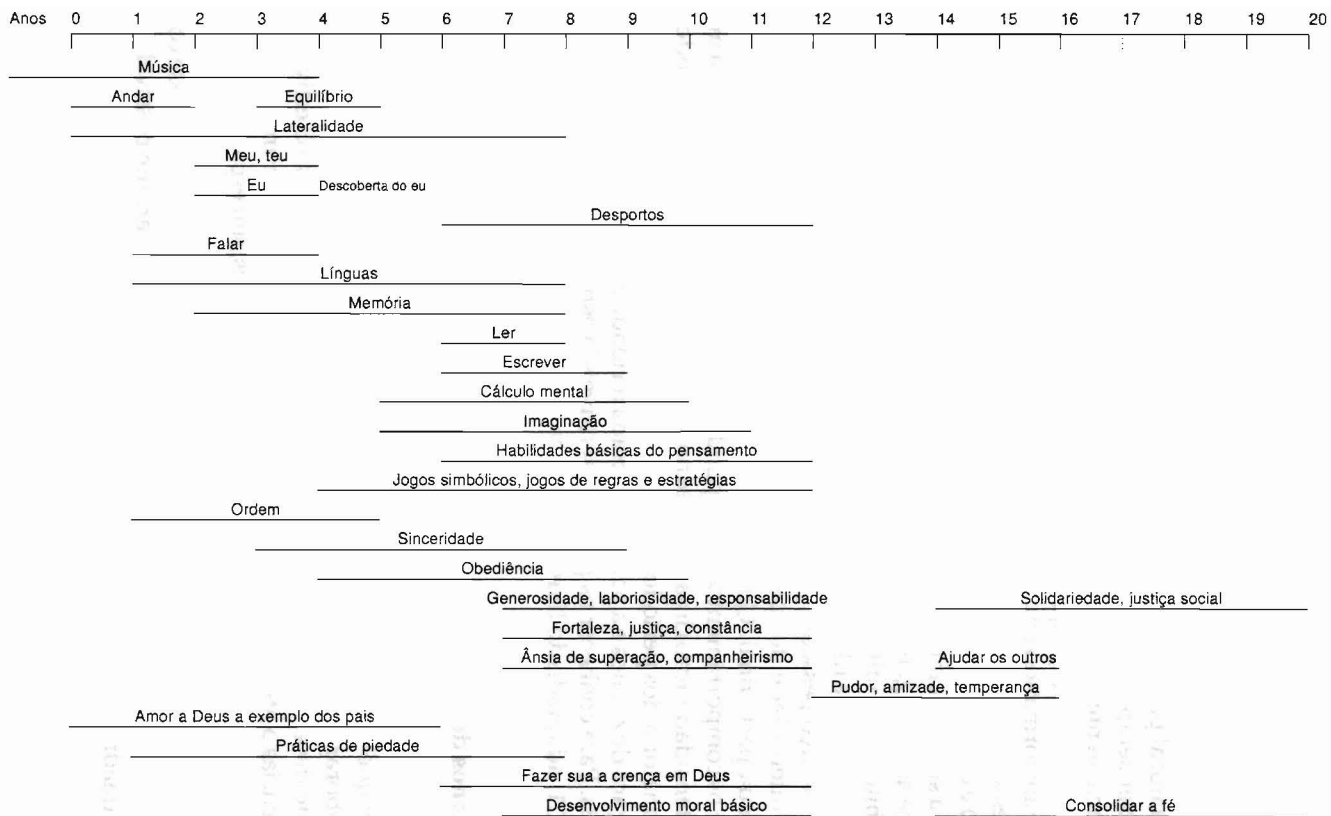


Figura 1.1 Períodos sensíveis

Notas: aos 12 anos termina a idade de ouro da aprendizagem, esgotando-se 80% dos períodos sensíveis; aos 20 anos começa a idade adulta e termina a dos períodos sensíveis.
 Fonte: adaptado de F. Corominas (2001), *Educar Hoy*, Madrid, Ediciones Palabra.

pelos instintos guia que surgem em cada período sensível. No ser humano, esses instintos guia tornam mais fáceis e naturais comportamentos que, fora dos respectivos períodos sensíveis, são mais difíceis de executar.

Este fenómeno pode ser aproveitado com grande êxito na educação. Pensemos na *verdade*. O período sensível para a sua aprendizagem é dos três aos nove anos. Nos primeiros anos desse período, a sinceridade é absolutamente natural para uma criança. Ela sabe, sem que ninguém lho ensine, que deve dizer sempre a verdade e que mentir está errado. O contacto com pais que nunca mentem e que valorizam esse tipo de comportamento reforça essa tendência. A criança adquire o hábito de dizer sempre a verdade e esse hábito vai-se transformando em atitude à medida que a criança compreende a bondade desse tipo de comportamento (os outros acreditam nela e confiam no que diz) e o assume como seu. Se, pelo contrário, a criança se apercebe que os adultos à sua volta mentem com facilidade, deixa de valorizar a sinceridade e descobre as vantagens de mentir. É muito possível que se habitue a mentir e esse hábito será muito difícil de modificar uma vez ultrapassado o período sensível. Claro que não é impossível, com grande força de vontade e uma boa dose de esforço pessoal.

A intensidade dos períodos sensíveis é maior no início do período do que na sua parte final. Quando um período sensível desponta, o desejo de praticar os comportamentos correspondentes é grande, situando-se a sua máxima intensidade aproximadamente no final do primeiro quarto do período.

A maioria dos períodos sensíveis acontece durante a infância: 80% surgem até aos doze anos e a partir da entrada na idade adulta (20 anos) não existem mais. Para conhecer os períodos sensíveis já estudados pode consultar a figura 1.1, adaptada do livro *Educar Hoy*.²

Planos de acção

Quando os pais, nas suas reflexões periódicas sobre cada um dos filhos, considerarem que é necessário ajudar um deles em algum aspecto importante, devem elaborar um plano de acção.

Este deve ser bem concreto para ser eficaz. Deve conter os objectivos ou competências a atingir, o contexto em que se pretende introduzir melhorias, as estratégias a desenvolver incluindo pequenos incentivos, um espaço reservado para o registo do que vai acontecendo à medida que o plano vai sendo implementado, um espaço para uma avaliação final. Nas páginas seguintes pode consultar um exemplo de um plano de acção. Em anexo encontrará um possível modelo de quadro que poderá adaptar de acordo com as necessidades.

2 F. Corominas (2001), *Educar Hoy*, Madrid, Ediciones Palabra.

Caixa 1.1 Plano de acção

Nome: Bernardo
 Idade: 5 anos
 Data: 1/Jan/2006

Objectivos	Melhorar a ordem
Contexto	Arrumar os brinquedos quando brinca
Estratégia	<p>Arrumar todos os brinquedos quando acaba de brincar, colocando cada um em seu lugar: os livros na prateleira da estante, cada um dos jogos na sua caixa e todos no cacifo da estante a eles destinado, os carrinhos na garagem, o lego na caixa.</p> <p>Para não tornar demasiado difícil a tarefa de arrumar tudo no fim, podemos sugerir ao Bernardo, ao fim de algum tempo de brincadeira, que faça arrumações parciais de alguns brinquedos que já não esteja a usar. Se ainda assim, no final a confusão for muita, um dos pais ajudará a arrumar ou, pelo menos, orientará a tarefa do Bernardo, para que ele não desanime, uma vez que é ainda muito pequeno.</p> <p>Preparar uma cartolina onde se colou a figura bastante colorida de um palhaço e se desenhou à volta uma grande quantidade de brinquedos sem os colorir. De cada vez que arruma os seus brinquedos, mesmo que seja uma arrumação intermédia a meio de uma brincadeira, o Bernardo pode colorir um dos brinquedos desenhados na cartolina. Quando a cartolina estiver toda colorida, os pais vão levar o Bernardo sozinho ao circo.</p>
Desenvolvimento da acção	<p>O Bernardo aderiu bem à proposta dos pais. De início, teve algumas dificuldades e teve de ser ajudado. Foi preciso lembrar-lhe repetidas vezes o que havia sido combinado e mesmo apoiar a sua arrumação no fim da brincadeira. Aos poucos foi conseguindo lembrar-se da arrumação final, bastando sugerir-lhe que arrumasse o que já não precisava a meio do tempo.</p> <p>Quando a pintura dos brinquedos da cartolina terminou, o Bernardo tinha feito grandes progressos na sua arrumação.</p> <p>O Pai levou o Bernardo ao circo e este adorou o programa.</p>
Avaliação	O plano de acção resultou bem e o Bernardo melhorou a sua ordem, embora nem tudo seja ainda perfeito.

Para implementar um plano de acção deve conseguir-se o acordo da criança em questão, uma vez que o importante é mobilizar a auto-educação.

Os planos de acção são normalmente bastante eficazes, especialmente se forem acompanhados cuidadosamente pelos pais, sem retirar a autonomia da criança. Podem ser utilizados para promover um determinado tipo de comportamento dentro do correspondente período sensível ou para melhorar uma atitude mesmo depois de o período sensível ter terminado.

Atitudes educativas que fazem a diferença

De uma forma geral, em educação é importante ter em consideração os factores fundamentais que devem estar sempre presentes:

- o amor;
- a alegria;
- o exemplo;
- a constância e coerência no actuar;
- a atenção a prestar a cada filho, que nos deve levar a um conhecimento cada vez mais profundo de cada um;
- o cuidado muito especial quando surge em algum deles um sinal de alerta, ainda que ténue e pouco claro;
- a capacidade para despertar em cada um o gosto por melhorar.

De entre estes factores, destacarei dois, não por serem os mais importantes, mas porque nem sempre os temos presentes.

O primeiro é a *constância e coerência no actuar educativo*.

No que se refere à constância, é importante ter presente que a educação é o resultado de um trabalho perseverante e contínuo. Muitas vezes esquecemo-nos disso e abrandamos no nosso nível de exigência, por simples cansaço ou porque cedemos às pressões do principal interessado: o filho em questão.

Há pais que não conseguem manter uma ordem no instante seguinte a tê-la dado.

“Meninos, são horas de arrumarem os brinquedos para irem para o banho”, diz a mãe à porta do quarto. Logo de seguida dirige-se à cozinha onde o jantar tem de ser posto ao lume. Quando, vinte minutos depois, volta ao quarto dos filhos, estes continuam tranquilamente a brincar com os brinquedos todos espalhados. A ordem é repetida mas, uma vez mais, a mãe afasta-se sem verificar se esta está a ser cumprida, desta vez para ir preparar o banho. Finalmente, um quarto de hora mais tarde, ao constatar que as crianças continuam a ignorar a ordem dada, a mãe desiste de se fazer obedecer, manda os rapazes para o banho e arruma ela mesma os brinquedos.

Teria sido tão simples lembrar a necessidade de arrumar os brinquedos, ficando a observar se estes estavam a ser colocados no sítio devido, ou até a ajudar as crianças se sentisse que a tarefa era demasiado árdua para a sua idade.

Não devemos estar constantemente a dar ordens. Num ambiente familiar em que cada um sabe o que deve fazer em cada instante, as ordens devem ser um recurso esporádico. Mas quando se dão, devem fazer-se cumprir com serenidade e firmeza, sem gritos nem zangas.

Vejamos um outro exemplo. Neste, a falta de constância verifica-se a médio prazo. Passa-se com a hora de deitar. Os pais do Vasco, da Maria e da Ana, no início do ano lectivo, advertiram: “Meninos, as férias acabaram e as

aulas vão começar. É preciso ter a cabeça fresquinha logo pela manhã para poderem estar com atenção nas aulas. É preciso deitar cedo para nos levantarmos descansados.”

Nos primeiros tempos tudo correu bem. Mas a pouco e pouco a hora de deitar foi sendo retardada, hoje por uma razão, amanhã por outra e ao fim de algum tempo já ninguém se preocupava muito com esse “pormenor”. Não quer dizer que tenhamos que ser absolutamente rígidos com a hora de deitar. Pode haver alguma tolerância em dias especiais. O problema reside na tendência portuguesa para a falta de rigor, que nos leva a considerar como dias especiais uma grande quantidade de dias.

Situação idêntica se passa com a televisão. Os pais da Filipa e do Luís, de seis e sete anos de idade, conversaram entre si e decidiram que os filhos só podiam ver um determinado programa que consideraram adequado à sua idade. Passava ao fim da tarde e não perturbava nem a hora de fazer os trabalhos da escola nem a do banho. Durante um mês tudo correu bem, mas entretanto começou a ser transmitida uma telenovela logo a seguir ao referido programa. Muitos dos seus amigos da escola começaram a ver essa telenovela e os nossos amiguinhos, a Filipa e o Luís, resolveram também começar a ver. De início, ninguém lá em casa se deu conta. Quando a mãe se apercebeu, a pressão das crianças foi tão grande que tudo continuou na mesma, apesar de a telenovela em questão não promover de todo alguns dos valores que estes pais até consideraram importantes.

Quanto à *coerência*, nem sempre nos damos conta de que, por vezes, agimos de forma contraditória. Vejamos, de novo, um exemplo. Um casal assume a sobriedade como um valor que deve fazer parte da sua cultura familiar. Vivendo sem grande desafogo económico, encaram com muita generosidade o número de filhos que querem ter e põem até a hipótese de adoptar uma criança para além daquelas que tiverem naturalmente. No entanto, dão aos filhos uma enorme quantidade de brinquedos, muitos deles caros e sofisticados. Pensam que os brinquedos são importantes no desenvolvimento intelectual e da criatividade, sem reflectirem que o que é realmente estimulante é o brincar e não os brinquedos que se manipulam ao fazê-lo. Brinquedos em grande quantidade não favorecem o poder de concentração da criança, que se habitua a saltar de um para outro e muitas vezes acaba por se aborrecer e ir ver televisão. Para além disso, brinquedos mais simples estimulam, por vezes, formas de brincar mais criativas. E as crianças aprendem a ser felizes com muito menos.

O segundo aspecto que gostaria de reforçar é a atenção e o cuidado que nos devem merecer determinados *momentos críticos* que os nossos filhos podem viver e que podem marcar negativamente a sua evolução. Normalmente, eles dão-nos sinais, mas por vezes esses sinais não são suficientemente claros ou nós estamos demasiado ocupados com a vida nem sempre fácil que levamos para lhes prestar atenção. Alguns desses sinais podem ser:

- uma certa tristeza que se prolonga no tempo;
- falta de aproveitamento escolar: entre os 7 e os 12 anos a criança vive o período sensível para o estudo, pelo que sente uma grande atracção e uma grande curiosidade pela aprendizagem; não ser bom aluno durante este período é sinal certo de que alguma coisa se passa de errado;
- uma menor abertura para conversar, que provoca uma sensação de que anda esquivo, de que nem tudo está claro com ele.

Estes sinais podem aparecer isolados ou em conjunto. Devem funcionar como alertas a que devemos dar a maior atenção. Deve procurar-se a causa tão rapidamente quanto possível, para evitar que a crise se instale. Corominas (2001) dá-nos um exemplo muito sugestivo. Trata-se de um rapazinho de 8 anos, Daniel, o terceiro de quatro filhos de uma família organizada e com valores. Daniel e um dos seus irmãos, mais velho do que ele um ano, vêem na televisão um filme muito pouco apropriado para a sua idade. O filme contém uma cena erótica, envolvendo masturbação, a que o irmão mais velho não assiste porque nesse momento estava na cozinha a arranjar qualquer coisa para comer. Nessa noite o Daniel não conseguia adormecer porque as imagens que tinha visto voltavam constantemente à sua cabeça. Começou a andar inquieto e a ter dificuldades no sono. Acabou por experimentar pôr em prática o que tinha visto e isso foi-se transformando num hábito de que não conseguia libertar-se.

O rendimento escolar foi baixando e o Daniel demonstrava sinais de tristeza. Os pais notaram essa tristeza e preocuparam-se com as notas baixas, insistindo para que estudasse mais. Mas não se aperceberam do que se passava realmente.

Pelos dez anos, encontrou uns amigos que tinham o mesmo tipo de interesses e isso tornava as coisas mais divertidas. Os estudos foram prosseguindo sempre com dificuldades e aos vinte e três anos estava ainda no primeiro ano de Ciências Biológicas. Aquele filho era o único que dava problemas.

Um dia, o telefone tocou e o pai foi informado de que o Daniel estava na esquadra da polícia, detido por uma questão de droga. O caso arrastou-se por algumas horas, entre interrogatórios e outros procedimentos pouco agradáveis. Quando finalmente pode regressar a casa, contou ao pai como tudo havia começado há quinze anos atrás. Tinha tudo gravado na sua cabeça, de tantas voltas que lhe tinha dado. O que se regista num computador pode apagar-se com um simples gesto de carregar numa tecla. O que entra no nosso cérebro não se apaga com essa facilidade. Normalmente fica retido por muito tempo.

Nesse dia, Daniel prometeu emendar-se, deixar os amigos e começar a trabalhar.

Corominas termina referindo que, nessa noite, aqueles pais não paravam de se interrogar porque é que não haviam feito nada quando o Daniel

tinha dado os primeiros sinais de que alguma coisa não estava bem. E se tivesse sido o Daniel e não o irmão mais velho a ir à cozinha naquele momento, teria a história sido a mesma?

Educar para os valores

Vamos agora referir especialmente a educação para alguns valores.

Começaremos por nos preocupar com a *ordem*. A ordem tem uma função estruturante. Ao arrumar, a criança aprende a ser organizada e ao organizar o espaço exterior à sua volta, aprende a estruturar-se interiormente. Isto permite-lhe ter procedimentos orientados e sistemáticos, essenciais à construção de atitudes. Por tal razão se considera que a ordem está na base da construção de todos os outros valores. Está igualmente na base da organização do estudo, quer no que se refere às questões materiais (espaço de estudo, cadernos e dossiers, etc.), quer no que se refere à estruturação interior dos conhecimentos.

Como já foi dito, o período sensível para a aquisição da ordem desenvolve-se entre o 1 ano (segundo ano de vida da criança) e os 5 anos de idade.

Durante esse período, devemos ajudar as nossas crianças a habituarem-se a serem arrumadas. Depois do banho, devem deitar a roupa suja no local a ela reservado, guardando a outra. O mesmo deve acontecer à noite antes de se deitarem. É igualmente importante que arrumem os seus brinquedos, como acabámos de ver no exemplo do ponto anterior. Podem ainda ajudar a mãe ou o pai a levantar a louça da máquina e a colocá-la nos seus lugares.

Arrumar, para uma criança desta idade, é um jogo. Tudo em casa deve ter o seu local próprio, tudo deve estar ordenado, para que aprenda a apreciar a ordem. O exemplo dos pais também é importante porque, numa criança até aos 12 anos, a imitação joga um papel fundamental na aprendizagem.

O outro valor de que iremos falar é a *educação para a fé*. Este é um valor que interessa ainda hoje a muitos pais, que querem que os seus filhos tenham a oportunidade de conhecer Deus e aprender a amá-lo, independentemente de virem a fazer, a seu tempo, as suas próprias opções. Muitos outros pais que não praticam qualquer religião, mas foram educados numa, nomeadamente na religião católica, desejam educar os seus filhos no conhecimento de Deus. Consideram que a nossa vida deve ser orientada por valores e que é mais fácil adquirir valores através de uma religião.

Tenho algumas dúvidas acerca da eficácia, neste domínio, da acção educadora deste segundo tipo de pais, uma vez que a convicção do educador e a sua coerência desempenham um papel muito importante em educação. Mas, em última instância, a opção acerca da nossa relação com Deus é sempre pessoal. E como é preciso conhecer para se poder optar em consciência, parece-me correcta a sua decisão.

Ao falar de educação para a fé é importante lembrar o que nos diz Kentenich relativamente à influência da imagem que se tem dos pais na construção da relação com a família sobrenatural. Os *pais* naturais são a primeira ponte para Deus. Uma criança que ama o seu pai tem o seu coração preparado para amar um Deus que se quis mostrar aos homens como Pai. De forma semelhante, uma criança que ama a sua mãe olha para Maria com a mesma ternura. Se, pelo contrário, a relação com os pais não é boa, ou a imagem que deles se tem é menos positiva, então a relação com Deus torna-se difícil. Kentenich considera que os grandes obstáculos à fé são, hoje, de ordem psicológica e estão relacionados com a falta de verdadeiros pais e mães.

É também importante referir que durante a infância, as aprendizagens mais importantes no domínio da educação para a fé se realizam através de *vivências*, porque são elas que tocam o coração da criança, numa etapa da vida em que se constroem as vinculações fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. A criança pequena não precisa de saber muito sobre Deus ou sobre o mundo sobrenatural. Terá tempo de aprender as verdades básicas da fé ao longo da terceira infância (dos sete aos doze anos) e de reflectir, durante a adolescência, sobre os princípios filosóficos, que lhe permitirão fazer as grandes opções. Até aos seis anos ela precisa de perceber que os seus pais amam verdadeiramente o Pai do Céu, Jesus e Maria e aprender com eles a amá-l'Os também. Por tal razão são tão importantes as vivências através das quais expressamos ternamente e com alegria esse amor. Podemos ajudá-la de manhã a saudar Jesus e Maria, e à noite a contar-lhes o que aconteceu durante o dia, agradecendo as coisas boas e pedindo ajuda para as mais difíceis.

A forma como se preparam e se festejam as principais festas religiosas é igualmente importante. Pensemos, por exemplo, no *Natal*.

O presépio pode começar a ser feito no início do advento. Arranja-se a gruta, coloca-se o burrinho e a vaca. Imagina-se, então, uma forma de representar a preparação espiritual que toda a família vai fazer para receber Jesus com todo o amor. Combina-se um propósito igual para todos ou então adaptado a cada um. Sempre que se realiza esse propósito, coloca-se no presépio uma palhinha para deitar o Menino Jesus numa caminha mais fofa. Num outro ano, em vez de preparar a cama do Menino, pode iluminar-se o céu com pequenas estrelas ou construírem-se os caminhos que levam a Jesus, colocando pequenos seixos brancos por cima do verde do musgo, de cada vez que se cumpre o propósito combinado.

Para o dia de Natal, a grande festa em que toda a família se reúne, podemos preparar com as crianças um pequeno auto de Natal, cantar cânticos ou recitar poemas alusivos. O que mais importa não são os presentes mas o sentimento de que a festa se realiza para comemorar um grande acontecimento que nos enche a todos de alegria: o nascimento do Deus Menino.

Vinculação e desenvolvimento da criança

Só se conhecem as coisas que se cativam, disse a raposa. Os homens já não têm tempo para conhecer o que quer que seja. Compram coisas feitas aos mercadores. Mas como não existem mercados de amigos, os homens já não têm amigos.

[Saint Exupéry, *O Príncipezinho*]

O ser humano está constituído por um eu independente e livre, uma identidade, que habita um corpo, também ele independente e livre. Mas esse eu, seu centro de gravidade, é essencialmente relação, comunhão e diálogo.

Acontece que o homem actual é um ser profundamente desenraizado, incapaz de se relacionar, de se projectar, de se vincular seriamente aos outros. Foi “lançado no meio da vida”, para usar a expressão de Heidegger, tantas vezes repetida por Sartre. Luta por sobreviver, traçando a pulso a sua própria existência. Vive assumindo a angústia como atitude fundamental.

Assim como o filósofo, que se encerra primeiro no pensamento, jamais abrirá uma porta em direcção ao ser, tão pouco aquele que se fecha primeiro no eu encontrará o caminho em direcção aos outros.

Quando a comunicação baixa ou se corrompe, eu mesmo me perco totalmente; todas as loucuras manifestam um fracasso da relação com o outro: *alter* transforma-se em *aliens* e eu transformo-me, igualmente, num estranho a mim mesmo, num alienado. Quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para outros. Em última instância ser é amar (Mounier, 1962: 20).

Só uma teia de vinculações permitirá a este homem perdido encontrar as suas raízes mais profundas e situar-se na realidade existencial. Essa teia de vinculações gera-se a partir do regaço materno, projectando-se nos outros, nas coisas, nos lugares, nas ideias (Kentenich, 1984).

O conceito de vinculação nasce por volta dos anos 30 e desenvolve-se em

teorias que, numa fase inicial, contemplam essencialmente a família e o seu tecido intra relacional. Bowlby, e mais tarde Brazelton, manter-se-ão dentro deste âmbito. Kenterich, sobre o qual nos debruçaremos nos próximos capítulos, partirá da família e alargará o conceito a outros horizontes com implicações específicas no domínio da educação.

Neste capítulo começamos por integrar as teorias da vinculação no âmbito mais alargado dos estudos sobre a família, para depois tecermos algumas considerações sumárias sobre duas das referidas teorias.

Emergência das teorias da vinculação: contexto histórico

O século XX marca um claro interesse pela família na sua relação com o bebé e a criança.

No início do século, a corrente predominante é a psicanalítica, marcada pelo pensamento de Freud. Os seus seguidores desenvolvem as ideias do mestre integrando-as no *modelo psicodinâmico*, caracterizado pela grande importância atribuída às emoções e às relações afectivas que se estabelecem entre os pais e a criança.

No período compreendido entre as duas guerras, emerge uma nova corrente, dominada pelas orientações de Watson. Valoriza essencialmente o comportamento parental e a sua capacidade para controlar, desde o berço, o comportamento infantil (Castro e Monteiro, 1996).

Torna-se desde logo evidente que o *modelo comportamentalista*, assim definido, não pode ser mais contrastante com o defendido pelos psicanalistas.

Os estudos envolvendo o modelo psicodinâmico evoluem entretanto no sentido de se atribuir uma importância crescente às atitudes parentais (Darling e Steinberg, 1993), o que, a médio prazo, conduz a uma aproximação com as posições comportamentalistas. Na verdade, enquanto as atitudes se expressam em comportamentos, os comportamentos agregam-se em padrões, numa perspectiva muito próxima das atitudes.

A evolução do modelo psicodinâmico dá-se no sentido da concepção de *estilos parentais*, como constelações de atitudes que se expressam por comportamentos, no contexto de um determinado clima emocional (Darling e Steinberg, 1993). Deste conceito se vêm a aproximar os *comportamentalistas*, pelas razões acima apontadas.

Nas décadas que se seguem, Baumrind desenvolve interessantes estudos sobre os estilos parentais (1967/1971).

Define três formas predominantes segundo as quais os pais exercem o seu controlo sob o comportamento dos filhos: a autoritativa, a permissiva e a autoritária.

Neste mesmo período, Bowlby publica a sua mais conhecida obra sobre o constructo de vinculação como a relação afectiva precoce bebé/mãe que irá

influenciar todo o desenvolvimento posterior do bebé (Bowlby, 1969/1990). Na elaboração da sua teoria, conta com o apoio de grande número de investigadores. Não vamos, no entanto, aqui referir-mo-nos, com mais detalhe, a esta linha de investigação porque o faremos ao longo dos restantes pontos deste capítulo.

A publicação de *Social Learning and Personality Development* de Bandura & Walters, em 1963, sobre os princípios de aprendizagem social, integra várias dimensões na área das influências que se exercem sobre o comportamento da criança, para além da dos pais, como a dos pares e de outros agentes sociais. Sublinha a observação e a modelagem como vertentes chave da aquisição e modificação do comportamento social (Castro & Monteiro, 1996).

Já em 1983, Maccoby & Martin publicam no *Handbook of Child Psychology* um artigo que contém uma extensa revisão da literatura acerca da socialização da criança no contexto da família. Propõem integrar os contributos das investigações, efectuadas ao longo de várias décadas sobre a relação pais/filhos, em duas dimensões fundamentais que englobam um sem número de atitudes, comportamentos e ideias: a responsividade (responsiveness) e a exigência (demandingness). Definem quatro padrões ou estilos parentais de acordo com as diversas acentuações colocadas em cada uma das vertentes referidas. O estilo negligente corresponde a uma baixa capacidade de resposta aliada a uma baixa exigência. O autoritário alia uma baixa capacidade de resposta a uma alta exigência. O indulgente corresponde exactamente à situação inversa. O autoritativo possui em elevado grau as duas dimensões: a responsividade e a exigência.

A partir da década de 80, é já praticamente impossível encontrar adeptos da tradição comportamentalista como tal. Assiste-se por outro lado ao aparecimento de uma nova corrente de investigação preocupada com as ideias parentais e sua influência no desenvolvimento dos filhos — o *modelo cognitivista* (Sigel, 1992; Mugny e Carugati, 1985; Dix e Grusec, 1985).

Em finais do século XX, é possível encontrar representantes de três das grandes linhas de investigação que congregaram a maioria dos estudos ao longo do século.

Os que se preocupam essencialmente com as atitudes ou estilos parentais têm-se debruçado sobre as consequências nas crianças, nomeadamente a nível do equilíbrio emocional e do desenvolvimento cognitivo, de práticas indutivas (ou não directivas) *versus* práticas de recurso ao poder (ou directivas) (Hart e outros, 1992; Wagner e Philips, 1992; Ladd, 1992; Sigel, 1992; Monteiro e outros, 1995 a).

Os investigadores mais ligados ao conceito de vinculação e à vertente afectiva no relacionamento pais/filhos, têm-se vindo a preocupar com as consequências que a qualidade da vinculação, estabelecida nos primeiros tempos de vida, tem sobre o desenvolvimento posterior da criança, nomeadamente ao nível da sua competência no relacionamento com os pares e na sua

participação social (Elicker e outros, 1992). Têm-se igualmente desenvolvido estudos sobre questões relacionadas com a vinculação na adolescência e idade adulta (Soares, 1996; Berman & Sperling, 1991; Cooper & Carlson, 1991; Kobak, Sudler & Gamble, 1991; Mikulincer & Erev, 1991; Resmick, 1991).

No âmbito da corrente *cognitivista* tem havido uma preocupação tripartida: acerca do conteúdo do pensamento dos pais, acerca da sua origem e acerca das suas consequências na criança (Goodnow & Collins, 1990; Castro, 1994; Carvalho, 1995; Rubin & Mills, 1992; Sigel, 1992a).

Bowlby e a teoria da vinculação

Vinculações

O primeiro investigador a preocupar-se com a importância das vinculações, nomeadamente das vinculações no seio da família, foi o psiquiatra inglês Bowlby. O seu interesse despertou quando, na década de 20, se dedicou como médico, a crianças consideradas inadaptadas. O trabalho que então desenvolveu, e as observações que lhe foi possível fazer, levaram-no a concluir da grande importância da figura materna no equilíbrio psicológico de um bebé. A partir dessa primeira experiência, e durante várias décadas, procurou determinar porque razão a mãe parece ser tão importante para o bem-estar psicológico da criança.

De formação psicanalista, em breve se afasta da tese desenvolvida por Freud (1940), segundo a qual a ligação afectiva do bebé com a mãe teria a sua origem na necessidade de alimento. Para ressaltar o carácter de consequência da relação afectiva assim estabelecida, designou-a por *impulso secundário* (Bowlby, 1958).

Sentindo que, na interacção do bebé com a mãe há algo mais essencial do que a simples procura de alimento, considerou necessário clarificar a natureza dessa relação, as suas formas de expressão e a sua influência no desenvolvimento da personalidade futura do bebé. Um diversificado conjunto de estudos, realizados por investigadores de diversas orientações, com os quais foi entrando em contacto, permitiram-lhe ir clarificando estas e outras questões.

Dois grupos de estudos vieram corroborar o seu afastamento da tese psicanalista acima referida.

O primeiro realizou-se com bebés e crianças pequenas internadas em lares, privadas de uma figura maternal estável (Burlingham e Freud, 1944; Spitz, 1946, 1965). Apesar de não lhes faltar o alimento, manifestavam claras perturbações psicológicas.

O segundo conjunto de investigações foi realizado por Harlow no domínio da etologia animal (Harlow, 1958; Harlow e Zimmermann, 1959).

Os macacos bebês, sujeitos destas experiências, mostraram uma nítida e persistente preferência por uma confortável “figura maternal” de pano, que não lhes fornecia leite, relativamente a uma “mãe” de arame na qual se podiam alimentar. Tornou-se evidente para Bowlby que o bebê necessita primordialmente de se relacionar com uma mãe, ou mãe substituta, com a qual estabelece uma ligação afectiva e de busca de protecção — a *vinculação*. A figura à qual o bebê se vincula, normalmente aquela que cuida dele, denominou por *figura de vinculação*. Essa relação fornece ao bebê a *segurança básica* (Erickson, 1994) de se sentir protegido.

De início, o comportamento da “mãe” é fundamental no estabelecimento da vinculação. À medida que o bebê cresce, este toma uma parte cada vez mais activa nesta relação, através de comportamentos orientados para a figura de vinculação, com o objectivo de captar a sua atenção e conseguir a proximidade entre ambos.

A estes comportamentos, Bowlby (1958) chamou comportamentos de vinculação. Agrupam-se em cinco diferentes padrões: o chorar, o chupar, o agarrar, o seguir e o sorrir. As capacidades para os manifestar surgem, decaladas no tempo, ao longo do primeiro ano de vida.

Depois dos encontros com Harlow e outros etologistas, como Lorenz, Huxley e Hinde, Bowlby promove os Tavistock Mother-Infant Interaction Seminars, congregando as mais diversas personalidades do mundo científico que se começam a interessar pelas questões da vinculação bebê/mãe (Soares 1996). Entre estes investigadores encontra-se a psicóloga americana Mary Ainsworth. Ainsworth vem a dar um precioso contributo no domínio empírico ao estudo das vinculações, com a criação do procedimento heurístico designado por situação estranha (Ainsworth & Wittig, 1969) que veio a possibilitar um grande número de investigações. A ela se devem também estudos sobre a interacção bebê/mãe, o primeiro dos quais numa aldeia do Uganda (Ainsworth, 1963), ao qual se seguiu um outro em Baltimore, nos Estados Unidos (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Em 1958, Bowlby havia defendido que os comportamentos de vinculação eram relativamente independentes uns dos outros.

Em 1969, reformula a sua tese de 1958, considerando que entre os nove e os dezoito meses esses comportamentos se vão integrando em sistemas mais sofisticados, os *goal corrected systems*. Têm como função básica conseguir a proximidade com a figura da vinculação, nomeadamente em situações percebidas pelo bebê como estranhas, perigosas, de desconforto ou mal-estar.

Para os descrever recorreu à teoria de controlo de sistemas.

Analisemos como funciona. O bebê possui sensores que lhe permitem apreender sinais oriundos do mundo exterior ou interior, os quais são enviados para um “monitor” que constantemente os analisa. Quando estes sinais são entendidos como de perigo ou mal-estar, a localização da mãe e a sua

possível resposta são avaliadas. Desencadeiam-se, então, de imediato, os comportamentos de vinculação (chorar, seguir, ...) que, de acordo com as suas expectativas, podem conseguir a proximidade da figura de vinculação. Uma vez desaparecida a situação que fez despoletar o sistema, este torna-se de novo inactivo.

Bretherton (1985) ressalta o carácter de regulação da segurança da vinculação e a sua importância na função biológica de sobrevivência do indivíduo e da espécie. O bebé tem, da figura de vinculação, uma representação de força e de capacidade para enfrentar o perigo e busca nela o apoio e protecção que necessita.

Bowlby (1969/1990), ao estabelecer a distinção entre *vinculação* e *comportamento de vinculação* faz ressaltar o facto de que, enquanto a vinculação, uma vez estabelecida, tende a permanecer para além do tempo e do espaço, os comportamentos de vinculação só existem em função de determinadas situações. A partir dos três anos, eles tendem a tornar-se progressivamente menos frequentes, embora não desapareçam nunca totalmente. Um ser vinculado, em qualquer etapa do seu ciclo de vida, sente sempre o desejo de passar algum tempo junto da figura de vinculação (Ainsworth e outros, 1978).

A diminuição gradual dos comportamentos de vinculação deve-se a diversos factores, como os fisiológicos, o desenvolvimento cognitivo e a experiência, todos eles conducentes a uma menor necessidade de protecção (Bowlby, 1969/1990). A experiência funciona num duplo aspecto. Por um lado, possibilita o aumento da capacidade da criança para responder a situações de pressão (stress). Num outro sentido, permite a aprendizagem da segurança que a função de protecção de uma mãe responsiva lhe fornece.

À medida que a criança se torna mais madura, a necessidade de aproximação pode ser satisfeita através da representação — escrever ou receber cartas, telefonar, ver fotografias. Esta forma de aproximação é especialmente usada na adolescência e na idade adulta.

Padrões de vinculação

A interacção entre os dois elementos da díade bebé-mãe é determinante para a forma como a vinculação se desenvolve.

Bowlby (1969/1990), com base em investigações de Ainsworth (Ainsworth e outros, 1978), refere três padrões de vinculações e as condições em que cada um deles emerge:

- o padrão B — *vinculação segura*. Os bebés seguramente vinculados à mãe são activos nas suas brincadeiras, procuram a mãe quando esta desaparece do seu horizonte e são facilmente consoladas, voltando rapidamente às suas brincadeiras;

- o padrão A — *vinculação ansiosa e esquiva*. Os bebês ansiosos e esquivos na sua relação com a mãe evitam a mãe quando se reencontram com ela, especialmente depois da segunda ausência breve. Por vezes tratam um estranho com maiores sinais de afectividade do que a própria mãe;
- o padrão C — *vinculação ansiosa resistente*. Os bebês integrados neste padrão oscilam entre a busca da proximidade da mãe e a resistência ao seu contacto.

As qualidades inatas do bebé, tais como chorar muito ou pouco, alimentar-se e dormir bem ou mal, influenciam a disponibilidade da mãe no seu relacionamento com o seu filho.

Por parte da mãe, muitos factores se conjugam, como seja, a sua capacidade natural para a maternidade, uma longa história de relações interpessoais na sua família de origem e uma contínua absorção dos valores e práticas da cultura a que pertence.

Bowlby cita de novo Ainsworth (Ainsworth e Wittig, 1969; Ainsworth e outros, 1978) para referir os comportamentos maternos geradores de uma vinculação segura: a) contacto físico frequente e prolongado e capacidade para acalmar o bebé; b) responsividade da mãe aos sinais do bebé; c) meio ambiente regulado de tal forma que o bebé possa retirar um significado das consequências do seu próprio comportamento.

Uma das consequências mais interessantes da segurança que um bebé, ou uma criança pequena, sente na mãe diz respeito à forma como reage perante a atracção que o mundo exterior exerce sobre ele. Uma criança com uma vinculação segura é capaz de se aventurar na descoberta do meio envolvente. Nessas incursões, a mãe funciona quer como base segura quer como *refúgio seguro*, duas funções diferentes mas próximas. Enquanto *base segura*, fornece ao bebé/criança a segurança que lhe permite afastar-se, partindo à descoberta. Uma vez percebido qualquer sinal de perigo, o sistema de controlo dos comportamentos de vinculação é imediatamente activado e a criança procura rapidamente a proximidade com a mãe, que percebe como *refúgio seguro*. A atitude desta é determinante na capacidade da criança para explorar o meio que a rodeia, factor essencial para o seu desenvolvimento cognitivo. Se tem, perante a criança, uma atitude de segurança, de atenção e disponibilidade, a criança mostra-se mais capaz de se aventurar, porque a sua experiência lhe diz que a mãe responderá aos seus sinais de alarme. A atitude contrária por parte de uma mãe pouco responsiva, que nem sempre permite a proximidade do filho, implica o desenvolvimento de uma personalidade insegura, incapaz de estabelecer novas relações e de se afastar para explorar o meio.

Figura da vinculação principal e figuras subsidiárias

A capacidade de vinculação do bebé não se restringe a uma só pessoa. Para além da figura de vinculação principal, geralmente a mãe, outras figuras humanas são alvo de uma relação privilegiada: o pai, os irmãos (nem sempre no mesmo grau), por vezes os avós, especialmente quando habitando na mesma casa ou cuidando do bebé por tempos mais o menos longos, são figuras de vinculação subsidiários.

O bebé demonstra, no entanto, a sua preferência em relação à figura de vinculação principal através de um sem número de comportamentos que não manifesta a mais ninguém, pelo menos no mesmo nível. Bowlby (1969/1990) refere treze comportamentos diferenciados, que vão desde o tipo de vocalização até ao trepar e explorar o corpo da figura de vinculação principal e esconder nele o rosto.

Citando Winnicott (1958) refere ainda a influência, no bem-estar e tranquilidade de algumas crianças, da relação privilegiada que estabelecem com um ou mais objectos: a chupeta, um boneco, uma manta, ...

Evolução da vinculação no bebé e na criança pequena

Bowlby (1969/1990) descreve a evolução da vinculação ao longo de quatro fases.

A primeira dessas fases — *orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras* —, corresponde ao período dos zero aos dois/três meses. O bebé comporta-se da mesma maneira em relação a qualquer ser humano, orientando-se para ele, seguindo-o com o olhar, parando de chorar quando houve uma voz ou é pegado ao colo. Não demonstra distinguir uma figura em particular. Os comportamentos manifestados também não são, claramente discriminados, pelo que Ainsworth (1972) se lhes refere como comportamentos precursores distinguindo-os dos comportamentos de vinculação. Argumenta que estes últimos emergem posteriormente.

A segunda fase — *orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura(s) determinada(s)* —, estende-se dos dois/três meses aos seis/sete meses aproximadamente. Caracteriza-se por uma orientação diferenciada para algumas figuras e uma preferência por uma em particular, habitualmente a mãe.

A terceira fase — *manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais* —, desenvolve-se entre os seis/sete meses e os dois anos. Torna-se mais evidente a busca da proximidade com uma figura de vinculação específica pela capacidade conferida à criança pela locomoção.

Na quarta fase — *formação de uma relação recíproca corrigida por objectivos* —, o sistema de controlo dos comportamentos de vinculação evoluem no sentido de uma maior sofisticação. Ainda nesta fase, a criança começa a demonstrar uma insípida capacidade de se aperceber do ponto de vista do outro (Ainsworth, 1990) acomodando os seus comportamentos aos objectivos da

figura de vinculação e procurando por sua vez influenciar o seu comportamento de acordo com os seus próprios interesses.

Esta quarta fase foi definida por Bowlby como iniciando-se por volta dos vinte e quatro a trinta meses, não ficando estabelecido o seu limite superior.

Apesar de ser possível encontrar na sua obra constantes referências ao fenómeno da vinculação ao longo de todo o ciclo de vida, limitou-se a descrever, com algum pormenor, a sua evolução até ao terceiro ou quarto ano. A outros se deve o estudo desta problemática na adolescência e na idade adulta (Weis, 1982; Dobar, 1985; Ainsworth, 1985; Soares, 1996).

Em Portugal, o Professor Gomes Pedro tem vindo a realizar uma série de investigações dedicadas ao aparecimento e desenvolvimento da vinculação da criança a figuras preferenciais (1985, 1987, 1995, 1997, 1998). Partindo da relação do bebé com as figuras parentais, vai analisando o seu alargamento a um leque progressivamente mais abrangente de pessoas. Refere-se à transição, entre os quatro e cinco meses de vida, de um nível de indiscriminação quase total (excepção feita para a mãe e para o pai) para um outro de opções afectivas sucessivamente mais claras relativamente às restantes figuras envolventes. O autor volta, no entanto, continuamente, às primeiras vinculações para demonstrar a sua enorme importância no posterior desenvolvimento emocional do bebé.

O maior ou menor sucesso de cada um, na descoberta dos outros, ao longo da vida, assenta no modo como se constroem os fundamentos das primeiras relações e é neste processo vital da aprendizagem que o bebé gasta parte da sua energia, ao longo dos dois primeiros anos de vida (Pedro, 1988: 108),

Preocupado com as dificuldades que, em tantas famílias actuais, o bebé encontra para se relacionar e construir os primeiros vínculos, estabelece um paralelo com a interpretação evolucionista de Bowlby, que começa por considerar a vinculação bebé-mãe como um meio de prevenir a acção dos predadores.

... para a sociedade de hoje a predação apresentará o assalto ao vínculo expresso esse assalto pelo stress, pela violência, pela ruptura familiar, pelo apagamento das identidades e, sobretudo, pela contínua perda de oportunidades em construir laços... (Pedro, 1988: 107).

Evolução da vinculação na adolescência e idade adulta

Na adolescência se ensaiam as vinculações fora da família de origem, típicas da idade adulta (Soares, 1996).

Durante a infância, as relações com os amigos ou colegas, não oferecem à criança a protecção que é característica apenas da relação com as figuras de

vinculação adultas. O jovem adolescente parece, pelo contrário, encontrar apoio e segurança no seu grupo de amigos. As relações de vinculação, que até então se restringiam a algumas figuras de adultos — pais, avós, professores —, diversificam-se, alargando o seu âmbito ao das relações com os pares. Neste contexto, a vinculação aos pais sofre uma evolução. O recurso à sua protecção surge em momentos vivenciados como de maior pressão, e estes vão-se espaçando mais e mais no tempo, com a crescente maturidade do jovem. Os pais assumem um papel de “figuras de vinculação na reserva” (Weis, 1982). Simultaneamente, a sua função de vigilância é cada vez menos aceite por parte dos filhos adolescentes. Estas e outras alterações implicam um reajustamento na sua relação mútua, que nem sempre é fácil por parte dos pais. A qualidade de comunicação no seio da família, a confiança manifestada por parte dos pais e a co-responsabilização dos jovens são algumas das características que permitem predizer o sucesso na evolução dessa vinculação, possibilitando aos jovens o desenvolvimento de personalidades autónomas, maduras e seguras.

Soares (1996) debruça-se sobre a adolescência para, através de um procedimento empírico baseado em entrevistas, estudar a vinculação nesse período crítico da história pessoal. A sua investigação revela uma correspondência significativa entre os padrões de representação da vinculação de adolescentes e das suas mães.

Na idade adulta, a vinculação estabelece-se essencialmente com os pares, emergindo como relação simétrica, de apoio mútuo. Weis (1975, 1978, 1979) encontrou relações com as características de uma vinculação entre cônjuges, na relação de pais com o filho mais velho, entre companheiros sujeitos a situações de elevada pressão (como a de guerra) e em mulheres solteiras com as suas melhores amigas, as irmãs ou os pais. Ainda que mais raramente, também entre adultos vinculados os comportamentos de vinculação são activadas, nomeadamente aquando de situações de maior fragilidade física e/ou emocional. No entanto a separação é aceite com mais naturalidade, quando as razões são entendidas. Curiosas parecem-nos ser as conclusões de estudos diversos referidos por Soares (1996) segundo as quais numa situação de ruptura de uma relação, a componente de vinculação tender a persistir bastante tempo depois de a separação ter ocorrido e mesmo quando essa separação foi desejada.¹

Vinculação e desenvolvimento da personalidade

Bowlby interessou-se pela influência das relações de vinculação no desenvolvimento da personalidade. Adoptou um modelo de personalidade inspirado

1 Os estudos referidos por Isabel Soares são: Allison Jr. & Furstenberg (1989); Hetherington, Cox & Cox (1981); Weis (1975 e 1979).

na teoria da epigénese de Waddington (1957), segundo o qual a personalidade é uma estrutura que, em fases diferentes da sua evolução, vai sendo obrigado a fazer opções entre diversos percursos possíveis. Essas opções realizam-se na interacção entre o organismo e o meio envolvente, o qual exerce uma especial influência nos primeiros tempos de vida. A vivência de vinculações no meio familiar, durante a infância, é considerada por Bowlby (1973, 1977) como determinante no equilíbrio das escolhas que marcam o tipo de percurso no desenvolvimento da personalidade.

Uma criança a quem é possibilitada uma vinculação aos pais forte e estável, que encontra nestes uma base e um refúgio seguros, desenvolve de forma positiva aspectos da sua vida afectiva e social como a auto-estima, a confiança em si e nos outros, a capacidade de cooperação e a capacidade para estabelecer, na idade adulta, relações afectivas profundas e duradouras. Uma criança que, pelo contrário, cresce num meio pobre em vinculações desenvolve uma personalidade instável, muito centrada em si própria, demonstrando, na adolescência e idade adulta, dificuldades em estabelecer ligações afectivas equilibradas. As experiências de perda ou de ameaça de separação exercem, normalmente, efeitos negativos, que podem ser ultrapassados através do apoio noutras figuras de vinculação estáveis.

A área cognitiva é igualmente influenciada pela qualidade das vinculações. Como vimos anteriormente, uma criança que sente a sua mãe como base segura, tem capacidade para se aventurar na descoberta do meio envolvente, condição indispensável ao seu desenvolvimento cognitivo.

Existem, por parte dos pais, atitudes que perturbando a vinculação, podem afectar negativamente o desenvolvimento de personalidades equilibradas. Bowlby (1979) regista os seguintes:

- rejeição ou desvalorização sistemática dos comportamentos de vinculação do filho ou contínua falta de resposta à sua necessidade de apoio;
- falta de continuidade na relação parental, especialmente em períodos especialmente sensíveis (doença da criança, ...) ou por espaços de tempo longos ou ainda quando o afastamento se repete frequentemente;
- repetidas ameaças de afastamento ou de retirada de apoio afectivo como forma de pressionar comportamentos desejados por parte do filho;
- ameaças de suicídio, morte ou fuga;
- culpabilização do filho pelo abandono ou morte de um dos pais;
- inversão no comportamento parental, geralmente por parte da mãe, de forma a conseguir que o filho funcione em relação a ela como figura de vinculação.

Spitz e a formação do ego

Enquanto Bowlby estuda essencialmente a vinculação enquanto relação precoce entre o bebé e sua mãe, Spitz oferece-nos uma abordagem mais abrangente, integrando a relação de vinculação no contexto do desenvolvimento da criança.

Aliás, as maiores divergências entre estes dois autores advêm precisamente do facto de Bowlby não tomar em consideração as diferenças devidas ao facto de crianças de idades diferentes se encontrarem em níveis de desenvolvimento também diferentes.

Spitz (1979) designa a vinculação bebé/mãe por *relação objectal* e a figura de vinculação por *objecto libidinal*, na tradição freudiana.

Considera quatro estádios no desenvolvimento psicológico do bebé nos seus três primeiros anos de vida. Cada um dos estádios é iniciado com o aparecimento de um novo comportamento afectivo, a que Spitz chama *organizador*.

Primeiro estádio

O primeiro estádio inicia-se com o nascimento e prolonga-se até cerca de meados do terceiro mês. Spitz designa-o por *estádio de não diferenciação*. Esta não diferenciação reveste múltiplas formas. Não existe diferenciação entre a psique e o soma, entre o ego e o *id* e entre os estímulos recebidos que obtêm como resposta comportamentos inespecíficos. Não existe ainda diferenciação na percepção e na memória, para além de formas muito primitivas que asseguram o estabelecimento de reflexos condicionados elementares.

No início deste estádio, os comportamentos do bebé são regulados pelo princípio de Nirvana, procurando a redução da tensão. Estas respostas vão evoluindo no sentido do prazer/desprazer.

Segundo estádio

No terceiro mês de vida, surge o que Spitz (1979) considera um indicador do aparecimento de um segundo estádio. Trata-se do *sorriso do bebé* como resposta à percepção visual de uma face humana. A face humana funciona como um sinal gestáltico (Gestalt-signal) uma vez que a criança não distingue uma face de outra, reagindo da mesma forma a qualquer uma. É o primeiro percepto que reconhece sem qualquer sombra de dúvida. O aparecimento desta resposta significa que o bebé está a passar de uma fase de sensibilidade exclusiva a estímulos internos para a percepção de estímulos externos. Tal significa a transição de um estádio de não diferenciação para um outro caracterizado por uma progressiva diferenciação.

A face humana, funcionando como símbolo gestáltico, indica-nos que não se formou ainda a vinculação bebé/mãe, ou, segundo a terminologia de

Spitz, a *relação objectal*. Não existe ainda um verdadeiro apego a um determinado indivíduo, objecto de vinculação afectiva por parte do bebé.

Mesmo assumindo este carácter de antecipação, o sorriso do bebé indicia que uma transformação importante se efectuou na forma de funcionamento do bebé: o estabelecimento do *ego/realidade*. Determina que “algo que se acha presente no ego, como imagem, pode também ser redescoberto na percepção (ou seja, na realidade)” (Freud, citado por Spitz, 1979: 15).

O sorriso é, assim, o indicador de algo muito mais amplo: o processo de organização que aconteceu na psique do bebé. A resposta do sorriso é um acto inequivocamente volitivo, consciente, demonstrando uma separação entre consciente e inconsciente. Emerge a estrutura psíquica pelo estabelecimento de uma forma ainda rudimentar de ego e com ela se diferenciando o *id*. O ego, enquanto executivo do *id*, irá influenciar o funcionamento deste, regulando as suas descargas até então incontrolláveis. Aparece, igualmente, uma primeira forma de pensamento, enquanto actividade experimental, como deslocação de pequenas quantidades de energia através dos traços da memória.

Tudo isto contribui para o desenho de uma organização da psique: diversos componentes distintos foram integrados, passando a funcionar daqui em diante como uma totalidade. A resposta aos estímulos não mais se fará através de componentes separados e indiferenciados, mas de uma operação que integra numa unidade aspectos diferentes.

Terceiro e quarto estádios

O segundo organizador da psique aparece por volta dos oito meses. Subitamente o bebé começa a responder de forma diferente à percepção de determinados rostos. Até ao momento todos lhe mereciam um sorriso. Agora manifesta desagrado à aproximação de pessoas que percebe como não familiares. Spitz designa tal reacção por *angústia dos oito meses* e considera-a como um indicador da entrada no terceiro estádio. Este tipo de resposta demonstra que o bebé é capaz de distinguir os rostos familiares dos que o não são, o que significa, segundo o autor, que elegera o objecto libidinal, com o qual estabeleceu uma relação afectiva privilegiada. A partir daí, as relações sociais tornam-se progressivamente mais complexas e o objecto de amor e as relações com esse objecto revelam-se da maior importância.

Tais manifestações indicam-nos que uma nova modificação fundamental ocorreu no ego. A angústia dos oito meses é o sinal afectivo exterior dessa mudança. Uma progressiva discriminação de objectos começa a ser evidente e também nesse domínio surgem as preferências. As ordens e proibições vão começar a ser entendidos, certos gestos sociais serão imitados e o espaço exterior vai começar a ser manipulado para além do berço. Surgem certos mecanismos de defesa, tendo a identificação como elemento primordial. Num mesmo objecto passam a convergir os impulsos agressivos e libidinais, ao

contrário do que acontecia aos três meses. A partir desta idade, a separação de ambos terá sempre um significado patológico. Ao longo deste estágio, o ego transforma-se numa estrutura muito mais complexa e eficaz, desenvolvendo uma série de sistemas como a percepção, a memória, o pensamento, a capacidade de julgar e ainda mecanismos auxiliares como a compreensão do espaço, a locomoção e o gesto social (Spitz, 1979).

O aparecimento do segundo organizador marca uma inversão na importância das funções do desenvolvimento psicológico e da maturação. Até esse momento o comando pertencia à maturação, de raiz mais claramente filogenética. Daqui em diante o desenvolvimento psicológico assumirá definitivamente o papel preponderante. Esta constatação leva Spitz a considerar que:

O desenvolvimento psicológico e as modificações que introduz são muito mais vulneráveis. O desenvolvimento psicológico é um produto de trocas no contexto das relações objectais e é basicamente um fenómeno ontogénico. As forças que o determinam são extraordinariamente variáveis e o resultado também o será. É esta origem ontogénica que torna tão vulneráveis os resultados do desenvolvimento psicológico em geral, e o período do segundo organizador em particular (Spitz, 1979: 28).

É extremamente interessante verificar, nesta citação, que Spitz considera que o desenvolvimento psicológico se processa no contexto das relações objectais, ou seja, das vinculações. No capítulo seguinte veremos que Kertenich defende que o processo educativo se desenvolve nesse mesmo contexto.

O início do quarto estágio é marcado pela aquisição da linguagem. Até cerca dos dezoito meses, a comunicação verbal da criança limita-se a algumas poucas palavras. Spitz designa-as por palavras globais uma vez que, cada uma delas significa uma série de coisas. A palavra “mamã”, por exemplo, pode querer dizer: quero colo, tenho fome, estou com medo, dói-me a barriga, ... São palavras com o significado de apelos.

Para a formação do ego, a aquisição da linguagem marca a emergência de operações mentais que se irão progressivamente tornar mais e mais complexas.

Em jeito de sumário, poderemos dizer que:

- o primeiro dos organizadores da psique revela o aparecimento rudimentar do ego e abre caminho à estruturação da percepção;
- o segundo organizador integra as relações objectais com os impulsos e constitui o ego como uma organização complexa com uma diversidade de funções, sistemas e operações;
- o terceiro organizador marca o surgimento da comunicação semântica nas relações objectais, tornando possível a emergência do selfe e o início das relações sociais.

Desenvolvimento dependente

O desenvolvimento psicológico normal da criança processa-se através de uma diferenciação progressiva e integração das sucessivas aquisições, de acordo com o princípio da acumulação. Spitz descreve-o utilizando a figura da onda sinusoidal que avança dando lugar a uma diferenciação de faculdades. Em determinados pontos culminantes, tais faculdades e operações mentais são integradas, formando uma nova estrutura de nível mais elevado. Atingida esta nova organização, inicia-se um novo processo de diferenciação, que vem a culminar numa nova integração.

Estas sucessivas diferenciações e integrações obedecem ao princípio da acumulação. As satisfações alcançadas com um determinado nível de integração tendem a ser mantidas em níveis superiores, ainda que deixem de ter sentido nesse novo estágio.

Por sua vez, os diversos organizadores, constituem elos de uma cadeia. Tal significa que o surgimento adequado de um determinado organizador pressupõe a aquisição atempada e normal do organizador anterior. Tal não significa uma dependência total. De facto, cada organizador possui vida própria, mas o seu aparecimento requer um solo adequado que lhe é fornecido pelo organizador antecedente como condição necessária embora não suficiente. Esta forma de encarar o desenvolvimento tem grandes semelhanças com a teoria de Erickson. Cada uma das fases de desenvolvimento de Erickson pressupõe o cumprimento de uma tarefa específica. Sem o cumprimento dessa tarefa de desenvolvimento, não é possível alcançar a fase seguinte. Isto sugere a existência de períodos críticos: os períodos de estabelecimento de cada um dos organizadores

Para que todo o processo decorra em normalidade, é indispensável que a criança cresça num ambiente consistente de relações objectais permanentes. Spitz (1979) dá-nos conta de um estudo no qual se pode observar uma grande regularidade nos padrões de comportamento afectivo que indiciam o aparecimento dos organizadores da psique em crianças que crescem num ambiente de relações objectais permanentes, em contraposição com uma grande inconsistência relativamente à emergência dos mesmos comportamentos nas crianças sujeitas a ambientes de relações objectais não estáveis. Esta regularidade de padrões dos comportamentos afectivos nas crianças de desenvolvimento normal não se verifica com as aquisições ambientais.

Uma outra característica do desenvolvimento normal é a sincronia entre desenvolvimento físico e psíquico. Quando se verifica a maturação física de uma determinada área e o correspondente factor psíquico não se encontra disponível, os factores maturativos apoderam-se de outros elementos do desenvolvimento psíquico que estejam disponíveis. Estes factores sofrem uma distorção para se adaptarem ao factor de desenvolvimento disponível. Quando, algum tempo mais tarde o factor psicológico se torna finalmente

disponível, encontra a posição maturativa ocupada por uma estrutura de compensação que não deixa espaço para a integração normal. As relações objectais jogam um papel fundamental nestes períodos críticos, uma vez que os organizadores são comportamentos afectivos.

Spitz (1979) refere os estudos de Wolf com ratos, que vão nesta mesma direcção. Privando ratos bebés, durante o período de aleitamento em que a relação objectal está presente com grande intensidade, de uma determinada função corporal, esta jamais será integrada convenientemente. Observou-se que a inibição da visão, durante esse período, tinha como consequência que, já adultos, perante uma situação angustiante, os estímulos visuais não eram tidos em consideração. O mesmo se verificava com os estímulos auditivos.

Spitz conclui que uma função corporal que, no momento crítico, foi excluída das relações objectais, não será nunca integrada adequadamente, permanecendo distorcida para toda a vida. Esta constatação realça o papel preponderante da área emocional na formação da estrutura perceptiva. O mesmo se verifica com o aparecimento dos organizadores que indiciam uma evolução nos estádios de formação do ego. Um organizador indica um determinado estado de integração das funções somáticas e psíquicas. Esse novo estádio de organização transforma as características das funções das quais releva. Segundo Spitz,

O caminho que conduz a esta integração de funções isoladas é pavimentado pelas relações objectais da criança, por experiências de natureza afectiva. Sendo assim, o indicador do organizador da psique será de natureza afectiva; é claramente um comportamento afectivo que precede, de vários meses, o desenvolvimento em todos os demais sectores da personalidade (Spitz, 1979: 56).

Notas conclusivas

As teorias que tratam as relações de vinculação surgiram no âmbito dos estudos sobre a família que se desenvolveram no mundo ocidental a partir de finais do século XIX.

Bowlby foi o primeiro investigador que definiu e desenvolveu o conceito de vinculação. Fê-lo essencialmente enquanto relação bebé/mãe. Acentuou a sua grande importância para o bem-estar emocional da criança e para o futuro desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.

Spitz faz uma abordagem mais contextualizada das vinculações que inclui no processo de desenvolvimento do ego. Designa as vinculações por relações objectais considerando que elas formam o tapete sobre o qual se processa a integração das funções somáticas e psíquicas. Considera quatro estádios de desenvolvimento do ego nos três primeiros anos de vida, sendo o seu início marcado pelo aparecimento de determinados comportamentos afectivos que

designa por *organizadores*. Estes sucedem-se mais rapidamente na primeira infância do que em qualquer outra fase da vida. Sendo a primeira infância uma etapa em que a dependência da criança é especialmente evidente, nomeadamente a nível afectivo, estes primeiros organizadores, que determinam o desenvolvimento para toda a vida, são também mais dependentes das influências ambientais e mais vulneráveis a elas.

Proposta de uma pedagogia de vinculações

El hombre... por su naturaleza, exige la sociabilidad, la unión y vinculación con otros y entre otros. Sin esta unión y vinculación, falta un elemento esencial, el hombre no puede desarrollarse. Así como el pájaro que es sacado de su elemento vital, el aire, así como el pez fuera del agua, así también el hombre, si es arrancado como individuo de la comunidad, no puede lograr su plenitud...

[Kentenich, *Que Surja el Hombre Nuevo*, p. 116]¹

O homem actual é um ser profundamente desenraizado que atravessa a sua existência sofrendo as consequências da sua incapacidade de se vincular. Essa incapacidade, pouco conhecida e pouco denunciada, advém-lhe da pobreza do seu relacionamento intra-familiar ao longo dos primeiros anos de vida, nomeadamente com a figura da mãe e a figura do pai, o que lhe retira a capacidade de amar de forma íntima e vigorosa (Kentenich, 1985: 40).

Kentenich bem cedo se apercebeu dessa realidade. Durante a sua longa vida de educador (1910 a 1968) procurou encontrar solução para este problema através de uma pedagogia cujo âmago reside no estabelecimento de *vinculações*. Como formador de pais e educadores, ajudou muitos outros na difícil tarefa de educar. Na sua obra legou-nos uma visão muito própria de educação e um sistema pedagógico coerentemente fundamentado em alguns poucos princípios filosóficos

Oriundo de uma família rural alemã, Joseph Kentenich pôde experimentar em si o que veio a considerar como o grande problema da época actual. Os fracos recursos económicos da família obrigaram sua mãe a colocá-lo num lar aos nove anos. Joseph Kentenich soube, assim, o que é crescer num ambiente pobre em vinculações. Esta experiência conduziu-o a uma grave

1 Kentenich, apesar de ter escrito sempre em alemão, será frequentemente citado em castelhano e em português (tradução brasileira), pela dificuldade que a autora deste estudo tem em consultar a língua original do referido autor.

crise existencial, na sua juventude. Vários anos depois, já sacerdote, veio encontrar em muitos dos jovens alunos e educandos, os sinais da crise que tanto o havia marcado.

Os sinais e também as causas. Em várias ocasiões citou Pestalozzi, reconhecendo que o mais grave problema do mundo actual é a inexistência de "pais". Pais que possibilitem aos filhos crescerem numa família onde possam estabelecer uma rede de vinculações, imprescindível ao seu equilíbrio emocional e ao desenvolvimento de uma personalidade forte e harmoniosa.

O trabalho pedagógico que desenvolveu com os seus jovens educandos desde 1912 e com milhares de pessoas de várias idades, culturas e extractos sociais de três continentes, com os quais teve encontros vitais, permitiram-lhe captar as correntes de pensamento, os problemas existenciais, os medos, as alegrias, as nostalgias e as realizações do homem actual (Strada, 1991). Do encontro pessoal com esses homens e mulheres concretos nasceu a sua "pedagogia das vinculações". A coerência de sua proposta pedagógica e a sua personalidade forte, criativa e plurifacetada, cujo traço principal é o de educador, levam-nos a considerá-lo como um verdadeiro "forjador de homens" (Strada, 1991).

Organismo de vinculações

Contexto e dimensões

Kentenich começou a preocupar-se com os efeitos da falta de vinculações nos seus educandos na década anterior a Bowlby dar os primeiros passos para a elaboração do que viria a ser a sua Teoria da Vinculação. Olharam ambos para os mesmos sintomas, fizeram uma análise semelhante, mas seguiram caminhos diferentes. Enquanto Bowlby, apoiado em investigadores com ele relacionados, construiu uma teoria no domínio da psicologia, Kentenich, apoiado na sua experiência como educador, elaborou uma teoria no domínio da educação. A pedagogia das vinculações surge, assim, num contexto de grande interesse por este conceito.

A acentuação e as dimensões com que os dois teóricos encaram o *constructo* de vinculação apresentam igualmente diferenças. Bowlby acentua a vertente de regulação da segurança, enquadrando-a numa função biológica de sobrevivência do indivíduo e da espécie. Para Kentenich, a vinculação é essencialmente uma relação afectiva, da qual enfatiza a intervenção na construção da personalidade. É aí que a segurança intervém. Aquele a quem, precocemente, é oferecida a possibilidade de construir uma rede de vinculações fundamentais, desenvolve, provavelmente, uma personalidade segura e emocionalmente equilibrada.

A nível das *dimensões* atribuídas ao mesmo conceito, Bowlby estuda essencialmente as vinculações pessoais nos primeiros anos de vida. De facto,

embora se refira por diversas vezes a relações deste tipo ao longo de todo o ciclo de vida e com todo o tipo de pessoas, só se dedicou ao estudo detalhado da vinculação bebé/mãe, ou bebé/figura de vinculação principal, nos primeiros anos de vida. Kentenich, para além de considerar as vinculações pessoais, alarga o conceito a outros tipos de vinculação: ao próprio eu, ao local, a coisas, ao trabalho, a ideias e ao sobrenatural. A partir da vinculação à mãe, considera que a criança desenvolve uma outra que ontologicamente o precede e se revela a base de todas as outras: o que o ser humano deve possuir em relação a si próprio. Esse amor a si próprio está em estreita relação com o que Harter (1983) designa por auto-estima. Sem que esse amor cresça e se desenvolva de forma sã e harmónica, nenhum outro vínculo se pode constituir. O primeiro *ninho* do homem é o seu próprio coração. A partir dele o homem constrói toda uma rede de vinculações. Esta vai permitir, segundo Kentenich, o desenvolvimento de personalidades harmónicas, coesas e enraizadas, capazes de resistir aos conflitos que, inevitavelmente se lhe irão apresentar ao longo da vida.

Kentenich preocupa-se, igualmente, com a construção de vínculos em qualquer momento da vida, embora enfatize a especial importância das vinculações mais precoces. Valorizando, como Bowlby, a figura da mãe, dá também um grande relevo à vinculação com o pai, tradicionalmente considerada como secundária ou subsidiária.

Interessa-se profundamente pela figura do educador que, segundo ele, só pode exercer a sua acção pedagógica se consegue que o educando estabeleça com ele uma relação do mesmo tipo da vinculação filial.

Uma outra vertente que mereceu a sua atenção foi a da intervenção das vinculações nas relações institucionais, como o casamento ou as relações de trabalho, áreas mais próximas da psicologia social ou da sociologia. Mas também nestes domínios, a sua intervenção tem um cariz pedagógico.

O organismo de vinculações

Kentenich possui do Mundo uma visão de totalidade estruturada como se fora um *organismo*.

O conceito de totalidade orgânica é entendido como a integração funcional das partes no todo. As partes, sendo distintas, estão unidas hierárquica e harmonicamente por um mesmo princípio vital. O todo, que emerge, constitui uma estrutura ordenada que transcende o somatório das partes individuais, uma vez que contempla igualmente as relações entre as partes, e que tem, por sua vez, existência e valor próprios. Cada uma das partes se enriquece na relação com o todo, de forma que o todo é mais amplo e completo que a soma aritmética das partes. Kentenich antecipa assim o conceito de *sistema*, como estrutura organizada com energia própria gerada pela relação entre as partes, vindo a partilhar a acentuada *tendência sistémica e holística* das ciências sociais contemporâneas.

Esta cosmovisão reflecte-se na forma como encara a sociedade e o indivíduo, os quais, no seu pensamento, assumem igualmente a forma de organismos.

Na sociedade, enquanto organismo, os indivíduos constituem as partes e as relações entre as partes devem ser estabelecidas através de vinculações.

Kentenich (1983) define *vinculações* como relações afectivas, profundas, lúcidas, livres e permanentes, aceites no mais íntimo da pessoa e que a afectam por inteiro. Com o mesmo sentido utiliza a palavra *vínculo*. Desta forma vinculação tem um significado de acolhimento afectivo noutra pessoa, comunidade ou local.

Cada ser humano pode, assim, por sua vez, ser visto como um sistema aberto em todas as direcções, em direcção às coisas, às pessoas, às ideias, ao absoluto, o único ser vivo aberto à totalidade. Kentenich denomina esse conjunto de vínculos que une cada indivíduo à sociedade e as diversas partes da sociedade entre si, por *organismo de vinculações*.

Estimular e apoiar no íntimo da criança uma teia de vínculos, deve ser a primordial tarefa do educador.

São os vínculos que lhe dão as raízes que o ligam ao solo da realidade e lhe permitem alcançar a plenitude da vida... lhe oferecem segurança existencial e energia vital e configuram o seu organismo de vinculações (Strada, 1991: 28).²

Estimular e apoiar no íntimo da criança uma teia de vínculos, deve ser a primordial tarefa do educador.

A dinâmica da vinculação processa-se através dos processos de *transferências e de condução ou extensão orgânicas*.

O Professor Hans Czarkowski, na sua tese doutoral (1973), analisa a psicologia presente no sistema pedagógico de Kentenich. O Professor Paul Siegel (2001) retoma a ideia colocada por Czarkowski, que desenvolve e clarifica. Na sua obra, Siegel cita o primeiro autor, o qual considera que Kentenich distingue entre *transferência primária ou ontológica* e *transferência derivada ou psicológica*. Apenas a segunda se encontra no âmbito deste estudo. Kentenich denomina-a por *transferência afectiva*. Pelo processo de *transferência*, um ser humano transfere para um outro ser, pelo qual se sente acolhido e amado, toda a sua necessidade de afecto e segurança. Tal só é possível enquanto resposta a esse sentimento de acolhimento percebido por aquele que mais necessita de se sentir amado. É o caso de um bebé relativamente a sua mãe. Um bebé que percebe um sentimento de amor e acolhimento por parte de sua mãe corresponde desenvolvendo em relação a esta um sentimento de amor que o liga a ela profundamente. Este fenómeno é complementado, segundo Kentenich (1983) por um outro correlativo de transferência vital, com um significado mais claramente ontológico.

2 Angel Strada, tal como a maioria dos autores citados neste capítulo e nos dois seguintes, pertence à esfera de influência de Joseph Kentenich. Procuram desenvolver a sua teoria ou comprová-la cientificamente.

Vale la pena detenerse en este punto y preguntarse qué efecto tiene la ley de la transferencia, qué efecto tiene la vinculación personal orgánica. Permítanme decirselo con términos técnicos: un incomparable efecto creador. Es el principio más creador que existe en la naturaleza. Pregunten a todos aquellos que una vez se vincularon muy profundamente a una persona... Qué experiencia tuvieron la primera vez, cuando se les reveló todo un mundo, todo un ritmo de vida, y eso en brevísimo tiempo! Quizás se habría necesitado décadas para lograr por otro camino el efecto de esta fuerza creadora de la vinculación... Queremos considerar la personalidad como principio educativo. Vale decir que la fuerza creadora de la vinculación consiste en una profunda e incomparable transmisión y comunicación de vida (Kentenich, 1989: 157).

Como se geram estes processos de transferência? Tudo começa na relação precoce mãe/filho. Esta relação, quando carregada de afetividade, transmite ao bebê uma sensação de acolhimento, indispensável ao seu desenvolvimento psicológico equilibrado e à aquisição da capacidade para estabelecer novas vinculações. É, normalmente, a vivência mais profunda da criança pequena. O seu significado reveste-se da maior importância, uma vez que as primeiras impressões determinam essencialmente a atitude e a capacidade afetiva da criança. Desde o seio materno, a mãe marca a vida afetiva do ser que está a gerar através das suas próprias vivências afetivas.

Esta relação precoce com a mãe contém em si a possibilidade de *extensão* ou *condução* da vinculação a outros seres, possibilidade que não lhe é exclusiva, mas própria de todas as vinculações.

Segundo Siegel (2001) “condução ou extensão” é a tradução de *Weiterleitung* (*Weiter-leitung*). *Weiter* deriva de “*Weit-amplo*” e transmite a ideia de “ampliar ou estender, para além de continuar”. *Leitung* evoca, no sentido passivo da palavra, a noção de algo “conduzido ou transmitido”.

A partir da primeira vinculação, que une o bebê a sua mãe, dá-se a *condução ou extensão* da vinculação a outras pessoas, coisas, lugares e ideias, gerando-se assim todo o *organismo de vinculações pessoais*. Este fenómeno inicia-se no próprio seio da família, pela extensão à figura do pai.

El camino a la familia natural pasa por la madre. Ella es la que — históricamente — toma en sí toda la vida del niño, también la vida inconsciente del niño. Ella es la que está formando la vida inconsciente del hijo cuando está en su seno. Ella es también la que guía al hijo hacia el padre. El niño ignora quien es su padre. Es tarea de la madre, por medio del cariño que tiene al padre, llamar la atención del niño acerca de la existencia del padre; dibujar y trazar la imagen del papá en forma sencilla y clara. También lo hace a través del hecho de que la madre se incline vitalmente con afecto sencillo y lealtad (ante el padre). Tal vivencia maternal formará al niño y penetrará en su vida psíquica hasta transformarse en una profunda vivencia paternal (Kentenich, 1983: 103).

O conteúdo da vinculação criança/pai tem, no entanto uma acentuação qualitativamente diferente da vinculação com a mãe. Enquanto na mãe a criança encontra satisfação para a sua necessidade de *acolhimento*, a vinculação com o pai vai imprimir uma *segurança instintiva* ao afecto e ao subconsciente, em relação ao mundo circundante.

La vivencia infantil de la paternidad no sólo brinda este “apoyo psicológico firme”, sino que tiende simultáneamente un puente por el cual el niño elabora una representación “original” del entorno, abriendo-se así la puerta a posibilidades de contacto de vastos alcances. Por lo tanto, el afecto que el niño siente con respecto a la madre, se transfiere al padre; y el encuentro con la calidad diferente de la autoridad paternal trae consigo un cambio cualitativo en la afectividad (Siegel, no prelo: 102).

Como observa Czarkowsky, citado por Siegel (2001), o processo de transferência determina não só a qualidade das vinculações interpessoais como a dinâmica das vinculações pessoais e locais. Toca o mais profundo da psique humana, onde a afectividade racional capta o irracional. Kentenich considera que as vinculações se experimentam naquela profundidade do espírito que é denominada por “Gemüt”. Não existe uma tradução exacta para este termo. Fernández (1986) cita Welck que se refere a Gemüt como “o centro das vinculações, consciência das vinculações responsáveis... uma instância dos afectos, consciência una da vontade e com ela também do espírito, da razão” (Fernández, 1986: 11). Cita, igualmente, Lersch que expressa: “A noção de Gemüt refere-se ao campo das profundas emoções do sentir, nas quais se experimenta uma participação afectiva valiosa a respeito de pessoas, seres e coisas e uma vinculação a eles, uma pertença mútua... Uma pessoa com Gemüt acolhe em seu coração os seus semelhantes e as coisas” (Fernández, 1986: 12). Fernández conclui que uma vinculação é uma relação estável e profunda que se constrói no ser humano que possui a capacidade de acolher com o coração.

Este fenómeno de condução e extensão das vinculações deve manter a sua vitalidade até integrar, progressivamente, no organismo de vinculações pessoais tudo o que existe até que o homem se transforme em cidadão do mundo. As experiências positivas contribuem para o processo, enquanto as negativas o frustram ou, pelo menos, o retardam.

O organismo de vinculações desenvolve-se de acordo com leis de evolução que Kentenich (1985, 1991) denomina por *Leis Gerais do Desenvolvimento Orgânico*.

O ser humano é visto por este autor (1983) como uma *unitas multiplex* (unidade na diversidade), isto é, como um ser que contém em si várias dimensões (corporal, intelectual, afectiva e espiritual/sobrenatural). Cada uma destas dimensões tem tendência a seguir um caminho independente, o que pode comportar alguns perigos. Segundo Kentenich, o processo de desenvolvimento e

amadurecimento do homem deve contemplar uma crescente diferenciação e complexidade das diversas funções e, simultaneamente, uma convergência num núcleo central, numa totalidade orgânica: a personalidade. Desta forma, Kantenich reconcilia a diferenciação progressiva das diversas funções do ser humano com a sua integração num todo orgânico, de tal forma que no núcleo da personalidade convergem todos os processos psíquicos.

As leis do desenvolvimento orgânico são válidas tanto para o desenvolvimento global da pessoa, como para mecanismos psicológicos específicos no domínio do desenvolvimento intelectual, social ou afectivo. É o caso do dinamismo de desenvolvimento das vinculações. Assim, as leis gerais do desenvolvimento humano explicam a estruturação pessoal não só no plano intra-psicológico como no plano da relação com o mundo físico, social e cultural.

Kantenich (1991) refere-se extensivamente a quatro leis.

A primeira considera que o crescimento se processa de forma orgânica. Isto significa que decorre segundo as leis de um organismo, o que implica uma certa lentidão. Assim, no caso do desenvolvimento de uma vinculação, uma relação que se desenvolve muito rapidamente, não chega a ganhar raízes. É demasiado frágil para perdurar, não se transformando, portanto em vinculação. É necessário, assim, que durante um longo período, os fios da relação, que se está constituindo em vinculação, sejam rodeados de um ambiente de afectividade. Uma criança necessita de tempo para assimilar o que a rodeia. Precisa de tranquilidade e permanência para poder deitar raízes. Não pode estar constantemente a mudar de casa, de terra ou País e muito menos de pais. Tal como a aranha vai tecendo lentamente a sua teia, a criança vai estruturando lentamente o seu ninho através das vinculações que lhe oferecem acolhimento e segurança. Se se destrói a teia à aranha, esta procura um outro local e constrói uma nova. O homem, a partir de determinado momento, torna-se incapaz de construir um novo ninho interior porque ficou profundamente ferido por dentro (Fernández, 1986).

A segunda lei diz-nos que um organismo se desenvolve do interior para o exterior. Cada organismo contém em si uma energia vital prévia que o induz à maturação. O mesmo acontece com as vinculações. A vinculação não é um comportamento exterior, embora se expresse através de comportamentos, os comportamentos de vinculação. Não é também um fenómeno que se desenvolva a nível intelectual, é antes do foro dos sentimentos mais profundos. Neste sentido, as vivências desempenham um papel verdadeiramente constitutivo na sua construção, funcionando como ponte entre a parte racional e irracional do homem.

A terceira lei, ou lei da totalidade, diz-nos que as vinculações crescem de um todo orgânico para outro todo orgânico. O organismo sempre vive como uma totalidade. A totalidade constitui o núcleo decisivo do desenvolvimento do organismo. O novo não é anexado, mas incorporado no que já existe.

Kentenich dá o exemplo do embrião humano ou da árvore no seu primeiro ano de vida, realçando que, em ambos os casos, existe uma totalidade orgânica, com todas as suas partes constituintes e todas as suas potencialidades. O desenvolvimento realiza-se por círculos ascendentes e progressivos. Esta visão aproxima-se da de Bruner (1973) acerca da estrutura do desenvolvimento cognitivo, que designa por “processo cognitivo em espiral”.

Este princípio tem implicações pedagógicas que importa não esquecer. Como refere Kentenich, o processo educativo pode iniciar-se em qualquer ponto, com a condição de que respeitemos a pessoa como um todo e nos esforcemos por apoiar um desenvolvimento orgânico multifacetado.

A quarta lei designa-se por *lei do desenvolvimento rítmico ou lei dos estádios*. Defende que as vinculações crescem simultaneamente mas não uniformemente. Isto significa que vinculações que se desenvolvem num mesmo período, não o fazem à mesma velocidade e ainda que a velocidade de crescimento de uma vinculação não é uniforme. O mesmo acontece com o desenvolvimento humano em geral. O lento desenvolvimento humano é periodicamente afectado por fortes e repentinas irrupções de vida na pessoa.

La ley del crecimiento rítmico nos recuerda que en el desarrollo normal del alma no siempre tenemos días de fiesta, ni tampoco siempre hay días corrientes. Ambos se alternan mutuamente con un cierto ritmo. Lo mismo vale si se trata de la actividad o la pasividad, o de avanzar con fuerza hacia adelante, o de hacerlo en forma lenta y mesurada. El pedagogo sólo debe poseer la capacidad de saber diagnosticar correctamente este tipo de situaciones y de saber adaptarse a ellas en su modo de proceder (Kentenich, 1985: 26-27).³

Czarkowsky, citado por Siegel (2001), considera que as leis do desenvolvimento humano revelam, uma vez mais, a unidade orgânica do pensamento de Kentenich, demonstrando um enorme respeito por toda a manifestação de vida.

Como refere Siegel, o carácter orgânico é igualmente válido no âmbito psicossocial. Kentenich considera que o processo de condução ou extensão deve deixar intactas as primeiras vinculações, as quais se vão ampliando e integrando em novas vinculações, numa nova unidade ou totalidade. Por exemplo, a extensão afectiva da mãe para o pai não implica o rompimento da vinculação filho/mãe, antes a reforça e complementa. Para este autor, o fenómeno de condução ou extensão (*Weiterleitung*) tem um conteúdo predominantemente de extensão. Esta desenvolve-se como se se tratasse de círculos que se vão sucessivamente incluindo.

A vinculação primeira ou de “ordem inferior” relativamente ao processo de condução ou extensão representa, em relação à vinculação de “ordem

3 Os itálicos pertencem ao original.

superior”, a função de “expressão, meio e protecção”. “Expressão” na medida em que projecta a primeira. “Meio” uma vez que facilita e permite o processo de extensão. “Protecção” porque o amor à primeira pessoa continua a assegurar a vinculação à segunda, tal como esta última constitui um seguro da vinculação à primeira.

Em Kantenich, a interpretação dos processos de transferência e condução revelam uma *visão holística* dos fenómenos psicológicos, na medida em que integra os extractos subjectivos e objectivos do ser na totalidade da pessoa humana. Esta visão é uma característica de todo o pensamento de Kantenich. A análise dos fenómenos psíquicos só adquire significado na medida em que permite compreender melhor cada pessoa como um todo (Siegel, 2001).

Assim, o desenvolvimento humano apresenta-se como um processo de vinculações em espiral, no qual as vinculações já adquiridas são conservadas e a partir delas se vão formando muitas outras, num sistema complexo que abarca cada vez mais pessoas, ideias, lugares e coisas. Com a sua génese no seio da família e através de um processo de progressiva individualização pessoal, vai-se formando o organismo de vinculações pessoais.

Enquanto fenómeno intra psíquico, o organismo de vinculações desenvolve-se em três diferentes dimensões, em relação a pessoas, em relação a lugares e coisas e em relação a ideias, permitindo estabelecer uma rede com todo o ambiente natural, cultural e transcendente. Os vínculos a *ideias* geram um mapa cognitivo; o vínculo a *lugares* e a coisas uma estrutura que configura a percepção e determina a atitude perante o mundo externo material; a vinculação a *pessoas* uma rede de relações do homem com a comunidade a que pertence (Siegel, 2001).

Assumindo, como já referimos, posições que se podem considerar próximas das de Kantenich, Erickson defende que as vivências nucleares, que acabámos de descrever, dependem da qualidade das vinculações e relações que a pessoa vai sucessivamente vivenciando com as outras pessoas e o ambiente envolvente. Por seu lado, Kantenich dedica grande atenção ao processo de identificação, referenciado por Erickson (1976b) como característico da adolescência. Considera que o educador lhe deve dar todo o apoio, orientando e aconselhando o jovem numa etapa tão importante da construção da sua personalidade. No capítulo seguinte referir-nos-emos a este assunto com maior pormenor.

O organismo de vinculações como concepção orgânica do social

Um desenvolvimento autêntico e integral da pessoa implica, para Kantenich, a plena integração social, bem como a grande sensibilidade relativamente às questões sociais que daí advém.

El hombre, como ser social, debe crecer en una comunidad. El individuo es llevado por la comunidad. La comunidad da al individuo seguridad y amparo, pero también el (estimulo) consecuente (Kentenich, 1983: 116).

Em *Qué Surja el Hombre Nuevo* refere três diferentes formas de socialização, que permitem atingir, respectivamente: o homem-massa, o homem socializado ou o homem comunitário. Manifesta a sua preferência pelo *homem comunitário* como aquele que, não só se relaciona com a sociedade através de formas socialmente aceites (homem socializado), como se integra numa comunidade através de um organismo de vinculações.

Ao definir *organismo universal de vinculações* como “a estrutura total de relações que por natureza vinculam o homem e possibilitam a sobrevivência do indivíduo”,⁴ Kentenich acentua o conceito de *organismo* por contraposição com o de *organização*. Esta rege-se por regras ou leis jurídico organizativas, enquanto um *organismo* se orienta pelo espírito e a vida. Uma comunidade que se quer dinâmica deve limitar o poder organizativo/jurídico, fomentando simultaneamente uma rica plenitude de poder de vida. Dá, desta forma, prioridade ao espírito e à vida sobre a forma.

El hombre vive en el seno de la familia; por medio de ella se forma y eleva a nuevas alturas. Sin comunidad se atrofia. La comunidad genera obstáculos y ofrece incentivos. Provoca tensiones e impulsa a la superación. Señala metas y genera motivaciones, que no dejan lugar al reposo. Regala compañeros y colaboradores; o permite que surjan opositores para gran ventaja de la realización propia y de la creatividad... Así se comprende a Goethe, cuando dice que debe el 7/8 de sus obras a los demás. El hombre necesita a la comunidad para recibir y también para dar, para regalar en forma abundantísima. Alegría compartida es doble alegría; dolor compartido, la mitad del dolor... El hombre como ser social debe realizar gradualmente la integración e identificación con la comunidad. La comunidad sostiene al individuo, y éste a aquélla; la comunidad brinda al individuo seguridad y cobijamiento y el control correspondiente (Kentenich, 1983: 199).

A necessidade de socialização do homem e da sua integração numa comunidade faz parte da natureza humana. Dá-se de uma forma orgânica. A pessoa penetra a comunidade com as raízes do seu ser e a comunidade deve prestar-lhe, tal como uma mãe, serviços desinteressados (Kentenich, 1970, citado por Siegel, 2001).

O *homem vinculado ou orgânico* é aquele que se encontra rodeado por um rico organismo de vinculações. Opõe-se radicalmente ao *homem desvinculado*,

4 Traduzido pela autora a partir da versão castelhana de Wolfgang Paul Siegel em *Um Educador Profético. Fundamentos Sicológicos de la Pedagogia del Padre Kentenich*.

desenraizado ou *mecanicista*, que não sabe amar, que vive espiritualmente como vagabundo e que, porque não se sente integrado num organismo de vinculações, se considera como uma peça substituível de uma máquina (Kentenich, 1985).

Kentenich (1989) designa por *pensamento mecanicista* aquele que separa ideias e vida, sentimento e razão, concebendo a realidade como uma máquina, isto é, um conjunto de peças justapostas e substituíveis. Esta forma de pensar funciona sistematicamente por contradições, opondo aspectos que são apenas diferentes ou, quando muito, pólos de uma mesma realidade: autoridade ou autonomia, liberdade ou lei, espírito ou forma, tradição ou progresso, teoria ou praxis, fé ou razão, indivíduo ou sociedade, patronato ou proletariado, homem ou mulher, pai ou filho. Separa mecanicamente elementos que deveriam estar ligados e formar uma unidade. É incapaz de ver a parte no todo e o todo nas partes. É, portanto, um pensamento alheio à vida, um pensamento que se afasta da realidade concreta.

A mentalidade mecanicista, avassaladoramente presente nos mais diversos sectores, determina uma forma de sentir e viver e toda uma atitude perante a vida e os grandes princípios da existência humana. Ao contrapor o eu ao outro, gera uma maneira doentia de se relacionar, retirando a capacidade de construir vínculos, de amar. Kentenich considera-o, assim, um "vírus" que destrói o organismo de vinculações, isolando o indivíduo e tornando-o vulnerável. O pensamento mecanicista separa, no objecto, a ideia da vida e, no sujeito, a esfera cognitiva da afectiva. Em consequência, provoca, uma tendência para fugir da realidade e, simultaneamente, uma pulverização da personalidade.

Uma forma destorcida de encarar a realidade e de se relacionar com ela, conduz a um modo de viver igualmente desarticulado, um estilo de vida que não possui coerência. Observando a mesma pessoa em diferentes situações, ficamos com a sensação de estar perante um tipo de homem no mundo do trabalho, um outro tipo de homem em casa e ainda um outro com os amigos. É como se colocasse máscaras diferentes de acordo com cada ambiente.

Ao pensar, amar e viver mecanicista, o referido autor contrapõe o *pensar, amar e viver orgânico* como aquele que sabe harmonizar e integrar. Concebe a realidade como um organismo formado por partes relacionadas entre si e unidas num todo. Percebe a complementaridade na diferença, a originalidade da parte sem atomizar o todo, distingue as diferenças sem separar, une sem uniformizar.

Vinculação às pessoas

De entre todas as vinculações sobressaem com especial destaque as que se estabelecem com outras pessoas.

El alma no sólo necesita vincularse a ideas, sino también requiere vínculos locales y, especialmente, vínculos personales. La persona sólo echa raíces firmes y se perfecciona a través de otra persona por medio de vínculos personales (Kentenich, carta a José, citado por Siegel, 2001: PP?).

A vinculação que une o bebé a sua mãe, a criança pequena a seus pais determina a sua futura capacidade para estabelecer outras vinculações, como vimos no capítulo anterior e como iremos de novo referir no próximo capítulo.

As primeiras impressões afectivas e as vivências de acolhimento e segurança que traz consigo constituem uma base primária para a formação de uma personalidade segura. Pelo contrário, uma experiência negativa da relação com o pai ou a mãe determinam perturbações no desenvolvimento da personalidade. Kentenich (1983) considera que o que está doente no homem actual não é, normalmente, o intelecto, mas a afectividade e a capacidade de decisão. A raiz desses problemas radica, possivelmente, em deficiências na vinculação primária à mãe e ao pai.

As vinculações que unem a criança às figuras de educadores (pais, professores, ...) tornam possível o processo educativo, permitindo o desenvolvimento de personalidades autónomas, integradas e com um projecto de vida próprio. *Só é possível educar quando previamente se estabeleceu entre educando e educador uma relação espiritual e de vinculação forte e profunda.*

A vinculação que liga entre si os dois elementos de um casal, configuram a vida adulta e determinam, em grande medida, a realização pessoal de cada um e de ambos enquanto casal.

As vinculações que estabelecemos com os nossos grandes amigos enriquecem-nos mutuamente e permitem-nos saborear a vida com alegria e prazer. As vinculações que relacionam entre si os elementos de um grupo ou comunidade conferem força, união e riqueza ao grupo e apoio e segurança a cada um.

Pelo processo de condução ou extensão, uma pessoa que se encontra profundamente vinculada a outra, em virtude dessa vinculação vai construindo novas relações e transformando-as igualmente em vinculações. Assim, uma criança que ama os seus pais aprende a amar aquilo que eles amam: pessoas, objectos, ambientes ou situações. Desta forma, o vínculo transforma-se numa atitude de responsabilidade frente à vida.

A relação de vinculação também induz um processo de progressiva similitude. A criança ou jovem, profundamente vinculada a um educador, tem tendência a assumir as suas atitudes e a sua maneira de ser, assemelhando-se cada vez mais à figura de vinculação. Desta forma, o efeito psico-pedagógico do processo de vinculação é duplo: permite, por um lado, satisfazer a necessidade de acolhimento e protecção e por outro lado, possibilita ao educador funcionar como figura de referência. Por tudo isto, tanto os fenómenos de transferência e de condução ou extensão, como o próprio processo de vinculação pertencem ao âmago do processo educativo.

Sobre a vinculação a pessoas nos referiremos especialmente ao longo deste capítulo e dos dois seguintes.

Vinculação ao local

A vida actual, muito agitada e competitiva, exerce sobre nós uma grande pressão, provocando, frequentemente, situações de grande angústia. Só a vivência profunda de se sentir acolhido, seguro, aceite e tranquilo pode ser resposta a essa tendência para a angústia dos tempos modernos.

Toda esta vida afectiva, que apoia e dá segurança, desenvolve-se num espaço físico, a casa onde a família cresce e se desenvolve. É o local de encontro da família. É aquele lugar onde o marido acolhe a mulher, a mulher acolhe o marido e ambos e cada um deles acolhem os filhos. Lar é aquele sítio onde nos sabemos aceites, onde nos sentimos seguros e bem queridos.

Assim, para Kentenich, a vinculação ao local aparece como um fenómeno complexo que contempla, simultaneamente, a vinculação a pessoas com ele relacionadas.

O lugar onde nasci, a minha casa, pode estar situada numa região desértica, mas ela fala-me pelas experiências afectivas que aí vivi (Kentenich, 1983: 180).

De acordo com Siegel (2001), Kentenich refere-se à vinculação ao local segundo diversas perspectivas. Assim, em 1928 fala de vinculação a lugares, em 1932 de vinculação com a natureza e com a terra natal, em 1951 de vinculação à pátria e ao lar, considerando sempre que este tipo de vinculações encontra a sua razão primeira na natureza humana.⁵ Para crescer psicologicamente saudável, o homem necessita de desenvolver organicamente este tipo de vinculações.

Em épocas de grande mobilidade, a vinculação aos lugares torna-se cada vez mais ténue. Não se vive no local em que se nasceu, não se morre onde se viveu. Por tal razão, Kentenich (1983) refere a falta de uma vivência e vinculação forte a um lar como o problema da cultura actual que produz homens profundamente desenraizados, incapazes de se relacionarem de forma orgânica e harmoniosa com a realidade envolvente. E ao falar de lar entende-o de uma forma alargada, como lar *local*, lar *espiritual* ou lar *metafísico*.

Falaremos de novo sobre a vinculação ao lar no próximo capítulo.

5 Kentenich usa a palavra alemã *Heimat*, difícil de traduzir em português pois tanto pode significar *pátria*, como *localidade* ou ainda *terra* e *lar*.

Vinculação às ideias

A vinculação às ideias nasce da necessidade de conhecer a verdade, de encontrar um sentido para a existência do mundo e para a sua própria vida.

O homem todo deve ser educado; também o seu espírito deve ter apoio no conhecimento da verdade.⁶ O homem, com o seu coração, deve ter apoio numa pessoa, porém, com o seu intelecto, deve ter apoio num conhecimento claro, ou seja, na verdade. O conhecimento claro e objectivo proporciona segurança, suporte, abrigo, cosmovisão e possibilidade de contacto. Se realmente quisermos ser justos com a essência do homem, se quisermos levá-lo a sério, teremos de conduzi-lo sempre às últimas verdades... uma profunda tensão recíproca entre a vinculação à pessoa e a vinculação às ideias e ao local (Kentenich, 1983: 133).

De todas as ideias que conhecemos, apenas nos vinculamos àquelas que constituem o nosso sistema de crenças e de valores. Só essas dão sentido à nossa vida e orientam a nossa forma de actuar. Não se trata assim, de acumular informação, de nos transformarmos em enciclopédias vivas, mas de interpretarmos, integrarmos e conferirmos significados àquelas ideias que para nós adquirem sentido, as nossas crenças, aqueles valores que merecem a nossa adesão. Um complexo de ideias só mobiliza o homem na medida em que se converte em complexo de valores. Só estes configuram a sua cosmovisão e determinam as suas decisões, a sua forma de viver e actuar (Strada, 1991).

Não basta, no entanto, possuir um determinado número de valores independentes entre si. É indispensável que o nosso leque de valores esteja organizado e hierarquizado, que constitua um sistema de valores.

Cada homem precisa de chegar a um conhecimento das coisas, a uma interpretação do mundo, à descoberta das causas e das finalidades. Necessita de adquirir um saber claro e integrado que destaque verdades centrais e se converta num complexo hierarquizado e coerente de valores.

Kentenich considera que só um homem vinculado a um sistema coerente de ideias pode actuar como forjador de história e não como um mero activista que integra cegamente a corrente dos acontecimentos ou, pelo contrário, um ser passivo que contempla o desenrolar da história sem sentir qualquer desejo de nela intervir (citado por Siegel, 2001). Um forjador de história é alguém que se sente interpelado pelas situações que vive, as procura interpretar de acordo com os seus princípios, se considera responsável pelo desenrolar dos acontecimentos e procura intervir em função do bem comum.

6 Segundo a tradição cristã, Kentenich acredita que o homem pode conhecer a verdade, se não totalmente, pelo menos parcialmente. Esta posição difere da de Popper que, alegando que a verdade existe, considera que o homem nunca pode saber, em definitivo, se a alcançou.

Todo o capítulo 5 é dedicado à vinculação ao mundo das ideias enquanto processo de aquisição de valores.

Vinculações às coisas

A nossa relação com o mundo material tem evoluído muito ao longo da história. Desde o homem recolector da pré-história, que praticamente nada possuía e encontrava na natureza a sua subsistência, até ao homem da nossa sociedade ocidental, que acumula grande quantidade de bens que não respondem a simples necessidades básicas, medeia uma grande distância.

Neste parágrafo vamos, precisamente, referir-nos à nossa relação com o mundo material.

De entre o universo de vínculos pelos quais o homem, na concepção de Kantenich, se enraíza na realidade que o cerca, encontramos o que ele designou por vinculação às coisas.

Considera como *coisas* os elementos da natureza, os objectos fabricados pelo homem, os instrumentos da ciência e da técnica.⁷

Uma correcta vinculação ao mundo material contribui para o nosso processo de identificação (Fernández, 1997).

Recordo a menina de oito anos que confessava nada possuir, nem o vestido que trazia no corpo, nem os sapatos que calçava. Partilhava a barraca em que vivia com mais de doze pessoas, entre adultos, jovens e crianças. Cada criança vestia, em cada dia, a roupa a que conseguia deitar a mão. Não tinha cama própria, nem um local específico para arrumar o material escolar, que andava por aí, sujando-se, rasgando-se e perdendo-se. Esta criança apresentava inquietantes sinais de falta de identidade, dificuldade em se relacionar com os outros e grande instabilidade emocional.

A identidade referida pode não ser só pessoal mas também social. Para os índios aimará (América Latina), cada peça do traje diário está cheia de significado para si e para os homens e mulheres da sua comunidade.

Segundo Sosa (1991), Kantenich propõe que a meta pedagógica a atingir para conquistar uma saudável relação com as coisas do mundo que nos rodeia, através do processo de educação e auto-educação, é constituída por quatro atitudes, fundamentais: “*apreciá-las* no seu justo valor, *desfrutá-las* correctamente, saber *renunciar* a elas adequadamente e, assim, *dominá-las*, exercendo sobre elas o senhorio que corresponde ao homem” (Sosa, 1991: 30).

Apreciar tudo o que de muito bom está contido no mundo que nos rodeia: o ar puro da montanha, uma bela paisagem, uma bebida espirituosa ou refrescante, o automóvel ou o avião que nos transportam rapidamente de um lugar

7 Este é o sentido restrito que dá ao termo. Em sentido lato, Kantenich designa por coisas ou criaturas tudo aquilo que é diferente do próprio ou de Deus. Neste capítulo consideraremos sempre o sentido restrito.

para o outro, o computador que aumenta muitas vezes a nossa capacidade de trabalho, a Internet que nos põe em comunicação com o mundo inteiro.

Desfrutar correctamente tudo o que está à nossa disposição, isto é, desfrutar sem excessos. Não acumular bens de consumo que não nos são realmente necessários, não entrando na tentação do consumismo. Mas aceitar e responder a necessidades de compensação provocadas pela nossa civilização exageradamente geradora de "stress". Kentenich defende a utilização de mecanismos de satisfação compensatórios, que não envolvam riscos, como formas saudáveis de mantermos o nosso equilíbrio emocional.

Renunciar adequadamente. O acto de renúncia ganha sentido na solidariedade. A criança deve aprender a partilhar o que possui com os seus irmãos, os seus amigos, os seus companheiros de escola. Essa partilha pode significar a utilização comum dos mesmos objectos, ou o empréstimo ou doação de algo do que é seu e de que gosta.

Renunciar pode significar também cuidar de que as nossas opções de vida não estejam condicionadas pela excessiva ânsia de aumentar o nosso nível de vida. Este é um anseio muito natural, que deve contribuir para a melhoria da qualidade de vida sem prejudicar um sã relacionamento entre os diversos membros de uma comunidade. Infelizmente, tal nem sempre acontece. Quantas vezes o pai arranja actividades remuneradas extra para lá das suas horas normais de trabalho. A mãe de filhos pequenos não lhes pode prestar os seus cuidados e o seu carinho porque também ela tem de trabalhar fora de casa para manter ou conseguir o nível de vida desejado. Não se fala aqui de opções feitas para responder a necessidades vitais, nem mesmo a uma realização pessoal e profissional que respeita o equilíbrio da família, mas das que se efectuem em função de apetências consumistas. Estas fazem desaparecer o tempo propício à construção de vinculações, tão essencial à vida da família e à educação dos filhos. Falta a disponibilidade para a reflexão pessoal, para o amadurecimento que traz a sabedoria.

Renunciar igualmente quando o acto de posse é lesivo dos direitos e bem-estar de outrem. As nações mais avançadas enriquecem graças a um comércio internacional que lhes é claramente favorável e do qual ditam as regras. As grandes empresas (e por vezes também as pequenas e médias) vêem os seus lucros aumentados por vezes à custa dos seus trabalhadores.

Exercer sobre as coisas o *domínio* que corresponde ao homem significa assumir a responsabilidade pelo mundo que nos rodeia. Ser responsável pela partilha equitativa de bens. Ser responsável pelo equilíbrio ecológico que se vê ameaçado pela enorme produção de lixos e pelo excessivo consumo em matérias-primas e bens energéticos, uns e outros finitos.

Dominar sobre as coisas significa ainda ser livre para decidir. Qualquer decisão de adquirir e possuir mais do que o necessário para satisfazer a nossa necessidade, implicando uma acumulação de bens, significa um triunfo do consumismo sobre o nosso poder de discernimento e a nossa vontade. Compramos

porque outros também compram ou porque a publicidade a isso induz, ou apenas porque nos sentimos atraídos pela cor ou brilho da apresentação. É este tipo de decisão amplia-se a formas de consumo mais sofisticadas, como a que se relaciona com os equipamentos electrónicos ou os audiovisuais, que não cessam de evoluir e nos tentam com o desejo de possuir o mais potente, o tecnicamente mais avançado. É evidente que muitas vezes acabamos por ser “obrigados” a adquirir os últimos modelos porque manobras conjugadas da produção e do marketing tornam praticamente obsoletos, num espaço de tempo cada vez mais curto, os modelos anteriores.

Nem só as pessoas são atacadas por esta doença cultural. Também as empresas possuem escritórios cada vez mais luxuosos e uma ânsia de consumismo tecnológico nem sempre justificado pelas necessidades da produção. Quantas vezes, perante as múltiplas e variadas alternativas não se escolhe apenas a mais adequada, antes se adquirem várias, simultânea ou sucessivamente. Esta ânsia de produzir, adquirir e consumir é muitas vezes lesiva dos direitos e bem-estar dos outros.

As coisas materiais, por excessivas e vulgares, deixam então de ter significado para nós. Perdemos a capacidade de nos vincularmos a elas. Uma criança que possui um sem número de brinquedos, depressa se aborrece deles. Em contrapartida, assisti em S. Tomé ao choro sentido de uma menina de quatro ou cinco anos quando um irmão mais velho lhe tirou a boneca feita de palha de milho, objecto único dos seus cuidados e desvelos.

Na nossa civilização, o consumismo é uma tentação inevitável, que dificulta a nossa capacidade para nos relacionarmos correctamente com o mundo material.

Por *consumismo* entende-se uma atitude que leva o homem a consumir mais do que precisa para responder às suas necessidades básicas, com implicações no seu estilo de vida e nas suas decisões fundamentais. Como se a pessoa humana estivesse mergulhada na engrenagem da produção industrial e fosse olhada quase exclusivamente, como instrumento de produção e sujeito de consumo (Vogel & Ruiz, 1991).

O consumismo, mais do que um fenómeno económico é um problema social e cultural que leva o homem a *privilegiar o ter sobre o ser*.

É gerado pela produção, que pretende escoar os seus produtos, e servido por uma gigantesca máquina de comercialização e publicidade que actua como estimulador, muitas vezes à escala mundial. Este sistema submete-nos a uma forte pressão social que nos impulsiona a fazer o mesmo que fazem os demais. Não nos atrevemos a diferenciar dos outros “pelo receio de que se danifique a nossa imagem, isto é, a apreciação de que cada um vale pelo que possui” (Vogel & Ruiz, 1991). A engrenagem publicitária contribui para a emergência de uma cultura do hedonismo, prometendo-nos a felicidade plena pelo simples facto de adquirir e desfrutar este ou aquele produto com as maiores estimulações sensoriais possíveis.

A pedagogia de vinculações

O processo educativo, para se poder desenvolver sem grandes sobressaltos, requer uma atmosfera cheia de tranquilidade e de afectividade, que possibilite o estabelecimento de vinculações. Nesse sentido, o educador deve assumir uma atitude paternal/maternal e estimular a construção por parte do educando, de uma vinculação do tipo filial. *Toda a sua actuação deve então desenvolver-se no âmbito dessa vinculação, tendo como suporte essa vinculação.*

“Educador é alguém que ama e jamais deixa de amar” (Kentenich, 1983: 210). Um educador que não ama, pode ser um técnico, mas nunca um inspirador de vida. O educando deve sentir-se sempre acolhido na pessoa do educador. Confiar nele, sentir-se seguro com a sua orientação, os seus conselhos, recorrer a ele em momentos de crise, ou apenas para confrontar um problema pessoal. Aceita a sua autoridade como expressão dessa relação afectiva que os une. Mesmo quando esta significa exigência.

O filho ou o educando que alguma vez pode experimentar realmente o princípio parental, vê todo o mundo através da pessoa do educador. Mediante a personalidade do educador apreende uma cosmovisão total (Kentenich, 1991: 94).

Como já referimos, a capacidade para assumir uma atitude parental pressupõe a prévia vivência de uma vinculação filial (Kentenich, 1985). Só pode assumir-se como pai/mãe, aquele que alguma vez se sentiu profundamente acolhido como filho e pôde construir a vinculação mais precoce com o próprio pai/mãe, no caso ideal, ou com figuras parentais de substituição.

Princípios filosóficos

No âmbito da filosofia da educação, três princípios fundamentam e enquadram toda a pedagogia das vinculações.

O *primeiro princípio* diz-nos que a ordem do ser determina a ordem do actuar ou, por outras palavras, “a dinâmica do ser determina a dinâmica da vida e da educação” (Kentenich, 1985). Este princípio traduz a sua concepção da educação como serviço desinteressado à vida do outro, no absoluto respeito pela sua originalidade enquanto pessoa. O ser do outro determina a sua maneira de actuar e conseqüentemente a maneira de actuar do educador.

Educar é servir desinteressadamente a singularidade e originalidade de cada um. É servir a ideia original que Deus colocou em cada ser humano e assim servir o próprio Deus. Esta atitude fundamental deve realizar-se no respeito por cada homem, por cada destino humano, por cada maneira de ser e pelos seus diferentes talentos (Kentenich, 1971: 28).

Este princípio toca dois aspectos: um deles refere-se à relação do homem consigo mesmo (educação da personalidade), um outro à relação com um tu pessoal ou comunitário (formação comunitária). Negando concepções do ser humano que ou relevam de um individualismo extremo ou de um coletivismo exagerado, integra-as numa criadora “unidade de tensão” entre o ideal do homem novo e da nova comunidade.⁸ Define o homem novo como o que detém uma personalidade livre, forte e profundamente vinculada a Deus; como comunidade nova o que integra homens novos vinculados entre si segundo padrões inspirados na família natural.

Um *segundo princípio* defende a harmonia entre natureza e graça: a graça pressupõe, aperfeiçoa e eleva a natureza.

Kentenich (1985) pretende, com este princípio, alertar para a importância que a natureza do ser humano tem para que a graça possa actuar e ser fecunda. Considera fundamental que a construção da personalidade se faça de forma equilibrada, através do desenvolvimento harmonioso das suas diferentes vertentes: a afectiva, a cognitiva, a social e a sobrenatural. As diversas esferas interpenetram-se e complementam-se. Cada uma delas é suporte das outras. Ao cuidarmos das vertentes naturais, estamos a possibilitar o crescimento da sobrenatural. Esta, por sua vez aperfeiçoa e enobrece as restantes. Um exemplo ilustra o que acabamos de dizer. Para Kentenich, aprendemos a amar a Deus, que é nosso pai, a partir do amor que dedicamos ao nosso pai natural. Aprendemos a amar Maria, nossa mãe sobrenatural, a partir do amor à nossa mãe natural. Se estas vinculações naturais não estão asseguradas, não são fortes e sãs, torna-se muito difícil chegar a Deus. Mas o amor a Deus, princípio e fonte de todo o amor, torna-nos, por sua vez, verdadeiramente capazes de amar os nossos pais, bem como todos os outros, de uma forma mais generosa, mais desinteressada e mesmo heróica.

As dificuldades que actualmente se levantam ao desenvolvimento pleno e equilibrado de personalidades e a sua incapacidade de se vincularem, resultante do desaparecimento de autênticas figuras paternas e maternas, fez deslocar, segundo Kentenich, os obstáculos ao desenvolvimento da esfera sobrenatural de causas racionais, tão comuns há um século atrás, para causas psicológicas.

Pelo *terceiro princípio* Kentenich defende que o amor é a lei fundamental do mundo e, como tal, deve ser a lei fundamental da nossa vida e da nossa educação.

8 O conceito *unidade de tensão* é utilizado por Kentenich com muita frequência. Significa uma tensão entre pólos opostos mas não contraditórios, que gerem uma energia vital. Nesta *unidade bipolar de tensão* a antítese não é negação mas condição necessária para atingir uma síntese orgânica que integra os dois opostos numa harmonia superior. Os dois pólos opostos estão em permanente unidade de tensão, podendo cada um deles ser acentuado *organicamente*, isto é, sem eliminar o outro pólo (Sosa, 1991).

A primeira ilação que tira é de que o educador deve assumir uma atitude paternal/maternal. Educar pressupõe uma relação afectiva e de autoridade, característica da relação parental. Como acabámos de referir, para Kentenich não é possível educar sem criar condições para que se estabeleça entre educando e educador uma vinculação do mesmo tipo da que um filho estabelece com o seu pai ou a sua mãe. Essa vinculação só pode desenvolver-se quando, no educador se verificarem duas características: uma personalidade forte e o esforço por uma autêntica entrega paternal/maternal. Toda a pessoa, instintivamente, deseja encontrar um apoio seguro noutra pessoa que seja firme como rocha e, ao mesmo tempo, bondosa e flexível. Só nestas condições consegue satisfazer as suas necessidades de acolhimento e, simultaneamente, experimentar a segurança existencial que a vivência da autoridade lhe confere. Uma educação autêntica só é possível quando estes vínculos interiores se desenvolvem de forma profunda.

Kentenich relaciona o primeiro com o terceiro princípios:

A ideia do servir desinteressado, formulada metafisicamente, reproduz-se do modo mais clássico na imagem do ser paternal e maternal. Devo ser pai e mãe para os meus educandos (Kentenich, 1971: 38).

Ao referir-se à autoridade, Kentenich (1983) distingue entre autoridade interior e exterior. Considera que as duas devem estar unidas, porque a segunda, sem a primeira, carece de força interior. Não será eficaz, assemelhando-se o seu efeito a um endoutrinamento. A acção educativa deve assim repousar numa autoridade interior. Essa autoridade, para Kentenich (1985), emana da autoria da vida. E os autores da vida são, por excelência, o pai em conjunto com a mãe.

A força interior da autoridade do educador, tal como a do pai, emana da força criadora do amor paternal, da sabedoria paternal e do cuidado paternal.

Siendo el amor pedagógico la fuente más perfecta de vida en el campo de la educación, debemos considerar la autoridad interior del educador como sinónimo de su poder de amor (Kentenich, 1985: 46).

O amor paternal complementa-se pela sabedoria e o cuidado. A sabedoria permite ao educador dosear correctamente proximidade e distância, apoio afectivo e exercício da autoridade, liberdade e responsabilidade.

O cuidado paternal luta por adquirir a arte de saber acolher e escutar, conduzir de forma esclarecida e firme num grande respeito pela originalidade do outro e numa total confiança na sua pessoa e na sua missão.

Tudo o que acabámos de referir sobre o educador enquanto pai poder-se-ia dizer da educadora enquanto mãe. Existem, no entanto acentuações diferentes. Kentenich (1991) defende que a mulher tem uma especial capacidade para

estabelecer a rede de vinculações, enquanto no homem é mais natural o exercício da autoridade. Quando um educador assume isoladamente a função pedagógica, deve encarnar em si as duas acentuações, vivendo uma permanente unidade de tensão entre amor paternal e amor maternal, sabedoria paternal e sabedoria maternal, cuidado paternal e cuidado maternal (Kentenich, 1985).

Referir-nos-emos a estas questões de forma mais detalhada ao longo deste capítulo e do seguinte

Uma pedagogia de liberdade

Uma das características mais marcadas do nosso tempo reside num forte anseio de liberdade. Desde o Renascimento que se vai gerando e crescendo este movimento pela liberdade pessoal, que veio a ser reconhecida no nosso século e consagrada em alguns dos Direitos do Homem, como a liberdade de expressão, a liberdade de reunião e a liberdade de pensamento.

Na juventude, esta ânsia de liberdade pode tomar diversas expressões (Fernández, 1985). A *autenticidade* é uma delas. Os jovens de hoje são muito mais exigentes consigo próprios neste domínio, mas também são muito mais exigentes com os outros e especialmente com as figuras de educadores.

Uma outra forma que reveste o desejo de liberdade é a *autodeterminação*. Poder decidir por si próprio, não deixando a outros aquilo que sentem como um direito seu.

A *participação na co-responsabilidade* é um outro direito que, desde muito cedo querem tomar em suas mãos. O seu exercício oferece resultados pedagógicos que podemos hoje considerar incontestados, embora, na prática, esse reconhecimento seja mais raro do que o desejável.

A busca da *informação* e da *comunicação* é uma outra vertente em que os jovens desejam ver satisfeito o seu anseio de liberdade. Custa-lhes aceitar que existem questões sobre as quais não se fala, que constituem conversa "só para adultos". Aham intolerável a mentalidade de "tabu".

Mas comecemos por esclarecer alguns conceitos. A liberdade não é um dom com que se nasce. Não nascemos livres, tal como não nascemos generosos ou verdadeiros. O que possuímos como dom da nossa natureza humana é o *livre arbítrio*. Este permite-nos decidir, em cada caso, entre várias opções possíveis. Cada uma destas decisões pode ser feita em função daquilo que consideramos correcto ou não. Quando as opções pelo que consideramos correcto se vão sistematicamente repetindo, vai emergindo paulatinamente uma atitude que nos leva, de uma forma cada vez mais natural, a optar pelo que consideramos o bem. A liberdade é essa atitude ou capacidade adquirida que nos impele a decidirmo-nos pelo que é bom, pelo que consideramos correcto. Por tal razão, a liberdade deve ser considerada como objecto de educação (Fernández, 1985).

É ainda importante distinguir entre a liberdade a que nos temos estado a referir, e que é habitualmente designada por liberdade interior e a liberdade exterior. Esta, ao contrário da primeira, pode ser-nos retirada sem que com isso a nossa dignidade em nada seja afectada. É o que acontece, por exemplo, quando nos mantêm sobre prisão.

Para Kentenich, a liberdade interior da pessoa constitui a própria essência do homem novo e da nova comunidade. Refere-se a ela com as seguintes palavras:

El don de la libertad, digno de reyes, con su doble dimensión de la capacidad de decidir y ejecutar lo decidido; ... el valor y la dignidad de ser dueño de las propias decisiones, de asumir la responsabilidad por sus actos, dominar las circunstancias, crecer por medio de ellas y no andar a la deriva... el derecho y deber de la decisión y responsabilidad personales... (Kentenich, citado por Siegel, no prelo: 141).

A liberdade não constitui, no entanto, um fim em si mesmo, mas um meio para alcançar a nossa realização pessoal. Ela assume assim, na educação, duas vertentes distintas mas não disjuntas: como objecto e como meio.

A autonomia de um homem ou de uma mulher, adultos e maduros, deve ser o culminar de todo o processo educativo. A formação de personalidades autónomas e interiormente livres requer o exercício da liberdade.

Para nosotros la educación no fue ni es otra cosa, que ayuda para desarrollar la independencia (Kentenich, 1991: 98).

A acção educativa, quando exercida com sabedoria, deve garantir o apoio que possibilita a progressiva autonomia (Kentenich, 1984). Esta, com base na segurança que a vinculação ao educador lhe fornece, atinge a sua plenitude quando o educando conquista e assume a própria liberdade, na responsabilidade para com ele próprio, os outros e o mundo. A vinculação não deve, portanto, ser um refúgio para fugir às responsabilidades, antes uma base segura para ir aprendendo a assumi-las com coerência e generosidade, desenvolvendo assim a capacidade para responder a desafios e resolver problemas (responsabilidade = capacidade para responder). Ao educador cabe estimular o desenvolvimento desta progressiva autonomia a partir da perspectiva de interesses do educando, isto é, daquilo que faz vibrar o seu coração.

Aliás, a liberdade culmina e aperfeiçoa-se através das vinculações que se vão construindo: a vinculação a ideias, a pessoas e ao mundo que nos rodeia. O processo de vinculação requer o exercício da liberdade, na escolha do objecto de vinculação e no compromisso com ele assumido. Assim, a vinculação funciona como seguro do exercício de aprendizagem da liberdade,

enquanto vinculação ao educador e a tudo aquilo que lhe confere segurança, e como resultante criadora da liberdade interior, enquanto atitude adquirida.

La libertad se culmina y se perfecciona a través de las *vinculaciones personales* que se van adquiriendo. *A través de los compromisos personales y vinculaciones, fruto de la libertad, perfeccionamos nuestra riqueza compartiéndola con los demás.* La libertad es para el amor y el amor se hace real y pleno en el compromiso y en la relación personal. Es así, entonces, que no existe un hombre plenamente libre sino como un hombre amplio y ricamente comprometido (Fernández, 1985b: 14).⁹

Na educação, há que tomar em consideração que a liberdade depende de duas capacidades racionais do ser humano: a *inteligência* e a *vontade*. Existe uma definição popular de homem livre que expressa esse facto com muita sabedoria: “faz o que deseja, deseja o que pensa, e pensa o que é bom” (Fernández, 1985).

Pela vontade realizamos na nossa vida esses valores, assumindo todas as consequências das decisões tomadas. Nem sempre, no entanto, os nossos filhos ou educandos conseguem realizar o que consideram correcto. Existem pressões ou obstáculos à sua liberdade. Entre esses obstáculos encontram-se as impressões negativas mal assimiladas que podem provocar desordens na esfera emocional: agressividade compulsiva, timidez, hipersensibilidades, temores cheios de angústia sem causa lógica, desconfianças pouco fundadas. Estas impressões negativas causam especiais danos quando se verificam durante a infância e a adolescência. Devemos manter um clima são, estruturado, respeitoso, sem pressões e procurar que essas impressões negativas não atinjam os nossos filhos ou educandos. Mas como tal é praticamente impossível de evitar totalmente, devemos estar atentos no sentido de detectar quando algo está a causar perturbações. Nesse caso, o diálogo é o melhor caminho a seguir. Procurar conversar com eles de forma delicada, ajudando-os a compreender e assimilar o que não entendem ou não aceitam.

Um outro tipo de obstáculo reside na opinião dos outros, nomeadamente na dos pares. Há que ajudar a criança ou o jovem a ter independência nas suas opiniões e a não se deixar influenciar com facilidade.

Para os ajudar a desenvolver a sua capacidade para realizar o que decidem é, igualmente importante não regulamentar tudo, deixando-lhes margem para que façam as suas experiências, tomem as suas decisões, assumam as suas responsabilidades. Aprender e reger a sua vida por princípios e valores requer o exercício do livre arbítrio, realizado com reflexão e de forma consequente.

9 Os itálicos pertencem ao original.

A inteligência indica-nos as ideias com as quais nos podemos comprometer, transformando-as nos valores em que acreditamos. A construção de uma escala de valores realiza-se, essencialmente através do cultivo¹⁰ do espírito.

Nesse sentido, e como fundamento de uma pedagogia de liberdade, Kentenich (1972) formula o seguinte princípio, que designa por “lei da construção fundamental e metafísica”: *liberdade a maior possível, obrigações as mínimas necessárias, intenso cultivo do espírito*.¹¹

Numa pedagogia da liberdade e pela liberdade, o cultivo do espírito corresponde ao desenvolvimento da personalidade para um pleno uso da liberdade. Define-se como o amor magnânimo que impulsiona a pessoa a tomar a iniciativa e a actuar a partir do que lhe é possível fazer, sem esperar que lho ordenem e sem se ater, de forma escravizante, à letra da lei. Uma pedagogia de vinculações, ao fornecer ao ser humano uma segurança existencial, torna-o interiormente livre. Não é escravo de ideias às quais se apega obsessivamente, nem angustiosamente agarrado a formas. Segundo Siegel (2001), tudo na educação deve promover a máxima formação do espírito: a palavra do educador, enquanto ensinamento e enquanto conselho, a coerência da verdade encarnada na sua própria vida, o ambiente de tranquilidade, segurança, alegria e afectividade, a interacção comunitária.

Este princípio salienta a concepção kentenicheana de organismo como centro de vida, como já tivemos ocasião de referir, distinto do conceito de organização o qual se rege por normas ou obrigações organizativo/jurídicas. Tal não significa que, em educação, não deva haver normas. Nem tão pouco que se deva admitir que elas sejam desrespeitadas. Só as normas consideradas indispensáveis devem existir. Assim sendo, requer-se uma grande sabedoria para eleger as essenciais. Uma boa opção pedagógica reside em fazer as crianças, ou os jovens, participarem na elaboração dessas regras. Elas devem servir de apoio e orientação ao comportamento pessoal, especialmente enquanto não se construíram ainda os valores próprios ou não se adquiriu um nível suficiente de liberdade. São igualmente necessárias à estruturação e ao funcionamento de um grupo. Quando sabiamente geridas, possibilitam uma sã vivência da autoridade e favorecem a construção de uma disciplina pessoal.

A obediência a essas regras mínimas não deve, no entanto, constituir o âmago da educação. Kentenich defende as vantagens de uma pedagogia essencialmente positiva, que sabe valorizar e estimular, que ajuda a enfrentar as dificuldades com confiança e determinação.

10 A tradução mais exacta para a palavra original, *Geitpflege*, parece ser *cultivo*, o qual tem um sentido mais amplo e vital do que *formação* que, por vezes, também é utilizada.

11 Traduzido pela autora a partir da versão castelhana de Wolfgang Paul Siegel em *Um Educador Profético. Fundamentos Sicológicos de la Pedagogia del Padre Kentenich*.

Falar com clareza, sem moralizar constantemente. Conduzir através do espírito. Solucionar os problemas, servir o objecto... mas não estar sempre a falar de disciplina (Kentenich, 1971: 44).

Por vezes é necessária usar a autoridade para fazer respeitar uma regra, chamando a atenção ou repreendendo. Se tal é feito de forma respeitosa e com base numa relação de vinculação, não há que temer efeitos negativos.

Na perspectiva do educador, a liberdade em exercício pode ser encarada como um risco. Há que assumir esse risco com confiança, acreditando na capacidade do educando para procurar a verdade e o bem. E estar atento aos perigos e aos possíveis pedidos de apoio que a criança e o jovem nem sempre são capazes de formular explicitamente. Nem todos os riscos devem, no entanto ser corridos. Cabe à sabedoria paternal do educador a capacidade para avaliar quais as situações que podem apresentar riscos que devem ser evitados. A sabedoria do educador deve ser capaz de dosear até onde deve ir a livre iniciativa nesse exercício da liberdade.

Toda a autoridade, mesmo quando exercida sobre uma criança na primeira infância, deve promover a auto-confiança e a autonomia. O educador, antes de mais, deve ser um criador, deve exercer constantemente a actividade criadora para encorajar na criança o desabrochar de todas as suas potencialidades, deve ser uma autoridade que respeita e promove a liberdade.

E, no momento oportuno, deve saber retirar-se, enchendo-se de orgulho ao ver que o jovem é capaz de prosseguir o seu próprio caminho com autonomia e liberdade, conseguindo enfrentar a vida com segurança e determinação.

Na escolha do momento, em que a total autonomia deve ser entregue, deve manifestar-se igualmente a sabedoria do educador. Em caso de dúvida, deve exagerar-se por defeito e nunca por excesso (Kentenich, 1983). Prolongar a dependência mais do que o indispensável pode acarretar graves consequências ao nível de equilíbrio e de segurança da personalidade.

No hay cosa más grande en la educación que poder comprobar: aquellos a quienes he educado han madurado; y me he hecho superfluo (Kentenich, 1971: 30-31).

Uma autoridade que promove a liberdade deve ser exercida de forma assumidamente democrática. A função da autoridade é a promoção e o desenvolvimento da pessoa que lhe é confiada e essa promoção será tanto maior quanto maior for a co-responsabilização, a participação activa e livre de cada um. Ainda que seja claro quem toma a última decisão, a co-responsabilização gera confiança e uma melhor compreensão de todo o processo.

Isso não significa que não seja preciso por vezes dizer não. Quando tal se justifica, deve usar-se de firmeza e prontidão, mas explicar claramente as razões. Uma autoridade dogmática, que não respeita a liberdade, que se limita a dizer o que se deve ou não fazer, não desperta a adesão e pode, em casos mais extremos, provocar a revolta, interior ou expressa.

Esta forma de encarar a autoridade resume Kentenich (1961) no seguinte Princípio de Governo: autoritário em princípio, democrático na aplicação.

De esta manera formulamos para nuestro uso el principio de gobierno... breve y concisamente así: autoritario en principio, democrático en la aplicación.

Expresado más claramente: en nuestro gobierno nosotros nos mantenemos incommoviblemente firmes sobre el fundamento de la autoridad, pero somos en la aplicación y la repercusión de esta autoridad... sumamente comprensivos y respetuosos de las necesidades individuales y sociales de la naturaleza.

Es decir, somos autoritarios en principio, pero lo más ampliamente democráticos en la aplicación de esta autoridad (Kentenich, 1961).¹²

Deve ser exercida com justiça, evitando todo o tipo de arbitrariedade e ser orientada por princípios claros, transmitidos com convicção. Há que aprender a ser flexível no actuar, excepto nos princípios que devem ser defendidos com todo o vigor. Estes devem transparecer claramente na atitude permanente de quem exerce a autoridade. Assim, a preocupação última do exercício de autoridade deve ser a pessoa e não a instituição. Deve criar vida, deve gerar liberdade.

Uma pedagogia de confiança

A vinculação implica confiança. Confiar em tudo o que de bom existe no outro, valorizar os comportamentos correctos, as dimensões positivas da sua personalidade, arriscando construir sobre essa base. Aceitar o menos positivo, nomeadamente o que menos agrada. Evitar a crítica e a condenação sistemáticas perante as inevitáveis falhas e resistências do educando no processo de interiorização de valores e regras de convivência.

Aceitar e ajudar a aceitar. Ajudar aquele que cresce a aceitar serenamente as luzes e sombras da sua realidade pessoal e social, quando se enfrente consigo mesmo e com o mundo que o rodeia. Oferecer-lhe uma compreensão enaltecadora em todos os momentos, mas especialmente nos momentos difíceis em que se experimentam as limitações próprias e alheias. Alertá-lo nas situações de risco. Apoiá-lo nas lutas para ultrapassar obstáculos próprios das

12 Citado por M. Romero na sua tese doutoral apresentada na Universidade Católica de Santiago do Chile, página 229. Esta citação de Romero foi retirada de Kentenich (1961).

diferentes etapas da vida que vai atravessando. Criar e respeitar amplos campos para a decisão livre do educando, onde este possa manifestar a sua iniciativa e criatividade e desenvolver autonomamente os seus projectos, anseios e inquietações (Strada, 1991).

Todo o ser humano, para crescer, necessita de uma atmosfera de confiança e respeito, onde se sinta valorizado e onde possa fazer as suas experiências de êxito ou de fracasso. Não basta ao educador ter confiança, é preciso que a manifeste pelas suas palavras e nas suas atitudes.

A desconfiança, pelo contrário, faz emergir no educando comportamentos de oposição, de rebeldia. Destrói a auto-estima e transforma-o num ser humano inseguro, passivo e anulado.

No educador, a desconfiança manifesta-se por atitudes de controlo gratuito, pela tendência a exercer a autoridade através de uma disciplina excessiva e desnecessária, quartadora de liberdade.

O exercício da confiança pressupõe um profundo respeito pela pessoa do outro.

O respeito na pedagogia das vinculações é consequência do primeiro e do terceiro princípios. A natureza do ser do educando deve despertar no educador um imenso respeito (primeiro princípio), mas este é igualmente uma dimensão do amor (terceiro princípio).

O educador deve saber que cada membro da sua família encerra um destino humano. Cada ser leva em si uma esperança de futuro... Por conseguinte: apreço e respeito, cuidado e trato nobre (Kentenich, 1971: 41).

O respeito com que um educador se relaciona com o seu educando faz despertar neste uma resposta de reciprocidade. Outros factores, no entanto, contribuem para o mesmo fim. A autenticidade com que assume os valores que procura promover, a coerência do seu comportamento, a exigência em relação ao comportamento do seu educando são outras dimensões importantes que merecem o respeito por parte deste.

De acordo com a etimologia da palavra (*respicere* significa *olhar*), respeitar equivale à capacidade de olhar para uma pessoa como ela é, preocupar-se de que cresça e se desenvolva em toda a sua originalidade, na plena consciência da sua individualidade única.

Aplicar um molde, um padrão uniforme, em educação revela uma profunda falta de respeito pela originalidade de cada um. Pretender que todos procedam exactamente da mesma maneira, desenvolvam as mesmas características, tenham os mesmos gostos, adquiram os mesmos valores. O seu resultado será, inevitavelmente, a criação de homens-massa, sem individualidade própria, sem sentido crítico, sujeitos à manipulação das correntes de opinião.

Uma pedagogia de movimento

A atitude de um educador tem de ser a de um amor respeitoso de alguém que se debruça, retendo a respiração, sobre uma obra admirável ainda que inacabada.

Esse olhar sobre aquele que é entregue à nossa acção de educador, deve permitir-nos perceber quais os seus valores actuais para, num profundo respeito, o podermos ajudar na caminhada pela conquista dos valores mais elevados.

Cada ser humano possui uma forma original e limitada de olhar o mundo e assimilar os estímulos dele provenientes. Toda a informação recebida do exterior passa, necessariamente, pelo filtro da sua perspectiva de interesses e é elaborada no seu interior. Os valores objectivos são, assim, transformados em subjectivos, ao passarem por este processo de incorporação na pessoa.

Da mesma forma, na comunidade existe igualmente uma perspectiva de interesses que lhe é própria, de acordo com questões de ordem cultural, social e até histórica. Valores mais elevados ou transcendententes podem permanecer sem sentido para uma determinada pessoa ou grupo, porque não penetraram no raio em que poderiam ser captados ou assimilados (Strada, 1991).

Pedagogia do movimento significa caminhada, significa subida desde o ponto em que aquele que nos é confiado se encontra, até ao ponto mais alto. Caminhada conjunta, feita de mãos dadas, embora não ao mesmo nível. Aquele que tem a missão de educar, deve apoiar a subida, mas sem forçar, sem tentar “empurrar”, sempre numa atitude de grande respeito.

Kentenich referia, repetidamente, o axioma: *começar onde o outro está e pôr-se a caminho com ele* (1989). Começar onde o outro está significa: partir do seu nível de desenvolvimento pessoal, dos seus valores, da sua perspectiva de interesses. O educador deve apoiar esse movimento de vida e de ideias como formação, como auto-educação.

Partir da perspectiva de interesses do educando significa: reconhecer as suas motivações em termos de valores éticos, culturais e sociais e estimular a aspiração a valores mais altos, de acordo com a idade e o ritmo de crescimento. Os interesses de uma criança pequena centram-se no seu próprio mundo, no jogo, no movimento físico, nas suas satisfações sensíveis. A criança em idade escolar encontra novas motivações na descoberta do mundo real, da natureza e da técnica. O adolescente abre-se aos valores espirituais culturais, sociais e morais. Verifica-se, assim, uma evolução de uma perspectiva de interesses essencialmente irracional (a da criança pequena), para uma racional (a do adolescente), podendo chegar a uma supra racional. O educador deve seguir essa evolução e adaptar-se a ela na sua forma de actuar, visando sempre atingir os valores mais altos.

A percepção da perspectiva de interesses do(s) educando(s) requer, por parte do educador, uma grande atenção e sensibilidade. A arte de abrir o coração do outro e de saber escutar faz parte essencial dessa sensibilidade.

Las recomendaciones de Kentenich no son un recetario. No está en juego el contenido literal de las mismas, sino el respecto por la perspectiva de intereses de la persona como punto de partida para el crecimiento y desarrollo personal, que conduzca la gradual incorporación de una escala objetiva de valores. Desgraciadamente, la práctica educativa corriente, a pesar de numerosas reformas que persiguen lo mismo, hace exactamente lo contrario: insiste en la transmisión de contenidos prescritos sin tomar en cuenta para nada la perspectiva de intereses personales y comunitarios desde los cuales podrían enfocarse. A lo más, se hacen intentos formales de lo que eufemísticamente se llama “técnica de la motivación”, apelando frecuentemente a motivos meramente extrínsecos (Siegel, 2001: 124).

A pedagogia do movimento requer por parte do educador uma grande capacidade de adaptação às situações, uma grande flexibilidade no actuar e nas decisões a tomar, uma enorme sensibilidade psicológica para se aperceber o que toca o coração dos seus educandos, em que ponto se encontra o seu desenvolvimento, qual a sua maneira de ser, as suas necessidades. Requer ainda um espírito criativo que lhe permita seguir caminhos sempre novos, de acordo com as personalidades em presença e as situações vividas.

A pedagogia de vinculações, enquanto pedagogia de movimento, propõe a aceitação de cada pessoa com as suas características próprias e um caminho já percorrido. O processo educativo deve partir dessa base e apoiar, orientando, todo o esforço de crescimento do próprio indivíduo na construção da sua personalidade. Só é possível considerar que o processo da educação está em movimento quando se conseguiu mobilizar a auto-educação (Kentenich, 1971).

Numa pedagogia deste tipo, a auto-educação joga, assim, o papel fundamental. Ela constitui o âmbito do processo educativo. A auto-educação recebe o seu principal impulso da aspiração aos valores e, muito em especial, da aspiração àquele valor que, para uma pessoa ou um grupo, adquire um significado muito especial: o ideal. Sobre este assunto nos debruçaremos ao longo de todo o capítulo 5.

A figura do educador

No processo educativo, a acção do educador processa-se, essencialmente, através da palavra e da influência da sua própria personalidade.

Pela palavra se estabelece o contacto pessoal. Um diálogo contínuo e atento permite ao educador aperceber-se do que se passa no interior do seu educando, expressar-lhe a sua compreensão e o seu apoio, aconselhá-lo quando for caso disso, ajudá-lo a compreender o que não entende, a discernir entre o que lhe parece ser bem ou mal.

No entanto, nada, na educação, exerce maior influência do que a personalidade do educador. Uma personalidade firme e vigorosa, aliada a uma

capacidade para assumir uma atitude parental, eis o que faz um grande educador (Kentenich, 1989). A personalidade do educador é o princípio original de toda a educação.

Para alcançar uma personalidade assim, torna-se indispensável uma séria auto-educação.

Se como educador não afirmo com todo o meu ser o objectivo ao qual quero conduzir os demais, se não me esforço por encarnar antecipadamente o ideal dos meus educandos, a educação será um fracasso. É possível que em teoria todos o saibamos, mas devemos realizá-lo vitalmente com todo o vigor da nossa personalidade (Kentenich, 1971: 72).

De facto, o serviço à vida requer, por parte do educador, possuir em plenitude essa mesma vida. A educação é um processo de transmissão e de promoção de vida. A vida só brota e cresce por influxo de uma outra vida (Kentenich, 1991).

O processo interior de auto-educação pelo qual o educador vai encarando e transformando em vida o conjunto de valores em que acredita é recíproco do processo interior do educando pelo qual ele experimenta a irradiação desses valores encarnados e se sente atraído por eles.

Nada tem maior influência sobre o educando do que a autenticidade com que se vivem os valores que se pretendem promover. Essa coerência de vida exerce um poder de atracção que torna quase secundários os actos pedagógicos que se realizam ou as técnicas que se utilizam.

Este processo de atracção encontra o seu fundamento na *vinculação* que une educando e educador. Siegel (2001) realça o papel da vinculação como o núcleo da educação na pedagogia de Kentenich, porque possibilita e estimula o processo educativo. Na verdade, é essa relação afectiva profunda que induz no educando o desejo de se assemelhar àquele que admira, de se identificar com os seus valores, de tal forma que começa a encarná-los em si próprio, gerando *atitudes* novas. Faz o paralelo com os conceitos de *assimilação* e *acomodação* de Piaget. A assimilação permite relacionarmo-nos com o meio ambiente através de estruturas mentais já adquiridas. Pela acomodação adaptamos as nossas estruturas cognitivas a exigências colocadas por situações de um novo tipo, criando assim novas estruturas.

Ao longo do processo de amadurecimento, o jovem vai interiorizando os valores do educador, assimilando-os de uma forma que se vai tornando progressivamente mais crítica, organizando o seu próprio leque de valores e assumindo-o de uma maneira original. Esse processo não o distanciará afectivamente do educador, que permanecerá sempre como uma figura de referência.

Para se poder servir desinteressadamente a vida alheia é imprescindível que se esteja disponível. Essa disponibilidade só é possível quando se está bem consigo mesmo, com os outros e com a vida e se desfruta de uma grande

tranquilidade interior. O equilíbrio emocional é, assim, um outro aspecto fundamental num educador.

Devemos interessar-nos, em todas as circunstâncias, ainda pelas mais pequenas e insignificantes questões. Naturalmente isto pressupõe o estarmos desprendidos de nós mesmos... se tenho demasiado interesse em mim mesmo, não posso ter interesse pelos meus educandos (Kentenich, 1971: 34).

O educador verdadeiramente interessado no desenvolvimento dos seus educandos deve igualmente procurar um contínuo aperfeiçoamento profissional. Isso permitir-lhe-á um desempenho mais eficaz.

A criação de um *ethos* educativo, no qual a vivência comunitária dos valores se torna natural, propicia o clima adequado ao processo pedagógico e complementa a acção pessoal do educador.

Notas conclusivas

O homem actual está a perder a sua capacidade de vincular-se. A *cultura pós-moderna* confere a todos os elementos que constituem a realidade um carácter de fugacidade, que se revela nos mais diversos aspectos: viver o dia a dia, tirando de cada um o maior prazer possível, sem grandes preocupações com o futuro; utilizar as coisas e deitá-las fora; desinteressar-se por uma situação e abandoná-la.

Mantêm-se contactos funcionais, de trabalho, económicos, culturais, os necessários para dar e receber serviços dos mais diversos tipos. Sempre com um carácter passageiro e superficial. Com a maior facilidade se muda de emprego, de casa ou de cidade.

A própria família está a ser marcada pelo carácter efémero da cultura actual. As relações intra-familiares tornam-se frágeis, rompendo-se na primeira situação de dificuldade. Existe uma incapacidade para estabelecer vínculos autênticos e estáveis. O lar deixou de ser aquele espaço privilegiado onde se geram os vínculos que constituem o organismo de vinculações.

Apesar da aproximação exterior que os avanços da técnica actualmente possibilitam, os homens encontram-se interiormente cada vez mais afastados entre si.

Esta incapacidade para estabelecer contactos dificulta a integração social e o sentido de pertença a uma comunidade. Manifesta-se, frequentemente, em dois sentidos. Por um lado, uma fuga da comunidade e de todo o contacto psíquico. Por outro lado, e simultaneamente, um grande anseio por esse mesmo contacto. A consequência é, normalmente, a angústia existencial e a incapacidade motivacional. Esta última, por sua vez, bloqueia a capacidade de decisão (Kentenich, 1983).

Esta profunda solidão pode ser intelectual, afectiva ou profissional. Qualquer delas tem consequências a nível da confiança com que encaramos a vida, afectando a nossa capacidade de realização pessoal.

Para este estado de coisas contribui a incapacidade de tantos pais para estabelecer relações afectivas estáveis e profundas com o bebé, criando um ambiente de acolhimento que permita a este construir os primeiros vínculos. Como já foi referido no capítulo anterior e neste capítulo, o ser humano aprende a construir vínculos através da relação precoce com a mãe e o pai. A ausência destas vinculações primárias incapacita-o para estabelecer outros vínculos, dificultando a sua habilidade para estabelecer relações afectivas autênticas e duradouras ao longo da vida.

Capítulo 4

Ethos familiar e pedagogia de vinculações

A carência de lar, no sentido muito amplo em que o consideramos, constitui o núcleo da crise da cultura actual. O homem dos nossos dias é o homem do desenraizamento total.

[Kentenich, *Desafios de Nuestro Tiempo*]

A relação afectiva desempenha, em todo o processo educativo, uma função essencial. Para compreender quem é, a criança necessita de estabelecer uma rede de relações que lhe permita situar-se. Se as relações fundamentais forem de tipo afectivo, tal possibilitará à criança perceber-se como um ser com valor intrínseco, construindo uma saudável auto-estima, núcleo central em torno do qual toda a sua personalidade se estruturará (Harter, 1983).

No berço se estabelecem os primeiros vínculos, ligando o bebé ao seu núcleo familiar restrito — mãe, pai, irmãos. Eles possibilitam à criança a segurança básica (Erikson, 1976a), sem a qual não é possível crescer com tranquilidade e harmonia e identificar-se como ente digno de ser amado. A partir destes vínculos nucleares vão-se formando muitos outros, num sistema em espiral cada vez mais abrangente, no qual a própria escola e seus actores se virão, idealmente, a integrar.

Pela sua própria natureza, na família se geram os vínculos essenciais que constituem o organismo de vinculações.

A família é também a primeira comunidade educativa.

Kentenich (1996) define a família como uma comunidade de vida, de amor e de destinos, na base da qual se encontra uma relação afectiva entre um homem e uma mulher, relação que deve ser recíproca, profunda, exclusiva e estável.

Essa relação nasce e desenvolve-se pela descoberta de si e do outro. Cada um, na sua especificidade, se assume como pessoa e, simultaneamente, como parte de uma comunidade, numa tensão permanente que é criadora, gera vida e transforma a família numa escola de educação pessoal e comunitária (Dotto, 1994).

Essa tensão encontra o seu equilíbrio numa sã atracção e numa complementaridade enriquecedora, que resulta da união entre duas pessoas distintas. Quando a identidade sexual se esbate e deixa de ser claramente assumida, buscando cada um a igualdade com o outro sexo, a comunidade fica empobrecida e a tensão geradora de vida dá lugar a outras tensões que tendem a destruir essa bi-unidade.

Essa relação entre dois seres diferentes, que está na base da família, alarga-se, complementa-se e desenvolve-se através da paternidade e maternidade. O filho é o fruto dessa profunda vinculação mútua.

No seu conjunto, a família deve representar uma totalidade orgânica, deve mostrar um estar espiritual de um no outro, entre o homem e a mulher, entre o pai e a mãe, entre os pais e os filhos (Kentenich, 1983). A qualidade desse estar um no outro determina, de forma essencial, a capacidade da família como geradora de vínculos.

A família como geradora do organismo de vinculações

A vinculação bebé/mãe

“A primeira experiência do ser humano é o seio materno” (Fernández, 1986). Nele pode encontrar pela primeira vez um ambiente acolhedor, quente, seguro e confortável, onde se sente bem e se pode desenvolver adequadamente.

Por outro lado, desde os primeiros momentos de vida, surge uma especial relação entre a mãe e o filho, resultante, não só, da gestação da vida, do íntimo contacto físico e do amor com que se acompanha o seu desenvolvimento embrionário, mas também do desejo de se projectar num outro ser.

A criação deste vínculo profundo inicia-se mesmo antes do nascimento. Brazelton e Cramer (1989) falam-nos da pré-história do vínculo mãe/bebé que desponta pelo desejo de ter um filho, projecção de si mesma.¹ Explicam-nos como se desenvolve esse vínculo ao longo da gravidez e durante os primeiros tempos de vida do filho. Esta relação afectiva que une a mãe ao seu filho vai ser sentida por este e constituir uma condição *sine qua non* para que o bebé seja, por sua vez, capaz de desenvolver a relação recíproca: a relação mais precoce, a vinculação à mãe.

Todo o desenvolvimento do bebé, físico e psíquico, depende essencialmente deste primeiro laço que o liga ao mundo em que acaba de entrar. Ele possui, desde o início, um valor educativo. A mãe estrutura não só o organismo do filho, como lhe fornece as bases fundamentais sobre as quais se

1 Brazelton e Cramer, tal como Kentenich, denominam por “vinculação” a relação nos dois sentidos: do filho para mãe e da mãe para o filho. Bowlby (1969/1991) só designa por vinculação a primeira destas relações. A relação recíproca é designada por “ligação” (*bonding*).

desenvolverá toda a sua personalidade. Dele nascem as restantes ligações familiares. É a mãe que apresenta o filho ao pai e o pai ao filho. É ainda a mãe que prepara o acolhimento pelos irmãos de um novo filho e orienta o seu relacionamento mútuo. Esta rede de vinculações, que liga o bebé a toda a família, possibilita-lhe a primeira e mais importante experiência vital de afectividade e constitui o conjunto de relações mais fortes e duradouras.

Não basta que a camada superior de cada pessoa esteja cheia do pensamento do pai e da mãe, é necessário que esse sentimento de se saber amado penetre até ao mais profundo do seu ser, até ao inconsciente.

A vinculação ao lar: forma fundamental de um saudável amor a si próprio

Uma vez saído do seio da mãe, o bebé procura reencontrar o mesmo tipo de situações que respondam às duas necessidades básicas primordiais: acolhimento e segurança existencial. Desta forma ele tende a assimilar e reter essas vivências positivas com pessoas, espaços ou objectos. Assim se vai vinculando a tudo aquilo que encontra de positivo no seu meio envolvente.

Pestalozzi afirmava que o homem, tal como a aranha, necessita de tecer uma teia em seu redor. Sem ela não será capaz de viver adequadamente.

Todas estas experiências afectivas primárias se desenvolvem num espaço físico: a casa onde a família constrói o seu lar. Kentenich, no entanto, entende o conceito de lar num sentido mais amplo, como “o lugar onde encontro e ofereço acolhimento” (Kentenich, 1983: 209). Refere-se a lar enquanto espaço físico e enquanto espaço espiritual.

Uma criança aprende a amar-se a si própria num lar que tem o seu centro no coração dos pais. Nele se sente acolhida, apoiada e segura. Nele aprende a integrar o amor à mãe, ao pai, aos irmãos, à sua cama, ao seu boneco preferido, ao ambiente quente e acolhedor que emana de tudo o que o rodeia. Todas as pessoas e coisas, que acolhe em si, ampliam o amor a si própria, confundindo-se com o amor ao lar. O amor ao lar traduz-se num são amor a si próprio.

O amor ao lar é a forma fundamental de um são amor a si mesmo, natural e orgânico, que é capaz de se desenvolver e que necessita de tal (Kentenich, 1983: 205).

O amor a si próprio é um conceito utilizado por Kentenich, que o define como “um instinto básico de auto-desenvolvimento e auto-conservação” (Kentenich, 1983: 207). Aproxima-se do constructo de auto-estima definida por Harter (1983) como a valorização que cada um tem de si próprio através da sua própria avaliação e da percepção da avaliação que de si fazem os outros.

Kentenich fala de um amor a si próprio natural porque emana da própria natureza do ser humano. Para ele, o respeito pela natureza, e nomeadamente pela natureza humana, é algo de fundamental. Ao conhecer melhor o

ser humano, diz, aprendemos a ter mais respeito pelas pessoas que são de facto mais humanas, que pensam, sentem e sabem vincular-se de uma forma verdadeiramente humana.

O amor a si próprio deve ser *orgânico* (Kentenich, 1983). No amor a si mesmo orgânico, o eu acolhe em si mesmo o tu e tudo o que rodeia, ampliando-se. O coração do homem é, assim, o seu primeiro ninho. No amor a si mesmo *mecanicista*, pelo contrário, o eu separa-se do tu, excluindo-o. Fecha-se sobre si mesmo no seu isolamento.

O amor a si e aos outros, que se concentra na vinculação ao lar, contém em si a capacidade para se desenvolver, porque é um instinto natural. Tratando-se de um valor da afectividade, deve ser iluminado pelo intelecto que, *a posteriori*, pode tornar conscientes os valores nele contidos e imprimir-lhe uma direcção. Esse processo de desenvolvimento requer profundidade afectiva, interioridade, respeito e agradecimento.

Aí joga um papel importante a atmosfera do lar em que a criança cresce, o *ethos familiar*. Um lar em que se sinta acolhida, apoiada, aceite e valorizada fornece à criança um meio envolvente favorável a um sã desenvolvimento do amor a si própria, base essencial de um desenvolvimento emocional equilibrado.

O amor paternal e maternal possibilitam ao filho a consciência da própria *dignidade pessoal*, que lhe permite construir uma auto-estima e auto-confiança positivas. Conferem-lhe segurança para desenvolver com audácia os seus talentos pessoais, para enfrentar os obstáculos e assumir com gosto as tarefas que tenha que realizar.

Quando os pais proporcionam ao filho esta experiência de amor através de actos concretos — dedicando tempo para conversar e brincar com ele, preferindo escutá-lo em vez do televisor, acariciando-o, preocupando-se com as suas enfermidades, etc. — estão a dizer-lhe, com tudo isto, do modo mais vital possível: “Tu vales, tu és para nós o que possuímos de mais valioso, muito mais do que as coisas ou o dinheiro; tu tens uma dignidade única”, és pessoa, és nosso filho. E a criança vai acreditar, porque o sente (Alessandre, 1994: 31).

Há, no entanto pessoas, onde tudo é serenidade, onde tudo são águas paradas. Não saem de si, não se vinculam, não há nelas o mais leve sinal de dinâmica que emana de um ser vinculado. São sintomas de que nelas não se desenvolveu o amor natural e orgânico a si mesmo nem nele integraram um amor a outrem. São pessoas amorfas, sem vitalidade, que passam pelo mundo sem que se dê por elas. Nas nossas escolas podemos encontrar muitas crianças assim. São crianças que não dão nas vistas, não incomodam e, como tal, não se lhes presta a devida atenção. É preciso ajudá-las a desenvolverem uma sã auto-estima, um natural e orgânico amor a si próprias, sem o que permanecerão personalidades diminuídas (Kentenich, 1983).

Ethos familiar e autoridade paternal e maternal

O ethos familiar

Segundo diversos autores (Bowlby, 1968/1990; Spitz, 1979; Kentenich, 1983, 1985; Maccoby & Martin, 1983), os pais influenciam de maneira decisiva e para toda a vida a personalidade dos seus filhos. Segundo Fernández (1985), essa influência actua em dois planos diferentes: através da criação da *atmosfera vital* de desenvolvimento e através dos valores que lhes proporcionam ou deixam de proporcionar.

Ao primeiro plano de influência nos vamos referir neste ponto deste capítulo. Os pais são os responsáveis pela construção do ambiente biológico, físico, psicológico e afectivo que rodeia o seu filho desde o seu nascimento. Para esse ambiente contribui tudo aquilo que constitui o património familiar: as pessoas que fazem parte da família; o tipo de relações que estabelecem entre si; a casa com tudo o que preenche o seu espaço; os costumes, tradições e ritos familiares; os amigos e vizinhos com quem a família se relaciona.

Este ambiente é caracterizado por um determinado clima. Ambiente e clima não brotam por si só. Necessitam de ser construídos e cuidados. São os pais os primeiros responsáveis pela sua construção. Nada deve entrar na intimidade do lar sem que os pais o decidam: amizades, programas de televisão, revistas, livros... “Esta selecção é uma das expressões mais genuínas de uma autêntica autoridade parental” (Fernández, 1985: 45).

Para um correcto exercício da paternidade/maternidade, Kentenich (1984) defende o cultivo de um clima de respeito pela ordem do ser, de acolhimento e afectividade, uma atmosfera de diálogo e de vivências participadas estruturantes e formativas, um clima são, interessante e atractivo.

Um clima é são quando é ordenado, inocente, sem tensões e tranquilo. Para tal muito contribui a estabilidade conjugal. Por outro lado, um clima é atractivo quando é alimentado por um diálogo rico e possui elementos criativos, renovadores e activos. Há lares que são terrivelmente aborrecidos porque os pais não têm a preocupação de imaginar programas estimulantes, com actividades formadoras e que despertem interesses culturais no sentido mais amplo da palavra. Resta a televisão como única actividade que ainda desperta algum interesse. Um ambiente renovador não significa, no entanto, que se mude constantemente a decoração da casa. A formação de vínculos requer alguma estabilidade, ainda que não estagnação (Fernández, 1985).

Kentenich define a atmosfera do lar utilizando o conceito de *ethos familiar*.

Distingue entre ética e *ethos*. Considera que ética é um conjunto de regras morais criadas racionalmente para orientar o comportamento dos homens e das sociedades. Procura influenciar a nossa vontade, iluminar o processo de tomada de decisões. Pode adquirir-se por uma via intelectual, ouvindo uma palestra ou consultando um livro.

Ethos é para Kentenich (1984) um conceito muito mais profundo: é uma actividade vital interior, constituída por valores conscientes e afectivamente assumidos. Esse conjunto de valores condiciona a nossa reflexão e ilumina a forma como encaramos as realidades primárias: a vida, o amor, o trabalho, a família, a morte. Gera uma *forma de pensar* e um *estilo de vida*, enquanto sistema de atitudes fundamentais. É o *ethos* que dá alma à ética que, sem ele se reduz a um conjunto de leis incapaz de dar forma à vida.

O *ethos* familiar nasce de vivências autênticas, especialmente as vividas no lar, que nos capacitam para estabelecer relações afectivas estáveis. Lar é, como já vimos, o espaço físico de acolhimento de uma família, no qual esta vive e se desenvolve.

Quando tudo obedece à ordem do ser, desenvolve-se um forte e autêntico *ethos familiar*, capaz de gerar vida natural e de educar, orientar e ajudar a amadurecer a vida gerada. Então, a atmosfera que se respira emana alegria, tranquilidade e harmonia. Transparece um ambiente de paz, o espaço está bem organizado e esteticamente cuidado, cada recanto foi pensado em função daqueles que nele habitam ou o desfrutam, existem, sempre que possível, espaços verdes bem tratados e um toque pessoal em todas as coisas propicia acolhimento. Tudo isto se revela como muito importante em termos educativos. Neste tipo de atmosfera, a criança e o jovem sentem-se acolhidos e amados, estruturam-se com mais facilidade, crescem com tranquilidade, aprendem naturalmente a ser respeitadores, organizados e afáveis.

A figura paternal

A época actual está profundamente marcada pela falta de verdadeiras figuras paternas. Kentenich (1985) cita Nietzsche que argumenta que já não existem “povos de filhos” porque nos faltam “povos de pais”. Mas já Bowlby (1968/1990) defendia que a vinculação precoce do bebé determina a sua futura capacidade para estabelecer relações afectivas.

Com demasiada frequência a paternidade deixa de ser exercida, pela ausência física ou pela falta de interesse e disponibilidade. Noutros casos assiste-se a verdadeiros abusos do poder no actuar paternal, assumindo a forma de autoritarismo opressor que inibe a formação de personalidades.

A tragédia do tempo actual é, no fundo a tragédia do pai. Em forma crescente, vivemos e movemo-nos num tempo sem pais (Kentenich, 1985: 37).

Em casos extremos esse abuso do poder toma a forma de profundo desrespeito e violenta agressão, física e psicologicamente destruidora. Esta agressividade manifesta-se com maior frequência quanto mais nova e indefesa é a criança (Perrez, 1993), o que a torna mais destrutiva, uma vez que os primeiros anos de vida são determinantes para a formação da sua personalidade.

O que falta a esses pais, incapazes de assumirem o seu papel, é a *consciência paternal* (Kentenich, 1984).

A raiz dessa consciência, o seu fundamento, reside, como já foi referido, no facto do pai gerar a vida. E porque é aquilo que de mais nobre o homem pode realizar, a paternidade afirma-se como a forma primordial de autoridade, a autoridade original, porque está no princípio da vida. Todas as outras autoridades, na ordem natural, se encontram apoiadas nela, lhe são complementares.

La fuerza interior y el peso de la autoridad paterna emanan de la fuerza creadora del amor paternal, de la sabiduría paternal y del cuidado paternal.

El amor paternal se manifiesta esencialmente como una entrega personal al tú personal...; tal amor se inclina reverente, con un profundo respeto, ante su modo de ser, su destino y su misión personal. Se expresa en una confianza inagotable y ennobecedora; esto quiere decir que en todas las circunstancias, cree en lo bueno del otro y nada le impide servir desinteresadamente la misión del educando (Kentenich, 1985: 46-47).

A sabedoria paternal reveste-se de múltiplas facetas. Revela-se numa eterna *unidade de tensão* entre proximidade e distância, entre exigência e afectividade, entre liberdade e responsabilidade. Recebe o amor filial, que despertou, com naturalidade, sincera gratidão e um grande respeito. Procura acolher essa vida, que ele próprio gerou, e devolvê-la enriquecida.

Ponderar a dose certa de distância e de proximidade é uma das funções da sabedoria paternal. O pai (a mãe) não é um amigo, um companheiro que estabelece com o filho uma vinculação simétrica. É essencial manter alguma distância, facilitadora da autoridade e propiciadora de segurança. Quando o filho cresce, é natural que surja uma certa camaradagem, que o pai se torne um amigo. Mas nunca deverá deixar de ser pai.²

O cuidado paternal luta por conseguir a tranquila arte de acolher, de abrir o coração do outro, estando atento a todos os sinais, sabendo escutar o que é dito e adivinhar o que não se expressa verbalmente. Procura igualmente conquistar a mestria do conduzir com visão clara e firmeza respeitosa, para que, com o seu apoio, o filho possa descobrir e aprender a realizar o seu próprio projecto de vida.

A arte de abrir o coração do jovem consegue-se através de uma atitude de acolhimento e de compreensão. Kentenich (1991) refere a sua pertinência em qualquer idade do filho, mas muito especialmente durante a adolescência. Na infância, a criança é naturalmente espontânea. Se cresce num saudável ambiente de vinculações, fala com os pais acerca de tudo o que é importante para

2. O equilíbrio entre autoridade e liberdade foi tratado no capítulo anterior.

ela. Quando chega à adolescência, fecha-se sobre si mesma e dificilmente conta o que lhe vai no íntimo. Tem, no entanto, mais do que nunca, uma grande necessidade de se abrir. Sente-se profundamente só perante os seus próprios fenómenos interiores, perdido na busca da sua própria identidade. É indispensável ajudá-lo(a) a vencer a sua timidez, com grande delicadeza, sem nunca o forçar. Abrir-se com alguém que o compreende permitir-lhe-á clarificar os seus sentimentos, arrumar as suas ideias, ir estruturando a sua identidade. Se o pai ou a mãe não lhe estenderem a mão, crescerá nele a sensação de que a sua solidão é incontornável e que nem o pai nem a mãe o podem ajudar. É importante mostrar uma grande tranquilidade interior e uma grande sensibilidade, que permita ler nas entrelinhas e possibilite detectar o momento oportuno para conversar. Deve manter-se sempre uma atitude de grande compreensão. Será essa atitude que atrairá a confiança do adolescente.

A compreensão do autêntico educador enobrece, não destrói, não condena, antes, mediante um silêncio bondoso e um delicado conduzir, acelera o processo de desenvolvimento, retira os obstáculos e sobrenaturaliza os instintos (Kerstenich, 1971: 41).

Quando um jovem se quer abrir, deve cuidar-se de que o não faça de uma só vez. Uma certa reserva interior constitui sinal de maturidade. Essa necessidade de interioridade revela-se com maior intensidade em determinados períodos, como a adolescência e a juventude. Com delicadeza e tacto, devemos conduzir o processo lentamente, para que não fique com a sensação de se haver posto a nu diante de outrem, perdendo toda a sua interioridade.

Algumas atitudes podem ter como consequência que o jovem perca a confiança e se feche sobre si mesmo, talvez definitivamente. É o caso do abuso de confiança que se traduz na inconfidência. Ou uns certos ciúmes por não ser o primeiro confidente ou o único. Um afã de tudo interpretar e explicar, de acordo com vagas teorias psicológicas, mal conhecidas e assimiladas. Ou ainda, a enorme curiosidade em saber tudo o que se passa no mais íntimo daquele que se lhe abre (Strada, 1991).

Se abrir o coração é tão importante para o jovem, é igualmente importante para o pai escutar o que ele tem para dizer. Só assim pode conhecer esse eu interior que luta por se reconhecer e crescer. E sem o conhecer, não o pode apoiar nem orientar.

Assim, saber escutar é uma arte também. Uma arte pouco comum. Mostrar-se totalmente disponível e atento, sem se ocupar de mais nada e sem, por sua vez, começar a falar de si mesmo, das suas próprias necessidades, dos seus problemas. Aquele que escuta deve ser alguém que ajuda a interpretar e acima de tudo alguém que desperta e liberta. Para ele, tudo o que o jovem diz é importante: uma dor de cabeça, o que alguém disse ou pensou dele... Deve expressar uma atitude compreensiva e valorizar tudo o que seja passível de

ser valorizado naquilo que lhe é dito, ainda que depois deva ajudar a reflectir sobre algo que não considere tão positivo. Mas o seu apoio deve ser heurístico, não pretendendo fornecer a resposta a todas as perguntas, a solução para todos os problemas, mas ajudando a clarificar as situações, a reflectir sobre as questões, a estruturar melhor as ideias. Deve fazê-lo num grande respeito e num ambiente de completa discrição. Como expressa Kantenich (1991), há muitos artistas do falar mas muito poucos do escutar e compreender.

Escutar deve, também, significar entender o que não foi dito expressamente. Muitas vezes não se encontram palavras para formular o que se quer dizer. Outras vezes existem questões difíceis de abordar e que se prefere calar. Se isto acontece com os rapazes, é muito mais frequente com as raparigas. A sua afectividade tão fina, profunda e rica não lhes permite simplesmente fazê-lo. Uma mulher autêntica jamais pode expressar tudo o que vivencia no seu interior. Então comunica o que não sente. É essencial respeitar essa maneira de ser, limitando-nos a captar o que fica dito nas entrelinhas.

O pai deve tomar sobre si o peso que o filho lhe entrega ao abrir-se, de forma a que este se sinta mais apoiado e mais liberto.

Faz parte ainda do cuidado paternal a orientação e o apoio ao crescimento. Sobre esse tema iremos falar no capítulo 5.

A criança/jovem precisa de encontrar no pai uma figura de referência. Por tal razão este deve procurar constantemente auto-educar-se. As influências exteriores, do grupo, dos meios de comunicação de massas, da sociedade em geral, são muito fortes. A criança/jovem, deve ver no pai uma figura ideal, ainda que com imperfeições. Na falta dessa figura de referência, o jovem desorientar-se-á e terá dificuldade em ir construindo a sua identidade.

No cabe duda de que la culminación de la paternidad se da cuando los padres pueden enriquecer a los hijos, más allá de lo biológico y psicológico, con sus verdades, valores, principios y virtudes; cuando la riqueza del espíritu, por la que han luchado, queda como una herencia que se perpetúa en los seres que más quieren. La culminación de la personalidad humana está ciertamente en la paternidad espiritual y ésta no es otra cosa que una sana influencia espiritual en la libertad del hijo para ayudarle a ser plenamente él mismo en toda su originalidad y riqueza personal, y para que pueda asumir los compromisos y crear las vinculaciones que corresponden a su capacidad de amar plenamente desarrollada (Fernández, 1985: 6).

Na verdade, o orgulho dos pais repousa no sentimento de que nos filhos está presente a sua própria vida, quer se trate da sua vida biológica, quer da sua vida espiritual.

Consciência paternal e autoridade

A idade contemporânea tem visto surgir posições extremas relativamente ao exercício da autoridade. Para os anarquistas, a simples afirmação não coerciva do indivíduo bastaria para fazer surgir uma ordem colectiva. Consideram o poder como inevitavelmente corruptor e opressor.

Para os defensores do poder absoluto, o homem é naturalmente egoísta, incapaz de contribuir para o bem comum. Será função do estado obrigá-lo a tal. É o caso do nacional-socialismo, onde o poder é exercido por um indivíduo iluminado, e do comunismo, em que o poder é teoricamente exercido pela classe operária.

Destas duas posições extremas destacam-se: na primeira, optimismo em relação ao indivíduo e pessimismo em relação ao poder e na segunda, exactamente o contrário (Strada, 1982).

Na família são os pais (pai e mãe) os detentores da autoridade. Kentenich (1984) defende esta posição partindo do princípio de que a natureza do ser determina a natureza do actuar. Kentenich retorna constantemente às mesmas ideias chave, expressas nos três princípios de filosofia de educação que apresentámos no capítulo anterior, para desenvolver o seu sistema educativo, o que confere a este uma grande coerência interna.

Assim, a autoridade dos pais advém-lhes de serem eles a gerar a vida. Etimologicamente *autoridade* provém de *autor*. Se se gera vida é-se responsável por ela. A paternidade impulsiona ao cuidado, protecção e apoio a essa vida que se gerou, para que se desenvolva plenamente. Assim, a autoridade está centrada no tu e consiste em servir desinteressadamente essa vida pela qual se é responsável (Fernández, 1994). Deve ser encarada como poder de amar, servir, proteger e estimular o seu crescimento.

A autoridade exercida pelos pais deve ser uma autoridade moral que lhes é conferida pela coerência entre o dizer e o actuar e entre o actuar e o ser. Não pode ser fabricada nem exigida. É o resultado de um processo interior de luta por encarnarem os valores que eles próprios querem transmitir (Strada, 1982).

A autoridade paterna confere uma profunda segurança existencial que se manifesta na capacidade de contacto, tanto no interior da família como no mundo circundante, no respeito pela autoridade e numa sã agressividade frente ao mundo e à vida. Ela pertence simplesmente à condição da existência da criança, oferecendo-lhe um acolhimento vital e espiritual e uma experiência primária de autoridade. No exercício dessa autoridade, assumida com firmeza e tranquilidade, a criança encontrará a segurança e aprenderá a respeitar a autoridade em geral. A falta de uma sã relação com o pai predispõe à contestação sistemática, à atitude egoísta, a problemas de relacionamento com os superiores e a uma dificuldade de assumir, de forma equilibrada, a sua própria autoridade (Hasbún, 1982).

Uma má experiência com o pai na infância, ou a sua ausência prolongada ou mesmo total, marca de forma negativa a construção da personalidade, não permitindo que desenvolva uma sã auto-estima e uma plena confiança em si próprio. Torna o indivíduo incapaz de assumir tarefas com segurança e responsabilidade, de se comprometer com seriedade, de decidir por si mesmo e de enfrentar, aceitando os riscos e os desafios que a vida lhe apresenta.

A autoridade paterna dá forma à nossa atitude perante a autoridade e determina a confiança e ousadia com que enfrentamos o mundo.

A autoridade paterna, experimentada instintivamente, oferece simultaneamente à criança, mediante a palavra e o exemplo, uma imagem original do mundo e uma profunda capacidade de contacto (Kentenich, 1983: 91).

Tal como à criança, também à família a autoridade paterna confere um vigoroso apoio, que a cada um congrega para que todos formem comunidade. O pai deve ser, assim, a figura central que une toda a família, criando um ambiente familiar coeso, essencial ao crescimento de cada filho em segurança e tranquilidade.

A consciência paternal deve possuir coerência interior, isto é, deve reflectir critérios que não flutuam ao sabor das emoções ou de influências externas, como sejam ideias que estejam na moda ou pressões dos mais diversos tipos (Kentenich, 1984). A autoridade paternal/maternal deve ser guiada por ideais que sejam encarnados pelos próprios pais.

Deve ser imutável, o que se revela pela fidelidade aos princípios e às decisões da vontade. Esta qualidade é cada vez mais rara nos pais actuais, que, com grande facilidade mudam as suas posições de acordo com a disposição do momento ou com as pressões exteriores que lhes chegam muitas vezes a partir do próprio filho.

A *presença* constante do pai é uma outra característica, quando não física, pelo menos espiritual. O pai deve ter sempre presente o filho, no espírito, na preocupação e também, no amor que lhe dedica. Este deve sentir essa presença protectora e orientadora.

O *conhecimento* profundo do filho deve ser uma outra dimensão da consciência paternal. Antes de tudo, conhecer a sua originalidade, expressa nas capacidades e nas limitações, nos gostos, nos valores. Um conhecimento que não deve ser sufocante, antes compreensivo e enaltecedor. O pai deve saber reconhecer e valorizar as atitudes correctas e continuar a acreditar em tudo o que de bom o filho possui, ainda que mil vezes se sinta decepcionado por ele.

Este conocimiento mutuo no es un mero saber abstracto. Encierra en sí, simultáneamente, un estar en, con y para el otro, misteriosamente profundo y lleno de amor (Kentenich, 1985: 47).

A autoridade paternal deve ser exercida com *justiça*, numa grande coerência e rectidão. Só se deve exigir o que se assume pessoalmente. Um relacionamento baseado na injustiça destrói a confiança no pai e em si próprio.

A falta de respeito é igualmente destruidora. O pai que educa com profundo *respeito*, desperta na criança todas as forças criadoras e permite-lhe o desabrochar de todo o seu ser. Tal acontece quando a autoridade paternal é enquadrada por uma vinculação profunda. O que não significa que se deva comportar como avô, exercendo uma autoridade de uma forma pouco clara. Pelo contrário, a criança e o jovem devem sentir força e vigor por detrás da autoridade paternal.

Com o dealbar da adolescência, a necessidade de acolhimento e segurança deixa de ser plenamente satisfeita pelos pais. Isto é especialmente verdadeiro no caso dos rapazes, que sentem necessidade de transferir o seu afecto para um pai (ou mãe) espiritual, com o qual se podem vir a vincular profundamente e que funcionará como ponto de apoio no seu processo de progressiva autonomização.

O desaparecimento de figuras paternas

Tal como Gomes Pedro (1998), e como já foi dito, Kentenich preocupa-se com a crise actual que se revela na dificuldade em criar condições que permitam a construção das vinculações primárias. Considera que uma das características deste século é o desaparecimento das figuras paternas, com as consequências trágicas que acarreta.

A razão da falta de acolhimento do mundo actual radica no facto de que estamos perante um mundo sem pais. Poderíamos completar Nietzsche e dizer que já tão pouco existem países de mães (Kentenich, 1982b: 89).

Existem razões de ordem ideológica. O iluminismo, ao pretender responder a tantos abusos do poder paternal, entendido em sentido lato, destruiu o respeito pela figura do pai. O pensamento mecanicista veio completar a obra destruidora. Esta forma de pensar tem vindo a exercer um efeito atomizador sobre a família, despertando sentimentos de rivalidade onde deveriam existir anseios de complementaridade. As diferenças transformam-se em contradições, deturpando os papéis e corroendo as relações. A paternidade e a maternidade perdem o seu sentido e, ao deixarem de se exercer correctamente, não possibilitam ao filho a construção de uma relação que tenha por base uma vinculação forte e duradoura. Também aí, onde deveria existir o respeito e o amor como base de uma relação securizante e educadora, emerge a contradição.

Existem, igualmente, causas de ordem biológica. Até há pouco tempo, cabia ao homem a iniciativa de decidir quando ter um filho. A partir dos anos 60, os actuais processos de contracepção vieram inverter a situação,

possibilitando à mulher, que o deseje, ser ela a tomar a decisão nesse domínio. É evidente que, quando existe harmonia no casal, a opção é feita por ambos. Mas, infelizmente, nem sempre isso acontece.

Há também razões de ordem social. A evolução da vida arrasta os homens, cada vez mais, para fora da família. Actualmente, o trabalho profissional, muito competitivo, mantém o homem, diariamente, excessivas horas fora de casa, saindo muitas vezes antes que os filhos acordem e regressando já quando eles estão deitados. Por vezes mesmo, o local de trabalho é tão longe de casa, que o homem se mantém, por longos períodos, afastado da família. Por outro lado, a entrada da mulher no mundo do trabalho e a sua justa ascensão profissional, faz sentir ambos, homem e mulher, iguais em tudo e não complementares. E se em algumas funções tal facto não será grave, e noutras até é desejável (é o caso das tarefas domésticas), nas questões do ser e do educar as consequências são menos positivas. Há mesmo casos em que locais de trabalho diferentes obrigam pai e mãe a viverem em cidades diferentes e até países diferentes, permanecendo os filhos, normalmente com a mãe.

Existem ainda as separações dos casais. Normalmente os filhos são entregues judicialmente à mãe e passam a ver o pai apenas ao fim de semana e nas férias.

Por todas estas razões, e possivelmente ainda outras, o pai encontra-se hoje frequentemente separado do organismo de vinculações. As consequências são a divisão, a separação e o desmembramento da vida familiar, que resulta na destruição da estrutura vital orgânica que é a família. Aos olhos da sociedade, ressalta que o pai deixou de se assumir como tal. Parece ter sentido a casa e os filhos como um peso, uma limitação à sua liberdade, um impedimento à plena realização de si mesmo. Partiu em busca de liberdade, de um novo amor, de êxito profissional, de actividade febril (Hasbún, 1982).

Com tudo isto, a figura paterna parece estar a desvanecer-se nestes tempos da pós-modernidade.

Evelyne Sullerot, na sua obra *El Nuevo Padre* (1993), traça o percurso histórico da evolução da paternidade, partindo da dramática visão do pai, presente na mitologia grega até ao século XIX, caracterizado por uma família claramente patriarcal, apesar das alterações algo hesitantes que a esse nível a Revolução Francesa veio introduzir. O principal objectivo da obra é, no entanto, a análise do ocaso dos pais a que estamos a assistir. A autora pretende compreender e explicar um declínio que afecta o seu papel como geradores biológicos da vida e como membros de uma família, a sua condição civil e social, a sua imagem na sociedade, a forma como sentem a sua relação com os filhos e a mulher, mãe dos seus filhos, a imagem que têm da sua paternidade, dos seus deveres e direitos, da sua dignidade, a maneira como pensam partilhar a autoridade e ainda o que imaginam acerca do futuro da paternidade. A maior incógnita reside, segundo ela, no silêncio dos pais perante a clara diminuição da sua função e do seu poder paternal.

Sullerot dá-nos ainda uma visão muito pessimista da ausência, quase diríamos, do desinteresse do homem pelo seu papel enquanto pai. No entanto, parece que estamos a assistir ao dealbar de algumas reacções positivas, que nos permitem algum optimismo. Algumas tomam mesmo a forma de debates políticos, com reflexos no sistema legislativo. É o caso, em Portugal, da recente lei sobre a partilha do poder parental por ambos os progenitores, em caso de divórcio ou separação judicial.

As vinculações ao pai e à mãe marcam o desenvolvimento afectivo da criança até ao subconsciente. A inexistência de vivências positivas de relacionamento com um pai e uma mãe afectam, assim, profundamente e de forma negativa a criança. Por razões culturais, e ainda por tudo o que se acaba de referir, é mais comum a carência de uma experiência positiva com o pai do que com a mãe. Inúmeras vezes o desenvolvimento da criança é marcado pela ausência do pai, a sua indiferença ou até a sua agressividade, quantas vezes brutal.

A figura paterna não pode ser substituída por nada.

Algumas vezes, esta enorme dificuldade pode ser ultrapassada, pelo menos em parte, pela vivência de um pai *substituto* (um professor, um educador, um psicoterapeuta). A questão coloca-se na autenticidade dessa vivência, que deve ser suficientemente forte para penetrar e captar o subconsciente e dele extirpar, não só teoricamente como também vivencialmente, a negatividade da imagem paterna original. Se tal não se verificar, a nova imagem não pode assumir a forma predominante.

Esta pós vivência não possui, no entanto, a solidez de uma experiência paterna primária positiva. É muito mais fácil, e tem consequências muito mais positivas no processo de desenvolvimento, ter uma sã vivência paterna/maternal na infância do que compensá-la mais tarde.

Pode também acontecer que, já adulto, a vivência da própria paternidade, quando construída por contraste com a experiência de relacionamento com o seu pai, exerça um benéfico poder compensador (Kentenich, 1984).

No entanto, durante longas faixas do seu desenvolvimento, far-se-á sentir a falta da vertente natural instintiva, e essa lacuna é quase impossível de preencher totalmente.

A figura maternal

É o rosto sorridente e terno de sua mãe, o primeiro que a criança reconhece (Ainsworth, 1972). A ela pertencem igualmente a voz que acalma o choro do bebé e lhe dá segurança, o cheiro do leite que lhe sacia a fome, o colo que o acolhe e lhe dá o conforto físico e o carinho tão essenciais ao seu bem-estar e ao seu desenvolvimento físico e psíquico. Da mãe a criança recebe o primeiro amor, com o alimento e os demais cuidados.

A mulher, pela sua essência, tem uma natural capacidade para se vincular à vida. Ao gerar a vida dentro de si, ao fazê-la nascer, ao cuidar dela nos

primeiros tempos, a mulher vincula-se naturalmente ao pequeno ser a que deu existência. Por tal razão Bowlby, e os investigadores com ele de alguma forma relacionados, privilegiaram nos seus estudos a vinculação bebé/mãe. Kentenich (1984, 1985, 1991) valoriza exactamente esse marcado sentido feminino para se vincular, que considera tão próprio da sua natureza. A mulher sabe unir organicamente o espiritual ao material, ao corporal. Sabe infundir alma, criar ambiente familiar, transformando uma casa num lar. Demonstra uma grande capacidade para o amor pessoal, simultaneamente afectivo e espiritual. Kentenich (1985) olha para a mulher como alguém que é toda alma, alguém que está chamada a humanizar a cultura actual. A expressão toda alma tem um significado de totalidade orgânica da vida interior do ser humano, com as suas vertentes afectiva, cognitiva e social, englobando o processo psicológico de relação com o mundo natural e sobrenatural.

Mas, embora reconhecendo que a vinculação mais precoce é a que liga o bebé a sua mãe, não deixa de realçar a vinculação com o pai, que considera igualmente importante.

Defende, no entanto, que a mãe desempenha um papel fundamental na construção de vínculos no interior da família, apoiando o relacionamento do bebé com o pai, do pai com o bebé, deste com os irmãos e de todos os irmãos entre si. Com a sua capacidade de oferecer amor, a mãe desperta no seu filho essa mesma capacidade, estimulando não só a retribuição desse amor como ainda a sua sucessiva ampliação.

De alguma forma, o que acabámos de referir corresponde a uma natureza especialmente sensível ao pessoal, capaz de humanizar a vida e de se vincular aos processos vitais.

Piensen en la familia natural. No es acaso la madre... el elemento formador de la familia? Si falta la madre, se pierde sencillamente la unión de la familia; y hoy más que nunca, ya que tenemos tantas familias en que el padre ha sido sencillamente borrado. Tal vez todavía es el sustentador, pero ya no es padre... La madre es a menudo el único lazo interior de la familia. Pero como la madre no puede existir normalmente sin el padre, llegará el momento en que el concepto de madre será un concepto vacío (Kentenich, 1983: 128-129).

Humanizar a vida passa, necessariamente, pela vinculação a um lugar. Nele, como acabámos de referir, a mãe consegue criar uma atmosfera de lar, onde há acolhimento e compreensão, onde se partilham as dificuldades e os êxitos, os momentos de tristeza e alegria e onde cada membro se sente aceite, valorizado, amado e corresponsável pelo bem comum. A ela cabe a principal função de geradora de vínculos. Aí se revela essencialmente a *consciência* de mãe.

A consciência de mãe, à semelhança do que acontece com o pai, expressa-se pelo amor maternal, pela sabedoria maternal e pela solicitude maternal (Kentenich, 1991). Tudo o que sobre este assunto foi dito no ponto deste

capítulo dedicado à figura paterna tem aqui total cabimento. Resta referir que, a partir da adolescência, é mais natural que a rapariga se abra com a mãe e o rapaz com o pai. Quando se diz “mais natural”, não significa que aconteça sempre dessa forma.

Ser mãe significa pois, em primeiro lugar, oferecer amor, despertar amor e ampliar e conduzir esse amor. Significa também realizar continuamente um labor de jardinagem, isto é, cultivar valores, aperfeiçoar o ser, ajudar a desenvolver a personalidade. Ser mãe significa ainda oferecer sempre acolhimento, ser eternamente lar.³

Pela sua constante atitude de atenção e disponibilidade, pela sua natureza generosa e altruísta, pela sua capacidade de criar um ambiente afectivo, a mãe exerce uma influência positiva no filho. A experiência vital do amor e acolhimento materno despertam na criança uma confiança filial e permitem-lhe desenvolver um sentimento de segurança e abrigo (Dotto, 1996). Confiando na mãe, a criança aprende a confiar no mundo. Os cuidados da mãe ensinam-lhe da forma mais vital, a estar atento aos outros, a preocupar-se com o seu bem.

Polaridade criadora pai-mãe

Para desenvolverem plenamente a sua função paterna e materna, o pai e a mãe necessitam essencialmente um do outro (Kentenich, 1983). A mulher deve complementar o homem no seu próprio ser. Dizer que pai e mãe são complementares, não significa que sejam absolutamente diferentes, apenas que existem acentações diferentes no seu ser e actuar. Como foi referido no início deste capítulo, Kentenich (1991) argumenta que a mãe está especialmente vocacionada para gerar na família o organismo de vinculações, enquanto o pai assume com maior naturalidade o exercício da autoridade. Mas qualquer uma destas dimensões deve ser integrada (assumida) por ambas as figuras parentais. Pai e mãe devem partilhar equilibradamente o exercício da autoridade. Pai e mãe devem preocupar-se em gerar, no coração do filho, o organismo de vinculações.

Por vezes o actuar paterno experimenta uma moderação pela acção tranquilizadora da mulher. A sua inclinação para o poder é apaziguada pelo modo de ser naturalmente afectivo da mãe. A mãe, por sua vez, precisa de se apoiar numa figura paterna vigorosa e firme. Na sua falta, vai morrendo na mulher o desejo instintivo de ser mãe, de gerar novas vidas e a sua consciência materna, mesmo em relação aos filhos já nascidos, vai-se deteriorando, tornando-se cada vez mais frágil e acabando por desaparecer por completo. E este é um fenómeno que se torna cada vez mais presente na nossa sociedade.

3 Em Kentenich, *Familie, Dienst am Leben*, p. 179, citado por Fernández, em tradução portuguesa, de 1998, p. 172.

A impaciência do pai deve ser compensada pela capacidade materna para esperar. O pai quer rapidamente produtos acabados, mesmo em termos de educação. É função da mãe contrabalançá-lo através de uma atitude calma, alegre, tranquila, própria de quem sabe que as grandes obras não se realizam num curto espaço de tempo.

A mãe revela frequentemente uma maior capacidade de abarcar a totalidade da vida, penetrando-a e acolhendo-a. O pai pode pensar grandes coisas. À mãe compete amadurecê-las em seu coração, procurando trabalhá-las em profundidade no coração dos filhos.

Esta complementação supõe que cada um reconheça e receba do outro, como oferta recíproca, a própria paternidade e maternidade e se deixe fecundar por esse dom (Dotto, 1996).

Estas diferentes acentuações, próprias da identidade feminina e masculina, geram entre ambos uma tensão criadora. Quando bem utilizadas, promovem um enriquecimento mútuo e uma maior harmonia na sua função parental. Por vezes, no entanto, são fonte de contradições que, quando assumidas perante os filhos, podem ser perturbadoras.

A consciência de filho

O filho é o fruto do amor de seus pais. É o presente de gratidão que cada um deles oferece ao outro pelo dom do amor que recebeu.

A consciência de filho brota, por sua vez, da certeza de se saber amado, nasce da vinculação profunda que o une aos próprios pais, da experiência vivida de se sentir aceito e querido. A consciência de filho depende portanto, essencialmente, do comportamento dos pais, da forma como o pai e a mãe se assumem correctamente como pais (Kentenich, 1984). Se, através do seu comportamento, dão provas de que amam o seu filho, despertarão neste sentimentos de amor; se actuam no respeito pela sua dignidade, serão correspondidos no mesmo respeito que lhes é devido. Respeitar a dignidade do outro é reconhecer a sua identidade (Dotto, 1994). Se os pais exercem a sua autoridade com sabedoria e de forma democrática, o filho aprende, vivencialmente, a respeitar, não só a autoridade dos pais como a autoridade em geral, nas diversas modalidades em que esta lhe surgirá ao longo da vida: política, empresarial, social... A vivência da autoridade parental marcará, para toda a vida, a forma como nos relacionamos com a autoridade, quer quando a exercemos, quer quando a ela nos submetemos.

Isto significa, igualmente, que não é possível exercer uma verdadeira e correcta paternidade/maternidade se não existe em nós um ser filial. Kentenich (1985: 44) vai mais longe quando afirma que "quem nunca foi plenamente filho nunca chegará a ser plenamente varão". O modo de ser masculino não se desenvolverá equilibradamente se não possuir a sua raiz profundamente mergulhada num sentimento de filialidade, não flua dela e

nela continuamente se alimente. A essência do ser masculino contém em si dois rasgos característicos que se complementam: o de pai e o de filho. Assim, quem nunca experimentou a vivência de se sentir profundamente acolhido e repousado no colo de um pai, jamais poderá encarnar a paternidade como atitude fundamental do educador.

Se a vinculação filial é o segredo da paternidade criadora, em se tratando da maternidade ela é a própria raiz da sua essência. A ela o ser feminino vai buscar a força, a harmonia, a capacidade de entrega, a atitude de serviço perante a vida.

Este é um argumento comum às teorias de Kantenich e de Bowlby.⁴ Aí se deve procurar a raiz “da dificuldade, da debilidade ou da incapacidade de contacto do homem moderno” (Kantenich, 1985: 38).

Kantenich (1985: 43-45) reforça as suas afirmações citando três grandes pensadores. De Nietzsche refere a constatação de que se nos faltam, actualmente, “povos de pais” é porque não existem “povos de filhos”. De Pestalozzi retira a raiz da crise da sociedade actual: “A maior desgraça para a humanidade actual é a perda do sentido (ou atitude) filial do homem”. Do filósofo hindu Tagore cita a seguinte frase: “Deus quer que, em santa sabedoria, reconquistemos o nosso ser de filhos”. Nesta última citação, o filósofo une duas ideias que o homem comum identifica com as suas etapas extremas da vida humana: o ser de filho surge, no nosso pensamento, aliado à infância; a sabedoria é habitualmente associada à maturidade dos anos provectoros. O filósofo coloca a afirmação na boca de Deus, possivelmente para dar peso às suas palavras.

O ser e a atitude filiais perdem, no pensamento de Kantenich, toda a conotação de debilidade e passividade para se aliarem, frequentemente a termos como o de vigoroso (1985) e mesmo de heróico (1984). Filialidade e parentalidade, sem se fundirem, aparecem como correspondendo-se mutuamente, como causa e efeito. Aquele que quer assumir plenamente o ideal de pai/mãe deve lutar, simultaneamente, por conquistar um novo e profundo ser de filho(a), uma efectiva atitude filial. E como características do amor parental Kantenich (1985) refere três elementos que, normalmente se associam à relação filial: entrega, respeito e confiança. A entrega deve ser realizada no maior respeito pela dignidade desse outro ser a quem se deu vida, mas que já não lhe pertence, e numa confiança ilimitada na sua pessoa, nas suas potencialidades e na sua capacidade de realização.

Estas três atitudes fundamentais do educador despertam no educando, de forma espontânea e natural, as mesmas atitudes.

4 Como vimos no capítulo 2, a escola de Bowlby considera igualmente que a inexistência de vinculações na primeira infância incapacita o ser humano para o estabelecimento de vinculações na idade adulta.

Notas conclusivas

O homem moderno tem algo de nómada espiritual e afectivo. Muda de ideologias, de princípios, de valores como muda de emprego, de amigos, ou de marido/mulher. Vagueia pelo mundo sem criar raízes. Tornou-se incapaz de construir vínculos por onde se possa alimentar e que o prendam ao solo da realidade. Por isso se transformou num ser frágil.

No lar onde cresce, a criança adquire a capacidade para criar vínculos. O tipo de vinculação do filho com os pais determinará, em grande medida, o tipo de vínculo que constituirá com o mundo. São os pais (pai e mãe) os suportes da comunicação intra familiar e da comunicação com a sociedade e o ambiente envolvente. Com eles, a criança aprende a estabelecer vinculações com os outros seres humanos, o mundo das ideias e a realidade física e do trabalho. A cada nova vinculação se vão traçando os rasgos de uma nova personalidade.

É a mãe quem assume naturalmente a função de geradora de vínculos. Apoia o filho na construção de um organismo de vinculações naturais e sobrenaturais, o qual lhe conferirá uma profunda capacidade de contacto com os outros.

O pai é a referência em relação à audácia. Deve ensinar a rasgar horizontes, a viver segundo grandes ideais e a lutar por eles, apoiando a capacidade de iniciativa e o poder de decisão, valorizando a coragem de arriscar, no exercício da autêntica liberdade.

Quando, pelo contrário, o pai está sempre ausente, fisicamente ou em termos de disponibilidade, ou quando exerce a sua autoridade de forma excessiva, abusando do seu poder, cria-se um vazio, e a criança cresce insegura, demonstrando, muitas vezes, dificuldade de se relacionar com os outros e com o mundo.

Quando os pais são capazes de se relacionar com o seu filho através de uma vinculação profunda, exercendo simultaneamente de forma correcta e respeitosa a autoridade, então a criança cresce com segurança e tranquilidade, desenvolvendo uma personalidade harmoniosa e tornando-se capaz de, por sua vez, se vincular.

Porque o ser humano é um eu que releva a sua existência da projecção num outro.

Pedagogia do ideal: a originalidade de uma educação para os valores

O ser humano é, decerto, um indivíduo, claramente manifesto na singularidade do seu corpo e na identidade dinâmica da sua auto-compreensão. Mas essa identidade e essa singularidade estão inscritas no espaço/tempo cultural de uma comunidade e de um mundo que lhe são igualmente constitutivos, um “outro” onde se enraíza e desdobra a potência de identificação do “eu”, como a ciência, desde Freud, não tem deixado de revelar e comprovar.

[Coelho Rosa, *Educação para os Valores*]

Como Coelho Rosa admite, a pessoa é essa tripla fusão de uma identidade em contínuo movimento, contida numa individualidade corporal e projectada num outro comunitário.

Para se assumir como identidade, o eu necessita, em absoluto, de encontrar o sentido para a sua existência e de descobrir o sentimento de pertença a essa comunidade cultural e de ideias, que lhe permita dizer nós sem que tal signifique a diluição do eu.

O sentido da existência ganha forma num valor central que modela toda a personalidade e permite a emergência da identidade pessoal. Segundo Kenenich, não pode ser “doação” do educador, nem releva de princípios fornecidos por uma qualquer moralidade, antes dos valores presentes na comunidade cultural pela escolha livre daquele que, num processo de crescimento, procura identificar-se, isto é, encontrar o âmago constitutivo do seu eu.

O sentimento de pertença encontra o seu fundamento mais profundo na identidade de valores de toda uma comunidade. Também estes não podem ser impostos. Constituem-se como opção livre de um conjunto de homens ou mulheres que, com o seu contributo pessoal e único, enriquecem e dão forma ao nós comunitário.

Ao reflectirmos sobre as diversas dimensões da educação — o sujeito, o objecto, o objectivo, o meio envolvente, o processo — verificamos que, na prática, o mais desconhecido é, sem dúvida, o *objectivo*. Os pais não possuem,

frequentemente, consciência clara do tipo de homem em que querem ver o seu filho transformar-se. Os professores raramente discutiram e passaram ao papel e à prática, o *perfil* de aluno que pretendem formar.

Para Kentenich, o objectivo da educação é o *ideal*.

Parte de uma imagem geral de homem que, para ele, é o *homem novo*, o homem que possui uma personalidade livre, forte e profundamente enraizada numa rede de vinculações. Um olhar sobre a especificidade e originalidade de cada pessoa e de cada grupo, projectados sobre esse padrão global, permitem definir uma imagem própria dessa pessoa ou desse grupo. A essas imagens específicas designa, respectivamente, por *ideal pessoal* e *ideal comunitário*.

Segundo esta concepção, o perfil do aluno que uma escola pretende formar, aproxima-se do conceito de ideal comunitário. Limitamo-nos a dizer que se aproxima porque a sua génese é radicalmente diferente. Normalmente, na elaboração do perfil do aluno, apenas são tidas em consideração as opiniões dos professores. Com o ideal comunitário verifica-se exactamente a situação oposta, na medida em que, para a sua elaboração apenas contribuem os valores, os anseios e as preocupações dos elementos que constituem essa comunidade ou grupo. De igual forma o ideal pessoal é totalmente elaborado, totalmente “descoberto” pela própria pessoa. Aí reside uma das ideias mais originais da pedagogia do ideal.

O ideal pessoal procura responder a três necessidades muito marcadas no homem contemporâneo: 1) unidade e harmonia, 2) desenvolvimento são e orgânico da personalidade, 3) preservação da própria identidade.¹

Uma pedagogia de valores e atitudes

Historicamente falando, a pedagogia do ideal precede a pedagogia das vinculações. A primeira começa a desenvolver-se no pensamento e na prática educativa de Kentenich em meados da segunda década do século (Strada, 1991). Czarkowski encontrou a primeira referência ao ideal pessoal,² como função efectiva de formação da personalidade, no *Diário de Vida* de um educando de Kentenich em Dezembro de 1915.³ O termo “ideal pessoal” surge, pela primeira vez, numa carta do mesmo jovem datada de 17 de Junho de 1917.

As linhas fundamentais da pedagogia das vinculações foram apresentadas, em 1931, numa jornada para educadores, mais tarde transformada em livro (Kentenich, 1991).⁴

1 Kentenich, *Grundriss*, citado por W. P. Siegel (2001).

2 Citado por W. P. Siegel (2001).

3 O nome desse educando era Joseph Engling.

4 O título original desta obra é *Ethos und Ideal in der Erziehung*. Foi publicado em 1972.

Tanto na concepção da pedagogia de vinculações como na da pedagogia do ideal, Kentenich segue um método essencialmente indutivo, que lhe é característico. Começa por *observar* o que vai no espírito de uma pessoa. Depois compara com o que sucede noutra ou noutras pessoas, incluindo a comparação retrospectiva entre a vida psíquica actual e a passada. Então avalia, à luz dos princípios, o que observou e comparou. Finalmente, aplica os conhecimentos assim adquiridos.⁵

Não se trata de duas pedagogias exclusivas. Também neste caso, a grande coerência interna do sistema pedagógico de Kentenich se revela. A pedagogia do ideal, na verdade, pode ser considerada como parte integrante da pedagogia das vinculações. O fundamento da pedagogia do ideal está na vinculação a ideias que, por este processo, se transformam em valores. Vejamos como.

Através da sua acção educativa e da coerência da sua vida com os seus próprios valores, o educador vai apoiando a vinculação da criança a algumas ideias que vão ganhando, assim, para ela, um especial valor.

Ao entrar na adolescência, o jovem procura reconhecer-se, encontrando a sua própria identidade, no meio de muitas possíveis que confusamente se insinuam no seu interior. É um momento especialmente sensível, que o educador atento sabe reconhecer. Com o seu apoio, o jovem vai, pouco a pouco, conhecendo-se, descobrindo os seus traços temperamentais, as suas características específicas, as suas capacidades e limitações. Para este conhecimento muito contribui a reflexão pessoal. Os hábitos de reflexão devem ser estimulados desde muito cedo, na infância, mas a adolescência traz um súbito aumento nesta capacidade. As inquietações artísticas, culturais, intelectuais e espirituais devem ser valorizadas. Um jovem com pouca capacidade de reflexão é um jovem superficial, com tendência a não levar as coisas a sério, que vive a sua vida sem profundidade, incapaz de fazer grandes opções e ser verdadeiramente consequente com elas. Dificilmente se deixa atrair por ideias grandes e nobres.

Durante este processo, um valor, ou uma constelação de valores objectivos, vai ganhando força e exercendo uma especial atracção. Não é apenas um valor entre muitos outros, reconhecido simplesmente através da inteligência abstracta. É como se nos apercebêssemos que todo o nosso ser tende para ele de uma forma essencial. Como se começássemos a senti-lo como a razão da nossa existência, o “a priori” central da nossa identidade, o que confere sentido à nossa vida. Como se fosse algo inscrito desde o princípio no nosso ser, que cresceu e se desenvolveu connosco e que só agora reconhecemos. Trata-se de uma ideia que, de valor objectivo, se vai transformando em subjectivo “numa trajectória de interiorização e personalização” (Strada, 1991). A esse valor Kentenich (1984, 1985, 1991) designa por ideal pessoal.

5 Kentenich, *Semana de Outubro de 1967*, citado por W. P. Siegel (2001).

À medida que este valor se vai destacando, todos os outros vão perdendo força como se passassem a constituir apenas um pano de fundo. Com o posterior processo de amadurecimento do ideal, esses valores secundários voltam a adquirir um sentido, mas agora em função dessa ideia central.

O ideal pessoal é experimentado como algo que, para chegar a ser, depende do nosso empenho sério e comprometido. É um *impulso fundamental* que deve transformar-se em atitude fundamental. É uma ideia grande, na prática inatingível, mas que mobiliza todo o nosso afecto e, a partir dele, todo o nosso esforço e exigência para o alcançarmos, concedendo transcendência à nossa finitude.

Um ser humano que orienta toda a sua vida por uma atitude fundamental firme é uma pessoa forte, consistente e interiormente livre. Possui uma personalidade coesa, que dificilmente se desestruturará, mesmo em situações adversas.

O afecto tem aqui uma função importante a realizar. Todo o ser humano tende a realizar melhor o que leva no seu coração (Kentenich, 1991). Czarowski, citado por Siegel (2001), defende que, para Kentenich, a força ética da pessoa se mobiliza através da vinculação a um ideal, o que torna patente a dependência dos actos voluntários da tomada de consciência dos afectos. Quando refere a dependência que os actos têm relativamente aos afectos, entende-o como “movimento afectivo”, como “pensamento convertido em valor”, como “atitude fundamental”.

Assim, e retomando o conceito de *organismo*, central no pensamento de Kentenich, e a sua enorme semelhança com o conceito de sistema, a dinâmica interna do organismo, a sua energia é criada por uma *ideia directriz* e por *forças impulsionadoras*. A ideia directriz tem a forma de um ideal, que estimula a partir de fora como missão, como causa final. As forças impulsionadoras, de cariz essencialmente afectivo, estimulam a partir do interior como causas vitais.

Na pedagogia do ideal parte-se da “perspectiva de interesses” do educando ou educandos (Kentenich, 1989). Em vez de se estar constantemente a colocar exigências, procura-se captar os valores presentes na sua perspectiva de interesses. Isto é, o educador deve preocupar-se em:

- 1) partir das ideias que fazem parte dos interesses do educando e são convergentes com a finalidade educativa, de forma a encontrar um complexo dominante de ideias;
- 2) cuidar que esse complexo dominante de ideias se converta em complexo dominante de valores;
- 3) e que esse complexo dominante de valores objectivos seja assumido pelo educando como complexo dominante de valores subjectivos.

O ideal pessoal confere uma grande coerência ao processo de construção da personalidade, da qual se constitui o núcleo central. Essa característica é uma

das dimensões de maior interesse da pedagogia do ideal, numa época em que são tão frequentes as crises de desagregação da personalidade.

A pedagogia do ideal releva da consciência de que cada homem está chamado a ser ele mesmo, a desenvolver de forma original todas as suas capacidades, a buscar a sua realização pessoal na plenitude da sua existência única e irrepetível.

Dois elementos constituem o ideal: o *ser*, que corresponde a um desenvolvimento individual, e a *missão*, sua projecção na sociedade. O ser determina a missão.

O ideal pessoal permite a cada pessoa descobrir um sentido *para a sua própria vida*, encontrando resposta para as grandes questões existenciais: *quem sou, de onde venho, para onde vou?* Permite encontrar um *projecto de vida* (a missão do ideal pessoal), de acordo com a essência do ser, de acordo com a própria identidade (o ser do ideal pessoal), assumindo, em plenitude a sua própria liberdade.

O ideal funciona como uma lente, através da qual, um ser humano maduro percebe, sente e reage ao meio ambiente pessoal, físico e situacional. Contém em si mesmo um princípio de selecção. Cada um dos nossos actos brota da atitude psíquica que constitui o ideal pessoal e retorna a ela (Kentenich, 1991).

Em torno do ideal, as diversas esferas da vida desenvolvem-se orgânica e harmonicamente, formando uma unidade. Assim se constituem personalidades fortes, estruturadas e interiormente livres. Quando tal não acontece, desencadeia-se um estado mais ou menos permanente de angústia e inquietude que gera uma personalidade pouco estruturada, pouco estável e como tal fragilizada.

A realização do ideal pessoal desenvolve-se ao longo de toda uma história de vida. Isso exige uma grande fidelidade a uma mesma ideia. Pode, no entanto nem chegar a ser conhecido e, sendo conhecido, pode acabar por não ser realizado. Factores ambientais de ordem cultural, social e económica podem influenciar fortemente a sua realização, favorecendo-a ou inibindo-a. "A vinculação constante a um lugar, a pessoas ou grupos, nos quais se respira um clima ascendente e saturado de confiança, respeito e valores... contribui para orientar o impulso fundamental numa direcção positiva" favorecendo a sua transformação progressiva e orgânica em atitude fundamental e permitindo, assim, a realização do ideal.⁶ A liberdade individual joga igualmente um papel decisivo.

Las leyes de desarrollo orgánico del Ideal Personal corresponden a las leyes generales de evolución psíquica... El proceso pedagógico... tiene la finalidad de

6 Em W.P. Siegel (2001), tradução da autora.

reflektar el efecto del Ideal Personal sobre los actos del educando, hacer consciente y efectivo el Ideal Personal como impulso fundamental e incentivar la transformación del impulso fundamental... en actitud fundamental (Czarkowski, citado por Siegel, 2001: 140).

Processo educativo e educador

Sendo o ideal um projecto eminentemente pessoal, a auto-educação assume um papel decisivo na possibilidade da sua realização. No entanto, durante uma parte da nossa vida, até atingirmos a maturidade, necessitamos da orientação de um educador. Este deve apoiar o caminho de busca do ideal logo a partir da primeira etapa: o auto-conhecimento. Deve oferecer este apoio com a consciência de que não poderá fazer nada mais do que ajudar a descobrir o que existe na própria pessoa, num profundo respeito pela sua identidade. A arte de abrir o coração do educando e de escutar quanto lhe vai no íntimo, expressão do cuidado paternal/maternal, permitem, ao educador atento, o diálogo que estimula a compreensão de si mesmo que o jovem deve ir desenvolvendo. E também a aceitação das características próprias e das suas limitações. Deve ele próprio orientar a sua vida por um ideal, mas relacionar-se afectiva e pessoalmente com cada um dos educandos.

Esse mesmo diálogo dá abertura ao trabalho de discernimento sobre os valores que mais se coadunam com a natureza do ser. Assim, cuidado parental e respeito pela originalidade do jovem são os dois pólos de um mesmo actuar pedagógico.

Não perder de vista a floresta é muito importante em todo este trabalho de discernimento.⁷ Frequentemente o jovem preocupa-se com aspectos parcelares que se avolumam, escondendo o seu eu enquanto totalidade orgânica. Na clarificação dos valores nem sempre é fácil encontrar a grande ideia central que se constituirá como núcleo da personalidade e que, num processo lento, irá agregando à sua volta todos os outros valores, dando, assim, forma a personalidades capazes de atravessar todas as crises sem o perigo da desagregação.

Esta atenção à totalidade deve revelar-se de igual forma na etapa seguinte: a da realização do ideal.

O educador deverá ajudar o jovem a saturar de valor essa ideia central, com ela relacionando a sua forma de pensar, o seu sentir e o seu actuar. É muito comum, na educação para os valores, a preocupação incidir sobre cada um deles individualmente. Cuida-se de que a criança, ou o jovem, aceite um determinado valor e passe a modelar por ele os seus comportamentos.

7 “Não perder de vista a floresta”: expressão usada com o sentido de “não perder de vista o horizonte global”.

A pedagogia do ideal situa-se numa perspectiva distinta. Investe essencialmente num valor, (ou constelação de valores) central: o ideal. Com ele todas as situações devem ser confrontadas, de forma a que a atitude correspondente vá emergindo. Preocupa-se com os comportamentos externos na medida em que permitem a formação de atitudes interiores. Um comportamento falhado, segundo o critério do ideal, tem muito pouca importância em si mesmo. Há que relativizá-lo. Realmente importante é a atitude. Não deixemos que a árvore nos faça perder a noção da floresta.

Uma vez assumido esse valor como ideal, os restantes valores, subjectivamente assumidos como subsidiários, irão sendo nele progressivamente integrados. Nesse sentido os valores periféricos devem ser constantemente referenciados ao valor central. Importa igualmente desmistificar os falsos valores que se opõem ao ideal e ofuscam a sua força de atracção, sempre na perspectiva da formação de atitudes (Kentenich, 1984).

Para esclarecer esta perspectiva, parece-nos pertinente apresentar um exemplo. Um dos educandos de Kentenich, Joseph Engling, foi recrutado pelo exército alemão, na I Guerra Mundial, e partiu para a frente de batalha. Nas casernas bebia-se e fumava-se muito e Joseph Engling começou a fumar e a beber, ainda que sem exageros. A acrescentar a esse facto, ao ser deslocado da frente com a Rússia para a frente com a França, teve de passar longas semanas num comboio. Para ocuparem o tempo, os soldados, entre outras coisas, jogavam às cartas. Engling sentiu que estava a ficar seriamente viciado no jogo. Escreveu então a Joseph Kentenich pedindo-lhe que aceitasse o seu compromisso de não mais jogar, fumar ou beber. As intenções pareciam boas, mas a carta de resposta não os confirmaram. O grande educador que foi Kentenich não aceitava o compromisso e aconselhava: “se for necessário para realizar o seu ideal, deve fumar, beber ou jogar”.⁸

Uma vez mais é a preocupação com a totalidade que se revela como uma das mais fortes funções educativas desta pedagogia.

O educador tem uma outra maneira de apoiar a realização do ideal: a vivência prévia do caminho que o seu educando deve percorrer. A melhor forma de um jovem aprender a dar vida e existência ao seu próprio ideal passa por vê-lo de alguma forma realizado na pessoa do seu educador. Kentenich (1971) considerava que o mundo das ideias exercia, nessa época, uma grande influência. Considerava, no entanto, que qualquer ideia ganharia maior força e poder de atracção quando encarnada numa personalidade vigorosa, que funcionasse como figura de vinculação. Estas considerações parecem-nos, ainda hoje, bastante pertinentes e actuais.

Se uma das características da pedagogia do ideal é a totalidade, a outra é a *magnanimidade*. Aspirar ao mais alto seja qual for a situação em que me

8 “Ser tudo para todos” foi o ideal pessoal de Joseph Engling.

encontro. Nem em circunstâncias difíceis me devo conformar com um fim pequeno. Devo lutar por realizar, cada vez com maior perfeição, o ideal a que aspiro, trabalhando seriamente na minha auto-educação. A pedagogia do ideal, tal como a pedagogia das vinculações que a enquadra, é essencialmente uma pedagogia da auto-educação. O que em nada retira importância ao papel do educador. Podemos estabelecer um paralelo com o construtivismo, a corrente pedagógica que tem como fundamento a concepção de Piaget segundo a qual o conhecimento é construído pelo próprio sujeito cognoscente. Também aí a função do professor em nada fica diminuída. Apenas se verifica uma mudança do centro vital que passa a situar-se no aluno. Encontramos a mesma ideia no pensamento de Jacques Maritain:

A actividade natural do espírito por parte do que aprende e a obra de direcção espiritual por parte do que ensina, constituem uma e outra os factores dinâmicos da educação. No entanto, o principal agente, o factor dinâmico primordial e a primeira força propulsiva na educação é o princípio vital que reside no interior do aluno; o professor ou educador é apenas um factor dinâmico secundário — ainda que autenticamente eficaz — e um agente ministerial (Maritain, 1965: 144).

O mesmo acontece em todo o sistema pedagógico de Kentenich. O centro de todo o processo é o educando. É ele que tem de crescer, desenvolver todas as suas potencialidades, formar uma personalidade única, coesa e equilibrada, aprendendo a realizar o seu ideal através de uma séria auto-educação. Ao educador cabe apoiar e orientar todo esse processo de vida. O que requer grandes capacidades, que Kentenich resume da seguinte forma:

As qualidades que devem ter os nossos educadores são: um sentido sóbrio da realidade, um idealismo que atinja os cumes e um trabalho enérgico e implacável em si mesmo (auto-educação) (Kentenich, 1971: 67).⁹

Personalidades livres, fortes e enraizadas.

A liberdade pessoal foi uma das grandes paixões de Kentenich. Foi educado num orfanato,¹⁰ sujeito a uma pedagogia impositiva feita de regras arbitrárias, de uma disciplina exterior rígida e do cumprimento rigoroso de um regulamento, que nivela as personalidades e teme a liberdade individual (Strada, 1991). Bem cedo sentiu que tal pedagogia não podia fazer crescer a vida, nem ganhar o coração do jovem. Por não ganhar o coração, não pode penetrar na zona onde se geram as motivações e se modelam as atitudes. Assim

9 O parêntesis foi acrescentado pela autora.

10 Desse orfanato fugiu por duas vezes.

se formam personalidades vulneráveis, que se deixam facilmente influenciar pela opinião pública ou por correntes de pensamento em moda em determinado momento. Homens desprovidos de sentido crítico e de opinião própria, pouco reflexivos e pouco criativos, sem convicções nem valores, cansados da liberdade e incapazes de decidir. A estes homens Kantenich (1985) designa por “homens-massa”.

O homem-massa caracteriza-se, no plano psicossocial, por uma grande carência de vínculos e, no plano da psicologia interna, por uma personalidade fraca e pouco definida ou, nos casos mais graves, por uma desintegração pessoal. Revela uma tendência sistemática para delegar os direitos da pessoa na massa, nomeadamente no que respeita à tomada de decisões e à assumpção de responsabilidades pessoais. Perde a capacidade de pensar de forma pessoal, convertendo-se numa peça substituível de uma máquina. Assim se vê despojado de toda a sua dignidade enquanto pessoa.

Hendrik de Man,¹¹ já em 1951, na sua análise do fenómeno da massificação, refere a influência de aspectos determinantes da nossa cultura na crescente tendência para a massificação da civilização ocidental. De entre os aspectos apontados destaca-se:

- a grande velocidade a que se sucedem as vivências ultrapassa os limites da capacidade de recepção da consciência;
- uma grande quantidade de impressões conduz à banalização das situações e favorece a superficialidade (pela incapacidade de assimilação e tratamento de informação em excesso quer por parte da área intelectual quer da afectiva);
- a recepção de parte substancial da informação através dos meios de comunicação de massas, interpondo mediadores entre o acontecimento e a imagem, introduz um factor de subjectividade;
- o fenómeno de anulação da distância espácio-temporal provoca uma perda de escala e de perspectiva e dificulta ao ser humano a capacidade de se situar no mundo e na história;
- o impacto das impressões, quer em quantidade quer em qualidade, faz aumentar progressivamente o limiar de excitação, com a correspondente necessidade de receber estímulos cada vez mais fortes.

Todas estas causas conduzem a uma sobrevalorização do meramente quantitativo, a uma simplificação dos juízos, a uma inconsistência dos afectos, elementos que se assemelham às características do homem-massa, como o vê Kantenich. O homem-massa é um homem incapaz de construir uma rede de vinculações. Perdeu o sentido de lar, o sentimento de acolhimento, o sentido

11 Citado por W. P. Siegel (2001).

de pertença. É um homem desvinculado, desenraizado em todas as dimensões e isso confere-lhe uma profunda fragilidade emocional.

Kentenich (1989) denuncia que a actividade do homem actual está determinada pela mobilidade e intranquilidade da máquina, da qual ele mesmo é uma peça. Quase se poderia dizer que ele já não actua autonomamente a partir de um centro pessoal de decisões pensadas e ponderadas com profundidade e liberdade de espírito, mas antes que é actuado a partir do exterior.

Aparece assim, ligado à ideia de massificação, o conceito de *mecanicismo*.

Por *mecanicismo* Kentenich, citado por Strada (1991), denomina uma forma de pensar que concebe a realidade como se fosse uma máquina, onde as diversas peças se ligam entre si apenas exteriormente, podendo ser substituídas.¹² A separação e oposição é a forma mais característica do raciocínio *mecanicista*: liberdade ou norma, pessoa ou comunidade, autoridade ou autonomia, espírito ou forma, teoria ou praxis. O que deveria estar ligado aparece dissociado, acentuando-se assim a dimensão da antinomia.

Esta forma de pensar arrasta consigo uma forma de viver e sentir com as mesmas características. Vive-se e sente-se como se as diversas partes de uma mesma realidade se encontrassem em oposição e a aceitação ou valorização de uma implicasse a desvalorização da outra. E de novo a partícula "ou" expressa esta disjunção: operário ou patrão, filho ou pai, aluno ou escola.

Em contraposição com esta cosmovisão disjuntiva, Kentenich (1989) propõe uma outra capaz de integrar e harmonizar. Designa-a por *pensar, sentir e viver orgânicos* porque tem por fundamento uma concepção da realidade como se fora um organismo.¹³ Um organismo é formado por diversos níveis e dimensões, perfeitamente integrados entre si, formando uma totalidade. O pensamento orgânico consegue captar as semelhanças assumindo as diferenças. Consegue assimilar a totalidade sem destruir a originalidade das partes nem atomizar o todo.

Kentenich argumenta que uma forma de pensar, sentir e viver *mecanicistas* está na origem não só do processo de desenraizamento e despersonalização do homem mas também da desumanização e atomização da cultura ocidental. Acredita que a pedagogia da vinculação (e por conseguinte a do ideal) dá uma resposta eficaz a esta desintegração progressiva do homem e da sociedade.

Através da sua pedagogia das vinculações e especificamente da pedagogia do ideal, Kentenich oferece-nos um meio excelente de lutar contra esta tendência para a massificação e o mecanicismo, formando personalidades vinculadas e livres, com sentido crítico e capacidade de decisão própria.

12 Ver o que, sobre este conceito ficou referido no capítulo anterior, no ponto referente ao desaparecimento de figuras paternas.

13 Nos capítulos 3 e 4 já nos referimos a esta forma de Kentenich olhar para determinadas realidades como se fossem organismos. Trata-se de uma abordagem muito próxima da abordagem sistémica.

O processo educativo pessoal

Se a personalidade do educador é o princípio educativo por excelência, o factor determinante no processo educativo é o contacto vital. Nele toda a educação se decide.

É o contacto vital entre educador e educando que permite o influxo de vida. O influxo e o refluxo, a partilha enriquecedora de vida. As palavras estão gastas. O homem actual usa e abusa da palavra, escrita, falada, gravada, transmitida. O mundo inteiro está cheio de palavras, de discursos que, muitas vezes, nada significam. Só a palavra encarnada possui verdadeira força. Força que se transmite pelo contacto vital.

O homem de hoje não toma em conta a palavra, antes busca atrás da palavra a personalidade. E se somos vencidos e fracassamos, apesar de saber falar esplendidamente, ... creio, *summa summarum*, que em último termo é porque o nosso actuar nem de longe concorda com o que dizemos (Kentenich, 1971: 72).

Educação sem contacto vital pode ser transmissão de conhecimentos ou imposição de regras e hábitos, mas não mobiliza o ser, não desperta vida, não respeita a identidade.

O contacto vital centra-se na pessoa do educando, exercendo-se essencialmente em função das suas necessidades. Mas "a reciprocidade é um requisito indispensável para que esse contacto seja autêntico" (Strada, 1991: 53). Requer do educador abertura para dar e receber, para intercambiar, para aceitar ser enriquecido e complementado e para, por vezes, ser criticado. Sem nivelar nem igualar. Exige tempo, disponibilidade interior e um grande dispêndio de energia.

O contacto vital cria um misterioso estar um no outro, um para o outro e com o outro. É o amor o ponto de contacto, tem de estar no começo, no meio e no fim, como emana do terceiro princípio filosófico. O contacto vital nasce do cuidado parental e, por sua vez, possibilita a abertura do educando.

O processo educativo, por ser processo vital, possui toda a dinâmica própria do ser vivo. Como já foi referido, Kentenich (1989) fala de uma *pedagogia de movimento*. O processo educativo deve orientar-se pelas exigências de desenvolvimento dos processos vitais do educando, suas etapas de crescimento, seus ritmos próprios, adaptar-se às necessidades e à perspectiva de interesses do educando. Aguarda que os valores objectivos se transformem em subjectivos, através de um processo de assimilação activa e reflexiva.

Espera que as "artes" de escutar e ajudar a abrir forneçam ao educador, como os elementos desta dinâmica, a possibilidade de se adaptar e de, por sua vez, influir em todo o processo.

Ideal de grupo e comunidade educativa

O processo educativo visa a formação de personalidades livres, fortes e perfeitamente integradas, enraizadas e vinculadas a uma comunidade. A comunidade desempenha, assim, uma função educativa fundamental.

A pedagogia do ideal permite compatibilizar e integrar mutuamente pessoa e comunidade. Porque “a acentuação do pessoal de nenhuma maneira deve ser interpretado como exaltação do individualismo ou convite ao subjectivismo” (Strada, 1991: 25). O homem, que se encontrou a si mesmo no pleno desenvolvimento da própria identidade, será sempre o mais disponível e capaz para integrar, de forma orgânica e responsável, um grupo ou comunidade, seja ela a família, a turma ou a escola, o grupo de amigos ou a empresa. A acção educativa deve ter sempre presente as duas realidades — a pessoal e a social — preocupando-se em promover a convergência entre fidelidade a si mesmo e pertença aos demais.

De entre as comunidades educativas, Kentenich dedica uma especial atenção à família. Outras comunidades são, no entanto, igualmente alvo das suas preocupações, entre elas a escolar, que neste trabalho nos interessa especialmente. Em ambiente escolar, Kentenich (1989, 1991) preconiza, também, a utilização da pedagogia de vinculações e, na educação para os valores, a pedagogia do ideal.

Sobre a pedagogia de vinculações nada mais vamos acrescentar ao que ficou dito no capítulo anterior.

Quanto à pedagogia do ideal, interessa de alguma forma referir o trabalho com o ideal de grupo, uma vez que sobre o ideal pessoal se aplica, na escola, tudo o que até aqui ficou dito.

Para poder utilizar a pedagogia do ideal com um grupo, quer se trate de uma turma ou de toda a escola, é indispensável que o educador possua um conhecimento bastante completo e sempre actualizado da realidade dessa turma ou escola e do ambiente que a envolve. Deve sentir quais as preocupações predominantes, quais os gostos, quais as “modas” que imperam, quais os valores que fazem eco no coração daqueles jovens. Esse conhecimento realista que lhe permite sentir o pulso à turma, confere-lhe uma forma de actuar que vai ao encontro das necessidades dos seus alunos. Torna-o assim capaz de servir como moderador, respeitosamente interveniente, no processo de descoberta do ideal. Esse processo deve envolver apaixonadamente todos os elementos do grupo/turma num debate de ideias, num confronto de opiniões, numa partilha de vivências que, progressivamente, vai permitindo que um valor, ou conjunto de valores, se vá revelando como muito importante para todo o grupo. É um caminho que deve ser lento para ser rico. Quanto maior for a discussão em torno das ideias, mais profundo será o conhecimento e a adesão a delas.

Este processo requer alguma maturidade pelo que, só a partir da adolescência ele adquire algum sentido.

Uma vez descoberto o valor ou valores centrais, é importante expressá-lo através de um lema. Trata-se, novamente, de uma tarefa do grupo. É fundamental que cada elemento sinta a formulação encontrada como *sua* e como *nessa*, simultaneamente, para que se sinta motivado por ela e a vá transformando em vida.

Tal como acontece com o ideal pessoal, na etapa seguinte, cuida-se de que essa ideia central ganhe força. Para tal há que saturá-la de valor, com ela relacionando tudo o que se diz, tudo o que se pensa, tudo aquilo a que se dá vida. Cada situação deve ser confrontada com o lema, antes de ser tomada uma decisão.

A partir daí, toda a educação para os valores decorrerá naturalmente do ideal, uma vez que é em função dele que os restantes valores irão ganhando sentido progressivamente.

O ideal de grupo não substitui o ideal pessoal. Por vezes complementa-o e enriquece-o, outras vezes serve-lhe de base. O ideal pessoal promove o auto-respeito, a realização pessoal, um sentimento de liberdade. O ideal de grupo confere um sentido de pertença e de co-responsabilização mútua. Ambas as modalidades desenvolvem a auto-estima e o sentido da democracia, entendida como a participação plena de cada um no bem da sociedade. O próprio processo de busca do ideal de grupo revela-se como uma aprendizagem democrática, pela partilha de experiências, pelo confronto de ideias, pela aprendizagem da defesa dos próprios pontos de vista no respeito pelos dos outros.

Porque a educação para a democracia consiste na ajuda para que o homem desperte a sua imagem mais genuína e a realize com dignidade e liberdade.

A educação totalitária, pelo contrário, distingue-se por uniformizar em vez de individualizar, por ditar a partir do exterior em vez de suscitar a partir do interior (Strada, 1991: 26).

A própria condução do grupo é tarefa de um líder eleito de entre os seus elementos. A orientação do educador deve fazer-se sentir, essencialmente, através do apoio prestado a esse líder.

O processo educativo na comunidade escolar

A pedagogia de vinculações dá grande atenção à atmosfera, ao *ethos* da comunidade onde se desenvolve o processo educativo. Coloca igualmente grande cuidado na integração de cada elemento no grupo.

Kentenich considera a família como o grupo ideal e propõe que todos os outros grupos, e muito especialmente as comunidades educativas, se configurem segundo a sua imagem.

Hagamos una comunidad de nuestra escuela! Cada curso debería representar una especie de familia. Hoy día hay que esforzarse por lograr establecer una familia en todas partes, a fin de que el hombre tenga nuevamente capacidad de contacto (Kentenich, 1983: 128).

O educador, ao assumir-se como figura parental numa atitude de serviço à vida, desperta nos outros o mesmo desejo de servir a vida, a capacidade de se relacionar e de amar. E, deste modo, os vínculos afetivos interpessoais surgem naturalmente, nascendo a comunidade.

Considerando o âmbito do presente trabalho, neste parágrafo vamos-nos preocupar essencialmente com a comunidade educativa enquanto comunidade escolar: a turma ou a escola.

Dentro da turma/escola, e como repetidamente temos referido, o educador deve actuar através de contacto vital, estabelecendo relações pessoais, baseadas em autênticas vinculações, na confiança, e respeito mútuos. Através do contacto vital, o educador descobre e valoriza a originalidade de cada um dos seus educandos. Aprende a conhecer cada capacidade ainda não desenvolvida. Mesmo que se trate de um grupo grande (a escola inteira) não pode ceder à tentação de o transformar numa massa, onde cada elemento é apenas um número mais. A consequência seria a perda da enorme riqueza que o contributo original de cada um representa para todo o conjunto, riqueza que se encerra no dar e receber, numa troca mútua, que é parte essencial da dimensão pedagógica da missão de educar.

A autoridade parental de educador não deve ser excessivamente dirigista. Se nada arrisca, se tudo dispõe e ordena, não deixando margem ao exercício da liberdade, coarcta o desenvolvimento pleno de personalidades autónomas, com as suas características e capacidades próprias.

Se, através de uma pedagogia do ideal, conseguir que cada criança, cada jovem, aspire ao mais elevado, não necessita de estar sempre a regulamentar tudo. A pedagogia do ideal não suprime as normas, mas transcende-as amplamente.

Em vez de adoptar uma atitude dirigista, o educador deve partilhar a autoridade com os seus alunos. Ao associar, delegando funções, entregando a cada um a responsabilidade por uma área ou domínio, o educador está a promover uma das mais importantes características de uma comunidade educativa: a co-responsabilidade. Essa partilha de responsabilidades deve obedecer ao *princípio da subsidiariedade*, segundo o qual a autoridade principal não deve assumir o que pode ser entregue a uma autoridade secundária, respeitando a sua autonomia no exercício das suas funções e prestando-lhe ajuda apenas quando a sente em dificuldades.

Assim se constroem famílias ou comunidades educativas, onde cada pessoa encontra o ambiente favorável ao seu desenvolvimento e plena realização. Quando, pelo contrário, a figura parental se fecha à participação,

detendo em suas mãos toda a autoridade, abafa a personalidade dos que lhes são confiados, não lhes permitindo o desabrochar de todas as suas potencialidades. Esses educadores demonstram insegurança, o que lhes retira toda a capacidade para educar.

Como já foi referido, a orientação do grupo deve reger-se por uma grande ideia: o ideal do grupo. O educador é aquele que encarna esse ideal e o assume com todas as suas forças, através de uma séria auto-educação. Então a autoridade, enquanto função educadora, exerce-se por atracção, por uma forte e misteriosa união. Sem esta concentração numa grande ideia, os esforços tendem a dispersar-se, as vontades não se mobilizam e a comunidade perde o seu rumo (Strada, 1982).

Desta forma, o cuidado com a pessoa é indissociável do cuidado com a comunidade. Cada pessoa só pode crescer e desenvolver-se plenamente quando integrada por uma família ou uma comunidade educativa que lhe confere suporte afectivo, segurança existencial, a possibilidade de se projectar nos outros e de se co-responsabilizar pelo bem comum. A esta complementaridade corresponde uma síntese vital entre o orientar-se por uma grande ideia, o ideal do grupo, e o entregar-se por pessoas concretas, que formam essa comunidade (Kentenich, 1991).

Na condução do grupo, desempenham um papel importante as *correntes de vida*. O educador deve ser capaz de captar e fomentar correntes de vida que mobilizem as crianças (ou jovens) e todo o grupo.

A corrente de vida é uma forma de resposta a uma situação concreta, captada através de alguns valores que se encontram fortemente presentes. Como o próprio termo indica, uma corrente de vida canaliza numa determinada direcção todos os esforços de um grupo, transformando os valores presentes em símbolos e acções concretas. Deve captar todos os níveis da personalidade de cada criança/jovem especialmente o seu mundo afectivo.

A corrente de vida põe em movimento todos os membros do grupo, criando um espírito comum. “Distingue-se por um estado de livre adesão e um modo comum de pensar e amar, forjado pelo contributo criador de muitos e pelo estímulo que surge dos desafios e das situações da vida” (Strada, 1991: 62).

Quando, numa turma ou numa escola se gera uma corrente de vida, emerge de uma forma quase espontânea a identificação afectiva dos seus elementos com os objectivos de toda a turma ou escola. Neste aspecto a corrente de vida produz o mesmo efeito do ideal de grupo. Distingue-se deste pelo seu carácter episódico. Enquanto o ideal de grupo permanece ao longo de toda a vida do grupo, a corrente de vida, como resposta a uma necessidade ou situação, existe enquanto esta necessidade ou situação permanecer.

A acção do educador tem, assim, como missão fomentar, encorajar, enriquecer, canalizar e apoiar a união e participação de todos, para que se desenvolvam pessoalmente e formem comunidade, na força dos vínculos que os unem entre si e a objectivos e ideais comuns.

Notas conclusivas

A pedagogia do ideal integra a pedagogia das vinculações, não só porque se trata, essencialmente, de uma vinculação a ideias, mas ainda porque se processa na relação com uma figura de vinculação: o educador.

Com esta pedagogia, Kantenich oferece-nos uma forma diferente de educar para os valores. A partir de um *valor central* — o ideal — que emerge da natureza do ser original de cada jovem, se agregam todos os outros valores e se excluem os falsos valores. O ideal constitui-se, por este processo, como núcleo central em torno do qual se vai formando uma personalidade forte, livre e enraizada, capaz de resistir aos constantes riscos de desagregação tão característicos da época actual.

O ideal pessoal permite a cada pessoa descobrir um *sentido para a sua própria existência*, respondendo às grandes questões existenciais. Permite encontrar um *projecto de vida*, a partir da própria identidade, assumindo a sua realização ao longo de toda uma existência, na plenitude da sua liberdade.

A pedagogia do ideal revela-se como uma pedagogia da totalidade: um só valor central que integra todos os outros, na preocupação pela formação de atitudes e não da simples modelação de comportamentos.

É uma pedagogia de magnanimidade e não do mero cumprimento do dever. Tudo nela aspira ao mais alto.

É uma pedagogia da alegria, numa plenitude de vida e de realização pessoal e no encontro comunitário em torno dos mesmos ideais.

É uma pedagogia da liberdade, percorrendo caminhos de democracia, que relevam de aspirações interiores para se transformarem em práticas exteriores, no respeito mútuo e na solidariedade de destinos.

Educar para os valores na escola

Education without values is likely to be empty, irresponsible and without application to the contemporary world.

[McGettrick (1995)]

Certamente que todos nós gostaríamos de olhar para a escola como um lugar onde a luta pelas classificações desse lugar ao desenvolvimento das capacidades, à promoção da iniciativa e da criatividade e o monólogo instrutivo fosse preterido em função da partilha, do debate, da construção comum do conhecimento. Uma escola onde se recusasse a selecção segundo padrões e metas rígidas pré-determinadas, antes se estimulasse a diversidade enriquecedora de cada um e da comunidade. Uma escola que, segundo os nossos anseios, contrapusesse:

... à competição a contemplação; à sua suposta neutralidade, o investimento reflexivo sobre os valores que queremos promover na educação escolar; ... à escola uniforme em todas as localidades, a diversidade de projectos educativos localmente construídos; aos currículos únicos e pronto-a-vestir, a multiplicidade de cursos e de percursos pessoais com valor educativo equivalente; ... à tentativa de acumulação desenfreada de saberes, o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e competências humanas; ... à escola vista apenas como transmissão do passado, a escola aberta à atracção do futuro, do que é preciso reconstruir pessoalmente e em comum, uns com os outros (Azevedo, 1998: 18).

Numa escola como esta com que todos nós sonhamos, em que a preocupação central se situa ao nível da formação da pessoa e não estritamente na transmissão de saberes científicos, a neutralidade ética torna-se impensável.

Porque as nossas crenças e atitudes fundamentais estão ligadas de forma essencial aos nossos valores, os quais constituem a base da nossa conduta pessoal e social. Nesse sentido, quando educamos ou ensinamos,

em qualquer actividade educativa que desenvolvamos, estamos sempre, implícita ou explicitamente, a transmitir valores. Ao ignorarmos determinados elementos da nossa cultura, seleccionando outros aos quais conferimos um especial valor, estamos a fazer uma opção com consequências na educação.

O desafio de tornar conscientes os valores que a escola procura promover, de os discutir e assumir é assim um imperativo a que não podemos fugir.

Nessa linha, o Scottish Consultative Council on the Curriculum (1991) colocou à discussão cinco conjuntos de valores que poderão orientar a educação nas escolas. São eles:

- apreço pela aprendizagem;
- respeito e cuidado consigo próprio;
- respeito e cuidado com os outros;
- sentimento de pertença;
- responsabilidade social.

Esta proposta não tem a pretensão de conseguir o total consenso entre educadores, numa matéria em que os consensos são notoriamente difíceis. Tem, no entanto, o mérito de estimular a discussão, ajudando a tornar conscientes e explícitos os valores que devem ser adoptados, comunicados e promovidos na educação que implementamos.

Os valores estão presentes, consciente ou inconscientemente, em toda a actividade escolar. Ao assumir promovê-los, devemos fazê-lo através de toda a acção educativa, o que passa por formas diversas de implementar o currículo.

Quanto ao *currículo formal*, McGettrick (1995) alerta para as limitações de uma abordagem racional da educação, através de um estudo meramente cognitivo dos conteúdos programáticos. Defende uma visão alargada da implementação do currículo que contemple, cumulativamente, duas outras formas: uma abordagem intuitiva, que se preocupe com os sentimentos e a imaginação e uma abordagem espiritual/experiencial, não como um retorno a um certo ensino moralista, mas como reconhecimento da importância do lugar das experiências espirituais na nossa vida.

Através do *currículo informal*, a escola dá-nos, igualmente, uma visão das suas opções acerca dos valores que deseja promover. Não é, de facto, indiferente que se organize um debate sobre os últimos acontecimentos mundiais ou uma passagem de modelos, se promova um clube de montanhismo, de matemática ou de fotografia. Ou ainda que nada aconteça na escola para além das aulas estritamente curriculares.

Mas é, possivelmente, através do *currículo implícito* que a escola passa a mais forte mensagem no domínio dos valores. A forma como comunicamos com os nossos alunos, a capacidade que demonstramos para os ouvir e compreender, a maneira como os sabemos valorizar têm, sem sombra de dúvida, grande influência na sua auto-estima. Mas não só isso: todo o estilo que

imprimimos à relação que estabelecemos com os nossos alunos vai determinar a sua abertura aos valores que assumimos e pretendemos promover. Do mesmo modo, as regras de funcionamento da escola e a forma como são estabelecidas e implementadas — por exemplo, com ou sem a participação democrática dos alunos — são igualmente decisivas para a implementação dos valores que a escola pretende desenvolver. O clima de afectividade e de autoridade respeitosa e democrática pode determinar o êxito dessa implementação. De uma forma geral, tudo o que contribui para a definição do *ethos da escola* tem um valor fundamental para o tipo de educação para os valores que nela se realiza.

Neste capítulo vamos começar por relembrar algumas correntes pedagógicas surgidas ao longo do século XX, para de seguida propor uma nova pedagogia que, tendo por base a pedagogia de vinculações de Kentenich, integra vertentes de outros sistemas pedagógicos com ela coerentes, com o fim de a reforçar e a tornar mais adaptada à realidade escolar.

A pedagogia na escola: uma história do século XX

O século XX surge-nos como o século, por excelência, da educação na escola. Por todo o mundo ocidental, ao longo deste período de tempo, consolidaram-se os sistemas educativos enquanto sistemas escolares e multiplicaram-se as escolas.

As antigas formações conventuais, que ao longo de várias centenas de anos representaram a forma de acesso ao ensino universitário, desapareceram definitivamente.

A escola primária, secundária ou superior aparece-nos como instituição que partilha, com as famílias, a responsabilidade pela educação das novas gerações. O ensino foi-se tornando obrigatório e essa obrigatoriedade foi-se estendendo em termos de duração. Os anos 60 e 70 viram o fenómeno da massificação do ensino escolar, que passa a ser considerado como um direito de todos os cidadãos. A qualidade do trabalho que se realizava na escola foi afectada mais ou menos profundamente. Nos anos 80 e 90 assistimos a um grande empenho na consolidação e melhoria da qualidade do ensino.

Enquanto a escola se desenvolvia como instituição, no seu interior faziam-se esforços no sentido de ensaiar e promover diversas formas de pedagogia. Foi um fenómeno presente ao longo de todo o século, mas que teve um desenvolvimento mais acentuado na sua segunda metade.

Sistemas pedagógicos

O amanhecer do século XX mostra-nos uma escola onde as questões pedagógicas eram encaradas com grande simplicidade: o professor devia explicar a

matéria, passar exercícios de aplicação e testar os resultados da aprendizagem, os alunos deviam absorver o máximo dos conhecimentos expostos e mostrar o que tinham conseguido. Era uma visão magistrocêntrica, segundo a expressão de Debesse & Mialaret (1971).

A assumpção fundamental desta visão residia na ideia de que, quanto melhores fossem as condições de ensino que eram dadas ao professor, melhores seriam os resultados da aprendizagem dos alunos. Daqui resultava que todo o poder era entregue ao professor. Embora nem sempre lhe competisse escolher o que ensinava,¹ podia sempre decidir como e quando o fazia.

Ao longo do século, outras perspectivas pedagógicas foram surgindo, alterando progressivamente o foco da atenção que passa do professor para o aluno — pedocentrismo — ou para o grupo social — sociocentrismo — (Debesse & Mialaret, 1971). Consubstanciaram-se em sistemas caracterizados por uma certa consistência interna mas algum fechamento sobre si mesmos. Alguns destes sistemas inscrevem-se claramente numa visão pedocêntrica, como acontece com o humanismo ou o construtivismo. Noutras, a preocupação com o grupo é mais evidente. É o caso da pedagogia institucional. Em muitos deles, no entanto, não existe uma preocupação tão claramente centrada, sendo menos fácil a sua inclusão num ou noutro dos grupos mencionados.

Na verdade, não nos parece fácil determinar se, na metodologia de trabalho de projecto, a ênfase se coloca no envolvimento individual ou na capacidade de colaboração inter ou entre grupos como estratégia para melhor resolver um determinado problema.

Um outro exemplo é-nos dado pela pedagogia diferenciada, onde a aceitação das diferenças individuais e a capacidade da escola lhes dar resposta é tão relevante como a aceitação das diferenças entre grupos (étnicos, culturais, etc.) e a sua valorização enquanto enriquecimento do grande grupo.

Analisemos, de uma forma sucinta, as características de alguns desses sistemas.

Começemos pelo *movimento humanista*. Ele é subscrito por vários autores, como Rogers, Malow, ou Buhler, não evidenciando uma especial uniformidade. Defendem uma concepção de homem de tipo existencial ou situacional. Inspiraram-se numa posição que foi designada por “terceira força” por se opor a duas escolas com grande projecção no domínio da psicologia na primeira metade do século: a psicanálise e o behaviourismo (Tavares & Alarcão, 1989).

De entre as diversas concepções humanistas, vamo-nos deter na de Carl Rogers pelo especial impacto que as suas ideias tiveram (Rogers, 1972, 1980). Considera que todo o conhecimento autêntico tem por base a coerência em relação a si próprio e a empatia em relação aos outros. Centra todo o processo

1 Em alguns países já existiam, à época, currículos nacionais que definiam os conteúdos programáticos.

pedagógico no educando, considerando-o capaz de prosseguir a aquisição do conhecimento (1972). Tudo se passa numa dialéctica, nem sempre isenta de conflitos, entre duas personagens presentes no interior de si mesmo: o homem da ciência e o da experiência. Acredita que o ser humano é um ser essencialmente bom, que contém em si a capacidade de crescer e se desenvolver. A aprendizagem, enquanto apropriação de conhecimento, é fenómeno essencialmente pessoal, que ninguém pode fazer pela própria pessoa. Deve estar ligado a um projecto pessoal para que possa ganhar sentido para o próprio.

Cabe ao professor criar as condições favoráveis a esse desenvolvimento e aprendizagem, construindo um meio estimulante, seguro, confiante, evitando tudo o que possa conter em si uma ameaça de desprezo, humilhação, cólera. Um meio simultaneamente desafiador por apresentar problemas, que podem ser cognitivos, sociais, filosóficos ou morais, que se revelem de interesse para o educando e que comprometa a pessoa inteira, com os seus sentimentos, a sua inteligência, a sua vontade de se ultrapassar.

Todo este processo se torna mais eficaz e é mais bem aceite, quando o próprio aluno se torna corresponsável por decisões essenciais numa aprendizagem, como sejam: a programação das actividades escolares e a avaliação. A auto-avaliação assume assim um papel de relevo e a hetero-avaliação um papel secundário. O mesmo se deve verificar relativamente à avaliação dos comportamentos. Esta prática torna os alunos mais responsáveis, mais auto-confiantes, mais criativos (a avaliação externa coarctada a criatividade), mais livres interiormente.

A personalidade do educador é fundamental. Deve ser autêntico, conhecer os seus limites, aceitando-se como é. Isso permitir-lhe-á ter uma atitude compreensiva, afectiva, respeitosa e apoiante. Deve estar atento ao que o educando expressa em termos de sentimentos e de ideias e também ao que não expressa e lhe vai no interior, procurando ter uma atitude de estímulo ao seu crescimento (Rogers (1980).

Analisemos agora a metodologia de *trabalho de projecto*.

A utilização de projectos em educação parece ter surgido nos Estados Unidos da América nos inícios do século XX. O pensamento educativo americano era, à época, fortemente marcado pelas ideias de Dewey, muito centradas na actividade intencional do aluno como forma de aquisição de aprendizagens significativas.

Segundo Leite, Malpique e Santos (1990), o termo *purpose* (intenção, objectivo) é usado com um significado muito próximo do conceito de "projecto", no texto de Dewey sob o título *The Meaning of Purpose* (1938).

Kilpatrick terá sido o primeiro autor a reflectir sobre o trabalho de projecto enquanto metodologia de ensino/aprendizagem, num artigo publicado em 1918 sob o título *The Project Method* (Kilpatrick, citado por Abrantes: 1994). Este autor considera igualmente a palavra *purpose* como termo chave para a sua definição de projecto enquanto "actividade intencional feita com todo o

coração e desenvolvendo-se num contexto social” (Kilpatrick, citado por Abrantes, 1994: 7). Três características desta metodologia de trabalho ressaltam como importantes nesta definição: a actividade, a intencionalidade e a sua contextualização social. Curiosamente, o facto de toda a acção se centrar num problema real e na intenção de o resolver não aparece explicitamente enunciada. Para Abrantes (1994), tal deve-se a uma certa colagem do conceito de projecto à de resolução de problemas, que veio a ser posteriormente ultrapassada, dando lugar, nas últimas décadas, à concepção de que o trabalho de projecto é certamente uma das formas de resolver um problema mas não a única. Adequa-se, de uma forma especial a problemas inseridos em contexto real e com significado para os que se envolvem na sua resolução. Aliás, a ideia de problema constitui o núcleo de conceito de trabalho de projecto, seu ponto de partida e motor de todo o processo, mobilizando o interesse do grupo e de cada um dos alunos, envolvendo-os de forma criativa, empenhada e activa.

Todo o ensino e aprendizagem se desenvolvem, assim, em torno de uma ideia que se quer ver concretizada no futuro (Boutinet, 1993). Essa ideia directora funciona como tema central, em função do qual cada disciplina deve dar o seu contributo. Trata-se assim de procurar realizar um desejo, responder a uma necessidade concreta sentida, tornar real qualquer coisa como um sonho ou um ideal. Como refere Ponte (1990), só necessitam de ser projectadas coisas complexas, grandes ou delicadas.

O trabalho de projecto desenvolve-se em dois tempos: a concepção e a realização. Da concepção do projecto faz parte a avaliação dos recursos necessários e a escolha de uma estratégia programada de acordo com etapas a cumprir. A realização deve ser auto-regulada através de uma avaliação contínua, participada e formativa. É uma pedagogia que envolve um grande número de parâmetros, daí a sua complexidade.

Essa complexidade é igualmente referida por Abrantes (1994), que a considera como uma das características essenciais desse tipo de metodologia. As outras características apontadas são:

- autenticidade, na medida em que o problema a resolver tem de ser real para quem se envolve na busca de uma solução;
- intencionalidade da actividade desenvolvida, já acima referida, na medida em que se orienta por um objectivo — o problema a resolver — e procura atingir um produto — a sua solução;
- responsabilidade e autonomia que os alunos assumem na elaboração das estratégias e no seu desenvolvimento;
- cooperação dentro do grupo que se envolve no projecto;
- exigência de tempo e de meios para poder chegar a bom termo.

A metodologia de trabalho de projecto, pela sua grande riqueza e complexidade, possui, segundo Le Grain (1985), muitas características em comum com

as mais diversas correntes no domínio da psicologia e da pedagogia, como: a psicologia de grupo, a psicologia da motivação, a pedagogia institucional, a pedagogia de Freinet, a pedagogia construtivista, a consciencialização de Paulo Freire, entre outras.

A *pedagogia interactiva* coloca a acentuação num aspecto distinto: a co-resolução das situações problemáticas, com o fim de, através do conflito sociocognitivo que daí possa advir, permitir o desenvolvimento intelectual de cada aluno e a construção comum de conhecimento. A ela estão ligados Doise & Mugny, (1981) e Perret-Clermont, (1988) da Escola de Genebra.

Segundo esta corrente, existe entre os sujeitos dois modos de interacção: a relacional e a sociocognitiva. Só esta última faz progredir o desenvolvimento e a aprendizagem. Para que tal aconteça é necessário que, inicialmente, exista divergência de opiniões sobre a forma de resolver a situação problemática colocada. Esse conflito social, devido a diferentes pontos de vista, deve ser conduzido de forma a fazer surgir o confronto de ideias e pontos de vista. Tratando-se de um grupo de pares, existem ainda assim diferenças de maturidade e de centração e os argumentos de uns, se caírem dentro da esfera que Vygotsky denominou por “zona de desenvolvimento próximo” dos outros, pode provocar um conflito interno por parte destes últimos, seguido de novas vias de raciocínio. O consenso, quando conseguido, resulta normalmente na descoberta da solução para o problema. Desta forma se constrói conhecimento enquanto, simultaneamente, se processa um desenvolvimento intelectual. O conflito sociocognitivo, não sendo a única forma de construção de conhecimento, é considerado por Gilly (1988) como uma das mais eficazes.

É de grande importância que os grupos de pares sejam heterogéneos, mas sem que exista uma figura de tal forma preponderante, que seja incontestada, sendo os seus argumentos aceites como irrefutáveis. Quando isso acontece, o conflito social não se verifica, o que inviabiliza o conflito cognitivo. Cabe ao professor estar atento a este aspecto fundamental deste tipo de pedagogia. Ao professor se atribui o papel de moderador, de inquiridor, de guia, ajudando as crianças a ultrapassarem impasses e a descobrirem onde estão as questões importantes sobre as quais é pertinente reflectirem. Deve, igualmente, ajudar a sistematizar o conhecimento adquirido e a generalizá-lo de acordo com as possibilidades que a idade das crianças permita.

Consideremos um outro sistema: o *construtivismo*, corrente pedagógica que encontra os seus fundamentos na teoria psicológica de Piaget.² Os defensores do construtivismo consideram que a inteligência se desenvolve através da experiência, por um processo de sucessivos saltos entre patamares de equilíbrio. Esses saltos dão-se através de processos de assimilação, nos quais

2 Fala-se de *corrente* na medida em que corresponde não a um sistema pedagógico mas a vários.

uma situação do meio é apreendida pela estrutura actual do sujeito, e processos de acomodação pelos quais a estrutura actual do sujeito se modifica criando uma nova estrutura que responda a um novo tipo de situação.

O construtivismo considera que cada pessoa é capaz de construir o seu próprio conhecimento, pela interacção com o meio envolvente. O desenvolvimento desse processo cognitivo evolui do concreto para o abstracto. A construção do conhecimento parte da actividade do sujeito, a qual serve de base para a reflexão.

O papel do professor dentro desta corrente é o de criar situações pedagógicas adequadas, orientando o processo de procura da solução, de forma a estimular a construção de conhecimentos.

O pensamento pedagógico de Bruner insere-se nas correntes cognitivistas. Tal como os outros pedagogos do último século, Bruner acredita que as aprendizagens significativas só ocorrem quando o sujeito que aprende possui motivações intrínsecas que o induzem a envolver-se na exploração de uma determinada área problemática. A partir desse interesse, formulam-se problemas, colocam-se hipóteses, exploram-se alternativas, realizam-se observações e pesquisas, analisam-se os resultados, retiram-se as conclusões, o que pode obrigar à reformulação das primeiras hipóteses ou à colocação de outras. Todo este tipo de actividades deu origem ao termo *ensino/aprendizagem pela descoberta* (*discovery learning*).

Os conhecimentos adquiridos devem conduzir à construção de conceitos e sua integração noutros ou em estruturas cognitivas mais amplas, permitindo a formação progressiva de uma visão organizada do mundo que parte do simples para o complexo. A aprendizagem processa-se de acordo com o desenvolvimento, iniciando-se com experiências activas — *inactive stage* —, passando por uma etapa de representação do conhecimento por meio de modelos icónicos — *iconic stage* — até atingir níveis mais abstractos e complexos que se expressam através de formas simbólicas — *symbolic stage* — (Bruner, 1975). Por tal razão, um mesmo conteúdo deve ser retomado em diversas etapas, o que implica uma concepção do currículo em espiral (Bruner, 1973). No sistema bruneriano, toda a aprendizagem se insere no processo global da educação, o qual deve ser enquadrado por um sistema social de valores.

A *pedagogia institucional* foi criada em 1958 por Jean Oury, mas muitos outros nomes a ela se encontram ligados, como: Lobrot, Lapassade, Fonvieille, Lourau e Vasquez.

Parte da constatação de que a escola é, tradicionalmente, uma instituição que segue um paradigma burocrático e hierarquizado, em que o poder é exclusivamente exercido pelo professor. Contesta essa perspectiva, estimulando a desestruturação da instituição para a reestruturar com base no exercício democrático do poder por todos os elementos da escola — alunos e professores. Segundo a corrente sistémica, as estruturas são modos de regulação que estão na origem do exercício de funções de uma instituição (Pourtois &

Desmet, 1997). O que a pedagogia institucional procura fazer é a destruição de uma estrutura para possibilitar a criação de uma outra, mais flexível, democrática, partilhada e responsabilizante. Utiliza como práticas, entre outras: a) a organização de assembleias de escola ou de turma nas quais se discutem as regras por que se devem reger o comportamento dos alunos e a própria escola; b) a gestão de conflitos pelos próprios alunos; c) a distribuição de tarefas que devem ser cumpridas por todos rotativamente. Desta forma se produz uma redistribuição do poder, se estimula a capacidade de tomar iniciativas, se reconhece o direito universal do uso da palavra e da manifestação de opiniões, se reduzem as tensões pela possibilidade de todos participarem, se desenvolve a capacidade de criticar, se elabora todo um sistema de valores.

A *pedagogia diferenciada* revela em particular o cuidado com as especificidades de cada pessoa. A este tipo de pedagogia estão ligados nomes como Meirieu (1992), Przesmycki (1991), Berbaum (1991).

A pedagogia diferenciada procura adaptar o processo de ensino às características individuais e aos estilos e ritmos de aprendizagem de cada criança. O professor deve funcionar como mediador, que avalia a situação em que se encontra o aluno e, partindo dela, procura estimular o progresso através de situações problemáticas desafiadoras e interessantes. É, no entanto, importante que se mantenha atento às dificuldades para poder actuar como recurso, com o cuidado constante de que este não seja forjador de dependência mas fomentador da autonomia, na medida em que actua essencialmente como securizante, como estimulante da auto-confiança. Todo o processo ganha força e eficácia se permite que a criança desenvolva processos de metacognição.

Mais recentemente, a pedagogia diferenciada tem evoluído para uma *pedagogia inclusiva*. Uma escola inclusiva é a que é capaz de *incluir* a diferença, considerando-a como forma de enriquecimento comunitário e pessoal.

A *pedagogia das experiências positivas* defende que “a escola pode ser um lugar de reconciliação entre o efectivo e o cognitivo, entre o amor e o conhecimento” (Pourtois & Desmet, 1997: 215). Esta pedagogia tem sido estudada e desenvolvida no CERIS (Centre de Recherche et d’Innovation en Sociopédagogie Familiale et Scolaire), nomeadamente por Pourtois & Maoloni.

Procura fazer sentir às crianças o prazer pelas actividades de aprendizagem, aproximando-as dos interesses e preocupações manifestados, para que sintam o seu sentido, considerem a sua utilidade. Preocupa-se em abrir a escola ao mundo, promovendo a descoberta do meio envolvente através de saídas para o exterior. Desta forma, diversifica as actividades, tornando a vida escolar mais interessante e motivadora. Reconhece cada aluno como ser individual, procurando responder às suas necessidades específicas.

Nas duas últimas décadas do século foram dados vários passos no sentido de conjugar características de diferentes sistemas pedagógicos na construção de respostas mais abrangentes e mais compatíveis com a complexidade do processo que se desenvolve nas escolas.

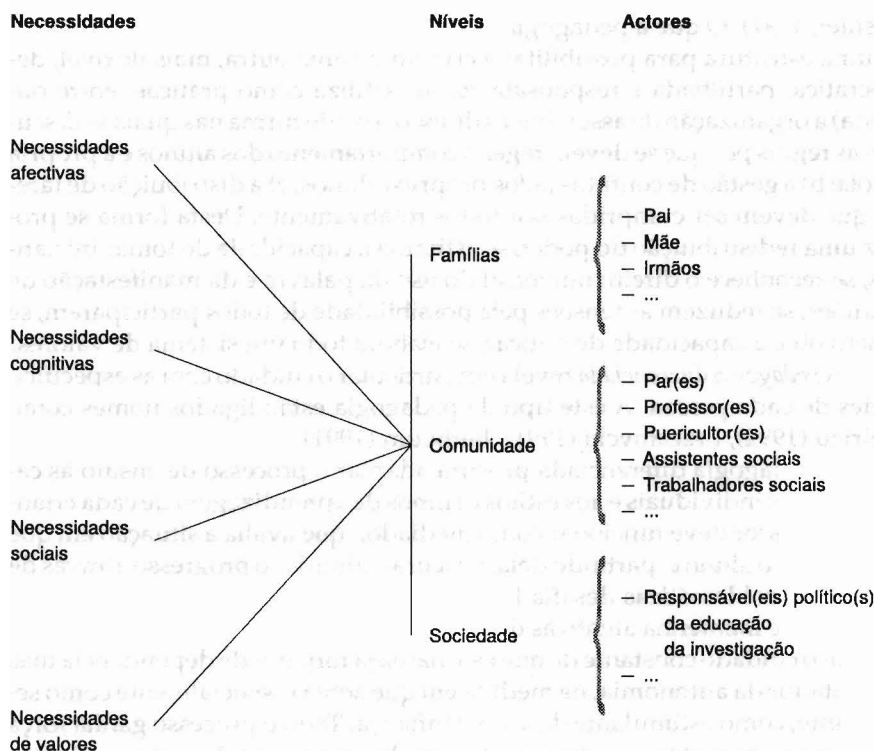


Figura 6.1 Um paradigma educativo pós-moderno

Cada um dos sistemas pedagógicos que foram tomando forma ao longo do último século preocupava-se em responder predominantemente a uma necessidade do ser humano em formação, umas inerentes à condição humana, outras à tarefa de crescer. Assim, e para dar apenas alguns exemplos, enquanto o construtivismo, que tem os seus fundamentos na teoria de Piaget, responde à necessidade cognitiva de experimentar para conhecer, o humanismo de Rogers está relacionado com a necessidade afectiva de se sentir aceite e a pedagogia institucional corresponde a uma necessidade de autonomia social.

Pourtois & Desmet (1997) apresentam-nos uma proposta possível.

Propõem-se encontrar um tipo de educação que procure responder às necessidades essenciais da busca de valores, insistindo na imprescindibilidade de “tomar em conta a dimensão ética do acto educativo” (p. 299). O esquema da figura 6.1 mostra-nos um paradigma educativo multidireccional.

Partem da identidade inicial de cada professor e da sua pedagogia primária, que designam por “pedagogia de impregnação”. A partir dessa

pedagogia de base, cada professor deve ir incorporando e fazendo interagir aspectos de outras pedagogias, criadas igualmente na era moderna, de forma a ir constituindo um sistema educativo multi-referencial e integrado. Desta forma vai criando um *paradigma pós-moderno* pessoal assente em dois pilares fundamentais: a subjectividade e a racionalidade. A subjectividade que lhe é dada pela sua visão pessoal das questões pedagógicas e a racionalidade que lhe advém dos diferentes sistemas pedagógicos que vai incorporando. As principais características que relevam de um paradigma deste tipo são a integração, a complexidade e a já referida dualidade subjectividade/racionalidade.

Concluimos este ponto recordando que ao longo do último século, assistimos a uma pronunciada evolução do pensamento pedagógico. Uma multiplicidade de abordagens diferentes foram elaboradas e ensaiadas. Nem todas demonstraram ter a coerência e a força para se afirmarem como propostas com interesse em conjunturas diferentes daquelas em que foram experimentadas. Todas, no entanto, deram o seu contributo à pedagogia escolar, tendo muitas das suas características sido adaptadas a meios diferentes.

Quase todas foram concebidas como exclusivas, o que pode ter dificultado a sua mútua interacção e assimilação. Esta, no entanto, acabou por ir acontecendo, dando origem a teorias mais abrangentes e com maior capacidade para responderem às diversas necessidades do ser a educar.

Apesar de toda esta diversidade, uma tendência emerge como constante: a mudança do centro de atenção da actividade escolar, que se desloca do professor para o aluno e deste para o grupo.

Importa, no entanto, salientar que, embora este movimento se revele de forma clara e inequívoca, manifestando-se numa diversidade de correntes e de pensamentos pedagógicos, tal não retira em nada a importância do papel do professor. Este, pelo contrário, torna-se mais complexo, exigindo maior maleabilidade, maior atenção ao grupo e a cada criança em particular, às suas necessidades, aos seus interesses. Requer que se actualize constantemente, que seja estimulante e criativo, que saiba ser positivo e confiante na capacidade de organização das crianças e na sua aptidão para construir conhecimentos. Esta grande exigência que é colocada no professor tem sido, possivelmente, um dos factores que mais tem dificultado a evolução da prática da educação que não se tem mostrado capaz de acompanhar os avanços teóricos verificados.

Proposta de uma pedagogia escolar

Ao longo de uma parte significativa da infância e da juventude, a nossa vida decorre enquadrada por duas instituições educativas: a família e a escola. Nelas se aprende a orientar as nossas atitudes por padrões valóricos que, não

sendo definitivos, são, ainda assim, determinantes. As mais importantes aprendizagens, bem como as mais importantes opções da nossa existência, são tomadas nesta etapa, influenciando de uma maneira essencial, o que seremos e o que faremos.

A educação exerce uma ascendência capital sobre o nosso olhar acerca do mundo e da vida. O contacto com cada educador não pode acontecer de forma indiferente, antes marcar cada personalidade no seu caminho para a autonomia e a liberdade consciente e responsável. E se a acção educativa da família precede a da escola no tempo e na prevalência, esta última tem vindo a assumir um relevo que lhe advém em parte da ausência e inoperância da primeira a que os tempos actuais vêm assistindo. Por força de uma série de factores sociais e culturais, a escola vem assumindo um papel cada vez mais forte e decisivo na educação, influenciando a sociedade e a cultura ao forjar a personalidade dos seus cidadãos. É indispensável e urgente que esta constatação seja efectivamente reconhecida, sem que tal possa, de qualquer forma, significar uma desvalorização da função essencial da família e do apoio que a esta deve ser dado.

A complexa evolução da sociedade levanta assim acrescidas tarefas e responsabilidades à instituição escolar. Existe um número crescente de famílias com condições estruturais de estabilidade mas nas quais, por razões contextuais diversas, a ausência dos pais se verifica por períodos demasiado longos, provocando nos filhos uma certa sensação de abandono e a inexistência presencial propiciadora da natural emergência de vinculações. Outras famílias, em que os vínculos não se mantêm estáveis, passam por fases de reorganização e de readaptação de funções que, a não serem feitas cuidadosamente, podem provocar desajustamentos afectivos, estados de angústia e por vezes regressões no natural crescimento das crianças. Existem, finalmente famílias nas quais o processo de desorganização é quase permanente, não oferecendo um ambiente amistoso, seguro e estruturante, essencial a um desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos filhos que nela vivem.

Quantas crianças crescem sozinhas, sem que lhes tenha sido dada a oportunidade e as condições para estabelecerem uma vinculação a um lar, a uma figura de referência. O mundo é, para tantas, um lugar onde foram lançadas e onde não encontram acolhimento, protecção ou segurança. Aprendem a desconfiar de tudo e de todos, a defender-se da agressão. Assumem que, se a vida os contunde, só há duas atitudes possíveis: esconderem-se de forma a que ninguém se dê conta da sua existência ou responderem com violência na esperança de poderem sobreviver. As primeiras são crianças apagadas, apáticas, que não se conseguem interessar por nada. São, de forma geral, frágeis e facilmente influenciáveis. As segundas demonstram grande dificuldade em se concentrarem no trabalho, em aceitar regras, em ser bem-educadas e disciplinadas.

A escola deve dar resposta a todos estes meninos: aos que crescem sem problemas mas também àqueles para quem a vida é um problema contínuo.

Uns e outros necessitam de desenvolver as suas capacidades e aprender a ultrapassar as suas limitações. Em relação a muitos deles, vê-se na contingência de exercer funções supletivas relativamente às famílias e ao mundo exterior.

Como poderá a escola ajudar estas crianças a construírem personalidades autónomas, fortes, com projectos e opções de vida orientadas por valores construídos e assumidos com autenticidade?

Uma vez que um dos maiores problemas da época actual se situa em questões afectivas profundas que afectam, de forma determinante, o desenvolvimento e a educação de tantas das nossas crianças e dos nossos jovens, a solução deverá passar por um tipo de pedagogia em que a componente afectiva seja relevante, enquadrando todos os outros aspectos, cognitivos, sociais e de construção de valores. Assim a pedagogia das vinculações aparece-nos, neste contexto, como uma opção que se nos afigura como especialmente adequada. Tem por base uma relação afectiva profunda e duradoura e preocupa-se com a formação integral do ser humano e muito especialmente com o desenvolvimento dos valores.

Tendo em consideração estes pressupostos, vamos procurar pensar em algumas características de um modelo que, integrando como fundamento a pedagogia de vinculações, a complemente em termos escolares. Esta será uma proposta entre muitas possíveis. Teremos em consideração, de uma forma especial, a vertente educativa que se encontra no centro do presente livro: a construção de valores. A nossa reflexão irá incidir nas características que nos parecem mais relevantes na pedagogia das vinculações, procurando encontrar vertentes de outros sistemas pedagógicos especificamente concebidos para a escola que possam contribuir para a sua melhor adaptação ao contexto escolar.

Ao pensarmos na pedagogia de vinculações como uma *pedagogia de liberdade* estamos a realçar a sua preocupação em suscitar a liberdade interior na decisão e a autonomia no actuar, aliadas à responsabilidade pessoal e social. Objectivos que se atingem através do exercício da própria liberdade. Aprende-se a ser livre, exercendo responsabilmente a liberdade, exercendo-a no respeito e na co-responsabilização por esse outro, pelo grupo e pela sociedade. Essa reflexão induz-nos a considerar o reforço que poderá significar para a pedagogia da vinculação a utilização, a nível do currículo oculto, de aspectos da *pedagogia institucional* e a nível do desenvolvimento do currículo formal da *pedagogia de trabalho de projecto*.

Ao preconizar a organização autónoma, embora apoiada, dos alunos enquanto grupo institucional, a primeira das pedagogias apontadas está a estimular o exercício da responsabilidade social. Permite que a gestão de conflitos se realize no respeito por cada um. Estimula a criação de regras de organização social e conduta individual. Suscita a regulação social pelo exercício da livre expressão individual. Possibilita a cada um a assumpção de diferentes papéis, incluindo o da liderança do grupo.

Esta forma de viver a escola gera uma percepção mais profunda das nossas interdependências, valorizando um dos eixos de educação a que o Relatório Delors maior relevo conferiu: *aprender a viver juntos*.³

Quanto à pedagogia de *trabalho de projecto*, esta estimula os indivíduos a agir, a tomar iniciativas e a organizarem-se em grupo em torno de um problema, no sentido de conseguir uma maior rentabilização da acção a empreender para o solucionar. Permite desenvolver a autonomia, a capacidade de organizar e planificar o seu próprio trabalho, a aprendizagem da pesquisa nos seus diversos aspectos, a capacidade de trabalhar em equipa, a inter-ajuda, a capacidade de liderança, a capacidade de tomar iniciativas, a criatividade, a facilidade de expor a outros o trabalho realizado, de o explicar e defender, a capacidade de avaliar o trabalho próprio e o alheio, apresentando as suas razões e argumentos. Permite igualmente formar do Mundo uma visão muito mais global e sistémica.

Ao valorizar a autonomia na aprendizagem, quer a nível da tomada de decisões quer da organização e realização da acção, a pedagogia de trabalho de projecto presta um contributo importante a uma das recomendações do relatório da UNESCO para a educação no século XXI: aprender a conhecer ou aprender a aprender. Concorre igualmente para aprender a viver juntos uma vez que todo o trabalho se desenvolve no interior de um grupo e na relação inter-grupos.

Assumindo-se como uma *pedagogia de confiança*, que acredita nas potencialidades de cada educando e que afirma a preponderância da auto-educação, a pedagogia de vinculações está claramente a inscrever-se na corrente humanista da educação. Ao incluir na responsabilidade de cada educando pela sua própria educação a responsabilidade pela sua aprendizagem, estamos a reforçar a primeira perspectiva e a contribuir para que cada criança, cada jovem, *aprenda a ser*,⁴ se torne pessoa.

As pedagogias humanistas, e nomeadamente a desenvolvida por Carl Rogers para a educação escolar, coloca o "aprendiz" no centro do processo de aprendizagem, entregando nas suas mãos as mais importantes decisões nesse domínio. Mais do que isso, é a *pessoa como um todo* que importa atender e cuidar, o significado que para ela revestem os conhecimentos adquiridos, o envolvimento do seu interesse empenhado e dinâmico nas actividades através das quais essa aquisição se processa. Importa que aprenda a pensar, mas também a sentir e a relacionar-se com os outros com verdade e empatia.

Uma outra visão pedagógica pode igualmente apoiar a posição de confiança no educando sobre a qual nos estamos a debruçar. Trata-se da *pedagogia*

3 J. Delors e outros (1996), *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Paris, UNESCO.

4 Recomendação central do Relatório Faure, elaborado pela UNESCO em 1972, retomada pelo Relatório Delors para a educação no século XXI.

inclusiva. Esta advoga formas práticas de a escola ser capaz de aceitar as diferenças de tipo cultural, social, étnico ou devidas a deficiências várias, considerando-as como um enriquecimento de grupo e encontrando formas de potencializar as forças positivas e ultrapassar os inevitáveis limites. Numa atitude de confiança, a pedagogia inclusiva acredita que todas as pessoas são capazes de percorrer uma trajectória de aprendizagem. Necessitam, naturalmente de apoio e esse apoio deve ser inversamente relacionado com o grau de capacidade que demonstram.

Quando nos referimos à pedagogia de vinculações como uma *pedagogia de movimento* estamos a acentuar que todo o processo educativo se deve adaptar às características individuais de cada educando ou grupo de educandos e à etapa de crescimento em que se encontram, quer a nível da maturidade psicológica quer da sua formação enquanto pessoa. Estamos ainda a valorizar a capacidade que o educador deve demonstrar para compreender as perspectivas dos seus educandos, os seus interesses e preocupações e para se colocar a seu lado, percorrendo com eles o mesmo caminho que estes devem percorrer.

Na medida em que proclama um paradigma de aprendizagem, focalizando todo o processo de construção do conhecimento no educando, o *constructivismo* pode reforçar esta perspectiva de centralidade do educando enquanto ser cognoscente. Nesta perspectiva, o educador é de novo considerado como um dinamizador qualificado, que cria as situações desafiadoras, estimula a curiosidade, orienta o processo, contribui para a validação dos resultados obtidos e para a estruturação dos conhecimentos adquiridos.

Mas, se para a pedagogia de vinculações a relação educador/educando se revela como factor essencial no processo de educação, não é possível deixar de referir o papel igualmente fundamental que assume a *comunidade educativa*, na qual esse processo se inscreve. Ao defender-se que não se educam pessoas isoladamente, está-se necessariamente a induzir que o grupo deve ser tomado em consideração. O ambiente, que nele seja possível gerar, influencia decisivamente a dinâmica do processo, permitindo o enquadramento securizante e protector de cada elemento, estimulando a autonomia e capacidade de iniciativa individual e de conjunto, acolhendo as correntes de vida que podem brotar e enriquecer a caminhada comum e de cada um. Numa comunidade educativa em que o relacionamento inter-pessoal é forte, cada elemento tem a oportunidade de ensaiar formas conjuntas de solidariedade, encontra o apoio afectivo indispensável ao seu bem estar psicológico e a força para empreender, em conjunto, o que dificilmente seria possível realizar isoladamente.

Na concretização, em meio escolar, dos aspectos acabados de mencionar, pode recorrer-se ao programa *just community*, de Kohlberg e nomeadamente à sua preocupação em instaurar na escola, especialmente a nível do currículo oculto, de uma sociedade democrática.

No que se refere à gestão do currículo formal, são certamente relevantes os contributos que uma perspectiva interaccionista nos pode dar. O *interaccionismo*

defende o interesse, para o desenvolvimento cognitivo da criança e para a sua aprendizagem, de interações significativas entre crianças de níveis diferentes e entre estas e o adulto, como forma de provocar o desequilíbrio no julgamento da criança e abrir o seu espírito a formas de pensamento mais ajustadas e evoluídas. Os pequenos grupos de trabalho formados dentro da sala de aula e o próprio grupo-turma enquanto espaço de debate e reflexão, ao permitirem a cada criança a expressão dos seus conhecimentos e a argumentação sobre o que considera ser a melhor estratégia, para a resolução de situações problemáticas, provoca o conflito cognitivo, abrindo novas perspectivas de raciocínio. O interaccionismo surge-nos, desta forma, como um meio concreto de apoiar e reforçar o carácter educativo da comunidade.

Alguns dos aspectos que referimos a propósito quer do interaccionismo quer do construtivismo, poderiam ter sido perspectivados, de uma forma mais integrada, através do construtivismo social. Nesta corrente têm vindo a confluír, com bastante fecundidade, vertentes que encontram o seu fundamento no pensamento de Piaget, como acontece com o construtivismo, e no de Vygotsky, como acontece no interaccionismo. As teorias destes autores, que nos apresentam duas visões diferentes do desenvolvimento cognitivo da criança, têm vindo a ser desenvolvidas por investigadores que procuram respostas mais completas e adequadas à construção do conhecimento. Abordámos separadamente as duas concepções anteriores porque nos pareceu que respondiam a aspectos diversos, embora convergentes, da pedagogia de vinculações, ainda que tal aconteça com todos os sistemas pedagógicos e metodologias mencionadas nesta secção. Cada um deles contribui, de alguma forma, para reforçar várias vertentes da referida pedagogia, uma vez que todas estas se encontram coerentemente relacionadas. Refere-se, apenas a título de exemplo, o caso da metodologia de trabalho de projecto. Esta foi mencionada a propósito da pedagogia de vinculações enquanto pedagogia de liberdade. Poderia, no entanto, ter igualmente sido relacionada com a importância da comunidade educativa.

Como já foi referido, a integração de todas estas perspectivas foi pensada no sentido de uma melhor adequação, à escola, das diferentes vertentes da pedagogia de vinculações, incluindo a sua capacidade para apoiar a construção de valores.

Muito mais haveria certamente para acrescentar a estas reflexões. Limitámo-nos a apresentar algumas sugestões que não pretendem de modo algum ser exaustivas. Esperamos que possam ser alvo de novos estudos, que a nível teórico, da investigação e da prática pedagógica, venham a permitir o alargamento de horizontes, a correcção de muitos dos aspectos apresentados e, porventura, a validação, ainda que historicamente precária, de outros.

Apesar de todo este esforço, não nos restam dúvidas de que, qualquer que seja o sistema pedagógico pensado, é sempre possível encontrar limitações

e dificuldades. A tendência para integrar perspectivas de diversas origens, mas que se procuram coerentes entre si, releva de uma preocupação de responder, através de uma abordagem holística, a algumas dessas limitações. Estamos certos, no entanto que, por maiores que sejam as potencialidades de complementação que as diversas vertentes apresentam entre si e o esforço de integração dispendido no sentido de apresentar uma proposta congruente e tão complexa quanto possível, jamais será viável construir um projecto adaptado a todos os grupos, a todos os contextos culturais e históricos. O ideal não existe neste domínio, nem mesmo nos nossos espíritos mais optimistas e sonhadores.

Reflexões finais

De todas as dimensões do processo educativo sobressai, como central, o próprio sujeito no qual todo o processo se desenvolve. Aí está a vida que deve crescer, a identidade que busca encontrar-se, a personalidade que procura formar-se.

A educação torna-se realidade na auto-educação. O actor principal é sempre o educando. O educador não é mais do que aquele que serve essa vida, que desabrocha e luta por vencer todos os obstáculos que se opõem ao seu pleno desenvolvimento. Torna-se educador ao assumir uma atitude de parentalidade que abre caminho ao emergir de uma vinculação que une, de forma profunda e estável, educando e educador e torna possível a relação pedagógica.

Essa parentalidade traduz-se num autêntico e respeitoso apoio ao desenvolvimento da liberdade do outro, ajudando-o a formar uma personalidade original, rica, forte e coerente em todas as suas múltiplas dimensões. A acção do educador deve partir do ponto em que se encontra o educando e procurar pôr-se em movimento com ele, num profundo respeito pelas suas características individuais, o seu ritmo próprio, a sua perspectiva de interesses e uma grande confiança na sua capacidade para construir uma personalidade rica, forte e harmoniosa.

Porque a educação, enquanto formação da personalidade, é um processo de pessoa a pessoa, um encontro entre um ser humano maduro e um outro em desenvolvimento, que se estabelece através de um *contacto pessoal*. Trata-se de um encontro vital em que um espírito actua sobre outro espírito, um ser sobre um outro ser, num mútuo dar e receber, aceitar, despertar e estimular. Esse contacto pessoal pressupõe uma estreita relação de vinculação e uma atmosfera de grande delicadeza.

Na verdade, em educação haverá sempre que ter em conta dois factores essenciais: a natureza humana, que é imutável enquanto natureza, mas assume características únicas em cada ser humano e os elementos culturais, que

mudam de acordo com a sociedade em que se inscrevem e com a época em que se vive. A um bom educador exige-se que seja um grande conhecedor da natureza humana, que desenvolva uma grande sensibilidade aos traços próprios de cada pessoa e que, simultaneamente, esteja perfeitamente consciente do que torna o seu tempo histórico diferente dos demais.

Entre os dois pólos de um processo educativo — educando e educador — é sem dúvida o educando o elemento essencial. É, no entanto, sobre o educador que recaem as maiores exigências. A ele se pede para investir continuamente não só no seu aperfeiçoamento profissional, mas também, e principalmente, na sua auto-educação, percorrendo previamente o caminho que há-de seguir o seu educando. Não actua por actos descontínuos, mas assume a sua acção pedagógica como um impulso interior e permanente de toda a sua pessoa, impulso que, em alguns educadores se revela como muito forte, enquanto noutros é mais comedido e objectivo.

O facto de a educação de uma criança no seio da família ser normalmente da responsabilidade de dois pais, torna essencial que estes se coordenem entre si e desenvolvam uma acção educativa conjunta. A existência, na escola, de um conjunto de educadores, implica igualmente uma acção coordenada e coerente, orientada por princípios pedagógicos comuns, o que exige um trabalho em equipa.

A comunidade educativa surge como um outro participante que se revela essencial em todo este processo. Importa conseguir gerar um espaço vital educativo próprio, um *ethos* comunitário forte e positivo. Então, a educação por contacto pessoal e a educação através da influência do ambiente positivo criado reforçam-se e complementam-se mutuamente.

Quer a família, quer a escola devem ser, antes de mais, comunidades educativas. Nelas cada criança/jovem deve sentir-se querida, aceite, apoiada e estimulada. Deve sentir que confiam nela, nas suas capacidades e que exigem o seu esforço por aprender e se tornar uma pessoa que se orienta por valores. O que só será possível se estas instituições forem conduzidas por verdadeiros educadores, com uma inquietação constante que não lhes permita instalarem-se em esquemas já mil vezes aplicados, em ideias já infinitamente proclamadas. Educadores que tenham a humildade de considerarem que é sempre possível fazer mais e melhor, ir mais longe e mais alto, porque as crianças merecem todo o seu esforço e o seu amor. Que acreditem que todas as crianças têm a capacidade e o prazer de aprender e de crescer, tornando-se homens e mulheres capazes de influenciar positivamente a História dos povos, numa sociedade cada vez mais global e mais multicultural.

Anexo

Plano de acção

Nome: _____

Idade: _____

Data: ___ / ___ / _____

Objectivos	
Contexto	
Estratégia	
Desenvolvimento da acção	
Avaliação	

Bibliografía

Livros recomendados, especialmente a país

- Alessandri, H. (1994), "Visión de la familia según el P. Kentenich", em R. Fernández (org.), *La Familia, la Sexualidad*, Santiago, Editorial Patris, pp. 13-34.
- Brazelton, T.B. (1988), *Dar Atenção à Criança*, Lisboa, Terramar.
- Brazelton, T.B. (1992), *Tornar-se Família*, Lisboa, Terramar.
- Brazelton, T.B. (2003), *A Criança e a Disciplina*, Lisboa, Editorial Presença.
- Brazelton, T.B. (2003), *A Criança e Choro*, Lisboa, Editorial Presença.
- Brazelton, T.B. (2004), *A Criança e o Sono*, Lisboa, Editorial Presença.
- Brazelton, T.B., e B.G. Cramer (1989), *A Relação mais Precoce*, Lisboa, Terramar.
- Corominas, F. (1993), *Cómo Educar la Voluntad*, colección Hacer Familia, Madrid, Ediciones Palabra.
- Corominas, F. (2001), *Educar en Positivo*, colección Hacer Familia, Madrid, Ediciones Palabra.
- Corominas, F. (2001), *Educar Hoy*, colección Hacer Familia, Madrid, Ediciones Palabra.
- Corominas, F., e J.A. Alcázar (1999), *Virtudes Humanas*, colección Hacer Familia, Madrid, Ediciones Palabra.
- Fernández, J. (1985a), *Autoridad y Confianza en la Educación*, Santiago, Editorial Patris.
- Fernández, J. (1985b), *Educación de la Libertad*, Santiago, Editorial Patris.
- Fernández, J. (1986), *La Estabilidad Sicológica. Importancia de las Vinculaciones en la Educación*, Santiago, Editorial Patris.
- Fernández, R. (1994), "El rol paterno", em R. Fernández (org.), *La Mujer, el Varón, los Hijos*, Santiago, Editorial Patris, pp. 175-177.
- Fernández, R. (1997), *En Busca de la Propia Identidad*, Santiago, Editorial Patris.
- Fernández, R. (1998), *Schoenstatt. Uma Missão para o Nosso Tempo*, Lisboa, Editorial Patris.
- Kentenich, J. (1982), "La vivencia del hogar", *Carisma*, 5, Santiago, Editorial Patris, pp. 69-82.

- Kentenich, J. (1982a), *Ethos familiar y autoridad paternal*, *Carisma*, 6, Santiago, Editorial Patris, pp. 79-87.
- Kentenich, J. (1982b), "El problema de la autoridad". *Carisma*, 6, Santiago, Editorial Patris, pp. 89-95.
- Kentenich, J. (1983), *Que Surja el Hombre Nuevo* (Jornada Pedagógica de 1951), Santiago, Editorial Schoenstatt.
- Marujo, H.A., L.M. Neto e M.F. Perloiro (1996), *A Família e o Sucesso Escolar. Guia para Pais e Outros Educadores*, Lisboa, Editorial Presença.
- Marujo, H.A., L.M. Neto e M.F. Perloiro (2000), *Educar para o Optimismo*, Lisboa, Editorial Presença.
- Ros, C. (2000), *Los Estudios e el Desarrollo Intelectual*, colección Hacer Familia, Madrid, Ediciones Palabra.
- Strada, A. (1991), *Propuesta Pedagógica*, Buenos Aires, Editorial Patris.

Bibliografia geral

- Abrantes, P. (1994), *O Trabalho de Projecto e a Relação dos Alunos com a Matemática. A Experiência do Projecto MAT789*, Lisboa, Associação dos Professores de Matemática.
- Ainsworth, M. (1963), *Infancy in Uganda. Infant Care and the Growth of Love*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. (1972), "Attachment and dependency. A comparison", em J.L. Gewirtz (org.), *Attachment and Dependence*, Washington D.C., Winston.
- Ainsworth, M. (1985), "Patterns of infant-mother attachment antecedents and effects on development", *Bulletin of New York Academy of Medicine*, 61, pp. 771-781.
- Ainsworth, M. (1990), "Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy", em M. Greenberg, D. Cicchetti e E. Cummings (orgs.), *Attachment in the Pre-School Years. Theory, Research and Intervention*, Chicago, The Chicago University Press.
- Ainsworth, M., e B. Witting (1969), "Attachment and exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation", em B. Foss (org.), *Determinants of Infant Behaviour*, vol. 4, Londres, Methuen.
- Ainsworth, M., M. Blehar, E. Waters e S. Wall (1978), *Patterns of Attachment, A psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Alarcão, I., e J. Tavares (1989), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Alessandri, H. (1994), "Visión de la familia según el P. Kentenich", em R. Fernández (org.), *La Familia, la Sexualidad*, Santiago, Editorial Patris, pp. 13-34.
- Ambrósio, T. (1998), "Valores e educação numa sociedade em mudança", *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 9-12.
- Ambrósio, T. (2000), *A Educação entre o Século XX e o Século XXI. Entre a Utopia e a Burocracia?*, Porto, curso de Verão 2000 (mimeo).
- Aristoteles (1980), *The Nicomachean Ethics*, Oxford, Oxford University Press.

- Atee (1993), *Teacher Training and Values Education*. 18th Annual Conference, Conference Booklet, Lisboa, ATEE.
- Azevedo, M. (1988), *Moral Orientation of Males and Females Facing Conflicts of Duties*, University of Iowa (tese de doutoramento não publicada).
- Azevedo, J. (1998), "Valores e educação numa sociedade em mudança. Síntese", *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.15-19.
- Baker, D., L. Halman e A. Vloet (1991), *The European Values Study 1981-1990. Summary Report*, The European Values Group.
- Baker, M. R. (1987), *La Valoración de Sí Mismo*, Santiago, Editorial Patris.
- Bandura, A., e R.H. Walters (1963), *Social Learning and Personality Development*, Nova Iorque, Holt, Reinhart & Winston.
- Baumrind, D. (1967), "Child care practices anteceding three patterns of pre-school behaviour", *Genetic Psychology Monographs*, 75, pp. 43-88.
- Baumrind, D. (1971), "Harmonious parents and their pre-school children", *Developmental Psychology*, 4, p. 99-102.
- Baumrind, D. (1991), "Parenting styles and adolescent development", em J. Brooks-Gunn, R. Lerner e A.C. Petersen (orgs.), *The Encyclopaedia of Adolescence*, Nova Iorque, Garland.
- Benavente, A., e outros (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, IED.
- Berbaum, J. (1991), *Développer la Capacité d'Apprendre*, Paris, ESF.
- Berman, W., e M. Sperling (1991), "Parental attachment and emotional distress in the transition to college", *Journal of Youth and Adolescence*, 20 (4), pp. 427-440.
- Bowlby, J. (1958), "The nature of the child's tie to his mother", *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, pp. 350-373.
- Bowlby, J. (1973), *Attachment and Loss, Separation*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Bowlby, J. (1977), "The making and breaking of affectional bonds", *British Journal of Psychiatry*, 130, pp. 201-210 e 421-431.
- Bowlby, J. (1979), *The Making and Breaking of Affectional Bonds*, Londres, Tavistock/Routledge.
- Bowlby, J. (1990), *Apego e Perda*, vol. 1, *Apego*, São Paulo, Martins Fontes.
- Brazelton, I. (1985), "Attachment theory. Retrospect and prospect", em I. Bretherton e E. Waters (orgs.), *Growing Points in Attachment Theory and Research*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (209).
- Brazelton, T.B. (1981), *On Becoming a Family. The Growth of Attachment*, Nova Iorque, Delacorte Press.
- Brazelton, T.B. (1988), *Dar Atenção à Criança*, Lisboa, Terramar.
- Brazelton, T.B. (1992), *Tornar-se Família*, Lisboa, Terramar.
- Brazelton, T.B., e B.G. Cramer (1989), *A Relação Mais Precoce*, Lisboa, Terramar.
- Brazelton, T.B., e J.D.Sparrow (2003), *A Criança e a Disciplina*, Lisboa, Editorial Presença.
- Brazelton, T.B., e J.D.Sparrow (2003), *A Criança e o Choro*, Lisboa, Editorial Presença.
- Brazelton, T.B., e J.D.Sparrow (2004), *A Criança e o Sono*, Lisboa, Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, D. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge (Mass), Havard University Press.

- Bruner, J. (1973), *O Processo da Educação*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Bruner, J. (1975), *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*, Rio de Janeiro, Bloch/INL.
- Bruner, J. (1996), *Cultura da Educação*, Lisboa, Edições 70.
- Burlingham, D., e A. Freud (1944), *Infants Without Families*, Londres, Allen & Unwind.
- Carvalho, L.R. (1995), *Pensamento dos Pais sobre a Educação e o Desenvolvimento dos Seus Filhos. Um Estudo sobre a Variabilidade das Ideias*, dissertação de mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.
- Castro, P. (1994), *Crenças e Valores Relativos ao Desenvolvimento e à Educação das Crianças*, trabalho de síntese apresentado para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, ISCTE, Lisboa.
- Castro, P., e M.B. Monteiro (1996), *Crianças em Risco*, Lisboa, Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Collins, N., e S. Read (1990), "Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples", *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (4), pp.664-663.
- Corominas, F. (2001), *Educar Hoy*, Madrid, Ediciones Palabra.
- Cunha, P. (1996), *Ética e Educação*, Lisboa, Universidade Católica.
- Czarkowsky, H. (1973), *Psychologie als Organismuslehre*, Schoenstatt, Patris Verlag.
- Darling, N., e L. Steinberg (1993), "Parenting style as context, an integrative model", *Psychological Bulletin*, 113 (3), pp. 487-496.
- Debesse, M., e G. Mialaret (1971), *Traité des Sciences Pedagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Delors, J., e outros (1996), *Educação. Um Tesouro a Descobrir*, Porto, Edições Asa.
- Dewey, J. (1938/1963), *Experience and Education*, Nova Iorque, Collier Books, MacMillan Publishing Company.
- Dewey, J. (1959), *Moral Principles in Education*, Nova Iorque, Philosophical Library.
- Dewey, J. (1960), *Theory of the Moral Life*, Nova Iorque, Holt, Rinehart and Winston.
- Dix, T.H., e J.E. Grusec (1985), "Parent attribution processes in the socialisation of children", em I.E. Sigel (org.), *Parental Belief System. The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
- Doise, W., e G. Mugny (1981), *Le Développement Social de l'Intelligence*, Paris, InterEditions.
- Dotto, F.E. (1996), *A Educação do Amor Humano na Perspectiva de P. Kenterich*, Santa Maria, Centro Mariano.
- Durkheim, E. (1974), *L'Éducation Morale*, Paris, PUF.
- Egan, K. (1988), *Teaching as Storytelling*, Londres, Routledge.
- Elicker, J., M. Englund e L.A. Sroufe (1992), "Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships", em R.R. Parke e G.W. Ladd (orgs.), *Family-Peer Relationships. Modes of Linkage*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
- Erikson, E. (1976), *Identidade, Juventude e Crise*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Faure, E., e outros (1972), *Aprender a Ser*, Lisboa, Livraria Bertrand/São Paulo, Difusão Europeia do Livro.
- Fernández, J. (1985a), *Autoridad y Confianza en la Educación*, Santiago, Editorial Patris.

- Fernández, J. (1985b), *Educación de la libertad*, Santiago, Editorial Patris.
- Fernández, J. (1986), *La Estabilidad Sicológica. Importancia de las Vinculaciones en la Educación*, Santiago, Editorial Patris.
- Fernández, R. (1994), "El rol paterno", em R. Fernández (org.), *La Mujer, el Varón, los Hijos*, Santiago, Editorial Patris, pp. 175-177.
- Fernández, R. (1997), *En Busca de la Propia Identidad*, Santiago, Editorial Patris.
- Fernández, R. (1998), *Schoenstatt. Uma Missão para o Nosso Tempo*, Lisboa, Editorial Patris.
- Formosinho, Júlia (1996) *Educação Pré-escolar. A Construção Social da Moralidade*, Porto, Porto Editora.
- França, L. de (1990), "Europa 1992, Que valores?", *Inovação*, 3 (1-2), pp. 61-65.
- Freud, S. (1940), "An outline of psycho-analysis", *Standard Editions*, 23, pp.144-207.
- Gabardino, J., e V. Bronfenbrenner (1976), "The socialisation of moral judgement and behaviour in cross-cultural perspective", em T. Lickona (org.), *Moral Development and Behaviour*, Nova Iorque, Holt, Rinehart and Winston, pp. pp. 70-83.
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Gomes-Pedro, J. (1985), "Direito à vinculação", *Revista Portuguesa de Pediatria*, 16, pp. 33-36.
- Gomes-Pedro, J. (1998), "Criança, família e sociedade", *Acta Pediátrica Portuguesa*, 29 (2), pp. 105-113.
- Gomes-Pedro, J., C. Costa, J. Almeida e A. Barbosa (1987), "A avaliação dos comportamentos materno e infantil em situação de interação", *Revista Portuguesa de Pediatria*, 18, pp. 113-126.
- Gomes-Pedro, J., e M. Patrício (1997), "Comunicação e desenvolvimento dos vínculos na criança", *Acta Pediátrica Portuguesa*, 28 (4), pp. 307-311.
- Gomes-Pedro, J., M. Patrício, A. Carvalho, T. Goldschmidt, F. Torgal-Garcia e M.B. Monteiro (1995), "Early intervention with Portuguese mothers, a 2-years follow-up", *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 1 (16), pp. 21-28.
- Goodnow, J.J., e W.A. Collins (1990), *Development According to Parents. The Nature, Sources, and Consequences of Parents Ideas*, Hove (East Suss.), Lawrence Erlbaum.
- Harlow, H. (1958), "The nature of love", *American Psychologist*, 13, pp. 673-685.
- Harlow, H., e R. Zimmermann (1959), "Affectional responses in the infant monkey", *Science*, 130, p. 421.
- Hart, C.G., D.M. Dewolf, P. Wozniak e D.C. Burts (1992), "Maternal and paternal disciplinary styles, relations with preschooler's playground behavioural orientations and peer status", *Child Development*, 63 (4), pp. 879-892.
- Harter, S. (1983), "Developmental perspectives on the self-system", em P. Mussen (org.), *Handbook of Child Psychology. vol. IV, Socialisation, Personality, and Social Development*, Nova Iorque, John Wiley and Sons.
- Hasbún, Raúl (1982), "La autoridad paterna en la familia", *Carisma*, 6, Santiago, Editorial Patris, pp. 22-34.
- Kentenich, J. (1970), *Oktoberbrief 1949*, Vallendar-Schönstatt, Editorial Patris.

- Kentenich, J. (1971), *Para Un Mundo del Mañana*, Nuevo Schoenstatt, H.M. Schoenstatt.
- Kentenich, J. (1972), *Das Lebensgeheimnis Schönstatts*, vols. I e II: Vallendar-Schönstatt, Editorial Patris.
- Kentenich, J. (1982), "La vivencia del hogar", *Carisma*, 5, Santiago, Editorial Patris, pp. 69-82.
- Kentenich, J. (1982a), "Ethos familiar y autoridad paternal", *Carisma*, 6, Santiago, Editorial Patris, pp. 79-87.
- Kentenich, J. (1982b), "El problema de la autoridad", *Carisma*, 6, Santiago, Editorial Patris, pp. 89-95.
- Kentenich, J. (1983), *Que Surja el Hombre Nuevo* (Jornada Pedagógica de 1951), Santiago, Editorial Schoenstatt.
- Kentenich, J. (1984), *Linhas Fundamentais de Uma Pedagogia Moderna para o Educador Católico* (Jornada Pedagógica de 1950), Santa Maria, IM.
- Kentenich, J. (1985), *Desafios de Nuestro Tiempo*, Santiago, Editorial Patris.
- Kentenich, J. (1989), *Educación Mariana para el Hombre de Hoy*, Buenos Aires, Editorial Patris.
- Kentenich, J. (1991), *Pedagogía Schoenstattiana para la Juventud. Linhas Fundamentais* (Jornada Pedagógica de 1931), Buenos Aires, Editorial Patris.
- Kentenich, J. (1993), *La Educación en Un Cambio de Época*, Santiago, Editorial Schoenstatt.
- Kentenich, J. (1996a), *Pedagogia Mariana do Matrimónio*, Santa Maria, Centro Mariano.
- Kentenich, J. (1996b), *Desafio Social*, Santiago, Editorial Schoenstatt.
- Kobak, R., W. Sudler e W. Gamble (1991), "Attachment and depressive symptoms during adolescence, A developmental pathways analysis", *Development and Psychopathology*, 3, pp. 461-474.
- Ladd, G.W. (1992), "Themes and theories, perspectives on processes in family-peer relationships", em R.D. Parke e G.W. Ladd (orgs.), *Family-Peer Relationships. Modes of Linkage*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.
- Le Grain (1985), *Le Défi Pédagogique. Construire Une Pédagogie Populaire*, Bruxelles, Les Editions Ouvrières.
- Leitão, M.L., I.V. Pires, M.J. Galino e F. Panhais (1993), *Um Itinerário Pedagógico. Ensinar é Investigar*, vol. .I, *Da Criança ao Aluno*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Leitão, M.L., I.V. Pires, M.J. Galino e F. Panhais (1997), *Um Itinerário Pedagógico. Ensinar é Investigar*, vol. II, *Eu e os Outros*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, E., M. Malpique e M.R. Santos (1991), *Trabalho de Projecto*, vol. I: *Aprender por Projectos Centrados em Problemas*; vol. II: *Leituras Comentadas*, Lisboa, Edições Afrontamento.
- Maccoby, E.E., e J.A. Martin (1983), "Socialisation in the context of the family. Parent-child interaction", em Paul H. Mussen (org.), *Handbook of Child Psychology*, vol. IV, *Socialisation, Personality, and Social Development*, Nova Iorque, John Wiley & Sons, pp. 1-101.
- Marujo, H.A., L.M. Neto e M.F. Perloiro (1996), *A Família e o Sucesso Escolar. Guia para Pais e Outros Educadores*, Lisboa, Editorial Presença.

- Marujo, H.A., L.M. Neto e M.F. Perloiro (2000), *Educar para o Optimismo*, Lisboa, Editorial Presença.
- McGettrick, B. (1991), "Some implications for education", em D. Baker, L. Halman e A. Vloet (orgs.), *The European Values Study 1981-1990*, The European Values Group.
- McGettrick, B. (1995), *Values and Educating the Whole Person*, Dundee, Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Meirieu, P. (1992), *Enseigner. Scénario pour Un Métier Nouveau*, Paris, ESF.
- Mikulincer, M., e I. Erev (1991), "Attachment style and the structure of romantic love", *British Journal of Social Psychology*, 30, pp. 273-291.
- Montagner, H. (1988), *L'Attachement. Les Débuts de la Tendresse*, Paris, Odile Jacob.
- Morin, E. (1977), *La Méthode*, vol. I: *La Nature de la Nature*, Paris, Seuil.
- Mugny, G., e F. Carugati (1985), *L'Intelligente au Pluriel. Les Représentations Sociales de l'Intelligence et de son Développement*, Cosset, Editions Delval.
- Perret-Cleremont, A.N., e M. Nicolet (1988), *Interagir et Connaître*, Fribourg, Delval.
- Perrez, M. (1993), "Violence familiale, phénomène de nature et/ou de culture", conferência apresentada no 4.º *Congres International sur l' Education Familiale*, Fribourg, Université de Fribourg.
- Piaget, J. (1932), *The Moral Judgement of the Child*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1951), *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Nova Iorque, Norton.
- Piaget, J. (1981), *Intelligence and Affectivity. Their Relationship During Child Development*, Palo Alto (CA), Annual Reviews.
- Ponte, J.P. (1990), *O Computador. Um Instrumento da Educação*, Lisboa, Texto Editora.
- Pourtois, J.-P., e H. Desmet (1997), *L'Education Postmoderne*, Paris, Presse Universitaire de France.
- Pourtois, J.-P., e M.-P. Maoloni (1993), *Les Expériences Positives à l'Ecole. Rapport de Recherche*, Ministère de l'Éducation et de la Formation, Mons, CERIS.
- Pourtois, J.-P., e M.-P. Maoloni (1994), *La Parole aux Etudiants. Les Expériences Positives à l'Ecole. Rapport de Recherche*, Ministère de l'Éducation et de la Formation, Mons, CERIS.
- Powney, J., e outros (1995), *Understanding Values Education in the Primary School*, Edinburgh, Scottish Council for Research in Education.
- Przesmycki, H. (1991), *La Pédagogie Différenciée*, Paris, Hachette Education.
- Rogers, C. (1972), *Liberté pour Apprendre*, Paris, Dunod.
- Rogers, C. (1980), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa, Moraes.
- Rosa, J.C. (1998), "Educação para os valores", *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 131-146.
- Rubin, K.H., R.S. Mills (1992), "Parents thought about children's socially adaptive and maladaptive behaviours-Stability, change and individual differences", em I.E. Singel, A.V. McGillicuddy-DeLisi e J.J. Goodnow (orgs.) *Parental Belief Systems. The Psychological Consequences for Children*, 2.ª ed., Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.
- Schulz, Angelika (1995), *Identitätsbildung. Der Padagoge Pater J. Kantenich und die Identitätstheorie von Erik H. Erikson*, Schonstatt, Verlag.