A person is writing the word "Editorial" on a whiteboard using a red marker. The word is written in a large, white, sans-serif font. The background is a soft, out-of-focus image of a person's head and shoulder, with a red tint. The overall aesthetic is clean and professional.

Editorial

O desafio temático que representou a chamada a artigos em «Estudos da Criança e Educação de Infância» para este n.º 21 da Revista *Saber & Educar* veio a traduzir-se na colheita de um conjunto valioso de contributos de natureza disciplinar diversificada. Iniciando-se com um texto de referência da autoria de Claudio Baraldi - “Promoting narratives of children’s daily life in educational interactions” - e que, pelo seu interesse, foi traduzido para português (*Promovendo narrativas dos quotidianos das crianças em interações educativas*), os outros textos, provenientes do Brasil, de Moçambique e de Portugal, apresentam perspectivas capazes de apoiar a renovação do campo científico e da formação docente na área da educação de infância, entendida esta dos 0 aos 12 anos.

Desde logo, é levantada a problemática da “institucionalização da infância” no contexto atual da cidade, da família e da escola, com o “cerceamento da liberdade para criar e para brincar” da criança e equacionado por Valéria Aroeira Garcia, Juliana Pedreschi Rodrigues e Janaina Carrasco Castilho a partir dos conceitos de autonomia e da espontaneidade. Em sentido inverso, Filipa Balinha e Ema Mamede propõem-se analisar de que forma, na Educação Pré-Escolar – e tendo como amostra um grupo de 20 crianças com idades entre os 3 e os 4 anos –, é possível *brincar* a partir da geometria e da matemática se as tarefas forem desenvolvidas sob a forma de jogos ou desafios.

Ainda ligada à importância da dimensão lúdica do desenvolvimento da criança, mas perspectivada a partir da variável *tempo*, António José Pescada dos Santos aborda a questão da “escolarização” nas interseções complexas que entretêm entre si atividades (curriculares ou extracurriculares) promovidas em espaços de natureza diferente e os efeitos que produzem sobre a aprendizagem das crianças e a sua formação integral. Cristina Cruz Mateus e Dulce Noronha Sousa, por sua vez, trazem à reflexão as mudanças paradigmáticas ocorridas no interior das Ciências da Educação na viragem do século e as consequências que tais mudanças deviam promover na educação das crianças na primeira infância, piores de renovadas abordagens interdisciplinares e projetos institucionais e educacionais reformulados, visando, entre outras, promover uma “cidadania intergeracional solidária”. Da importância da relação educacional estabelecida entre crianças

e adultos dão-nos conta dois estudos de caso de pendor etnográfico realizados por Elena Colonna num bairro periférico da cidade de Maputo, em Moçambique, os quais, partindo do reconhecimento das crianças como atores sociais competentes, demonstram a complexa teia multidirecional existente no interior da relação educativa destes sujeitos.

Explorando, igualmente, a relação educativa criança-adulto, mas centrada na atenção que se deve conferir à experiência interna da criança e ao estilo do adulto, Gabriela Portugal e Helena Luís afirmam que “em educação de infância, a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros”. O seu contributo assenta na importância que as escalas de empenhamento trazem à melhoria das práticas pedagógicas em Educação de Infância. Tendo desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, Altino José Martins Filho Altino, por sua vez, propõe categorias de análise que autorizam interpretações das práticas docentes observadas em instituições públicas de Educação Infantil no Brasil. Constata que a ausência de reconhecimento da necessidade da participação das crianças nos seus processos de aprendizagem está intimamente relacionada com “conceções, discursos e práticas ligados à ideia de uma relação pedagógica pautada por imagens de crianças carentes, incompetentes, imaturas”. Uma das formas mais diretas de promover a participação das crianças consiste em dar-lhes voz na primeira pessoa, em escutá-las. Incorporar a escuta das crianças, enquanto dispositivo metodológico nuclear nos processos formativos da/o docente, não pode, pois, constituir apenas um objetivo instrumental, mas deve erigir-se em imperativo da profissionalidade sempre que a criança é perspectivada como sujeito social, na opinião de Maria Inez da Silva de Souza Carvalho e Mônica Sâmia Lourenço-Gomes.

E é do Brasil que nos chega, por fim, uma investigação documental realizada a partir das mais importantes bases de dados institucionais e que procedeu ao levantamento e análise das produções académicas levadas a efeito, entre 1990 e 2015, que se debruçaram sobre o tema das crianças negras e as relações raciais. Os resultados desta problemática de investigação, desenvolvida no âmbito da Sociologia da Infância pelas autoras Míghian Danae Ferreira Nunes Míghian e Lajara Janaina Lopes Corrêa, permitem abrir horizontes críticos “a partir de questões como a categoria idade, as relações de poder e a interseccionalidade”.

Não obstante ser notória a ainda diminuta dimensão internacional dos contributos teóricos e metodológicos que os Estudos da Criança têm na educação da criança, quer no contexto do debate das políticas públicas, quer no âmbito das práticas profissionais, este número temático recolheu textos de inegável interesse no espaço da língua portuguesa. Os artigos estabelecem relações com as práticas educativas e a profissionalidade docente, mas também salientam, apoiados em investigações empíricas, os impasses e sentidos das conceções de criança que emergem em contextos não formais e que constituem um amplo campo de indagação interdisciplinar ainda por explorar. A Revista Saber & Educar espera ter ajudado a ampliar o conhecimento deste campo científico recente que constituem os Estudos da Criança, convidando as/os leitoras/es à fruição intelectual dos artigos publicados neste número 21.

EDITORIAL

ENG

The thematic challenge posed by the call for papers in «Childhood Studies and Early Childhood Education» for the 21st issue of the *Saber & Educar Scientific Journal* resulted in the collection of a valuable set of contributions on diversified subject matters. Beginning with a key text authored by Claudio Baraldi “Promoting narratives of children’s daily life in educational interactions” and which, due to its interest, was translated to Portuguese (*Promovendo narrativas dos quotidianos das crianças em interações educativas*), the other texts, coming from Brazil, Mozambique and Portugal, present perspectives capable of supporting the renovation of the scientific field and of teacher training in Early Childhood Education area, understood as ranging from 0 to 12 years old.

From the start, we encounter the problematics of the “institutionalization of childhood” in the current context of the city, the family and the school, with the “restraining of the [child’s] freedom to create and to play”, raised by Valéria Aroeira Garcia, Juliana Pedreschi Rodrigues and Janaina Carrasco Castilho from the concepts of autonomy and spontaneity. In the opposite direction, Filipa Balinha and Ema Mamede propose to analyze in what way, in Early Childhood Education and having as sample a group of 20 children with ages ranging from 3 to 4 years old, would it be possible to play from geometry and mathematics if the tasks were to be developed in the form of games or challenges.

Still connected with the importance of the ludic dimension of the child’s development, but looked upon from the *time* variable, António José Pescada dos Santos addresses the question of “schoolarization” in the complex intersections that weave between themselves activities (curricular or extracurricular) developed in spaces of a different nature and the effects that they produce on the children’s learning and their integral training. Cristina Cruz Mateus and Dulce Noronha Sousa, in their turn, bring to the table the paradigmatic changes that occurred within Education Sciences at the turn of the century and the consequences that these changes should promote on the education of children in early childhood, pregnant with renewed interdisciplinary approaches and reformulated institutional and educational projects, aiming to, among others, promote a “solidary intergeracional citizenship”. Of the importance of the educational relation established between children and

adults we are told by two case studies of ethnographic nature carried out by Elena Colonna in a peripheral neighborhood of the city of Maputo, in Mozambique, which, starting from the recognition of children as competent social actors, demonstrate the complex multidirectional web that exists inside the educational relation of these subjects.

Also exploring the child-adult educational relation, but centered on the attention that must be conferred to the internal experience of the child and to the style of the adult, Gabriela Portugal and Helena Luís state that “in early childhood education, the quality of the adults-children relations is a determinant element at the level of the construction of feelings of security, self-esteem, curiosity and desire to learn, will and ability to communicate with others”. Their contribution is based on the importance that commitment scales bring to the improvement of pedagogical practices in Early Childhood Education. Having developed a study of qualitative nature, Altino José Martins Filho Altino, in his turn, proposes categories of analysis that authorize interpretations of the teaching practices observed in public institutions of Early Childhood Education in Brazil. He finds that the lack of recognition of the children’s need to participate in their learning processes is intimately related with “conceptions, discourses and practices connected with the idea of a pedagogical relation characterized by images of needy, incompetent, immature children”. One of the most direct ways to promote the participation of children consists in giving them a voice in the first person, in listening to them. To incorporate listening to the children, as a nuclear methodological device in the training processes of the teacher, cannot, therefore, constitute only an instrumental objective, but must be raised to a professionalism imperative every time that the child is looked upon as a social subject, in the opinion of Maria Inez da Silva de Souza Carvalho and Mônica Sâmia Lourenço-Gomes.

And it’s from Brazil that comes, at last, a documental research carried out from the most important institutional databases and that has proceeded to the collection and analysis of academic works produced between 1990 and 2015 that addressed the theme of black children and racial relations. The results of this research problematics, developed in the context of Childhood Sociology by authors Míghian Danae Ferreira Nunes Míghian and Lajara Janaina Lopes Corrêa, allow the opening of critical horizons “from questions such as the age category, the power relations and intersectionality”.

Despite being conspicuous the still minor international dimension of the theoretical and methodological contributions that Childhood Studies have in the child’s education, in the context of the debate of public policies as well as in the framework of professional practices, this thematic issue has collected texts of undeniable interest in the Portuguese language space. The articles establish relations with the educational practices and the teaching professionalism, but also highlight, supported by empirical research, the standstill situations and meanings of the conceptions of child that emerge in non-formal contexts and which constitute a vast field of interdisciplinary inquiry still to be explored. Our Scientific Journal hopes to have helped to expand the knowledge of this recent scientific field that constitute the Childhood Studies, inviting the readers to the intellectual enjoyment of the articles published in this issue.

EDUCAR É TRANSFORMAR O MUNDO

Irmã Maria da Conceição Oliveira
Província Portuguesa das Irmãs Doroteias

Decorria o mês de Fevereiro do ano de 1866 quando Santa Paula escrevia à Irmã Bozzano: “Agora escrevo-lhe mais algumas linhas para lhe dar uma bela notícia: a casa de Roma fundou a missão do Brasil; a casa de Génova fará a fundação de Portugal, mesmo na capital.”¹

Eis-nos aqui, volvidos 150 anos, a comemorar este momento da fundação.

Mais do que a nostalgia de um passado a recordar, somos desafiadas a comemorar a audácia da fé das protagonistas da história cujo testemunho de vida tão prontamente atraiu outras a viver a mesma vocação.

E, se muitas eram as dificuldades, maior foi a ousadia – se não imaginemos três mulheres chegarem a Lisboa, vestidas à secular, sem falar o português, dispostas a uma vida de clandestinidade, pois não poderiam deixar transparecer o seu estado de religiosas. Mas o certo é que, apesar de todos esses constrangimentos, diz-nos a *História da Província* que, logo no primeiro ano da sua presença em Portugal, o Instituto já contava com oito candidatas, todas da Covilhã, e que com o desenrolar do tempo muitas irmãs portuguesas foram em missão para o Brasil e algumas também para Itália.

Diz-nos ainda a *História da Província* que em 1910, ano da expulsão, por Afonso Costa, das Ordens e Congregações Religiosas em Portugal, as Irmãs Doroteias eram 250. Número que confirma uma intuição de Santa Paula de que em Portugal se podia contar com boas vocações para fazer muito bem, como ela refere numa outra carta: “Alegre-se, portanto, por o Senhor a ter escolhido como fundamento de uma casa que poderá fazer muito bem”².

Ao longo destes 150 anos, pudemos ser testemunhas, pela *História da Província*, do bem que se fez, e continua a fazer, através da nossa presença quer no campo da Educação, quer no Campo Social como no da Pastoral. Em todos os lugares onde estamos e trabalhamos, o nosso modo de agir procura, e quer ser, Educar através da Educação evangelizadora com preferência pelos jovens e pelos mais pobres.

São 150 anos de presença em Portugal que celebramos ao longo de todo este ano de vários modos, e é na sequência dessas celebrações que se insere este colóquio. Façamos brevemente memória deste ano celebrativo: Começámos no mês de Março, de 3 a 11, em todas as realidades onde as Irmãs Doroteias estão presentes, desde o Algarve a Trás-os-Montes, com uma Celebração da Eucaristia e/ ou uma oração com uma tónica comum.

Na mesma ocasião, deu-se início, no Colégio de Santa Doroteia, a uma exposição itinerante que recorda os marcos significativos da vida da nossa Província ao longo destes 150 anos, com a presença de D. Manuel Clemente.

A 9 de abril celebrou-se em festa a vinda das irmãs fundadoras para Portugal, num musical que integrou os nossos onze centros educativos. Mais do que representar uma peça, deu-se corpo a uma história verdadeiramente extraordinária em que se evidenciaram os momentos mais significativos da história das Irmãs em Portugal, revelando como foram sustentadas pela fé no seu grande “Tesouro”: Jesus Cristo.

A 16 de junho, dia em que chegaram as primeiras Irmãs Italianas a Portugal, os nossos alunos foram para a rua oferecer girassóis às pessoas que encontravam. O girassol é uma flor de grande significado simbólico para nós, já que foi dito de Santa Paula que ela era “como um girassol sempre voltada para o sol de Deus”. Quisemos também, dentro destas comemorações, fazer uma caminhada solidária nos locais onde estamos, cujo resultado seria em favor de uma realidade pobre de Angola.

Encerramos as celebrações com este Colóquio em que queremos, como dizíamos no desdobrável, trazer à memória parte de uma “História Ignorada” que encerra a vida de serviço de tantas jovens que optaram por seguir, na Província Portuguesa, o carisma de Santa Paula Frassinetti. Sendo o processo histórico dinâmico, importa que o não encerremos em compartimentos estanques. Pelo contrário, é indispensável que o situemos no seu “antes” e no seu “depois”. Foi precisamente a consciência dessa importância que levou à preparação deste Colóquio. Um Colóquio que procura, antes de mais nada, situar a Congregação na realidade da Península Itálica naquele ano de 1834 e na resposta que, a esse tempo, foi dada pela nossa Fundadora.

Assim, procuraremos com factos mostrar como Santa Paula viveu fazendo sempre a Vontade de Deus e como, no quotidiano, foi descobrindo onde Deus quis levar a missão que lhe confiou através das suas Irmãs... quer nos inícios quer aquando da fundação portuguesa. De facto, escreveu: “Coloquei esta fundação nas mãos de Deus, e pelo decorrer dos acontecimentos se conhecerá a sua santíssima vontade”³. “Entretanto, reze e peça que rezem, a fim de que se cumpra nisto a sua santíssima vontade, e não suceda nem mais nem menos do que aquilo que Ele quer.”⁴

Como já foi referido, em 1866 os tempos eram difíceis, as Ordens e Congregações religiosas estavam interditas em Portugal, as Irmãs tiveram de vir sem revelar a sua identidade, desconheciam a língua, os costumes, mas isso não foi impedimento nem obstáculo para a nossa arrojada Fundadora que, mesmo assim, arriscou confiada somente que, se Deus as chamava, também as protegeria...

Mulher de Fé e Fé viva, Santa Paula vivia e recomendava essa mesma Fé às suas irmãs sustentando-as nos momentos difíceis dos começos da Fundação. São suas as palavras:

“Deus que vos mandou aí pensará, a seu tempo, em todas as vossas necessidades: portanto, fé e fé viva!”⁵. Uma fé confiante que toca as fibras da existência e, portanto, vai de mãos dadas com a razão: “... a fé e a razão nos guiem no nosso agir e nos deem força no sofrimento.”⁶ Foi também a sua presença constante através de uma correspondência assídua, que sustentou as Irmãs nos momentos mais duros que se lhes apresentavam, infundindo-lhes coragem e muita confiança em Deus: “(...) se por um lado as suas penas me dilaceram o coração, por outro confortam-me, dando-me a certeza de que Deus há de tirar glória dessa fundação. (...) Coragem, portanto, repito, e grande confiança em Deus; (...) oh, que felizes somos nós os cristãos! Não há circunstância alguma da nossa vida na qual não vejamos o nosso bom Jesus que vai adiante, ensinando-nos não só o caminho, mas também a maneira de o percorrer, sustentando-nos ainda nos passos mais difíceis. Portanto, repito pela terceira vez, coragem (...)”⁷

Santa Paula vivia, de facto, uma profunda confiança em Deus e animava as suas irmãs a vivê-la sabendo ela, por experiência, que Deus nunca falta e não se deixa vencer pelas dificuldades. “É verdade que me compadeço muito de si por causa das tribulações em que se encontra; mas alegro-me ao pensar que Deus que aí a colocou nunca se deixa vencer em generosidade, e o duro sacrifício que fez por seu amor será por Ele largamente recompensado.”⁸

Mulher audaz, Santa Paula encontrava sempre a ocasião de nos desafiar a olhar mais alto e mais além daquilo que acontece, ensinando-nos a receber tudo da mão de Deus. É certamente conhecida de todos a comparação que lhe era tão cara: «A vida é como um lindo bordado que se está a fazer, do qual nós vemos só o avesso. Todos aqueles fios que se entrelaçam confusamente não nos deixam ver a beleza do desenho; mas Deus vê o direito, e harmoniza admiravelmente todas as cores, e deste modo o que nos parece muitas vezes uma confusão forma, pelo contrário, um trabalho de paraíso»⁹

Tiraremos certamente todos muitos benefícios deste olhar a história e perceber a sabedoria que ela encerra. Mas, o nosso Colóquio não pretende ficar pelo olhar histórico, onde poderemos recolher a intuição e a audácia de Paula no seu tempo e das Doroteias em Portugal.

Conscientes de que a sociedade e a Igreja continuam a pedir “entrega” e “serviço” às Doroteias de hoje, este Colóquio tem, também, por objetivo colocar-nos em

atitude de inquietação e de interrogação sobre o tempo presente, com vista a uma reflexão que nos leve a uma intervenção, concreta e significativa, no hoje da educação em Portugal. Que estas atitudes de inquietação e de reflexão possam ser geradoras de um renovado compromisso com a Educação, que juntamente com outros, com todos, pelo nosso modo de ser e estar... pelo nosso modo de Evangelizar através da Educação em todos os campos de missão, com preferência pela Juventude e pelos mais pobres, é, por si, confirmação das palavras de Santa Paula: *educar bem é transformar o mundo...*

Assim, volvidos 150 anos sobre a nossa presença em Portugal, procuraremos refletir na base dos dois eixos sobre os quais estruturámos a temática: Que “resposta” ao longo deste tempo? Que “pertinência” na sociedade atual e futura?”

Certas de que Deus continua a “bordar” a vida, toda a vida-missão da nossa Província, entre dificuldades e desafios, queremos descobrir neste “avesso do bordado”, neste nosso tempo, a possibilidade que Deus nos apresenta e, como Paula, com a audácia da Fé viver a nossa missão com paixão, discernindo, em cada momento a melhor resposta às necessidades do tempo presente...

Apoiadas na certeza de que Deus é fiel, queremos fazer deste momento, um tempo de gratidão por todo o vivido e, ao jeito da nossa Fundadora, agradecer antecipadamente o futuro que começa agora.

Notas

¹ Carta nº 244, 2

² Carta nº 258, 9

³ Carta nº 228, 2

⁴ Carta nº 284, 3

⁵ Carta nº 268, 4

⁶ Carta nº 278, 3 e 7

⁷ Carta nº 262, 4, 5, 6

⁸ Carta nº 258, 10

⁹ *Memórias*, Cap. XXIV

TESTEMUNHO

PAULA
FRASSINETTI:
UMA MULHER NO
SEU TEMPO.
UMA JOVEM ENTRE
JOVENS.
INTUIÇÃO E
RESPOSTA.

Irmã Maria do Socorro Lopes Souza

RSD

A Jovem Paula, estando entre jovens, intui o chamado de Deus e, como Maria, apressa-se na Resposta.

A leitura que aqui faço é tão somente do meu lugar de Dorotéia e, sobretudo, do lugar que Paula Frassinetti ocupa na minha vida. Sou uma apaixonada por Paula e posso assegurar que ela é um divisor de águas na minha história. Ao conhecê-la, vi rasgar-se um horizonte totalmente novo na minha vida.

Estamos no Ano 150 da Presença Dorotéia em dois Países: Brasil e Portugal. Essas duas audazes fundações são frutos do Coração Missionário da Nossa Madre Fundadora, Paula Frassinetti. Celebrar 150 Anos nos chama de volta às nossas raízes com o intuito de beber na Fonte cuja nascente está na Pessoa mesma de Paula Frassinetti.

Por volta dos anos de 1830, Paula encontrava-se em Quinto, pequena Aldeia de Génova, na companhia de seu irmão mais velho, Dom José Frassinetti, que fora nomeado Pároco naquela Aldeia. Paula fora conduzida pela Providência de Deus, que tinha para ela um Projeto de Vida. Chegando a Quinto, a Jovem Paula encantava a todos pelo seu testemunho de vida.

No Livro que narra as memórias da Nossa Congregação, encontramos descritas cenas do cotidiano da pequena Aldeia, que tão amorosamente acolheu a Jovem irmã do Pároco:

“Por testemunho, não só das jovens contemporâneas, mas também dos próprios sacerdotes da Paróquia, assim lhes aparecia, principalmente na igreja, a irmã do Pároco. Paula não era objecto de admiração apenas na igreja, onde se via todas as manhãs a assistir com profundo recolhimento ao Santo Sacrifício da Missa e a alimentar-se do Pão Eucarístico, mas também na rua, onde só se mostrava para se dirigir à igreja, sempre com vestidos simples e modestos e com um porte que irradiava doçura e gravidade; e ainda em casa, onde passava os seus dias toda entregue aos trabalhos domésticos ou à instrução das suas pequeninas alunas, com o sorriso da afabilidade nos lábios e com o coração posto em Deus.” (Congregação das Irmãs de Santa Doroteia, *Memórias acerca da venerável serva de Deus Paula Frassinetti e do Instituto por ela fundado*, p. 14)

Mas o testemunho da Jovem Paula vai calar, ainda mais fortemente, no coração da também Jovem, Mariana Danero e, mais tarde, nos corações das suas Companheiras. Eis o que relata o Livro das Memórias: “No domingo seguinte, depois do Catecismo e da Bênção, Paula encontrou-se com a nossa Mariana e, segundo o combinado, dirigiram-se ambas para o monte Moro, onde, sentadas na erva, diante dum espectáculo maravilhoso de natureza e de arte, deram início às suas santas conversas. O mesmo fizeram no domingo

seguinte e em muitos outros. Certa vez, levantando os olhos para uma pequena colina, Paula viu um grupo de jovens com os olhos fixos nela. «Quem são aquelas jovens?» – perguntou à Mariana. «São algumas companheiras minhas, muito desejosas também de a conhecer e tomar parte nas nossas conversas». «Chame-as» – continuou Paula. E aquelas jovens, felizes, num abrir e fechar de olhos puseram-se todas à volta daquela que já amavam com respeitoso amor. Paula acolheu-as com afabilidade, animou-as, convidou-as a sentarem-se, e mesmo a irem visitá-la na Casa Paroquial, todas as vezes que desejassem falar a sós com ela. E desde aquele momento sentiram-se unidas por um laço de afectuosa e santa amizade.” (Congregação das Irmãs de Santa Doroteia, *Memórias acerca da venerável serva de Deus Paula Frassinetti e do Instituto por ela fundado*, p. 15)

O histórico Monte Moro ficou marcado para nós como um chão sagrado, pois ali nasceu o nosso Pequeno Instituto, vocacionado, desde a primeira hora, a evangelizar por meio da Educação. O que nos fascina é sentir a intensidade com que tudo era vivido por Paula e como ia desdobrando-se na vida daquelas Jovens que se deixaram encantar pelo seu modo de ser, viver, amar e servir a Deus, encontrando, assim, um sentido para suas vidas, na resposta ao chamado de Deus.

Há, em Paula, um desejo inesgotável que a impulsiona e dá sentido à sua existência: Realizar a Vontade de Deus! E é precisamente através dela que Ele chama outras Jovens a viver essa mesma experiência. Paula fez de sua vida Profecia, respondeu com Sins audaciosos aos muitos chamados de Deus e, desse modo, ousou intervir na história, transformando a vida de tantas crianças e jovens. Desde então, Deus não parou de chamar Jovens para segui-Lo ao modo de Paula, que escolheu chegar ao outro “Pela via do coração e do amor”.

Hoje somos nós, Irmãs e Leigos, os vocacionados a dar continuidade à missão Dorotéia no mundo. Há clamores vindos de todos os cantos, toca a nós um Sim sempre novo ao Senhor que nos chama, como fez Paula Frassinetti para, como ela, sermos respostas no nosso tempo, assumindo a missão de transformar o mundo a partir do cotidiano onde estamos inseridos.

PROMOTING NARRATIVES OF CHILDREN'S DAILY LIFE IN EDUCATIONAL INTERACTIONS¹

PROMOVENDO NARRATIVAS DOS QUOTIDIANOS DAS CRIANÇAS EM INTERAÇÕES EDUCATIVAS ²

Claudio Baraldi

Dipartimento di Studi Linguistici e culturali

Università di Modena e Reggio Emilia

claudio.baraldi@unimore.it

Resumo

O artigo discute o uso do conceito de narrativas e facilitação do diálogo nos Estudos da Crianças, defendendo que as narrativas são importantes quer como construções sociais das realidades das crianças quer como meios de as crianças participarem na sua construção enquanto agentes sociais. A partir deste quadro, o artigo discute um estudo acerca dos modos de participação das crianças na construção de narrativas sobre as suas memórias pessoais, num contexto de sala de aula, e com o apoio de um facilitador. As narrativas produzidas nestas interações facilitadas foram impulsionadas pelas fotografias privadas das crianças sobre as suas memórias, entretanto descritas e comentadas na sala de aula. A análise salientou, em particular: (1) os tipos de narrativas produzidas nessas interações, e (2) os modos mais importantes de facilitação de participação das crianças e de produção das narrativas, nesse contexto de interação.

Palavras-chave

agência, narrativas, interação, facilitação, fotografias.

Abstract

The paper concerns the use of the concepts of narratives and facilitation of dialogue in childhood studies. The paper argues that narratives are important both as they are social constructions of the reality of children, and as children participate in the construction of narratives as social agents. Against this background the paper presents a study of some ways in which children participate in narrative constructions about their personal memories in classroom interactions, with the support of a facilitator. The narratives produced in these facilitated interactions were triggered by the children's private photographs about their memories, described and commented in the classroom. In particular, the analysis highlights (1) the types of narratives produced in these interactions, and (2) the most important ways in which children's participation and narrative production were facilitated in the interaction.

Keywords

agency, narratives, interaction, facilitation, photographs.

The importance of narratives about children

Fisher (1987: 193) states that “narration is the context for interpreting and assessing all communication” and, as such, it is omnipresent in communication. Following Fisher, Somers (1994) and Baker (2006) defined narratives as communicative constructions in which the observed reality is interpreted and “storied”. Far from simply representing it, narratives constitute the meaning of reality. Therefore, narratives can be intended as social constructions in communication processes.

Narratives are plural and competing as the same events and phenomena may be narrated through different sets of categories. For example, Somers (1994) identifies ontological narratives (concerning the self), public narratives (constructed in public communication), conceptual narratives (elaborated in scientific communication), metanarratives (which give meaning to the basic orientations in society).

Narratives about children are very important in contemporary society (e.g. James, Jenks & Prout, 1998). The most important among these is that of the incomplete, incompetent, unskilled and developing children. Using Somers’s taxonomy, we can see that this is: (1) an ontological narrative about children’s ways of living; (2) a public narrative legitimizing education, but also political decisions, the specific treatment in courts, limitations of access to the media, and so on; (3) a conceptual narrative elaborated in Pedagogy and Psychology also on the basis of biology, and finally (4) a metanarrative of the whole society. Sociology of Childhood has recently proposed the different conceptual narrative of children’s agency. At a first glance, this narrative seems to stress out a view of children as actors able to act autonomously from external conditions, i.e. ‘the capacity of individuals to act independently’ (James & James, 2008, p. 9). What is basically asserted here is that children’s actions are not determined by adults’ actions. However, it has been observed that ‘the concept of agency draws

attention to children’s subjectivities as independent social actors within the social, moral, political and economic constraints of society’ (James & James, 2008, p. 11). Consequently, the narrative of children’s agency describes the relationship between children’s ‘independent’ actions and social structures, rather than independent actions themselves. This narrative also focuses on the ‘constraints’ of children’s action (Bjerke, 2011; James, 2009; Mayall, 2002; Moosa-Mitha, 2005; Valentine, 2011). According to this conceptual narrative, social structures predefine the range of children’s choices.

The social constraints of children’s agency are explained in the context of a hierarchical, although dynamic, generational order of relationships (Alanen, 2009). This narrative explains the predefined range of children’s actions through a set of ‘relational constraints’, confirming the predefined structuring of children’s opportunities of participation (Prout, 2011), by asserting that ‘a generational order is a structured network of relations between generational categories that are positioned in and act within necessary interrelations with each other’ (Alanen, 2009, pp. 161-162). Therefore, this narrative focuses on the hierarchical relationships which involve children and can offer opportunities, but above all limitations for children’s agency.

The ontological narrative produced in those contexts in which children are directly involved (education, families, social services, etc.) is particularly meaningful. It is important to recognize that narratives can be relevant for children’s understanding and action only if they are produced in communication processes that involve them (Winslade & Williams, 2012), i.e. as ontological narratives in daily life. For example, the narrative of ‘incompetent children’ has social relevance only if adult-children interactions highlight the children’s self as lacking autonomous access to knowledge and adults’ provision and assessment of this access.

A paramount question is if the range of children’s actions in their daily life can be predefined by social structures and relational constraints. The question is: ‘To what extent do – and can – children contribute to social change?’ (James & James, 2008, p. 11). More precisely, this question concerns the interplay between narratives about children, on the one hand, and children’s participation in the construction of narratives on the other. This requires an alternative conceptual narrative.

The social construction of narratives

As we have seen, rather than being individual activities, narratives are products of communication processes. As Fisher suggests, narratives are produced in all communication processes. This implies they should be analyzed as products of communication. According to the German sociologist Niklas Luhmann (1995, 2012), communication is accomplished when a participant's action (e.g. telling) and the information produced through this action (e.g. the story that is told) are understood by other participants. Understanding can in its turn enhance a new action (e.g., commenting on the story that has been told), which shows that communication has been achieved. Therefore, in this perspective, networks of communications are only visible as chains of actions displaying the achievement of understanding.

In particular, interactions are communication networks to which *all* participants can contribute through their actions. The continuity of participants' actions is made possible by mutual perception, in cases of physical presence, telephone calls, internet chats or similar. Important interactions are included in more complex social systems (Luhmann, 1995; 2013). For example, teacher-student interactions are included in the education system, or parents-children interactions are included in the family. These systems include networks of communication going beyond the simple interaction. In some cases (e.g. family), the social system is mainly, if not exclusively, reproduced through a large number of interactions. In other cases, such interactions, although appropriate, are not sufficient to accomplish the social system (e.g. the education system, in which written communication, and now communication on internet, is particularly important).

Narratives are produced in both specific interactions and wider social systems in which interactions are included. For instance, the narrative of children as incomplete and incompetent is produced in both specific classroom interactions (as ontological and public narratives) and the education system (as metanarrative and pedagogical conceptual narrative). Hence, although produced in interactions, narratives of chil-

dren are always contextualised in wider social systems, namely the education system.

On the one hand, narratives support the shaping of communication networks. For example, the conceptual and metanarrative of incomplete children has enhanced the historical building of the education system. On the other hand, communication networks produce narratives. For example, new forms of interactions in the education system can enhance the new ontological and public narrative of children's agency.

From narratives of children to children who participate in the communicative construction of narratives

The complex relationship between children and narratives is blurred by the idea that children's agency is only a narrative, an idea promoted by those scholars who observe the primacy of the generational order and relational constraints. Clearly, not only are children a product of narratives, they also participate in the production of narratives in communication networks, and agency is also a basic condition for producing these narratives. To understand this aspect, it is first of the utmost importance to distinguish agency from participation in general terms.

We can observe that children's involvement in communication is visible through children's actions, i.e. through their *active* participation. These chains of actions allow to observe in which ways children actively participate in communication networks. In these networks, children's active participation is based on both the organization of specific interactions and

the structures of more complex social systems that include interactions (e.g. organization of classroom interactions and structures of the education system including these interactions).

The observation of children's participation in interactions has been the focus of Conversation Analysis (CA), which looks at the interaction as organization of sequences of actions, in which a given action (or 'turn') can 'project', either restricting or enlarging, opportunities for further actions (turns). CA has highlighted in which ways children's participation is visible in sequences of actions, and children's actions are both projected by interlocutors' previous actions and project interlocutors' new actions. An interesting case of sequence organization has been observed in classrooms, as the recursive production of a sequence of three turns (Mehan, 1979): teacher's Initiation, student's Response, and teacher's Evaluation (IRE sequence). The IRE sequence has been considered the basic organization of classroom interactions. In the IRE sequence, children's actions are responses to teachers' initiations and teachers can assess children's responses.

Research on children's active participation in interactions with adults has frequently shown that children's actions follow predetermined interactional patterns, as in the IRE sequence. The organization of IRE sequences, as well as of other interactions involving children in society, is based on a hierarchical structure, which is frequently produced in society. This structure concerns the definition of adults' and children's access to knowledge, therefore it concerns epistemic authority (Heritage & Raymond, 2005), defining adults' and children's different rights and responsibilities in producing knowledge. The IRE sequence shows how a hierarchical structure of epistemic authority conditions the organization of classroom interactions; in particular it conditions design and interplay of teachers' and students' actions. Therefore the hierarchical structure of epistemic authority also conditions children's active participation in classroom interactions (Walsh, 2011).

Research in CA, however, has also highlighted that in the interaction with adults: (1) children can 'respond' without displaying compliance (Hutchby, 2007) or can ignore adults' attempts to control their actions (Danby & Baker, 1998), therefore their actions can display 'resistance' to the hierarchical structure of interaction; (2) children can take the initiative, opening the interaction, negotiating and also conflicting with adults (Eckert, 2004; Wingard, 2007). Thus, CA

shows that, in some circumstances, children's active participation in interactions is neither controlled by adults, nor predefined by social structures. In these circumstances, children's participation shows their availability of choices of action (Harré & van Langenhove, 1999). The availability of choices of action indicates children's agency.

Agency, therefore, is not a synonym for active participation. As CA shows, *all* actions change the trajectory of the interaction. At this level, children's acceptance of adults' epistemic authority (e.g. in the IRE sequence) also influences the interaction. However, acceptance does not show children's agency, as it does not show their availability of choices of action. It does not show neither authority in producing knowledge, nor decision-making.

It is clear that children's contribution to social change is strongly limited by the existing hierarchical structures of communication that involves them. These structures limit the range of children's actions, although they can require children's active participation (e.g. children's responses to teachers' questions). Hierarchical structures block the consequences of children's actions in terms of social change. One consequence is that the display of children's agency implies the social construction of specific opportunities of children's display of epistemic authority and children's participation in decision-making (e.g. Fasulo, Loyd, & Padiglione, 2007). How can these opportunities be provided?

In the education system, agency can be observed as children's display of epistemic authority. Children's epistemic authority shows agency as it shows autonomous capacity of 'acting' knowledge in social interactions and availability of choices in 'acting' knowledge. Furthermore, as Sociology of Childhood has stressed, agency can also be observed as participation in decision-making, as decision-making requires autonomous choice of actions. Consequently, epistemic authority can be seen both as a specific manifestation of agency and as a premise for decision-making, depending on the social system in which children are involved (e.g. education and politics). In both cases, children's choice of alternative actions can enhance change in interactions and social systems, in the forms of both producing autonomous knowledge and making decisions.

Research can look at the ways in which children's choices (showing epistemic authority and decision-making) and adults' actions are interdependent in communication processes, in particular in interac-

tions. Research has highlighted forms of promotion of children's agency (e.g. Baraldi & Iervese, 2012; Clark & Percy-Smith, 2006; Graham & Fitzgerald, 2010; Hendry, 2009; Sinclair, 2004), showing that children have the opportunity to show their autonomous production of knowledge and to participate in decision-making. This research has shown that promotion of children's agency can produce a great variety of changes, not only regarding education, but also school or town administration and planning, management of cultural and social services, time (time banking), peer activities and relations and so on.

By upgrading children's epistemic authority in the interaction, and by improving their participation in decision-making, promotion of children's agency can also lead to change structures in complex social systems involving children, i.e. the relevance of evaluation of children's performances, children's roles in social systems, and expectations of children's learning and normative behaviors.

In particular, promotion of children's agency can create opportunities for children to introduce narratives including their perspectives, experiences and emotions. In other words, it can enable the construction of narratives that did not get space in the current social systems. Children's narratives can be promoted both in the specific interactions and in complex social systems that include such interactions. These narratives can show children's rights and responsibilities in constructing authority and decision-making. Against this background, Sociology can investigate children's agency and production of narratives in social systems, specially in interactions. The problem is how this investigation can work.

Promoting narratives and children's agency.

A (concluded) Italian project and an ongoing European project

I will now briefly introduce an Italian project in multicultural classrooms, aiming to enhance children's agency and production of narratives in classroom interactions. This project included the following actions: (1) collecting private photos regarding children's memories, with the support of teachers and parents; (2) using these photos to facilitate the production of shared narratives of children's memories in classroom workshops; (3) video-recording classroom workshops to understand and analyze facilitation, participation and narratives; (4) storing photos for analysis and future use in classrooms and schools. This project has been conducted in one primary school and two secondary schools in an Italian town where 20% of children attending primary and secondary schools have a migratory background, i.e. either they were born in another country or their parents are migrants (according to the Italian legislation, children belonging to both categories are considered migrants). The project has involved 165 children aged 9-12, attending 8 multicultural classes in 3 schools. It has included 24 workshops, 3 for each class, coordinated by a facilitator with a long-standing experience in working with children and photography. In these workshops, the collected photos have been used to facilitate the production of narratives of children's memories.

The facilitator has stimulated children's narratives and coordinated collective reflections on them. He has coordinated the production of descriptions, comparisons and sharing of the photos. The photos have been put in an archive, included in an Italian Open Source web platform, in which they have been combined with information about the authors and/or the owners, technical details, and the children's written description and comments. The archive has been created for both analytical purposes and future use in classrooms and schools.

This project is now continuing as an European project (SHARMED, Shared Memories and Dialogue), funded by the European Commission under the Erasmus+ Programme, Key Action 3 Support for policy reform. This project is coordinated by the University of Modena and Reggio Emilia (Italy), in partnership with the University of Suffolk (UK) and the Friedrich Schiller Universität Jena (Germany). The objective of SHARMED is producing, comparing and relating in a dialogical way children's memories of personal and cultural roots in multicultural classrooms, through the collection and use of photos. Moreover, the project aims to innovate education practices in the education systems, therefore to innovate the system itself, starting from practices in classroom interactions.

Both these projects (the experimental one in Italy and SHARMED) intend to promote narratives and to foster children's agency in the classroom interaction, thus importing new insights in the education system from below. Their assumption is that memory is a shared aspect of human life, and that comparing memories means dealing with different but comparable perspectives on social relationships. These projects aim to involve the whole class avoiding any differentiation between migrant and non-migrant children. They are designed as an opportunity to promote participation and dialogue among *all* children through facilitation of their narratives about their personal and cultural memories. All children are invited to tell and negotiate stories of themselves and their sociocultural background. In the first project in Italy, which was concluded last year, the workshops have been entirely video-recorded, for a total of 68 hours, for purposes of sociological analysis. The sociological analysis concerned the features of the children's narratives and the ways of facilitating children's agency as narrators. In the next section, I will present a summary of the conceptual background and main results of this project.

The relation among narratives, memory and photos

During the workshops, narratives were constructed and negotiated in the classroom interaction. These interactions generated narratives of memory, in both oral and visual forms. Narratives are considered an important resource to communicate memories. According to Nelson (1993: 12), "memories become valued in their own right (...) because they are shareable with others". In particular, "the process of sharing memories with others becomes available as a means of reinstating memory" (ib.: 177), i.e. a means to connect individual remembering and communicated memory. Furthermore, in telling their personal narratives, participants "create and recreate" their past in the light of their "present needs and concerns" (Norrick, 2007: 139).

Against this background, the workshops fostered the integration of different types of narratives of memory. They enhanced the integration of narratives that refer to facts, data or events that can be recalled, narratives that concern the general knowledge of the world, and narratives that are linked to the specific, ongoing classroom interactions.

It is also important to observe that narratives of memory display the meaning of the identity of the narrating persons (Bamberg, 2005). The narrative construction of identity can highlight personal and autonomous responsibilities and choices (I-identity), affective relationships (in particular, family identity), membership in groups (We-identity), e.g. national identity or ethnic identity.

During the workshops, narratives of memories and identities were triggered through private photos, which were previously produced and then "imported" in the communication process. The interactional production of narratives depends on past actions (taking pictures) that were designed for other purposes and only later

became important in the specific context of the classroom. Photography was not intended as a technology for documenting events or facts, but as a powerful medium for social engagement. Against this background, the photos were not only used to elicit children's comments on the image, or to record how children respond to visual input. The photos were also and above all the starting point of a participated dialogue.

In the workshops promoted in the Italian project, narratives of memory were frequently negotiated between children and parents, who often provided the photos and the elements of the narrative. Then, they were locally constructed and negotiated in classroom interactions. Children learned about their memories in the communication with their parents and then they negotiated their meaning with the facilitator and the classmates. Part of these narratives were first-person narratives, in which the children's personal experience and remembering were primarily relevant. More frequently, however, they were vicarious narratives, in which children elaborated in the classroom what they had been told in the family, as their personal experiences and remembering were not relevant.

The following types of narratives were produced in classroom interactions.

1. Narratives concerning children's personal identity, i.e. stories in which children as persons are the central theme, concerning personality and physical aspect, and their changes, personal expectations, needs, emotions.
2. Narratives of the children's family or specific members of the family, as parents, siblings and very often grandparents and sometimes also great-grandparents. These narratives include affective relationships, differences between children and their relatives, changes of relatives in time, experiences of family migration, experiences about grandparents' illness and death.
3. Narratives of affectively relevant objects (e.g. puppets) and animals (e.g. dogs) characterizing the children's daily life. These are basically first person narratives.
4. Narratives of specific places, events and situations which have attracted the children's attention. Narratives of places were triggered either by tourism or by migration. Narratives of events and situations concerned the children or their relatives. In particular they included the relatives' experience of the Second World War, birthdays, family meetings or other types of parties in the countries of origin of the children with a migrant background.

5. Narratives of cultural identity, including specific characteristics of belonging to a community or an ethnic, religious or national group, past experiences in other countries, mixing of cultural aspects in the migration process and daily life. These are intended to be narratives of "small cultures" (Holliday 2011), i.e. social constructions and negotiations in specific situations, rather than predefined and prefixed cultural identities.

In the classroom interactions different types of narratives of memory were mixed, connected and compared, with reference to actual daily life. The interactional production of narratives highlights some important characteristics that have been described by Norrick (2007). First of all, each participant (children and the facilitator) contributes to construct the narrative, as teller, co-teller, (active) listener, or elicitor of new narratives. Secondly, the negotiation of narratives does not only concern their contents, but also the rights associated to narrating and the identity of the narrator. Thirdly each narrative can elicit response narratives, i.e. new narratives that refer to it; thus, interlaced narratives can be produced. Finally, narratives can be "vicarious", i.e. someone can narrate about or on behalf of someone else.

Facilitation of children's narratives and agency

The interactional construction of narratives of children's memories and identity was based on methodologies of facilitation. This is a very important aspect of the social construction of narratives with the contribution of children. Facilitation aims at:

1. Stressing the children's right of narrating
2. Upgrading children's epistemic authority, i.e. their rights and responsibilities for constructing knowledge in interactions.
3. Enhancing the construction of alternative narratives with respect to existing ones (Winslade & Williams, 2012), and in particular to existing narratives in which children are either subjugated or excluded as incompetent and unreliable.
4. Producing the alternative narrative of competent children by creating opportunities for children's contribution to knowledge and decision-making.
5. Highlighting narratives that make personal expressions and therefore personal identity, intelligible.

In this way, facilitation aims to enhance children's opportunity to influence the cultural and social situations in which they are involved (Baraldi, 2012, 2014). Facilitation is achieved through a range of facilitators' actions able to promote children's agency and narratives. These actions trigger structures of interaction that are different from those that we have seen as IRE sequence, as they are neither questions requiring correct responses nor assessments of children's responses. In general terms, these actions were designed to enhance children's active and equal participation as a positive value, children's positioning as persons who can express their own perspectives, experiences and emotions, and expectation of unpredictable personal expression. They aimed to produce personal narratives (through active listening, co-telling and eliciting new narratives), and interlaced narratives.

Facilitation is a clearly paradoxical methodology, as the relevance of children's action for social change depends on the relevance of adults' action in promoting

children's actions; in other words, children's availability of choices of action depends on adults' choices of action. This paradox originates from the position of children in society, as they have no access to knowledge and important decision-making processes. This position determines the differences between children's opportunities and adults' opportunities to practice agency. In these conditions, children's agency can be observed only in paradoxical chains of actions, including both the display of children's choices of action and the display of adults' actions that condition these choices by promoting them.

At present, the use of this paradox to promote agency of children as narrators seems unavoidable. Different roles in the relationship between adults and children cannot be easily deconstructed in present society. Therefore the paradox of facilitation is the only available way, in the present society, to change the social structure of adult-children communication and relationships. Facilitation certainly preserves the difference of adult and children roles but it changes the *form* of communication between them, for example from teaching to facilitation. Thus, facilitation, although showing the dependence of children's agency on adults' actions, creates the conditions for children's active contribution to social change.

Conclusions

To sum up, facilitation creates the conditions for children's display of epistemic authority and participation in decision-making, affecting the existing structures of both specific interactions and complex social systems that include interactions. In particular, it can change the hierarchical distribution of epistemic authority in the adult-children communication.

Daily life narratives are important as communicative productions showing children's agency, as well as epistemic authority and participation in decision-making. It is important to understand how daily life narratives are constructed in specific conditions and forms of interactions. Facilitation of production of children's daily life narratives is at present an effective way to enhance children's agency and epistemic authority. This facilitation can change social systems, for example the education system, from below, and this is the reason why the SHARMED project has been funded by the European Commission. Therefore, Childhood Studies should pay more attention to the ways and conditions in which children contribute to produce daily life narratives, avoiding seeing narratives only as ways of giving meaning to children in hierarchically structured relationships.

Notes

1 Proofreading by Marina Alexandra Carvalho da Rocha (ESEPF)

POR

A importância das narrativas sobre crianças

Fisher (1987: 193) afirma que “a narrativa é o contexto para interpretar e avaliar toda a comunicação” e, como tal, é onnipresente na comunicação. Na mesma linha, Somers (1994) e Baker (2006) definiram as narrativas como construções sociais nas quais a realidade observada é interpretada e “contada”. Longe da mera representação, as narrativas constituem o significado da realidade e, por isso, podem ser entendidas como construções sociais em processos comunicativos. São plurais e concorrentes, uma vez que os mesmos eventos e fenômenos podem ser narrados a partir de diferentes tipos de categorias. Somers (1994), por exemplo, identifica as narrativas ontológicas (respeitantes ao self), as narrativas públicas (construídas em comunicação pública), as narrativas conceituais (elaboradas na comunicação científica), e as meta-narrativas (que dão significado a orientações básicas na sociedade).

As narrativas sobre crianças são muito importantes na sociedade contemporânea (e.g. James, Jenks & Prout, 1998), sendo a mais significativa a da criança incompleta, incompetente e em desenvolvimento. Usando a classificação de Somers, poderemos dizer que ela é: (1) uma narrativa ontológica sobre os modos de vida das crianças; (2) uma narrativa pública legitimadora da educação, mas também decisões políticas, o tratamento específico das crianças em tribunais, o acesso limitado aos media, etc...; (3) uma narrativa conceitual elaborada na pedagogia, psicologia e, também, na biologia; e, finalmente (4) uma meta-narrativa na sociedade mais vasta. Recentemente, a Sociologia da Infância propôs uma narrativa conceitual distinta sobre a agência das crianças. Num primeiro olhar, esta narrativa parece salientar uma visão das crianças como sendo capazes de atuar autonomamente em relação a condições externas, i.e., ‘a capacidade de os indivíduos atuarem independentemente’ (James & James, 2008, p. 9). Aquilo que aqui se afirma é que as ações das crianças não são determinadas pelas ações dos adultos. No entanto, foi já observado que o ‘conceito de agência chama a atenção para as subjeti-

vidades das crianças como atores sociais independentes dentro dos constrangimentos sociais, morais, políticos e económicos, da sociedade’ (James & James, 2008, p. 11). Assim, a narrativa da agência das crianças descreve a relação entre as ações ‘independentes’ das crianças e as estruturas sociais, mais do que ações independentes em si mesmas. Esta narrativa foca também os ‘constrangimentos’ das suas ações (Bjerke, 2011; James, 2009; Mayall, 2002; Moosa-Mitha, 2005; Valentine, 2011). De acordo com esta narrativa conceitual, as estruturas sociais pré-definem as escolhas das crianças.

Os constrangimentos sociais da agência das crianças são explicados no contexto de uma ordem geracional hierárquica e, ao mesmo tempo, dinâmica, de relações (Alanen, 2009). Esta narrativa explica o leque pré-definido de ações das crianças a partir de um conjunto de “constrangimentos relacionais”, confirmando a estruturação pré-definida das oportunidades para a sua participação (Prout, 2011) observando que ‘a ordem geracional é uma rede estruturada de relações entre categorias geracionais que são posicionadas dentro de e atuam nas necessárias inter-relações umas com as outras’ (Alanen, 2009, pp. 161-162). Assim, foca-se nas relações hierárquicas que envolvem as crianças e que podem oferecer oportunidades mas, sobretudo, limitações, à sua agência.

A narrativa ontológica produzida em contextos nos quais as crianças são diretamente envolvidas (educação, famílias, serviços sociais, etc...) é particularmente significativa. É importante reconhecer que elas apenas são relevantes para o conhecimento e ação das crianças, se forem produzidas em processos de comunicação que as envolvam (Winslade & Williams, 2012), i.e., enquanto narrativas ontológicas no quotidiano. Por exemplo, a narrativa da ‘criança incompetente’ apenas tem relevância social se as interações entre adulto-criança enfatizarem a criança como ser a quem falta acesso autónomo ao conhecimento e a provisão dos adultos a este acesso.

Uma questão fundamental é saber se o leque de ações das crianças na vida quotidiana pode ser pré-definido por constrangimentos das estruturas sociais e relacionais. A pergunta é: ‘até que ponto as crianças contribuem – e podem contribuir – para a mudança social?’ (James & James, 2008, p. 11). Mais concretamente, esta questão diz respeito à relação entre narrativas sobre crianças, por um lado, e à sua participação na construção dessas narrativas, por outro, o que requer uma narrativa conceitual alternativa.

A construção social das narrativas

Tal como vimos, mais do que atividades individuais, as narrativas são produtos de processos de comunicação. Como sugere Fisher, estas são produzidas em todos os processos de comunicação, o que implica que deverão ser analisadas como produtos de comunicação. De acordo com o sociólogo alemão Niklas Luhmann (1995, 2012), a comunicação é conseguida quando a ação do participante (e.g. contar) e a informação produzida a partir dessa ação (e.g. a história que foi contada) são compreendidas pelos outros participantes. Esta compreensão pode, por sua vez, produzir uma nova ação (e.g. comentar a história que foi contada), o que demonstra que a comunicação foi bem-sucedida. Assim, nesta perspetiva, as redes de comunicação apenas são visíveis como cadeias de ações que demonstram o alcance da compreensão, em particular, as interações que são redes de comunicação para as quais *todos* os participantes podem contribuir a partir das suas ações.

A continuidade da ação dos participantes é possível através da mútua perceção, no caso da presença física, telefonemas, chats de internet e semelhantes. Interações importantes são incluídas em sistemas sociais complexos (Luhmann, 1995; 2013), como por exemplo, as interações entre professor e aluno, no sistema educativo, ou entre pais e crianças no contexto familiar. Estes sistemas incluem redes de comunicação que não se resumem à simples interação. Em alguns casos (e.g. família), o sistema social é sobretudo reproduzido a partir de um grande número de interações, ainda que não exclusivamente. Noutros, tais interações, ainda que importantes, não são suficientes para cumprir a função do sistema social (e.g. o sistema educativo, no qual a comunicação escrita e comunicação pela internet são particularmente importantes).

As narrativas são produzidas quer em interações específicas quer nos sistemas sociais mais vastos nos quais essas interações estão incluídas. Por exemplo, a narrativa da criança como ser incompleto e incompetente é produzida quer nas interações específicas da sala de aula (enquanto narrativas ontológicas e públicas) quer no sistema educativo (enquanto meta-narrativa e nar-

rativa pedagógica concetual). Assim, ainda que produzidas em interações, as narrativas das crianças são sempre contextualizadas em sistemas sociais mais vastos, como o educativo. Por um lado, elas apoiam a forma das redes de comunicação, por exemplo, a meta-narrativa concetual da criança incompleta ampliou a construção histórica do sistema educativo; por outro, as redes de comunicação produzem narrativas como novas formas de interação no sistema educativo, e podem ampliar a nova narrativa ontológica e pública da agência das crianças.

Das narrativas das crianças às crianças que participam na construção comunicativa de narrativas

A relação complexa entre crianças e narrativas é distorcida pela ideia de que a agência das crianças é apenas uma narrativa/ideia promovida por investigadores que observam a primazia da ordem geracional e dos constrangimentos relacionais. As crianças não são, claramente, um mero produto de narrativas, uma vez que participam na sua produção em redes de comunicação, e que a sua agência é também uma condição básica para essa produção. Para compreender este aspeto é preciso, antes de mais, distinguir agência de participação, em termos genéricos.

O envolvimento das crianças em processos de comunicação é visível através das suas ações, i.e., a partir da sua participação *ativa*. Estas cadeias de ação permitem observar de que modo as crianças participam ativamente nessas redes de comunicação. Nelas, a sua participação ativa é baseada quer na organização de interações

específicas quer nas estruturas de sistemas sociais mais complexos que incluem interações (e.g. a organização de interações nas salas de aula e as estruturas dos sistemas educativos que incluem essas interações).

A observação desta participação das crianças tem sido o foco das Análises de Conversação (AC)³, que olha para a interação como uma organização de sequências de ação na qual, uma dada ação (ou ‘vez’) pode ‘projetar’, quer pela restrição quer pela permissão, oportunidades para outras ações (vezes). A AC tem também sublinhado os modos pelos quais a participação das crianças é visível em sequências de ações e o modo como estas são projetadas pelas ações prévias dos interlocutores e como projetam as novas ações.

Um caso interessante de organização de sequência de três ações foi observado em salas de aula (Mehan, 1979): iniciação pelo professor (teacher’s Initiation), resposta do estudante (student’s Response) e avaliação do professor (teacher’s Evaluation). A sequência IRE foi considerada a forma básica de organização das interações na sala de aula, onde as ações das crianças são as respostas à iniciação do professor que as avalia. A investigação sobre a participação ativa das crianças em interações com adultos tem demonstrado, frequentemente, que as ações das crianças seguem padrões de interação pré-determinados, tal como a sequência IRE. A organização das sequências IRE, assim como outras interações envolvendo as crianças na sociedade mais vasta, tem uma estrutura hierárquica produzida na própria sociedade que diz respeito à definição de acesso ao conhecimento por crianças e adultos e, portanto, refere-se à autoridade epistémica (Heritage & Raymond, 2005), atribuindo a crianças e adultos direitos e responsabilidades diferentes na produção desse conhecimento. A sequência IRE mostra de que forma a estrutura hierárquica de autoridade epistémica condiciona a organização das interações em sala de aula, em particular, o design e tipo de ações das crianças e dos professores. Assim, a estrutura epistémica hierárquica condiciona também a participação ativa das crianças nas interações em contexto de sala de aula (Walsh, 2011).

No entanto, a investigação em AC tem também sublinhado que, na interação com adultos: (1) as crianças podem ‘responder’ sem demonstrar conformidade (Hutchby, 2007) ou podem ignorar as tentativas dos adultos em controlar as suas ações (Danby & Baker, 1998), pelo que as ações das crianças podem demonstrar ‘resistência’ à estrutura hierárquica de interação; (2) as crianças podem tomar a iniciativa, iniciando a interação, negociando e conflitando com os adultos (Eckert, 2004;

Wingard, 2007). Deste modo, a AC mostra que em determinadas circunstâncias, a participação ativa das crianças em interações não é nem controlada por adultos nem pré-definida por estruturas sociais. Aqui, a participação das crianças demonstra a disponibilidade de opções das suas ações (Harré & van Langhenove, 1999) revelando, assim, a agência das crianças.

A agência, então, não é um sinónimo de participação pois, como demonstra a AC, *todas* as ações modificam a trajetória da interação. Neste nível, a aceitação da autoridade epistémica dos adultos pelas crianças (e.g. sequência IRE) influencia também a interação. Contudo, esta aceitação não demonstra nem a sua agência, nem a sua disponibilidade de opções para ação, como não demonstra autoridade para produção de conhecimento ou poder de decisão. Torna-se claro que a contribuição das crianças para a mudança social é fortemente limitada pelas estruturas de comunicação hierárquicas existentes que as envolvem, uma vez que limitam a amplitude das suas ações, ainda que possam requerer a participação ativa das crianças (e.g. as respostas das crianças às questões das crianças). As estruturas hierárquicas bloqueiam as consequências das ações das crianças ao nível da mudança social. Uma dessas consequências é que o modo como as crianças exercem a sua agência implica a construção social de oportunidades específicas para a demonstração da sua autoridade epistémica e para processos de tomada de decisão (e.g. Fasulo, Loyd & Padiglione, 2007). De que modo podem construir-se estas oportunidades?

No sistema educativo, a agência pode ser observada quando as crianças mobilizam autoridade epistémica, uma vez que que revela uma capacidade autónoma de conhecimento de ‘ação’ nas interações sociais e na disponibilidade de escolhas para essa ação. Para além disso, como observado já pela Sociologia da Infância, a agência pode também ser observada como participação em processos de tomada de decisão, uma vez que esta requer uma escolha autónoma de ações. Assim, a autoridade epistémica poderá ser vista quer como manifestação específica de agência quer como premissa para a tomada de decisão, dependendo do sistema social no qual as crianças se encontrem (e.g. educação e política). Em ambos os casos, as escolhas das ações alternativas por parte das crianças poderão reforçar mudanças nos sistemas sociais e de interação, uma vez que ambos produzindo ambos conhecimento e decisões.

A investigação pode olhar então para os modos pelos quais as escolhas das crianças (demonstrando autoridade epistémica e tomada de decisão) e as ações dos adultos são interdependentes em processos de comunicação,

em particular nas interações. A pesquisa tem também revelado formas de promoção da agência das crianças (e.g. Baraldi & Iervese, 2012; Clark & Percy-Smith, 2006; Graham & Fitzgerald, 2010; Hendry, 2009; Sinclair, 2004), mostrando que as crianças têm oportunidade de mostrar a produção autônoma de conhecimento e a participação em processos de tomada de decisão. Esta investigação mostrou ainda que a promoção da agência das crianças pode produzir uma grande variedade de mudanças, não apenas no que respeita à educação, mas também à administração escolar ou ao planejamento e administração urbana, à gestão de serviços sociais e culturais, ao tempo (banco de tempo), às atividades e relações entre pares, entre outros.

Ao aumentar a autoridade epistêmica das crianças na interação e ao melhorar a sua participação em processos de tomada de decisão, a promoção da sua agência pode também levar à mudança de estruturas em sistemas sociais complexos que as envolvem, i.e., a relevância da avaliação da performance das crianças, os papéis das crianças nos sistemas sociais e as expectativas das aprendizagens das crianças e comportamentos normativos. De modo mais específico, a promoção da agência das crianças pode criar oportunidades para que estas participem em narrativas que incluam as suas perspetivas, experiências e emoções, ou seja, poderá permitir a construção de narrativas que não encontraram esse espaço nos sistemas sociais atuais. As narrativas das crianças podem ser promovidas quer nas interações específicas que nos sistemas sociais complexos onde se inserem, podendo mostrar os seus direitos e responsabilidades na construção de autoridade e tomada de decisão. A Sociologia poderá investigar a agência das crianças e a produção das suas narrativas no sistema social, e em particular das suas interações. O problema é saber como poderá funcionar esta investigação.

Promovendo as narrativas e a agência das crianças. Um projeto italiano (finalizado) e um projeto europeu (em curso)

Apresentarei, de modo breve, um projeto italiano desenvolvido em salas de aula multiculturais com o objetivo de potenciar a agência das crianças e a produção de narrativas nas interações em contexto de sala de aula. O projeto incluiu as seguintes ações: (1) recolha de fotos privadas das memórias das crianças, com apoio de professores e pais; (2) uso dessas fotos para facilitar a produção de narrativas partilhadas das memórias das crianças em workshops desenvolvidos em sala de aula; (3) registo em vídeo dos workshops para entender e analisar a facilitação, participação e as narrativas; (4) armazenamento das fotos para análise e uso nas salas de aula e nas escolas.

O projeto foi conduzido numa escola de 1º ciclo e em duas secundárias numa cidade italiana onde 20% das crianças que frequentam a educação básica e secundária têm um background migratório, i.e., ou nasceram num outro país ou os seus pais são migrantes (de acordo com a legislação italiana, as crianças pertencentes a ambas as categorias são consideradas migrantes). O projeto envolveu 165 crianças com idades entre os 9 e os 12 anos de idade, que frequentavam 8 salas de aula multiculturais em 3 escolas diferentes. Incluiu 24 workshops, três em cada sala de aula, coordenados por um facilitador com larga experiência de trabalho com crianças e com fotografia. Nestes workshops, as fotografias recolhidas pelo facilitador foram utilizadas

para facilitar a produção das narrativas das memórias das crianças, uma vez que este reforçava as narrativas das crianças e coordenava as reflexões coletivas sobre elas, dinamizando ainda a produção das descrições, comparações e partilha das fotografias. As fotos foram colocadas num arquivo incluído numa plataforma web italiana de Open Source no qual se encontrava informação sobre os autores e/ou proprietários, detalhes técnicos e as descrições escritas e comentários das crianças. O arquivo foi criado com objetivos analíticos e para uso futuro nas salas de aula e escolas.

O projeto tem agora continuidade como Projeto Europeu (SHARMED, Shared Memories and dialogue), financiado pela Comissão Europeia através do programa Erasmus+, Acção 3 – support for policy reform. A coordenação é assegurada pela Universidade de Modena e Reggio Emilia (Itália) em parceria com a Universidade de Suffolk (Reino Unido) e a Friedrich Schiller Universität Jena (Alemanha). O objetivo do SHARMED é produzir, comparar e relacionar, de forma dialógica, as memórias das crianças das raízes pessoais e culturais em salas de aulas multiculturais, através da recolha e uso das fotografias. Para além disso, o projeto pretende inovar as práticas educativas no sistema educativo, a partir das práticas de interação na sala de aula.

Ambos os projetos (o experimental, em Itália, e o SHARMED) visam promover narrativas e potenciar a agência das crianças nas interações em sala de aula, trazendo assim novas visões do sistema educativo a partir da sua base. O seu pressuposto é de que a memória é um aspeto partilhado da vida humana e de que a sua comparação significa saber lidar com perspetivas diferentes, mas comparáveis, das relações sociais. Os projetos pretendem ainda envolver toda a turma evitando qualquer tipo de diferenciação entre crianças migrantes e não migrantes, sendo por isso desenhados como oportunidade de promoção da participação e diálogo entre *todas* as crianças a partir da facilitação das suas narrativas sobre as memórias pessoais e culturais. Todas as crianças foram convidadas a contar e negociar histórias de si e do seu background cultural. No primeiro projeto em Itália, concluído no ano anterior, os workshops foram gravados em vídeo (num total de 68 horas), para análise sociológica focada nas características das narrativas das crianças e os modos de facilitação da sua agência enquanto narradores. Na próxima secção apresenta-se um sumário do background concetual e resultados principais do projeto.

A relação entre narrativas, memória e fotografia

Durante os workshops, as narrativas eram construídas e negociadas nas interações da sala de aula, a partir das quais se geraram narrativas de memória, tanto de modo oral como visual. As narrativas são consideradas como um importante recurso para a comunicação de memórias. De acordo com Nelson (1993: 12), “as memórias tornam-se valorizadas por direito próprio (...) porque são partilháveis com outros”. Em particular, “o processo de partilha de memórias com outros torna-se disponível enquanto forma de restaurar memória” (Ib.:177), i.e., como meio de relacionar as lembranças individuais e a memória comunicada. Para além disso, ao contar as narrativas pessoais, os participantes “criam e recriam” o seu passado à luz das suas “necessidades e preocupações atuais” (Norrick, 2007: 139).

Tendo em conta este background, os workshops promoveram a integração de diferentes tipos de narrativas de memória, em particular as que se referem a factos, datas ou eventos que podem ser recordados; as que dizem respeito ao conhecimento geral do mundo, e a narrativas ligadas a interações específicas da sala de aula. É também importante observar que as narrativas de memória mostram o significado da identidade das pessoas que narram (Bamberg, 2005). A construção narrativa de identidade pode revelar responsabilidades e escolhas pessoais e autónomas (I-identity), relações afetivas (em particular, a identidade familiar), a pertença a grupos (we-identity), e.g. a identidade nacional ou étnica.

Durante os workshops as narrativas de memórias e identidades foram iniciadas a partir de fotografias privadas, previamente produzidas e depois “importadas” para processos de comunicação. O processo interacional das narrativas depende de ações passadas (tirar fotografias) que foram realizadas para outros objetivos e que, apenas mais tarde, se tornam importantes no contexto específico da sala de aula. A fotografia não foi vista enquanto tecnologia de documentação de eventos ou factos, mas enquanto meio social poderoso

para o envolvimento social. Assim, não foram apenas utilizadas para promover os comentários das crianças às imagens ou para gravar a sua contribuição visualmente, mas sobretudo para serem o ponto inicial de um diálogo participado. Nos workshops realizados no projeto italiano, as narrativas de memória eram frequentemente negociadas entre crianças e pais que forneciam, regularmente, as fotografias e os seus elementos. Depois, eram localmente construídas e negociadas nas interações da sala de aula. As crianças aprendiam sobre as suas memórias na comunicação com os seus pais e negociavam depois o seu significado com o facilitador e com os colegas de sala de aula. Parte dessas narrativas eram na primeira pessoa, onde a experiência pessoal das crianças e a recordação são primariamente relevantes. No entanto, era mais frequente produzirem-se narrativas indiretas, na segunda pessoa, nas quais as crianças elaboravam em sala de aula a história que lhes havia sido contada em família, uma vez que as suas experiências pessoais e recordações não eram relevantes.

Os seguintes tipos de narrativas foram produzidos nas interações em sala de aula:

1. Narrativas respeitantes à identidade pessoal das crianças, (i.e., nas quais as crianças enquanto pessoas são o tema central), à personalidade e aspeto físico, e às suas mudanças, expectativas pessoais, necessidades e emoções.
2. Narrativas respeitantes à família das crianças ou a membros específicos da família, como pais, irmãos, e com frequência, os avós e, por vezes, bisavós. Estas narrativas incluem relações afetivas, diferenças entre as crianças e os seus parentes, mudanças no tempo, experiências de migração das famílias, experiências sobre doença dos avós e morte.
3. Narrativas de objetos afetivamente relevantes (e.g. bonecos de peluche) ou de animais (e.g. cão) caracterizadoras da vida quotidiana das crianças, constituindo, basicamente, narrativas na primeira pessoa.
4. Narrativas de lugares, eventos e situações específicas, que atraíram a atenção das crianças. As narrativas dos lugares foram iniciadas quer por experiências de turismo quer por experiências de migração. As narrativas de eventos e situações diziam respeito às crianças ou seus parentes e incluíam, em particular, as experiências dos familiares na Segunda Guerra Mundial, aniversários, reuniões familiares e outro tipo de celebrações nos países de origem das crianças com background migrante.
5. Narrativas de identidade cultural, incluindo características específicas de pertença a uma dada co-

munidade ou grupo étnico, religioso ou nacional, experiências passadas noutros países, mistura de aspetos culturais nos processos de migração e vida quotidiana. São as designadas narrativas das “pequenas culturas” (Holliday 2011), i.e., construções sociais e negociações em situações específicas, mais do que identidades culturais pré-definidas.

Na sala de aula, diferentes tipos de narrativas de memória foram misturados, relacionados e comparados, em referência com a vida quotidiana atual. A produção interacional das narrativas realça algumas características importantes tal como descritas por Norrick (2007). Em primeiro lugar, cada participante (criança e facilitador) contribui para construir a narrativa, como contador, co-contador, ouvinte (ativo) ou criador de novas narrativas. Segundo, a negociação das narrativas não diz apenas respeito aos conteúdos, mas também a direitos associados à narração e à identidade do narrador. Terceiro, cada narrativa pode provocar narrativas de respostas, i.e., novas narrativas que se referem a ela, produzindo-se, assim, narrativas interlaçadas. Finalmente, as narrativas podem ser indiretas, i.e., alguém pode narrar sobre/ em nome de outra pessoa.

Facilitação das narrativas das crianças e agência

A construção das narrativas de memórias e identidade das crianças foi baseada em metodologias de facilitação, sendo este um aspeto muito importante da construção social das narrativas com o contributo das crianças. A facilitação visa:

1. Sublinhar o direito das crianças à narração.
2. Melhorar a autoridade epistémica das crianças, i.e., os seus direitos e responsabilidades na construção de conhecimento nas interações.
3. Aumentar a construção de narrativas alternativas em relação às existentes (Winslade & Williams, 2012), em particular aquelas onde as crianças são subjogadas ou excluídas como incompetentes ou pouco fidedignas.

4. Produzir a narrativa alternativa da criança competente *através* da criação de oportunidades para a contribuição das crianças na construção de conhecimento e tomada de decisão.
5. Realçar as narrativas que produzem expressões pessoais e, por isso, identidade pessoal.

Deste modo, a facilitação deseja aumentar as possibilidades das crianças em influenciarem as situações sociais e culturais nas quais são envolvidas (Baraldi, 2012, 2014) e é alcançada a partir de um conjunto de ações dos facilitadores, capazes de promover quer a agência das crianças quer as suas narrativas. Estas ações originam estruturas de interação diferentes das que vimos na sequência IRE, uma vez que não são nem questões que exijam resposta correta nem avaliações das respostas das crianças. Em termos gerais, estas ações são desenhadas de modo a permitir a participação ativa e equitativa das crianças como valor positivo, o posicionamento das crianças como pessoas capazes de exprimir as suas próprias perspetivas, experiências e emoções, e a expectativa da expressão pessoal imprevisível. A facilitação é claramente uma metodologia paradoxal, uma vez que a relevância da ação das crianças para a mudança social depende da relevância das ações dos adultos em promoverem as primeiras; dito de outro modo, a disponibilidade de escolha de ação por parte das crianças depende das escolhas feitas pelos adultos. Este paradoxo surge da própria posição das crianças na sociedade, uma vez que não têm acesso a conhecimento e a importantes processos de tomada de decisão. Esta posição determina as diferenças entre as oportunidades das crianças e as dos adultos para o exercício da agência. Nestas condições, a agência das crianças pode ser observada apenas numa cadeia paradoxal de ações, incluindo a demonstração das escolhas de ação de crianças e adultos que condicionam essas escolhas ao promovê-las.

De momento, o uso deste paradoxo para promover a agência das crianças como narradoras parece inevitável, uma vez que diferentes papéis na relação entre adultos e crianças não podem ser facilmente desconstruídos na sociedade atual. Assim, o paradoxo da facilitação é a única forma possível, na sociedade atual, para mudar a estrutura social de comunicação e de relação entre adultos e crianças. A facilitação preserva a diferença dos papéis do adulto e da criança mas modifica a *forma* de comunicação entre elas, por exemplo, indo de ensinar para facilitar. Por isso, a facilitação, ainda que mostrando a dependência da agência das crianças das ações adultas, cria as condições necessárias para uma contribuição ativa das crianças para a mudança social.

Conclusões

Para sintetizar, então, a facilitação cria as condições para que as crianças revelem autoridade epistémica e participação na tomada de decisão, afetando as estruturas existentes quer nas interações específicas quer nos sistemas sociais complexos que as incluem. Em particular, pode modificar a distribuição hierárquica da autoridade epistémica na comunicação adulto-criança.

As narrativas do quotidiano são importantes enquanto produções comunicativas reveladoras da agência das crianças, da autoridade epistémica e da participação em processos de tomada de decisão. Torna-se por isso importante entender de que modo essas narrativas são construídas, em condições e formas específicas de interação. A facilitação da produção das narrativas do quotidiano das crianças é, de momento, uma forma eficaz de potenciar a agência das crianças e sua autoridade epistémica. Esta facilitação pode modificar sistemas sociais, como o educativo, desde a sua base, razão pela qual o projeto SHARMED foi financiado pela Comissão Europeia. Assim, os Estudos da Infância deverão prestar mais atenção aos modos e condições nas quais as crianças contribuem para produzir as narrativas do quotidiano, evitando vê-las apenas como formas de dar significado às crianças em relações hierarquicamente estruturadas.

Notes

² Tradução do original, em inglês: Gabriela Trevisan (ESEPF/OBIS-DH; CIEC/UM). Conferência inaugural apresentada no III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 17 de Julho de 2016, sob o título "Promoting narratives of children's daily life in educational interactions".

³ No original, Conversation Analysis (CA)

Referências

- Alanen, L. (2009). Generational order, In J. Qvortrup, G. Valentine, W. Corsaro & M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174). Basingstoke: Palgrave.
- Baker, M. (2006). *Translation and conflict. A narrative account*. London: Routledge.
- Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. In J.C. Meister, T. Kindt, & W. Schernus (eds.), *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213-237). Berlin: de Gruyter.
- Baraldi, C. (2012). *Participation, Facilitation and Mediation in Educational Interactions*. In C. Baraldi & V. Iervese (eds.), *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in their Social Contexts* (pp. 66-86). London/New York: Routledge.
- Baraldi, C. (2014). Children's participation in communication systems: A theoretical perspective to shape research. In N. Warehime (ed.), *Soul of Society: A Focus on the Life of Children and Youth* (pp. 63-92). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Baraldi, C. & Iervese, V. (eds.) (2012). *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in their Social Contexts*. London/New York: Routledge.
- Bjerke, H. (2011). It's the way to do it. Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & Society*, 25, 93-103.
- Clark, A. & Percy-Smith, B. (2006). Beyond consultation: Participatory practices in everyday space. *Children, Youth and Environment*, 16(2), 1-9.
- Danby, S. & Baker, C. (1998). 'What's the problem?' Restoring social order in the preschool classroom. In I. Hutchby & J. Moran-Ellis (eds.), *Children and Social Competence. Arenas of Action*, (pp. 157-186). London: Falmer Press.
- Eckert, G. (2004). If I tell them then I can. Ways of relating to adult rules. *Childhood*, 11(1), 9-26.
- Fasulo, A., Loyd, H. & Padiglione, V. (2007). Children's socialisation into cleaning practices: a cross-cultural perspective. *Discourse & Society*, 18(1), 11-33.
- Fisher, W. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Graham, A., Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3), 342-359.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (eds.) (1999). *Positioning Theory*. Blackwell: Oxford.
- Hendry, R. (2009). *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools*. London/New York: Routledge.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 15-38.
- Holliday, A. (2011), *Intercultural communication and ideology*. Thousand Oaks/London: Sage
- Hutchby, I. (2007). *The Discourse of Child Counselling*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, G. Valentine, W. Corsaro & M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Basingstoke: Palgrave.
- James, A. & James, A.L. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2012). *Theory of society, Vol. 1*. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2013). *Theory of society, Vol. II*. Stanford: Stanford University Press.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9, 369-388.
- Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11(2), 125-136.
- Norrick, N. (2007). Conversational storytelling. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge Companion to Narrative* (pp. 127-141). Cambridge: Cambridge University Press.
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4-14.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605-649.
- Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, 25, 347-358.

Wingard, L. (2007). Constructing time and prioritizing activities in parent-child interaction. *Discourse & Society*, 18(1), 75-91.

Winslade, J. & Williams, M. (2012). *Safe and Peaceful Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.

CONTEMPORANEI- DADE E MISSÃO

José Luís Gonçalves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

joseluis@esepf.pt

Resumo

A partir de uma primeira e sumária leitura da complexa condição humana na contemporaneidade, quando perspetivada no horizonte da missão das Irmãs Doroteias, o artigo sugere quatro apostas estratégicas de intervenção que podem orientar e atualizar a ação da Congregação, a saber: (i) instituir lugares de hospitalidade e tecer laços na gratuidade do dom; (ii) promover um humanismo integral e solidário; (iii) reconfigurar o humano na interioridade, alteridade e transcendência; (iv) educar a partir de uma *Pedagogia do Sentido* e com o testemunho dos educadores

Palavras-chave

contemporaneidade, missão, educação, Doroteias.

Abstract

From a first and brief reading of the complex human condition in the contemporaneity, when it comes to the missionary perspective of Sister Dorothy's, the article suggests four strategic commitments that can guide and update the action of the Congregation, namely: (i) build up places of hospitality and bonding in the gratuity of the gift; (ii) promote an integral and solidary humanism; (iii) reconfiguring the human in interiority, alterity and transcendence; (iv) to educate from a Pedagogy of the Sense and with the testimony of educators.

Keywords

contemporaneity, mission, education, Dorothy's.

Introdução

No encerramento do Colóquio “Educar bem é transformar o mundo”, que se debruçou sobre a importância e significado da presença das irmãs Doroteias em Portugal ao longo de 150 anos, é nossa intenção contribuir para esboçar as linhas da sua pertinência como Congregação para a sociedade portuguesa. Como qualquer proposta de ação que se pretende credível e concreta, este contributo só pode resultar de uma hermenêutica do tempo presente – apoiada numa interpretação crítica da contemporaneidade – e no horizonte da identidade/missão das Irmãs Doroteias – o que convoca a fazer escolhas. Como não é possível abarcar toda a complexidade dos desafios que a contemporaneidade propõe à missão da Congregação, escolhemos destacar algumas áreas de análise e de intervenção estratégica preferenciais.

1. Contemporaneidade e missão: o enfoque escolhido

A dificuldade em introduzir delimitações cronológicas na História é por demais conhecida, abrindo portas a múltiplos artificialismos ou até a arbitrariedades. Isto porque nenhuma realidade social, cultural, política, económica ou outra nasce num determinado momento sem beber positivamente nas correntes das ideias que as precederam ou, negativamente, apoiando-se nelas, para as refutar. Em consequência, o que é contemporâneo, por definição, só pode ser identificado pelo seu momento inicial, uma vez que não se lhe conhece ainda o momento final. E, no entanto e de uma forma simplista, dir-se-á que o período atual da história do mundo Ocidental, mergulhando nas fontes das ideias iluministas, e cujo acontecimento histórico paradigmático – a Revolução Francesa – corporiza, pode ser identificado com a idade contemporânea. No entanto, se tal posição procedesse, refletir sobre a pertinência da missão das Irmãs Doroteias no presente implicaria apenas atualizar as correntes de pensamento que estiveram no início da

história da Congregação. Ora, uma análise mesmo que sucinta da realidade social, cultural, política, económica hodierna desmentirá esta premissa simplista, passados que estão 150 anos desde a fundação, convidando a realizar uma leitura aprofundada do contexto atual.

Nesta linha, em vez de uma categoria cronológica, considerar-se-á como ponto de partida a “contemporaneidade como categoria antropológica, a qual pressupõe o *presente* (sem nele se esgotar) como categoria ontológica que, assim, não coincide com aquela” (Dias de Carvalho, 2000, p. 7)². Nesta aceção, o desafio existencial de cada pessoa consiste em, sendo contemporânea de outras pessoas, assumir “a plenitude – e a precariedade – da sua subjetividade, relativamente a si e aos outros, e, com ela, a sua própria dignidade” (*Ibidem*). Dignidade que, para se efetivar, pressupõe cultivar uma consciência crítica e relacional com o tempo presente assente nos valores da liberdade (situada), da responsabilidade (solidária) e da (árdua) esperança (Gonçalves, 2015). Numa perspetiva cristã, o Homem compreende a própria dignidade transcendente quando se descobre amado por Deus, aprende a não se contentar consigo mesmo e a encontrar o outro, numa rede de relações cada vez mais autenticamente humanas (Conselho Pontifício «Justiça e Paz», 2005). A contemporaneidade representa, pois, a oportunidade-tarefa-desafio da humanização do Homem.

Este desiderato é assumido pela Igreja como um todo na sua vocação-missão, e, de forma particular, por cada uma das congregações religiosas nos seus carismas. O período histórico complexo e conturbado em que Paola Ângela Maria Frassinetti começou a dar forma ao seu sonho/chamamento, parecia querer distinguir-se, nas palavras da própria, “de uma deplorável negligência em educar a juventude” (Constituições, 1851, n.º 1). Para fazer face a esta constatação, funda as Irmãs de Santa Doroteia que se “dedicam por vocação à cultura, educação e instrução da juventude” (Constituições, 1851, n.º 290). Volvidos 150 anos, a realidade social e eclesial mudou significativamente e a vivificação do carisma e a atualização das modalidades de missão colocam-se com toda a pertinência. Adquire, neste momento histórico, especial relevância a relação umbilical de amizade cultivada, desde as origens da Casa de Monte Moro, entre Irmãs e Leigos. Esta relação permitirá, contemporaneamente, dar um passo intencional na direção da configuração de uma “família carismática”, expressão maior do carisma e da missão partilhados em propriedade comum por religiosas e leigos, a que todos se sentem pertencer como amiga/os, companheira/os, irmã/os (Arnaiz, 2015).

2. Breve hermenêutica da contemporaneidade

Hoje é possível afirmar que a denominada *globalização* e a “compressão do tempo-espaço” que lhe deu origem (Giddens, 1990) não se evidenciou apenas como um processo pelo qual um determinado sistema econômico-financeiro e um aparelho ideológico-cultural hegemônico se implementaram em todas as latitudes geográficas do globo. Constituiu, acima de tudo, um processo imparável que materializou transformações que atingiram o cerne das linhas de pensamento vigentes, dos estilos de vida predominantes e dos valores e princípios que contam no interior das comunidades. As grandes transformações ocorridas em todas as esferas da vida íntima, privada e pública das pessoas permitem afirmar, sem exagero, que temos vindo a assistir, nas últimas décadas, a uma mudança que configura uma nova época.

Numa análise acutilante à realidade realizada em 1991, Charles Taylor identifica as razões do mal-estar contemporâneo, destacando três características fundamentais da vida coletiva, a saber: (i) a prevalência cultural do individualismo metodológico na mentalidade contemporânea; (ii) a afirmação da racionalidade instrumental como razão predominante de sociabilidade; (iii) o descompromisso coletivo com a participação cívica dos cidadãos na vida pública. Assumindo esta crítica epocal, da nossa parte, enumeram-se seis áreas de incidência onde essas transformações tiveram grande impacto e que podem desafiar a missão da Congregação:

2.1 Dissolução do vínculo social e as relações humanas precárias

As transformações ocorridas configuraram uma verdadeira mudança de paradigma nas relações de sociabilidade que tecem os vínculos que alimentam as razões da vida em comum. Erigiu-se, pois, uma “sociedade de risco” (U. Beck, 1992), “vulnerável e precária” (Castells, 1997), onde a individualização dos estilos de vida forjou uma “mentalidade líquida”

(Bauman, 2004) nas relações fluídas que as pessoas entrecem entre si, ligadas mais pelo interesse e pelo utilitário que pela noção de bem comum. A dissolução do vínculo social e a desterritorialização geográfica desenharam “não-lugares antropológicos” na paisagem (Augé, 2005), espaços sem rostos, comunicação interpessoal ou memória coletiva, enfim, sem espessura antropológica. A esta errância psico-geográfica do sujeito contemporâneo denomina Maffesoli (2001) de “nomadismo pós-moderno”, constituindo uma espécie de solidão psico-espiritual em espaços carentes do laço social duradouro.

A solidez das instituições públicas (Estado Social ou de bem-estar), sócio comunitárias (associações e organizações) e privadas (família) também foram afetadas por esta progressiva dissolução dos laços de proximidade e de sociabilidade dos cidadãos. Acresce que a crise do capitalismo financeiro vigente ajudou a instalar, neste substrato social e cultural, a ideia de *provisoriedade existencial*. Do ponto de vista da cidadania, estamos hoje confrontados, simultaneamente, com uma progressiva *precarização socio antropológica*, - a dignidade humana é posta em causa nas suas expressões mais consagradas -, e com uma grave *crise do laço social* ou seja, das razões - que nos ligam uns aos outros (Gonçalves, 2012a)

2.2 Aprender a viver a partir de ciclos de vida

No contexto da globalização e em face desta dissolução do laço social, a vida pessoal é entendida, hoje, como um processo permanente de crise e de reconstrução da identidade pessoal, estabelecendo-se uma correlação destes processos identitários com as trajetórias de mobilidade e alteração de ciclos de vida. A denominação “construção da identidade pessoal” (Dubar, 2006) designa o processo contemporâneo de socialização de dominante ‘societária’ - que implica o estabelecimento de laços sociais voluntários e incertos - por contraste com os laços sociais sociologicamente mais estáveis das pessoas socializadas, primeiramente, por via mais ‘comunitária’. Esta construção das formas identitárias acontece na vida privada (família), profissional (trabalho), esfera pública e/ou simbólica (vida política e religiosa) configurando o *sujeito societário*. Neste momento, verifica-se uma deslocação do lugar social dos sujeitos passando de um indivíduo *com os outros* (classe social, cultural ou identificação com determinadas personagens) para o *indivíduo-trajetória à conquista da sua identidade pessoal*. Constata-se que as crises se multiplicam ao longo dos vários ciclos de vida por via da instabilidade experimentada na mobilidade forçada (desemprego, divórcio, doença...) em que é preciso re-

começar do zero, reaprender a ser (Boutinet, 1998). As crises identitárias acompanham todo o decurso da existência pessoal e dos ciclos de vida que convocam a fazer opções que configuram trajetórias de vida muito diversificados e que exigem que se construa, ao mesmo tempo, um projeto pessoal com sentido para cada uma dessas etapas e um laço social significativo com os outros.

2.3 Porosidade das esferas íntima, privada e pública

Anthony Giddens (1992) tinha razão quando prognosticava que, numa perspetiva sociológica, de todas as mudanças que ocorressem no mundo por força da introdução do paradigma da modernidade, nenhuma superaria em importância aquelas que tiveram impacto sobre a vida íntima, a sexualidade, o matrimónio e a família.

Por um lado, a perda da univocidade original do conceito de família e a diversidade de tipologias que, entretanto, emergiram conduziu à necessidade de se falar cada vez mais no plural – em famílias – uma vez que a atenção já não se centra nas razões das mudanças ocorridas, mas nos processos, relações, funções e valores que sustentam essas novas tipologias e modelos. A diversificação da tipologia familiar aponta para algumas denominações novas como família auto reprodutora, relacional, mediadora, individualizada, desconstitucionalizada, incerta, etc. (Rodrigo & Palacios, 1998).

Por outro lado, as esferas privada e íntima da vida pessoal são, agora, objeto de debate público em temas como o reconhecimento jurídico-simbólico das uniões de pessoas do mesmo sexo, a eutanásia, a reprodução medicamente assistida, uso público de informação privadas vertida nas redes sociais, etc. As questões relacionadas com o reconhecimento público da(s) identidade(s) e dos direitos privado(s) impregnam, hoje, indubitavelmente a vida em comum, e por constituírem uma reivindicação estranha às teorias políticas clássicas, as comunidades baseadas nestas conceções não têm sabido lidar com a invasão da esfera pública pela esfera privada (e até íntima), residindo nos diferentes entendimentos da noção do que é o ‘privado’ e ‘íntimo’, um dos grandes dilemas morais e políticos das sociedades ocidentais (Gonçalves, 2012b).

2.4 Do individualismo social à democracia dos mínimos

Do ponto de vista da cidadania, vivem-se tempos de anomia social e política, traduzidos num sentimento generalizado de perda de identidade e de objetivos coletivos, que ganha expressão numa cultura de “globalização da indiferença” (Papa Francisco) que vem minando a coesão e a cooperação social. As razões des-

te sentimento generalizado podem ser encontradas numa mudança de paradigma sobre a natureza dos vínculos sociais que nos unem. Se nos séculos XVIII e XIX, foi o paradigma político a construir as razões da vida em comum, a revolução industrial posterior impôs o paradigma económico e social. Com o declínio deste, na contemporaneidade o centro de gravidade deslocou-se para o “indivíduo” e para os direitos de grupos específicos. Em torno destes reorganiza-se agora a vida social, económica e política, trazendo para o espaço público novos atores e novos conflitos. Numa sociedade tornada, assim, “não-social” (Touraine, 2005), repleta de fenómenos de “dessocialização” e de novas formas de “neotribalismo” (Maffesoli, 2001), a ideia de identidade (coletiva) é substituída pela de identificação (grupala) com as respetivas consequências: tendo a heterogeneidade de valores como pressuposta, pessoas e grupos aparecem hoje no espaço público a reivindicar novas exigências de reconhecimento e de equidade. Estamos confrontados com o paradoxo de, sendo ‘espaço público’, este estar construído à volta de ‘interesses privados’, dando lugar a processos conflituosos de legitimidade social de identidades particulares que buscam o seu reconhecimento coletivo.

Estes fenómenos de progressiva afirmação do individualismo social traduzem-se, na Europa, num lento esvaziamento do poder de governação e na constituição de uma “Democracia dos mínimos” (Gauchet, 2012) despojada de projeto coletivo. À crise de um modelo de participação cidadã e de consenso social esgotados soma-se uma crise de representação e de legitimação política.

A resposta ao desafio sociopolítico com que estamos confrontados é complexa e multifacetada, mas pode apontar para a necessidade de estabelecermos um novo contrato social assente na reorganização social das responsabilidades coletivas e na governação integrada e colaborativa, erigindo a cidadania ética e participativa como condição e expressão do vínculo social de pertença a uma identidade coletiva.

2.5 Da árvore do conhecimento ao rizoma dos conceitos

Já no ano 2000, Rui Marques ensaiou uma síntese sobre as forças de mudança que iriam exercer pressão sobre as formas de ensinar e de aprender no século XXI, destacando, de entre várias, as seguintes: a velocidade, as aprendizagens em ciclos curtos, o desafio de responder ao império do novo, lidar com a abundância e integrar a diversidade, ensinar com prazer, fomentar a interatividade, levar a sério a desmaterialização, viver a partir da mobilidade e assumir o início de uma

era do feminino. Estas forças emergem no interior de novos e complexos paradigmas educacionais (Moraes, 2005) que requerem uma abordagem e pensamento sistémicos para dar conta da totalidade indivisa dos fenómenos mundiais (globalização) onde a educação se insere. As teorias cada vez mais transitórias do conhecimento e a pressão dos resultados reclamam a construção de um outro tipo de conhecimento: o conhecimento em rede e uma epistemologia solidária, a auto-organização recursiva, a integração do qualitativo no quantificável e a transferência e valorização económica do conhecimento para a comunidade.

As implicações educacionais destas mudanças são desafiantes: exigem a reintegração (inclusão) do sujeito neste processo mundial em curso; concebe a construção do próprio conhecimento como processo e intimamente ligado a redes educativas, forjando uma epistemologia solidária; a educação torna-se um sistema necessariamente aberto a outras contribuições e à percepção das conexões e do significado do contexto, recorrendo-se ao pensamento rizomático (dos conceitos) em substituição do pensamento da fundamentação (do conhecimento); a educação é convidada a levar à compreensão da pessoa na sua integralidade, a deixar de lado a ideia moderna de progresso e apontar muito mais para a noção de evolução criativa, promovendo na pessoa a unidade da ciência com a espiritualidade e a sua realização de cidadã através de um laço social de natureza solidário.

Para tal, as instituições e atores educativos contemporâneos devem socorrer-se de paradigmas epistemológicos próximos do construtivismo, do interacionismo simbólico, do sociocultural e do transcendente a fim de cumprir uma vocação de educação para a era das relações. Nesta vocação, acentua-se a articulação da educação com o desenvolvimento humano sustentável, o enfoque reflexivo na prática pedagógica, privilegiam-se novos instrumentos de ensino-aprendizagem centrados numa nova ecologia cognitiva, visando a autonomia, a cooperação e a criatividade dos sujeitos numa cidadania cultural que alie local / global.

3. Dimensões da intervenção estratégica

Ao iniciar este ponto, convém recordar que vivemos tempos marcados pelo signo da *crise*, entendida por nós aqui como tempo de transição paradigmática. A etimologia da palavra *crise*, quer na sua origem latina (“cr sis”) quer na sua variante grega (“krísis”), aponta para significados próximos de *momento de decisão*, *risco* e simultaneamente *oportunidade*, convergindo igualmente no sentido de apontar para a faculdade de julgar, para o ato de separar para permitir distinguir e escolher, enfim, para a capacidade de realizar um discernimento [significado que é corroborado pelo verbo da mesma raiz, “krino”, ou seja, “eu me separei, eu vejo, eu decidi”]. A complexidade do momento atual e o pouco distanciamento histórico ainda possível para avaliar os impactos que algumas forças exercem na vida social obriga-nos a permanecer nesta ambiguidade etimológica e a reconhecer que não existe uma única chave de leitura capaz de interpretar as diferentes dimensões da contemporaneidade na ótica da crise e propor intervenções totalizadoras. Valerá a pena, no contexto desta reflexão, aceitar humildemente que “a importância das crises decorre de serem estas a indicar que chegou o momento para a renovação das ferramentas” (Kuhn, 2009, p. 114).

É neste contexto da valorização de novas ferramentas que destacaremos quatro áreas de intervenção estratégica que podem ajudar a dar forma a uma pessoa inteira quando perspectivada na ótica da sua plenificação, desafiando, por conseguinte, a fragmentação da contemporaneidade. Esta intervenção acontece a partir da assunção da missão das Irmãs Doroteias que, imbuídas de uma espiritualidade expressa num estilo de educar, servem o crescimento integral da pessoa através de uma “educação evangelizadora”.

3.1 Instituir lugares de hospitalidade e tecer laços sociais na gratuidade do dom

Como marca da sua espiritualidade, as Irmãs Doroteias caracterizam-se por uma educação evangelizadora que favoreça o *ser relação* e *ser dom*, concretizados, respetivamente, no *espírito de família* e no *espírito de serviço*. Ora,

a relação entre hospitalidade e a dádiva é evocada em múltiplos pensadores [...], sobretudo quando relacionada metaforicamente com a “casa”. Tal como J. Derrida o referia [“estar em casa” em francês exprime-se chez-soi, i. é., estar consigo mesmo, ter-se a si mesmo], também E. Lévinas (Cf. Totalidade e Infinito) atribui um valor simbólico e um significativo valor ético a esta morada pois ela constitui simultaneamente o espaço da interioridade pessoal e da intimidade recíproca, da afetividade que dispensa a representação dos papéis sociais, o lugar do reconhecimento da pessoa tal qual é e, ao mesmo tempo, abertura incondicional ao outro para estar com o outro. Esta abertura preenchida pela presença de um outro-estranho – hóspede - no interior da casa pode, paradoxalmente, alterar a lei da casa (oiko-nomos) do próprio anfitrião... (Gonçalves e Sousa, 2014, p. 163).

No encontro fecundo, *Eu-Tu* (Buber, 1974), dá-se sempre um jogo de alteridades como dom-de-si na hospitalidade. A hospitalidade, configurada com experiência relacional de doação de contornos éticos e aberta à novidade, ao imprevisto, ao mistério do Outro, constitui a desmesura que excede o encontro com esse Outro. Nesse sentido, o paradigma relacional da dádiva pode romper com um tipo de sociabilidade utilitarista e individualista em vigor porque está provado que, acolhido na *troca-para-o-dom*, o hóspede se sente convidado a praticar as virtudes da psicologia positiva em interações interpessoais posteriores, estando reunidas as condições para que se desencadeie um efeito-cascata do altruísmo, da gratidão e do perdão. Pois, *ao contrário de uma relação económica em que cada troca é completa, cada relação é pontual e cada dívida deve ser definitivamente liquidada, Na relação de dádiva estabelece-se uma “dívida mútua positiva”, na expressão de J. Godbout. Trata-se, de facto, de uma dívida que é permanente e recíproca, que não tem um sentido económico nem tampouco diz simplesmente respeito “às coisas” que circulam na relação, mas que atua, no interior dessa mesma relação, sobre o laço que se estabelece entre as pessoas. O valor de vínculo ou valor de laço constituem-se, desta forma, em alternativas válidas para pensar a construção da sociabilidade enquanto atribuem, antes de mais, um valor simbólico às coisas que circulam sob a forma de dádiva: um objeto, um serviço, um gesto de hospitalidade têm valor na medida em que exprimem, alimentam e reforçam os laços sociais (Gonçalves e Sousa, 2014, p. 176).*

A hospitalidade movida pela lógica da *dádiva* (Dom) altera a natureza do laço social (Bouvier, 2005) que une as pessoas umas às outras. O desafio contemporâneo consiste em, numa sociedade fluída, fomentar práticas de cidadania, alicerçados em laços humanos diferenciadores: ainda que não sejam sólidos e definitivos, sejam, contudo, conscientes e significativos. Isso pressupõe ligar pessoas e lugares, dinamizando lugares/tempos de encontro, visando uma solidariedade de razões que levem à criação de respostas criativas de vida em co-

mun, através dos valores da proximidade, de cidadania e de comunidade, fomentadoras da coesão social. Significa promover ativamente a construção de “terceiros lugares” (Baptista, 2008) que se constituam em lugares ‘intermédios’ entre o público e o privado, situados numa ‘zona neutra’ entre o mundo laboral e o contexto reservado da família, enfim, lugares de hospitalidade, de liberdade e de vulnerabilidade, de sociabilidade e de reconhecimento mútuo.

3.2 Promover um humanismo integral e solidário

A visão atual do humanismo internacionalizou-se, na medida em que deixou de ser uma referência indexada ao humanismo da cultura de recorte Ocidental para se converter numa meta ativa de realização da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Por isso, a conceção atual de humanismo centra-se nos valores que o Homem como ser pessoal e social desenvolve durante a sua formação contínua e na visão de mundo que esses valores configuram. Não se trata, portanto, de humanismo meramente racional que atribui uns quantos valores e direitos a cada Homem, independentemente das pessoas de rosto e nome concretas que os adquirem. O humanismo é, antes de mais, o resultado da dinâmica da razão (*logos*) e do sentimento (*pathos*), atividade e essência vital (*cuidado*) e estrutura de comportamento (*moral*) de cada pessoa que impele a realizar com os concidadãos a realidade do modelo humanista que se partilha. Quando se evoca o *humanismo integral*, convocam-se as dimensões constituintes da pessoa toda, na perspetiva de uma antropologia complexa⁴. Esta integralidade encontra na *simplicidade* uma marca fundamental da espiritualidade Doroteana, compreendendo a Pessoa na sua inteireza (psico-espiritual), integridade e verdade (ética), radicada no essencial (pertence-se para se doar) que vive na sobriedade (dos meios).

O *humanismo solidário*, por sua vez, convoca à realização efetiva de toda a pessoa como sujeito simultaneamente singular e social, responsável pelo seu projeto de vida. A humanidade, ligada por um único destino, requer uma comum assunção de responsabilidades, capaz de animar uma nova ordem social, económica e política, fundada na dignidade e na liberdade de toda a pessoa humana, a realizar-se na paz, na justiça e na solidariedade (Conselho Pontifício «Justiça e Paz», 2005, n.ºs 4-19). Esta noção de “humanismo solidário” (Vidal, 1997, pp. 95-103) só pode ser educada como realidade ética: abarca os ‘de fora’ em amplitude (todos os homens) e em profundidade (todo o homem); necessita do reconhecimento da igualdade de todos – requer justiça; percebe as desigualdades como estranhas e produz a compaixão. Esta

solidariedade aberta aos demais é de natureza moral e volitiva (contemporânea) e não sociológica (passado), portanto, não é natural, é construída. A solidariedade expressa, deste modo, a condição ética da vida humana. A base da solidariedade está na realidade da empatia ética: saber, sentir e assumir a condição humana como um todo no qual se solidariza cada um dos seres humanos!

O desafio educativo das Irmãs Doroteias, enquanto promotoras de uma educação para a transformação – “Educar bem é transformar o mundo e conduzi-lo à verdadeira vida”, no dizer de Santa Paula Frassinetti – consiste em ajudar cada um a ser Pessoa, “agente de transformação do mundo na grande Família de Deus”, construída na “justiça e fraternidade universal” (Constituições Irmãs Doroteias 1981, 4, n.º 27). Nesta ótica, as iniciativas e projetos onde a Congregação há de estar inserida e/ou promover entende a solidariedade como uma virtude a educar e que transforma, primeiro o coração, e, por meio deste, atinge as estruturas. Este “humanismo de solidariedade” define a Pessoa pela responsabilidade (*responder pelo todo diante do outro*) e conduz a um outro tipo de humanismo: o solidário e ético! Este humanismo assenta na *razão comprometida* - aquela que toma a seu cargo a realidade - e o compromisso descansa na *razão compassiva* - deixar-se afetar pelo outro (Cortina, 2007).

3.3 Reconfigurar o humano na interioridade, alteridade e transcendência

De entre as perplexidades que emergiram durante este processo de globalização na contemporaneidade, destacam-se aqueles que afetam diretamente a humanização do Homem na perspectiva de um crescimento integral e põe em crise a sua plenificação, sobretudo em três das suas dimensões constitutivas (Gonçalves, 2010):

- A ausência de *interioridade* – o vazio existencial - que faz a pessoa oscilar entre dois mundos: ora enclausurada num racionalismo cartesiano ora dispersa numa hipersensibilidade desgovernada, a pessoa entende-se a si mesma como auto-constituente; mas, não sendo origem de si, tem dificuldade em compreender-se como subjetividade relacional para si e para o outro. Não dispondo de tempo para a solidão fecunda que responda à pergunta formulada por Virgílio Ferreira – “Quem me habita?” – não se relaciona reflexivamente consigo mesma na busca do sentido de si; pelo contrário, aliena-se numa vida inautêntica (M. Heidegger), quase esquizofrênica, como se a sua vida fosse a vida do outro e não a sua. Nestas circunstâncias, deve apostar-se em iniciativas pedagógicas que, desde tenra idade, desenvolvam ‘crianças associadas a si’ por via do acesso à sua interioridade.

- A ausência de *alteridade* que, no mundo pessoal, resulta de uma ‘coisificação do outro’ nas relações quotidianas, instrumentalizando-o em função dos seus propósitos e desejos egolátricos (racionalidade instrumental). Quando se relaciona com o outro coisificado, também se frustra a si mesmo, pois a relação com o outro coisifica-o e empobrece-o, em vez de o personalizar. Esta é a alienação permanente de si mesmo do homem do consumo: espera que a posse e uso de pessoas, instrumentos e artefactos lhe forneçam um sentido de vida. Na verdade, as experiências de voluntariado e de relação pedagógica devem proporcionar a experiência ética primeira que é o encontro com o “rostro do outro” na sua radical alteridade, condição constituinte da espiritualidade, de produção de sentido humano e de aprofundamento da interioridade.
- A crise de *transcendência* de que padece o homem contemporâneo resulta da incapacidade de resolver a tensão saudável entre ‘desejo’ e ‘limite’ e que é visível na incapacidade de superar e violar proibições e de se projetar sempre mais além: no seu endeusamento, não tem olhos para perscrutar o alto (Outro-Absoluto); na sua vida vertiginosa, não se atreve a olhar mais fundo (Interioridade); no seu egocentrismo, não tem generosidade para olhar para o lado (Alteridade). Acentuando uma ilustração de cariz antropológico e recorrendo-se a uma imagem metafórica, dir-se-á que a crise do mundo pessoal consiste na incapacidade de o homem manter em conjugação, numa dualidade saudável, a interioridade/enraizamento e a abertura, a imanência e a transcendência. Os exercícios espirituais promovidos pela Congregação podem proporcionar o caminho de acesso à integração das dimensões evocadas.

Em tempos de vidas e razão fragmentadas, sem interioridade, alteridade e transcendência, urge educar para a construção de um homem integral que consiga experienciar este encontro unificador quando, num mesmo movimento, mobiliza interioridade reconciliada e radical abertura à alteridade, imanência finita e encontro com o “rostro” infinito do Outro. Só esta experiência é constitutiva da sua identidade ontológica, porque profundamente humana, aquela que não consegue pensar a felicidade e a eternidade senão como prolongamento, de forma infinita, dessa experiência plena de sentido. Cumprir, assim, o objetivo maior de acordar a interioridade constitui a pedra de toque para o desencadear da atração íntima necessária às escolhas verdadeiramente humanas de que o social tanto carece.

Promover uma Pedagogia do sentido e o testemunho dos educadores

As implicações educacionais das mudanças paradigmáticas que estão a ocorrer na área da educação em todo o mundo são, simultaneamente, ambivalentes e desafiantes, ao deixar de lado a ideia moderna de progresso e apontar muito mais para a noção de evolução criativa, promovendo na pessoa a unidade da ciência com a espiritualidade, a sua integralidade, além da sua realização cidadã através de um laço social de natureza solidário. Neste contexto, aos Centros Educativos das Irmãs Doroteias não basta estarem na vanguarda destas dinâmicas, mas, na ótica de “educação evangelizadora”, necessitam de munir-se de ferramentas pedagógicas adequadas. Como têm por missão ajudar cada pessoa a desenvolver-se plenamente, sobretudo os jovens, introduzindo sentido cristão na existência humana, urge optar por uma abordagem pedagógica que faça da descoberta do “sentido” da própria vida a sua mola impulsional (Torralba, 2005). De forma simples, entende-se aqui ‘sentido’ numa perspetiva existencial, semelhante a ‘orientação’ e ‘razão de ser’ da própria vida e da realidade. Se cada pessoa tem necessidade de dar sentido à sua vida, à sua atividade e ao seu mundo, a pergunta pelo sentido nas várias etapas da sua vida e nos seus níveis distintos de significação e de profundidade, constitui, pois, uma característica do ser humano. Para captar o *sentido* (do todo), para além do *significado* (parcial), é preciso ampliar o horizonte vital. Por isso, algo tem sentido quando tem um propósito e adquire importância, tecendo círculos de significação, unificando os significados parciais e/ou as situações desgarradas da vida num todo orientado para um fim, integrando nele até o sem-sentido. Existem vários tipos de sentido: o imediato, o sentido mediato e o sentido último. Esta classificação advém das diferentes intencionalidades que movem o ser humano na descoberta da realidade, mas também das modalidades de conhecimento que este mobiliza em cada

momento: o lógico, o descritivo-evidencial ou o meta-lógico. E se na educação é importante apreender bem estes três níveis, numa educação integral seria incoerente reduzir a ideia de sentido aos âmbitos estritamente lógico-racional ou descritivo-evidencial. Existem determinadas experiências (silêncios, situações-limite, felicidade) que ‘excedem’ a realidade e cujo sentido é meta-lógico e não tem referência necessária ao mundo objetivo ou descritivo. Insere-se aqui o nível simbólico-religioso que dá acesso à dimensão da espiritualidade...

Como sabemos, a educação do sentido nunca é neutra, porque se encontra vinculada a uma determinada tradição simbólica. No caso das Irmãs Doroteias, a um ideário educativo e a um estilo de educar protagonizado pelas testemunhas dessa realidade finalística que advém de uma intuição carismática: “a via do coração do amor”. Este estilo de educar visa (e pode/deve) integrar, explicitar e desenvolver, de forma autocrítica e dialogante, a ideia de sentido, para que o educando seja protagonista da sua própria vida e agente e transformação da realidade. O sentido partilhado por uma família carismática, ao conferir um horizonte que excede o real, abre espaço à liberdade-responsabilidade, permitindo desenhar novas configurações do humano a partir de uma experiência fundadora. Fica, pois, o desafio da introdução, na educação formal e não-formal, de uma pedagogia do sentido que vá além das estratégias e técnicas pedagógicas ou de uma racionalidade instrumental que tomou conta de muitas das nossas práticas educacionais.

Neste pressuposto, a/o educador/a deve ser uma testemunha simbólica dessa realidade finalística que constitui o sentido. O sentido não se transmite através de conteúdos abstratos ou impessoais, mas através de um estilo de educar expresso em gestos, perspetivas e ações que têm um profundo impacto pessoal no educando. Educação é comunicação do que é, vive e pensa a/o educador e a comunidade educativa onde se insere, ao serviço da promoção harmoniosa da pessoa humana. Para isso, a/o educador e a comunidade educativa têm que dar respostas ao dinamismo (inter) pessoal que permite o encontro educativo. A educação não é, em primeiro lugar, uma questão de técnicas pedagógicas, habilidades ou conhecimentos. Educar é prioritariamente uma questão antropológica, isto é, a realização de uma conceção ‘ser humano’. E na perspetiva das Irmãs Doroteias, “educar significa deixar-se possuir pela pedagogia do Evangelho que leva o homem a descobrir-se amado por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como pessoa até à plenitude da maturidade em Cristo” (Constituições Irmãs Doroteias, 1981).

Conclusão

Seja nos centros educativos, nas comunidades inseridas, nos exercícios espirituais ou em quaisquer outros espaços e/ou atividades, a pertinência da missão das Irmãs Doroteias na contemporaneidade evidencia-se imprescindível e até urgente na medida em que é convidada a oferecer a quem desejar uma experiência de encontro-hospitalidade reparador e configurador da integralidade do ser Pessoa, propondo horizontes de vida comprometida com sentido de plenitude!

Notas

¹ Importa sublinhar que um conjunto de autores afirma não haver distinção entre Modernidade e Contemporaneidade, considerando esta última como a expressão exponenciada / finalizada da primeira; outros autores, no entanto, recorrem a um sem número de razões para atestar da superação paradigmática ocorrida entre ambas as idades. Tal disputa reveste-se de maior complexidade e no estreito espaço deste artigo não pode ser convenientemente desenvolvida.

² Para melhor compreensão, transcreve-se a citação integral do autor: “A contemporaneidade exprime, antes de mais, a identificação do sujeito na sua tripla vertente prática, gnoseológica e ética, condição que contempla a fruição da técnica, a partilha do protagonismo social e político, bem como o exercício da indagação, do questionamento, - e, igualmente, do espanto - perante a realidade tangível e cósmica e ainda diante do mistério, se vivemos todos, numa dada época, um mesmo presente, não usufruímos por isso, contudo, necessariamente, da contemporaneidade a que esse presente cronológico nos pode dar acesso”(Cf. Dias de Carvalho, 2000: 7).

³ Retomam-se nos pontos que se seguem, de forma resumida, amplas passagens de textos da nossa autoria ou coautoria publicados em textos de opinião, artigos científicos e capítulos de livros.

⁴ Numa perspetiva da antropologia filosófica, sugerem-se as seguintes dimensões constitutivas da pessoa: vida vegetativa, sensitiva e intelectual; psique, corporeidade e sensibilidade; experiência de vida e identidade subjetiva; as constantes etológicas como desejos, tendências e compulsões; a vida afetiva como sentimentos, emoções e paixões; a linguagem e o pensamento; a autoconsciência e o inconsciente; a relação intersubjetiva como subjetividade espiritual.

Referências

- Arnaiz, J. M. (2015). *Vida e Missão partilhadas*. São Paulo: Paulus.
- Augé, M. (2005). *Não-Lugares*. Lisboa: 90 Graus Editora, Lda.
- Baptista, I. (2008). *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa: UCP Editora.
- Baumann, Z (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.
- Bouvier, P. (2005). *Le lien social*. Paris: Édition Galimard.
- Buber, M. (1974). *Ich un Du*, 8.ª Edição. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. II. Cambridge, MA; Oxford: UK: Blackwell.
- Conselho Pontifício «Justiça e Paz». (2005). *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Cascais: Princípiã.
- Constituições do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia 1851. (2000). Roma: Província Portuguesa Sul.
- Constituições 1981. (2016). Almondina: Torres Novas.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial – Educar en la ciudadanía el siglo XXI*. 2.ª Edição. Oviedo: Ediciones Nobel, S. A.
- Dubar, C. (2006). *Acrise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento.
- Dias de Carvalho, A. (2000). *A Contemporaneidade como Utopia*. Porto: Afrontamento.
- Gauchet, M. (2012). *A democracia, entre duas crises*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Cambridge: Polity.
- Gonçalves, J. L. (2015). Dignidade como Valor Incondicional da Pessoa. A partir de que Fundamentos?. *Revista Itinerários de Filosofia da Educação*, 13, 155-166.
- Gonçalves, J. L. & Sousa, J. E. (2014). Hospitalidade: experiências de dádiva que desenvolvem o self e renovam o laço social. In M. Santos & I. Baptista (Orgs), *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade* (Parte II, Cap. 2, pp. 161-178). Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade.
- Gonçalves, J. L. (2012a). Dádiva, reciprocidade e reconhecimento: por um novo vínculo social. In P. Pereira (Org.), *Espaço público. Variações críticas sobre a urbanidade*. Porto: Afrontamento.
- Gonçalves, J. L. (2012b). “Da solidão à construção de uma epistemologia solidária em família.” In. Carvalho, A. D. (org.). *A solidão nos Limiares da Pessoa e da Solidariedade*. Porto: Afrontamento, pp. 165-174.
- Gonçalves, J. L. (2010). The spiritual Man: challenges for an education towards transcendence. In *45th Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB)*. Oxford: New College. Disponível em <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010/Goncalves.pdf>
- Kuhn, T. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Maffesoli, M. (2001). *Sobre o Nomadismo*. Rio de Janeiro: Ed. Record.
- Marques, R. (2000). *O Centro da Educação (visto de fora)*. Tema 7. Lisboa: Edição de autor em apostilha.
- Moraes, M. C. (2005). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus.
- Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (Coord.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Taylor, C. (1991). *The Malaise of Modernity*. House of Anansi Press.
- Torralba, F. R. (2005). *Pedagogía del Sentido*. Madrid: PPC.
- Touraine, A. (2005). *Un Nouveau Paradigme*. Paris: Fayard.
- Vidal, M. (1997). *Para conhecer a Ética Cristã* (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Perpétuo Socorro.

DOROTEIAS: UMA RESPOSTA? (1866-1910)

Irmã Diana Barbosa

RSD

Resumo

Implantação da Congregação das Irmãs de Santa Doroteia em Portugal. Dificuldades iniciais. Novas respostas. Paula Frassinetti visita as Irmãs. Desenvolvimento do Instituto em Portugal. Fundações: 18875-1910. Desenvolvimento do Colégio do Quelhas. A perseguição religiosa de 1901. A revolução de Outubro de 1910 e a expulsão. Dispersão.

Palavras-chave

Doroteias. Portugal. Resposta. Educação. Expansão.

Abstract

Implantation of the Congregation of the Sisters of St. Dorothy in Portugal. Initial difficulties. New answers. Paula Frassinetti visits the Sisters. Development of the Institute in Portugal. Foundations: 1875-1910. Development of the College of Quelhas. The Religious Persecution of 1901. The Revolution of October 1910 and the expulsion. Dispersion.

Keywords

Dorothy. Portugal. Answer. Education. Expansion.

Sim! Uma resposta ao vazio deixado em Portugal pela expulsão das Ordens e Congregações Religiosas, em 1834. Uma resposta concretizada na abertura de um colégio, pedido apresentado pelos Padres João e Francisco Grinha, da Covilhã, em 1863; e, a seguir, pelo Padre Francisco Xavier Fulconis, sj, em 1865, em Lisboa.

Paula Frassinetti, Fundadora da nossa Congregação, deixou escrito:

«Educar bem as crianças é reformar o mundo e conduzi-lo à verdadeira Vida»¹.

Esta afirmação revela bem a importância que Paula atribuía à educação, como meio de transformação da sociedade. O Santo Padre João Paulo II afirmou: «As trevas afastam-se, acendendo faróis». E Paula Frassinetti acendeu faróis na noite do mundo, através da educação...

Quando a 12 de Agosto de 1834 deu início ao seu 'pequeno Instituto' (como lhe chamava), ardia no seu coração uma chama: entregar a vida ao serviço da educação da juventude, através da escola, que considerava o instrumento mais eficaz para «fazer crescer a pessoa até à plenitude da maturidade em Cristo».

Em cada criança, em cada jovem, Paula via o próprio Deus: «almas resgatadas pelo Sangue de Cristo» e «um depósito sagrado que Jesus nos confiou».

Daí, um respeito imenso pela dignidade da pessoa, da criança, qualquer que ela seja, privilegiando até as mais 'deserdadas', a quem Paula chamava «imagens de Deus sem moldura»...

Foi, pois, esta paixão de educar que levou Paula a 'mergulhar no desconhecido', aceitando, no mesmo ano de 1866, a abertura de um colégio no Brasil-Recife (em Janeiro) e outro em Portugal-Lisboa (em Junho). Também no Brasil se viviam então tempos difíceis. As Irmãs sofreram o embate da maçonaria, que infelizmente se tinha infiltrado no seio da própria Igreja: em pouco tempo foram envenenados três Bispos, sendo o primeiro o próprio Bispo que as tinha solicitado em Roma e acompanhado na viagem ao Recife!...

As Doroteias, em Portugal, não se limitaram à escola-colégio: abriram-se também ao campo social, através de escolas gratuitas e assumindo um Asilo para crianças necessitadas. Mais tarde, alargaram a sua acção às Paróquias, por meio da Pia Obra, Catequeses e apoio aos mais desfavorecidos. Apostaram na formação da mulher – criança, jovem, adulta –, bem longe das preocupações da época...

Retomando a fundação de Lisboa, ela foi, desde o início, marcada pelo sinal da cruz.

Em carta dirigida a uma Irmã, Paula confidenciava:

«A fundação de Portugal encalhou um pouco: o Cardeal Vigário não quer que mande [Irmãs], se não vier o con-

sentimento do Bispo de lá [Cardeal Patriarca de Lisboa, D. Manuel Bento Rodrigues], e esse consentimento parece não poder vir, por causa dos tempos que correm»².

Mas Paula não recua, porque sabe por experiência que «todas as obras que começam com a tribulação e são marcadas pela Santa Cruz são de Deus»³.

Por isso acreditou – como escreveu – que «o nosso pobre Instituto (...) justamente aí há-de desenvolver-se muito e virá a fazer um bem imenso»⁴.

Assim, a 4 de Junho de 1866, como o fermento da parábola, um pequeno grupo de três Irmãs, vestidas à secular, tomavam o comboio em Génova com destino a Lisboa... Eram as fundadoras da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia: Giuseppina Bozzano, nomeada Superiora, Luigia Gueffi e Maria Puliti (as duas primeiras, genovesas, e a terceira, romana)⁵.

Viagem difícilíssima ao longo de 12 dias; país, língua e costumes desconhecidos, ambiente hostil, pelo que as Irmãs tiveram de vir clandestinas, sem hábito...

O antigo convento das Agostinhas Irlandesas de Santa Brígida, na Rua do Quelhas, nº. 6 – desabitado desde 1834, quando aquelas religiosas tiveram de abandonar Lisboa –, era o enorme edifício, meio arruinado, que fora destinado às nossas três Irmãs italianas; nem sequer as reparações mais urgentes puderam estar concluídas...

Reza a *História da Província*:

«Ao anoitecer do dia 5 de Julho de 1866 (...) as três fundadoras, discretamente, entraram na sua casa.

Começava a aventura de uma empresa que as ultrapassava: eram as portadoras de uma chama que iria atear um incêndio de dimensões imensas. “Seis camas, seis cadeiras, seis mesas de cabeceira, duas mesas para o refeitório e alguns utensílios de cozinha e refeitório”, regista o Diário. No mistério da noite, nascia pobremente o Colégio do Quelhas e com ele a Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia»⁶.

O Colégio começou com uma aluna, a que se juntaram mais três, todas pobres, por quem pagaram uma módica pensão algumas senhoras benfeitoras...

«A pobreza era a senhora da casa, dessa enorme casa, sem móveis, de paredes nuas, de tectos esburacados a deixar penetrar o sol e a chuva. (...) A miséria espreitava as Irmãs, que não encontravam num país estrangeiro o meio de ganhar o pão de cada dia. A alimentação era mais que frugal; sobremesa... um luxo a que não podia dar-se a pequena comunidade»⁷.

A pobre Irmã Bozzano, de temperamento excepcionalmente activo e empreendedor... estiolava na inacção forçada a que se via reduzida... (...) Paula Frassinetti... tentou, por meio de uma correspondência assídua, ajudá-la a ultrapassar os contratemplos»⁸.

Não o tendo conseguido, forçoso foi chamá-la a Roma no ano seguinte.

A Irmã Puliti, poucos anos depois, morria vítima de tuberculose. Era o ‘grão de trigo’ que morre para gerar os primeiros frutos da fundação em Portugal!

Mas iria cumprir-se a profecia de Paula...

A 10 de Setembro de 1866 chegam ao Quelhas as primeiras vocações portuguesas, oriundas da Covilhã: as irmãs Maria José e Maria Filomena Ordaz. E a 8 de Dezembro abre o Noviciado português.

As vocações vão afluindo: em Agosto de 1867 a Comunidade era constituída por 8 Irmãs, sendo 2 italianas e 6 portuguesas, havendo ainda duas noviças portuguesas em Roma.

A 6 de Maio de 1867 dá-se início à escola gratuita para crianças pobres, e em breve atingiria o número de 50 alunas. Numa época em que não era possível incluir na mesma sala de aulas os diferentes extractos sociais, era este o modo que Paula encontrava para, através da escola, atingir todos: à sombra de cada Colégio abrir uma escola gratuita.

Em 8 de Setembro do ano seguinte, as alunas da escola gratuita prestaram as suas provas de exame, no Colégio do Quelhas, na presença de várias senhoras convidadas. O mesmo se repetiu nos anos sucessivos, mas já no próprio ambiente da escola.

No ano lectivo de 1870/71 realizou-se a primeira organização sistemática do Colégio do Quelhas. Foram admitidos os mesmos livros aprovados pelo Conselho de Instrução Pública, o que tornou possível a realização de exames públicos, com êxito.

Também se realizou a primeira ‘Academia’, em Agosto. A chamada ‘Academia’ pretendia dar a conhecer o aproveitamento das alunas, e obedecia a um esquema: interrogatórios de diferentes matérias, distribuição de prémios, diálogos em línguas estrangeiras, peças de música, exposições de trabalhos realizados ao longo do ano.

Em 1873 iniciou-se um sistema de informações às famílias, com a indicação do aproveitamento de cada aluna. No ano seguinte eram comunicados os aspectos disciplinares mais importantes, bem como a introdução de novas matérias de ensino: alemão, pintura e canto.

No ano lectivo de 1875/76, o Colégio abriu com 35 alunas internas.

A partir de 1872, a Superiora de Lisboa é designada ‘Superiora Central’: o Brasil também lhe fica sujeito até 1889, data da erecção da Província Brasileira.

De facto, as primeiras Casas do Brasil desenvolveram-se ou fundaram-se com ampla contribuição de Irmãs Portuguesas.

A Obra das Catequeses, durante este período, encontra-se na sua fase embrionária. Começou na escola gratuita

e nas Paróquias de Alcântara e dos Anjos, o que não era usual na época.

Em 1867 iniciou-se, na escola gratuita, o ensino da doutrina às crianças, que oscilavam entre 120 e 140.

Numa breve panorâmica do seu apostolado no primeiro decénio (1866-1876): as Irmãs promoveram Exercícios Espirituais para alunas e senhoras; erigiram duas Congregações Marianas; desenvolveram o Apostolado da Oração; introduziram a Guarda de Honra do Sagrado Coração de Jesus; ocuparam-se das mães de família de condição popular, apostolado que mais tarde se organizou em Congregação das Mães Cristãs; dedicaram-se à Catequese, no Quelhas (aos domingos e quintas-feiras), e nas Igrejas do Sacramento (Alcântara) e dos Anjos, não tendo podido atingir outras paróquias por falta de cooperação dos párocos. “Em paróquia alguma de Lisboa se ensinava então doutrina”, diz a Madre Catarina Lemos. Estes dados revelam um grande esforço de inserção no meio, e viria a produzir frutos abundantes.

Tendo deixado Lisboa em 1872, Monsenhor Luigi Oreglia, Núncio Apostólico, pôde assegurar em Roma, de visita à Madre Frassinetti, que não tinha sido em vão que enviara as suas filhas para terras de Portugal, pois «as Irmãs fazem em Lisboa um bem imenso».

A sementeira, em solo português, passou pela incompreensão, pela desconfiança, pelas dificuldades económicas... mas depois frutificou... *Os que semeiam em lágrimas recolhem com alegria* (Salmo 125).

E Paula continua a ser resposta... (Colégio de Nossa Senhora da Conceição - Covilhã)

Em 1870 eram finalmente atendidas as instâncias feitas em 1863 para a fundação de um Colégio na Covilhã. Tratava-se de converter em Colégio a pequena escola fundada a 16 de Julho de 1862 por D. Maria José de Sousa Tavares, viúva, na sua própria residência.

Grande benemérita daquela terra, via assim concretizado o desejo de consagrar à Virgem Santíssima, sob o título de Imaculada Conceição, a sua casa e haveres, numa obra em favor do próximo. Porém, atendendo à dificuldade de encontrar colaboradoras que pudessem dar continuidade àquela escola, urgia confiá-la a um Instituto religioso.

Foram designadas para esta fundação duas Irmãs italianas (sendo Superiora a Irmã Maria Rosa Podestà) e três portuguesas. Viagem difícil, perigosa...

«Comparada com a noite silenciosa de 5 de Julho de 1866 no Quelhas, a que distância se encontra a noite quase triunfal de 8 de Setembro de 1870! É em festa que as Irmãs tomam posse da sua nova casa. Esperavam-nas, desde as oito até às onze horas da noite, muitas pessoas que, disseminadas pelos arredores, se apinhavam pelas ruas da vila e que as receberam com inequívocas demonstrações de alegria, entre as quais exultava e podia cantar o *Nunc dimittis* D. Maria José de Sousa Tavares», assim relata a *História da Província*.

As Irmãs ocuparam uma parte da casa de D. Maria José. A parte da casa em melhor estado reservou-se para abrir um colégio.

Inaugurou-se o Colégio de Nossa Senhora da Conceição no dia da Apresentação de Maria, 21 de Novembro de 1870, numa cerimónia simples, com a presença de três alunas internas e cinco semi-internas, acompanhadas das respectivas famílias. A 9 de Dezembro do mesmo ano abriu a escola gratuita, com o belo número de cento e dezoito alunas.

Iniciou-se imediatamente a catequese na escola, aos domingos e dias santos, a que acorriam não só as alunas, mas também outras crianças e as próprias mães.

Em breve tempo o número das alunas do Colégio aumentou para trinta, incluindo internas e semi-internas; e as alunas da escola gratuita para cento e setenta e quatro.

No fim do primeiro ano, a 8 de Setembro, fizeram exames públicos as alunas da escola gratuita; e a 22, as alunas do Colégio. «A Covilhã pode regozijar-se e o Colégio está de parabéns», repetia a assistência ao despedir-se.

No ano de 1875, no dia 19 de Julho, as aulas foram visitadas por um Inspector, mandado pelo Governo. Achou as alunas adiantadas e “teceu-lhes grandes louvores”.

Em todas as Casas da Congregação privilegiava-se a Catequese. Em 1871, a Irmã Catarina Lemos, alma desta obra, contava na catequese da escola gratuita aproximadamente trezentas crianças.

As Congregações Marianas desempenharam um papel extraordinário na formação espiritual das alunas. No Colégio a Congregação foi instituída em 1872; na escola gratuita, em 1874.

Iniciaram-se os Exercícios Espirituais às alunas e a senhoras, nos fins de Novembro de 1872, com dois turnos, ambos muito frutuozos.

Quando, a 13 de Março de 1876, morreu D. Maria José de Sousa Tavares, vários melhoramentos tinham valorizado a Casa, o que permitia comportar um maior número de alunas e funcionar com maior regularidade. O ano concluiu na Casa da Covilhã com uma Comunidade de treze Irmãs e com trezentas e sessenta e três alunas, das quais vinte e três eram internas; vinte semi-internas e trezentas e vinte externas, gratuitas.

O trabalho realizado pelas Irmãs durante os primeiros anos é assim sintetizado pelo Bispo da Diocese:

«... [As] Religiosas de Santa Doroteia que, por graça de Deus, se acham nesta minha diocese (...), desde o ano de 1870, têm prestado importantes e relevantíssimos serviços à Igreja e à Religião, e obtido grande fruto espiritual nas almas das meninas que educam com primor e esmero, tanto moral como civilmente. (...) Em suma, estas Religiosas estão fazendo um grande bem, para glória de Deus e salvação das almas».

Mais uma resposta... (Direcção do Instituto Arcediago Van- Zeller, Porto)

Datam do ano de 1869 as primeiras tentativas do Arcediago Ricardo Van-Zeller para confiar a orientação do seu Instituto às Doroteias.

A 8 de Janeiro de 1873, as Irmãs Doroteias tomaram conta deste Instituto, estabelecimento de caridade, situado na freguesia de Massarelos da cidade do Porto. Tinha sido fundado a 13 de Maio de 1840 pelo Padre Ricardo Van-Zeller, Arcediago de Oliveira do Douro e Cónego da Sé do Porto, e destinava-se à «educação moral, civil e religiosa de crianças pobres de ambos os sexos», como se lê no Artigo 1º dos Estatutos. O fundador obtivera a sua aprovação por carta régia de 22 de Outubro de 1868³⁰.

As quatro Irmãs nomeadas para a fundação chegaram ao Porto pelas 10 horas da noite de 7 de Janeiro de 1873 e, na estação, encontraram a esperá-las, delegadas pelo Arcediago, algumas senhoras.

Assim que entraram no Asilo de Vilar (designação por que é mais conhecido o Instituto, sito na Rua de Vilar), o Arcediago Van-Zeller delegou na Superiora todos os poderes de reorganizar a Casa e a disciplina, como julgasse oportuno. A Superiora era empreendedora. Com algumas senhoras da sociedade portuense, reuniu a comissão executiva para uma lotaria... A soma apurada e outros donativos permitiram, no fim do ano, um balanço económico equilibrado.

Satisfeito o Arcediago com a boa administração, permitiu à Superiora que recebesse mais alunas internas, que, em breve tempo, de trinta e três – limite máximo até então – passaram a mais de sessenta.

A transformação do Instituto Van-Zeller foi mais notória nos seguintes sectores: no da piedade das alunas e no aperfeiçoamento da sua formação profissional, tornando-as excelentes bordadeiras, de fino gosto artístico, e

professoras de labores, que muitos Colégios e famílias reclamavam.

No domínio da instrução, utilizava-se o habitual sistema de exames; o ensino de base era rudimentar. Em Julho de 1875, da notícia dos exames sabe-se que as alunas foram interrogadas sobre História Sagrada, Gramática Portuguesa e Aritmética.

No campo da piedade, as Irmãs depararam, de início, com grande resistência, sobretudo no que toca à comunhão frequente. Lentamente, o respeito humano foi cedendo...³¹.

O primeiro retiro, de 5 a 9 de Junho de 1876, terminou com a festa da primeira Comunhão de dezoito meninas e oito rapazes, presidida pelo Prelado, o Cardeal D. Américo.

Quanto a outras formas de apostolado, como as Catequeses paroquiais a que as Irmãs se dedicam, não foi possível, por então, exercê-las no Porto.

A influência das Irmãs não se limitou ao Instituto Van-Zeller; pelo contrário, penetrou largamente na sociedade portuense, através da Pia União da Comunhão Reparadora, erecta no dia 11 de Abril de 1875³².

Relativamente a esta casa, apraz-me relatar um episódio ocorrido alguns anos depois, elucidativo da educação que ali era ministrada pelas nossas Irmãs:

Antero de Quental recolheu em sua casa a viúva e as filhas do seu amigo Germano Meireles. Mais tarde, após a morte da viúva, considerando não ter condições para manter junto de si duas jovens necessitadas de uma educação feminina, colocou-as numa «casa (...) dirigida pelas Doroteias, exclusivamente destinada à educação de órfãs pobres».

Em carta à sua irmã, diz:

«As pequenas vão muito bem, e cada vez me aplaudo mais da escolha que fiz daquela casa onde estão. As Directoras e mestras são Doroteias, ordem exclusivamente votada à educação de raparigas, e cujo método é todo fundado na brandura. O resultado é as crianças (as minhas e as outras que lá tenho visto) andarem sempre satisfeitas, pois não são aperreadas, e aprendem com gosto. A Albertina levou para lá a sua almofada de renda, e ensina às outras, o que lhe dá certo prestígio! Ali o que mais se aprende é arranjo de casa e obras de mãos. Mas eu depois as polirei literariamente...»³³.

É a educação «pela via do coração e do amor», que alia a firmeza à suavidade, educação preconizada por Paula Frassinetti, e que ela desejava se praticasse em todas as nossas escolas, em todas as nossas Casas.

1875 – Paula em Portugal...

Três Comunidades... um bom grupo de Irmãs portuguesas... numerosas alunas...

A todas desejava conhecer e mostrar o seu afecto, não menor do que aquele que consagrava às de Itália...

O objectivo da visita era «consolidar o bem que já se fez, para melhorar o andamento das coisas e para fomentar o desenvolvimento do Noviciado, Colégios e Escolas», segundo escreveu Paula Frassinetti.

Com as companheiras, saiu de Génova no dia 16 de Junho de 1875, decorridos precisamente nove anos após a entrada em Lisboa das primeiras Doroteias!

«A viagem foi feita de comboio até Baiona. Aí, por causa da guerra civil dos Carlistas em Espanha, embarcaram no vapor Galiza até Santander, donde seguiram para Madrid e daí para Lisboa. Batiam à porta do Quelhas, às 6 horas da manhã do dia 26 de Julho, sem que ninguém as esperasse, por não ter sido recebido aviso de chegada, devido a atrasos do correio»¹⁴.

Referindo-se a Lisboa, escreveu: «O Senhor dá-me consolações. Encontrei aqui jovens de boas esperanças (...); a casa, porém, presta-se pouco para organizar o Noviciado»¹⁵.

A 12 de Julho, a Madre Fundadora, acompanhada de duas Irmãs, pôs-se em viagem para a Covilhã: de comboio até ao Entroncamento e daí para o Crato, onde pernoveram numa péssima estalagem, retomando na manhã seguinte o caminho, agora de diligência, por Niza, até Vila Velha do Ródão; de barco para a travessia do Tejo, e escalada de uma colina, a pé, para retomarem a diligência na vertente oposta. Chegaram à Covilhã pelas onze horas da noite de 13 de Julho de 1875, onde as aguardava uma calorosa recepção¹⁶.

Se a diferença de língua poderia constituir um obstáculo à comunicação, foi anulada pelo testemunho da mais exacta observância regular e de uma delicada caridade, particularmente para com uma Irmã doente que Paula visitava várias vezes ao longo do dia...

As relações entre a Madre Paula Frassinetti e D. Maria José Tavares situaram-se num plano do mais cordial entendimento e de veneração recíproca.

As próprias alunas experimentaram algo da bondade e afabilidade de Paula...

Da Covilhã Paula seguiu para o Porto, com as mesmas companheiras, na noite de 20 de Julho. Duas Irmãs esperavam-nas em Gaia, na estação das Devesas, donde seguiram de carro para o Instituto Van-Zeller, no Porto.

A alegria das Irmãs foi indescritível... Depois das primeiras saudações, da participação na Eucaristia, Paula foi ao encontro de uma Irmã enferma...

Às Irmãs Mestras inculcou: «Máximo empenho na perfeição religiosa e valorização pessoal, dando particular atenção ao progresso intelectual e de habilidade de mãos». À Comunidade deixou este programa: «Progredir sempre na observância regular, na humildade, na caridade».

A 30 de Julho novamente tomou o comboio para Lisboa. Daqui escreveu para Itália, em 3 de Agosto: «Eis-me de regresso da visita à Covilhã e ao Porto, onde deixei todas as Irmãs muito animadas e empenhadas em se fazerem santas, segundo a sua vocação»¹⁷.

Relata a *História da Província*:

«O dia 5 de Agosto teve uma importância capital para o Quelhas. Às 5 horas da tarde, a Madre Geral convocou a Comunidade professa e manifestou-lhe as determinações tomadas a fim de ordenar e reformar todas as coisas conforme as nossas Constituições»¹⁸.

«De uma simples análise imparcial dos dados relativos à visita às Casas de Portugal, resulta a conclusão de que o Quelhas era a que mais se distanciava dos moldes do Instituto. Na Covilhã e no Porto, a Madre Fundadora não julgou dever modificar nada de essencial no funcionamento das Casas; não assim em Lisboa»¹⁹.

As causas? Provavelmente, a doença da Superiora e a conseqüente retirada para Roma, a morte da Irmã Puliti, o receio de serem descobertas como religiosas, num meio mais hostil que o das duas outras comunidades... Paula deixou Lisboa no dia 9 de Agosto.

Em carta escrita, no regresso a Roma, confessa: «Eis-me em Roma, já há dia e meio, e a minha primeira carta é dirigida às minhas boas Irmãs de Portugal, onde deixei, como bem pode imaginar, um pedacinho do coração»²⁰. Contra todas as expectativas, atendendo às orientações deixadas à Comunidade do Quelhas, surgiram entendimentos internos, com tendência para a formação de partidos, o que poderia ameaçar a própria vida religiosa daquela Comunidade...

Forçoso foi para Paula intervir com firmeza e sem delongas... Mas, como sempre, soube unir a firmeza à suavidade, escrevendo às Irmãs de Lisboa:

«Coragem, minhas queridas Irmãs! Esquecei o passado e abri o coração às maiores esperanças para o futuro; e, todas animadas do mais vivo desejo de vos tornardes cada vez mais amadas por Jesus, estai alegres, que vos fareis santas»²¹.

Desenvolvimento do Instituto em Portugal. Novas fundações: 1875-1910

Depois das primeiras fundações em Portugal,
Colégio de Lisboa (5 de Julho de 1866)
Colégio da Covilhã (8 de Setembro de 1870)
Direcção do Asilo de Vilar, no Porto (7 de Janeiro
de 1873),

o 'modo de educar' das Irmãs Doroteias começa a ser
apreciado, e multiplicam-se os pedidos de fundação
de novos Colégios. Com um Noviciado florescente, foi
possível dar resposta favorável:

15 de Janeiro de 1878 – Vila do Conde: Colégio de S.
José. Escola gratuita. Oficina de S. José, para as
raparigas rendilheiras

19 de Janeiro de 1879 – Vila Nova de Gaia: Colégio
do Sagrado Coração de Jesus. Escola gratuita

10 de Fevereiro de 1894 – Guimarães: Colégio da Sa-
grada Família

28 de Novembro de 1895 – Tomar: Colégio da Con-
ceição Imaculada. Escola gratuita

28 de Outubro de 1896 – Évora: Colégio de Nossa
Senhora do Carmo. Escola gratuita

19 de Novembro de 1896 – Vila Real: Colégio de
Nossa Senhora de Lourdes. Asilo de Infância, já
existente

21 de Outubro de 1897 – Ovar: Colégio dos Sagrados
Corações de Jesus e Maria

1 de Novembro de 1897 – Póvoa de Varzim: Colégio
do Sagrado Coração de Jesus

21 de Novembro de 1904 – Guarda: Colégio de Nos-
sa Senhora de Lourdes. Escola gratuita

4 de Julho de 1907 – Direcção do Asilo de Penha
Longa (arredores de Sintra).

Estes novos Colégios também não abdicavam da escola
gratuita, a não ser em caso de absoluta impossibili-
dade: falta de espaço ou de meios. Em todos eles, a
actividade apostólica consistia fundamentalmente
em Catequese, Congregação Mariana, Apostolado da

Oração, Exercícios Espirituais para alunas e senhoras,
Pia Obra de Santa Doroteia... como se explicará mais
adiante. Em Vila do Conde, atendendo às caracterís-
ticas do meio, foi fundada a Oficina de S. José, para
mulheres e raparigas rendilheiras «que passavam o
dia manejando os bilros por sua conta», sendo a mé-
dia de trinta.

Na impossibilidade de fazer uma referência porme-
norizada a cada uma destas fundações, retomemos o
Colégio do Quelhas.

Desenvolvimento do Colégio do Quelhas

Após duas décadas de enraizamento em Portugal, e se-
renados os ânimos, já era possível às Irmãs ampliarem a
sua acção apostólica... e surgiu a pessoa indicada: a Irmã
Catarina das Dores Correia Lemos. «Alma de fogo, espe-
rava a ordem de atear incêndios»...

De facto, em 1888 o Cardeal Patriarca de Lisboa, D. José
Sebastião Neto, entregou às Irmãs a Obra das Cateque-
ses, que viria a atingir dimensões impensáveis...

«Alma de fogo», a Irmã Catarina Lemos soube criar uma
rede de numerosas e dedicadas colaboradoras: senho-
ras, antigas e actuais alunas, Irmãs.

Mais tarde foi instituída a Pia Obra de Santa Doroteia.
Era uma obra eminentemente paroquial, de acompa-
nhamento das crianças do povo no seu próprio ambien-
te. A Obra é levada a cabo por colaboradoras leigas, e ao
nosso Instituto competia ser a alma dessa mesma Obra,
mantendo-a na sua simplicidade e pureza iniciais.

Como foi introduzida esta Obra na nossa Congregação?
Cerca de um ano após a fundação do Instituto, o Padre
Lucas Passi, de Bérnago, que em 1815 fundara a Pia Obra
de Santa Doroteia, propôs a Paula que assumisse o en-
cargos de promover essa Obra, de modo a garantir-lhe a
sobrevivência após a morte do mesmo Padre Passi, con-
servando-a no seu verdadeiro espírito.

Paula abraçou de tal modo este projecto, que, para nele
empenhar as Irmãs, abdicou do nome que escolhera
para o seu Instituto - Filhas da Santa Fé -, substituín-
do-o pelo de Irmãs de Santa Doroteia! Sem renunciar à
escola, encontrou na Pia Obra um complemento que lhe
permitiria atingir todas as classes sociais.

A Pia Obra de Santa Doroteia, em Lisboa, teve características particulares, por uma espécie de simbiose com as Catequese, resultando daí um bem maior para as populações.

Até os inícios de 1910, a catequese, por meio da Pia Obra, teve no Patriarcado cerca de 150 Centros, sendo o número de presenças anuais aproximadamente de 170 000. Neste número está incluído o ensino da doutrina cristã às presas do Aljube e do Limoeiro, com a assistência dos próprios carcereiros, iniciada em Maio de 1899 pela Madre Provincial.

Para além dos Centros existentes na cidade de Lisboa... há que registar ainda: Alenquer, Bombarral, Caldas da Rainha / Vila Franca de Xira, Cartaxo, Santarém, Alcanena / Carcavelos, Cascais, Parede, Carnaxide, Alcabideche, Sintra / Almada, Sesimbra / Palmela, Azeitão, Setúbal...

Às reuniões da Obra de Santa Doroteia, sempre presididas pelo Cardeal Patriarca ou então pelo Núncio Apostólico, assistia uma média de 200 senhoras.

As Presidentes locais eram trinta e cinco; as Zeladoras, duzentas e vinte e duas; as Vice-Zeladoras, oitenta e seis; a frequência média das crianças à catequese dos domingos era de três mil.

Nos vários Centros, em estreita ligação com estas instituições, existiam: a Congregação Mariana, a Congregação das Mães Cristãs, o Apostolado da Oração.

A Obra da catequese foi uma fonte de vocações sacerdotais. E a Pia Obra de Santa Doroteia despertou, de entre as suas Zeladoras, vocações para diferentes Congregações religiosas.

Quando em 1896 Monsenhor Domenico Maria Jacobini partiu para a Itália, pôde dizer, na despedida, à Comunidade: «Muitas obras santas e de zelo têm as Irmãs entre mãos, porém, a maior de todas e de mais glória para Deus é a das Catequese. Podeis estar certas de que os rápidos progressos do vosso Instituto neste Reino e a estima geral de que gozais entre o povo são devidas a esta obra abençoada. Portanto, trabalhai nela como até aqui, com fervor e constância, e assim, dareis muita glória a Deus e salvareis muitas almas».

Dado o desenvolvimento da Província, em 6 de Fevereiro de 1899 é nomeada a primeira Provincial portuguesa, Madre Ana do Espírito Santo Morais.

A Perseguição religiosa de 1901

Quando tudo parecia singrar em paz, surge no horizonte uma tempestade, em princípios de 1901...

O acontecimento que ateou a perseguição foi o 'caso Rosa Calmon', filha única do Dr. José Calmon, Cônsul do Brasil no Porto. Desejando ingressar na nossa Congregação, e não tendo obtido o consentimento dos pais, planeou uma fuga mal sucedida!

O terreno estava preparado: a questão financeira do país e a prolongada luta entre os partidos políticos era habilmente explorada pela Maçonaria e Carbonarismo que irmanaram os membros dos partidos opostos na mesma violência e rancor contra as Ordens e Congregações Religiosas. Foi uma das perseguições mais espectaculares de que elas foram vítimas em Portugal²².

Os jornais, sobretudo os do Porto, acusaram Jesuítas e Doroteias de provocar discórdia no seio das famílias, aliciando jovens para a vida religiosa.

Também a imprensa de Lisboa explorou intensamente estas acusações, e não foram poupadas as Casas da Província Portuguesa, sujeitas a arruaças e à acção demolidora de estudantes universitários, em Lisboa.

A primeira casa a ser apedrejada foi a de Guimarães. As pedras atiradas eram acompanhadas de gritos: "Morram os Jesuítas! Abaixo as Doroteias!"

No Porto, houve tentativa de apedrejamento... Foram insultadas religiosas na rua... Nós não sofremos nada porque tivemos a casa guardada pela polícia, noite e dia, e também pela cavalaria...

Em Évora, centenas de pessoas, frente ao colégio, expeliram contra as Irmãs toda a espécie de injúrias, seguindo-se um selvagem apedrejamento que partiu 110 vidros e despedaçou os caixilhos das janelas... A Superiora recorreu então à autoridade, e a casa ficou guardada pela polícia.

No Colégio do Sardão, começaram por espalhar a notícia de que no edifício estavam escondidos 200 Jesuítas. Os tumultos aumentavam. A Superiora pediu protecção ao Administrador do Concelho, que mandou a polícia para defender o colégio.

O Colégio de Tomar sofreu os maiores horrores: centenas e centenas de pessoas rodearam a casa, gritando "morras" aos Jesuítas e às Doroteias. Quebraram os vidros das janelas e tentaram arrambar as portas.

As Casas da Póvoa de Varzim, de Vila do Conde e da

Covilhã não foram apedrejadas, nem as comunidades sofreram qualquer vexame, graças à benevolência dos administradores que tomaram medidas de defesa.

A Casa de Lisboa foi poupada, porque todas as noites ficavam 5 polícias a guardá-la...

Em 11 de Março desse ano foi publicado o Decreto que proibia todas as práticas de Noviciado, Profissão ou Votos. E, a de 18 de Abril, um outro Decreto que permitia a continuação no país das Congregações, dedicadas ao ensino, que tivessem Estatutos aprovados pelo Governo Civil.

Sem perda de tempo, a Madre Provincial Ana Moraes, com o auxílio dos Padres da Companhia de Jesus, fez uns Estatutos, sem alusão a Votos e Noviciado; foram enviadas cópias às Casas da Província, bem como as instruções para as respostas a dar na sindicância.

A sindicância ao Colégio do Quelhas realizou-se no dia 18 de Março, tendo-se apresentado para tal fim o Governador Civil, acompanhado do secretário e de um médico.

A incerteza quanto à aprovação dos Estatutos continuava, e com ela os receios pelo futuro da Província. A 21 de Outubro chegou finalmente a suspirada aprovação! Era a sobrevivência da Província Portuguesa: as Casas e os bens mantinham-se intactos.

Logo em Novembro, um ofício emanado do Governo reclamava, no prazo de 10 dias, o Regulamento interno do colégio. Novos trabalhos e aflições...

Tinham sido encerradas vinte e três Casas Religiosas. A fim de sobreviverem, algumas Congregações mudaram de nome, ficando incluídas nas Associações de Beneficência. O Instituto das Irmãs Doroteias passou a designar-se oficialmente: «Associação de Santa Doroteia».

1910 – A Revolução de 5 de Outubro e a expulsão

Chegámos a 1910! Esta nova perseguição parecia um golpe mortal para a Província Portuguesa, mas o sangue de mártires foi sempre semente de novas cristandades...

«Em terras de Santa Maria soprou rijo o vendaval da perseguição religiosa, em 1910. E foi a dispersão. Condenadas ao exílio, as Irmãs não foram, porém, condenadas

à morte. Ardia-lhes no peito o fogo sagrado da fé e, na alma, a vida abundante da graça... Se Deus é por nós, quem poderá prevalecer contra nós?».

Com a força de Deus, que sustentou as nossas Irmãs na dolorosa travessia da dispersão, com a inestimável colaboração de várias Irmãs e com a coragem e a tenacidade da Madre Maria Augusta Alves, então Provincial (1907-1919), ela conseguiu pôr a salvo as mais de duas centenas e meia de Religiosas que constituíam a Província Portuguesa.

Aonde ir? Onde pudessem continuar a gastar as suas forças em favor do próximo, em particular da juventude... Onde conseguissem a autorização do Bispo da Diocese... Onde encontrassem um tecto que as abrigasse...

Da morte renasce a vida, e as nossas Irmãs puderam dar ‘novos mundos’ à Congregação...

Notas

¹ Constituições de 1851, 207.

² *Ibidem*, 278-2^o; 252.

³ Paula Frassinetti, *Cartas*, 228, 2, Vol. I. Edição da Província Portuguesa Sul, 1887.

⁴ *Idem*, *Ibidem*, 606, 3, Vol. II.

⁵ *Idem*, *Ibidem*, 278, 3, Vol. I.

⁶ Cf. Maria do Céu Nogueira, *História da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia, 1866-1910*, Linhó, 1967, mimeografado.

⁷ *Idem*, *Ibidem*.

⁸ *Idem*, *Ibidem*.

⁹ Cf. *Idem*, *Ibidem*.

¹⁰ Cf. *Idem*, *Ibidem*.

¹¹ Cf. *Idem*, *Ibidem*.

¹² Cf. *Idem*, *Ibidem*.

¹³ Maria Lúcia de Brito Brandão, *As Doroteias em Portugal – 1866-1910 – Uma difícil implantação*, Separata de «Lusitânia Sacra», 2^a série, 1997.

¹⁴ Maria do Céu Nogueira, *op. cit.*

¹⁵ Paula Frassinetti, *op. cit.*, 704, 6, Vol. II.

¹⁶ Cf. Maria do Céu Nogueira, *op. cit.*, Vol. I.

¹⁷ Paula Frassinetti, *op. cit.*, 705, 2, Vol. II.

¹⁸ Maria do Céu Nogueira, *op. cit.*

¹⁹ *Idem*, *ibidem*.

²⁰ Paula Frassinetti, *op. cit.*, 707, 1, Vol. II.

²¹ *Idem*, *ibidem*, 757, 3, Vol. II.

²² Cf. Maria do Céu Nogueira, *op. cit.*, Vol. II.

Referências

- Brandão, M.L.B. (1997). As Doroteias em Portugal – 1866-1910 – Uma difícil implantação. *Separata de «Lusitânia Sacra»*, 2ª série.
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2016). *Constituições e Regras do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia de Paula Frassinetti*, Roma 1851. Torres Novas.
- Nogueira, M. C. (1967). *História da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia (1866-1910)*. Linhó.
- Província Portuguesa Sul das Irmãs de Santa Doroteia (1987). *Cartas de Paula Frassinetti (1841-1882)*. Lisboa.
- Secretaria Geral. (1974). *Constituições e Regras do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia de Paula Frassinetti*, Roma 1851. Roma.

EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA EM PORTUGAL: RITMOS E EVOLUÇÃO

Maria de Fátima Reis

Centro de História da Faculdade de Letras de Lisboa

Cátedra de Estudos Sefarditas «Alberto Benveniste»

Academia Portuguesa da História

Resumo

Partindo do princípio que o sistema assistencial da monarquia constitucional assentou quer na consolidação da alargada rede de Misericórdias – instituições não eclesásticas, com recursos financeiros próprios, sob tutela do Estado –, quer na estrutura hospitalar existente, de iniciativa régia, nobre ou corporativa, nas casas de expostos e, ainda que residual, nas confrarias e ordens terceiras, vindo as associações de piedade e beneficência a ser obrigadas a subsidiar o ensino primário da freguesia, compreende-se como as associações mutualistas, as associações de caridade, as benfeitorias individuais e as novas fundações – albergues nocturnos, asilos de infância e de idosos, creches e lactários, supervisionadas pelo Estado, preencheram o espaço assistencial e educativo resultante da expulsão das Ordens religiosas de Portugal. Assim se percebendo o papel desempenhado por essas agremiações e pelos gestos isolados aquando do regresso das Ordens.

Palavras-chave

Beneficência; Caridade; Assistência; Instrução; Educação

Abstract

Supposing that the assistance system of the constitutional monarchy was based either on the consolidation of the wide network of *Misericórdias* - non-ecclesiastical institutions, with their own financial resources, under the State's control - or in the existing hospital structure, of royal, noble or corporate initiative, in the Houses of foundling children and, although residual, in the brotherhoods and thirds religious orders, coming the associations of piety and beneficence to be obliged to subsidize the primary education of the parish, this study aims to understand as the mutual associations, the charitable associations, the individual charity and the new foundations - night shelters, nursing and elderly homes, nurseries and lactaries, supervised by the State -, occupied the care and the educational space resulting from the expulsion of the religious orders from Portugal. Thus, it's recognized the role played by these associations and by the individual practices when the Orders return.

Keywords

Beneficence; Charity; Assistance; Teaching; Education

Incide este trabalho sobre a assistência e a educação em Portugal entre a expulsão das Ordens religiosas e a chegada das Doroteias. Um tempo marcado por diversas carências, em que urge respostas de solidariedade, em que os mecanismos de apoio e ajuda desafiam a fraternidade e o carisma das irmãs Doroteias. Olhar para o passado para nele encontrar as realizações assistenciais e educativas, em cujo terreno as Doroteias se entregam a “educar para transformar”, é também, de alguma forma, sentir a coragem de Paula Frassinetti no agir e não ficar indiferente aos ignorados da História e cumprir os sentidos e as vias que se abrem no caminho deste Ano Jubilar da Misericórdia. O tempo presente tem, tal como teve o tempo passado, esperança na mudança e testemunhos de força e de luta. Que nas palavras que aqui ficam registadas se identifique, não só injustiças sociais, mas intervenções sociais, cada uma a seu modo, mas com um propósito – ajudar e educar.

Parte a minha reflexão da recente revisão historiográfica sobre as práticas assistenciais em Portugal no século XIX, que mostrou que “tanto durante a dita «monarquia absoluta», como no Liberalismo monárquico, o Estado e as instituições formais desempenharam papel decisivo na assistência pública, que é uma das vertentes do Estado-Providência, e que a rede institucional beneficente não só não era tutelada ou custeada pela Igreja Católica, como, praticamente, não empregava membros do clero”¹. Ideia apresentada por Maria Antónia Lopes ao entender que a doutrina e as práticas liberais “nunca enjeitaram a importância ética, social, económica e política da beneficência pública, embora, no geral, lhe negassem a categoria de direito, remetendo-a para um princípio moral”, sendo certo que o “direito à assistência estava constituacionado em Portugal antes de 1911”².

Se se tiver em conta o sentido conceptual, o termo “beneficência” imperou em Oitocentos para recobrir a “caridade”, prevista como função do Estado na Constituição de 1822³, e os “socorros públicos”, estabelecidos como direitos dos cidadãos nas Constituições de 1826⁴ e 1838⁵. Ainda que o conceito “assistência”, enquanto assistência social, fosse sendo utilizado na segunda metade de Oitocentos, e incluído na Constituição de 1911⁶. A verdade é que os contemporâneos, ao longo do século XIX, produziram trabalhos nas diversas áreas de intervenção assistencial, que ainda hoje constituem recursos importantes para os historiadores⁷, e que de princípios do século XX se tem um instrumento de valia, a *História da Beneficência Pública em Portugal*, da autoria de Victor Ribeiro⁸. Verdade também que o ac-

tual panorama historiográfico tem confirmado a verificação feita por Isabel dos Guimarães Sá, em 2000: “O regime liberal continuou a tendência iniciada com Pombal para a laicização da assistência, desta vez encarada como tarefa do Estado, em que este assumia o objectivo de desenvolver as suas próprias estruturas e, ao mesmo tempo, coordenar as outras instituições que desenvolviam serviços assistenciais, em grande parte herdadas do Antigo Regime: confrarias, ordens terceiras, Misericórdias, etc.”⁹.

Quer isto dizer que o sistema assistencial da monarquia constitucional assentou quer na consolidação da alargada rede de Misericórdias – instituições não eclesásticas, com recursos financeiros próprios, sob tutela do Estado –, quer na estrutura hospitalar existente, de iniciativa régia, nobre ou corporativa, nas casas de expostos e, ainda que residual, nas confrarias e ordens terceiras¹⁰. Recuperado o controlo e fiscalização das actividades por parte do Estado, firmado no alvará de 18 de Outubro de 1806¹¹, considerado “um marco na história da intervenção do poder central nas misericórdias”¹², a que acresce, nesse sentido, a faculdade estatal de nomear e exonerar dirigentes, e reduzido o número de confrarias e destinado os excedentes orçamentais e o rendimento das extintas para o ensino público e os estabelecimentos assistenciais, para viabilizar e racionalizar a sua acção, pela Portaria de 6 de Dezembro de 1872, “todas as «associações de piedade e de beneficência» ficaram obrigadas a «subsidiar o ensino primário da freguesia, quando careça desse auxílio» e a «ser aplicada a actos de beneficência uma parte do rendimento da corporação, não inferior a um décimo da sua receita ordinária, sendo esta verba aplicada conforme a indicação do governador civil»”¹³.

Tem-se então que as instituições de beneficência, em Portugal, no século XIX, umas eram supervisionadas pelo Estado, outras financiadas e geridas directamente, através do Ministério do Reino, das Juntas Distritais, dos Governos Civis e das Administrações dos Concelhos. Misericórdias, Hospitais, a maior parte integrados nas Misericórdias, confrarias, ordens terceiras e novas fundações, a saber, albergues nocturnos, asilos de infância e de idosos, creches e lactários eram supervisionadas pelo Estado, que financiava e geria, através das instituições centrais e locais, a Misericórdia e os Expostos de Lisboa, vários hospitais, nomeadamente os de Lisboa, Coimbra e Caldas da Rainha, alguns asilos, e intervinha, através dos partidos camarários, na prestação gratuita de cuidados médicos e farmacêuticos, na atribuição de subsídios de lactação a famílias pobres¹⁴ e na criação dos expostos. Estatutos,

orçamentos e relatórios eram sujeitos a aprovação ministerial e, além disso, como foi já observado, a extinção das ordens religiosas, mais do que enfraquecer o serviço assistencial, melhorou os espaços das instituições de beneficência públicas e privadas, designadamente hospitalares, com a atribuição das instalações devolutas, pelo encerramento dos conventos³⁵.

Constituindo a extinção da mendicidade uma das preocupações centrais das políticas de âmbito social dos governos de Oitocentos, o Projecto de Regulamento de Saúde Pública, elaborado pelas Cortes Constituintes de 1821-1822, determinava, no artigo 93.^o, que “todos os mendigos que se encontrarem nas diversas povoações serão mandados examinar pelos médicos dos respetivos partidos. Os doentes se remeterão para o hospital, os preguiçosos e vadios serão obrigados a trabalhar nas obras públicas da câmara ou enviados para as de Lisboa e Porto. Os verdadeiramente inválidos, isto é, que não são doentes nem capazes de servir, nem têm meios alguns de subsistência, serão remetidos para a capital da província, onde se deve criar um hospício de inválidos”³⁶.

Nesta linha de combate à mendicidade, o Conselho Geral de Beneficência, fundado pelo decreto de 6 de Abril de 1835, previa o estabelecimento de asilos para socorrer mendigos³⁷, ordenando-se, em 1837, a constituição de comissões de beneficência nas capitais de distrito³⁸. O primeiro asilo para mendicantes foi criado em Lisboa, em 1836, para assistir os pedintes da cidade e as crianças desamparadas, dos dois aos seis anos. O asilo encaminhava os mendigos aptos para o trabalho e concedia licença para mendigar aos inválidos, que tinham de usar uma chapa metálica ao peito, assim se proibindo a mendicidade não autorizada³⁹. Vindo a mendicidade e a vagabundagem a ser punida com prisão, pelo Código Penal de 1852. Neste contexto surgiram os asilos de infância desvalida para amparo de órfãos, crianças abandonadas e crianças pobres com família, fundando-se, em 1834, a Associação das Casas de Asilo da Infância Desvalida, que inaugurou, em Maio desse ano, o seu primeiro estabelecimento em Lisboa⁴⁰.

A assistência torna-se, pois, nessa altura, largamente, tarefa do Estado, a par da continuidade de outras vertentes, a cargo de particulares, de Misericórdias e de confrarias, com denotado controlo dos governos, e da criação de associações mutualistas de trabalhadores, em expansão a partir de meados do século XIX, incentivadas e protegidas pelo Estado. Ou seja, há que reconhecer que a monarquia constitucional actuou de forma marcante quer na beneficência às “classes desvalidas”, com directa prestação de cuidados e promo-

ção da acção caritativa individual e associativa, quer no necessário combate à mendicidade, à vagabundagem e à ociosidade, neste caso, num evidente sentido policial da assistência do Estado.

Merece que se considere, nos seus traços fundamentais, essa intervenção estatal e particular notando as principais vertentes e formas de concretização beneficente às “classes desvalidas” que tanto preocupou os contemporâneos, como se verifica pelos próprios ensaios publicados, de que recordo o trabalho de José Silvestre Ribeiro, *Apontamentos sobre as classes desvalidas, e institutos de beneficência*⁴¹. Em relação à infância desvalida, que tem constituído uma linha historiográfica profícua⁴², os estudos de caso admitem afirmar que, por exemplo, no caso dos expostos, se instalou a polémica sobre a moralidade das Rodas que levou à sua extinção, num processo paulatino,⁴³ e substituição por hospícios distritais, em que se acolhiam expostos e crianças abandonadas pelos pais, mas com identidade conhecida, e filhos de pobres, tendo o *Regulamento para o serviço dos expostos e menores desvalidos ou abandonados*, de 5 de Janeiro de 1888, resultado no acesso de famílias indigentes a subsídios de lactação, vulgarizados a partir de meados de Oitocentos⁴⁴ e à intimação das mulheres grávidas solteiras e viúvas, prática corrente na segunda metade do século XIX, executada pelas autoridades administrativas distritais e concelhias⁴⁵. Além de prosseguir o estabelecimento de Recolhimentos⁴⁶ e Orfanatos⁴⁷, de acentuada vertente religiosa, surgem outras iniciativas direccionadas para a protecção aos menores em risco com a fundação de diversos asilos de feição estatal⁴⁸, filantrópica⁴⁹ e também caritativa, associada ao catolicismo⁵⁰, e ainda hospitais pediátricos⁵¹ e lactários⁵².

Para as famílias indigentes, além do socorro prestado pelas Misericórdias através dos “visitados”, as sopas de pobres e as cozinhas económicas merecem referência⁵³, a par dos albergues nocturnos⁵⁴ e da acção de associações e congregações religiosas, como a Associação de Nossa Senhora Consoladora dos Aflitos, criada em Lisboa, em 1847, as Servas de Maria, em 1856, a Conferência de S. Vicente de Paulo, fundada em 1859 e as Irmãs de Caridade, autorizadas a entrar em Portugal, em 1857⁵⁵.

Quanto aos Hospitais, a maior parte integrados e administrados pelas Misericórdias, excepção para o de S. José em Lisboa, sob administração governamental a partir de 1834, e o da Universidade de Coimbra, dirigido pela Faculdade de Medicina, cumpre lembrar que a grande inovação oitocentista se localiza na fundação de hospitais especializados – pediátricos, manicómios⁵⁶ e sanatórios⁵⁷. É na área da saúde pública e da

medicina preventiva que se situam as preocupações governamentais com a proibição de enterramentos nos templos, com a fiscalização sanitária dos estabelecimentos de beneficência e educação, com a difusão da vacinação, com o registo e exame médico das prostitutas. É ainda no sistema prisional que se verificam medidas renovadoras com a prisão penitenciária a fomentar a correcção e trabalho dos detidos³⁸. Mas, um dos grandes objectivos do programa social oitocentista foi, sem dúvida, a extinção da mendicidade, com a promoção do valor social do trabalho e incentivo dado às associações mutualistas³⁹.

É neste panorama beneficente que as Doroteias se instalam em Portugal, em 1866, graças às directivas estatais de reintrodução das Ordens Religiosas com fins educativos e assistenciais⁴⁰, desenvolvendo uma acção de reconhecida importância nesse domínio, que se prolongará até à actualidade.

Com fins idênticos há que assinalar o papel desenvolvido pela benemerência feminina particular, como a Pia União das Filhas do Sagrado Coração de Maria, estabelecida em Lisboa, em 1889, com a finalidade de promover a educação do sexo feminino através da criação de escolas ou de instituições para acolher “mulheres de vida dissoluta”⁴¹. De relevo também a Congregação das Servas dos Pobres, instituídas por S. Vicente de Paulo e a Associação de Senhoras de Caridade⁴². Associações como estas tiveram um papel crucial após a expulsão das Ordens Religiosas, continuando muitas a sua actividade após o respectivo regresso, assim reforçando o espaço assistencial e educativo feminino do país.

No que respeita à educação, deve ainda considerar-se que os primeiros estudos sobre o analfabetismo no século XIX surgiram, entre nós, nas últimas décadas desse século: de Adolfo Coelho, *Para a história da instrução popular e Cultura e analfabetismo*, e de Borges Grainha, *O analfabetismo em Portugal: suas causas e meios de as remover e A instrução secundaria de ambos os sexos no estrangeiro e em Portugal*. E que aparecem também estudos em que a educação e instrução feminina merecem referência, como os de J. J. Lopes Praça, D. António da Costa (*História da Instrução Popular em Portugal e A mulher em Portugal*) ou de Maria Amália Vaz de Carvalho e Oliveira Marreca (“Educação das Mulheres” em *Jornal d’Educação*, Outubro de 1835). Tempo em que se difunde a aplicação e desenvolvimento do chamado Método Repentino de Leitura, de António Feliciano de Castilho para as escolas primárias, designado Leitura Repentina, Método Repentino, Método Português ou Método Castilho, em 20 lições⁴³.

Certo é o papel da mulher no século XIX em prol da instrução feminina, como tem sido provado com diversos casos de intervenção, de que recordo como expoente, Antónia Gertrudes Pusich que percebeu como a imprensa poderia ser um meio de divulgação de ideais, defendendo que as mulheres deviam aprender a ler e a escrever para poderem participar na vida social, política e religiosa do país, como deixou expresso n’ *A Assembléa Litteraria* (1849-1851), n’ *A Beneficencia* (1852-1855) e n’ *A Cruzada* (1858), divulgando o referido Método Castilho.

Tem também de se ter em conta que, apesar da Constituição de 1822 prever a abertura de escolas para ambos os sexos, o seu número era reduzido, vindo o “Regulamento Geral da Instrução Primária”, em 1835, a consubstanciar a primeira grande reforma do regime constitucional, implementando Passos Manuel, em 1836, a criação de escolas femininas nas capitais de distritos, se bem que só a partir de 1850 seja mais notória essa evidência, entenda-se a escola pública primária que crescerá até ao final de Oitocentos⁴⁴, a par da educação feminina a cargo de casas religiosas, como as Doroteias que rapidamente expandiram o número de Colégios no país⁴⁵.

Na impossibilidade de elencar as inovações introduzidas em Oitocentos, recorde-se apenas a criação de um Ministério da Instrução Pública, em 1870, de Escolas Normais femininas em Lisboa e no Porto, para a formação de professores e professoras, na década anterior, a implementação de liceus femininos, na década seguinte, assim como a fundação de escolas comerciais e industriais e de escolas de desenho industrial. E, tal como disse em relação à assistência social, também no caso da educação, se assistiu, na segunda metade do século XIX, a iniciativas particulares, sendo de referir o Conde de Ferreira, que, no seu testamento, de 1866, determinava a construção de 120 escolas no país e a iniciativas associativas, tal o caso da Sociedade de Instrução e Beneficência “A Voz do Operário”, fundada em 1883 e da “Sociedade Promotora de Creches”, fundada em 1876, por iniciativa maçónica.

Este é o panorama possível de traçar no tempo previsto para esta comunicação, no que diz respeito à educação e assistência no contexto de fixação das Doroteias em Portugal. Só para concluir, digo que, apesar do avanço verificado em relação à constatação feita por Artur Villares, em 1995, de uma evidente lacuna da historiografia contemporânea sobre a História das Ordens Religiosas em Portugal⁴⁶, com o recente contributo do *Dicionário Histórico das Ordens*⁴⁷ e da *História das Ordens Religiosas em Portugal*⁴⁸, conta-se agora com um valioso e extenso estudo sobre a presença das Doro-

teias em Portugal, da autoria da Professora Doutora Manuela Mendonça, *Irmãs de Santa Doroteia – História da Província Portuguesa (1910-1975)*, vol. III, Lisboa, Academia Portuguesa da História, Congregação das Irmãs de Santa Doroteia, 2016.

Notas

¹ Vide Maria Antónia Lopes, “Os socorros públicos em Portugal, primeiras manifestações de um Estado-Providência (séculos XVI-XIX)”, *Estudos do Século XX*, vol. 13 – Estado Providência, Coimbra, 2013, disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/36808>, pp. 257-280, em especial, p. 259.

² Vide idem, *ibidem*, p. 259.

³ A Constituição de 1822, de 23 de Setembro, no IV e último capítulo, intitulado “Dos Estabelecimentos de Instrução Pública e de Caridade” determinava no último artigo, o 240.º, que: “As Cortes e o Governo terão particular cuidado da fundação, conservação, e aumento de casas de misericórdia e de hospitais civis e militares, especialmente daqueles que são destinados para os soldados e marinheiros inválidos; e bem assim de rodas de expostos, montes pios, civilização dos Índios e de quaisquer outros estabelecimentos de caridade”. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf>.

⁴ A Carta Constitucional de 29 de Abril de 1826, garantia os “Socorros Públicos”, no artigo 145.º, § 29, do título VIII, intitulado “Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Portugueses”. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CartaConstitucional.pdf>.

⁵ Na Constituição Política da Monarquia Portuguesa, de 20 de Março de 1838, em vigor até 1842, no artigo 28.º, n.º 3, garantiam-se “Os socorros públicos”. *Diário do Governo*, de 24 de Abril de 1838, n.º 98. Disponível em www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1058.pdf.

⁶ A Constituição de 21 de Agosto de 1911 “reconhecia”, no título II, “Dos Direitos e Garantias Individuais”, artigo 3.º, n.º 29, “o direito à assistência pública”. Disponível em www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1911.pdf.

⁷ Encontra-se um bom elenco dessa produção em Maria Antónia Lopes e João Lourenço Roque, “Pobreza, Assistência e Política Social em Portugal nos Sécs. XIX e XX – Perspectivas Historiográficas”, *A Cidade e o Campo. Colectânea de Estudos*, Coimbra, Centro de História da Sociedade e da Cultura, 2000, pp. 63-83, em especial, pp. 63-64.

⁸ Publicado n’ *O Instituto*, Coimbra, vols. 48-54, 1901-1907 e Coimbra, 1907.

⁹ Vide Isabel dos Guimarães Sá, “Assistência. II. Época Contemporânea”, *Dicionário de História Religiosa de Portugal*. Direcção de Carlos Moreira de Azevedo, vol. A-C, Rio de Mouro, Círculo de Leitores e Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa, 2000, pp. 140-149, em especial, p. 148.

¹⁰ Dimensão menos expressiva porque a assistência estava confinada aos seus membros, se bem que se deva reconhecer o seu peso em ma-

téria de protecção social, atendendo à proliferação nacional de instituições do género. Tem-se uma boa expressão desta realidade em Ana Margarida Dias da Silva, *O Hospital e Asilo da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco de Coimbra (1851-1926)*, Coimbra, Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco de Coimbra, 2015.

¹¹ Vide a publicação desse documento em *Portugaliae Monumenta Misericordiarum*. Coordenação Científica de José Pedro Paiva, vol. 7 – *Sob o signo da mudança: de D. José I a 1834*. Direcção Científica de Maria Antónia Lopes e José Pedro Paiva, Lisboa, União das Misericórdias Portuguesas, 2008, documento n.º 29, pp. 87-90, disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8638>. Para a importância deste diploma legal, vide Maria Antónia Lopes, *Protecção Social em Portugal na Idade Moderna*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010, pp. 177-179.

¹² Vide Maria Antónia Lopes e José Pedro Paiva, “Introdução”, *ibidem*, p. 12.

¹³ Vide Maria Antónia Lopes, “Os socorros públicos em Portugal [...]”, *op. cit.*, p. 271.

¹⁴ Vou agora ultrapassar a discussão sobre os contornos do conceito “pobreza” que, para a época em foco, tanto abrangia quem não tinha capacidade para assegurar o seu sustento – crianças, idosos, doentes, deficientes e presos – como os que, aptos para o trabalho, não conseguiam garantir a subsistência dos familiares a seu cargo, refiro-me a agregados numerosos, a viúvas e a desempregados, a que acrescem ainda os designados “pobres envergonhados” e “falsos pedintes” e vagabundos. Os estudos que se têm desenvolvido sobre a temática deixam claro que a assistência pública oitocentista incidia sobretudo no auxílio aos incapacitados de se sustentarem e à repressão da mendicidade, constituindo ainda preocupação a atribuição de subsídios temporários aos pobres que, aptos para o trabalho, tinham dificuldade, pelas razões indicadas, em prover o sustento; área em que se sabe que houve uma forte intervenção das iniciativas particulares. Para uma síntese destas problemáticas, nas suas formas de actuação, vide idem, “Os pobres e a assistência pública”, *História de Portugal*. Direcção de José Mattoso, vol. V – *O Liberalismo (1807-1890)*. Coordenadores: Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, [s.l.], Círculo de Leitores, 1993, pp. 501-515.

¹⁵ Vide idem, “Os socorros públicos em Portugal [...]”, *op. cit.*, p. 271.

¹⁶ Vide *Portugaliae Monumenta Misericordiarum*, p. 104.

¹⁷ O objectivo do Conselho Geral de Beneficência era, segundo o § 1.º do artigo 1.º, “formar um plano geral de melhoramento que compreendendo todos os ramos de Beneficência, se dirija especialmente à extinção e repressão da mendicidade, assim na Capital como nas demais terras do Reino”. *Colecção de Leis e outros Documentos Officiais*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1837.

¹⁸ Tem-se uma boa expressão para Viseu, como provam os documentos que chegaram até aos nossos dias. Vide o fundo do Arquivo Distrital de Viseu, “Assistência e Comissões de Assistência. 1851-1955”, disponível em <http://digitarq.advis.arquivos.pt/details?id=1109638>, onde se pode localizar informação sobre asilos, nomeadamente o Asilo Lamecense da Mendicidade, o Asilo da

Mendicidade de Viseu, o Asilo da Infância Desvalida de Lamego e o Asilo Viseense da Infância Desvalida.

¹⁹ Vale ver, a este propósito, um testemunho da época, com relatos, em que constam benfeitores, da autoria de Jacinto José Dias de Carvalho, *Microcósmos ou Mundo Pequeno que se oferece aos Illustres Bemfeitores do Asylo de Mendicidade*, Lisboa, Na Imprensa Nacional, 1844.

²⁰ Vide, sobre este assunto, Maria Antónia Lopes, “Crianças e jovens em risco nos séculos XVIII e XIX. O caso português no contexto europeu”, *Crianças e Jovens em Risco. Da investigação à intervenção*, Coimbra, Almedina, Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, 2004, pp. 37-63 e Fátima Moura Ferreira, “Percepções políticas sobre a assistência nos finais da Monarquia Liberal: entre a sociedade e o Estado – uma ilustração do desígnio estatal a respeito da protecção da criança e do menor”, *A infância no universo assistencial da Península Ibérica (sécs. XVI-XIX)*. Organizadoras: Maria Marta Lobo Araújo e [...], Braga, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, 2008, pp. 151-160.

²¹ Funchal, Typ. do Madeirense, 1847.

²² Vide, por todos, o estudo de caso realizado por Alexandra Patrícia Lopes Esteves, “A assistência à infância desvalida no Alto Minho oitocentista. O caso do Asilo de Infância Desvalida D. Maria Pia de Ponte de Lima”, *Revista Angelus Novus*, Ano V, n.º 8, S. Paulo, 2014, pp. 31-56.

²³ Pelo decreto de 21 de Novembro desse ano alterava-se uma prática multissecular, se bem que se deva dizer, como foi recentemente recordado por Maria Antónia Lopes, que a “supressão das rodas e da liberdade de exposição em Portugal não data, portanto, de 1867, como ainda se continua a ler, mas foi um processo gradual e concretizado por distritos. As rodas concelhias foram substituídas por hospícios distritais de admissão justificada em Aveiro, Porto, Leiria e Viana do Castelo ainda na década de 60, em Lisboa em 1870, em Coimbra em 1872, em Évora em 1873, em Viseu em 1874, em Angra do Heroísmo em 1875, em Ponta Delgada em 1880, etc. Os poucos estudos realizados sobre a matéria têm demonstrado que o volume de exposições caiu de forma acentuada sempre que a admissão livre foi abolida”. No caso de Lisboa, o estudo de Joana Catarina Vieira Paulino confirma essa tendência: “Não se pode descurar o crescimento do abandono infantil nas duas primeiras décadas (1850-1870), apesar de pequenas variações - iniciando-se em 1850 (2401), as exposições na SCML [Santa Casa da Misericórdia de Lisboa] crescem até 1870, o seu pico máximo (2909). Este aumento leva a crer nas elevadas dimensões que o fenómeno estava a tomar. Não obstante os debates e o decreto de 1867, a exposição progredia, justificando o seu imperativo combate. Entre 1871-73, há uma forte diminuição dos abandonos (384 no último ano), embora este hiato possa representar uma fase de adaptação, consolidando-se os valores a partir de então e atingindo o seu mínimo em 1884-85 (251)”. Vide Maria Antónia Lopes, “Mães solteiras entre a repressão e os apoios do Estado: intimações, subsídios e abandonos no distrito de Coimbra, 1850-1890”, *Do silêncio à ribalta. Os resgatados das margens da História (séculos XVI-XIX)*. Coordenação de Maria Marta Araújo e María José Pérez Álvarez, [s.l.], Edição Lab2PT – Laboratório de Pai-

sagens, Património e Território, 2016, pp. 37-54, em especial, p. 41 e a bibliografia aí citada. Vide Joana Catarina Vieira Paulino, “Os Expostos em Números. Uma análise Quantitativa do Abandono Infantil na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (1850-1903)”, *Atas do IX Encontro Nacional de Estudantes de História*, Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Biblioteca Digital, 2014, pp. 185-215, em especial, p. 190, eBook, capítulo disponível em <http://1er.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12132.pdf>.

²⁴ Ainda que sendo uma área com menos estudos recentes, conta-se já com a publicação de Maria Antónia Lopes, “O socorro a lactentes no quadro da assistência à infância em finais de Antigo Regime”, *A infância no universo assistencial da Península Ibérica (séculos XVI-XIX)*. Organizadoras: Maria Marta Lobo de Araújo e Fátima Moura Ferreira, Braga, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, 2008, pp. 97-110; o trabalho de Tiago Manuel Rodrigues Cubeiro, *A assistência à infância em Torres Novas: estudo dos subsídios de lactação concedidos pela Câmara Municipal (1873-1910)*. Dissertação de Mestrado em História Contemporânea, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011, exemplar policopiado, disponível em <http://hdl.handle.net/10316/20412>; assim como com a minha investigação “Os atestados de pobreza: (sobre)vivências e exclusão social em Sesimbra nos finais da Monarquia”, *Sociabilidades na Vida e na Morte (Séculos XVI-XX)*. Coords. Maria Marta Lobo de Araújo, Alexandra Esteves, Ricardo Silva e José Abílio Coelho, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», 2014, pp. 247-258.

²⁵ Para estes procedimentos administrativos de índole repressora e assistencial, vide o recente estudo de Maria Antónia Lopes, “Mães solteiras entre a repressão e os apoios do Estado: intimações, subsídios e abandonos no distrito de Coimbra, 1850-1890”, *op. cit.*, pp. 37-54.

²⁶ Para a perspectiva educativa e profissional, vide Maria João Mogarero e Silvia Alicia Martínez, “Normalistas e meninas de asilo: Origens sociais e percursos de vida no século XIX em Portugal e no Brasil”, *Sí-sifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 11, Lisboa, Janeiro-Abril 2010, pp. 45-54, disponível em <http://hdl.handle.net/10451/12313>. Para uma visão destas instituições entre o Antigo Regime e o Liberalismo, onde se pode localizar a principal bibliografia nacional sobre a matéria, vide Maria Antónia Lopes, ““Dominando corpos e consciências em recolhimentos portugueses (séculos XVIII-XIX)”, *Instituciones y centros de reclusión colectiva. Formas y claves de una respuesta social (siglos XVI-XX)*. Coord. Laureano Rubio Pérez, León, Universidad de León, 2012, pp. 99-130, disponível em <http://hdl.handle.net/10316/25045>.

²⁷ Vale, por todos, ver Ana Isabel Marques Guedes, *Os Colégios dos Meninos Órfãos (Sécs. XVII-XIX)*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

²⁸ Basta referir a criação da citada “Associação das Casas de Asilo da Infância Desvalida” e o Asilo da Mendicidade de Lisboa.

²⁹ Vide, como exemplo, Joaquim Pintassilgo, “A «Educação Doméstica» nos Asilos Femininos. O exemplo do Asilo D. Pedro V de Lisboa na Transição do Século XIX para o XX”, *Revista História & Perspectivas*, n.º 38, Uberlândia, Janeiro de 2008, pp. 139 – 162, disponível em <http://hdl.handle.net/10451/3968>.

³⁰ Vide, como exemplo desta vertente, o meu estudo, “Caridade e Filantropia. As Associações Paroquiais de Lisboa: das Irmandades e Confrarias às Comissões de Beneficência”, *História do Sagrado e do Profano. X Encontro Nacional Turres Veteras*. Coordenação de Carlos Guardado da Silva, [s.l.], Edições Colibri, Câmara Municipal de Torres Vedras, Instituto de Estudos Regionais e do Municipalismo Alexandre Herculano, 2008, pp. 219-223.

³¹ Sirva de testemunho o hospital D. Estefânia de Lisboa, inaugurado em 1877. Vide Maria de Fátima Reis, *D. Estefânia, A Caridosa. 1837-1850. D. Maria Pia, O Anjo da Caridade. 1847-1911*. Coleção Rainhas e Infantas de Portugal coordenada por Manuela Mendonça, Matosinhos, Lisboa, Quidnovi, 2011, pp. 49-50.

³² Para um entendimento e contextualização desta realidade, vide Virgínia do Rosário Baptista, *Proteção e Direitos das Mulheres Trabalhadoras em Portugal. 1880-1943*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 2016. Tem-se uma síntese desta problemática em idem, “A Assistência Materno-Infantil em Portugal e os Direitos das Mães Trabalhadoras (1880-1943)”, comunicação apresentada ao XXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social. *A Construção da Fortuna e do Malogro: perspectivas históricas*, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa (16 e 17 de Novembro), disponível em http://aphes32.cehc.iscte-iul.pt/docs/s27_1_pap.pdf.

³³ Vide Ricardo Alexandre Forte Cordeiro, *Filantropia: as cozinhas económicas de Lisboa (1893-1911)*. Dissertação de Mestrado em História Moderna e Contemporânea, apresentada ao ISCTE, Lisboa, 2012, exemplar policopiado, disponível em <http://hdl.handle.net/10071/5510>.

³⁴ Vide Maria de Fátima Reis, “«Cama, comida e roupa lavada»: albergues nocturnos de Lisboa em finais do séc. XIX”, *Hábitos Alimentares e Práticas Quotidianas nas Instituições Portuguesas. Da Idade Moderna ao Período Liberal*. Coord. Maria Marta Lobo de Araújo e Alexandra Esteves, Braga, Edição Lab2PT – Laboratório de Paisagens, Património e Território, 2015, pp. 119-130.

³⁵ Vide Maria Antónia Lopes, “Os pobres e a assistência pública”, *História de Portugal*. Direcção de José Mattoso, vol. V – O Liberalismo (1807-1890). Coordenadores: Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, [s.l.], Círculo de Leitores, 1993, pp. 501-515, em especial, p. 508.

³⁶ Vide Miguel Bombarda (1851-1910) e singularidades de uma época. Coordenadores: Ana Leonor Pereira e João Rui Pita, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006 e Pedro Teixeira Pereira, Eva Gomes e Olga Martins, “A Alienação no Porto: o Hospital de Alienados do Conde de Ferreira (1883-1908)”, *Revista da Faculdade de Letras – História*, III Série, vol. 6, Porto, 2005, pp. 99-128.

³⁷ Vide, como exemplo deste caminho historiográfico, António Fernando Castanheira Pinto Santos, *O Combate à Tuberculose. Uma Abordagem Demográfica-Epidemiológica. O Hospital de repouso de Lisboa (1882-1975)*. Dissertação de Mestrado em História Regional e Local, apresentada à Faculdade de letras de Lisboa, Lisboa, 2010, exemplar policopiado, disponível em <http://hdl.handle.net/10451/3857>.

³⁸ Para além dos diversos estudos desenvolvidos por Maria João Vaz, de que cito, *O Crime em Lisboa. 1850-1910*, Lisboa, Tinta de China, 2014,

vide também Alexandra Esteves, *Entre o crime e a cadeia: violência e marginalidade no Alto Minho (1732-1870)*. Tese de doutoramento em História (ramo de conhecimento em Idade Contemporânea), apresentada à Universidade do Minho, Braga, 2011, exemplar policopiado, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11894>.

³⁹ Ana Paula Rocha da Costa Saraiva, *Associativismo mutualista em Lisboa na segunda metade do século XIX*. Dissertação de Mestrado em História Moderna e Contemporânea, apresentada ao ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2011, disponível em <http://hdl.handle.net/10071/4508>.

⁴⁰ Vide Maria Lúcia de Brito Moura, “As Doroteias em Portugal (1866-1910): uma difícil implantação”, *Lusitania Sacra*, 2.ª série, tomo VIII-IX, Lisboa, 1996-1997, pp. 245-298, disponível em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4929/1/LS_S2_o8-9_MariaLBMoura.pdf.

⁴¹ Vide J. Pinharanda Gomes, “Pias Uniões em Portugal: subsídio monográfico”, *Lusitania Sacra*, 2.ª série, n.º 19-20, Lisboa, 2007-2008, pp. 471-482. Com estatutos e relatórios, tinha por presidente, D. Ana do Patrocínio Vieira, e, como secretária, D. Maria Emília Brito Brandão. Vide *Estatutos da P. U. das Filhas do Sagrado Coração de Maria*, Lisboa, Tip. Universal, 1880 e *Relatórios 1869-1873*, Lisboa, 1874.

⁴² Vide *Estatutos da Associação das Senhoras de Caridade: alvará do Governo Civil de 17 de Fevereiro de 1902*, Lisboa, Imp. Nacional, 1902. Estrutura disseminada pelo país, como prova o opúsculo *Senhoras de caridade de Elvas: relatório e contas dos annos de 1923, 1924, 1925, 1926*, Elvas, Tip. Popular, 1927.

⁴³ Vide Gina Guedes Rafael, *A Leitura Feminina na Segunda Metade do Século XIX em Portugal: Testemunhos e Problemas*. Trabalho de Projecto em Edição de Texto, apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011, exemplar policopiado, disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/6015/2/gina.pdf>, pp. 20-23.

⁴⁴ Vide idem, *ibidem*, p. 31.

⁴⁵ Vide Maria Lúcia de Brito Moura, “As Doroteias em Portugal (1866-1910): uma difícil implantação”, *Lusitânia Sacra*, V série, n.º 8/9, Lisboa, 1996-1997, pp. 245-298 e Maria Albertina Franco Batista de Loureiro Pereira, *O Ensino nos Colégios das irmãs Doroteias em Portugal (1866 - 1975). Contributo para o Estudo do seu Modelo de Ensino e Formação*. Dissertação de mestrado em Didáctica da História, apresentada à Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa, 2012, exemplar policopiado.

⁴⁶ Vide Artur Villares “As Ordens Religiosas em Portugal nos princípios do século XX”, *Revista de História*, n.º 13, Porto, 1995, pp. 195-223, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6363.pdf> e idem, *As Congregações Religiosas em Portugal (1901-1926)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003.

⁴⁷ *Dicionário Histórico das Ordens e Instituições Afins em Portugal*. Dir. de José Eduardo Franco, Ana Cristina da Costa Gomes e José Augusto Mourão, Lisboa, Gradiva, 2010.

⁴⁸ *Para a história das ordens e congregações religiosas em Portugal, na Europa e no mundo*. Dir. José Eduardo Franco, Luís Machado de Abreu e Cristina Lucas da Silva, 2 vols., Prior Velho, Paulinas, 2014.

DIÁSPORA E REGRESSO AS DOROTEIAS NO MUNDO PORTUGUÊS

Manuela Mendonça

Academia Portuguesa da História

manuela.mendonca@sapo.pt

Resumo

Depois da instauração da República em Portugal, as Doroteias, tal como as outras Congregações Religiosas, foram forçadas ao exílio. Porém, a Província Portuguesa não se extinguiria. Primeiro, pela mão forte da Madre Alves, então Provincial, levaram a mensagem de Paula Frassinetti a diversos países da Europa e aos Estados Unidos, enquanto se fixavam igualmente em Espanha. Posteriormente, pedidas para todas as Dioceses, através da insistência dos respectivos Bispos, percorreriam os caminhos do regresso a Portugal. E não se ficaram pelo continente, pois aceitaram o desafio do ultramar, partindo, como Missionárias, primeiro para Angola e depois também para Moçambique.

É a aventura destas Mulheres excepcionais, patente nas principais marcas que deixaram nas zonas onde foram chamadas a intervir, que procurarei apontar nesta comunicação.

Palavras-chave

república, dispersão, doroteias, colégios, África

Abstract

After the establishment of the Portuguese Republic, the Dorothy, as other religious congregations, were forced into exile. However, the Portuguese Province wouldn't be extinguished. First, by the strong hand of Sister Alves, then leader, they took the message of Paula Frassinetti the several countries of Europe and to the United States, while also establishing themselves in Spain. Afterwards, requested for all the Dioceses, through the insistence of the respective Bishops, they would make their way back to Portugal. And they didn't just remain in the mainland, as they accepted the challenge of the Ultramar, setting out as missionaries, first to Angola and later to Mozambique.

It's the adventure of these extraordinary women, testified by the imprint they left wherever their work took them, that I will attempt to address.

Keywords

republic, dispersal, dorothy, schools, africa

DEPOIS DE 5 DE OUTUBRO DE 1910...

Três dias depois da vitória republicana em Portugal, confirmavam-se os piores receios para as Ordens Religiosas sitas no país: a 8 de Outubro era assinado o Decreto de expulsão que, para além de recuperar a legislação pombalina de 1759 e 1767 e de Joaquim António de Aguiar em 1834, anulava também as excepções conseguidas em 1901. Assim, eram expulsas todas as Ordens Religiosas, tanto femininas como masculinas, independentemente do tipo de trabalho desenvolvido. Atentemos nos principais artigos do Diploma:

Artº. 3º. Continua a vigorar com força de lei, na República Portuguesa, o decreto de 28 de Maio de 1834... o qual extinguiu em Portugal, Algarve, Ilhas Adjacentes e domínios portugueses todos os conventos, colégios, hospícios e quaisquer casas de religiosos de todas as Ordens Regulares...

Artº. 4º. É declarado nulo... o decreto de 18 de Abril de 1901 que, disfarçadamente, autorizou a constituição de Congregações Religiosas no país, quando pretextassem dedicar-se exclusivamente à instrução ou beneficência...

Artº. 6º. Os membros das... congregações, conventos, colégios, associações, missões ... serão expulsos do território da República, se forem estrangeiros ou naturalizados e, se forem portugueses, serão compelidos a viver vida secular ou, pelo menos, a não viver em comunidade religiosa.

§1. ... entende-se que vivem em comunidade os... que residam ou se ajuntem habitualmente... em número excedente a três.

Estas disposições viriam a ser mantidas pelo nº. 12 do artigo 3º. da Constituição de 1911.

Tal como as outras Congregações, foram as Doroteias condenadas à dispersão. Eram cerca de 270 religiosas que, à época, respondiam a 3.140 alunas em Colégios, bem como a 6.640 crianças que frequentavam as escolas gratuitas. Acrescia a sua responsabilidade em 157 centros de catequese¹. Toda esta acção era desenvolvida pelas comunidades que, desde 1866, se foram estabelecendo ao longo do país, conforme o seguinte quadro:

Lisboa	1866
Covilhã	1870
Porto (Vilar)	1873
Vila do Conde	1878
Gaia, Sardão	1879
Guimarães	1894
Tomar	1895
Évora	1896
Vila Real	1896
Ovar	1897
Póvoa de Varzim	1897
Guarda	1904
Sintra (Penha Longa)	1907

Comunidades em Portugal em 1910, por data de fundação

De cada um destes locais se iniciou o “êxodo”. Porém, tanto o respectivo ritmo como as vicissitudes foram diferentes de local para local. O processo foi liderado pela Provincial, Madre Maria Augusta da Costa Lobo Alves Pereira (1862-1945) que, depois de tomar posse neste cargo, em 5 de Outubro de 1907, transferira a respectiva residência para Vila do Conde em virtude dos tempos agitados já vividos em Lisboa. Foi dali que providenciou o futuro da Província Portuguesa. Em Vila do Conde se encontrava igualmente, desde 1903 e pelos mesmos motivos, o Noviciado português, que até então se sedeara em Lisboa, junto da Casa Provincial, no edifício da Rua do Quelhas, nº. 6, onde também funcionava o primeiro Colégio aberto em Portugal pelas Doroteias - Colégio Jesus Maria José. Foi a Comunidade deste Colégio a primeira a sentir as ameaças que, pouco depois, ditaram o abandono e posterior prisão no Arsenal da Marinha. Em todo o processo, apenas estas Doroteias e as que haviam assumido, até então, o Asilo da Penha Longa, sofreram a humilhação de serem encarceradas. Dessa prisão, depois de ouvidas e admoestadas por Afonso Costa, partiriam com os respectivos familiares, nunca mais lhes sendo possível regressar ao seu Colégio.

Depois, à medida que as ordens do Governo de Lisboa se espalhavam pelo país e consoante a maior ou menor adesão das populações ao grito republicano, assim foram os comportamentos tidos com as Doroteias. Certo é que todas as comunidades se desmembraram, os edifícios foram deixados à mercê das autoridades e as Irmãs se refugiaram, como puderam, em casa de família ou de amigos. Conforme dispunha o Decreto, nunca poderiam viver na mesma casa mais de três. Por isso tiveram de se adaptar a essa exigência, embora conseguindo nunca perder o contacto umas com

as outras e todas com a sua Provincial, ou com a Casa Geral, em Roma. Nesta debandada apenas se verificou uma excepção: a comunidade que assegurava o Asilo Van Zeller, no Porto. Tratando-se de uma obra que não dependia directamente da Congregação subsistiu e, com ela, as Irmãs que a orientavam. Embora vestidas à secular, foram permanecendo, servindo mesmo de apoio a algumas das que por ali passavam em busca de respostas ou auxílio imediato.

Apesar das dificuldades inerentes às circunstâncias, a Província Portuguesa não perdeu o norte, conduzida pela mão firme da sua Provincial, Madre Alves. Esta Doroteia, que passou grandes dificuldades até na relação com a Casa Geral, conseguiu manter unida a sua Província e, depois de alguns meses de contactos e angústias, viria a obter autorização para se estabelecer em Tui. Dali, com a colaboração de outras Madres, logrou recuperar todas as Irmãs dispersas ou ainda escondidas em terra lusa. Com uma coragem excepcional, encaminhou-as para diversos locais, onde as portuguesas levaram o carisma de Paula Frassinetti, assegurando à Congregação uma expansão nunca antes imaginada. Atravessando o Atlântico, uma comunidade fixou-se no Brasil, em Pouso Alegre. Mais a norte, seria a vez dos Estados Unidos, onde igualmente se fixaram três comunidades: Providence, New York e Reading. O Noviciado, rapidamente recuperado nas suas Noviças e Postulantes, viria a instalar-se em Inglaterra. E no ocidente europeu, foi a Suíça e a Bélgica quem mais beneficiou deste êxodo das Doroteias. Entretanto, a Madre Alves reunia em Tui, a partir de Janeiro de 1911, em diversas residências que foi aluando, as Irmãs mais idosas, bem como outras que poderiam assegurar o ensino. Em todos estes locais logo se criavam Colégios, cujo expoente terá sido o primeiro que, abrindo a 24 de Janeiro de 1911, em Lucerne, na Suíça, recuperou o nome do Colégio Jesus Maria José, que as Doroteias haviam sido forçadas a abandonar, na Rua do Quelhas, em Lisboa. Foi sua fundadora e primeira Superiora a mesma que, naquela madrugada de 6 de Outubro de 1910, tomara a decisão de, abrindo o Sacrário, distribuir as Sagradas Partículas por todas as Irmãs, de modo a evitar eventual profanação. Falo da Madre Monfalim. Como não é possível, no limitado espaço desta comunicação, pormenorizar as circunstâncias que levaram à instalação de cada comunidade na dispersão, limito-me a registar cronologicamente, entre 1910 e 1913, essa saga heróica destas Mulheres:

ESPANHA	
Tui	
21 de Janeiro de 1911	Rua de Seijas, nº. 16 Comunidade/acolhimento
1 de Março de 1911	Rua de Ordoñez, nº. 21 Colégio Português
Lumbrales	
6 Setembro de 1911	Pequeno colégio
SUÍÇA	
Lucerne	
24 de Janeiro de 1911	Colégio Jesus, Maria, José (Villa Rhätia)
Zurique	
30 Setembro de 1912	Klosbachstrasse, 77 Escola Católica Oficial Villa Persévérance (1916)
BRASIL	
Pouso Alegre	
3 de Março de 1911	Escola Normal
INGLATERRA	
Brookland (Liverpool)	
7 de Maio de 1911	Noviciado
ESTADOS UNIDOS	
Providence	
19 de Março de 1911	
New York	
27 de Março de 1911	
Reading (Pensilvânia)	
1913	

Comunidades Fundadoras na Dispersão

NOVAS TRIBULAÇÕES: A GUERRA 1914/18

O quadro acima demonstra bem a movimentação das Doroteias da Província Portuguesa, recuperada no espaço de dois anos, ainda que dispersa pelo estrangeiro. Ao longo de todo este tempo, a Provincial desdobrou-se em presença junto de cada comunidade, que sempre procurava ajudar a melhorar. Isso explica várias mudanças de casa, movimentação na qual se conta o Noviciado. De facto, considerando não ter, em Inglaterra, as melhores condições, tanto de espaço como de assistência espiritual, para as jovens que se preparavam para a consagração, os olhos das Doroteias viraram-se para um outro país, aparentemente mais prometedora. Por isso, a 1 de Abril de 1913 abriu oficialmente o Noviciado e a Casa Provincial no castelo de Schoonhoven, situado em Aerschot, perto de Bruxelas. Mas pouco tempo de sossego tiveram as Doroteias no belo castelo de Aerschot! Decorrido um ano e poucos meses da chegada do Noviciado e já a Europa se agitava com o início de uma sangrenta guerra.

Nova cruz e conseqüente inquietação as esperava, numa ameaça que se impunha saber enfrentar. Refiro-me à Guerra de 1914/18, que, logo no seu início, teve a Bélgica como palco, sendo este país invadido por forças alemãs a 4 de Agosto de 1914.

Num primeiro momento, a Provincial disponibilizou a casa para serviço da Cruz Vermelha. Contudo, pouco depois o castelo seria sucessivamente ocupado por soldados belgas e alemães. A gravidade da situação geral e a das Irmãs em especial determinou a fuga, concretizada a 12 de Setembro de 1914. Buscando de novo Inglaterra, para ali regressaria a comunidade. Dividida em 4 grupos - um rumou a Coalville, outro foi para o convento das Mercês e o terceiro, em que se incluía a Provincial, acolheu-se no Sacré Coeur.

O quarto grupo era constituído pela Madre Mestra e parte das Noviças, que foram ocupar uma dependência cedida pelas “Damas de São”, num colégio em Chepstow-Villas Bayswater.

Este Noviciado haveria de mudar para Liverpool (Rice House) de onde rumaria a Tui em 1917. Mas, decorridos

cerca de 20 anos, de novo seria ameaçado pela guerra, desta vez a guerra civil em Espanha. Por isso, em 1936, regressaria a Vila do Conde, de onde dispersara em 1910.

O REGRESSO A PORTUGAL

Embora muito ocupada com as várias comunidades dispersas pelo estrangeiro, a Provincial portuguesa mantinha o sonho do regresso à terra lusa. Foi no final de 1917 que vislumbrou a hipótese de concretizar esse sonho. Era então Portugal liderado por Sidónio Pais, político que manifestou uma significativa abertura relativamente à Igreja Católica, tendo mesmo reatado as relações diplomáticas com a Santa Sé.

Ao longo dos anos de ausência oficial, sempre algumas Irmãs se deslocavam de Tui a Portugal, embora incógnitas porque vestidas à secular. Vinham tentar resolver muitas pendências, nomeadamente no âmbito das propriedades da Congregação, que se arrastavam desde a expulsão. Uma dessas viagens foi feita pela Madre Morais e outras Irmãs em 1918. Todavia, tratados os “negócios” foram impedidas de regressar a Tui por estarem as fronteiras fechadas. Perante este problema, que se arrastou por algum tempo, decidiram ir ocupar uma casa, sua pertença, na Póvoa de Varzim. Sabendo-as ali, tanto a população como as autoridades locais as saudaram com grandes manifestações de alegria, pedindo-lhes entusiasticamente que ficassem.

Assim aconteceria, consumando-se, deste modo, o primeiro regresso a Portugal. A 13 de Dezembro de 1918, a Madre Morais assumiria como Superiora do Colégio da Póvoa de Varzim!

Para as famílias portuguesas este regresso era duplamente importante, já porque retomavam o contacto directo com a Congregação, já porque se tornava cada vez mais difícil mandar as meninas para Espanha, como vinham fazendo. De facto, o Colégio Português de Tui recebera inúmeras alunas que as famílias portuguesas queriam continuar a confiar à educação das Doroteias. A nova realidade era de molde a satisfazer essas famílias, mas também as Irmãs. Tudo isso, aliado às novas condições políticas que pareciam abrir-se, era prometedora no regresso! Foi esta a primeira casa que a Madre Alves visitou em Portugal depois da expulsão!

A DINÂMICA CONTINUA ...

Entusiasmadas com a hipótese de continuar o regresso a Portugal, mas sem esquecer a importância de Espanha, terra de acolhimento, as Doroteias abririam em Pontevedra, a 29 de Dezembro de 1918, um Lar para Normalistas - Lar de Nossa Senhora das Dores.

Já sob a responsabilidade de nova Provincial – a Madre Maria Eugénia Monfalim (1919-1937, que substituíra a Madre Alves em Setembro de 1919 – chegaria a Tui um desafio irrecusável: o convite para as Doroteias regressarem a Lisboa! A proposta era que fossem assumir uma obra social. A resposta viria a concretizar-se em 1919, com a instalação de uma comunidade, integrada inicialmente pela Madre Isabel Maria Vieira e Sor Virgínia Barbosa, que desembarcou no Rossio a 4 de Novembro, indo de imediato ocupar o 2º. Andar de uma casa sita no Largo de Santa Marinha, na qual funcionava a “Obra de Protecção às Raparigas”.

De importância fundamental para o regresso das Doroteias a Lisboa, esta Obra não o foi menos em termos de perspectiva de actividade social, sendo ainda de interesse registar que viria a estar na origem da posterior abertura de um Lar Universitário. Não se tornando possível pormenorizar os regressos que se seguiriam, fique registado este, por ser o primeiro momento de reencontro com a cidade capital. Sem corresponder ainda ao objectivo da educação de meninas em colégio, a hipótese de trabalho com estas raparigas problemáticas, com a possibilidade de vir a organizar catequeses e outras acções pastorais, apresentava-se como semente de posterior actividade. Tendo chegado dia 4 à noite, as Doroteias, acompanhadas pela Madre Cezimbra, que ali permaneceu algum tempo, tiveram a sua primeira Missa em capelinha própria logo no dia seguinte. A Madre Provincial, também presente neste momento inaugural, regressou a Tui, a 8 do mesmo mês de Novembro. A 17 já as Irmãs abriam a primeira escola para meninas pobres, que começou com sete alunas. Logo organizaram catequeses e outras actividades, que rapidamente as ocuparam a tempo inteiro. Em

1920, esta comunidade era já responsável por, “... 3 recreatórios, 4 paróquias a doutrinar, uma aula interna grátis, um pequeno atelier...”². Além disso, as Irmãs davam “... cursos gratuitos de português, princípios de francês e de música às raparigas...”, garantindo também “... um atelier de roupa branca e bordados... um atelier de flores artificiais... e escola gratuita para 80 crianças”³. Ali permaneceriam as Doroteias durante dez anos!

Estava inaugurado o caminho de regresso, que se tornaria bem dinâmico ao longo da década seguinte. Recuperando edifícios deixados quando da expulsão, ou instalando-se noutros, sempre em precárias condições, as Irmãs reassumiam os principais lugares de onde haviam sido expulsas, à excepção de Viseu⁴. Sem possibilidade de pormenorizar aqui as circunstâncias de cada um desses regressos, apenas os enumeramos no quadro que segue:

LISBOA	
Santa Marinha	4 de Novembro de 1919 - “Obra de Protecção às Raparigas”
Gandarinha (Sintra)	11 de Setembro de 1920 - Escola gratuita e Colégio
PORTO	
Rua da Cedofeita	18 de Setembro de 1920 - Colégio Luso-Britânico
Quinta do Sardão	18 de Dezembro de 1921 - reabre o Colégio
VILA DO CONDE	
	14 Outubro de 1920 - reabre o Colégio de S. José
ÉVORA	
Rua da Freiria	15 de Outubro de 1922 - abre o Colégio Luso-Inglês
VISEU	
	28 de Outubro de 1924 - abre o Colégio da Imaculada Conceição
COVILHÃ	
Rua Marquês d’Ávila e Bolama	6 de Janeiro de 1928 - abre o Colégio de Nossa Senhora da Conceição

ACTIVIDADE QUASE CLANDESTINA

Apesar da abertura que se vinha verificando em termos políticos, certo é que as Doroteias tinham consciência do perigo que corriam nesta aventura do regresso a Portugal. Havia que proceder com o máximo cuidado, pois bem sabiam que, a partir de 1921, o ministro da justiça ordenara inquéritos sobre a eventual presença de congregações no país^s. Importava, pois, que fossem muito discretas, nunca devendo ser conhecidas como Religiosas. Por isso, sempre eram tratadas por “Senhoras” e jamais por Irmãs! Obviamente não podiam usar Hábito e, nas zonas onde se iam fixando, tinham o máximo cuidado em termos pastorais, que sempre reportavam à Paróquia. Nos Colégios, bem como nas escolas gratuitas, não faziam catequese se ela não fosse pedida especificamente pelos pais das alunas.

Conscientes, pelo contacto do quotidiano, do deserto religioso em que se transformara Portugal, iam-se inserindo no meio através de um trabalho social, que certamente levava em si a mensagem evangélica. Por isso faziam frequentes visitas a doentes, às cadeias e a famílias carenciadas. No seu próprio espaço, abriam ateliers para raparigas e rapazes, sempre com a grande preocupação de apoio sobretudo à juventude operária. Mais tarde, concretamente a partir de 1928, com a significativa aproximação nas relações Igreja/Estado, foi sendo possível maior manifestação de acção pastoral. Por isso, nos Colégios foram ganhando forma duas expressões que constituem uma marca na educação das Doroteias: a devoção Mariana, traduzida na organização de congregações, com destaque especial para as “Filhas de Maria” e os Retiros, tanto para alunas como para senhoras ou ainda alunas de outras instituições, nomeadamente do Magistério Primário. Entretanto, nas Paróquias intensificavam-se as catequese e, onde tal se tornava possível, instituía-se a Pia Obra.

Com a Constituição de 1933, cujas disposições, em matéria de religião, eram favoráveis à Igreja Católica, toda a actividade pastoral se viria a multiplicar, começando a ser seguro que as “Senhoras” fossem reconhecidas como “Irmãs” e, progressivamente, de acordo com os Bispos das respectivas Dioceses, comesçassem a apresentar-se de Hábito, mesmo em público. Se essa

autorização aconteceu, para as Dioceses de Braga e Porto, logo em 1928, noutros locais houve que esperar mais alguns anos. Seja o caso de Lisboa, em 1934, de Évora, em 1937 ou de Beja, cuja possibilidade só ocorreu em 1938. Por esta época também já os Colégios assumiam nomes confessionais – os mesmos por que tinham sido conhecidos antes da expulsão. E a assinatura da Concordata com a Santa Sé, em 1940, abria definitivamente o caminho de acção das Congregações em Portugal, pois lhes legitimava o direito de ensinar, tanto nos colégios privados como em escolas públicas. Os anos 30 trouxeram, pois, um novo quadro de estabilidade que permitiu às Doroteias intensificar o regresso a Portugal, o que sempre fizeram por solicitação do Bispo da Diocese, ao mesmo tempo que, respondendo às imensas lacunas existentes, concretamente em Lisboa, construía novos espaços de ensino. Estava-se na “alvorada” dos grandes colégios que, sempre em crescendo, se foram organizando, a par de outras comunidades, num total de 13 ao longo da década:

LISBOA	Rua D. Estefânia, n.º. 126 (Estefaninha) - 25 de Março de 1930
	Lar Universitário (Av Presidente Wilson) - 13 de Outubro de 1930
	Alameda das Linhas de Torres - 29 de Março de 1931
	Rua Artilharia Um, 97 (Parque) - 20 de Abril de 1935
	Calvanas – Colégio de Santa Doroteia - 12 de Agosto de 1936
FIGUEIRA DA FOZ	Beco da Lomba, n.º. 5 - Patronato - 24 de Outubro de 1930
BEJA	Colégio do Salvador - 12 de Outubro de 1933
CASTELO BRANCO	27 de Setembro de 1933
ÉVORA	Lar Académico - 1 de Outubro de 1934
UISEU	Casa de Repouso das Doroteias - 5 de Outubro de 1932
VILA POUCA DA BEIRA	Casa de Nossa Senhora da Paz - 13 de Março de 1936
COIMBRA	Lar Universitário - 3 de Outubro de 1939

Comunidades Criadas ou Restabelecidas na Década de 30

MISSIONÁRIAS DOROTEIAS

As facilidades já vividas em Portugal continental, aliadas aos insistentes pedidos para que se radicassem também em Angola, a fim de garantirem a educação das filhas dos “colonos”, levou as Doroteias a enfrentar, mais uma vez, o desafio e a aventura. Por isso, correspondendo ao desejo de D. Moysés Alves de Pinho, um pequeno grupo partiu para Angola, chegando a Moçâmedes a 31 de Outubro de 1934. Iniciavam então uma nova missão, mas tão ou mais espinhosa do que aquela que haviam vivido nos primeiros tempos em Portugal. Para um melhor entendimento das condições de vida naquela cidade, bem como da experiência dura que serviu de alicerce ao trabalho posterior, registo, nas palavras da autora da *História da Fundação do Colégio de Nossa Senhora de Fátima*, como foi o tempo da chegada e organização da primeira comunidade. A casa que lhes era destinada tinha “... uma parte ocupada ainda por um caseiro; a outra, pelo salalé, baratas, ratos e aranhas...”. Por isso, quando a visitaram, receberam bons conselhos: “... não metam os pés pela madeira que é só casca roída pelo salalé, podiam ir pelo soalho abaixo. Portas abertas, chaves não têm!”. De facto, ao entrar, ficaram logo “... com o véu branco, tantas eram as teias de aranha”! Corajosas, lançaram-se na limpeza e, pouco depois, ali se instalaram. Para tanto “...armaram-se quatro camas emprestadas e, enquanto as três Irmãs preparavam o altar provisório, eu [Irmã Ferreira], noutra sala, fazia camas. De toalhas novas de riscado fiz as almofadas e com a palha com que vinham acondicionadas as coisas enchi as mesmas. Eram duas horas da madrugada quando a tarefa tinha terminado. Às 6 da manhã, estávamos na Capela a fazer a meditação, cujo assunto era abundante: tudo nos falava da pobreza de Nazaré. Acabada a Missa, fui arranjar o pequeno-almoço ao ar livre, no meu rico fogãozinho, abandonado a um canto na casa dos patrões e agora tão apreciado nas mãos dos pobres. Foi ali que cozinhei meio ano, o mais feliz da minha vida...”. E a completar o mínimo que precisavam para viver puderam ainda dispor de “... uma talha para água, uma chaleira, quatro pratos de esmalte já velhos, 3 copos, sendo um rachado a vazar, um bule sem bico, outro com a tampa partida mas bem colada, uma pequena terrina de barro, uma caixa de fósforos, uma frigideira...”, para lá de uma “pequena porção dos géneros mais necessários”. Assim se conta a história dos primeiros dias em Mo-

çâmedes, mas conta-se também como estas corajosas Doroteias enfrentaram o desconhecido e, de imediato, iniciaram o contacto com as populações. Fortes na determinação, não recearam. Certo é que, se este começo identificou aquelas Irmãs com a própria fundação do Instituto, não é menos verdade que ela deu idênticos frutos, como os anos seguintes puderam testemunhar. Organizada a actividade em Moçâmedes, pouco depois, a 25 de Junho de 1937, já abriam também um Colégio em Sá da Bandeira e a 16 de Março de 1939, era a vez de Benguela. Conduzia então os destinos da Província a Madre Corte Real (1937-1952), que sucedera no cargo à Madre Monfalim. Lobito, apesar do muito esforço dos seus residentes, só veria as Doroteias fixarem-se em 1953.

Chamadas para educar as filhas de colonos, rapidamente as Doroteias inventaram pontos diversos de trabalho, sendo seu objectivo primeiro “... «FAZER CRISTANDADE» nas alunas (com o intuito de projecção nas famílias) e na raça indígena com a qual elas se encontram em contacto diário...”.

Em Moçâmedes, a catequese inicial foi marcada com um primeiro baptismo, a 7 de Janeiro de 1935, e a acção das Irmãs logo se estendeu até onde se podiam deslocar. Pouco depois, já o “Colégio era o centro da actividade espiritual. Depois dos casamentos, baptizados, ia o grande cortejo apresentar-se às Irmãs...”!

E, tal como no continente, a acção continuaria e, com ela, a progressiva descoberta do muito trabalho que havia a fazer. Já não eram só as “filhas dos colonos” que ocupavam a atenção das Doroteias. Eram cada vez mais todos os outros residentes e, muito particularmente, os indígenas. A título de exemplo, diga-se que a grande missionária e pioneira em Angola, a Madre Arraiano, lançava, logo em 1941, as bases daquilo que viria a ser a *Escola Missionária da Imaculada Conceição*, onde se recebiam raparigas indígenas que iam aprender a ler e escrever, bem como todos os serviços domésticos...”. Esta constante descoberta de como ser missionária haveria de se traduzir, no futuro, em variadas opções de serviço. No entanto, essas opções foram seguidas devido ao conhecimento do terreno e da grande actividade, não apenas nas escolas gratuitas, mas também do trabalho social e pastoral realizado nos mais diversos bairros e povoações onde as Doroteias podiam chegar. Foi mercê desse trabalho de anos que na ideia de criar pequenas comunidades foi ganhando forma. Muitas delas haveriam de resistir, mesmo quando os Colégios foram nacionalizados. Correndo sérios riscos, muitas Doroteias lá permaneceram e, mesmo tendo, por vezes, de retirar, haveriam de re-

gressar para dar continuidade ao trabalho iniciado. Foram as seguintes as pequenas comunidades abertas como resposta ao “apelo” missionário que as Irmãs cada vez mais sentiam:

Vila Paula	19 de Março de 1964
Centro Apostólico Mariana Danero (Matala)	29 de Setembro de 1966
Ganda (Benguela)	Setembro de 1973
Jau (Sá da Bandeira)	Setembro de 1973
Chibia (Sá da Bandeira)	Setembro de 1973
Alto Liro (Lobito)	Dezembro de 1973
Vila Nova de Folgares (Kapelongo) - Centro Apostólico Mariana Danero	Dezembro de 1973

Pequenas Comunidades de Missão

Esta dinâmica de serviço em África haveria, ainda nos anos sessenta, de levar as Doroteias a Moçambique. Nesta fase da vida da Província Portuguesa a opção já não privilegiava a abertura de colégios. Por isso, em 1967, a pedido do Bispo de Tete, D. Félix Niza Ribeiro, as Irmãs assumiram uma Escola Normal de Formação de Professores Indígenas, em Vila Coutinho, que viria a designar-se Escola Gonçalo da Silveira. Tratava-se de um estabelecimento destinado a formar “professores de posto”, ou seja, professores que, espalhados pela província, deveriam fazer alfabetização às populações. O desafio era grande e as perspectivas de apostolado pareciam imensas. Urgia continuar. Seguiu-se, em 1969, a abertura de uma comunidade em Nova Freixo, dinâmica que se manteria nos anos seguintes.

NA EUROPA...

Os anos quarenta veriam abrir mais duas novas casas, concretamente, a 13 de Outubro de 1940, o Colégio de Nossa Senhora de Fátima, em Abrantes, e a Escola de Santa Doroteia, 16 de Outubro de 1944, em Fátima. Eram fundações que continuavam a dar resposta ao desejo das Dioceses e a que as Doroteias sempre que possível iam respondendo. Entretanto, a vida da Província ia-se otimizando. Ao mesmo tempo que se procurava elevar o nível intelectual das Irmãs, haviam-se construído edifícios novos ou arrendado outros, nos quais se faziam sucessivas obras de adaptação. O objectivo era garantir um ensino de qualidade nos Colégios e dar uma resposta eficaz às populações, através do ensino às crianças das franjas sociais mais

desfavorecidas. Aliado a todo esse esforço, as Doroteias não perdiam de vista a emergência do seu trabalho pastoral, tanto de colaboração com as Paróquias como dinamizado nos Colégios.

Apesar de toda esta dinâmica vivida em Portugal, a Província não esquecia a sua terra de acolhimento, nem as hipóteses que se abriam noutras zonas da Europa. Por isso, em 1930 inauguravam, em Bruxelas, um Lar Universitário. E em Espanha promoviam igualmente a expansão: a 10 de Novembro de 1943 abria a Residência Universitária de Santa Doroteia, em Santiago de Compostela. E, a 13 de Janeiro de 1947, o Externato de Nossa Senhora de Fátima, em Vigo, tornava-se uma realidade.

Estava consumada a recuperação de Portugal para as Doroteias. Se os anos cinquenta se apresentaram, sob a orientação da Madre Maria Manuela Ferreira de Brito (1952-1962), sobretudo ligados à reorganização da Província Portuguesa, em termos de governo, formação e até internacionalização, a verdade é que não se estagnou no que se refere à fixação de novas comunidades. De entre elas destacamos a Casa de Nossa Senhora da Conceição, no Linhó, para onde seria transferida a Casa Provincial e o Noviciado depois de, regressado de Espanha em virtude da guerra civil, este ter permanecido cerca de 14 anos em Vila do Conde.

De registar é ainda, neste início da segunda parte do século XX, o estabelecimento das Doroteias em pequenas comunidades, sobretudo destinadas a Lares, quer para acolhimento a alunas do ensino liceal, quer universitário, não esquecendo obras paradigmáticas como, por exemplo, a Escola de Educadoras de Infância, no Porto. Apesar de se viver então aquilo a que gosto de chamar a “época dos grandes Colégios”, também não se descurou o trabalho social, que foi ganhando moldes diferentes e adequados ao tempo. Seja o caso da Escola de Auxiliares de Educação, em Vilar, a Obra Social Paulo VI, em Lisboa, ou a reestruturação de Vila do Conde com a organização do Instituto Familiar e Profissional S. José.

Enfim, numa Província plena de vitalidade haveriam de nascer inquietações, perguntas e tentativas de resposta. Esse sentimento seria alimentado pelo “ar fresco” do Concílio Vaticano II, a cujas orientações as Doroteias procuraram responder. Na década seguinte haveriam de aliar essa anterior busca de sentido de resposta aos novos tempos às incontornáveis problemáticas que, necessariamente, decorreram do estabelecimento da nova ordem – a Democracia. Era então Provincial a Irmã Maria de Lourdes Magalhães (1971-1979). Como já preconizado no tempo da Madre Furta-

do Martins, sua antecessora, a consciência da necessidade de reformas e mudanças no ritmo tradicional da Congregação era uma realidade inquietante para um significativo grupo de Doroteias. Por isso, muito antes de 1974 já se haviam conduzido debates que levaram à experimentação de novas formas de presença, que privilegiou as pequenas comunidades de inserção rural e urbana.

Entretanto, as comunidades fundadas na dispersão tinham iniciado o seu percurso. Pelo caminho ficara a presença da Congregação, levada por Irmãs portuguesas, a dois continentes: América e África. E a Europa, concretamente na Suíça, Espanha, Inglaterra e Bélgica, beneficiara igualmente da sua presença. Cada uma destas “fundações da diáspora” seguiria, posteriormente, caminho próprio. As Comunidades dos Estados Unidos passaram, em 1914, para a Província Romana, a de Pousos Alegre fora integrada, no ano anterior, na Província Brasileira, enquanto as da Europa viveriam processos autónomos ou integrados na Casa Geral: a Província de Espanha foi erecta em 1961, instituição precedida pela criação de uma vice-Província em 1957. Enfim, as casas da Suíça haviam passado para a dependência da Casa Geral em 1951, o mesmo acontecendo com a Bélgica. Inglaterra encerrou em 1940. África, depois de quatro décadas ligada a Portugal, autonomizar-se-ia a partir de 1975, liderada pela Província de Angola. Entre 1977 e 2012 a Região de Moçambique voltou à dependência da Província Portuguesa, para, neste mesmo ano, integrar de novo aquela Província.

A Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia voltara, de momento, ao pequeno rectângulo continental que acolhera as primeiras Doroteias em 1866 e de onde partira, forçada pela perseguição, em 1910! Certo é que, no rasto da sua diáspora, a mensagem de Paula Frassinetti ficara presente em 8 países, dispersos por 3 continentes!

Notas

¹ Cf. 1^ª. *Centenário (1866-1966)*. Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia, Linhó, 1966. Quanto ao número de Irmãs, noutro documento são apontadas 257, sendo que a *História da Dispersão* indica “... mais de 250 Irmãs portuguesas...”. Pode, no entanto, admitir-se que, nesta informação, não foram contabilizadas as estrangeiras também aqui residentes. Em qualquer circunstância, pode afirmar-se que o número era superior a 250.

² Madre Maria Filomena Ordaz, *Resumida História da Província Portuguesa (1913-1920)*, p. 15.

³ Idem, *Ibidem...* p. 14.

⁴ A fixação de uma comunidade em Viseu, logo em 28 de Outubro de 1924, deveu-se à muita insistência do respectivo Bispo, bem como à determinada actuação de uma jovem que, posteriormente, viria a ser Doroteia: Maria da Graça Cabral Cavaleiro!

⁵ No relatório efectuado por Manuel Borges Grainha são identificadas as Doroteias no Porto (Vilar), em Lisboa (Santa Marinha) e em Sintra (Gandarinha). Relativamente a Santa Marinha, diz, em observações, “Parece que estas Doroteias se dedicam à Catequese ou Obra Pia de Santa Doroteia como faziam antes de 1910...”. Relativamente a Sintra, observa, “Não pude até agora obter informação oficial, sobre este assunto, do Inspector Escolar e do actual Administrador, consta-me, porém, que em Sintra muita gente gosta da existência ali daquele Colégio”.

⁶ Arquivo da Província, *Carta anual*, 1949.

Referências

- Barbosa, D. (Org.). (2010). *História da Revolução e Dispersão da Província Portuguesa*. Lisboa: Irmãs Doroteias.
- Barbosa, D. (2010). *Alguns elementos para a elaboração da História da Província Portuguesa*. Lisboa: Irmãs Doroteias.
- Cezimbra, M. (1945). *Madre Monfalim: Memórias de sua irmã*. Lisboa.
- Doroteias em Angola*. (2010). Torres Novas.
- Fonseca, L. G. (2010). *Memórias acerca da Madre Maria Augusta Alves do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia da Frassinetti*. Lisboa: Província Portuguesa da Congregação das Irmãs de Santa Doroteia.
- Mendonça, M. (2016). *Irmãs de Santa Doroteia. História da Província Portuguesa (1910-1975)*, (vol.3). Lisboa: Academia Portuguesa de História/Congregação das Irmãs de Santa Doroteia.
- Nogueira, M. C. (1967). *História da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia (1866-1910)*, (2 vols), Linhó: Província Portuguesa da Congregação das Irmãs de Santa Doroteia.
- Oliveira, M. (1968). *História Eclesiástica de Portugal* (4ª ed). Lisboa. Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia. (1966). 1º. Centenário (1866-1966). Linhó.

Fontes Manuscritas

- Arquivo da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia, *Diários das Comunidades, Histórias das Diversas Casas, Cartas Anuais, Circulares, Documentos diversos*.
- Ordaz, Maria Filomena (s/data) *O Instituto de Santa Doroteia de 1906 a 1913. Brevíssima História*
- Idem, (s/data) *Resumida História da Província Portuguesa (1913-1920)*
- Idem, (s/ data) *Miscellanea*
- Idem, *Resumo Histórico da Província Portuguesa (1920-1921)*.

A CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DOROTEIAS EM TEMPO DE MUDANÇA: TRADIÇÃO E MODERNIDADE¹

Sérgio Campos Matos

Universidade de Lisboa – Centro de História

sergiocamposmatos@gmail.com

*à Irmã Maria Leonor Campos Matos,
exemplo de afeição, suavidade e firmeza*

Resumo

Para compreender o lugar do instituto das Irmãs Doroteias depois da instauração da I República (1910), importa examinar historicamente dois tópicos centrais: 1. as relações Estado com a Igreja e as ordens religiosas no século XIX e princípios do séc. XX e, 2. a problemática da educação no sistema liberal, na monarquia e na República. Num tempo de modernidade, secularização e laicização, entendidas como processo de autonomização entre a o campo político e o campo religioso, pretende-se situar o projecto educativo das Irmãs Doroteias num contexto amplo.

Palavras-chave

Congregação de Santa Doroteia, Estado, Igreja, secularização, laicização

Abstract

To understand the place of the Institute of the Dorotean Sisters after the establishment of the first Republic (1910), we must examine historically two central topics: 1. The relations between state, Church and religious orders in the 19th century and the early 20th century and, 2. the problems of education in the liberal system, in the Constitutional Monarchy and in the Republic. In a time of modernity, secularism and secularization, understood as a process of empowerment between the political and the religious fields, the aim is to place the educational project of the Dorotean Sisters in a broad context.

Keywords

Congregation of Saint Dorothea, State, Church, secularization, secularism

Não por acaso o tema escolhido para o colóquio em que se comemoraram os 150 anos da Congregação das Irmãs Doroteias em Portugal, em Outubro de 2016, foi *Educar bem é transformar o mundo*. O que nos remete para a centralidade da educação na acção deste Instituto. Para compreender o lugar da Congregação das Irmãs Doroteias depois da instauração da I República (1910), importa situar historicamente duas problemáticas centrais: 1) as relações Estado/Igreja e ordens religiosas no s. XIX e 2) a problemática da educação no contexto do sistema liberal.

1. Liberalismo e catolicismo

De acordo com os textos constitucionais portugueses adoptados a seguir à instauração do regime liberal – a Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826 – a religião da nação (ou do Reino, no caso da Carta) era a “católica, apostólica romana”¹, configurando um regime de estado confessional, de não separação entre o Estado e a Igreja, que se manteria até 1911.

No regime liberal dominou uma concepção regalista nas relações entre o estado e a Igreja. É certo que muitos liberais não punham em causa a educação religiosa das crianças. Mas a Igreja ultramontana e as congregações que obedeciam a uma regra e a superiores estrangeiros eram vistas por alguns liberais como exteriores à nação. O confronto anti-clericalismo *versus* clericalismo radicalizou-se, sobretudo com a extinção das ordens religiosas masculinas, em 1834 (lei de António Augusto Aguiar). Às congregações femininas proibia-se o noviciado, o que, na prática, as condenava à extinção. Não apenas uma ideia regalista e anticlerical comandava os primeiros governos liberais, mas também a necessidade de receitas do Estado, largamente endividado na sequência da Guerra Civil de 1832-34. Afirmava-se então uma intenção secularizadora, de nacionalização dos bens dos conventos e casas religiosas, depois vendidos em hasta pública ao longo de vários anos. Era uma época de construção do estado-nação, de afirmação do nacionalismo e de uma religião cívica², no quadro de uma intenção de nacionalização dos portugueses. Inaugurava-se o tempo em que, segundo as palavras de René Rémond, a nação se substituiu à Igreja “como sociedade global”³. Agudizava-se um conflito entre nacionalismo e catolicismo, bem evidente no processo do *Risorgimento* italiano (a unificação política da Itália).

Mas as ordens religiosas instalaram-se ou reinstalaram-se em Portugal a partir de meados do s. XIX: Irmãs de Caridade (1857), Jesuítas (1845 no Porto, 1857 em Lisboa), Salesianos (1859), Franciscanos (1866)⁵. Este regresso das congregações coincidia com o pontificado de Pio IX. Eleito em 1848, Pio IX adoptara uma estratégia de reforço do poder do papa, bem evidente no Concílio Vaticano I (1869-70) em que se exprimiu uma orientação centralista, a par do princípio de infalibilidade papal⁶.

Neste contexto, as posições em confronto tenderam a extremar-se. Um anticlericalismo radical (que, note-se, podia não excluir a fé cristã) via na instalação das congregações que se dedicavam ao ensino uma ameaça política para a formação das novas gerações. Acentuava-se também a concorrência entre a escola pública e a escola privada (então também designada de “ensino livre”). Mas não só em Portugal, também em França e Espanha. A instalação em Portugal de um pequeno grupo de Irmãs de Caridade francesas em 1857 deu lugar a uma intensa polémica sobre a liberdade de ensino que teve lugar no parlamento e entre a opinião pública. Uma proposta de lei datada de 1862, apresentada pelo ministro do Reino Anselmo Braamcamp Freire no sentido de proibir expressamente a existência de congregações religiosas masculinas e femininas, extremou as posições a este respeito. Embora aprovado, este decreto-lei que também proibia às ordens religiosas o exercício do ensino⁷ não chegaria contudo a ser aplicado (havia liberais que defendiam a permissão do ensino livre). A polémica só terminou em 1862, com a retirada das Irmãs de Caridade para França na sequência de um contacto com o governo francês. Mas o confronto anticlericalismo *versus* Igreja e ordens religiosas permaneceria bem vivo na sociedade portuguesa.

Entretanto, de uma posição crítica em relação ao Estado liberal, a igreja tendia a evoluir para uma abertura à colaboração: houve um clero liberal que ocupou cargos políticos destacados, caso do cardeal Saraiva e do bispo de Viseu, entre outras grandes figuras. Alguns foram ministros, deputados e pares do Reino por inerência. E ao longo do sec. XIX, vários diplomas recomendavam que os párocos interviessem na educação (por exemplo em 1836 estabeleceu-se que em cada liceu haveria uma classe de estudos eclesiásticos – numa lógica regalista de controlo do ensino eclesiástico pelo estado). Os seminários e os colégios religiosos continuavam a ser uma alternativa aos liceus na formação dos filhos das classes médias. Na Universidade lentes e estudantes eram obrigados a um juramento religioso. Também na vida política (deputados e pares do Reino) e nos tribunais se praticava juramento religioso sobre a Bíblia.

Mas a secularização, entendida como um longo processo de autonomização entre o campo religioso e o campo político prosseguia. No decénio de 1860 (1863/64), alguns números respeitantes ao ensino primário são esclarecedores e mostram bem como o processo secularizador tinha dado passos muito significativos neste campo: nas escolas primárias públicas, apenas 19% dos professores eram eclesiais; e nas escolas particulares ainda menos, apenas 6,5%⁸. A secularização deu-se também no campo dos programas e dos livros escolares, especialmente no ensino secundário, a partir do decénio de 1880. Desde esta época, os republicanos portugueses empenhavam-se na defesa da escola gratuita, obrigatória e laica – que seria o modelo da III República Francesa, com o programa de Jules Ferry. Em França, em 1876-77, os mestres ligados a congregações ainda representavam 20,35% do total de professores do ensino primário⁹ (uma componente maior do que em Portugal, note-se). O republicanismo alargava a sua influência nos meios urbanos em diversos meios sociais. Criticava-se a imposição de uma religião de estado que seria contraditória com os direitos do cidadão; defendia-se o casamento civil (em Portugal legalizado em 1867, em Inglaterra, em 1837, em Itália, 1866, na Alemanha, 1870), os funerais seculares e o registo civil. Configurava-se assim uma mundividência laica e republicana que pretendia ser sucedânea do cristianismo¹⁰.

Neste contexto, pode perguntar-se porque razão a congregação das Irmãs Doroteias escolheu Portugal – um dos tópicos que foi discutido no colóquio *Educar bem é transformar o mundo*, celebrando os 150 anos deste Instituto em Portugal. Poder-se-á ver na opção tomada pelo Instituto no sentido de se instalar neste país em 1866 como um desafio, num contexto adverso em que a secularização do ensino tendia a dominar (contudo, a congregação teria de enfrentar outros desafios vividos de um modo bem mais fracturante nos princípios do século XX). Sem dúvida. Mas há que lembrar que foi um padre da Companhia de Jesus, o italiano Francisco Xavier Fulconis – superior da Missão Portuguesa da Companhia de Jesus em 1863 – que, em 1865, “de-sejando fomentar a vida católica em Portugal” solicitou a Paula Frassinetti a abertura de um colégio em Lisboa¹¹. Donde, não pode deixar de se compreender a opção portuguesa à luz da colaboração entre as duas congregações e de uma ideia de resistência ao processo de secularização em curso e de recomposição do catolicismo a partir de um investimento prolongado no ensino e na formação cristã da juventude.

2. Uma nova ordem

Uma das medidas mais controversas que o governo provisório da I República adoptou foi a Lei da separação de 20 de Abril de 1911. Mas antes disso já tinha promulgado diversas leis num sentido laicizador: extinguiu as ordens religiosas e repôs em vigor a legislação pombalina (expulsando a Companhia de Jesus) e liberal nesse sentido; extinguiu os feriados religiosos, criando novos feriados civis; extinguiu o juramento religioso; encerrou a Faculdade de Teologia na Universidade de Coimbra; confirmou a interdição de enteramentos nas igrejas, instituiu o divórcio e o Registo Civil obrigatório e, extinguiu o ensino do cristianismo nas escolas primárias e normais primárias. Lembre-se que noutros países vigorava já o regime da separação: nos EUA, Brasil, México e em França (neste último país em 1905) tinha-se operado essa transformação no sentido da autonomização entre o religioso e o político. Muito se tem escrito e reflectido sobre a lei portuguesa da separação¹². O catolicismo deixou de ser a religião do Estado; este deixou de subsidiar o culto. Extinguiram-se as cóngruas e nacionalizou-se a propriedade eclesial. Mas o clero não adoptou todo ele a mesma posição face a esta nova ordem. E nem todos os republicanos adoptaram a mesma posição face à religião católica, à Igreja e às ordens religiosas: esquece-se por vezes que houve um republicanismo espiritualista, e uma forte corrente mostrava-se contrária a um radicalismo laicista e anti-religioso. Muitos republicanos eram crentes. E na assembleia constituinte (1911) havia 3 eclesiais. Por exemplo, o Padre Casimiro Sá, eleito pelo Partido Evolucionista de António José de Almeida, defendeu a Igreja contra as perseguições¹³ e fez a apologia de um ensino neutro, admitindo contudo nas escolas primárias a doutrina cristã para os filhos dos pais que o requeressem (respeitar-se-ia assim, a seu ver, a liberdade individual). E Manuel de Arriaga, o primeiro Presidente da República – um homem profundamente marcado pela religiosidade cristã – procurou conciliar o regime com a igreja numa estratégia de convergência nacional: amnistia e revisão da lei da separação. Apesar da hostilização movida à religião católica e a muitos eclesiais por parte dos sectores mais radicais da República, a nova ordem republicana teve aceitação em alguns sectores do clero, designadamen-

te do clero paroquial. A lei da separação reservava-lhe aliás um papel social de alguma relevância. Atribuía aos sacerdotes pensões vitalícias desde que não cometessem actos contrários ao estado ou à sociedade. Mas o estado também se ingeria na vida da Igreja: por exemplo, na exigência de constituição de corporações culturais (com estatutos aprovados pelo Governo) que deveriam dominar a vida das paróquias. No entanto o número destas culturais foi reduzido: 197 em 1913 (em 3921 freguesias). E só uma minoria de padres aceitou as pensões. Deve contudo reconhecer-se que não houve em Portugal os excessos de outras experiências revolucionárias em países como o México (anos 10 e 20) ou Espanha na II República (anos 30)¹⁴.

3. A problemática da educação no contexto do sistema liberal: as Irmãs Doroteias em Portugal

No centro do surto de revivescência do catolicismo, que se opera no século XIX e que culmina com a proclamação do dogma da Imaculada Conceição, em 1854, esteve, em larga medida, o culto mariano. A fundadora do Instituto das Doroteias esteve aliás presente à cerimónia. O dia em que foi proclamado o dogma da Imaculada — 8 de Dezembro — passou a ser um dia de festa para as Doroteias.

Por outro lado, desenvolvia-se a devoção ao Coração de Jesus cultivado pelo Apostolado da Oração — uma associação promotora deste culto e cujo dinamizador foi um jesuíta, o Padre Ramière, que criou o Mensageiro do Coração de Jesus. O Apostolado da Oração promovia a frequência da comunhão e a consagração das famílias ao Coração de Jesus. Esta associação estava muito ligada aos jesuítas e sabe-se que as casas das Doroteias foram também centros difusores das suas práticas¹⁵ bem como

da devoção ao Coração de Jesus e ao coração de Maria. Em que medida este culto do Coração de Jesus e do coração de Maria incentivou novas formas de socialização religiosa, e, mobilizando afectos em meios inter-classistas, foi um instrumento de modernidade? Esta é uma questão que tem sido levantada recentemente¹⁶.

No princípio do século XX, numerosas congregações religiosas exerciam a sua acção em Portugal. Um decreto do governo de Hintze Ribeiro datado de 1901 legalizava a sua actividade¹⁷. Por volta de 1910, havia em Portugal um total de 164 casas religiosas masculinas e femininas, contrastando com um número muito mais elevado — mesmo em termos relativos — na Espanha¹⁸. Muitas delas dedicavam-se à assistência e ao ensino. Mas qual o lugar das Irmãs Doroteias entre as outras ordens? Em número de casas instaladas, o Instituto de Santa Doroteia encontrava-se em terceiro lugar, com 13 casas, logo a seguir aos Franciscanos e às Irmãs Terceiras de S. Domingos e aos Dominicanos Irlandeses¹⁹. Como outras, era — e é — uma congregação voltada essencialmente para o ensino e, desde o início, muito ligada à Companhia de Jesus²⁰. Não surpreende pois a marca de espiritualidade inaciana que se pode detectar nas Constituições das Irmãs Doroteias, desde 1851²¹, por exemplo no que respeita aos valores de ordem, obediência e penitência que nelas se encontram.

As Doroteias concederam primazia à educação dirigida não apenas a filhas de classes privilegiadas mas a meninas pobres. Em todas as suas casas, para além do colégio, existia uma escola externa, gratuita, destinada a crianças com dificuldades económicas. Em Portugal, primeira aula externa, para meninas pobres, começou a funcionar logo em 1867 em Lisboa, com 50 alunas. Estas escolas tinham normalmente uma frequência muito superior aos internatos, o que mostra bem a preocupação social, interclassista que alimentavam. Por um lado, a congregação mantinha boas relações com as elites sociais, incluindo a corte (proximidade com senhoras da aristocracia e até com a Rainha D Amélia). Por outro, o contacto estreito com meios sociais desfavorecidos permitia difundir a cultura letrada, o culto religioso e práticas manuais úteis entre camadas sociais que normalmente não tinham acesso às primeiras letras.

O que caracterizava a sua educação? Segundo o Padre Antonio Lombardi, era sobretudo o método “suave e maternal”²². Entre outros princípios pedagógicos adoptados, destacavam-se: a atenção das educadoras à “diversidade de caracteres, de forças físicas e espirituais” das alunas; a esperança nestas últimas e nas suas “possibilidades latentes”; o respeito pela perso-

nalidade individual. Um princípio-chave norteava esta educação: “suave firmeza que leva a obedecer sem distanciar as alunas”²³ (regra 6). Saliente-se ainda que a formação religiosa cristã era vista como base e fim de toda a educação. E que um ensino prático voltado para a economia doméstica e o governo de casa era valorizado, em linha com as expectativas dominantes para a ocupação de futuras mulheres de classe média. Compreende-se assim a rejeição do autoritarismo. O que não excluía, claro está, a insistência numa certa ideia de obediência, disciplina e emulação voltada para a melhoria da pessoa humana, muito inspirada nos valores de Santo Inácio e da Companhia de Jesus²⁴. Era uma auto-disciplina escolar que se pretendia aceite e interiorizada. A este respeito, o testemunho de Antero de Quental que tinha confiado às Irmãs Doroteias as duas filhas adoptivas que tinha a seu cuidado (filhas do seu amigo Germano Meireles), é eloquente: «As pequenas vão muito bem, e cada vez me aplaudo mais da escolha que fiz daquela casa onde estão. As directoras e mestras são Doroteias, ordem exclusivamente votada à educação de raparigas, e cujo método é todo fundado na brandura. O resultado é as crianças (as minhas e as outras, que lá tenho visto) andarem sempre satisfeitas, pois não são aperreadas, e aprendem com gosto. A Albertina levou para lá a sua almofada de renda, e ensina as outras, o que lhe dá certo prestígio. Ali o que mais se aprende é arranjo de casa e obra de mãos. Mas eu depois as polirei literariamente»²⁵.

Educar por via do sentimento, de actividades práticas, de trabalhos manuais configura modernidade dos métodos. Estudavam-se múltiplas matérias: Português, Línguas (Francês, Inglês, Italiano), Catecismo, História, Física, Aritmética, «ciências humanas, tanto quanto possam ser necessárias a uma jovem cristã que deve servir a Deus no mundo», “segundo as circunstâncias do seu estado e condição”²⁶. Se a tónica estava na educação das virtudes domésticas em ordem a fazer das alunas futuras donas de casa, e se podemos admitir com a Irmã Maria do Céu Nogueira que esta pedagogia não ia no sentido do *self government* que caracteriza a educação nova, também é verdade que no século XIX dominava – até mesmo em círculos de pensamento socialista, caso de Proudhon (1809-1865), de Oliveira Martins (1845-1894) ou até de Eça de Queiroz (1845-1900) – uma ideia conservadora acerca do papel social e cultural das mulheres. Como dizia Proudhon acerca das mulheres: ou cortesãs ou donas de casa. Não surpreende, pois, tendo em conta os condicionamentos mentais da época, que a educação das meninas ministrado pelas Irmãs Doroteias fosse sobretudo vol-

tado para as “virtudes domésticas”.

Qual a origem geográfica das primeiras irmãs? Até final de 1880, das 101 irmãs entradas, 52 eram naturais do distrito de Castelo Branco — sendo da Covilhã um número significativo, — enquanto que, originárias do distrito de Lisboa, eram somente 12. As oito primeiras Doroteias portuguesas eram da Covilhã²⁷. Importa considerar a geografia da implantação da congregação à escala nacional, pois ela própria tem um significado sociológico e cultural.

- 1866 – Lisboa (Colégio Jesus Maria José)
- 1870 – Covilhã (Colégio de N.ª Sr.ª da Conceição)
- 1873 – Porto (Instituto do Arcediogo Van-Zeller)
- 1878 – Vila do Conde (Colégio de S. José);
- 1879 – Vila Nova de Gaia (Sardão);
- 1894 – Guimarães (Colégio da Sagrada Família);
- 1895 – Tomar (Colégio da Conceição Imaculada);
- 1896 – Vila Real (Colégio de Nossa Senhora de Lourdes e Asilo Infância Desvalida)
- 1896 – Évora (Colégio de Nossa Senhora do Carmo)
- 1897 – Ovar (Colégio dos Sagrados Corações de Jesus e Maria)
- 1897 – Póvoa de Varzim (Colégio do Sagrado Coração de Jesus)
- 1904 – Guarda (Colégio de Nossa Senhora de Lourdes)
- 1907 – Sintra (Asilo de Penha Longa).

[Fonte, Maria Albertina Loureiro Pereira, *O Ensino...*, pp.34-35].

Embora essa implantação tenha começado por Lisboa, ela terá sido mais fácil no Norte do país (litoral e interior), para só nos finais do século e princípios do século XX “descer” ao Alentejo (Évora) e periferia de Lisboa (Sintra). Aliás, a maior parte das congregações estavam concentradas no Norte do país (mais de metade situavam-se nos distritos do Norte, incluindo o do Porto)²⁸. No Norte encontrava-se o Portugal da pequena propriedade onde a influência social da Igreja católica era maior, onde havia uma maior presença da imprensa católica, maior número de professores eclesiásticos no ensino primário (público e particular) e maior alfabetização masculina. Coincidia também com as áreas de maior resistência aos enterramentos nos cemitérios, determinados pelas leis da saúde de Costa Cabral (1845).

O número de irmãs cresceu até à revolução do 5 de Outubro de 1910²⁹. Por esta altura haveria um número de cerca de 270 Irmãs, 3 140 alunas, 6640 alunas de escolas gratuitas³⁰ e 13 colégios. A instauração da República em 1910 afectou a dinâmica de implantação e crescimento

da congregação, sobretudo depois da legislação de separação do Estado e da Igreja. A nova realidade após 5 de Outubro obrigou as Irmãs Doroteias ao exílio, clandestinidade e dispersão noutras direcções. Logo a 8 de Outubro, o Governo Provisório da República fazia sair o decreto de extinção, não permitindo que mais de três religiosas vivessem juntas e impedindo a organização de novas comunidades. O objectivo laicizador do regime republicano intentava acabar com o ensino confessional, considerado um legado do passado contrário ao progresso, à razão e à ciência. O Estado procurava disputar a hegemonia cultural à Igreja e às congregações, especialmente no campo da educação.

A proibição das ordens religiosas obrigou as Irmãs a uma existência quase clandestina ou ao exílio³¹. Muitas foram recebidas por famílias das suas antigas educandas. Em Lisboa, o Colégio de Jesus, Maria e José, foi encerrado. Mas noutros casos, algumas comunidades conseguiram manter-se temporariamente: foi o caso da Escola da Quinta da Penha Longa, nos arredores de Sintra, propriedade da Condessa de Penha Longa, ou do colégio de Guimarães, onde as Doroteias ainda se mantiveram algum tempo. Neste último caso, um administrador republicano protegeu-as³². Expulsas de Portugal, instalaram-se em Espanha, Suíça, Bélgica, Inglaterra e Estados Unidos³³. Porém, mantinham estreitos contactos com Portugal. Rapidamente instalando uma Casa e Colégio em Tui, puderam acompanhar de perto o que se passava no país. Poucos meses depois da expulsão abriram Colégio na Suíça, onde de imediato receberam meninas portuguesas. O mesmo aconteceria no Colégio que, posteriormente, abriram em Tui. O Colégio de Tui abriu com oito alunas, todas sobrinhas de Doroteias, mas veio a ter grande frequência.

Em 1918, com o reatar das relações diplomáticas com o Vaticano por Parte de Sidónio Pais, o ambiente tendia a modificar-se. As Irmãs de Santa Doroteia começaram a regressar – foram aliás a primeira congregação feminina a fazê-lo, Retomaram o ensino em 25 de Março de 1930³⁴: em Lisboa, o actual Colégio do Parque, retomando a experiência do Colégio Jesus Maria José, recebeu alvará de funcionamento. Posteriormente, em 1937, novo alvará seria concedido pelo Ministério da Educação: o Colégio de Santa Doroteia, nas Calvanas. Nele praticava-se uma educação cristã integral: “uma educação integral que contempla todas as dimensões da pessoa, e se processa em ambiente simples, familiar e de abertura a todos, de acordo com a intuição pedagógica de Paula Frassinetti para quem toda a missão educativa é uma missão de amor que procura despertar em cada um o que tem de melhor para sua

valorização pessoal e transformação da realidade em que vive”³⁵. Para além de uma vivência de espiritualidade cristã, eram múltiplas as experiências de vida e possibilidades culturais que, complementado o plano curricular, eram oferecidas às alunas: actividades artísticas e desportivas, conferências, visitas a museus, exposições e fábricas, rádio, passeios, etc.

4. Concluindo

Poder-se-á considerar o projecto Educacional das irmãs Doroteias, próximo dos métodos da Escola Nova? Mais recentemente, de um modo pontual, talvez. Mas como observou Maria do Céu Nogueira em 1967, pelo facto de exprimir “o condicionalismo da sociedade italiana onde nasceu e da sociedade portuguesa que a acolheu, uma escola do Instituto não continha grandes elementos anunciadores do chamado *selfgovernment*; nota-se, contudo, a existência de alunas, geralmente membros das Congregações, investidas em cargos que as responsabilizavam perante as outras e perante si mesmas, e por meio dos quais colaboravam no bom andamento da escola”³⁶. Ainda assim, a valorização do afeição no processo educativo – que aliás é comum a outras correntes como o positivismo e a já referida escola nova – a ideia de educar para o possível valorizando a individualização, sem esquecer uma solidariedade filantrópica e um humanismo personalista, constituem marcas de modernidade nesta proposta educativa, em parte também presentes noutras correntes (caso da pedagogia dos jardins-escolas João de Deus). No modelo educativo das Irmãs Doroteias conciliava-se assim uma tradição de educação religiosa com uma certa modernidade pedagógica, sem esquecer as expectativas sociais das educandas, numa sociedade em que, ao longo do século XX, as mudanças se iam tornando mais velozes, sobretudo nos meios urbanos³⁷. Em que medida as experiências de exílio noutros países contribuiu para este carácter moderno da pedagogia praticada pelas Doroteias é uma questão para a qual não temos ainda resposta. Mas que importará considerar.

Notas

¹ Muito agradeço à irmã Diana Barbosa o empréstimo de diversas fontes indispensáveis para a elaboração deste texto.

² Artigo 25º da Constituição de 1822, e art. 6º da Carta Constitucional, cf. Jorge Miranda, *O constitucionalismo liberal luso-brasileiro*, Lisboa,

CNCDP, 2001, p.70 e p.116.

³ Fernando Catroga, *Entre deuses e césores. Secularização, laicidade e religião civil*, Coimbra, Almedina, 2006, p.163

⁴ René Rémond, *Réligion et société en Europe*, Paris, Seuil, 1998, p.162.

⁵ António Matos Ferreira, “Religião e sociedade na época contemporânea”, *História Religiosa de Portugal* (dir. Carlos Moreira de Azevedo), vol. 3, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002, pp 15-60.

⁶ Fernando Catroga, “O laicismo e a questão religiosa em Portugal (1865-1911)”, *Análise Social*, nº100, vol. XXIV, 1988, pp.211-274.

⁷ Sobre a polémica das Irmãs de Caridade veja-se Sérgio Campos Matos, “Escola secular ou escola confessional? Uma polémica oitocentista”, *Clio*, II série, vol.8, 2003, pp.45-64.

⁸ *Estatística da instrução primária 1863 a 1864*, Lisboa, 1867

⁹ Mona Ozouf, *L' école, l'église et la République (1871-1914)*, Paris, Ed. Cana/Jean Offredo, 1982, p.234.

¹⁰ Fernando Catroga, *O republicanismo em Portugal da formação ao 5 de Outubro*, vol. 2, Coimbra, Faculdade de Letras, 1991.

¹¹ Maria do Céu Nogueira, *História da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia, 1866-1910*, vol. I, Linhó, 1967 (mimeografado), p.32. Sobre a reinstalação da Companhia de Jesus em Portugal, veja-se Nuno Olaio, “Carlos João Rademaker (1828-1885): percurso do restaurador da Companhia de Jesus em Portugal” *Lusitânia Sacra*, 2ª série. 12 (2000), pp. 65-119.

¹² Veja-se, Paulo Oliveira Fontes, “O catolicismo português no século XX: da separação à democracia”, *História Religiosa de Portugal* (dir. Carlos M Azevedo), vol. 3, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002, pp 138-147 e Sérgio Ribeiro Pinto, *Separação religiosa como modernidade*, Lisboa, Universidade Católica/ CEHR, 2011.

¹³ Maria Lúcia de Brito Moura, “A República e o clero – um conflito inevitável”, *Outras vozes na República 1910-1926*, Cadernos da Presidência da República, nº3, Lisboa, 2016, p.627.

¹⁴ Id., *Idem*, p.641.

¹⁵ Maria Lúcia de Brito Moura, “As Doroteias em Portugal (1866-1910): Uma difícil Implantação”, *Lusitânia Sacra*, V Série. 8/9 (1996-1997) 260-262.

¹⁶ Veja-se Tiago Pires Marques, “O Apostolado da Oração e a socialização religiosa das camadas populares”, *Religião e cidadania* (coorden. A.Matos Ferreira e J.Miguel Almeida), Lisboa, CEHR, 2011, pp.466-467.

¹⁷ Cf. Artur Villares As ordens religiosas em Portugal nos princípios dos século XX <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6363.pdf>, pp.205 e ss. cons. 30-11-2016.

¹⁸ A.H.Oliveira Marques (coorden.), *Nova História de Portugal*, vol.XI, Lisboa, Ed. Presença, 1991, p.484. Neste país, em 1901, havia 512 casas de ordens masculinas e 2543 de ordens femininas. O seu número aumentou bastante nas décadas seguintes. Cf. Pere Fullana e Maitana Ostolaza, “Escuela católica y modernización.Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930)”, Julio de la Cueva y F. Montero (eds), *La secularización conflictiva España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp.195-196.

¹⁹ A.H.Oliveira Marques (coorden.), *Ibidem*.

²⁰ Maria do Céu Nogueira, *História da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia, 1866-1910*, vol. I, Linhó, 1967 (mimeografado), pp.12-13.

²¹ *Constituições e Regras do Instituto das Irmãs Mestras de Santa Doroteia 1851*. s.l.,

Ed. da Província Portuguesa Sul da Congregação das Irmãs de Santa Doroteia, 2000 [reed. da edição pub. em Roma, Tip. de G Battista Martini e B.Morini, 1851], pp.135-137. Cf.também a recente edição das Constituições. *Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. Constituições*, s.l., Gráfica Almondina, 2016, p.14 e p.17. Onde se diz “Os Exercícios Espirituais de Santo Inácio estão no centro da nossa formação e são vividos com especial intensidade antes de terminar cada etapa inicial” (*Idem*, p.17) e ainda as recentes *Directivas*, Roma, Congregação das Irmãs de Santa Doroteia, 2015, p.6.

²² Cit. por Maria do Céu Nogueira, *Op.cit.*, vol.II, p.366.

²³ *Constituições e Regras do Instituto das Irmãs Mestras de Santa Doroteia 1851*. s.l., Ed. da Província Portuguesa Sul da Congregação das Irmãs de Santa Doroteia, 2000 [reed. da edição pub. em Roma, Tip. de G Battista Martini e B.Morini, 1851],p.118 [§ 282].

²⁴ Id., *Idem*, p.383.

²⁵ Antero de Quental, Carta a Ana Quental de meados de Janeiro de 1886, *Cartas III 1886 -1891* (leitura, org., pref. e notas de Ana Mª Almeida Martins), vol.III, Lisboa INCM, 2009, pp.10-11

²⁶ Maria Albertina Loureiro Pereira, *O Ensino nos Colégios das Irmãs Doroteias em Portugal (1866 – 1975)*. Dissertação de Mestrado em Didáctica da História, Lisboa, 2012 e Maria do Céu Nogueira, *Op.cit.*, vol.II, p.398.

²⁷ Maria Lúcia de Brito Moura, *Op.cit.*, p.255.

²⁸ A.H.Oliveira Marques (coorden.), *Op.cit.*, p.485.

²⁹ Seria contudo necessário o conhecimento das datas da consagração de novas vocações.

³⁰ Manuela Mendonça, *Irmãs de Santa Doroteia. História da Província Portuguesa (1910-1975)*, vol.III, Lisboa, Academia Portuguesa de História-Congregação das Irmãs de Santa Doroteia, 2006, p.17. Registem-se os números para momentos anteriores: em 1898, 180 Irmãs e em 1906, 236 Irmãs

³¹ Para toda esta experiência veja-se Manuela Mendonça, *Idem*.

³² Maria Lúcia de Brito Moura, *A “Guerra Religiosa” na I República*, 2ª ed. revista e aum., Lisboa, CEHR/UCP, 2010, p.328.

³³ Sobre o exílio e dispersão veja-se Irmã Diana Barbosa (org. de), *História da Revolução e dispersão da Província Portuguesa*, Lisboa, 2010 (1ª ed., 1973) e Manuela Mendonça, *Op.cit.*

³⁴ Mª Albertina Loureiro Pereira, *Op.cit.*, 2012, p.

³⁵ “Pelo Mundo”, <http://csdbh50.blogspot.pt/p/pelo-mundo.html> cons. 30-11-2016.

³⁶ Maria do Céu Nogueira, *Op.cit.*, vol.II, p.382.

³⁷ Esta compatibilidade entre tradição religiosa e modernidade também se verificou em Espanha, vd. Pere Fullana e Maitana Ostolaza, *Op.cit.*, p.205.

Referências

- Barbosa, D. (org.). (2010). *História da Revolução e dispersão da Província Portuguesa*. Lisboa.
- Catroga, F. (1988). O laicismo e a questão religiosa em Portugal (1865-1911). *Análise Social*, 24 (100), 211-274.
- Catroga, F. (1991). *O republicanismo em Portugal da formação ao 5 de Outubro* (vol. 2). Coimbra: Faculdade de Letras.
- Catroga, F. (2006). *Entre deuses e césores. Secularização, laicidade e religião civil*. Coimbra: Almedina.
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2016). *Constituições e Regras do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia de Paula Frassinetti, Roma 1851*. Torres Novas.
- Ferreira, A.M. (2002). Religião e sociedade na época contemporânea. In C. M. Azevedo (Dir.), *História Religiosa de Portugal* (vol. 3, pp 15-60). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Fontes, P. O. (2002). O catolicismo português no século XX: da separação à democracia. In C. M. Azevedo (Dir.), *História Religiosa de Portugal* (vol. 3, pp 129-351). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Fullana, P. & Ostolaza, M. (2007). Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930). In J. Cueva & Fe. Montero (Eds), *La secularización conflictiva España (1898-1931)*, (pp.187-213). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Launay, M. (1988). *L'Église et l'école en France XIX-XXe siècles*. Desclée: Paris.
- Marques, A. H. O. & Serrão, J. (Coords.). (1991). *Nova História de Portugal*. Lisboa: Ed. Presença.
- Marques, T.P. (2011). O Apostolado da Oração e a socialização religiosa das camadas populares. In M. Ferreira & J. M. Almeida (Eds.), *A Religião e cidadania* (pp. 455-467). Lisboa: CEHR.
- Matos, S. C. (2002). Escola particular e escola pública em Portugal: 1834-1974. In *Actas das II Jornadas da APHELLE 2002* (pp. 9-19). Lisboa: Associação para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras.
- Matos, S. C. (2003). Escola secular ou escola confessional? Uma polémica oitocentista. *Clio, II série*, 8, 45-64.
- Mendonça, M. (2006). *Irmãs de Santa Doroteia. História da Província Portuguesa (1910-1975)*, (vol.3). Lisboa: Academia Portuguesa de História- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia.
- Miranda, J. (2001). O constitucionalismo liberal luso-brasileiro. Lisboa: CNCDP.
- Moura, M.L.B. (1996-1997). As Doroteias em Portugal (1866-1910): uma difícil implantação. *Lusitania Sacra V Série*, 8/9, 245-298.
- Moura, M.L.B. (2010). *A 'Guerra Religiosa' na I República* (2ª ed. revista e aum.). Lisboa: CEHR/UCP.
- Moura, M.L.B. (2016). A República e o clero – um conflito inevitável: Outras vozes na República 1910-1926. *Cadernos da Presidência da República*, 3.
- Nogueira, M. C. (1967). *História da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia (1866-1910)*, (1ª vol.). Linhó.
- Olaio, N. (2000). Carlos João Rademaker (1828-1885): percurso do restaurador da Companhia de Jesus em Portugal. *Lusitânia Sacra 2ª série*, 12, 65-119.
- Ozouf, M. (1982). *L' école, l'église et la République (1871-1914)*. Paris: Ed. Cana/jean Offredo.
- Pereira, M.A.L. (2012). *O Ensino nos colégios das Irmãs Doroteias em Portugal (1866-1975)*. Dissertação de Mestrado em Didáctica da História, Lisboa.
- Pinto, S.R. (2011). *Separação religiosa como modernidade*. Lisboa: Universidade católica/CEHR.
- Quental, Antero. (2009). *Cartas III - 1886 1891* [leitura, org., pref. e notas de Ana Mª Almeida Martins]. Lisboa: INCM.
- Rémond, R. (1998). *Réligion et société en Europe*. Paris: Seuil.
- Secretaria -Geral. (1974). *Constituições e Regras do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia de Paula Frassinetti, 1851*. Roma.
- Villares, A. (1995). As ordens religiosas em Portugal nos princípios dos século XX . *Revista de História*, 13,195-223. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6363.pdf>

PERTINÊNCIA ECLESIAL E SOCIAL DAS DOROTEIAS

Carlos A. Moreira Azevedo
Delegado Conselho Pontifício da Cultura
cmazevedo.cd@gmail.com

Resumo

Ao centrar o carisma da Congregação na dimensão educativa, numa educação evangelizadora, somos conduzidos a colocar neste campo a visão sobre a pertinência eclesial e social das Doroteias.

Antes de apontar algumas linhas que caracterizam a atualidade de um carisma situado na vertente educativa, olhemos como introdução para o contexto pedagógico deste início do século XXI.

Palavras-chave

Doroteias; Carisma; Educação evangelizadora

Abstract

By focusing the charism of the Congregation on the educational dimension in an evangelising education, we are led to place in this field the vision of the ecclesial and social relevance of the Dorotheas.

Before pointing out some lines that characterize the actuality of a charism situated in the educational field, let us look at the pedagogical context of this beginning of the 21st century.

Keywords

Dorotheas; Charism; Evangelising education

Ao centrar o carisma da Congregação na dimensão educativa, numa educação evangelizadora, somos conduzidos a colocar neste campo a visão sobre a pertinência eclesial e social das Doroteias.

Antes de apontar algumas linhas que caracterizam a atualidade de um carisma situado na vertente educativa, olhemos como introdução para o contexto pedagógico deste início do século XXI.

Introdução: papel pessoal do educador

Verifica-se uma redução do fator antropológico e ético na missão educativa.¹ Centrou-se na didática, nos métodos de ensino, nos procedimentos e estratégias de aprendizagem. Colocou-se toda a tónica no *como* e esqueceu-se o *quê* e o *para quê*. Esta mutilação da ação educativa interroga-nos sobre que tipo de pessoa e de sociedade queremos preparar. Em última instância, a educação da fé joga-se na pessoa do mestre. Valorizaram-se os meios e instrumentos, a organização e os equipamentos e relativizou-se a pessoa do mestre. Os auxiliares da formação adquiriram estatuto de primeiro plano.

O mestre, numa interpretação generalizada dos modelos construtivistas da pedagogia, tende a circunscrever a sua missão à tarefa de guia e facilitador do discípulo para que ele próprio construa o seu processo de ensino e aprendizagem. O mestre limita-se muitas vezes a proporcionar os meios materiais e os procedimentos para que o discípulo adquira conceitos, adaptando os instrumentos ao seu nível de desenvolvimento.

A pessoa do mestre reduzir-se-ia a instrumento do processo de aprendizagem. O mestre assumiria um papel de agente passivo e extrínseco ao processo de aprendizagem. Seria um mero meio, ainda que qualificado e imprescindível. Corre um grave risco de não haver esclarecimento sobre os valores existenciais básicos que possibilitam o uso responsável da razão. Ora o discípulo não tem formada a razão. Ora o discípulo não tem formada a razão. A inter-relação mestre-discípulo não acontece no falar por falar, desordenado; não é mera relação procedimental. A finalidade do diálogo é introduzir ordenação na mente do discípulo,

para que se capacite em ordem a dominar as tendências interiores, descobrir a realidade, estimar valores, etc. Trata-se de uma relação axiológica. A responsabilidade no uso da razão é para educar.

Dá-se por descontado que as tecnologias são axiologicamente neutras e que ajudarão o discípulo a construir o seu mundo de valores. Mas a supremacia dos meios introduz o problema do ocultamento dos valores existenciais necessários para a formação. O educador é portador de um sentido vital concreto, transmite uns valores concretos. Isto vai contra a ideia difundida de que se pode educar assepticamente. Ora é falsa qualquer conceção pedagógica que se apresente como axiologicamente neutra. O ser humano não contacta com o mundo e a sociedade sem valores. A teoria da educação deve enfrentar este problema.

Como tem defendido Joaquim Azevedo, *esta pretensa neutralidade da educação está a destruir a nossa capacidade como povo, um povo extraordinário, com as suas diferentes opções culturais e mundividências, a sua notável capacidade para garantir uma adequada formação das crianças e dos jovens, segundo valores claros, opções culturais diferentes das que ordenam esta educação estatal condenada. E condenada porque neutralmente seguidista, uma educação que está refém do modelo económico hegemónico, que fomenta sobretudo a competitividade e o individualismo, o consumismo acrítico e a repetição do passado, opções que não são respeitadoras nem incentivadoras da dignidade da pessoa humana, de cada pessoa e da pessoa toda.*

A neutralidade na educação não existe; a neutralidade do Estado na educação não existe; mas o Estado diz-se neutro na educação que promove diretamente, fazendo-o em regime de monopólio. E isso é dramático, sobretudo porque o Estado programa de facto a educação que promove e controla-a absolutamente, tanto nas suas escolas públicas estatais como em escolas privadas e cooperativas. O Estado deveria assegurar a neutralidade para que os cidadãos e as suas instituições ergam os projetos educativos de escola que desejarem e que as famílias quiserem escolher. Todas as escolas, estatais e privadas e cooperativas, teriam de negociar e estabelecer um contrato com o Estado, mas com um Estado-poder amante da liberdade e da justiça, ao serviço do melhor bem comum, um contrato celebrado para exercerem esta função educativa plural e profunda, que chegue ao coração, uma educação, assim sim, justa, crítica e emancipadora dos cidadãos.

O perigo de redução do serviço educativo à dimensão técnica e à visão teórica psicologizante é real. Central é o papel próprio do educador como eixo referencial básico e elementar do processo de transmissão de conhecimentos e de vivência da fé.

Proponho seis pontos para mostrar a pertinência eclesial e social das Doroteias.

1. A pertinência eclesial: criatividade da fé e radicalidade política

A espiritualidade cristã propõe um estilo de vida, não para seguir uma ideologia, nem um sistema de valores, mas para unir a existência à experiência pascal oblativa de Jesus. As respostas experienciais foram variadíssimas. A sequela franciscana e inaciana sugerem viver modelando-se sobre a vida histórico-biográfica de Jesus; a monástica de dar-se a uma ascese que se inspirasse nos valores já evangelicamente testemunhados por Cristo. A beruliana de atualizar na alma os estados interiores saboreados por Jesus na prática dos seus mistérios; a corrente mística dos séculos XVI-XIX convidou ao despojamento característico da cruz. A espiritualidade popular dos séculos XIX e XX recolheu-se na adoração ao Sagrado Coração de Jesus. A espiritualidade contemporânea prefere orientar-se para uma iniciação aos mistérios de Cristo presentes na Palavra e na ação litúrgica, no quadro do Corpo místico, e tem gosto por perceber a presença do Espírito de Cristo no seio afetivo de um grupo espiritual, ama identificar Cristo nos irmãos doentes ou pobres.

Nas multiformes respostas ao seguimento, permito destacar a Charles de Foucauld. Sugeriu às Irmãs Clarissas de Nazaré, em 1914, um modo para se iniciarem na experiência mística de Deus em Cristo: “O meio melhor é, parece-me, ganhar o hábito de perguntar-se, a cada momento, o que é que Jesus pensaria, diria ou faria no nosso lugar, e de pensar, dizer e fazer o que ele faria [...] É para isto que ele veio ao meio de nós, para que tivéssemos um meio sempre fácil, ao alcance de todos, para praticar a perfeição”.

Ora, quem tem como bússola a vontade de Deus e a escuta diariamente abre-se ao presente com confiança. Escuta Deus dentro de si, nos acontecimentos e está sempre vigilante para captar a voz de Deus. Viver a paixão por Deus gera pessoas unificadas, radicalmente disponíveis para caminhos novos. Assim se respon-

de á típica fragmentação da vida, multiplicadora de vazio, depressão, tédio.

Uma das notas distintivas do ser humano é a sua capacidade de imaginar coisas novas. Não temos de reproduzir mimeticamente o passado. Não só participamos da história, mas somos construtores da consciência histórica; inteligência e criatividade dão à pessoa capacidade de imaginar coisas novas, alternativas às que existem. A arte de imaginar precisa de ser cultivada. Muitos sufocam-na. Preferem o “velho ritmo”. Isolam-se. Param no tempo. Não acreditam no futuro. Temem a novidade.

A imaginação dá à pessoa a capacidade de realizar a cooperação na obra criadora. Transcende a factividade bruta da realidade, às vezes dura e angustiante. Afirma que há realidade que não deveria existir e que há ainda-nãos que deverão ser. É uma espécie de saudade daquilo que ainda não é, consciência da ausência. É a descoberta interior de que os limites do possível são muito mais amplos que os limites do real. Ter consciência disso impulsiona-nos, convoca-nos e provoca-nos para a mudança. Descobrir os novos horizontes da educação, saber para quê educar leva a assumir princípios e valores, configurando-os com criatividade de ao hoje.

Haverá espaço para a imaginação em ordem a dar vida à nova vida em Cristo? No meio de tantas sobrecargas da vida religiosa que encham o tempo, não ficará a imaginação criadora esmagada?

A arte frágil de ser religiosa não quer servir uma ideologia, mas dar espaço à pujança da fé, às expressões de esperança de um povo, à alegria visível de um amor total. A vivência da consagração cristã não é possível se não se atingir uma certa profundidade do humano. A arte de viver tem esse poder de atingir as profundezas, tocar os sentimentos íntimos, o mundo de fantasia criativa, do espiritual, das convicções e desejos, enfim da fé.

A construção, sempre questionada pela vontade de Deus, abre ao novo, ao mais, ao ideal. Mas no silêncio rebenta a voz luminosa de uma missão educativa, com estratégias concretas. Realmente, uma dimensão que marca a vida cristã: é a política. O nosso relacionamento, as nossas atitudes, a nossa posição diante dos factos, os nossos discursos, tudo comporta uma dimensão política. A vida religiosa não escapa a essa dimensão. É uma rutura com a banalização do quotidiano, tantas vezes alimentado por valores e comportamentos distorcidos. A Ressurreição introduz uma novidade nas leis da história que abre a uma esperança ousada. Este rebentar de vida nova implica nova forma de viver. A radicalidade cristã abre a política

à utopia, ao sentido da gratuidade, revela a transitoriedade de todas as coisas. Dinheiro, riqueza, poder, nada é absoluto. Único absoluto é o Reino dos Céus, anunciado e vivido por Jesus Cristo.

Tende a coragem da obediência lúcida e reconhecedora dos limites individuais. Assumir-se como limitado e aprendiz é condição para ser fiel a Cristo. A vida religiosa cristã implica ousadia e fantasia na solidariedade com os pobres, com os oprimidos, com todas as necessidades vividas no presente e, no caso das Doroteias, o carisma educativo, em ordem a preparar pessoas pautadas pelo bem comum e responsáveis pelas implicações do presente nos passos do futuro.

As intuições pedagógicas de Santa Paula incluíram quem corria o risco de permanecer à margem do processo social, sobretudo a mulher e as crianças. Hoje, como prosseguir nesse espírito? Tendes sabido envolver educadores e educadoras leigos que conheçam perfeitamente a visão educativa da congregação. Estais habituadas a pensar em comum os procedimentos, a sonhar novos caminhos, partilhados e dialogados na fidelidade a um espírito, a um carisma.

2. Intuição pedagógica fundamental: o diálogo como condição do encontro educativo

O primeiro elemento do ato educativo é a relação interpessoal. Vós chamais-lhe espírito de família ou ser relação. Trata-se de uma intuição pertinente diante do egocentrismo e individualismo imperantes. Essa relação implica participação, comunhão do mestre e do discípulo. Mas não são ativos por igual. O mestre é chamado a exercer uma missão para além de administrar ferramentas. O papel pessoal do educador é central no progresso evolutivo do crescimento espiritual. Existem valores que formam realmente o ser humano. Paula Frassinetti (1809-1882) sublinha a necessidade de presença inteira dos que querem dialogar, entrar em comunhão. O educador conhece pelo diálogo a realidade de educando, suas necessidades e potencialidades, base para o processo de aprendizagem. Parar para escutar, provocar a troca dialógica, prestar atenção é o eixo da relação humana e da educação. Pede calma sem precipitações, paciência e respeito pela outra pessoa, sem preconceitos e juízos prévios. Este diálogo não se reduz apenas pessoa a pessoa, mas é favorecido pela construção de um clima escolar de proximidade, como espaço dialogante, pautado por um processo de comunhão humanizadora.

As diferenças e as especificidades das novas gerações requerem enorme atenção de escuta e de companhia, de silêncio capaz de gerar gente para poder anunciar e propor uma via cristã de felicidade. Aprender a ser pessoa comunitária, próxima, requer conduzir-se “pela lei interior da caridade e do amor”, como dizia a vossa Fundadora.

O processo evolutivo da vida espiritual cristã é também ele um itinerário de amadurecimento, no qual a personalidade de cada pessoa se constrói, para se encontrar a si própria com a sua identidade, a sua vocação, no contexto em que vive. Para criar identidade é fundamental a alteridade, a relação com os outros, como sublinhei no ponto do diálogo interpessoal. O conjunto de qualidades físico-psíquicas, afetivas e espirituais que caracterizam cada personalidade original, desde o início da sua vida, tendem a emergir, se o ambiente facilita o desenvolvimento, se a educação faz de cada um protagonista da sua existência, através de escolhas e opções responsáveis. Essa personalidade pode atingir um bom nível de maturidade, graças a impulsos interiores e exteriores, que são integrados na direção do crescimento do ser. No caminho, importa superar dependências e instaurar relações interpessoais no plano de paridade afetiva, aceitando a solidão que implica cada um vir a ser a si próprio. Assim crescerá um eu, autônomo e dependente dos valores que fundam escolhas livres, criatividade, dom de si. No caso presente, interessa o mecanismo de assentimento e identificação com valores das figuras geradoras e sucessivos educadores, com crises naturais de confronto, rejeição, revisão.

No processo de formação cristã urge uma revolução ética. Não é só na economia e na política que o modelo de desenvolvimento chegou ao fim de um ciclo. Também na educação. E a educação cristã não pode ser subserviente de modelos educativos teóricos que revelaram tantas lacunas. A ausência de modelos de vida, de testemunhos, é uma destas carências mais graves. Educar implica contagiar uma certa forma de vida, é uma atividade moral. Mais ainda quando se trata de formar cristãos, importa cuidar ao máximo esta dimensão.

Para ir à fonte exemplar começemos pelo Mestre Jesus. Cristo é modelo da vida e da tarefa educadora, como bem percebeu Paula Frassinetti.

3. Seguir Jesus, na pedagogia do Evangelho

“Educar é deixar-se possuir pela pedagogia de Jesus Cristo” (Const. 26).

Na educação é muito pertinente uma clara identidade, uma visão do ser humano que o centro educativo quer servir. Os valores que norteiam a qualificação educativa assentam no princípio básico da fé, no amor pleno de Deus, na mensagem salvífica de Cristo e na força renovadora do Espírito Santo. No itinerário espiritual cristão ganhou muito cedo sentido a expressão sequela. Jesus não é mero rabi, aprendendo a interpretar a lei e a resolver problemas... Jesus tem exigências, no seguimento do seu exemplo, que criam ruturas. Jesus partilha a vida e o sofrimento. Sequela evangélica exprime a conversão permanente a Cristo nas diversas condições e formas, a reconstruir na história. A relação profunda com Cristo estrutura e qualifica na raiz a existência das comunidades e de cada cristão.

A narração da sua vida e a sua imitação não são, porém, unívocas. Estão sujeitas a interpretações com o intento de personificar a sua mensagem com fidelidade. Sequela é por isso resposta à fidelidade de Deus em Jesus Cristo, levada em comunhão de fé e de amor, inspirada pelo Espírito Santo, em cada época e em cada indivíduo. Cada um, inserido na comunidade, revive esta história, reconstrói os factos para discernir a via na qual o seguir. Para caminhar em comunhão com outros, no espírito de missão, abertos ao futuro, sintonizados com o eterno, sem espontaneismos redutores, mas em verdade de obras, requer-se obediência à Palavra, interpretada no discernimento dos sinais dos tempos para tomar posição, orientar-se na construção do reino da justiça e da paz, da liberdade e do amor.

O caminho espiritual cristão inicia na vocação, passa pela resposta aos desafios da história e caminha no discernimento. O seguidor de Cristo é “alguém que se surpreende transformado no ágape e se deixa conduzir, levar, por aquela misteriosa “atração” que funda a liberdade, orienta as escolhas, sustenta as realizações, afasta os cálculos, liberta fidelidade inventiva, constrói o “nós” da comunhão nas relações comunitárias”². A sequela não é por isso repetitiva, fixa, estática, mas criativa, dinâmica, inovadora, intensa.

Jesus assumiu carne humana e iniciou diretamente os

seus discípulos no conhecimento-experiência da Verdade. O que manifestou na carne nós podemos aprender. Continua a haver muito de inefável e inatingível, mas neste acesso aos mistérios invisíveis, através da encarnação, encontra-se a pedagogia divina. Através do encontro com Cristo, o cristão é chamado a relativizar os conhecimentos adquiridos antes, para chegar do criado ao incriado, do visível ao invisível, da carne ao espírito. Esta passagem determinante, assinalada pela cruz, é possível com Cristo, em Cristo, por Cristo Jesus.

Jesus não comunica a verdade ficando de fora, sendo exterior ao ser humano feito discípulo, mas assumindo dentro de si a humanidade, de modo a fazer do discípulo um com ele. Esta união e comunhão com Cristo chegam ao cume de um caminho espiritual, levado a cabo por cada crente, respeitando a gradualidade do crescimento espiritual.

Através da inteligência espiritual da Escritura opera-se este crescimento em participação e em comunhão, que se dá, para cada um, de modos muito diversos. No caminho espiritual também exerce a sua missão a Igreja. Quanto mais profunda a experiência de Deus, mais evidente se torna em palavras e conceitos. Quem em Cristo chega à beleza invisível pode-a comunicar à humanidade, pode, sem palavras, conduzir pela mão à experiência viva de Cristo, na comunidade.

Os modos, através dos quais a Igreja educa no conhecimento-experiência de Deus, podem ser diversificados.

Na pedagogia cristã, além das Escrituras e da Igreja, tem um papel próprio o mestre-educador, o que se deixou ensinar e amar diretamente por Cristo e entrou na família do Senhor, por contínua conversão e permanente discernimento, e comunica aos outros a sapiência mais profunda de Deus.

A vocação a entrar na Nova aliança, inaugurada por Cristo, é indicada no evangelho pela expressão seguimento, sequela. Seguimento de Jesus não é adesão a uma ideologia espiritual evangélica, não consiste em perfeccionismo moral, nem sequer vincular-se pela lei religiosa. É tender para ser um só com Cristo, é consentir que o seu Espírito se situe no mais profundo do próprio íntimo.

S. Paulo menciona a ideia de imitação: "sede meus imitadores, como eu o sou de Cristo" (1 Cor 11,1). A imitação de Cristo facilmente é interpretada dentro da dimensão moral. Kant chamava a Jesus "ideia personificada do bom exemplo", uma espécie de encarnação do bem moral "em toda a sua perfeição", que "já se encontra como tal na nossa razão".³ A autêntica imitação paulina situa-se no plano tipicamente espiritual e não só moral. Trata-se de uma

imitação feita por dom do Espírito, o qual torna imitadores de Cristo porque participantes do seu mistério pascal. O cristão enxertado no mistério pascal abre-se à experiência de fé, esperança e caridade.

Jesus deu indicações precisas sobre o modo de o seguir "Se alguém quer seguir-me, renegue a si mesmo, tome a sua cruz e siga-me (Mc 8,34; Mt 10,38; Lc 14,27). O que significa seguir e imitar Jesus na cruz? Seguimos Jesus na cruz não porque sofremos, não por sermos introduzidos na experiência humana do sofrimento, mas porque essa é a expressão máxima do amor vivido pascalmente. No mistério pascal entramos no elemento determinante para compreender o sentido autêntico de toda a real espiritualidade cristã. A meta espiritual suprema dos discípulos do Reino de Deus é a participação no mistério Pascal pela força do Espírito Santo. O valor não está na dor, no sofrimento. Está no modo como se vive essa hora, enxertados na Árvore da Páscoa do Senhor, na medida em que a oferta amorosa de Jesus é operante na nossa intimidade profunda.

Deixar-se possuir pela pedagogia do Evangelho conduz a crescer como pessoa até à plenitude da maturidade em Cristo. Esse confronto é que concede vitalidade, dinamismo e frescura à intuição originária de Santa Paula.

4. Educação integral, assente na real vida quotidiana

A preocupação principal na educação, patente nas cartas de Santa Paula Frassinetti, não era instrumental mas integral, uma educação para a vida, para a felicidade plena da cada pessoa, ao serviço do seu crescimento integral. Para quem educa requer-se, portanto, um esforço por valorizar as potencialidades das alunas e dos alunos, nas variadas dimensões da sua personalidade, inteligência-vontade-afetividade, como base de uma maior perfeição, sempre a trabalhar em contínua busca. A humildade realista, que tem consciência dos limites e requer coragem para avançar e enfrentar as responsabilidades, é ponto de partida da busca de plenitude. A clareza das opções leva o educador/a a não temer opor-se à passividade e a concretizar os ideais. Ao perceber as próprias imperfeições transformando-as e ao valorizar as qualidades praticando-as para benefício de todos, ganha-se identidade realista. A ausência de humildade revelaria medo e insegurança dos educadores. Enfrentar questões burocráticas, económicas, relacionais sobretudo em serviços educativos pioneiros é desafio permanente que requer bravura de combate.

Sublinham-se, nesta educação integral, as seguintes virtudes: abertura amorosa, reconhecimento e respeito pela história de cada pessoa, suavidade como caminho para o encontro, convite à humildade para identificar as carências. Convoca-se para a coragem de assumir e desenvolver as inúmeras possibilidades de cada pessoa, ir mais além, buscar a sabedoria. Os projetos dos centros educativos servem esta perspetiva de uma educação integral, atentos a formação cultural e profissional, bem como à moral e espiritual. Vale a pena cuidar da educação como instância de formação integral da pessoa.

Há uma alegria que está no rosto de cada educador e professor: em cada dia ela e ele vêem brotar a maravilha que é cada um dos seus alunos descobrir mais uma centelha de beleza, do bem e da verdade...

Os educadores revelam otimismo, alegria e esperança, mesmo na severidade austera das circunstâncias, por-

que marcados pelo amor e obedientes ao mais profundo da vida. Uma vida em plenitude parte da alegria do educador, do seu prazer de estar vivo, da confiança de vitória sobre as dificuldades. Santa Paula intuiu que há um movimento ininterrupto da vida e o educador é chamado a, neste percurso, cuidar por manter a alegria de viver, marca essencial da sua missão. A alegria é uma disposição vigorosa de Paula, uma forma de testemunhar a possibilidade de transformação. Deve espalhar-se nas aulas, nos intervalos, nas avaliações e não reduzir-se a momentos especiais. A apatia e a tristeza apagam a energia criativa, a ousadia de uma educação na liberdade. Ajudar a cultivar o sentido crítico, despertar a consciência social, faz parte da educação integral.

Nesta educação integral assume particular valor a vida quotidiana, o dia-a-dia, no seu realismo presente porque a esperança no futuro parte do presente, lugar vivo e verdadeiro. Esta presença inteira ao quotidiano coloca-nos em movimento para possibilidades infinitas, concede a cada instante o seu valor relativo em comparação com a significância plena. Os aprendizes de cada momento, que vibram na proximidade das situações, adquirem legitimidade para educar na simplicidade do ordinário, em atmosfera simples e cordial.

A vivência intensa do presente é um elemento imprescindível para a execução responsável de projetos voltados para o futuro. Porque a escola é apenas uma das instâncias para a formação integral da pessoa exige-se a parceria dos centros educativos com as famílias e outras instituições. Há que conjugar objetivos comuns, complementares. Só estabelecendo vínculos entre a escola e os núcleos familiares se dará crédito a uma formação integral.

Esta formação deve cada vez mais contemplar o desenvolvimento de todas as dimensões da inteligência humana, havendo necessidade de pensar em conjunto o apoio a este desenvolvimento, que se faz hoje num tempo de profunda desorientação e de uma permanente e dramática estimulação das crianças e dos jovens para fora de si mesmos, para nunca terem uma mínima oportunidade de encontro consigo mesmos e com os outros que vivificam a sua vida.

5. Via do coração e do amor

"Pela via do coração e do amor pode conseguir-se tudo".

A ação pedagógica para ser fiel à pedagogia de Jesus, carrega como ferramenta principal os caminhos da amorosidade, da afeição profunda, qualidade indispensável do educador. Toda a verdadeira relação humana é afeto, mas a profunda intimidade do amor a Jesus Cristo é o grande motor do modo de relacionar-se do educador. Encontrar-se com o mais profundo do nosso ser, com o sentido da vida, em momentos de silêncio e contemplação, faz comunicar a partir de dentro. Esta dimensão é claramente pertinente, particularmente em tempo de vazios existenciais, de ilusões afetivas, de diversão fútil. De facto, tocar cada coração é tarefa do educador doroteiano. O vínculo afetivo tem parte fundamental na alegria do trabalho educativo. Saber olhar e ver com o coração cria condições para que a pessoa possa crescer plenamente. Requer suavidade e firmeza, resistência seja ao autoritarismo seja ao facilitismo, à disciplina sem amabilidade, bondade, paciência. A pedagogia materna olha cada educanda ou educando na sua realidade e originalidade, com inquebrantável confiança e corrige com ternura, prudência e cautela, sem dissimular as faltas, com poucas palavras, sem amargura ou caráter ofensivo. A delicadeza própria do ambiente familiar, a disciplina construtiva dá testemunho de amizade sincera e verdadeiramente gratuita.

O acolhimento, a capacidade de sentir cada pessoa a educar como próxima, de criar simpatia e empatia, de compreender a situação do outro, unindo discernimento racional e emoção, era um traço de Paula, transmitido a quem segue o seu carisma. O seu amor-presença era concreto, não só de palavras, e próprio de um coração livre que não cria dependências, mas permanece imparcial. A sua amabilidade sem fronteiras não olhava a sacrifícios para manifestar a exigência coerente do amor.

A pedagogia do amor gera autoconfiança no aluno ou aluna, ajuda a buscar constantemente a realização pessoal. Amar os educandos e o processo de ensinar potencia sonhos e desejos, faz acreditar na sensibilidade e despertar o encorajamento nas adversidades.

6. Ser agente ao serviço da intervenção e transformação da sociedade

"Educar é transformar o mundo e conduzi-lo á verdadeira vida"
(Santa Paula)

Os cristãos participam da missão profética de Cristo. As profundas mudanças socioculturais impedem um olhar romântico do passado. A adesão total e responsável à vontade de Deus é para imitar, mas a concretização depende de cada tempo e lugar, segundo as condições de vida.

Santa Doroteia, escolhida pelo P. Lucca Passi para patrona da sua obra pia, é figura de jovem crente que encarna valores e virtudes, coragem de testemunho, fidelidade e resistência ao espírito mundano, sem se deixar prender pelas tentações do tempo.

Hoje, sentimos que o necessário ancoramento histórico dos testemunhos cristãos desaconselhe e até proíba uma simples imitação. Os santos constituem um impulso e compromisso, quais modelos na medida em que souberam dar corpo aos ideais. São modelos estimulantes de vida por terem seguido de modo experiencial o Evangelho. Interessa não o *como* se comportaram, mas que significado têm, aqui e agora, para o nosso seguimento de Cristo nesta hora atribulada da história. Os educadores, segundo a visão da escola doroteia, são testemunhos da presença de Cristo no mundo, memória viva de que é possível acolher e fazer frutificar o dom de Deus com seriedade. A comunidade educativa vê-os como modelo do seu ser. Assim oferecem indicações para ajudarem a concretizar o perfil cristão, hoje. Importante não é só a tarefa de guias, sejam leigos sejam irmãs, mas a de companheiros de viagem, irmãos na fé, colaboradores na edificação do Reino.

Na sociedade secularizada, os autênticos cristãos são como um grito original e eloquente de valores que não aparecem geralmente divulgados nos media. Mas essas atitudes melhoraram o mundo e continuam a influenciar obras iniciadas pelo exemplo de vida dado.

Simples ou famosas, estas pessoas exemplares respondem, a partir da vida, aos maiores valores que se desejam em todos os tempos. Só se pode educar a partir do verdadeiro exemplo do educador. O convencimento dos alunos advém da credibilidade da vida. A coerência natural, o testemunho permanente é a grande motivação, apesar de vividos na humildade, porque os valores abraçados na fragilidade dos educadores emanam de uma verdade firme, do rochedo divino.

Há necessidade de modelos que aproximem existencialmente o evangelho das coordenadas vitais e históricas. Importa manter vivo este convite permanente ao evangelho, convidar a não teorizar, não pronunciar discursos solenes, mas pôr de pé os valores em que acreditamos. Em tempo de incerteza e cansaço, o estímulo dos modelos é chave de discernimento. A transformação é naturalmente lenta e requer decisão firme, exige ter no horizonte o Reino, que Deus constrói na simplicidade dos que se despojam de complicações e se abandonam com determinação à sua maior glória e interagem para bem da humanidade e do universo. Há caminhos que outros abriram, na construção do novo céu e da nova terra, já e aqui. Não foram super-homens ou supermulheres, nem heróis, nem estrelas. Foram fiéis, sem serem extraterrestres. Dentro dos limites e condicionantes do tempo e do temperamento deram resposta digna. Viveram profeticamente e estimulam a esperança ativa na transformação do que nos cerca.

Recorrer à exemplaridade, no processo educativo da identidade espiritual cristã, nada tem de monótono ou rotineiro. Acreditamos que a liberdade é a capacidade de dar sentido ao todo da existência, na originária eleição que atende ao mais fundo e integral do ser humano.

Educar ao jeito de Paula Frassinetti è pertinente porque forma pessoas abertas à conversão permanente para serem agentes de transformação das mentalidades, dos lugares existenciais, das estruturas da sociedade. Ao consumismo ocorre contrapor gente preparada para intervir, treinada para não se acomodar, pronta para as mudanças significativas de estilo de vida, consciente dos seis direitos e deveres.

Todos os agentes educativos, irmãos e leigos, abertos à conversão, à transformação empenham-se, iniciando por si próprios, em fazer acontecer a novidade da justiça, a força da verdade, a beleza do amor, a suavidade da paz, o encanto da fraternidade. A juventude necessita destas vidas, atraídas pela transformação da graça do amor misericordioso de Deus, para abraçarem com esperança a construção de um mundo novo.

Notas

¹ Cf. PENALVA, Jose – *El professor como formador moral. La relevância formativa del ejemplo*. Madrid: PPC, 2006.

² MONGILLO, D. – *Sequela*. *Nuovo Diz. Spir.*, p.1439.

³ KANT, I. – *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*. Berlin 1923. Trad. it. Modena 1941, p. 228 e 233.

Referências

Kant, I.(1923). *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*. Berlin. Trad. it. Modena 1941.

Mongillo, D. (1979). *Sequela*. In *Nuovo Dizionario di Spiritualità* (p.1439). Roma: Ed. Paoline.

Penalva, J. (2006). *El professor como formador moral: la relevância formativa del ejemplo*. Madrid: PPC

A PENÍNSULA ITÁLICA NO SÉCULO XIX

Maria Manuela Tavares Ribeiro

Univ. Coimbra/CEIS 20

Resumo

O movimento contra-revolucionário começa, entretanto, a fenecer por volta de 1830, mas uma nova febre europeia vai irromper em 1848.

A vaga revolucionária de 1848 inscreve-se, por um lado, numa cronologia curta – 1848 e 1849 – mas, por outro lado, numa perspectiva larga pela afirmação de aspirações liberais e nacionais.

Ora, é este fenómeno, a um tempo liberal e nacional, que marca o movimento revolucionário na Itália.

Pese embora a utopia inerente a tal projecto formulado em 1834, foi, sem dúvida, marcante numa perspectiva intereuropeia e fundada numa concepção democrática do Estado-Nação. Registe-se que este impulso patriótico é também um momento de convergência na Europa. E é este sentimento que anima Mazzini em 1848 quando lhe parecem reunidas as condições favoráveis à luta contra a opressão austríaca.

Na verdade, a criação da Alemanha unificada e a da Itália modificaram a relação de forças da Europa.

Génova, mazziniana e garibaldina, revolucionária e moderada, foi protagonista de momentos importantes da vida italiana oitocentista: “Le due anime quella mazziniana e della sinistra rivoluzionaria in genere, e quella moderata, che avrà dopo l’Unità un ruolo importante – sono entrambe protagonista nel quadro dele vicende risorgimentali”.

Palavras-chave

Península Itálica, Unificação, Génova, Mazzini, Paula Frassinetti

Abstract

Around 1830, the counter-revolutionary movement began to wither but a new European fever would burst in 1848.

On one hand, the revolutionary wave of 1848 covers a short period of time – 1848 and 1849. On the other hand, it falls within a broader perspective due to the upholding of liberal and national aspirations.

This was both a liberal and national phenomenon that marked the revolutionary movement in Italy.

In spite of the utopia underlying such a project, created in 1834, the latter was undoubtedly significant when seen from a cross European perspective based on a democratic view of the Nation-State. It should be noted that this patriotic élan was also a moment of convergence in Europe. This was the feeling that encouraged Mazzini in 1848, when he believed that favorable conditions had been met for the struggle against Austrian oppression.

In fact, the unifications of Germany and Italy changed the European balance of power.

Mazzinian and Garibaldian, revolutionary and moderate, Genoa played a leading role in important moments of the 19th century Italian life: “Le due anime quella mazziniana e della sinistra rivoluzionaria in genere, e quella moderata, che avrà dopo l’Unità un ruolo importante – sono entrambe protagonista nel quadro dele vicende risorgimentali”.

Keywords

Italian Peninsula, Unification, Genoa, Mazzini, Paula Frassinetti

Entre os nacionalismos e o internacionalismo.

O caso italiano

A história milenária da Península Itálica move-se ao longo de três directrizes geopolíticas fundamentais: a primeira diz respeito à fragmentação territorial das instituições de poder (desde o tempo do Imperador Augusto); a segunda concerne uma constante de dominação estrangeira e realizada durante períodos vários em diferentes partes do espaço peninsular; a terceira relaciona-se com o desenvolvimento de uma identidade cultural homogénea e com as tentativas de lhe fornecer unidade política e administrativa. Porém, a ideia política moderna em torno de uma possível unificação nacional assenta as suas raízes somente na última parte do século XVIII, condicionada pelo fim (histórico e ideológico) do Antigo Regime e pela transferência para território italiano de ideias e pensamentos que se filiam na Revolução Francesa.

É assinalável o contributo da experiência administrativa napoleónica, resultado, num primeiro momento, das chamadas “campanhas de Itália (fase republicana), e, em seguida, com a dominação de toda a secção continental italiana (fase imperial). Com efeito, é nesta época que se realizam as primeiras experiências administrativas unitárias em sentido moderno. Experiências que descendem de uma ideia de identidade transversal a diferentes áreas regionais – as “pequenas pátrias” como são as repúblicas Cispadana (1796-1797), onde nasce a ideia tricolor da bandeira italiana, Cisalpina (1797-1802), Italiana (1802-1805) e, enfim, o reino de Itália (1805-1814). Lembre-se ainda que é nesta fase do reino da Itália (1805-1814) que começa factualmente o processo de regeneração da memória, da identidade cultural e da historicidade ética da “nação italiana” – o momento fundacional – o *Risorgimento*. O *Risorgimento* é produto da transformação íntima e completa “della vita italiana”. *Risorgimento* é um produto da cultura política oitocentista italiana que se manifesta numa escala linguística e morfológica da linguagem histórico-política contemporânea. *Risorgimento* significa “a consciência que os povos das diferentes regiões italianas tiveram no séc. XIX, de que, de facto, não existia só a Itália geográfica, com-

posta de entidades regionais semelhantes pela língua e pelas tradições, mas também uma “Itália histórica, destinada a criar nova unidade política... Teria de surgir, afinal, uma Itália com expressão política, como síntese de valores, de ideais, de civilização, de expressão cultural e artística, de aspirações, constituindo povo livre e unido” (Magnino, 1962, 5; Cassino, 2015, 34-35).

Após a vitória de Napoleão, uma grande parte do continente europeu viu alteradas as suas fronteiras em função dos interesses da Grande Nação da Revolução Francesa. Mais ainda do que a geografia política da Europa, a conquista napoleónica francesa abalou as estruturas jurídicas e culturais da Europa. De que forma? Ao abolir os fundamentos da ordem do Antigo Regime – privilégios, direitos feudais, entre outros –; ao introduzir pelo Código Civil os direitos individuais da pessoa humana, reorganizando de forma racional a administração da justiça, fundamentando as sociedades nos princípios revolucionários de 1789 e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Berstein e Milza, 2002, 7-40).

A Revolução e o Império mostravam aos povos europeus a profunda solidariedade que uniria os seus destinos depois da crise da monarquia francesa em 1789. Mas a vitória sobre Napoleão e a vontade de evitar a dominação francesa e as ideias subversivas que ela havia propagado implicavam que regras comuns fossem aceites pelo conjunto dos Estados europeus.

Assim, reconstruir a Europa, geográfica e culturalmente foi o objectivo do Congresso de Viena que se reuniu em Setembro de 1814 (Réau, 1996, 43-47). Numa ambiência de festas, que aparece como a grande apoteose do Antigo Regime ressuscitado, soberanos, príncipes e diplomatas celebram esse encontro. Mas são os delegados das grandes potências que, em função dos seus respectivos interesses e das suas rivalidades recíprocas, vão remodelar a Europa nova segundo os princípios adversos aos da França revolucionária.

A Europa reconstruída pelo Congresso de Viena – 1814-1815 – espelha os interesses dos principais vencedores, que partilham entre si o continente europeu. A ideia nacional está absolutamente ausente das preocupações dos novos líderes da Europa.

Mas tal partilha deixa descontentes alguns povos e pequenos Estados sacrificados a esse “equilíbrio europeu” realizado em proveito das grandes potências. Os arquitectos desta Europa nova, o inglês Castlereagh e o austríaco Metternich tinham como principal preocupação evitar que qualquer Estado pudesse dominar o continente pela sua expansão territorial. Limitavam-se, neste quadro, as ambições da Rússia e da Prússia ou mesmo da França da monarquia restaurada. Aos olhos dos liberais

européus lançavam-se, neste quadro, as bases de uma aliança de déspotas contra a liberdade dos povos. O pacto da Quádrupla Aliança procurava coordenar uma política que evitasse qualquer perigo revolucionário. Compreende-se, neste contexto, que o chanceler austríaco Metternich procurasse convencer os seus correligionários de outros países a bloquear qualquer movimento revolucionário, mais especificamente na área germano-italiana em que a influência austríaca era preponderante. Assim, o exército austríaco assegurava a repressão de movimentos revolucionários. Em 1820-21 os Congressos de Troppau e de Laybach decidiam que a Áustria viesse em socorro do rei Fernando das Duas Sicílias confrontado que era pela insurreição que procurava impor uma Constituição liberal. E, de facto, ela é instituída em Março de 1821, mas foi revogada pouco depois. A repressão estendeu-se à Lombardia e ao Piemonte onde os liberais tinham aclamado uma Constituição. A reacção antiliberal manifestou-se também em Espanha e em Portugal (lembre-se a revolução liberal de 1820 e a Constituição portuguesa de 1822, como a Constituição espanhola que repunha a de Cádiz de 1812). O Congresso de Verona de 1821 dá a Fernando VII toda a sua autoridade. A Santa Aliança assegurava a preponderância austríaca na Alemanha e na Itália reforçada pelos Estados autoritários da Rússia e da Prússia. A partir de 1823 o espírito da Santa Aliança subsiste no centro e leste do continente. No entanto, o impulso das ideias revolucionárias – liberalismo e sentimento nacional – iria superar a ordem de 1815 até à sua completa destruição (Caracciolo, 1989, 86-103).

As aspirações liberais e nacionais (1830-1850)

Uma das heranças revolucionárias foi a evolução do movimento das nacionalidades. O direito dos povos consagrado no catecismo revolucionário da Revolução Francesa constituía o fundamento da legitimidade do Estado. E foi em nome do direito dos povos que os espanhóis já em 1808, os revoltosos do Tirol já em 1809, os portugueses já em 1810-11, os russos já em 1812 e os alemães já em 1813 se haviam sublevado contra a dominação napoleónica. Anos mais tarde sentiram que os delegados do Congresso de Viena tinham imprudentemente ignorado o papel do sentimento nacional na sua vitória e não o respeitaram no seu plano de reorganização da Europa. De facto, existe uma outra fonte do sentimento nacional que nada deve às concepções da Revolução Francesa e que se explica mesmo em contradição com ela, recusando os princípios liberais e democráticos. A sua origem encontramos-na na Alemanha, primeiro, nas ideias do filósofo Herder, mas mais ainda no movimento romântico e reaccionário que manifesta rejeição do universalismo e do racionalismo da Europa das Luzes. Nesta perspectiva, o sentimento nacional é uma herança da tradição que nada deve à vontade do povo. É uma realidade que mergulha no passado da comunidade nacional e que se manifesta no folclore, nos mitos fundadores herdados das lendas antigas, na história idealizada e instrumentalizada. Daí resulta uma forma de cultura popular, um *Volkgeist* para os alemães, mas que constitui o ponto nodal do sentimento nacional. Nesta concepção, compete ao Estado e não à comunidade nacional unificar a nação. Este conceito de nação triunfa particularmente na Alemanha, mas também nos Estados da Europa Central, Oriental e Mediterrânica em que subsistem concepções autoritárias e tradicionalistas. Ele assenta em três elementos: a história, fundadora da identidade, a língua, a religião. Esta concepção de ideia nacional não se manifesta apenas na Europa Central e Oriental – Grécia, Balcãs, Polónia, Rússia, Prússia, mas igualmente em Estados da Europa Ocidental. O tradicionalismo alicerça o nacionalismo contra-revolucionário – na França

da Restauração, na Espanha e em Portugal. Esta ideia de nação coexiste com as concepções liberais. Entre 1830 e 1848 a agitação liberal vai ganhar terreno na Alemanha, em Espanha, em Portugal, na Grécia, na Itália.

Em 1830, a ordem europeia do Congresso de Viena e a cultura política absolutista sofrem rudes golpes. Lembrem-se a revolução que ocorre em Paris, em 1830, e é um rei liberal, Luís Filipe, que retoma o trono. O contágio da independência da Grécia, em 1830, é notório. O mesmo acontece, nesse ano, com a Bélgica, que se torna independente (Réau, 1996, 47-56).

A Alemanha e a Itália não foram então contaminadas pela vaga revolucionária dos movimentos de 1830-1831. Metternich estabelece a ordem nos Estados alemães e soldados austríacos reocupam o Condado de Parma (contra Maria Luísa d'Áustria), o Ducado de Módena e Régio (insurreição contra François IV de Habsburgo) e os Estados pontifícios. O fervor revolucionário moldava, todavia, o equilíbrio estratégico da Europa. A França e a Inglaterra apoiam as lutas liberais contra os absolutistas em Espanha e em Portugal. Todavia, a Áustria, a Rússia e a Prússia continuam a manter a ordem europeia do Congresso de Viena. Outra divisão subsiste entre estas duas Europas – a liberal e a contra-revolucionária: as estruturas económicas e sociais. O florescimento das actividades comerciais e industriais fomentava o crescimento de uma burguesia de negócios que reclama o acesso ao poder no seio do liberalismo mesmo na Europa Oriental e Meridional em que subsistem os privilégios do Antigo Regime.

A industrialização e a emergência de uma sociedade europeia provocam no século XIX a renovação da consciência europeia. Economistas e homens de negócios partilham a convicção de que o desenvolvimento da banca e dos meios de comunicação contribuíam para um aumento e uma harmonização dos níveis de vida. Eles estimulam, pois, a emergência da Europa como bastião da industrialização. Certos românticos, como Victor Hugo, estabelecem uma correlação entre o crescimento económico e uma Nova Europa. No seu célebre discurso no Congresso de Paz, em Paris, em 1849, Victor Hugo proclamava: “Un jour viendra où il n’y aura plus d’autres champs de bataille que les marchés s’ouvrant au commerce et les esprits s’ouvriront aux idées” (Ribeiro, 2004, 13-24).

O século XIX é, como sabemos, o século do liberalismo. O liberalismo económico é indissociável do liberalismo político. Nos meados de Oitocentos, regista-se o impulso do livre-cambismo com a supressão ou a redução mais ou menos forte das tarifas aduaneiras sobre as mercadorias importadas. Algo de novo. Pelos anos de 1870, o reduzido

crescimento económico conduziria à prática do protecção-nismo. Assim aconteceu em França, na Alemanha, na Bélgica e na Itália. A emergência de novos Estados como a Alemanha e a Itália, conjugada com a depressão industrial, favorece essa política protecção-nista.

Podemos dizer, pois, que as transformações pela industrialização tecem laços inéditos entre os povos da Europa. Como os europeus já dispunham em comum de valores partilhados, a industrialização criou condições únicas que constituem também raízes históricas da aproximação europeia no século XX (Mioche, 2007, 14-26).

O movimento contra-revolucionário começa, entretanto, a fenecer por volta de 1830, mas uma nova febre europeia vai irromper em 1848 (Réau, 1996, 43-69, Berstein e Milza, 2002, 7-44; Ribeiro, 1990).

A “Primavera dos Povos”

A vaga revolucionária de 1848 inscreve-se, por um lado, numa cronologia curta – 1848 e 1849 – mas, por outro lado, numa perspectiva larga pela afirmação de aspirações liberais e nacionais. O coração desta vaga revolucionária localiza-se em Paris. É que o liberalismo político revelava-se já conservador ao recusar o alargamento do direito de sufrágio.

A revolução parisiense de 24 de Fevereiro de 1848 será detonador da explosão revolucionária. Na Áustria, Metternich vai manter o absolutismo, mas uma manifestação a 13 de Março de 1848 conduz à demissão do Chanceler. Há reacções na Hungria, na Boémia, dos Checos e dos Croatas. Toda a Áustria é ameaçada pela onda revolucionária. Na Alemanha, a revolução propaga-se e abre a via à manifestação de uma nação alemã. A 5 de Março de 1848, personalidades liberais, reunidas em Heidelberg, apregoam o desejo de unificação da Alemanha. Em 18 de Maio de 1848 reúne-se em Francfort um Parlamento e nele se desenrolam intermináveis discussões sobre a forma do futuro Estado unitário, a natureza do regime, o sistema eleitoral, os limites geográficos.

Ora, é este fenómeno, a um tempo liberal e nacional, que marca o movimento revolucionário na Itália.

O postulado segundo o qual só uma “Santa Aliança das Nações” poderia opor-se à Santa Aliança de Metternich é a grande originalidade do pensamento do genovês Giuseppe Mazzini (1807-1878) contemporâneo de Paula Frassinetti. Opôs-se, Mazzini, à política pontifical em

Roma e, por isso, teve de se refugiar na Suíça. Em 1832 funda, em Genève, o movimento da *Giovine Italia*. Na sua óptica, os povos deveriam conquistar o livre exercício da soberania. Assim o conseguiriam se, segundo Mazzini, “o Estado coincidissem com a nacionalidade”. A inspiração é democrática, logo, os italianos deveriam emancipar-se do jugo da Áustria para que pudessem exercer o “direito dos povos”. A seu ver, os movimentos nacionais teriam mais probabilidade de vitória se tivessem uma coordenação entre si. Mazzini não via contradição entre a nacionalidade e a humanidade. Queria mesmo unir as nacionalidades fraternas no seio de uma humanidade livre. Esta convicção subjaz à criação, em 1834, da *Giovine Europa*, cujo programa, por ser tão ambicioso, é também inovador e pioneiro. Assim, nele afirma que as “associações nacionais livres e independentes assinarão um acto de fraternidade, uma declaração de princípio como lei moral universal assente nos princípios da Liberdade, Igualdade e Progresso. E estas Associações poderiam entreajudar-se e prestar assistência mútua” (Mazzini, 1990; Ribeiro, 2003, 229-255).

A utopia inerente a tal projecto formulado em 1834, foi, sem dúvida, marcante numa perspectiva inteuropeia e fundada numa concepção democrática do Estado-Nação. Registe-se que este ímpeto patriótico é também um momento de convergência na Europa. E é este sentimento que anima Mazzini em 1848 quando lhe parecem reunidas as condições favoráveis à luta contra a opressão austríaca.

O movimento revolucionário inicia-se em Itália antes da revolução de Paris de 24 de Fevereiro de 1848. É, com efeito, desde 1847, com a eleição do Papa Pio IX e as reformas que enceta este Pontífice, reputado de liberal, que uma vasta esperança de liberalização germina na Itália. Os vivos a Pio IX manifestam uma agitação anti-austríaca. Surgem motins na Sicília e o povo revoltoso exige do rei Fernando II uma Constituição à imagem da Carta francesa. Este movimento revolucionário ganha toda a Península, obrigando o Papa Pio IX, o grão-duque da Toscana (Leopoldo II), o rei do Piemonte Carlos Alberto a outorgar constituições. No reino lombardo-veneziano a revolução toma um cariz anti-austríaco. Em Veneza, o advogado Manin proclama a “República de São Marcos e, em Milão, uma insurreição confronta-se com as tropas do Marechal Radetzky. De liberal, a corrente revolucionária torna-se nacional. Almejava-se o momento de emancipação da opressão austríaca e de unificação da Itália. O rei do Piemonte, Carlos Alberto, reúne os exércitos da maioria dos Estados de Itália e enceta as hostilidades contra a Áustria e entra na Lombardia. O sonho dura apenas alguns meses. A “Primavera dos Po-

vos”, que parecia anunciar uma era nova – liberal e nacional –, não resiste ao reforço que se opera no Império Austríaco. 1848 foi bem a “Primavera dos Povos”, ou seja, a do “povo” e a das “nacionalidades”. Os sinais anunciavam um possível unanimismo democrático, nacional e social. Mas 1848 não confirmou essas esperanças. O entusiasmo lírico que animava os patriotas italianos e alemães não resistiria por muito tempo às forças adversas (Ribeiro, 2004, 13-24).

A prudência da República Francesa, o jogo obstinado dos particularismos, o confronto das nacionalidades alimentado pelas pretensões históricas conflituais e a resistência nos espíritos dos princípios dinásticos tradicionais contribuíram para o fim das revoluções de 1848. Daí os falsos passos do Piemonte, doravante campeão do *Risorgimento*, comprometido num ajuntamento solitário contra a guerra austríaca. Tal facto fez do seu rei Carlos Alberto a figura emblemática do movimento nacional italiano. Mas Carlos Alberto foi vencido em 1848 e, em 1849, tendo então abdicado a favor do seu filho Victor Emanuel II, salvaguardava, deste modo, que a casa de Sabóia pudesse permanecer no futuro como campã da unificação de Itália.

O restabelecimento da ordem reaccionária no Império austríaco bloqueia as revoluções italiana e alemã. Na Itália, o rei do Piemonte, isolado, como referi, era vencido em Julho de 1848, em Custoza, pelo marechal Radetzky, e assina um armistício com a Áustria. Perante a rejeição dos soberanos italianos em liderar o movimento nacional contra a Áustria, desenvolve-se na Península Itálica uma corrente democrática e antimonárquica. Em Veneza, Manin instaura uma ditadura republicana, em Florença o grão-duque deve gerir os seus Estados, e o mesmo fará Pio IX quando a República romana é proclamada. A vaga republicana ganha força no Piemonte. Carlos Alberto lança nova ofensiva contra a Áustria, mas é derrotado em Novara em Março de 1849. É então que abdica. Victor Emmanuel II salvaguardará o futuro da dinastia. Isto levará a manter no Piemonte a Constituição outorgada por seu pai, fazendo do seu reino o único Estado liberal. Todavia, em Itália, a reacção triunfa. O rei de Nápoles, Fernando II, esmaga os revoltosos. A Áustria recupera a Itália do Norte. Em Roma, um exército enviado pelo presidente da República francesa, Louis Napoléon Bonaparte, estabelece o poder de Pio IX.

A emergência das nacionalidades (1850-1914)

Imperador francês em 1852, Napoleão III não seria um conquistador como o seu tio Napoleão Bonaparte. Bom conhecedor da Europa, ele deixará à França um papel fundamental – o de árbitro do continente europeu, deixando aos povos o seu direito nacional. Assume-se, desta forma, como libertador dos povos, qual guia moral de uma Europa de nações libertadas.

A guerra da Crimeia (1854-1855) permite a Napoleão III convocar em Paris um Congresso de Paz. A França lidera. Napoleão III deixará o Piemonte e, no Congresso, lança a questão da nacionalidade italiana oprimida pela Áustria. Mas é em Itália que se desenrola o segundo acto da realização, sob inspiração francesa, da Europa das nacionalidades. Após o desaire do movimento revolucionário de 1848, o Piemonte, dirigido pelo Primeiro Ministro de Victor-Emmanuel II, o Conde de Cavour, será então a principal esperança de uma Itália unificada e liberal. Mas Cavour sabe bem que o Piemonte só por si não poderia afrontar a poderosa Áustria e vai sensibilizar Napoleão III em prol da causa italiana. Assim acontece em 1859. As provocações lançadas à Áustria levam esta a intervir no Piemonte, de modo a bloquear a intervenção francesa. Porém, registam-se duas vitórias franco-piemontesas: a de Magenta e a de Solferino em Junho de 1859. Napoleão III assina um armistício com a Áustria, provocando uma forte indignação dos italianos. Seriam agora os delegados piemonteses que organizariam plebiscitos, decidindo a ligação ao reino de Victor Emmanuel II dos ducados da Itália Central: Parma, Módena e Toscana. Mas a unificação italiana não se realizaria deste modo pois faltava-lhe o reino das duas Sicílias, a Venécia, que permanece austríaca, e o resto dos Estados pontifícios. Foi Garibaldi que conseguiu a libertação de Nápoles dos Bourbons. Quanto ao território papal, Napoleão III antecipa-se a Garibaldi e impõe-lhe a condição de respeitar Roma. Em Setembro de 1860, os exércitos piemonteses, comandados pelo general francês Lamoricière, apoderam-se de Marche e da Úmbria antes de ganhar o Estado napolitano. Quanto à Venécia, Napoleão III conseguirá da Prússia a sua ligação ao Piemonte a troco da neutralidade

na guerra que Bismarck declarara à Áustria, o que se tornará efectivo depois da vitória prussiana de 1867. Poder-se-á dizer que Napoleão III foi, assim, o padrinho da unidade italiana e, como tal, recusa obstinadamente deixar os italianos ocupar Roma. De facto, as tropas francesas goraram as tentativas de Garibaldi se apoderar da capital pontifícia. Apenas em 1870, os exércitos italianos entram em Roma, que passará a ser capital da Itália.

O estudo do movimento unitário italiano permite mostrar que o *Risorgimento* encetado por Cavour, que se inspira no modelo francês, é também, uma “réalpolitik”. Nele manifestam-se vias de unificação bastante pragmáticas. Cavour utilizou, quando foi possível, e com o apoio francês, o método do plebiscito (nomeadamente na Itália Central). O Piemonte – Sardenha optou por outros meios para impor a unificação nos Estados do Sul e mesmo no território pontifício. Assim, de 1858 a 1871, a unidade italiana opera-se por etapas, mas as diversas resistências deixaram traços na memória dos italianos do *Mezzogiorno*. Hostil ao “centralismo” piemontês, Carlo Cattaneo (1801-1869), célebre federalista italiano, afirmava “A Sicília e Nápoles não são regiões..., mas Estados” (Romano, 1977, 26-27; Caracciolo, 1989, 257-262).

Compreende-se, pois, que Cattaneo advogasse a formação dos Estados Unidos da Itália.

Na verdade, a criação da Alemanha unificada e a da Itália modificaram a relação de forças da Europa.

Factor de dissociação do equilíbrio europeu instituído em 1815, o princípio das nacionalidades conduziu, entre 1830 e 1871, à desagregação do Império Otomano, às ameaças de desintegração do Império dos Habsbourg, e à reunião num Estado unitário da Itália e da Alemanha. No último quartel do século XIX cresce o nacionalismo, afirmação chauvinista da identidade nacional. Nos Estados constituídos no século XIX: Bélgica, Grécia, Sérvia, Roménia, Bulgária, Alemanha e Itália, é agora a vontade de afirmação pela expansão ou domínio sobre territórios vizinhos. Daí resultam tensões, conflitos, que decorrem de múltiplas reivindicações territoriais. O fruto desta cisão da Europa em dois blocos hostis é a multiplicação, entre 1905-1914, de crises europeias. E de crise em crise os nacionalismos exacerbam-se. Um dos teatros de operação são os Balcãs, onde se acentua a rivalidade austro-russa, e Marrocos, onde se confrontam a França e a Alemanha. Assim se vai agudizando a situação no continente europeu, que acaba por escapar aos homens de Estado europeus.

As últimas décadas do século XIX e o alvorecer do século XX coincidem com os efeitos da segunda revolução industrial e o crescente poder das grandes nações europeias.

Os nacionalismos na Europa desenvolvem-se dos anos

1880 à I Guerra Mundial em duas direcções: as nacionalidades que se sentem oprimidas encetam lutas pela sua emancipação, os grandes Estados consolidam a afirmação de uma vontade de poder que conhece várias modalidades no seio da Europa (pangermanismo, paneslavismo) a que subjaz uma preocupação estratégica.

Assim, os confrontos e conflitos, que se manterão periféricos até 1914, denunciam já uma “lógica de guerra”. E bastará o assassinato em Sarajevo do arquiduque herdeiro da Áustria – Hungria, Francisco Fernando, em Junho de 1914, por um nacionalista sérvio, para acelerar o mecanismo de um conflito europeu. Em Agosto de 1914, os Estados europeus envolvem-se numa guerra que durará mais de quatro anos e que viria a trucidar a Europa. Guerra esta que ganha uma dimensão mundial. Coravam-se, então, as esperanças internacionalistas.

Entre os vencedores, a Itália, que agregou importantes ganhos territoriais com Trento, Venécia Juliana e o Alto Adige, estava insatisfeita. Não tendo podido obter Fiume e a Costa Dálmatia, a Itália considera essa vitória uma “vitória mutilada”.

E Génova? A terra natal de Paula Frassinetti?

O reino da Sardenha incluía, desde 1815, os territórios da antiga república de Génova. Recorde-se que as relações de Génova com o império português e cuja presença na cidade de Lisboa remontam ao século XIV. As relações comerciais são especialmente lucrativas a partir de 1815, entre Lisboa e Génova. Portugal permanece durante toda a primeira metade do século XIX, o segundo principal destino, depois da Espanha, das exportações comerciais marítimas genovesas, em particular, a importação de massas (Cassino, 2015, 164-176; Gentile, 2015, 313-329; Montale, 1999; Tonizzi, 2013).

Sublinhe-se a importância da cidade genovesa como porto de exportação rumo a Portugal, a partir da análise feita por Adriano Balbi no seu célebre *Essay statistique sur le Royaume de Portugal et Algarves* (1822). É de referir a notória capacidade financeira, por exemplo, na cidade de Lisboa da família genovesa dos Oneto, ao longo do século XIX. O papel comercial é de tal monta que está na base da anexação da antiga República genovesa pelo Piemonte

em 1815, passando a integrar o novo Reino de Sardenha. O espírito republicano da cidade manteve sempre profundas raízes, manifestando-se nos surtos políticos e ideológicos da contemporaneidade (a revolta anti-piemontesa de 1849, a resistência anti-fascista em 1943-45, a revolta popular contra o apoio da extrema direita ao governo Tambroni, em 1960).

A sua forte vocação marítima e comercial fizeram de Génova ponto de referência para o desenvolvimento económico antes da parte norte-ocidental da península, no âmbito do Reino de Sardenha, e depois do recém-formado reino de Itália. Constituía a saída marítima do chamado “triângulo industrial” (Génova-Turim-Milão). Aqui, em 1852, foi fundada a célebre empresa Ansaldo, empresa de construções mecânicas (navios, aviões, trens), que ainda hoje opera em todo o mundo como líder no sector dos caminhos de ferro (incluindo transporte metropolitano).

Não se pode esquecer que Génova foi também cidade natal do pai do pensamento republicano italiano, Giuseppe Mazzini. Lá está sepultado e foi na sua cidade que moveu os primeiros passos na forte carbonária local.

A propaganda mazziniana teve sempre em Génova condições favoráveis. O próprio Mazzini dizia: “bisogna che Genova, la mia Genova, se mai non riesce ad essere la prima città, sia almeno la seconda che dia il segnale all’Italia della vera libertà”.

Muitos genoveses íntima ou quase inconscientemente eram mazzinianos, isto é, aspiravam, como Giuseppe Mazzini, à independência de Itália. Lembre-se o vastíssimo epistolário de Mazzini e a copiosa correspondência que mantém com genoveses.

Fundada a Giovine Italia, ela consolida-se em Génova.

Em 1872 constitui-se em Génova o círculo *Pensiero e Azione*, como se formou a *Confederazione Operaria*, divulgadora do pensamento mazziniano (Montale, 2012, 498).

Génova, mazziniana e garibaldina, revolucionária e moderada, foi protagonista de momentos importantes da vida italiana oitocentista: “Le due anime quella mazziniana e della sinistra rivoluzionaria in genere, e quella moderata, che avrà dopo l’Unità un ruolo importante – sono entrambe protagonista nel quadro delle vicende risorgimentali”.

De tal modo era forte o culto dos genoveses a Mazzini que alguns militantes correligionários de Garibaldi não hesitaram em apoiar a acção mazziniana. Giuseppe Mazzini foi um dos homens que fez a Itália. Ele tem o valor de um símbolo – símbolo de uma grande ideia – a ideia da fraternidade universal, da solidariedade humana “Nel risorgimento italiano, Cavour fu il cervello, i documenti, la diplomazia. Garibaldi la spada, le canzoni

di guerra, la camissia rossa. Mazzini fu la fronte alta, gli occhi fiammeggianti, l'idea. Egli fu il filosofo del Risorgimento italiano, colui che transformò la libertà in religione. Religioni di tutti i popoli" (Lakatos, 1998, 243; Frétygné, 2006). Como escreveu Max Nordau, "Le Peuple italien ayant produit un type comme Mazzini, était digne d'être libre et grand" (Nordau, 1990, 247).

Mazzini e a sua contemporânea Paula Frassinetti abraçaram, com Fé, a solidariedade humana. Apóstolos, que foram, de uma Religião de Liberdade, de Fraternidade. Uma das fórmulas célebres de Mazzini, *Deus e o Povo*, traduz a sua profunda crença religiosa. E Mazzini será sempre um homem profundamente crente. Para Mazzini a humanidade tem necessidade de uma lei moral eterna que só a religião lhe pode dar. À questão política da unidade italiana, Mazzini responde com uma solução religiosa. A seu ver, a unidade italiana não se concretizaria se não com a Fé. Há, portanto, um laço indissolúvel entre a dimensão religiosa e a dimensão política no pensamento mazziniano (Frétygné, 2006, 121; Ribeiro, 2003, 229-255). A religião, como expõe Mazzini, "é o princípio educador supremo" (Mazzini, s.d., 192; Frétygné, 2006, 453).

A Mazzini e à Fundadora das Irmãs Doroteias, Paula Frassinetti, era caro o papel primacial da Educação. Lembremos as palavras lapidares de Paula Frassinetti: *Educar bem é transformar o mundo*.

Referências

- Berstein, S. & Milza, P. (2002). *Histoire de l'Europe Contemporaine*. Paris: Hatier.
- Caracciolo, A. (1989). *Alle origini della storia contemporânea*. Bologna: Il Mulino.
- Cassino, C. (2015). *Portugal e a Itália: Emigração, Nação e Memória (1800-1832)*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Frétygné, J.-Y. (2006). *Giuseppe Mazzini. Père de l'unité européenne*. Paris: Fayard.
- Genova nel Risorgimento. (2012). In *Rassegna storica del Risorgimento* (pp. 483-498), anno XCIX (fasc. IV, ottobre-dicembre).
- Gentile, P. (2015). 1814. Genova e i giochi della diplomazia: della Repubblica restaurata all'annessione al Piemonte. In *Genova e Torino. Quattro secoli di incontri e scontri. Nel bicentenario di Sardegna* (pp. 313-329), a cura di Giovanni Assereto, Carlo Bitossi, Pierpaolo. Genova: Merlin.
- Lakatos, L. (1998). Giuseppe Mazzini. *L'uomo e le idee*. Roma: Ed. Elettronica Europea.
- Magnino, L. (1962). *O Ressurgimento (No Centenário da Unidade da Itália)*. Braga: Livraria Cruz.
- Benichi, R. & Nouchi, M. (1990) Le Programme de la Jeune. In *Le Livre de l'Europe, Atlas géopolitique*. Paris: Stock.
- Mazzini, G. (s.d.) Dal concilio a Dio. SEN, vol. XXXIX.
- Mioche, P. (2007). *Comprendre la construction européenne*. s.l.: REF 2 C.
- Montale, B. (1999). *Mito e realtà di Genova nel Risorgimento*. Milano: Franco Angeli.
- Montale, B. (2012). Genova nel Risorgimento: rivoluzionaria e moderata. In *Rassegna storica del Risorgimento*, XCIX.
- Nordau, M. (1998). Carlsbad, le 15 mai 1905. In Giuseppe Mazzini. *L'uomo e le idee*. Roma: Ed. Elettronica Europea.
- Réau, E. (1996). *L'idée d'Europe au XXe siècle*. Paris: Ed. Complexe.
- Ribeiro, M. M. T. (1990). *Portugal e a Revolução de 1848*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Ribeiro, M. M. T. (2003). Mazzini e il mazziniano in Portogallo. *Nuova Antologia*, 2227 (Julho-Setembro), pp. 229-255. Firenze: Fondazione Spadolini Nuova Antologia.
- Ribeiro, M. M. T. (2004). Victor Hugo – Profeta dos Estados Unidos da Europa. In *Portugal e o Outro: Imagens e Viagens*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Romano, S. (1977). *Histoire de l'Italie, du Risorgimento à nos jours*. Paris: Seuil.

Tonizzi, M. E. (2013). *Genova nell'Ottocento. Da Napoleone all'Unità, 1805-1861*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

CONSTANTES
NO PROCESSO
HISTÓRICO DAS
DOROTEIAS...
VERTENTES ATUAIS
DO TRABALHO,
LINHAS QUE NÃO
QUEBRAM!

Ir. Maria Lúcia Ferreira Soares

RSD

soares.lucia@esepf.pt

Resumo

Artigo acerca da origem, história e atualidade da educação da juventude na Congregação das Irmãs de Santa Doroteia.

Palavras-chave

Missão das irmãs de Santa Doroteia; educação; princípios pedagógicos; carisma; espiritualidade; compromisso social

Abstract

Article about the origin, history and current relevance of youth education in the Congregation of the Sisters of St. Dorothy.

Keywords

Mission of the Sisters of St. Dorothy; education; Pedagogical principles; Charisma; spirituality; Social commitment

I. Constantes no processo histórico das Doroteias

1. O PROPÓSITO/ FIM PRESENTE DESDE AS ORIGENS: EDUCAR A JUVENTUDE

Tendo em conta a situação de abandono em que se encontra a mulher, numa época de profundas transformações, e a sua importância na transformação da sociedade, o grande objectivo de Santa Paula é a educação das jovens, sobretudo as das classes mais desfavorecidas, de modo a que possam tornar-se mulheres e cristãs – possam inserir-se com sentido crítico no seu tempo e tornar-se capazes de assumir novas tarefas...

“Também neste século - que, por um lado, supera os séculos passados no esforço de difundir entre o povo a ciência e as luzes, mas que, por outro lado, parece querer distinguir-se por uma deplorável negligência em educar a juventude e em formá-la nos verdadeiros princípios da nossa Santa Religião - vemos que Ele suscita muitos novos Institutos Religiosos que se propõem, de modo particular, promover a instrução e a educação da juventude. Entre estes encontra-se o pequeno Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, do qual parece querer servir-se o Senhor para reanimar nos pais cristãos o empenho que devem ter pela educação moral e religiosa das suas filhas, e para suprir, dum modo fácil e oportuno, a falta deste empenho”. (Const. 1851, 1)

“... já que os maus tanto se esforçam por corromper a juventude, procuremos nós salvá-la o mais que pudermos”. (Carta 302, às Irmãs do Brasil, em 2/8/1867)

A solidez da formação moral e religiosa é uma nota dominante da tradição educativa das Irmãs Doroteias, preconizada por Santa Paula:

“Recomendo que se dê [às alunas] uma educação sólida e não superficial” (C. 869,17).

“Em primeiro lugar, procurar-se-á radicá-las bem na fé... [não] afeiçoá-las a práticas exteriores de devoção ... Para as firmar na prática duma sólida e verdadeira piedade, far-se-lhes-á compreender bem que a verdadeira piedade é a que concilia a prática da devoção com o exacto cumprimento das obrigações do próprio estado...” (Const. 51, 259).

Uma formação integral, em todas as dimensões, centrada no essencial:

“A religião deve ser ... a base e o fim da educação ... o resto é acessó-

rio ... necessário, visto que devem formar juvenzinhas na maior parte destinadas a viver no mundo... Por isso, ... dedicar-se-ão também às ciências humanas ... artes decorativas ... gosto pelo trabalho...” (Const. 51,253-254).

Dizem as Constituições actuais:

“A nossa participação na missão de Jesus Cristo concretiza-se no serviço ao crescimento integral do homem através da Educação Evangelizadora”. (Const. 5)

“Pela nossa vocação na Igreja somos enviadas a evangelizar através da Educação, com preferência pela juventude e pelos mais pobres.

“Educar, para nós, significa deixar-nos possuir pela pedagogia do Evangelho que leva o homem a descobrir que é amado por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como pessoa até à plenitude da maturidade em Cristo”. (Const. 26)

A este fim, este sentido profundo de educar – o nosso Carisma, que não se confunde com os meios, com nenhum meio – o Papa João Paulo II chamou-lhe: paixão de educar, caridade educativa.

Na mensagem que o Papa João Paulo II dirigiu às Doroteias, aquando da sua Assembleia Geral de 2003, que tinha como tema de fundo: *“Com Cristo, viver o risco de educar para o Reino”*, dizia que educar é a paixão de Deus:

“Deus, primeiro e principal educador da pessoa, quis correr este risco criando a pessoa livre; e assumiu até ao fim a responsabilidade de a acompanhar no caminho (...).

Em Cristo, a paixão educativa de Deus revelou-se inteiramente e atingiu o seu objetivo: resgatar a pessoa do pecado, a fim de a tornar verdadeiramente livre para aderir por amor à sua divina vontade sempre de amor”.

E continua: *“As Irmãs Doroteias levam este espírito de caridade educativa às paróquias, às escolas, aos diversos centros pastorais”.*

É um espírito, um carisma, que está presente e é a alma de qualquer meio educativo.

2. OS GRANDES MEIOS DE EDUCAR

2.1 Nas origens

“O principal meio de que o Instituto se serve para obter o seu fim é cultivar e promover a chamada Pia Obra de Santa Doroteia (...)

Esta Obra consiste numa caritativa solicitude e vigilância que, com o consentimento dos pais e mediante a designação dos respectivos Párocos, algumas senhoras piedosas exercem sobre as meninas mais necessitadas de tais cuidados. Com os meios mais oportunos e segundo as circunstâncias, empenham-se em formá-las na piedade e nos bons costumes, procurando que frequentem a doutrina cristã e os Santos Sacramentos, e se ocupem nos estudos e nos trabalhos próprios da sua condição.

O segundo meio é a educação das meninas nos Colégios e Internatos.

O terceiro é a instrução das mesmas nas Escolas.
O quarto, finalmente, é proporcionar às meninas e senhoras, de qualquer estado e condição, a comodidade de se recolherem nas Casas do Instituto para fazer os Santos Exercícios Espirituais”. (Const. 1851, 3)

2.2. Ao longo do processo histórico

Os meios enunciados mantêm-se, alargam-se, reexpressam-se sempre numa grande fidelidade às origens. As Doroteias são solicitadas para abrir um Colégio ou para uma Instituição de acolhimento de jovens e não descansam enquanto não se cria a escola gratuita, normalmente “ao lado” do Colégio, e não se implanta a Pia Obra de Santa Doroteia.

A partir desta conjunção: Colégio-Escola/ Pia Obra de Santa Doroteia/ Exercícios Espirituais, vão-se alargando as vertentes e as formas de presença:

- A Pia Obra de Santa Doroteia, uma forma nova e original de educação cristã e de catequese, desenvolve-se a partir da paróquia. Era também um meio para atingir crianças que, de outro modo, ficariam excluídas. Pressupõe o acolhimento dos párocos, a inserção na paróquia e uma organização que assenta, não tanto nas Irmãs, mas em senhoras e jovens, que reúnem as crianças em grupos, procurando-as no seu ambiente de vida e, estabelecendo um laço de amizade, ajudá-las a crescer como pessoas e como cristãs. Esta originalidade leva o Papa Pio XII, no centenário da fundação da Obra, a considerá-la mensageira e precursora da Ação Católica. Para as Irmãs supõe uma forma de estar, relacionar-se e trabalhar com Leigos, desde as origens, verdadeiramente importante.
Em Portugal, a Obra de Santa Doroteia e a Obra das Catequese em alguns lugares confundem-se. De qualquer maneira, torna-se uma espécie de centro propulsor, na paróquia, que integra, acompanha, forma, estrutura...
É impressionante a rede de Centros de Pia Obra/ Catequese no Patriarcado de Lisboa, na altura da revolução de 1910!
A Catequese estende-se também a rapazes, em alguns lugares, e vai até às prisões...
- A vertente de educar através dos Colégios, com uma originalidade própria: o método de educação ‘inteiramente suave e maternal’ e a solidez da formação moral e religiosa – como se desenvolverá um pouco mais adiante – é uma constante ao longo dos tempos e em todos os lugares, inclusivamente, em Angola.

- A partir dos Colégios e de outras Instituições de acolhimento de crianças e jovens, desenvolve-se toda uma dinâmica de formação e de espiritualidade através:
 - do envolvimento das Alunas e Famílias em formas de piedade da época: Apostolado da Oração, Guarda de Honra do Sagrado Coração de Jesus, Cruzada Eucarística, Congregações Marianas, Congregação das Mães Cristãs para mães de família de condição popular...
 - do incremento da Ação Católica – no tempo da Madre Corte Real, funda-se o Secretariado Central da Ação Católica, congregando todos os Colégios;
 - dos Exercícios Espirituais, promovidos dentro de todas as Casas da Congregação, para senhoras e jovens - são um dos meios mais poderosos para “conduzir a uma vida mais perfeita as almas sobre as quais Deus tem desígnios particulares” (cfr. Const. 1851,335). Em Vila do Conde, por exemplo, chegaram a ter 800 senhoras por ano nos Exercícios Espirituais.
- A Escola gratuita foi inicialmente a forma de instruir também as meninas pobres. Este conceito de escola foi desaparecendo, procurando-se uma integração...
Mas a vertente social da educação e da forma de presença das Irmãs vai-se alargando com o assumir de instituições sociais, de Casas de trabalho, das Conferências de S. Vicente de Paulo, de recreatórios para meninas pobres, de Projetos sociais... O mais importante e constante a este nível é o envolvimento das Alunas ao lado das Irmãs participando ativamente, sobretudo nas Conferências em bairros pobres...
- O zelo apostólico e missionário que leva as Irmãs ao Brasil, aos vários países a que são empurradas pela dispersão de 1910 é o mesmo que as leva a África e as levará depois ao Alentejo, aos meios rurais, aos bairros urbanos periféricos...
Embora em alguns momentos da história se tenha corrido o risco de confundir algum meio com o fim, com o Carisma, levando a que se pensasse que éramos só para Escolas e para a Juventude... a verdade é que o regresso às fontes e a melhor compreensão do Carisma ajudaram a colocar o acento no Carisma de educar a partir de qualquer idade e forma, desde que educar se compreenda no sentido das Constituições: levar a pessoa a descobrir que é amada por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer até à plenitude da maturidade em Cristo.

3. O MODO DE EDUCAR

A via do coração e do amor e a firmeza temperada com a suavidade são o núcleo da “pedagogia” de Santa Paula e da tradição educativa das Irmãs Doroteias.

Nos seus Escritos, recomenda às Irmãs:

“... pela via do coração e do amor pode conseguir-se tudo ... mas um pouco de cada vez” (C. 663,6). *“Conquiste os corações com a caridade e bons modos, e esforce-se, com muita suavidade para que se cumpram as regras...”* (C.758,4). *“Faça sempre as suas correções com benignidade e brandura...”* (C. 801,60). *“A firmeza seja sempre temperada com a suavidade nos modos e nas palavras”* (C. 801,14). *“A Mestra Geral do Colégio ... terá para com todas [alunas] um coração de mãe, e procurará ganhar-lhes a confiança com suavidade, bondade e justiça”* (Const. 51, 273).

Um prof. da Universidade Católica de Milão, ao investigar a obra educativa do séc. XIX, descobriu Santa Paula... diz que nós falamos muito da pedagogia de Paula, mas que ela não foi uma pedagoga e sim uma grande educadora, o que é bem diferente. O modo como vive, a sua espiritualidade torna-se proposta educativa. Educa com a vida, uma educadora que, em todos os seus encontros fazia as pessoas sentirem-se acolhidas, aceites, amadas... Fazia-as experimentar o amor, criando condições para que cada uma se reconhecesse como pessoa e pudesse crescer como tal – isso é ser educadora...

Diz dela um sacerdote brasileiro: [A Madre Paula Frassinetti tinha esse dom maravilhoso de] “descobrir o que de melhor havia nas suas filhas e de suscitar as energias que, porventura, elas próprias desconhecem em si e nas quais talvez não acreditassem. São assim as verdadeiras Mães. Mesmo sem grande cultura, agem com o seu dom milagroso sobre o mistério do ser em projecto. Tiram de dentro, educam, ajudam o dinamismo da vida”. (cfr. Irmã Maria do Céu Nogueira, *História da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia* (1866-1910), Lnhó, 1967, p. 371)

ALGUNS PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS EDUCATIVOS

Na “História da Província Portuguesa”, afirma-se que embora Santa Paula não tenha usado uma técnica pedagógica, elaborada conscientemente, não deixou de empregar e preconizar um método que o Instituto assimilou e de enunciar princípios pedagógicos de validade universal. O método foi apelidado de “suave e maternal”.

Na mesma obra, se enunciam alguns princípios pedagógicos tirados das suas Cartas:

- *“A educadora não deve exigir o mesmo de todas as educandas, indistintamente, sem ter em conta a inevitável diversidade de caracteres, de forças físicas, de graças espirituais.*

- *A educação autoritária é injusta.*
- *A educação exige a correcção maternal.*
- *A educadora deve possuir em alto grau um conjunto de virtudes de que a mais importante é a caridade maternal, acompanhada de paciência, constância e imparcialidade.*
- *A obra educativa é uma obra de esperança. Esperança em Deus a quem se deve recorrer pela oração para alcançar todo o auxílio necessário. Esperança na educanda, nas suas possibilidades latentes que é preciso ajudar a descobrir. Acreditar que ela é capaz. Confiar nela e dar-lhe todas as provas de confiança”.* (cfr. Hist. Prov. 366-368).

O Prof. Roberto Sani, ao apontar dimensões da metodologia educativa de Paula Frassinetti e do seu Instituto, destaca a dimensão familiar e comunitária, um clima feito de acolhimento, solidariedade, partilha, diálogo, proximidade afetiva...

Referindo-se mais diretamente à atualidade das características educativas da Pia Obra de Santa Doroteia, acentua elementos que adquirem uma força enorme, se se quer educar para a relação, em espírito de família, no mundo de hoje. São elas:

- A relação de acompanhamento – acompanhar as novas gerações, acompanhar a vida, acompanhar a problemática do quotidiano.
- A dimensão de pequena comunidade – lugar ideal para estabelecer uma relação humana, direta pessoal, mediante o acompanhamento.
- A partilha do caminho da fé, bem como da experiência de vida.
- A valorização da “maternidade” e da “fraternidade” como dimensões que servem de suporte ao crescimento e à maturação pessoal.

(Cfr. Conferência do Prof. Sani: “Dimensões e características pedagógico-educativas da Pia Obra de Santa Doroteia”, Itália, 1999).

II. Vertentes atuais do trabalho/Linhas que não quebram

Lendo a História da Província, é impressionante constatar a fidelidade aos meios da origem, em todos os lugares, enriquecidos de acordo com o tempo e as circunstâncias.

Apresento agora cinco grandes expressões atuais de “educar”, que estão em linha com as origens. Digo expressões de educar, porque nenhuma esgota o Carisma.

- Educar a partir de Centros Educativos
- Educar a partir do compromisso social
- Educar a partir da inserção pastoral/ social
- Educar a partir da espiritualidade
- Educar com as Juventudes do nosso tempo

1. EDUCAR A PARTIR DE CENTROS EDUCATIVOS

São onze, hoje, os Centros Educativos, sendo cinco deles Instituições Particulares de Solidariedade Social. Estamos convencidas de que educar a partir da Escola, no sentido que lhe dava Santa Paula, continua a ser de uma grande pertinência. A conceção de Ensino Particular não nos permite ter, em grande parte das nossas Escolas, todas as camadas sociais em pé de igualdade, o que é uma limitação ao nosso projeto educativo que visa a integração de toda a família humana. Ficam de fora algumas pobrezas. Toca-se, sim, a pobreza de sentido da vida, o vazio materialista e individualista, o secularismo, a desagregação da família, a sociedade/pessoa fragmentada...

A aposta vai fundamentalmente em três direções:

- Tornar a pastoral/ a dinâmica do Evangelho o coração da Escola, a impregnar toda a vivência da comunidade educativa, estabelecendo percursos formativos dos alunos, a partir da sua interioridade, com experiências de espiritualidade, de partilha, de serviço...
- Viver percursos formativos com Alunos, Educadores, Famílias, que façam crescer a todos na simpli-

cidade, no espírito de família e de serviço, pela via do coração e do amor, em ordem à transformação do mundo... marcas educativas de Paula Frassinetti.

- Favorecer as experiências de serviço/ voluntariado, como parte integrante e marcante do processo educativo de modo a que os Alunos e Famílias contactem com a realidade, se abram ao mundo em que vivem, aprendam e queiram ser agentes de transformação...

Este caminho comum, construído cada ano, com ações de formação sistemáticas e através da intensificação da vivência pastoral em todas as realidades educativas, abre-se a uma comunhão mais ampla com todos os Centros Educativos da Área da Europa onde estão as Irmãs Doroteias, o que permite uma reflexão mais ampla e o alargar de uma consciência comum das exigências de educar hoje, no contexto de um mundo sempre mais globalizado.

2. EDUCAR A PARTIR DO COMPROMISSO SOCIAL

“Na nossa acção educativa procuramos, em fidelidade às orientações da Igreja, promover a justiça e a fraternidade universal” (Const.27)

Educar a partir do compromisso social e para o compromisso social está em linha com a preferência pelas meninas pobres, “rostos de Deus sem moldura”, com a preocupação com a escola gratuita em todos os lugares, com a formação das Alunas através da ação sócio-caritativa...

Promover a justiça e a fraternidade universal é uma dimensão de toda a ação educativa, em todos os lugares de missão.

Algumas Opções, Projetos, Experiências que facilitam esta educação e este compromisso, através de vários tipos de trabalho na linha social:

- Participação na “Porta Solidária” – Apoio a refeições na Paróquia de N^a S^a da Conceição – Porto (Colégio N^a S^a da Paz e ESE de Paula Frassinetti)
- Projecto Lichinga (ESE de Paula Frassinetti) – Educar em Moçambique...
- Escola de Serviço que prepara e motiva para o serviço a todos os níveis – todos os Alunos comprometidos em algum projecto... e Voluntariado permanente num bairro de periferia (Col. Sta Doroteia e Com. Alto do Lumiar - Lisboa)
- Colaboração no REFOOD – (Com. do Alto do Lumiar)
- Projeto “Cais do Remar” (Centro Comunitário com vários tipos de atividades nos Açores)
- Atendimento e acompanhamento Social, Apoio pedagógico, psicológico, Redes Familiares e de Vizinhança (Casa de N^a S^a do Rosário - Figueira)

- Participação sistemática em campanhas de solidariedade (Colégios: Parque, Sardão, Viseu)
- Creche/Jardim de Infância/ATL para crianças e famílias com poucos rendimentos (Obra Social Paulo VI; Fundação Imaculada Conceição – Covilhã; Casa N. S. do Rosário – Figueira; Instituto S. José - Vila do Conde; Instituto Van-Zeller – Porto)
- Apoio a pessoas sem abrigo e Serviço Social (Seixal e Loulé)
- Colaboração com o Banco Alimentar contra a fome (O. S. Paulo VI, Instituto de S. José, Vila do Conde, Instituto Van Zeller, Linhó)
- SEIVA – Associação ao serviço da vida... Projeto que promove a integração social e profissional...

“A consciência da situação de pecado que divide os homens obriga-nos ao empenho pela justiça numa solidariedade efectiva com a causa dos pobres, segundo as directivas da Igreja e da Congregação”. (Const. 17)

Este empenho pela justiça numa solidariedade efectiva com a causa dos pobres, um educar mesmo no sentido de fazer crescer, de integrar, sem se limitar à resolução de problemas imediatos e pontuais, o estar presente nas verdadeiras periferias... são a grande questão, inquietação, desafio...

3. EDUCAR A PARTIR DA INSERÇÃO PASTORAL/SOCIAL

“Sentir com a Igreja é permanente exigência de universalidade, prontidão e compromisso na nossa atitude de serviço ao Reino”. (Const. 8)

A Congregação nasce na Paróquia de Quinto. A Pia Obra de Santa Doroteia tornou-se uma presença na realidade da Igreja local, na Paróquia, lugar onde se tem a noção/ preocupação do todo, lugar a partir do qual se tecem relações, se chega a todos...

“Sejam muito solícitas em se informarem se na Paróquia existem meninas inclinadas ao mal e descuradas; e destas, como mais necessitadas de ajuda, ocupem-se de um modo particular, procurando por todos os meios inscrevê-las na Pia Obra”. (Const. 1851, 232)

Se Deus abençoar este empreendimento, será certamente incalculável o fruto que daí resultará. Formando as crianças, a Pia Obra pode formar a metade da geração que surge. Se esta crescer boa, sendo tão grande a influência da educação das mães sobre os filhos, também a outra metade deverá necessariamente melhorar”. (Const. 1851, 207)

Em linha com este espírito da Pia Obra e respondendo ao desafio da importância da experiência e do testemunho comunitário, surge uma forma de inserção na realidade, vivendo em pequenas Comunidades inseridas para ser presença do Amor de Deus no meio de todos

- vivendo com as pessoas e como as pessoas
- sendo espaço de acolhimento, de escuta e de oração
- participando e animando a vida da paróquia
- comprometendo-se nos serviços da Catequese de Crianças e Adultos, na Catequese Familiar, na animação litúrgica, no acompanhamento de pessoas idosas e doentes
- respondendo a situações de carência com apoio social
- acompanhando pessoas sem-abrigo...

4. EDUCAR A PARTIR DA ESPIRITUALIDADE...

Em linha com a promoção dos Exercícios Espirituais e com a preocupação com a formação espiritual, em todas as realidades de missão... E tendo em conta a busca de espiritualidade do nosso tempo...

Há uma nova consciência da importância e necessidade de recuperar, intensificando-a, esta linha da espiritualidade a partir dos Exercícios Espirituais e de todas as formas que façam crescer nesta dimensão...

- Casas de Espiritualidade, como lugar de acolhimento e experiência para os que buscam crescer nesta dimensão
- Propostas de Exercícios animados pelas próprias Irmãs, assim como outras experiências de espiritualidade
- Em todos os lugares de missão se intensificam as propostas de espiritualidade
- **... e Partilhar o Carisma como Família Doroteia**
Em linha com o protagonismo e presença dos Leigos desde as origens como companheiros de missão... E conscientes de que o Carisma de Paula não é apenas pertença da Congregação, mas um dom à Igreja para o mundo, para quem nele encontra uma fonte de inspiração para descobrir e assumir a sua vocação laical na Igreja...
- Há uma partilha cada vez maior do Carisma com todos aqueles com quem estamos e trabalhamos, com propostas de encontros de espiritualidade, de encontros de toda a Família Doroteia, de experiências de serviço em conjunto... ser companheiros...

5. EDUCAR COM AS JUVENTUDES DO NOSSO TEMPO

Educar com as Juventudes é um projeto em e a partir de todas as realidades da missão

- que provoca o encontro consigo mesmo, com os outros, com a Criação, com Deus e abre ao dom de si
 - *Grupos de Jovens*
 - *Campusfrassi.net*

- que desafia à peregrinação interior, à descoberta de sentido
 - *Vigílias noturnas*
 - *Peregrinação a Fátima*
 - *Exercícios Espirituais*
- que compromete
 - no serviço
 - na solidariedade
 - na fraternidade universal através do voluntariado missionário.
 - *Missões com os mais pobres*
 - *Tendas na praia*
 - *Serviço a um povo*
 - *Missões em Angola e Brasil*
- que forma no auto-conhecimento, na interioridade, na relação humana...
- que acolhe jovens universitárias em Lares...

QUE, EM TUDO, ESTÁ AO SERVIÇO DA DESCOBERTA-
-CONHECIMENTO-ADESÃO A JESUS CRISTO AO JEITO
DE PAULA FRASSINETTI.

Referências

- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia (1987). *Cartas de Paula Frassinetti (1841-1882)*. Província Portuguesa Sul. Constituições 1981. (2016). Almondina: Torres Novas. Constituições do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia 1851. (2000). Roma: Província Portuguesa Sul.
- Nogueira, M. C. (1967). *História da Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia (1866-1910)*. Linhó.
- Sani, R. (1999). *Dimensões e características pedagógico-educativas da Pia Obra de Santa Doroteia*. Conferência em Itália.

A EDUCAÇÃO EM MUDANÇA NO SÉCULO XXI: ECOS DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA PARA A 1^a INFÂNCIA

Cristina Cruz Mateus

Escola Superior de Educação de Fafe - Instituto de Estudos Superiores de Fafe

cristinamateus@iesfafe.pt

Dulce Noronha Sousa

Escola Superior de Educação de Fafe - Instituto de Estudos Superiores de Fafe

Resumo

Como qualquer ciência, a educação, na sua concepção mais geral, exige convencionar princípios, por um lado, orientadores de uma pedagogia que visa a criança proativa e pensadores conscientes, por outro, balizados por uma cultura de valores que visem uma cidadania intergeracional solidária, onde não há mundo da criança mas onde este lhe pertence por direito. Estes princípios são fundamentais, num aparente paradoxo, quando nos reportamos à sociedade do conhecimento em vertiginosa mudança. Importa, assim, conceptualizar a questão “mudança da sociedade versus mudanças educacionais” - criança de hoje, tecnológica; pais, sem referências educativas; educadores, atualização refletida; escolas, com princípios educativos. A sustentação da mudança reconstrói-se numa proposta educativa em que se sentem ecos de ciências como a filosofia, a sociologia, a psicologia e a neurociência.

Palavras-chave

Ecos; Ciências, Educação; Mudança; Pensadores

Abstract

Like any science education, in its more general conception, demands to agree principles, on the one hand, guiding a pedagogy that aims at the proactive child and conscious thinkers, on the other hand, buoyed by a culture of values that aim at a solidarity intergenerational citizenship, where there is no child's world but this one belongs to him by right. These principles are fundamental, in an apparent paradox, when we report to the knowledge society in vertiginous change. It is important, therefore, to conceptualize the issue of “society change versus educational change” (today's children, technological, parents, without educational references, educators, updated reflection, schools, with educational principles). The support of change is rebuilt in an educational proposal in which echoes of sciences such as philosophy, sociology, psychology and neuroscience are felt.

Keywords

Keywords: Echoes; Science, Education; Change; Thinkers

Contextualização introdutória

Se tomarmos a educação como o processo através do qual os indivíduos adquirem conhecimentos e se formam, enquanto seres humanos, percebe-se que este é um procedimento, “tão remoto quanto a Humanidade, responsável pela perpetuação da cultura” (Dias, 1993: 57) inter-relacionado com a essência do próprio Homem. Savater (1997: 23) reforça esta ideia ao afirmar que “nós, os seres humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente, depois” (podendo-se acrescentar) depois de nos educarmos. Assim, a influência do Homem pela educação configura-se como um dos dogmas das ciências sociais e humanas (Pombo, 2002), urge, agora, o reconhecimento da ascendência de outras – múltiplas - ciências numa educação e num construto de infância do século XXI que se pode designar como contemporâneo. Numa abordagem socio/epistemológica, a Contemporaneidade surge não só por oposição aos paradigmas da modernidade² e da pós-modernidade³, mas também pelo progresso da sociedade e inerente evolução do conhecimento (Noronha-Sousa e Mateus, 2016).

A contemporaneidade, como a concebemos assenta em construtos, por antagonismo com outros paradigmas socioepistemológicos que caracterizam esta abordagem e, por conseguinte, a atualidade. Assim, a tabela abaixo permite-nos desconstruir os paradigmas socio-epistemológicos da modernidade e da pós-modernidade e desenhar a contemporaneidade como um novo paradigma para o século XXI.

Tabela 1 - Conceitos antagónicos na Modernidade, Pós-Modernidade e Contemporaneidade (Noronha-Sousa e Mateus, 2016)

Modernidade	Pós-modernidade	Contemporaneidade
Global	Local	Pessoal
Sociedade industrial	Sociedade pós-industrial	Sociedade do conhecimento
Coefficiente de inteligência	Coefficiente emocional	Inteligência multifocal
Estrutura	Agência humana	Autogestão da mente

A falta de resposta ao hoje, ou seja, à pessoa, à sociedade do conhecimento, à inteligência multifocal⁴ e à autogestão da mente⁵ leva ao anacronismo das práticas docentes, postura ideal para uma insatisfação positiva e consequente emergência de múltiplos paradigmas de novos tempos e novas atitudes. Neste processo de mudança, necessariamente desestabilizador, poderá surgir uma «cautela reflexiva», atitude

de mudança, por oposição a uma «cautela imobilizadora» (Cortella, 1997, 2014). Este autor, defensor da mudança docente e impaciente na espera, remete-nos para as «paciências»⁶ de Paulo Freire, cujo caráter instigador se sublinha, quando refere que “A prática de pensar a prática é a única maneira de pensar certo”. Quando nos posicionamos numa mudança paradigmática, o coletivo urge como essencial, não só pela tarefa hercúlea que se configura, mas também pelo facto da educação ser um ato de competência coletiva na assimilação do processo de mudança.

Este processo concretiza-se no que se aponta, no “nosso” paradigma da contemporaneidade, como uma sociedade de conhecimento que se consubstancia em desafios da mudança coletiva, desenvolvendo competências coletivas numa perspetiva de escola nova com história mas não inédita, com tradição mas não arcaica (Cortella, 2012). O referido autor concebe ainda o conhecimento em três dimensões principais: numa perspetiva epistemológica, enquanto “produção e apropriação da cultura”⁷; já quanto à consciencialização das práticas educativas, sobre o sentido social do conhecimento, o autor aponta como sendo “uma construção cultural, e a escola como um veículo que o transporta”⁸; ou de uma política educativa, comprometida e com duplo carácter conservador/innovador expresso no modo como o conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado (Cortella, 2015). Os ecos da filosofia são transportados para a educação e as práticas pedagógicas através da conceção de conhecimento. O entendimento do “conhecimento pronto”, como nos tem referido nos últimos vinte anos de investigação o filósofo/educador Cortella, opõe-se a uma perspetiva do conhecimento completo, univocamente certo e validado, sem conexão com a sua produção histórica, em antítese com conhecimento que leva à dúvida alienada na procura do conhecimento

e a uma escola que não promova o sentimento do medo de duvidar. Emerge um novo paradigma de mudança, de novos

tempos, novas estratégias e novas atitudes alicerçadas no conceito de «raízes» enquanto passado/origens alimentadores da pessoa, contrariando a escola tradicional alicerçada no conceito de «âncoras» que imobilizam, estacionam o saber gerando “ignorantes que fingem que sabem tudo” (Cortella, 2014).

Nesta abordagem, olha-se o conhecimento e os cientistas como algo transcendental. O saber está enqua-

drado numa visão estática, onde o educador promove a “mitificação” em vez da compreensão das condições culturais, históricas e sociais da produção científica. Como consequência, tem-se culturalmente promovido nas crianças um sentimento de incapacidade cognitiva, uma sensação de impotência ou perplexidade sobre a produção de conhecimento. A forma mais exata de construirmos conhecimento será “fazermos, pensando nossa prática ou seja a única maneira de pensar e de fazer- intenção” (Cortella, 2015: 23). Não há busca de saber sem intencionalidade, ou seja, o educador necessita permitir que o educando faça escolhas (processo que nunca é neutro) e preserve, para a criança, lugar para o erro. O conhecimento é um processo que resulta do ato de investigar a realidade, através de experiências e vivências no mundo, com os corpos e consciências geradoras de intenção. Este método de experientiação, de aprendizagem na infância, aponta para a necessidade de uma cultura lúdica na educação das crianças, uma vez que no trabalho pedagógico não há conhecimento significativo sem «pré-ocupação», conciliando, deste modo, os ideais de Paulo Freire (2002:48), quando diz “fazemos, logo pensamos, assim existimos”.

Ouçam-se agora os ecos da sociologia na educação. Nas condições atuais da Contemporaneidade, num mundo global, a infância surge com a legitimidade ceifada pelos interesses das grandes estruturas económico-políticas (Tomás e Soares, 2004:53), “...sobretudo porque, usualmente, as políticas educativas e as políticas para a infância são as primeiras a serem agredidas. A globalização económica arrasta-nos para a desvalorização dos direitos sociais e valores já conquistados como a igualdade, a democracia, a solidariedade social com desfechos óbvios nas crianças (Noronha-Sousa, 2014).

Insurge-se hoje o desafio de pensar as crianças no seu mundo ou o modo como as crianças veem a sua ação nesse mundo. Assim, a criança conhece os seus direitos e os dos outros, enquanto crianças, nos seus contextos e nas permutas culturais que vão ser traduzidas em imagens mentais. As crianças são irrefutavelmente uma parte integrante da sociedade, ou seja, apresentam-se como atores sociais. No entanto, nas palavras de Sarmiento (2004:25), “As crianças foram - e continuam a ser - consideradas pela sua «negatividade constituinte». Ora, torna-se indispensável desconstruir criticamente a ideia de infância como categoria homogénea e discutir o próprio processo de construção de imagens e representações associadas à infância e à criança, porque ela é, em si mesmo, um decurso socialmente construído, (Tomás, 2011).

A sociologia dedica-se à geração da infância a partir de 1959 - época marcada pela definição de princípios desenhados na Declaração dos Direitos da Criança - onde, no seu artigo 2º, se lê: “Todas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas, ou órgãos legislativos, terão primordialmente em conta o interesse superior da criança”. As políticas de defesa das crianças ampliam-se para dimensões de política pública, onde o mundo jurídico assume o «Superior Interesse da Criança» na perspetiva do respeito pelos seus direitos (designando a seguinte redação na legalização deste princípio): “A criança gozará de proteção especial e deverão ser-lhe dadas oportunidades e facilidades através da lei e outros meios para o seu desenvolvimento psíquico, mental, espiritual e social num ambiente saudável e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na elaboração das leis com este propósito, o superior interesse da criança constituirá a preocupação fundamental.”.

Certamente que será na garantia das condições fundamentais da existência e na rutura com as relações estruturais da sociedade que promoveram a desigualdade e a exclusão, onde se joga o essencial do movimento da cidadania da infância. Na última década, vemos a Europa, e em particular Portugal e os países do sul, a viver momentos graves de crise económica, onde os direitos da criança poderão estar a ser profundamente afetados. Portugal embora seja um país com uma das mais baixas taxas de mortalidade infantil (apesar do decréscimo da taxa de natalidade), e com a implementação dos mencionados direitos da criança, praticamente extinguiu o trabalho infantil, todavia tem visto crescer a pobreza infantil.

Como nos referem Soares e Tomás (2004), ao nível global, os direitos têm vindo progressivamente a ser adotados na promoção de melhoramento nas condições de vida das crianças, apesar de persistirem os fatores de desigualdade social, baseados nas condições de vida das crianças, nas condições das estruturas e em representações sociais, culturais, simbólicas e ideológicas subjacentes à idade.

Constatando substanciais melhorias da situação da infância nas últimas décadas, não poderemos deixar de referir que, no global, a situação das crianças persiste na sua debilidade. Mesmo com indicadores de melhorias, os fundos adicionais à educação e à assistência têm sofrido reduções sistemáticas nos últimos anos, apesar do referido no artigo 28 da Convenção na defesa da educação para todos e para cada um, enquanto ser individual. Esta individualidade, traduzi-

da na participação do aluno, que nas palavras de Sarmiento (Sarmiento, Delgado e Muller, 2006:22) “não é uma pedagogia, é um direito expresso contra a alienação das condições de produção do trabalho pedagógico ou contra «o ofício do aluno», ideia desconstruída por diversos sociólogos da infância”. A participação implica mudanças, nomeadamente nos processos de interpretação, comunicação e expressão cultural. A cultura global, pela qual somos responsáveis coletivamente, aponta experiências à criança enquanto sujeito singular e como sujeito de reprodução de discursos com implicações na produção da infância com múltiplas intencionalidades e produções culturais, criando assim o que se designa por «cultura lúdica». Este conceito de cultura lúdica, conjugado com práticas sociais e significados vivos em constante processo de diversificação e mudança, surge como um renovado conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras, quer individuais, quer coletivas e geracionais, criando, hoje, o que denominamos de cultura lúdica em rede, estabelecida no cotidiano com os media, num contexto de contemporaneidade digital.

No contexto da Contemporaneidade, torna-se importante definir o conceito de criança enquanto ser digital. No campo teórico, poderemos, na esfera da sociologia da infância, identificar três olhares sobre a conceção ou princípios na abordagem da infância tecnológica. Para Lee (2005), a infância assoma como uma representação ou categoria de discurso associada a um tempo e a um espaço, legitimada por dispositivos de saber e de poder. Já Corsaro (2005) toma a criança como protagonista da sua educação, desenvolvimento e vida, com capacidades de *agency*. Aqui, a criança surge como criador de uma cultura própria e específica, onde adota «representações interpretativas» da cultura do adulto. A esta abordagem adita-se a perspetiva de Sirota (2006) ao referir a criança como ator plural, coprodutor do seu processo de socialização construída com outro sujeito independente do contexto familiar, escolar ou com os seus pares. Uma outra visão sociológica da criança assenta na clivagem binária da ordem geracional, estrutura permanente de toda a sociedade, onde a infância é assumida como uma das duas gerações existentes, e fases da vida, por oposição à «adulthood». Esta última corrente teórica da ordem geracional, defendida por Qvortrup (2010), alicerça-se na relação de domínio entre gerações, ou seja, da relação adulto-criança, onde o papel dos primeiros assenta na transmissão dos saberes e na proteção e segurança dos segundos. Surge assim um paradigma de controlo do adulto que tem vindo a ser questionado, desconstruindo-se a visão dominante da «ordem geracional» - tanto

em Portugal como noutros países europeus - decorrente da fundamentação da criança enquanto ser competente. Esta posição oposta à presente, desde os anos 70 do século XX, onde, na sociologia, a criança não tem um lugar próprio, ou seja, é omissa o estudo sobre a natureza do espaço social da infância (Qvortrup, 2014).

No entanto, esta nova era geracional e cultural enaltece o papel das crianças «nativos digitais», enquanto líderes naturais das inovações e dos processos de aprendizagem. As crianças tomam o lugar do adulto e, por vezes, ultrapassam-no na corrida digital e tecnológica, conquistando uma autonomia e independência fortíssima de «pesquisadores de informação». Constituem-se como novos e entusiasmados comunicadores *online*, assumindo-se como verdadeiras autoridades em matéria de literacia e cultura digital. Adquire, por isso, a criança uma nova dimensão a ser considerada pela educação.

A psicologia faz-se ecoar na educação, ao longo do último século, provocando grandes modificações nas práticas dos educadores e suas finalidades educativas. Não só no que se refere ao desenvolvimento curricular, mas, desde logo, nos fundamentos das teorias educacionais. A educação toma como enfoque a pessoa da criança, sob a influência da psicologia humanista, que centraliza o ser social, de direito, competente e idiossincrático. Este modelo não só tem como alicerce o ser humano, mas principalmente a “essência da pessoa, do sujeito a quem é permitido usufruir de uma vida plena: aquela que é escolhida pelo organismo total, quando existe liberdade psicológica para este se mover em qualquer direção” (Rogers, 1985: 79).

A criança, desde o nascimento, ou seja, desde o início do seu crescimento cimenta a emoção como meio de interagir com o mundo que a rodeia, por meio da relação emocional que vincula com a mãe, seguida pelas outras pessoas que as circundam, sendo que os pais, à partida, serão o seu primeiro veículo para o desenvolvimento emocional básico, nas primeiras etapas do processo de materialização da inteligência emocional. Cury (2006b) reforça a ideia de que cada ser humano tem “um potencial intelectual enorme” para ser explorado. Para tal, a educação deverá ter presentes os seguintes princípios: promover a aprendizagem do debate do conhecimento e a expressão sem medo por parte da criança, do que pensa e do que sente; apreender a grandeza do ser humano traduzida pela humildade, compreensão de limites e a capacidade de se fazer pequeno; sublinhar a importância da procura de novos caminhos; fomentar a arte de pensar articulando a dúvida e a crítica. Este autor, defensor da

ideia da educação como “construtora de pensadores”, indica, através dos princípios referidos, um homem gestor das suas emoções e pensamentos, que luta internamente contra as próprias memórias que o atormentam e lhe roubam a consciência de homem livre, um sujeito que faz a «autogestão da mente». Com Cury somos atirados para uma pedagogia que incita o educando a procurar o seu eu interior e o educador a assumir de forma sedutora a inspiração e o encantamento de quem educa.

A inteligência e as diversas teorias sobre o seu desenvolvimento surge no campo da psicologia como um importante âmbito de estudo. Os resultados foram disponibilizados a outras ciências por forma a serem pragmatizados, nomeadamente na educação. Entre os múltiplos autores que tomaram a inteligência e o seu desenvolvimento como enfoque, alguns apresentaram teorias que em muito poderão contribuir para melhor estruturar o pensamento do professor na ciência do desenvolvimento cognitivo. Gardner (1995) expôs a teoria das inteligências múltiplas tomando a inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou de inventar produtos valorizados num ou mais contextos culturais». Silver, Strong e Perini (2010) consideram que, pela teoria do autor supracitado, o constructo de inteligência se ampliou visando a inclusão das diferentes competências do ser humano: desde a musical à verbo-linguística, passando pela corporal-cinestésica, até às inteligências inter e intrapessoais, para além de outras.

A teoria da inteligência emocional surge com Goleman (2000) – conferindo cientificidade às emoções, que sublinha a importância da compreensão das vantagens de uma emoção com inteligência, e como fazê-lo gerindo a nossa vida emocional com inteligência. As nossas paixões, quando bem exercidas, têm sabedoria. Guiam o nosso pensamento, os nossos valores, onde o problema não é a idade emocional, mas o sentido da emoção e das suas expressões, ou seja, a importância da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação, de que maneira os aspetos cognitivos, como memória e resolução de problemas nos influenciam. A questão é como trazer inteligência às nossas emoções.

Já para a inteligência multifocal - de que nos fala Cury (2006a:33) – “O homem que aprende a se interiorizar e a criticar suas “verdades”, seus dogmas e seus paradigmas socioculturais estimula a revolução da construção das ideias nos bastidores clandestinos de sua mente”. Os processos de construção da inteligência são multifocais. A teoria proposta pelo autor tem sobre essas duas teorias anteriores- e sobre todas as ou-

tras - a vantagem de ser muito mais abrangente, pois envolve toda produção intelectual, histórica, cultural, emocional e social criada na trajetória da existência humana, numa nova, original e revolucionária teoria que, além de ampliar os horizontes da Psicologia, da Filosofia, da Psiquiatria e da Educação, muda os «nossos paradigmas e estimula a formação do homem como pensador e engenheiro de ideias.» (Cury 2006b:51). Na abordagem à inteligência multifocal, este autor revela o processamento do pensamento e três dos fenómenos que interferem nessa construção: autofluxo, enquanto energia psíquica e a ansiedade vital; o gatilho da memória, fenómeno de auto-verificação nos arquivos da própria memória, âncoras da memória refere-se a um foco ou “território” de leitura da memória num determinado momento da existência, fornece um grupo de informações psicossociais que ficam disponíveis para serem utilizadas pelos fenómenos que leem a memória e constroem pensamentos. Cury (2015) refere também o «mal do século» para além da ansiedade, que decorre desta e que afeta a maioria da população mundial, onde se incluem cada vez crianças mais jovens: a síndrome do pensamento acelerado, que representa uma bomba psíquica afetando a criatividade e até o prazer de viver.

Cury (2006b, 2016) é ainda defensor de uma escola que prepare construtores do eu e gestores da própria mente, em que mais importante do que conhecer o mundo será o conhecimento do eu na primeira pessoa.

Finalmente, ouvem-se ecos da neurociência na educação. As neurociências aparecem nesta viragem do século XXI com a intenção de levar o educador a conhecer o órgão responsável por toda a ação humana: o cérebro, onde se inclui o processo da aprendizagem enquanto fenómeno educativo. Feinstin (2011:68) refere que “os educadores têm vindo a reconhecer o seu papel enquanto consumidores destes conhecimentos emergentes”. A tradução das investigações na área do cérebro em instrução académica, tornando-se muitas vezes em desafios...”, pautado por uma formação atualizada e um desempenho diversificado e multidisciplinar. Esta área assume-se, na atualidade, como estruturante para o conhecimento de quem atua na educação de crianças, em rápido desenvolvimento, por sua vez fundamental para conhecer todo o processo de desenvolvimento neurológico e funcional numa idade de grande plasticidade do cérebro. As neurociências surgem após a década do cérebro (Horácio, 2015) como a grande aliada de educadores e professores, ajudando-os a identificar o indivíduo como ser único, pensante e que sente à sua maneira.

É a defesa de que a aprendizagem é resultado de uma alteração fisiológica no cérebro. Nesse sentido, Feinstin (2011) defende esta ideia acrescentando que são: "... decorrentes durante um período de tempo e numa parceria corpo/cérebro pela experiência". E realce-se que só agora a neurociência é tida em conta pelo educador. É uma tomada de consciência de que a aprendizagem ocorre de mudanças no cérebro, provocando um impacto poderoso na prática pedagógica: desde o desenvolvimento curricular (planificando/estratégia intencional), às seleções de estratégias educativas e de avaliação.

A aprendizagem é agora entendida como um processo que Feinstin (2011) organiza em duas fases: entrada sensorial - processo através do qual o cérebro cria significado e compreende o padrão; desenvolvimento de programas mentais significativos - o que é compreendido e armazenado na memória de longo prazo.

Acrescentamos que este é o entendimento da necessidade formativa de neuroeducadores, e não de docentes. Este pensamento, alicerçado na constatação de que o período de desenvolvimento dos 0 aos 3 anos se apresenta como um período em que a densidade sináptica aumenta magistralmente, e sendo a 1ª Infância a fase da vida onde se constroem as plataformas para todo o desenvolvimento humano, tem demonstrado que «é justamente na 1ª Infância onde se formam as bases para as funções cerebrais superiores como a memória, raciocínio lógico, linguagem, percepção espacial e visual, discriminação auditiva entre outras». Desta forma, as investigações científicas da última década obrigam-nos a entender a necessidade de transformarmos os «mal» preparados educadores em creche em profissionais com elevados e abrangentes níveis de respostas enquanto formadores da 1ª Infância e técnicos de intervenção educativa.

A título de conclusão: somando ecos para a educação da 1ª infância

Ao longo deste artigo pretendeu-se, através de outras ciências (a filosofia, a sociologia, a psicologia e a neurociência), apreender os aportes das mesmas para a educação, mas também a necessidade de mudança dos próprios conceitos de educação, de infância e de criança quando se integram múltiplos saberes. A concertação destes fatores será essencial no desenvolvimento, evolução, afirmação e adequação da educação para a primeira infância de um novo século, que requer um novo paradigma: a contemporaneidade. Um paradigma que, ao contrário dos anteriores - modernidade e pós-modernidade -, toma como enfoque a pessoa contextualizada numa sociedade do conhecimento, que se rege pela inteligência multifocal e pela autogestão da mente. Ou seja, já não se fala apenas do sujeito com coeficiente emocional que, através da sua agência/capacidade humana, se interrelaciona, fala-se presentemente, de um indivíduo que, através da inteligência multifocal, se torna um pensador capaz de se interrelacionar, mas também de se intrarrelacionar e intrarregular através da auto-gestão da mente. Pretende-se sublinhar o potencial do ser humano, nomeadamente o da criança, enquanto cidadão de e por direito, competente, pleno de potenciais, contrariando, assim o estigma sociocultural e mesmo educativo das "crianças invisíveis".

Redefinir a creche, na perspetiva de Noronha-Sousa (2014), abordada numa dimensão social e cultural, impõe como premissa o direito à infância da criança competente. A autora defende um projeto institucional em mudança, onde diversas linhas se somam num contexto abrangente e inovador: fomentar o conhecimento científico sobre o desenvolvimento, a autonomia e a aprendizagem da criança dos 0 aos 3; apresentar o conhecimento científico das neurociências como a nova ciência potenciadora de um novo construto profissio-

nal, reorganizador das práticas em creche; potenciar uma proposta desenvolvimentalmente adequada de cuidados pedagógicos da infância; incentivar reflexões pedagógicas para um contexto educativo de creche enquanto lugar de infância (Sarmento, Delgado e Muller, 2006); impulsionar a reflexividade ética e cívica do estatuto na profissionalidade do educador em creche; habilitar profissionais cuja formação multidimensional do educador de creche assenta em três paradigmas do trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos: o Assistencialista, o Educativo e o Interventivo; deve projetar-se um sistema educativo pautado pela qualidade das práticas, pela disseminação do conhecimento científico, pela investigação aplicada, e por um corpo docente progressivamente mais habilitado a intervir junto e em conjunto com um ser neurobiopsicossocial.

Só aceitando e agregando os saberes de outras ciências se torna inteligível uma abordagem à educação holística, dos dias de hoje, que considera fatores tão distintos como os cuidados pré e pós-natais, o crescimento físico, condições psicológicas e fatores ambientais (do contexto familiar às condicionantes da sociedade em que a criança se insere). A atualidade reclama uma educação inovadora, inédita em que cada docente é ator e autor da sua prática educativa e cada criança é atora e autora da sua própria vida.

Notas

¹ “...é uma condição universal e necessária que nos permite explicar e compreender o mundo que nos rodeia” (Bilbao, 2016).

² Paradigma epistemológico que sustentaria um estado de cidadania mundial que permitiria desenvolver todas as potencialidades da espécie humana (Kant, 1984); que levaria o homem, através da razão, à emancipação e à liberdade (Pinto, 1996), passando o Homem a definir-se por aquilo que é, pela sua autonomia e pela sua singularidade (Giddens, 1994; Marx, 1989). Morin et al. (1991) vê-o como um tempo de procura da razão, da procura da verdade e, acima de tudo, da procura do bem-estar pessoal em paralelo com a evolução da ciência e da técnica. Todavia, a modernidade transfigurou-se numa profunda alteração nos parâmetros da vida humana pela homogeneização dos indivíduos, decorrente da avaliação da vida humana, não pelo ser mas pelo fazer (Pourtois e Desmet, 2005); pela globalização sociocultural que, segundo Santos, (1996:47)“(...) destruiu, de forma impiedosa e definitiva, a crença na correlação (...) entre progresso técnico-científico e perfeição humana”.

³ É um paradigma que veicula um conjunto de visões e perspetivas diversificadas percorrendo dimensões sociais, políticas, estéticas e epistemológicas (Silva, 2000). Boaventura Sousa Santos (1996) percebe a pós-modernidade como uma conjuntura em que o sujeito é tido como ator e autor, não só da sua própria vida como de toda a sua

vida social (Weber cit. por Hargreaves, 1998), e que por isso lhe é permitido exteriorizar e afirmar a sua individualidade (Giddens, 1994).

⁴ A abordagem de Cury (2006a) no que diz respeito à inteligência multifocal reflete a sua visão sobre a excelência educativa. A forma da “criança” social e feliz, livre e com iniciativa, é encarada como o grande desafio da atualidade.

⁵ Conceito trabalhado por Cury (2006a) em que defende a construção dos pensamentos e a formação de pensadores articulada com os múltiplos saberes, onde as neurociências esclarecem os processos da aprendizagem, em geral, e o funcionamento da mente, em particular. Ao educador compete uma prática promotora de pessoas capazes de autorregulação e outras capacidades cognitivas como a autogestão da mente. Esta interpretação surge da díade entre a visão do paradigma de contemporaneidade e a pedagogia tradicional, sustentada na transmissão unifocal.

⁶ Paulo Freire (citado por Cortella, 1997, 2014) distingue três tipos de «paciências»: a histórica, a pedagógica e a afetiva. Assim, a «paciência histórica» reporta para a existência da hora certa, do momento das coisas e do fazer das coisas; a «paciência pedagógica» é a capacidade de observar processos diferenciados de necessidade dos alunos/professores e da maturação para o conhecimento; por fim, a «paciência afetiva» passa por olhar o outro sem incorrer na agressividade ou ruptura do padrão de autonomia ou liberdade dos outros.

⁷ O autor (Cortella, 2015) define o conhecimento como resultado de uma convenção, contudo, não como possibilidade singular da interpretação da realidade.

Referências

- Almeida, A., Delicado, A., Alves, N., Carvalho, T. & Carvalho, D. (2015). *Infâncias digitais*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Bilbao, Á. (2016). *O cérebro da criança: explicado aos pais*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. USA: Pine Forge Press.
- Cortella, M. S. (1997). *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez.
- Cortella, M. S. (2012). *Não nascemos prontos! Provocação Filosóficas*. Belo Horizonte: Vozes.
- Cortella, M. S. (2014). *A escola e o conhecimento*. (16ª Edição revista). São Paulo: Cortez.
- Cortella, M. S. (2015). *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Edições do Centro de Referência Paulo Freire.
- Cury, A. (2006a). *Inteligência multifocal. Análise da construção dos pensamentos e da formação dos pensamentos* (8ª ed. revista e ampliada). São Paulo: Culurix
- Cury, A. (2006b). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes. A importância do pensamento, da criatividade e dos sonhos*. Lisboa: Pergaminho.
- Cury, A. (2015). *Ansiedade, Como enfrentar o mal do século*. Lisboa: Pergaminho.
- Cury, A. (2016). *A fascinante construção do eu*. Alfragide: Lua de Papel.
- Dias, J. R. (1993). Filosofia da Educação. Pressupostos, funções, método, estatuto. *Separata da Revista Portuguesa de Filosofia*, 1-2 (49), 3-28.
- Feinstein, S. (2011). *A aprendizagem e o cérebro*. Lisboa: Piaget.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner H. (1995). *Teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Goleman, D. (2000). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Horacio, G. (2015). *Fundamentos neurológicos de aprendizagem*. Pós -graduação em Neuroeducação, INSPSIC -Instituto Português de Psicologia.
- Lee, N. (2005). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Berkshire: Open University Press.
- Marx, K. (1989). *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- Mateus, C. (2012). *A persona(lidade) do Educador de Infância e o Desenvolvimento da Criança: um estudo correlacional*. Dissertação de Doutoramento em Pedagogia não publicada, Faculdade de Ciências de Educação, Universidade de Santiago de Compostela.
- Morin, E., Cerutti, M. & Bocchi, G. (1991). *Os Problemas de Fim de Século*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Noronha-Sousa, D. (2014). Nota Introdutória. *Revista Científica*, 2, 5-6.
- Noronha-Sousa, D. & Mateus, C. (2016). A Contemporaneidade como novo paradigma socioepistemológico: da sociedade da informação à educação do homem do século XXI. *Educar para o Futuro*, 1, 5-17.
- Pinto, F. C. (1996). *A Formação do Homem no Projecto de Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O. (2002). *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1999). *Educação Pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. vol. 36 (2).
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades de crianças da infância. *Linhas Críticas*, 20 (41).
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Sarmento, M. (2003). Imaginário e cultura da infância. *Cadernos de Educação*, 21, 13-22.
- Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In *Crianças e miúdos: perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação*, 9-34, Porto: Asa.
- Sarmento, M., Delgado, A. & Muller, F. (2006). Infância, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Sarmento. *Currículo sem Fronteiras*, 6, 15-24.
- Savater, F. (1997). *O Valor da Educação*. Lisboa: Presença.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Paris: PUF.

-
-
- Soares, N. F. & Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intrincados trilhos da acção, da participação e protagonismo social e político das crianças. In M. Sarmiento e A. Cerisara, *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 135-161). Porto: Edições Asa.
- Sousa-Santos, B. (1996). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento.

A PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E A PRÁTICA DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Altino José Martins Filho

Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC

altinojosemartins@gmail.com

Ana Cristina Coll Delgado

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

anacoll@uol.com.br

Resumo

Apresentamos algumas reflexões críticas sobre a prática da docência com crianças bem pequenas em contextos de Educação Infantil. O objetivo principal foi investigar e interpretar as diferentes minúcias da vida cotidiana no saber e fazer a docência, destacando a participação infantil como um dos eixos fundamentais para a construção das relações educacionais e pedagógicas. Os dados foram gerados por narrativas orais e escritas, de professoras da rede pública sobre a dinâmica institucional em relação à participação das crianças nos diferentes momentos das rotinas. Constatamos que a falta do reconhecimento da participação infantil está atrelada a concepções, discursos e práticas ligados à ideia de uma relação pedagógica pautada em imagens de crianças carentes, incompetentes, imaturas, o que alimenta na prática certo tipo de resistência ao direito à participação da criança.

Palavras-chave

Educação Infantil. Docência. Participação. Formação Humana.

Abstract

The text aims to present some critical reflections on the practice of teaching with very small children in contexts of Early Childhood Education. Its main objective is to investigate and interpret the different minutiae of daily life in the knowledge and to teach with very small children, emphasizing the participation of children as one of the fundamental axes for the construction of educational and pedagogical relations with. The data were generated by oral and written narratives of public school teachers about the institutional dynamics in relation to the participation of children in the different moments of the routines. We found that the lack of recognition of child participation is connected to conceptions, discourses and practices linked to the idea of a pedagogical relationship based on images of children who are in need, incompetent, immature, that feeds in practice a certain type of resistance to the right of the child to participate.

Keywords

Early Childhood Education. Teaching. Participation. Human Formation.

O presente texto constitui-se de algumas reflexões de pesquisas pautadas por uma análise crítica sobre a prática da docência com crianças bem pequenas em contextos de Educação Infantil. Tem como objetivo principal investigar, interpretar e descrever as diferentes minúcias da vida cotidiana no saber e fazer a docência, destacando a participação infantil como um dos eixos fundantes para a construção das relações educacionais e pedagógicas com esses sujeitos de bem pouca idade. Desenvolvemos a máxima de que a “docência não se faz sem as crianças”, a qual perpassa com força em todas as nossas argumentações. Deste modo, consideramos que a docência na educação infantil está centrada na indissociabilidade e indivisibilidade entre cuidado e educação, priorizando no cotidiano as potencialidades e a agência das crianças, incluindo os bebês, que apresentam outras linguagens para se comunicar e se expressar, para além da linguagem verbal.

De acordo com Savio (2011) é por meio da linguagem, da comunicação, que as crianças terão seu direito à participação garantido. Importante destacar que, quando nos referimos à linguagem, a premissa principal não é a palavra, mas uma multiplicidade de enunciações que revelam seus quereres em olhares, gestos, balbucios, silêncios, sentimentos e movimentos.

A escolha pela defesa da participação de bebês e crianças bem pequenas e a sua relevância na construção da docência, significa o reconhecimento da multidimensionalidade, heterogeneidade e complexidade de estar com esse grupo geracional da pequena infância em um espaço coletivo de educação e cuidado. Direcionamos nossas reflexões à especificidade da docência almejando sua afirmação na área, com o reconhecimento de suas diferenças com relação às demais etapas da Educação Básica. Tratamos de mostrar, ainda, que existem diferentes formas de participação infantil que se encontram para ser reconhecidas, legitimadas e sustentadas, isso a partir da própria ação, experiências e “forças de desejo” (MOZÈRE, 2007) dos bebês e crianças bem pequenas.

Desse modo, essa perspectiva de participação infantil, pode ainda contribuir para se “compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade pedagógica”. (MARTINS FILHO, 2013, p. 46). Essa dimensão reverbera, além de uma posição epistemológica e metodológica de pensar e fazer a Pedagogia da Infância (FARIA, 1993; ROCHA, 1999), uma posição política na-

quilo que visa as máximas possibilidades das crianças vivenciarem seus direitos, em um espaço de educação democrático, por isso, de qualidade. É requisito para a participação efetiva das crianças, no que concerne “a importância contemporânea das práticas democráticas para instituições de educação infantil que tenham suas vozes escutadas com afeto e efetividade e seus dizeres traduzidos em práticas que correspondam aos seus interesses”. (MOSS, 2009, p. 420).

O prolongamento das experiências vivenciadas pelas crianças se estabelece atravessado pelo tempo, um tempo mais flexível e sintonizado aos desejos e necessidades delas, o que convida a romper com a lógica de um tempo adultocêntrico. Precisa sincronizar com o tempo da infância (KOHAN, 2010) visando condições suficientes para os bebês e crianças pequenas viverem suas infâncias, marcadas por interações e brincadeiras (SAVIO, 2011; ROCHA, 1999; BRASIL, 2009). Consideramos que no desenvolvimento, aprendizagem e socialização, a brincadeira ganha papel fundamental, conteúdo por excelência no processo de formação humana das crianças.

Nossa aposta central se refere à defesa de que o exercício da docência envolve não somente as professoras, mas também os bebês, as crianças bem pequenas e suas culturas constituídas em práticas sociais. A ideia é traçar um marco diferenciador da perspectiva que escolariza precocemente e compulsoriamente as crianças da educação infantil. Com isso, trazemos a defesa de uma pedagogia própria, a qual exige tomar as crianças como núcleo permanente e privilegiado da prática da docência, especialmente considerando as minúcias da vida cotidiana. Partimos de uma perspectiva de análise que considera a docência uma atividade humana interativa, em que a relação com o/s outro/s (TARDIF e LESSARD, 2005) é o próprio objeto de trabalho docente e, portanto, aspecto fundante da composição da ação das profissionais.

Para Barbosa (2001) e Martins Filho (2013), tal perspectiva significa a proposição de outro tipo de estabelecimento educacional. Consideramos que isto está implicado também na ampliação do sentido da docência, especialmente na possibilidade de descentralizar as marcas que naturalizaram os sentidos de ser professora, vista tradicionalmente por uma composição relacional de transmissão/recepção/memorização, de forma linear, monológica e vertical (professora/aluno/ensino/conteúdo disciplinar).

De natureza qualitativa, elaboramos análises que explicitam nossas interpretações das práticas docentes observadas em instituições públicas de educação in-

fantil. Os dados foram gerados por narrativas orais e escritas, de professoras da rede pública sobre a dinâmica institucional em relação à participação dos bebês e das crianças bem pequenas nos diferentes momentos das rotinas. Os registros destas narrativas foram sistematicamente transcritos no caderno de campo e complementados com notas de observação do cotidiano vivido entre crianças e adultos, crianças e crianças, no percurso de um ano.

Nossos argumentos também estão pautados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), que pelo menos na forma de “Lei” reconhece o direito à participação das crianças em diferentes instâncias sociais. Acreditamos que pela perspectiva do direito à participação, abre-se uma possibilidade para nuances pouco usuais da cotidianidade da vida em creches e pré-escolas. Não podemos esquecer que temos uma tradição política, pedagógica e cultural adultocentrada de pensar e organizar as instituições educativas, sem ouvir as crianças e valorizar sua participação como agentes sociais importantes, autoras da História, produtoras de culturas e cidadãos de direitos.

O reconhecimento do direito da participação infantil, tomado como um importante princípio para a docência, igualmente nos induz a pensar na qualidade do cuidado e educação em termos de coeducação, de aprendizado mútuo e colaborativo entre os vários participantes, numa orientação política, educacional e pedagógica pelos direitos das crianças, no seu reconhecimento como agentes sociais, no acolhimento e valorização das suas manifestações culturais.

Partimos, assim, deste pressuposto: cada criança vive diferentes experiências sociais desde sua chegada ao mundo. Portanto, sustentamos que as instituições de educação infantil precisam ser um espaço de encontro, de afetos, de liberdade e de expressão criativa para todos os que dela fazem parte. Isso requer um trabalho dos adultos sobre eles próprios, que viabilize a construção de micropolíticas de resistência, conforme propõe Félix Guattari (1987). Ou ainda, como assevera Sousa Santos (2000), a emergência de educar para a desobediência crítica em relação aos processos educativos que pendem para o pilar da regulação.

Embora reconhecendo as tensões e ambiguidades na questão dos direitos de participação, propomos “acessar à força do desejo dos bebês e das crianças bem pequenas” (MOZÉRE, 2007) e sustentar essa proposta, na construção da docência. O fio condutor de nossas proposições é a valorização das formas de humanidades que já se fazem expressar nas crianças, isso de acordo com seus diferentes jeitos de ser, pensar, sentir, fazer

e dizer, pois a complexidade da infância ainda encontra-se para ser interpretada em suas singularidades.

Cabe destacar as contribuições dos estudos culturais da infância, principalmente pela ruptura com uma concepção universal de aprendizagem, desenvolvimento e socialização dos bebês e crianças bem pequenas; todavia, esses sujeitos continuam ocupando uma condição ainda marginal nesse campo (MARTINS FILHO e DELGADO; 2013). O que se pretende desenhar é a emergência de sua participação na significação de seus mundos de vida (AGOSTINHO, 2015).

Quando se trata de crianças muito pequenas, observa-se maior dificuldade na consolidação de uma cultura própria e específica para pensar e realizar a docência (ONGARI e MOLINA, 2003; MARTINS FILHO, 2013), fato que dificulta a valorização, a qualificação e o reconhecimento da importância da profissão docente com a pequena infância, inclusive, entre as próprias professoras. Como refere Sônia Kramer (2002), o trabalho docente entre professoras e auxiliares acaba “oscilando entre aquela que, simplesmente, reproduz o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidado e socialização infantil e aquela que se associa ao modelo de professor de outros níveis de ensino” (KRAMER, 2002, p. 136-137).

Barbara Ongari e Paola Molina (2003, p. 22) sintetizam com primazia tal discussão “apesar da riqueza e do interesse teórico da reflexão educativa que se está construindo pouco a pouco em torno das creches para a educação e cuidado das crianças de zero a três anos, falta, todavia, uma discussão global da profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo”. Dessa forma, dizem as autoras, o papel da professora de educação infantil foi vivenciado mais como um papel a “ser inventado” do que como um papel definido a ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado.

Com efeito, fica evidente a necessidade de inventar a prática da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches, para daí poder assumir ou construir a docência interligada à participação infantil. Mas o “inventar” precisa aqui ser entendido não no sentido de dar asas à imaginação e assumir atitudes sem um direcionamento e intencionalidade, sem critério e planejamento, mas como um novo recurso para atingir um fim por meio de reflexões elaboradas e fundamentadas em concepções e princípios orientadores da participação infantil na prática de cuidado e educação em contexto de vida coletiva.

Para Walter Kohan (2010), a infância tem sido associada a uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento, como minoridade. Entendemos

que a metáfora da menoridade também produz marcas nas concepções que circulam no trabalho das professoras com bebês. Uma marca forte é a de que este trabalho não exige muito conhecimento. Por isso, surgem representações associadas à maternagem e ao gostar de cuidar de crianças, representações essas que tendem a um espontaneísmo e romantismo da profissão. Tais noções também estão atreladas à crença de que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas não exige muito planejamento, redundando na concepção de que o trabalho realizado com esta faixa etária tem menor valor, comparado aos níveis subsequentes da Educação Básica.

Nosso “parque” como assim o chamamos, tem a característica de ser um espaço amplo, com uma concentração muito grande de crianças e poucos brinquedos. O tempo de espera pelo balanço, que dentro das poucas opções de brinquedos que parece indicar ser o brinquedo preferido, é muito grande. Às vezes saímos sem conseguir brincar. Aconteceu uma ocasião em que, após a higiene do almoço, Dudu fugiu para o parque. E lá fui eu, na condição de ser a única responsável pelas diversas demandas do grupo, passar um “sermão” em Dudu pelo fato de deixar o grupo sozinho para ir chama-lo. Com o passar dos dias, a ocasião foi se repetindo, Dudu já não estava mais sozinho, já havia conquistado parceiros. Já havíamos chegado num ponto em que uma tensão entre mim e aquelas crianças já havia se estabelecido. Foi então que, deixando de lado meu olhar adulto, me lancei ao desafio de olhar com outros olhos para o tempo das crianças naquela situação. Só então me dei conta que Dudu havia feito uma descoberta maravilhosa e que quis partilhar com os amigos. Imagina, só. Aquele parque enorme, aquele espaço amplo, poder correr por ele sem esbarrar em ninguém, poder percebê-lo por diversos ângulos. E o balanço, lá estava ele, vazio, sem aquela demora, aquela fila para brincar. (Narrativa Escrita da Professora, Arquivo dos Autores).

Esse excerto demonstra uma interpretação sensível e atenta em relação às demandas das crianças. Dudu, um menino de dois anos, sinalizou para a professora que a força de seu desejo precisava ser sustentada por um adulto. Para a professora, a fuga de Dudu apresentou uma nova oportunidade de repensar o momento de estar no parque, o que proporcionou reconstruir a docência e realizar acordos com as crianças com base na participação infantil. Nessa situação, a professora agiu como colaboradora da realização do desejo das crianças, sustentando a opção de estar no parque. Assim, a aposta na participação infantil tornou-se uma oportunidade de virar do avesso a estrutura estruturante (GIDDENS, 1985) da prática da docência, possibilitando construir uma história comum de grupo, que, como bem sabemos, precisa estar sempre pronta a se refazer. No excerto evidenciamos que a

professora abre avenidas que favorecem a expressão e a participação das crianças. Ela indica uma concepção de docência apoiada no ponto de vista das crianças, na escuta das suas vozes e percepção dos seus desejos. Há uma força na vontade de Dudu em querer desfrutar do parque e a professora, com uma sensibilidade singular, consegue perceber e torna-se andaime para sustentar a força do desejo do menino: “*Só então me dei conta de que Dudu havia feito uma descoberta maravilhosa e que quis partilhar com os amigos*”.

A situação cotidiana entre Dudu e a professora ainda permite identificar e analisar a participação ativa das crianças na criação de significados comuns no grupo de pares. Verificamos que a aprendizagem situada no processo de coparticipação entre as crianças e delas com os adultos evolui para uma participação mais legítima e complexa, possibilitando às crianças assumirem um papel dinâmico e centrado em práticas sociais no contexto da creche.

Sabemos que ainda é um desafio para algumas professoras compreender a relevância da participação das crianças na construção da docência, principalmente, de conseguir observar as experiências formativas destas quando estão entre si, as quais são tão vastas quanto suas relações com os adultos. No campo pedagógico, observamos que há forte tendência em acreditar que as crianças somente aprendem alguma coisa quando os adultos pretendem ensinar, o que refutamos como modelo canônico de pensar os processos nas escolas. Garantir processos educacionais que ultrapassem a preocupação com o ensino, em seu sentido apenas instrucional e de transmissão nos parece um grande desafio. Também avançar nas relações com as crianças para além do controle dos tempos, espaços e materialidades nos parece que, ainda é, uma prerrogativa a ser construída com as professoras de educação infantil.

Há a necessidade de abrimo-nos para perspectivas de criação de um pensamento menos “proprietário e sabedor, para aproximarmos dos nossos vestígios de crianças, resíduos insistentes, sinais pueris daquilo que não conseguimos deixar de ser” (LEAL, 2004, p. 23). Sentirmo-nos menos proprietários e sabedores parece condição para sustentar a força do desejo dos bebês e crianças pequenas, como propõe Liane Mozère (2006; 2007; 2008), ou ainda, abrimo-nos à flexibilidade, mostrando-nos dispostos a assumir atitudes que conduzam à mudança no envolvimento entre as crianças.

O que Mozère (2006; 2007; 2008) nos instiga a pensar é como podemos apreender um *standpoint* (ponto de vista) dos bebês e crianças bem pequenas. Por conseguinte, a autora entende que acompanhar e observar

bebês e crianças bem pequenas nas creches permite, pela pesquisa empírica, perceber as forças singulares de desejo que elas manifestam. Entender o que bebês e crianças bem pequenas dizem de seus desejos, que meios percorrem para garanti-los, é uma possibilidade de abertura à participação infantil. Assim, os familiares, professoras e professores, também outros adultos da creche, podem “escolher entre abrir ou fechar as portas para a força do desejo das crianças, permitindo ou não, que elas escapem dos assujeitamentos” (MOZÈRE, 2007, p. 170).

Isso supõe tratar com seriedade suas linguagens, para evitar visões adultocentradas, criando assim empatia com seus pontos de vista. Para Mozère (2007), o adulto pode se iludir quando pensa descobrir, mirando-se no espelho, uma verdade mais pura daquela que é vivida pelos bebês e pelas crianças bem pequenas. O desafio é definir com precisão qual é o “ponto de vista que nós, adultos, adotamos para entender o ponto de vista das crianças” (MOZÈRE, 2007, p. 167).

Voltando ao excerto acima, a professora como que à revelia, cria outros roteiros a serem seguidos, rompe com o que é convencional na prática da docência. Ela abre possibilidades para a força do desejo das crianças de maneira consensual e inclusiva, compreende o grupo de crianças como “grupo sujeito e não grupo sujeito” (MOZÈRE, 2017, p. 43). Analisamos essa atitude como uma perspectiva educacional aberta à participação infantil, sendo uma forma de compreender a potencialidade e a competência das crianças. Também nos faz pensar sobre como as próprias professoras reagem às manifestações expressivas das crianças, especialmente quando são por elas convidadas a realizar algo que lhes exige mudar o plano de visão e ou de ação. Este é o trabalho que os adultos precisam fazer sobre eles mesmos.

Fazer a defesa da construção da docência acedendo à força do desejo dos bebês e crianças bem pequenas é compreender a ação educacional e pedagógica, de cuidado e educação como convívio coletivo, realizando a docência pelo prisma das interações humanas (TARDIF e LESSARD, 2005). Portanto, concordamos que a docência com bebês e crianças bem pequenas é construída no percurso da vida cotidiana, priorizando estabelecer uma relação individualizada com cada sujeito que compõe o coletivo (MARTINS FILHO, 2013). Afirmamos isso pelo fato de observar e acompanhar que, em muitas instituições educativas, se efetua um trabalho educacional e pedagógico de contenção dos desejos, do movimento dos corpos infantis, dos choros, das manifestações de alegria e prazer, das frustra-

ções, dos medos, assim como nas rotinas de cuidado e educação o tempo é controlado pelo relógio na maioria das instituições educativas.

Centrar o enfoque em torno da força do desejo de bebês e crianças bem pequenas interessa para que a experiência da vivência educativa seja construída pelos agentes sociais que fazem parte dos seus quadros: as próprias crianças. Como afirma Kátia Agostinho (2015), a oportunidade de participação tem que ser vista não só como um direito, mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia em seus processos de educação.

Dessa forma, pensar a participação das crianças também significa repensar a ação pedagógica. A relação de diálogo entre as professoras e as crianças favorece a livre expressão infantil, como podemos observar abaixo:

A professora do maternal pede para Mariana (dois anos) guardar rapidamente a sua maquiagem na mochila. Mariana resiste argumentando que quer brincar e olha para a professora contemplando a maquiagem. A professora insistiu em dizer para a menina que é para guardar, pois as suas amiguinhas irão querer brincar e ela não irá deixar. Mariana responde: Profê, eu deixo sim, sou uma criança muito “emprestativa” (Caderno de Campo, Arquivo dos Autores).

Tomamos como ponto de partida esse excerto para dialogar com Anne Graham e Robin Fitzgerald (2011), uma vez que esses autores compreendem a participação das crianças e sua representação nos debates como ambígua, incerta e contestada, pois há tensões e relações de poder, em termos de limites e reconhecimento do *status* que é concedido às vozes das crianças na vida contemporânea.

As crianças bem pequenas têm sido identificadas com base na fragilidade, na incerteza e dependência, um conjunto de negativos que em nada informam quem são esses sujeitos de pouca idade. Desde sua vinda ao mundo, os bebês são pensados em relação ao que lhes falta, e são os adultos que vão progressivamente combater e compensar tais privações. Mozère (2007, 2008) menciona os rituais de nascimento como os batismos, as manipulações, as indumentárias e outros, que caracterizam e se fazem presentes nas primeiras etapas de entrada na vida e introduzem injunções encarregadas de enquadrar e conformar os corpos e almas dos recém-nascidos, induzindo-os ou conduzindo-os à disciplina. Ela ainda recorda que em épocas não muito remotas o bebê era frequentemente considerado como um tubo digestivo e que a maioria dos médicos sustentava que os recém-nascidos não sentiam dor e que seus choros eram apenas reflexos. Seguindo os argumentos da autora (MOZÈRE, 2007, 2008), no século XX, os saberes da Psicologia e da Psicanálise delinearam estágios do desenvolvimento, de-

finindo-os como os tutores morais que circunscrevem as idades da vida dos pequenos, concebidos como seres incompletos, que devem ser guiados contínua e linearmente para tornarem-se adultos completos, num harmonioso desenvolvimento, na perspectiva teleológica. Diante disso, é preciso enfrentar as ambiguidades e tensões que cercam nossos pressupostos sobre as experiências dos bebês e crianças bem pequenas, quando se pretende sustentar a força de seus desejos. Contudo, participação dos sujeitos dessa faixa etária não pode ser entendida como simplesmente dar posse, partilhar ou tirar poder por parte dos adultos, fazer consulta de um tema ou situação, o que leva Anne Graham e Robin Fitzgerald (2011) aos estudos de Foucault (1998) para argumentar que não há coisa como o poder, mas sim uma rede de relações em que ele é exercido. A análise da participação das crianças, para os autores supracitados, deve reconhecer as sutilezas das outras formas de linguagem, tais como gestos, olhares, culturas de base e vozes nas teias de poder. De fato, é possível observar as crianças criarem estratégias para organizarem seu próprio mundo. Em uma das passagens de nossos arquivos em caderno de campo, Ana Carolina (três anos), quando condicionada a pintar os desenhos trazidos pela professora, questionou: – *Prof., por que a gente só pinta e você desenha?*

O corolário no contexto de sentidos e significados de participação é a conversação, mas esse movimento em direção ao outro e de retorno a si mesmo é mais amplo que ouvir as vozes das crianças e pressupõe uma dimensão ética, sentir-se confortável com o provisório e com a desordem que o ouvir provoca (MOSS, 2009). Também pressupõe um gesto em direção ao outro, um sinal de que estamos disponíveis para ouvir e levar a conversa a sério. Olhar, ouvir, sentir, possibilitam o contato com o meio, com o entorno, com a realidade tangível que nos rodeia. É pela via do sensível que temos a possibilidade de construirmos nossas noções acerca das coisas que nos rodeiam e com as quais interagimos.

Na visão de Moss (2009), para resistir não é suficiente apenas desenvolver um pensamento crítico frente ao discurso dominante. É preciso investir na construção de práticas colaborativas que garantam a participação e a agência das crianças entre si e com os adultos. Também apoiados em Foucault, esses autores enfatizam que há estreita relação entre o pensamento e a ação, e, a partir do momento em que não podemos mais pensar as coisas como eram pensadas anteriormente, a transformação se faz urgente.

Salientamos que as atitudes, as relações, as lógicas de socialização, a concepção de aprendizagem e desen-

volvimento praticada pelas professoras no exercício de sua docência repercutem diretamente na possibilidade de participação das crianças. Por isso insistimos em nossos argumentos de que, nessa etapa da Educação Básica, a relação não se limita a uma professora que ensina e um aluno que aprende. Da professora exige-se uma dimensão para o trabalho docente diferente de ser um professor aplicador de “aulas”. Portanto, não se tem um professor “aulista” com e para a educação infantil. Nossa perspectiva de defesa é consolidar uma Pedagogia para a Educação Infantil em que a docência seja uma prática educativa construída com os bebês e crianças pequenas e não somente para esses sujeitos de bem pouca idade (MARTINS FILHO, 2016). As diferentes expectativas, discursos e práticas dos adultos podem causar impacto positivo ou negativo na vida dos bebês e crianças bem pequenas. Por isso, entendemos que estes são agentes capazes de criar sentidos sobre o que é cuidar e educar porque eles próprios são, também, capazes de participar. Por exemplo, as crianças oferecem pistas aos adultos e possuem capacidade de intervir de forma ativa em todos os cuidados corporais e rotinas, desde que os adultos estabeleçam com elas uma comunicação que as potencialize a compreender sinais, gostos, sensações de prazer e desprazer, como mostra esta passagem:

A menina Camila (um ano) faz xixi e pede para a professora trocar sua roupa. A professora ao iniciar a troca encosta sua mão na barriga de Camila. A menina se assusta e encolhe o corpo. A professora imitando uma voz de criança, fala: - Ah! Desculpe, minha querida. Minha mão está muito gelada né, agora vou tomar cuidado para não encostar em sua pele. Camila olha para a professora e sorri. A professora se comunica com ela pelo olhar (Arquivo dos Autores).

De acordo com Ashley Montagu (1988), os pensamentos e sentimentos são muitas vezes comunicados de modo não-verbal, através de movimentos do corpo. Sua defesa é do tato como emoção, pois, pelo toque das mãos, mantemos contatos que a linguagem verbal não consegue alcançar, algo que a professora acima referida identificou nos sinais emitidos por Camila, ao sentir o toque gelado das mãos da profissional. Nessa relação, podemos afirmar que Camila estava comunicando algo sobre o cuidado do seu corpo durante a troca.

Outra situação diz respeito às comemorações da passagem da Páscoa. Em reunião o grupo de professoras decidiu não propor nenhuma situação festiva para as crianças em relação ao tema numa creche municipal. Decisão apoiada e sustentada pela equipe gestora da instituição pesquisada. Porém, no dia que antecedeu ao feriado de Páscoa, na sala das professoras foi-lhes servido um café especial e diferenciado. A sala esta-

va decorada com balões coloridos e cartazes alusivos à comemoração da Páscoa e cada professora recebeu um presente com cartão ao final do café. Vimos que algumas crianças ficaram curiosas com a festividade e a alegria das professoras e tentaram entrar na sala do café, o que foi de imediato impedido. Foi possível observar um menino (Lucas, três anos) questionando uma das professoras sobre o que estava acontecendo dentro da sala do café:

Lucas (três anos) abre a porta da sala do café onde as professoras estão festejando a Páscoa, espiou e com a cabeça para dentro da sala entre a porta, pergunta: - É uma festa aí dentro. É da Páscoa? Legal (Arquivo dos Autores).

Também trazemos em forma de questionamento outras situações de participação das crianças bem pequenas, em que as professoras desconsideram seus sentimentos ou experiências. Quando limpamos o nariz de uma criança a avisamos antes da ação, ou ainda a convidamos carinhosamente para fazê-lo sozinha? Convidá-las a participar explicando como se faz, não é um movimento fácil, pois marca a diferença de fazer tal ato de maneira mecanizada e automatizada. Neste ponto, lembramos de Judith Falk (2011) quando argumenta da necessidade de envolvermos as crianças nos cuidados do seu corpo:

No parque a professora do maternal aproxima-se de Amanda (dois anos) com um rolo de papel higiênico na mão. Observo que sem avisar limpa o nariz da menina de costas. Amanda faz uma cara de brava para a professora e reclama da situação que interrompe a brincadeira em que a menina estava envolvida (Caderno de Campo, Arquivo dos Autores).

O olhar e o sorriso das crianças na hora de trocar sua roupa, calçar o tênis e os chinelos, pentear o cabelo, anunciam algo para as professoras? Expressam quais significados para pensar e planejar a prática da docência? Temos analisado esses momentos como possibilitadores de ricas experiências e, se prestarmos atenção, favorecem relações intensas das professoras com as crianças e vice-versa. Portanto, a atenção dispensada aos fazeres diários da docência poderá ajudar a quebrar ou romper com a burocratização e a naturalização da vida cotidiana, que em muitos momentos apenas segue as rotinas repetitivas e apressadas, quase sempre envolvidas por lamentações (MARTINS FILHO, 2013). Poderá ajudar a tornar visível o que é rotineiro, corriqueiro, pouco prestigioso, o que até então não tinha maiores significados pedagógicos: a docência construída com a participação dos bebês e crianças bem pequenas. Há uma passagem de uma professora em nossos arquivos de pesquisa que relata a importância do envolvimento e da proximidade entre adultos e crianças:

Como é que eu vou perceber e compreender as formas de participação das crianças agirem e reagirem a este mundo pensado por adultos e para adultos se eu não estiver aberta, sensível e disponível para esta participação? Estar misturada às crianças, ser companheira de suas brincadeiras não quer dizer estar no controle, determinando regras, isto ou aquilo. Muito pelo contrário. Só consegue este movimento quem realmente está disposto a romper com hierarquias (Arquivo dos Autores).

Mozère (2008) analisa que uma criança de dois anos, quando tenta organizar seu mundo, construir sua própria maneira de perceber as relações sociais, deseja travar relações com as outras crianças e com os adultos – essa criança participa, à sua maneira, da resistência molecular.

Cabe, então, indagar: o que não é permitido às crianças, pode sofrer transgressão? Podemos agora entender que as crianças também decidem, mesmo que seja por uma força ligada à resistência, à transgressão, à subversão ou tensão, ao que os adultos lhes proporcionam. E isso faz surgir outros questionamentos: até que ponto isso é positivo para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança como agente no processo de construção da docência? Seria possível transformar as transgressões em algo positivo que levasse as professoras a repensar o que estão desenvolvendo com e para as crianças? A participação infantil na construção da docência seria algo que poderia equilibrar as situações de tensão e ambiguidade que estão presentes nas relações entre as professoras, os bebês e crianças bem pequenas?

A lógica adultocêntrica que vigora nas instituições educativas tem legitimado a experiência do cerceamento, da obediência e diretivismo desde muito cedo, submetendo a criança bem pequena a restrições corporais, tais como estabelecer-lhe um lugar determinado na convivência com pares da mesma idade, à restrição do movimento fora do espaço da sala de referência, definindo condutas sociais e culturais que não privilegiam situações relacionais de crianças quando estão entre elas. Nesse caso vemos a restrição do uso do corpo, do movimento livre e espontâneo, em prol de uma organização institucional a ser mantida, controlada, direcionada e disciplinada.

Hannah Arendt (2011, p. 247), assevera que “o encontro entre gerações é extremamente importante, tanto para a transmissão da tradição como para a projeção de novidades”. A autora ainda faz a seguinte reflexão: “A criança compartilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um

mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida” (ARENDDT, 2011, p. 235).

A separação, o não envolvimento e o não compartilhamento do ensinar e aprender com as crianças tende a desresponsabilizar os adultos pelas novas gerações, por isso a defesa de Arendt (2011) de uma Pedagogia pautada no encontro e da participação entre os mais velhos e os mais novos, entre o passado e o futuro, entre o que deve ser conservado e uma abertura para a novidade. A autora afirma que “as crianças vivem no mesmo mundo que os adultos e a infância não é um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis” (ARENDDT, 2011, p. 236).

Reforçamos a necessidade de enfrentar as ambiguidades e as tensões que cercam pressupostos da construção da docência que desconsideram o viver e o experimentar dos bebês e crianças bem pequenas. Inventariar a docência por outro prisma é lançar-se ao desafio de definir com precisão qual é o ponto de vista que nós adultos adotamos para entender o ponto de vista das crianças. Um encontro entre adultos e crianças é pleno de desvios e riscos, e sentir o gosto do inesperado talvez seja um caminho para que junto delas possamos criar formas de participação infantil na construção da docência. Portanto, a atuação docente necessita ser baseada em constantes reflexões educacionais e pedagógicas. Exercer a docência envolve um conjunto de perspectivas teóricas e metodológicas emaranhadas em dimensões estruturais, sociais e culturais da educação da infância.

Podemos afirmar que existe uma procura de soluções que permitem recriar e redimensionar as instituições educativas. Assim, alguns termos como inovação, mudança, criatividade, autonomia e participação tornaram-se presentes nos discursos dos profissionais da infância, mas infelizmente ainda precisamos reinventar e redefinir a docência com a pequena infância, para além das rotinas estritamente regulamentadas, também pautadas pela mediocridade das condições de trabalho que limitam a vivência e as experiências dos bebês e crianças bem pequenas, bem como das professoras no interior das creches.

Assim como não se quer negar a condição de as crianças poderem ser crianças, também não pretendemos negar a condição dos adultos na creche, como responsáveis pela tarefa de conduzir o processo educativo e pedagógico, organizar as práticas que, no nosso entender, devem apontar na direção da ampliação da experiência e dos conhecimentos das crianças em todas as dimensões: cognitivas, lúdicas, afetivas, expressivas e corporais, pois

concordamos que o desenvolvimento dessas dimensões é um direito social de todos. Não se trata, contudo, de acatar a ideia, equivocada, no nosso entender, de colocar a “criança no centro”, conforme defendem os partidários da “Pedagogia Nova”. Aqui, a posição é que adultos e crianças estejam no centro do processo educacional e pedagógico, estabelecendo relações que valorizem a humanidade que habita em todos nós.

Notas

1 Adotamos a nomenclatura “bebês e crianças bem pequenas” seguindo as orientações do documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (MEC, 2009). No documento se compreende bebês como crianças de zero a dezoito meses, e crianças bem pequenas como crianças entre dezenove meses e três anos e onze meses.

Referências

- Arendt, H. (2011). *A condição humana* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Agostinho, A. (2015). Formas de Participação Infantil. In A. Martins Filho (Org.), *Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola*. Porto Alegre: Mediação.
- Barbosa, M. (2001). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (1990). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988* (4ª ed., Série Legislação Brasileira). São Paulo: Saraiva.
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília.
- Campos, M. (2012). Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. In A. F. Vaz & C. M. Momm, Carolina Machado (Orgs.), *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas* (cap. 1, p. 11-20). Nova Metrópolis: Nova Harmonia.
- Delgado, A. (2013). Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (3), 248-256.
- Faria, A. (1993). *Educação Pré-Escolar e Cultura*. São Paulo: Cortez.
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Falk, J. (2011). *Educar os três primeiros anos*. São Paulo: JM.
- Houaiss, A. & Villar, M. (2010). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Kohan, W. (2010). Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educ. Real* 35(3) 125-138. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- Kramer, S. (2002). Gestão pública, formação e identidade de profissionais da educação infantil. *Cadernos de Pesquisa* 37(131).
- Martins Filho, A. (2013). *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Martins Filho, A. & Prado, P. (2011). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados.
- Martins Filho, A. , Delgado, A. (Org.). Dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. *Pro-posições* 24 (3) 21-113.
- Martins Filho, A. (Org.). (2016). *Educar na Creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês*. Porto Alegre: Mediação.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP* 20(3) 417-436. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733007>
- Montagu, A. (1988). *Tocar: o significado humano da pele* (6ª Ed.). São Paulo: Summus.
- Mozère, L. (2007). “Du côté” des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie? In G. Brougère, M. Vandebroek, (Dir.), *Repenser l' éducation des jeunes enfants*. Bruxelles:ditions Scientifiques Internationales.
- Mozère, L. (2006). Le défi d'une sociologie de la prime enfance. In R. Sirota (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires.
- Mozère, L. (2008). On n'apprend pas à un enfant à marcher. *Le Portique* [en ligne]. URL <http://leportique.revues.org/index1783.html>
- Mozère, L. (2007). Devenir - enfant. *Le Portique* [en ligne]. URL <http://leportique.revues.org/index1375.html>
- Ministério da Educação. (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e ação pedagógica*. Lisboa: Educar.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Ongari, B., Molina, P. (2003). *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pais, J. M. (2003). *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.
- Rocha, E. (1999). *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil*. Florianópolis: UFSC.
- Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (vol. 1, 2.ed.). São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

AS CRIANÇAS NEGRAS VISTAS PELA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA¹

Míghian Danae Ferreira Nunes

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Brasil

mighiandanae@yahoo.com.br

Lajara Janaina Lopes Corrêa

Universidade Federal de São Carlos, SP - Brasil

lajarajanaina@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa as dissertações e teses relacionadas as pesquisas sobre crianças negras e relações raciais através de levantamento realizado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-ibicit) e em sites de congressos: Congresso de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE, entre outros. Escolhemos os estudos com crianças de até seis anos de idade e catalogamos nesse levantamento as produções acadêmicas relacionadas ao tema que envolvem crianças negras e relações raciais produzidas no Brasil a partir da década 1990 até o ano de 2015. A partir da pesquisa realizada é possível afirmar que, ainda de maneira tímida, a junção destas áreas vem ganhando algum espaço, não sem tensão e crítica, críticas estas produzidas a partir de questões como a categoria idade, as relações de poder e a interseccionalidade.

Palavras-chave

criança negra, relações raciais, sociologia da infância.

Abstract

This article analyzes the dissertations and theses related to the research on black children and racial relations through a survey conducted in the database of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (Capes), Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD-ibicit), and in congress sites like Congresso de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE, among others. We chose the studies with children up to six years of age and we cataloged in this survey the academic productions related to the theme involving black children and race relations, produced in Brazil from the decade 1990 to the year 2015. From the research carried out, it is possible to affirm that, even in a timid manner, the junction of these areas has been gaining some space, not without tension and criticism, these produced from questions such as age category, power relations and intersectionality.

Keywords

black child, race relations, sociology of childhood.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre infância, aqueles localizados na área da sociologia da infância, passaram a incorporar recentemente os debates relacionados a questões como gênero e raça. A partir da definição dos temas de pesquisa no doutorado, a necessidade de organizar um levantamento bibliográfico sobre infância e relações raciais mostrou-se imperativa, visto que conhecer como as/os pesquisadoras/es tem direcionado as inquietações e dúvidas sobre infância e relações raciais e como tem organizado metodologicamente seus trabalhos de pesquisa colaboraria com o aprofundamento da pesquisa.

O objetivo deste artigo é, assim, apresentar um levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica relacionada aos temas ‘crianças negras’ e ‘sociologia da infância’ produzidos no Brasil a partir da década 1990 até o final de 2015. Esta pesquisa produziu seu *corpus* teórico a partir de levantamento e sistematização bibliográfica realizada entre os meses de março a julho de 2015. Na primeira etapa, realizamos pesquisa na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – plataforma Banco de Teses e Dissertações – e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDT-D-ibict). Como a quantidade de material foi pequena, realizamos uma segunda etapa de pesquisa, realizada de agosto de dezembro de 2015, que consistiu em pesquisas aos sites de congressos (Congresso de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE), entre outros.

Neste levantamento bibliográfico alguns critérios foram observados nestas buscas:

1. Apenas teses e dissertações foram catalogadas neste levantamento, visto que os artigos encontrados, em sua grande maioria, remetiam a alguma tese ou dissertação descrita;
2. Os estudos deveriam ser realizados no Brasil e em Língua Portuguesa;
3. Os estudos deveriam ser feitos sobre/com crianças até seis anos.
4. Na primeira etapa do levantamento bibliográfico combinamos as palavras-chave segundo o quadro:

Quadro I – Palavras-chave. Brasil, 2016.

Palavras-chave	
Sociologia da infância	Raça
	Racismo
Infância	Raça
	Racismo
Infância negra	Pertencimento racial
	Identificação étnico- racial

Fonte: Produzido pelas autoras, 2016.

Ao cruzar os descritores encontramos nas bases mencionadas apenas 06 trabalhos que continham os critérios escolhidos, o que nos levou a buscar outros modos de pesquisa, conforme já descrito. Após esta etapa, ao proceder às primeiras leituras dos trabalhos encontrados, fomos direcionadas para outras produções, e algumas delas, ao serem analisadas, foram também incluídas, juntamente com as encontradas nos sites do Congresso de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE, do II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança (2013) e do III Seminário Internacional: Infância e Relações Étnico-Raciais (2014), além de artigos e documentos sobre o tema. Sentimos necessidade de realizar a segunda etapa ao perceber que possuíamos conhecimentos de vários trabalhos relacionados aos temas, mas não estavam disponíveis para consulta, e incluímos no levantamento outras fontes de pesquisa.

Assim, chegamos a 16 dissertações de mestrado e 06 teses de doutorado, totalizando 22 produções acadêmicas de 1990 até o final de 2015. Escolhemos os estudos com crianças até seis anos de idade. Inicialmente, a intenção era observar se os trabalhos encontrados faziam menção à sociologia da infância em suas referências de leitura em conjunto com os temas das relações raciais. Como o número de material foi bastante escasso até aqui, compreendemos a importância de cruzar palavras-chave relacionadas à área para chegar a teses e dissertações que, mesmo não tendo a sociologia da infância como aporte teórico, fizessem menção à infância e/ou criança. Os dados que serão apresentados nas tabelas levaram em conta também estes trabalhos e não apenas as teses e dissertações que possuem o aporte teórico da sociologia da infância.

Segundo os dados encontrados (Tabela I), cerca de 36% da produção acadêmica sobre infância e relações raciais está concentrada na região Sul, 36% na região Sudeste, 27% na região Nordeste, e nas regiões Centro-Oeste e Norte; através do método escolhido não foram encontradas nenhuma publicação em nível de pós-graduação. Em seguida identificamos as universidades brasileiras que tem produções acadêmicas com o tema infância e relações raciais.

Tabela I - Distribuição de teses e dissertações por universidades brasileiras, Brasil, 2016.

REGIÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL	%
NORTE				
NORDESTE				
UFPB	1	0		
UFC	3	1	6	27%
UFBA	1	0		
CENTRO-OESTE				
SUDESTE				
USP	1	0		
UNICAMP	2	1		
PUC-SP	1	1	8	36%
PUC-Minas	1	0		
UFSCar	1	0		
SUL				
UFPR	1	1		
UFRGS	2	1	8	36%
UFSC	2	1		
TOTAL	16	6	22	100%

Fonte: Produzido pelas autoras de acordo com as bases de dados da Capes e BDTD, 2016.

As dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades brasileiras apontam para 22 pesquisas, no entanto, a grande concentração da produção foi realizada nos mestrados na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Observamos que a Universidade de São Paulo (USP), reconhecidamente uma das maiores universidades brasileiras, só produziu até o final de 2015, uma dissertação, no ano de 1998, sobre o tema², o que pode indicar que a conexão entre os temas das relações raciais e da sociologia da infância não alcançaram determinados espaços. Apenas 06 teses de doutorado foram encontradas – uma tese para cada instituição – na Universidade Federal (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

Foram encontradas pesquisas de mestrado em outras universidades: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essas pesquisas foram produzidas nos programas de pós-graduação em Educação; as universidades das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil não tem registrado nos bancos pesquisados nenhum estudo sobre infância e relações étnico-raciais.

Os dados indicam a predominância de dissertações de mestrado na região Sudeste (Tabela I), totalizando 38% da produção acadêmica nacional. Destes, destacam-se os Estados de São Paulo e Minas Gerais. Os dados revelam, ainda, que 31% da produção acadêmica encontra-se nas regiões Nordeste e destacam-se os estados da Paraíba, Ceará, Bahia. Cabe registrar ainda que a produção da região Sul é de 31% e destacam-se os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina; nas regiões Norte e Centro-Oeste não foram encontradas publicações sobre o tema. No que se refere às teses de doutorado, encontramos 50% da produção acadêmica na região Sul, destacando-se os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina; 33% na região Sudeste, destaca-se o Estado de São Paulo e 17% na região Nordeste, no Estado do Ceará. As regiões Norte e Centro-Oeste não foram encontradas teses nesse campo de pesquisa.

No que diz respeito à distribuição temporal da produção acadêmica em educação infantil e relações raciais, são bem pertinentes a nossa pesquisa (tabela II), os dados demonstram que no período de 1990-1999, a produção acadêmica foi de 14% das pesquisas na área, enquanto que em 2000-2009 concentraram 27% das pesquisas, e em 2010-2015 totalizaram-se 59% das pesquisas com tema na educação infantil e relações raciais, demonstrando assim, um expressivo aumento da produção acadêmica nas áreas relacionadas a esse campo de estudo.

Tabela II - Distribuição de teses e dissertações por períodos de defesa. Brasil, 2016.

Ano defesa	Dissertação Mestrado	Tese Doutorado	Total	%
1990-1999	3	0	3	14%
2000-2009	6	0	6	27%
2010-2015	7	6	13	59%
Total	16	6	22	100%

Fonte: Produzido pelas autoras de acordo com as bases de dados da Capes e BDTD, 2016.

Conforme os dados sobre a distribuição de teses e dissertações por período de defesa, constatamos um crescimento significativo na produção científica a partir do ano de 2010, mas ainda assim, são poucos os estudos sobre as relações étnico-raciais entre crianças pequenas. Passamos agora a uma breve análise do material recolhido para estudo neste artigo. Neste levantamento, buscamos evidenciar os percalços por quais passamos para encontrar trabalhos relacionados ao nosso tema de pesquisa, visto que nem todas as referências aqui expostas encontravam-se na base de dados da Capes e BDTD-ibict. Sentimos a necessidade de complementar a busca ao perceber que possuíamos conhecimentos de vários trabalhos relacionados ao tema, mas não estavam disponíveis para consulta, e incluímos no levantamento outras fontes de pesquisa.

O que dizem as pesquisas sobre infância e relações raciais

Antes de iniciar a apresentação dos trabalhos escolhidos para este estudo, gostaríamos de fazer algumas ressalvas. Há duas pesquisas que são pioneiras no debate sobre infância, criança e relações raciais no Brasil. Virgínia Leone Bicudo (1955) e Aniela Ginsberg participaram do programa de pesquisa UNESCO-Brasil sobre relações raciais, realizado em parceria com a revista *Anhembi de São Paulo* (1950-1953), e coordenado por Florestan Fernandes e Roger Bastide (Gomes, 2013).

Apesar de não tratarem apenas das crianças pequenas, como é o caso dos estudos aqui escolhidos, entendemos que estes trabalhos são importantes para marcar as relações entre os campos aqui apresentados, mesmo que à época estas relações não estivessem assim definidas.

Algumas pesquisas que não foram incluídas nesta revisão bibliográfica foram realizadas com crianças após os seis anos e há também algumas outras que tratam das relações raciais na percepção das professoras negras na educação infantil. Em geral, estas pesquisas apontam a existência de práticas discriminatórias no contexto escolar e trazem reflexões sobre como promover práticas antirracistas (Rosemberg & Pinto, 1997; Fazzi, 2000; Carvalho, 2005; Rosemberg, 2006, 2007; Dias, 2007; Teles, 2010; Souza, 2012; Dornelles, 2014).

Ao realizar a leitura de todos os trabalhos, algumas considerações mais gerais puderam ser feitas. A partir deste ponto do texto, apresentamos algumas observações relevantes sobre o estudo, realizando análises sobre o quadro geral de materiais encontrados. Dos vinte e dois trabalhos catalogados, vinte e um foram escritos por mulheres e apenas seis são teses (Tabela III).

Tabela III – Natureza das produções encontrados, 2016.

Natureza	Quantidade	Sexo do/a autor/a	% (por sexo)	% (total)
Teses	6	Feminino	6 27%	27%
		Masculino	0 0%	
Dissertações	16	Feminino	15 68%	73%
		Masculino	1 5%	
Total	22	-	22 100%	100%

Fonte: Produzido pelas autoras de acordo com as bases de dados da Capes e BDTD, 2016.

Iniciamos a pesquisa a partir da década de noventa, sendo o primeiro dos trabalhos concluído em 1994 e o último em 2015, perfazendo assim, vinte e um anos³. É possível assinalar também que, na década de noventa, os trabalhos relacionavam o tema da infância negra à denúncia do racismo nas instituições escolares, os trabalhos mais recentes aliam esta perspectiva à discussão sobre as diferenças e as complexidades presentes nas tensões relacionadas à raça, gênero e classe social.

No mapeamento realizado, classificamos os trabalhos a partir do cruzamento entre suas palavras-chave, realizamos a leitura de todo o material e apresentamos (Tabela IV) a relação dos eixos temáticos encontrados nas teses e dissertações:

Tabela IV – Eixos temáticos encontrados nas teses e dissertações, 2016.

Eixo temático	Teses	Dissertações	Total	%
Racismo e educação escolar	1	5	6	27%
Raça, infância e práticas pedagógicas na educação infantil	1	1	2	9%
Raça como categoria de análise	1	2	3	14%
Infância e relações raciais	1	1	2	9%
Literatura infanto-juvenil, identidade e raça	0	2	2	9%
Acesso das crianças negras à educação infantil	0	2	2	9%
Infância negra e o racismo	0	2	2	9%
Sociologia da infância e pertencimento racial	2	1	3	14%
TOTAL	6	16	22	100%

Fonte: Produzido pelas autoras de acordo com as bases de dados da Capes e BDTD, 2016.

Segundo a tabela acima, percebemos que 27% dos trabalhos acadêmicos listados tratam da criança ou infância negra a partir da perspectiva do racismo, fazendo supor que esta é a “única” via de alcance para o estudo destas infâncias. Apesar de ser bastante oportuno que estudos

confirmem a existência do racismo na infância, é importante ressaltar que precisamos de mais estudos que vejam a criança negra não apenas a partir da violência a ela endereçada ou por ela reproduzida, ou seja, precisamos de estudos que aproximem-se das crianças também pelo que são e o que fazem, como organizam suas experiências, enfim, como vivem suas vidas de crianças, Dito isto, a questão que ainda persiste é: será que estamos realmente ouvindo efetivamente as crianças negras nestes estudos ou estamos apenas verificando se as crianças aprenderam ou imitam bem nossos modos de nos relacionar? Entendemos que, nos estudos das relações raciais, o racismo pode surgir como um componente destas relações, podendo ser mesmo um elemento estruturador, mas é também preciso enxergar crianças a partir de suas próprias experiências. Das vinte e duas pesquisas encontradas, nove delas fazem menção à etnografia na descrição do método de pesquisa empregado.

Em alguns casos, a pesquisa é denominada de estudo de caso etnográfico (Gaudio, 2013), abordagem de inspiração etnográfica (Costa, 2007), pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (Amaral, 2014), numa tentativa de evidenciar diferenças entre o trabalho realizado no campo escolhido e o trabalho antropológico. Mesmo levando em consideração os debates na área da antropologia que abordam a questão do poder da pessoa que faz a pesquisa e do grupo participante da pesquisa, parece correto afirmar que, para se aproximar dos pontos de vista das crianças e estabelecer com elas uma relação menos autoritária, a etnografia continua sendo um método importante para a compreensão das infâncias brasileiras, marcada(s) pelas diferenças e também pelas desigualdades sociais (Nunes, 2015);

Chama atenção à utilização, na dissertação orientada pelo professor Henrique Cunha Jr., do método afrodessendente de pesquisa, que, segundo Barreto (2012), é um “método [em que o] pesquisador conhece e faz parte do campo a ser pesquisado, não se distancia deste, porque tem uma relação anterior com os pesquisados e o *lôcus* da sua pesquisa. A relação entre pesquisador e pesquisado é de sujeito-sujeito [...]” (Barreto, 2012, p.12).

Dos vinte e dois trabalhos selecionados, doze deles citam a sociologia da infância, perfazendo 55% do total das pesquisas encontradas. Ao dizer isso, é preciso observar que entendemos como “partir da perspectiva da sociologia da infância” o uso do *corpus* teórico e/ou das metodologias indicadas pela sociologia da infância em pesquisas com crianças que, sejam quais forem, levam em consideração a escuta das crianças.

Alguns trabalhos, apesar de citarem as contribuições da sociologia da infância para definir conceitos como in-

fância e criança, não incorporam a perspectiva de modo global e nas metodologias empregadas. Entre estes, há aqueles que, apesar de destacarem a fala das crianças no texto, estas aparecem como **ilustração para a confirmação** de um debate teórico que o/a pesquisador/a quer validar, não sendo vistas como potentes para a construção de uma nova metodologia no percurso da pesquisa. Ocorre que este modo de lidar com as falas das crianças pode novamente fazer com que estejamos apenas reproduzindo uma visão adultocêntrica sobre elas, não levando em conta o discurso das próprias crianças a partir de suas experiências, sendo válido apenas quando analisado, categorizado por uma pessoa adulta. Apesar disto, estas pesquisas são importantes, porque registram falas e tornaram possíveis as confirmações acerca do racismo.

Ao mesmo tempo arriscamos dizer que alguns trabalhos, mesmo não citando a sociologia da infância, parecem se vincular mais ao campo – aqueles que incorporam a escuta das crianças, por exemplo – do que alguns que citam a sociologia da infância, mas não promovem uma rotação no ponto de vista escolhido para análise. Alguns trabalhos utilizam-se da raça não como ponto de partida problematizador das questões postas pela pesquisa com crianças, mas como um **acréscimo** ou **apêndice**, como “*mais uma*” categoria de análise e descritora de condições materiais e subjetivas com as quais as crianças estão relacionadas, sem sobrepor análises ou revelar os conflitos que surgem ao confrontar/relacionar categorias.

Raça como acréscimo ou apêndice não nos deixa perceber, por exemplo, importantes tensões presentes nos debates sobre desenvolvimento, pobreza, função da escola, a importância do brincar, etc. Ao pensar raça não apenas como “*mais uma categoria*”, mas um importante condutor do trabalho de pesquisa, nosso olhar é redefinido e enxergamos as mesmas dúvidas e questões postas pela sociologia da infância, a partir deste ponto de partida, algo já descrito por Gloria Ladson-Billings (2002) como “teoria racial crítica”.

A teoria racial crítica foi introduzida no campo da Educação por Ladson-Billings (2002) e outros/as pesquisadores/as – ela surge inicialmente no direito estadunidense – e coopera para compreendermos de que modo raça se constitui como um campo de estudos, que modifica a compreensão dos fenômenos sociais. A teoria racial crítica na Educação, combinada com outras áreas do conhecimento, tem servido como “*uma ferramenta analítica para o exame das desigualdades*” (2002, p. 278). Para esta autora, a teoria racial crítica usa a raça como ponto de partida para análises mais complexas da sociedade.

Levar em conta o que dizem as crianças pode trazer novas questões ao estudo das relações raciais no Brasil. De

saída, vemos que os estudos afirmam o modelo de ordenamento que privilegia alguns grupos em detrimento de outros **não é uma construção infantil**. Acreditamos que pesquisas com crianças negras – mas que não tenham o objetivo primeiro de falar sobre racismo ou pensar a criança negra a partir da falta – podem colaborar para que consigamos enxergar outras perspectivas e, a partir delas, outras possibilidades de existência para a infância negra.

Dos doze trabalhos encontrados que fazem a conexão entre as áreas e que versaram sobre a identificação racial das crianças, excetuando-se o de Cristina Trinidad (2011), trabalharam com a heteroatribuição, está feita pelos/as responsáveis da criança ou pela pesquisadora. Algumas pesquisadoras não informam textualmente essa opção, mas é possível inferir pela leitura de todo o texto que este foi o caminho percorrido. Dentre as pesquisas, há também aquelas que, mesmo falando sobre questões ligadas às relações raciais, não mencionam a cor/raça das crianças escolhidas.

Por fim, vemos que em apenas um deles a pesquisa foi realizada completamente fora do ambiente escolar. Em dois deles, as observações das pesquisadoras dividiram-se entre o quilombo e a escola (Paula, 2014; Souza, 2015). Essa percepção deu-se ainda quando fazíamos o levantamento inicial, em que as pesquisas com crianças entre 6-12 anos também foram, em sua maioria, realizadas na escola. Esta constatação revela a importância que há no debate feito pela sociologia da infância sobre a institucionalização das crianças (Marchi, 2007; Prado, 2014). No quadro abaixo, apresentamos as produções acadêmicas, assinalando numa coluna SI com a letra S (sim) para os trabalhos que citam a sociologia da infância:

Quadro II – Teses e dissertações defendidas do Brasil (1994-2015).

SI	Nome	Título	Universidade	Ano	Tese/Dissertação
1	Eliana de Oliveira	Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo	PUC-SP	1994	Dissertação
2	Eliete Aparecida Godoy	A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz piagetiana.	UNICAMP	1996	Dissertação
3	Eliane dos Santos Cavalleiro	Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil	USP	1998	Dissertação
4	S Fabiana de Oliveira	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	UFSCar	2004	Dissertação
5	Cristiane Irinea Silva	O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis.	UFSC	2007	Dissertação
6	S Marcelle Arruda Cabral Costa	Identidades étnico-raciais em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?	UFC	2007	Dissertação
7	Flávia de Jesus Damião	Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro, Salvador.	UFC	2007	Dissertação
8	Marta Alencar dos Santos	Educação da infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.	UFBA	2008	Dissertação
9	S Arleandra Cristina Talin do Amaral	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.	UFPR	2008	Dissertação
10	Fernanda Moraes Souza	Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças.	UFRGS	2010	Dissertação
11	Bianca Salazar Guizzo	"Aquele negrão me chamou de leitão": representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil.	UFRGS	2011	Tese
12	S Cristina Teodoro Trinidad	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	PUC-SP	2011	Tese
13	S Poliana Rezende Soares	Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis.	UEPB	2012	Dissertação
14	Rosivalda Barreto	Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá: Salvador – Bahia.	UFC	2012	Dissertação
15	S Sandra Maria de Oliveira	A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.	PUC/Minas	2012	Dissertação
16	S Arleandra Cristina Talin do Amaral	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil	UFPR	2013	Tese
17	S Daniela Lemmertz Bischoff	Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil	UFRGS	2013	Dissertação
18	S Eduarda Gaudio Souza	Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero.	UFSC	2013	Dissertação
19	S Elaine de Paula	"Vem brincar na rua!" Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos.	UFSC	2014	Tese
20	S Flávio Santiago	"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil.	UNICAMP	2014	Dissertação
21	S Nara Maria Forte Diogo Rocha	Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre a cultura e história africana e afro-brasileira na escola.	UFC	2015	Tese
22	S Márcia Lúcia Anacleto de Souza	"Ser quilombola": identidade, território e educação na cultura infantil.	UNICAMP	2015	Tese

Fonte: Produzido pelas autoras, 2016.

CONSIDERA- ÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa sobre a produção acadêmica relacionada à infância das crianças negras produzida no campo da sociologia da infância demonstra um crescimento significativo na produção científica a partir do ano de 2010. Essa constatação quer reforçar que os estudos que os antecederam foram fundamentais para a construção do campo das relações raciais e infância, algo já apontado no artigo de Ana Cruz, Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (2015). Apesar disso, percebemos que a falta de estudos interdisciplinares, com metodologias qualitativas que incorporem a fluidez das categorias raça e infância acabam por fazer com que se torne mais difícil encontrar as crianças negras. Mobilizar áreas como a história social da infância (Jovino, 2015), a geografia da infância (Lopes, 2006) e mesmo estudos na área da psicologia histórico-cultural (Almeida, 2016) podem colaborar com a percepção da presença das crianças negras e como elas se movimentam nos cotidianos de nossa sociedade. Esta percepção nos leva a lembrar que o que já foi apontado por Punch (2016) sobre o fato de haver pouca multidisciplinaridade nos estudos da infância, pode fazer com que estudos interseccionais com crianças sejam menosprezados. Nesse sentido, seria difícil para a sociologia da infância alcançar estudos com meninas negras, por exemplo. Incorporar análises mais híbridas, que levem em consideração as diversas vozes presentes no interior de um grupo de crianças e pensar as crianças negras a partir de experiências que levem em conta a raça e não apenas o racismo; são caminhos para novas pesquisas que desejam conjugar as áreas apresentadas. Por último, mas não menos importante, convém dizer que, apesar das infâncias apresentadas pela maioria destes trabalhos serem plurais e em contexto, estes estudos pouco têm realizado críticas às correntes da sociologia da infância que pensam a infância e a criança numa perspectiva estrutural e, portanto, singular. Estas correntes veem como de menor importância às categorias de raça ou de sexo-gênero e os problemas relativos a elas. Um motivo para não recepção desses estudos por algumas correntes da sociologia da infância diz respeito ao fato de que estudos de infâncias em contexto acabariam por borrar um conceito bastante caro ao próprio campo, a saber, a categoria de idade. Uma das formas de solucionar estes entraves seria, ao falar de crianças negras, não prescindir das contribuições da história social (e crítica) da infância (Warde, 2007).

Notas

¹ Artigo elaborado a partir das teses em andamento: Corrêa, L. J. L. (2016), com título provisório “Um Estudo sobre as Relações Étnico-Raciais na Perspectiva das Crianças Pequenas, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil. Nunes, M. D. F. (2016), com título provisório “As mandingas das crianças: as culturas das crianças de quatro anos da escola municipal Malê Debalê em Salvador, BA”. Universidade de São Paulo, FE-USP, Brasil.

² No início de 2016, a dissertação “Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos foi defendida por Ana Carol Farias.

³ Cabe lembrar dois trabalhos anteriores a este período, mas igualmente importantes para o debate sobre relações raciais e crianças, um deles no espaço escolar. São eles: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (1985). *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG e BARBOSA, Irene M. F. (1983). *Socialização e Relações Raciais: um estudo de família negra em Campinas*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

Agradecimentos

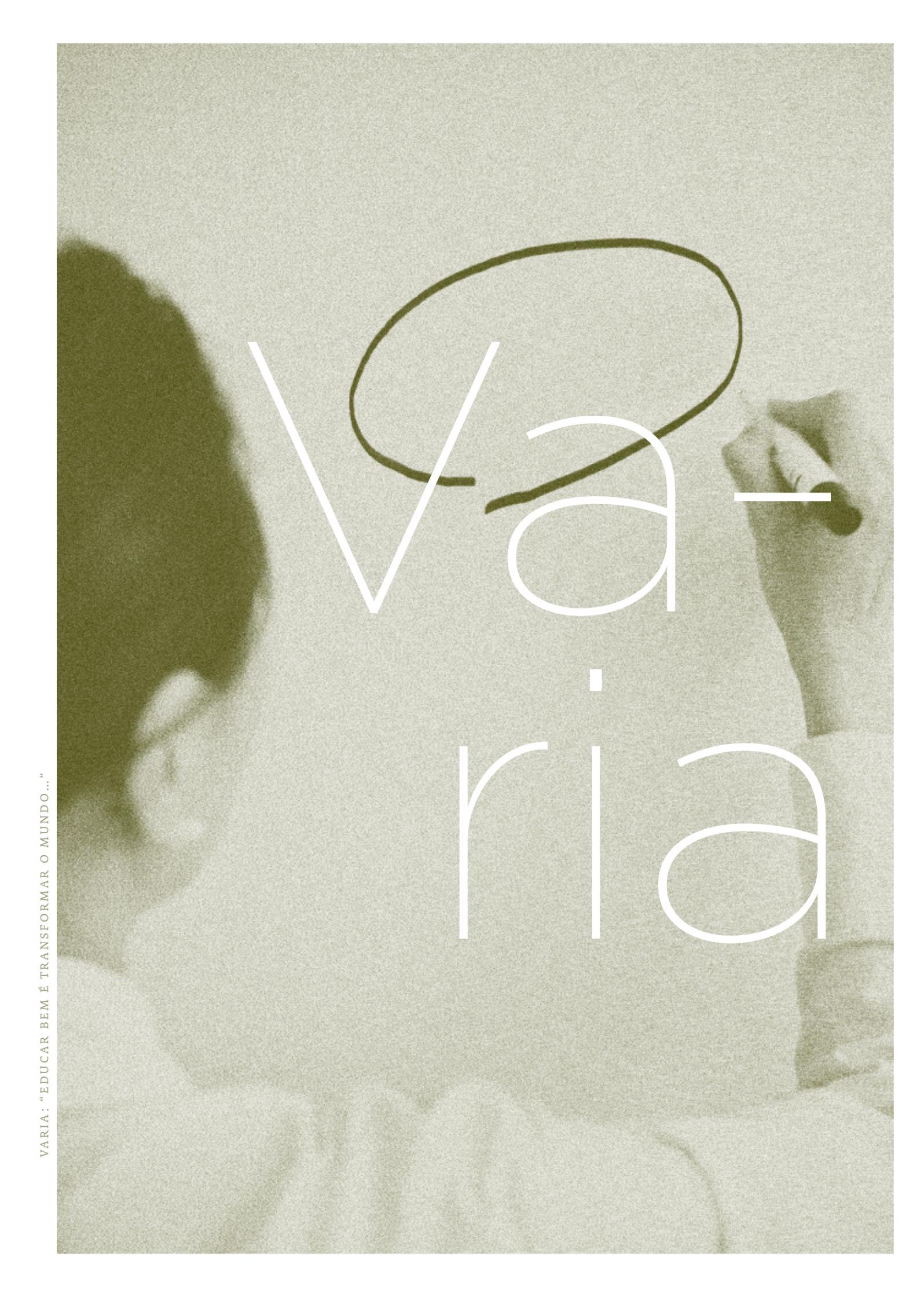
Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao programa Observatório da Educação - CAPES e INEP (Brasil), pelo apoio ao desenvolvimento da pesquisa de doutorado.

Referências

- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). (2015). *Congresso de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE*. Consultado em 20/12/2016, disponível em <http://www.abpn.org.br/novo>
- Bicudo, V. & Maio, M. (Orgs.). (2010). *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e Política.
- Barreto, R. (2012). *Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá: Salvador - Bahia*. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, UFC.
- Carvalho, M. (2004). O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, 22, 247-290. Consultado em 20/12/2016, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>
- Cruz, A., Abramowicz, A. & Rodrigues, T. (2015). A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (2), 331-345. Consultado em: 20/12/2016, disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1213/413>
- Dornelles, L. (2014). Sobre raça, racismo, negritude e beleza: o que as crianças têm a dizer sobre esse tema? In E. Ghanem & M. G. Neira, *Educação e Diversidade Cultural no Brasil: ensaios e práticas* (pp. 193-218). Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Farias, A. (2016). “Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP.
- Fazzl, R. (2004). *O drama racial de crianças brasileiras - socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Gandin, L., Diniz-Pereira, J. & Hypolito, A. (2002, agosto). Para além de uma educação multicultural: Teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). *Revista Educação e Sociedade*, 23 (79), 275-295.
- Ginsberg, A. (1955). Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In R. Bastide & F. Fernandes, *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo* (pp. 311-361). São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO.
- Gomes, J. (2013). *Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)*. Tese de Doutorado em Antropologia Social não publicada, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP. Consultado em 20/12/2016, disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde.../2013_JanainaDamacenoGomes.pdf
- Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança II. (2013). Consultado em 15/11/2015, disponível em <http://www.estudosdacrianca.com.br>
- Jovino, I. (2015). Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (2), 189-225. Consultado em 20/12/2016, disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>
- Lopes, J., Vasconcelos, T. (2006, janeiro-junho). Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 103-127. Consultado em 20/12/2016, disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf
- Marchi, R. (2007). *Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a não-criança no Brasil*. Tese de Doutorado em Sociologia Política não publicada, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Consultado em 20/12/2016, disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90214>
- Nunes, M. (2015). Sociologia da infância, raça e etnografia: Interseções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (2), 413-440. Consultado em 20/12/2016, disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1115/417>
- Prado, R. (2014). Contexto social de emergência da ideia de participação e voz das crianças. In *A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas* (pp. 54-63). Tese de Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Punch, S. (2016). Cross-world and cross-disciplinary dialogue: A more integrated, global approach to childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 6 (3), 352-364. Consultado em 16/11/2016, disponível em <http://gsc.sagepub.com/content/early/2016/08/21/2043610616665033.full.pdf+html>

-
- Rosemberg, F. (2006). Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17 (34), 15-42. Consultado em 20/12/2016, disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1284/1284.pdf>
- Rosemberg, F. (2007). Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 759-799. Consultado em 20/12/2016, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf>
- Rosemberg, F. & Pinto Pahim, R. (1997). Criança pequena e raça na PNAD 87. *Textos FCC/DPE*. Consultado em 20/12/2016, disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/download/2429/2387>
- Souza, E. (2012). *Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Consultado em 20/12/2016, disponível em <https://www.repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2627>
- Teles, C. (2012). *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora*. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. Consultado em 20/12/2016, disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/.../CAROLINA_DE_PAULA_TELES.pdf
- Warde, M. (2007, janeiro-junho). Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. *PERSPECTIVA*, 25 (1), 21-39. Consultado em 15/11/2016, disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1495/1209>

VARIA: "EDUCAR BEM É TRANSFORMAR O MUNDO..."



Varia

“EDUCAR BEM É TRANSFORMAR O MUNDO...”

COLÓQUIO SOBRE OS 150 ANOS DE PRESENÇA DAS IRMÃS DOROTEIAS EM PORTUGAL

Sob responsabilidade científica da Academia Portuguesa da História e da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, um conjunto de personalidades da Academia e das Irmãs Doroteias levaram a efeito o Colóquio “Educar bem é transformar o mundo...”, realizado em Fátima, nos dias 14, 15 e 16 de outubro de 2016, na *Domus Carmeli*. Este evento científico pretendeu evocar o longínquo ano de 1866 e trazer à memória parte de uma “História Ignorada” que encerra a vida de serviço de quantas jovens optaram por seguir, na Província Portuguesa, o carisma de Santa Paula Frassinetti.

Estruturado a partir de dois eixos temáticos: que “resposta” foi a Congregação ao longo deste tempo? Que “pertinência” tem a Congregação para a sociedade atual e futura?, as várias conferências do Colóquio souberam situar a presença das Irmãs Doroteias em terras lusas no seu “antes” e no seu “depois”. O pano de fundo histórico enquadrador do agir das Irmãs Doroteias ao longo de 150 anos permitiu trazer nova luz para dentro das opções de missão tomadas pela Congregação em cada tempo. O Colóquio soube ainda levantar um vasto leque de interrogação sobre o momento atual e o modo como a sociedade e a Igreja continuam a pedir “entrega” e “serviço” às Doroteias, hoje.

Numa brevíssima síntese das várias conclusões tiradas, poder-se-á sublinhar o seguinte:

- A leitura histórica dos contextos de intervenção da Província Portuguesa das Irmãs Doroteias permite, simultaneamente, conferir densidade e complexidade às opções tomadas em cada época e valorizar a atuação, na simplicidade, das Irmãs movidas pela confiança, coragem e pela fé.
- Deve-se inserir Paula Frassinetti no seu tempo e “ler” as respostas que encontrou, não apenas à luz da teologia e da espiritualidade, mas também como atuação social emergente para transformar o mundo, num primeiro momento, o “seu” mundo.
- A Congregação deve desenvolver a permanente necessidade de acompanhamento e leitura lúcida do processo histórico para, em cada época, ser resposta ao jeito de Paula Frassinetti.

- A Congregação deve intensificar o seu entendimento da dimensão abrangente da palavra “educar”, que não se confunde nem com os meios nem com os fins, para que esta seja a marca referencial do seu agir, onde quer que ele aconteça.

Enquadrando as conclusões que aqui se deixam, pensamos indispensável dar a conhecer os textos das intervenções que, ao longo do Colóquio, motivaram o diálogo e o aprofundamento. Nada melhor, pensamos, do que fazê-lo através da *Revista Saber & Educar* que se afigura o veículo por excelência de uma das principais convicções de Santa Paula Frassinetti: Educar bem é transformar o mundo!

Manuela Mendonça e José Luís Gonçalves

BRINCAR COM A GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Filipa Balinha

Infantário Nuno Simões
Universidade do Minho
filipa.balinha@gmail.com

Emma Mamede

Universidade do Minho
emamede@ie.uminho.pt

Resumo

Este artigo descreve a exploração de tarefas de geometria, com um grupo de crianças a frequentar a educação Pré-escolar, em Braga. Apresentaram-se quatro tarefas no âmbito da geometria, a um grupo de 20 crianças, com idades entre os 3 e os 4 anos. As tarefas incluíam a abordagem às figuras geométricas, às relações topológicas, à leitura de mapas e à orientação espacial. Com a prática espelhada neste artigo ficou evidente que é possível trabalhar geometria, nestas idades, se as tarefas forem apresentadas sob a forma de jogos ou desafios. É importante que as tarefas sejam pensadas para a educação pré-escolar atendendo aos documentos curriculares. Desta forma, podemos interligar as diversas áreas do saber e construir tarefas interessantes e desafiantes, para ajudarmos as crianças a crescer e a aprender brincando.

Palavras-chave

Matemática; Jardim de Infância; Geometria; Pré-escolar

Abstract

This article describes the exploration of geometry tasks with a group of children attending pre-school education in Braga. Four tasks were presented in the context of geometry to a group of 20 children aged 3 to 4 years. The tasks included the approach to geometric figures, the topological relations, maps reading and spatial orientation. As it is described in this article, it became clear that with practice, at this age, you can work geometry and mathematics as long the tasks are presented in the form of games or challenges. It is important that the tasks are designed for pre-school education attending the curriculum documents. In this way, we can connect the several areas of knowledge and build interesting and challenging tasks to help children grow and learn while playing.

Keywords

Mathematics; Kindergarten; Geometry; Preschool

1. Introdução

A sociedade atual, dominada pela tecnologia, exige dos cidadãos competências básicas como “a capacidade de constante adaptação aos novos desafios impostos pelo progresso” (Gordo, 1993, p. 14) e a capacidade de resolver problemas que surgem a qualquer momento. Como refere Jones (2002) e o National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1996, 2007), a geometria pode ser uma ferramenta bastante útil na resolução de alguns destes problemas que nos são apresentados todos os dias. Esta área da matemática apela, assim, aos nossos sentidos visuais, estéticos e intuitivos. Uma vez que na idade pré-escolar o nível sensorial começa por ser o mais importante é, com toda a certeza, relevante começar a trabalhar geometria desde uma idade precoce. “A geometria é o estudo do espaço e das formas” (Clements, 1998, p. 1), como diz Freudenthal (1973), é agarrar o espaço em que a criança vive, respira e se move e que deve aprender a conhecer para explorar e conquistar.

O estudo das formas no espaço e das relações espaciais é importante pois ajuda as crianças a relacionarem a matemática com o mundo real (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999). Jones (2002) destaca a utilização da geometria em diversas áreas do nosso quotidiano como a arte, a arquitetura e a música. Além disso, perceber alguns fenómenos tecnológicos (desenhos feitos no computador e robótica) também requer consciência geométrica, assim como a navegação, orientação e leitura de mapas.

De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “As primeiras experiências das crianças são geométricas e espaciais, ao tentarem compreender o mundo que as rodeia, ao distinguirem um objecto de outro e ao descobrirem o grau de proximidade de um dado objecto.” (p. 70). Estes acrescentam que quando as crianças se movem de um local para outro estão a utilizar ideias espaciais e geométricas para resolverem problemas, relação com a geometria que se prolonga toda a vida, em muitos outros domínios do nosso quotidiano. Estas experiências geométricas informais devem ser aproveitadas e relevadas na aprendizagem da geometria, começando por as explorar e ir, progressivamente, construindo novas competências e atitudes positivas face à geometria, em particular, e à matemática, em geral.

Jones (2002) argumenta que “o estudo da geometria contribui para ajudar os alunos a desenvolver as habilidades de visualização, o pensamento crítico, a in-

tuição, a perspectiva, a resolução de problemas, conjecturar, raciocínio dedutivo, argumentação lógica e prova.” (p. 125). O autor confirma a ideia de que o raciocínio espacial é importante em outras áreas curriculares, como as ciências, a geografia, a arte e as tecnologias, ou seja, que ao desenvolvermos este tipo de raciocínio estamos a interligar as diversas áreas do saber, a atuar de uma forma interdisciplinar e integrada. Assim, para ensinar geometria, de acordo com o mesmo autor, é importante garantir que as crianças estabelecem conexões entre a geometria e outras áreas da matemática e, ainda, que resolvem problemas, comunicam e raciocinam matematicamente (capacidades transversais da matemática). Neste sentido, as crianças devem ser encorajadas a usar descrições, manifestações e justificações, a fim de desenvolverem as habilidades de raciocínio e confiança, necessários na construção de conceitos geométricos.

Torna-se, por isso, relevante incluir a geometria no currículo matemático desde idades precoces, tal como refere Gomes (2007) “A geometria em geral e o raciocínio espacial, em particular, são componentes fundamentais da aprendizagem matemática logo desde os primeiros anos” (p. 53). Hoffer (1977) também identifica algumas razões para a inclusão da Geometria “informal” na educação pré-escolar, entre elas, o facto de a geometria estar intimamente relacionada com o mundo das crianças e de as envolver na pesquisa ativa, no pensamento criativo e na descoberta de relações. Além disso, a geometria informal funciona como base para a aprendizagem da geometria formal. Neste sentido, como mostrado anteriormente, há inúmeras razões pelas quais a geometria deve ser uma parte importante na aprendizagem da matemática na educação pré-escolar.

Este estudo procura perceber que desempenho demonstram as crianças da educação pré-escolar ao nível das relações topológicas, das propriedades das figuras geométricas e da orientação espacial.

2. Explorando a geometria no pré-escolar

Os documentos curriculares nacionais para a educação pré-escolar (ver Direção Geral da Educação [DGE], 2016;) e internacionais (ver NCTM, 1996, 2007; RSJMC, 2001) abordam a aprendizagem da matemática, nomeadamente, da geometria, pelas crianças mais pequenas, alguns deles dando sugestões sobre como ajudar as crianças a aprenderem mais sobre ela, que recursos utilizar e como agir. Muitos destes documentos destacam que o trabalho da matemática e da geometria com as crianças em idade pré-escolar permitirá criar aprendizagens maiores no 1.º ciclo e que são importantes porque se relacionam diretamente com o mundo da criança, onde esta vive e age naturalmente. De acordo com Walle (2004) devemos planificar tarefas matemáticas desafiantes, que suscitem a curiosidade das crianças, apelem ao raciocínio e à comunicação matemática. Neste cenário, a resolução de problemas constitui um aspeto relevante, sendo bastante referida nos documentos orientadores (ver DGE, 2016). A resolução de problemas, de acordo com Ponte e Serrazina (2000), “é um importante processo matemático, transversal a todos os outros” (p.59) e permite-nos estender o nosso conhecimento matemático. No entanto, também não “devemos esquecer que, entre outros aspetos, a matemática é também uma linguagem.” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 59), ou seja, que é importante comunicar matematicamente. Aliada a estas duas capacidades urge o raciocínio, necessário à resolução de problemas e à construção de uma comunicação coesa. A aprendizagem pela ação, proposta por Hohmann e Weikart (2011), é complementar do construtivismo e foi à luz destas teorias e das orientações referidas pelos autores supramencionados que se desenvolveram as propostas a utilizar com as crianças participantes neste estudo.

A geometria é uma área da matemática onde é possível utilizar o lúdico da aprendizagem porque é visual, intuitiva e criativa (Jones, 2002) e através da qual podemos ajudar as crianças a desenvolver, desde cedo, ideias positivas acerca da matemática. Assim, “o bom ensino da geometria pode significar que mais estudantes encontram sucesso na matemática.”. Contudo,

ensinar geometria envolve saber como reconhecer os problemas interessantes da geometria e perceber os seus diversos usos (Jones, 2002).

Em Portugal, corroborando a ideia de Ponte e Serrazina (2000), uma das maiores taxas de insucesso dos alunos é na área da matemática, onde, muitas vezes, se colocam problemas aos alunos que são baseados em manuais, resolvidos de forma rotineira. Os autores acrescentam, também, que “os alunos constroem uma imagem da matemática como algo que é preciso fazer, mas que é difícil de compreender” (p.79). O insucesso nesta área do saber é comumente aceite porque os familiares também já tiveram dificuldades nesta área e, em níveis superiores, o insucesso é explicado pela falta de bases. No entanto, a atitude que o educador demonstra ao explorar e ensinar matemática influencia a confiança e o interesse das crianças. No sentido de colmatar algum deste insucesso, nos anos letivos de 2006 a 2008, o Ministério da Educação [ME] desenvolveu o Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º ciclo que visou criar melhores condições para o ensino da matemática, valorizar as competências matemáticas deste grupo de profissionais e criar uma atitude positiva face a esta área (Gomes, 2007; Mamede, 2009).

Procurando abordar a matemática de uma forma informal, interessante e apelativa recorreu-se a um livro de histórias, a um jogo e aproveitar materiais e contextos do quotidiano das crianças. Palhares e Gomes (2006) defendem que o jogo pode ser valioso para aprendizagens na área da matemática, no entanto, é necessária uma escolha refletida para que integrem atividades ricas do ponto de vista matemático. A este nível, acrescenta-se, pela experiência dos autores, que as crianças se mostram mais motivadas para aprender quando lhes são apresentados os conteúdos através de jogos, uma vez que estes constituem uma espécie de desafio, ao mesmo tempo que atendemos ao caráter lúdico da aprendizagem. Freire (1989) diz-nos que o jogo é uma forma de, através de e pela regra, organizar e sistematizar o brincar. Acrescenta, ainda, que o jogo possui formas essenciais e importantes na formação do ser humano como a exploração do mundo que nos rodeia, o reforço da convivência e a produção de normas, valores e atitudes. Ademais, o jogo fantasia e deixa as crianças explorarem a sua criatividade, induz novas experimentações e permite aprender através de erros e acertos.

As OCEPE (2016) sugerem que a utilização das capacidades transversais da matemática (resolução de problemas, raciocínio e comunicação matemática) é

importante uma vez que ajudam na construção de conhecimento sólido e na articulação entre as diferentes áreas do saber. A comunicação ajuda-as “a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam” (Mendes & Delgado, 2008, p. 13), bem como a desenvolver vocabulário específico que é útil no seu dia a dia e “incentivar as crianças a verbalizarem o que fizeram nas suas construções, ajuda-as a desenvolver o seu vocabulário posicional” (Mendes & Delgado, 2008, p. 28). Por seu turno, a resolução de problemas é um aspeto considerado fundamental no ensino e aprendizagem da Matemática pelo NCTM (2007). Por fim, e não menos importante, encontra-se o raciocínio, que é necessário à resolução de problemas e à comunicação.

Em concordância com Bishop (1980), o desenvolvimento do conhecimento informal da geometria na educação de infância pode revelar-se bastante benéfico. Para além de estimular nas crianças ideias positivas sobre a matemática, este conhecimento fornece às crianças saberes que lhes são úteis no seu dia a dia, aspetos confirmados pelos documentos curriculares. Neste sentido, este estudo procura dar oportunidade às crianças do pré-escolar de desenvolverem as capacidades de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação matemática recorrendo, frequentemente, a jogos e desafios, numa perspectiva de integração curricular.

O estudo aqui apresentado tem como objetivo perceber que desempenho demonstram as crianças da educação pré-escolar ao nível das relações topológicas, das propriedades das figuras geométricas e da orientação espacial.

3. Metodologia

3.1 Opções metodológicas

As novas conceções de ensino concebem o educador como um investigador que usa a investigação como uma atividade autorreflexiva, com a finalidade de melhorar a sua prática. Assim, sendo o educador o investigador, pode mais facilmente identificar, analisar e dar respostas aos problemas educativos. Neste cenário, esta investigação foi desenvolvida à luz da Investigação Qualitativa. Bodgan e Biklen (2010) mencionam alguns aspetos que coadunam com o tipo de investigação desenvolvida neste contexto. Neste estudo, a fonte de dados é o ambiente natural, ou seja, o jardim de infância que as crianças frequentam regularmente. A investigação qualitativa é descritiva, os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e, por isso, os resultados escritos contemplam transcrições, notas de campo, fotografias e vídeos.

Concordando com Bodgan e Biklen (2010), entende-se que, neste estudo, o processo é mais interessante do que os resultados ou produtos que passam para a abstração à medida que se agrupam os dados particulares que foram recolhidos. Além disso, são mais importantes os processos que as crianças experimentam do que os resultados, conferindo assim significado à abordagem qualitativa. De acordo com Bodgan e Biklen (2010) é importante atentar nestas características para investigar qualitativamente. Além disso, uma teoria que seja desenvolvida desta forma atua de “baixo para cima”, ou seja, as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas.

Assim, esta investigação assume um carácter qualitativo, com uma abordagem de estudo de caso, porque se refletiu sobre as intenções e resultados de cada tarefa e se articularam as áreas de conteúdo, numa perspectiva de integração curricular, junto de um grupo de crianças.

3.2 Participantes

O grupo de participantes neste estudo é constituído por 20 crianças dos 3 aos 4 anos. Este é um grupo composto por 14 crianças do sexo feminino e 6 do sexo masculino, a frequentar uma IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social, do distrito de Braga. As famílias destas crianças possuem um nível sócio-económico médio-baixo.

3.3 As tarefas

Pretendendo trabalhar a matemática de uma forma informal e apelativa, para que isso possa influenciar positivamente as ideias que as crianças elaboram acerca da matemática, selecionaram-se quatro tarefas que envolvessem materiais e contextos com os quais as crianças contactam diariamente. As quatro tarefas apresentadas encontram-se organizadas esquematicamente no Quadro 1.

3.5 Recolha de dados

A recolha de dados foi feita com recurso à fotografia, a notas de campo e à gravação vídeo e áudio, que foi possível por haver autorização dos encarregados de educação das crianças.

Quadro 1 – Resumo das Tarefas do estudo

Nome da tarefa	Objetivos	Materiais	Organização
Tarefa 1: Desenho dos opostos	- Perceber que relações topológicas (aberto, fechado, por exemplo) as crianças espelham nos seus desenhos.	- Computador; - Papel; - Materiais riscadores.	Pequeno grupo; Individual.
Tarefa 2: Jogar com as figuras geométricas – jogo do galo	- Identificar figuras geométricas; - Trabalhar as propriedades das figuras geométricas; - Pintar figuras geométricas – coordenação visual motora.	- Cartão; - Picos; - Madeira para a base do jogo.	Grande grupo; Pequeno grupo.
Tarefa 3: Construção de um mapa da sala	- Desenvolver a orientação espacial; - Fazer leitura de mapas e planificações; - Desenvolver a perceção de relações espaciais.	- Base de madeira; - Imagens dos objetos da sala.	Grande grupo.
Tarefa 4: Explorações do mapa da sala	- Reconhecer uma planta (simplificada) como uma representação da realidade. - Utilizar as noções espaciais: frente, trás, esquerda e direita; - Resolver problemas recorrendo ao manuseamento de esquemas.	- Mapa já construído com as crianças durante a intervenção; - Objetos para esconder e respetiva fotografia para colocar no mapa.	Grande grupo.

3.4 Procedimentos

No desenvolvimento das sessões para implementação das tarefas, as crianças tinham toda a liberdade para interagirem entre si e com uma das autoras deste artigo, se assim o desejassem. Na tarefa 1, as crianças estavam organizadas por pequenos grupos, mas cada uma trabalhava individualmente. Atuaram, ainda, em grande grupo e em pequeno grupo. Ao longo de todos estes momentos, as crianças foram apoiadas, sendo-lhes dada liberdade para serem construtoras ativas de conhecimento e aprenderem pela ação, ou seja, aprenderem fazendo.

4. Resultados

Os dados aqui apresentados resultam da interpretação das investigadoras da realidade observada, pelo que têm um carácter descritivo e interpretativo da realidade experienciada.

Na primeira tarefa pretendemos trabalhar, com as crianças, a matemática de uma forma informal e apelativa. Utilizaram-se como mote um livro, um jogo e a sala de atividades, ou seja, materiais e contextos com os quais as crianças contactam diariamente.

Tarefa 1: Desenho dos opostos

Na tarefa 1 as crianças deviam utilizar e demonstrar as noções espaciais que possuíam, através da realização de desenhos. Para isso, utilizou-se o computador e, em pequeno grupo, as crianças puderam ouvir na biblioteca de livros digitais do Plano Nacional de Leitura (PNL) “Os opostos” (Letria, 2003). Depois, foi-lhes pedido que os recordassem e os desenhassem ou que dissessem duas palavras contrárias e as desenhassem. Desta tarefa salienta-se que os desenhos de algumas crianças eram fidedignos às imagens, mesmo sem as observarem novamente (ver figura 1) o que também demonstra a capacidade de memória visual. Além disso, no desenho desta criança é evidente a presença de relações euclidianas como distância e proporção. No entanto, este aspeto não foi encontrado na literatura, que nos diz que nestas idades é comum encontrar-se uma ausência destas relações (Barros & Palhares, 1997).



Figura 1 - Desenho de uma criança e imagem original (desenhou sem voltar a observar).

Outras crianças mostraram ter adquiridas algumas relações euclidianas, nomeadamente, de proporção (a raposa grande e o pintainho pequeno) ainda que Piaget e Inhelder (1956) considerem que as relações euclidianas estão ausentes na faixa etária que estas crianças se encontram - o estágio da incapacidade sintética (ver figura 2). Demonstraram, ainda, usar relações topológicas como separação, fecho e continuidade.



Figura 2 - Desenhos que denotam a utilização de relações euclidianas e topológicas.

Os desenhos de um outro grupo de crianças assemelhavam-se ao regresso à fase de garatuja (ver figura 3).



Figura 3 - Exemplos de desenhos que revelam poucas noções espaciais.

Constatou-se, ainda, que algumas das crianças não desenharam o que tinham planejado (desenharam um oposto diferente do que disseram que iam desenharm), mas considera-se que este é um processo que vão aprendendo a construir, o de fazerem aquilo a que se propõem. Nessa tarde, em grande grupo, cada criança partilhou o que tinha feito com os colegas, disse que oposto tinha escolhido para desenharm e, no final, afixaram-se os desenhos na sala. Desta tarefa, conclui-se que algumas das crianças tinham já algumas noções espaciais e organizavam o seu desenho na folha, de acordo com aquilo que tinham planeado. Outro grupo de crianças demonstrava, também, saber organizar o desenho na folha e espelhava nos desenhos a utilização de relações topológicas e euclidianas como proporção, separação, fecho e continuidade. Um outro grupo de crianças parecia ter regressado à fase da garatuja, uma vez que não demonstraram organizar espacialmente os desenhos que fizeram.

Tarefa 2: Jogar com as figuras geométricas – jogo do galo

Para explorar as figuras geométricas mais conhecidas e trabalhadas na educação pré-escolar – triângulo, quadrado, retângulo, círculo - as crianças construíram um jogo do galo com figuras geométricas. Para isso, teriam de picotar figuras geométricas, ao mesmo tempo que as identificavam e falavam sobre elas, comunicando matematicamente. De seguida, deveriam pintá-las trabalhando, assim, a coordenação visual motora (capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo, por exemplo, quando queremos pegar em alguma coisa as nossas mãos são orientadas por aquilo que estamos a ver) (ver figura 4). Outrossim, deviam construir o tabuleiro do jogo dividindo-o em 9 quadrados iguais, previamente marcados para pintarem por cima (ver figura 5).



Figura 4 - Construção do jogo do galo (picotagem e pintura das figuras).



Figura 5 - Exemplo das peças do jogo construídas.

Em relação a esta atividade, considera-se que foi conseguida com sucesso: todas as crianças conseguiram fazer a picotagem e pintar as figuras. Para executarem a picotagem, utilizaram a sua motricidade fina, ou seja, a capacidade para executar movimentos pequenos com controlo e destreza. Esta competência deve ser desenvolvida desde cedo, e facilita bons resultados na escrita, matemática (McHale & Cermak, 1992). No final, cada criança tinha o seu jogo do galo e pôde jogá-lo contra um colega, o que ajuda a promover o raciocínio matemático no estabelecimento de estratégias ganhadoras (ver figura 6). Além disso, foram comunicando matematicamente, dizendo o nome das figuras geométricas.



Figura 6 - Crianças a jogarem, a pares, ao jogo do galo.

De acordo com Barros e Palhares (1997), quando a criança é capaz de dizer que a figura que extraiu de um conjunto de figuras é a mesma que vê desenhada sobre um cartão, manifesta a sua capacidade visual; quando é capaz de nomear aquela forma, utiliza a sua capacidade verbal; quando reproduz uma figura geométrica, exercita a sua capacidade gráfica; quando reconhece que uma figura geométrica continua a ser a mesma depois de mudada a sua posição, demonstra a sua capacidade lógica; quando cria um painel de figuras ou as identifica em objetos do quotidiano, usa a sua capacidade de aplicação. Global-

mente, com esta atividade, ficou evidente que as crianças conseguem comunicar matematicamente e aprender vocábulos relacionados com a geometria, como o nome das figuras geométricas mais utilizadas.

Tarefa 3: Construção de um mapa da sala

Para se construir o mapa da sala começou-se por pedir às crianças para fecharem os olhos e imaginarem a sala vista de cima. De seguida, deu-se a cada criança uma imagem de um objeto da sala visto de cima. Estas deviam identificar onde se encontrava na sala e colocá-lo no sítio correto do mapa (ver figura 7).



Figura 7 - Construção do mapa da sala.

Algumas das crianças tiveram mais dificuldades que outras, porém, todas conseguiram participar e colaborar na construção. Durante esta tarefa, as crianças cooperaram umas com as outras, iam discutindo se estava correto (comunicação matemática) e quando não estava, o local onde essa imagem devia ser colocada. Esta construção resultou num produto final (ver figura 8) e, para a construção do mesmo, as investigadoras fotografaram e mediram cada objeto da sala, de modo a representar, à escala, os objetos no mapa. Para cada representação de objeto feita à escala colocou-se velcro e plastificou-se para facilitar o manuseamento pelas crianças, que tinham de as colocar no mapa, no local correto.



Figura 8 - Mapa da sala.

As crianças mostraram-se bastante motivadas e interessadas durante a execução desta tarefa. Neste sentido, tornou-se pertinente continuar esta exploração, relacionando o mapa com o mundo real.

Tarefa 4: Explorações do mapa da sala

Na tarefa 4, as crianças deviam localizar uma imagem de um objeto no mapa e encontrá-lo na realidade. O mesmo acontecia quando lhes era pedido para o encontrarem na sala e colocarem a imagem do objeto no local correto. Globalmente, todas as crianças conseguiram fazer o solicitado (ver figura 9). Durante o desenrolar da mesma, recordamos as noções espaciais: cima/baixo; esquerda e direita, que as crianças já tinham trabalhado.



Figura 9 - Crianças a colocarem a imagem no mapa e a procurarem o objeto na realidade, respetivamente.

Depois de manipularem os objetos e as imagens correspondentes, utilizou-se um boneco que as crianças já conheciam de outras atividades de lateralidade (que tem uma fita de cada cor em cada braço que corresponde à esquerda e à direita) e foi-lhes pedido para identificarem, no mapa, o objeto da sala que estava à esquerda/à direita/à frente ou atrás do boneco (ver figura 10).



Figura 10 - Criança a localizar espacialmente o boneco.

Neste sentido, importa salientar que os documentos orientadores da educação pré-escolar (ver DGE, 2016; NCTM, 2007) abordam a visualização e a orientação espacial como necessárias a serem trabalhadas no pré-escolar. Aliás, para além de a consagrarem no âmbito da geometria e medida, aparecem contempladas em todas as áreas do saber. Portanto, para ajudarmos a construir o sentido espacial das crianças, devemos envolvê-las em atividades que impliquem a manipulação de materiais para que possam criar imagens mentais, ampliando o seu repertório e relacionando o conhecimento espacial com o verbal e o analítico (Moreira & Oliveira, 2003). Além disso, na exploração identificaram rapidamente o retângulo quando se colocou uma imagem de um no mapa (havia um retângulo igual na sala na realidade), o que demonstra o reconhecimento das figuras geométricas por parte do grupo de crianças.

5. Considerações finais

Com a prática espelhada neste artigo, realizada com crianças de 3 e 4 anos, ficou evidente que é possível trabalhar geometria, nestas idades, se as tarefas forem apresentadas sob a forma de jogos ou desafios. É importante que as tarefas sejam pensadas para a educação pré-escolar e que se atentem nos documentos curriculares. Desta forma, podemos interligar as diversas áreas do saber e construir tarefas desafiantes, importantes e interessantes para ajudarmos as crianças a crescer e a aprender brincando.

Neste sentido, consideramos que foi relevante proporcionar momentos de discussão em grande grupo, na medida em que possibilitaram o desenvolvimento da comunicação matemática, uma das capacidades transversais da matemática. A resolução de problemas nestes momentos, mas ainda, nos momentos individuais, ajudou as crianças a desenvolverem o seu raciocínio geométrico. As tarefas tentaram ser desafiantes matematicamente para suscitar a curiosidade das crianças e apelarem ao desenvolvimento do sentido espacial, bem como das capacidades transversais mencionadas (Walle, 2004). Deste modo, conclui-se que atividades bem planeadas e consistentes bem como a utilização de materiais adequados ajudam as crianças do pré-escolar a aprenderem geometria.

Concordando com Bishop (1980), desenvolver o conhecimento informal da geometria na educação infantil é bastante benéfico porque estimula nas crianças ideias positivas sobre a geometria e fornece às crianças saberes que lhes são úteis no seu dia a dia. Ajuda, ainda, a desenvolver o conceito de número ao efetuarem contagens do número de vértices, ao trabalharem o cardinal dos números e ao tentarem desenhá-los. Facilita, também, a relação do saber matemático com outros domínios do saber, como a linguagem oral e abordagem à escrita, na aprendizagem dos nomes das figuras geométricas, as artes plásticas ao organizarem os desenhos espacialmente e a motricidade fina e global, na construção do jogo do galo. Por isso, crianças que desenvolvem relações espaciais e que dominam a geometria estão melhor preparados para aprender números, outros temas matemáticos avançados e outras áreas do saber (NCTM, 1996, 2007).

Face a alguns dos resultados que se obtiveram, partilha-se das ideias de Alves e Gomes (2012) quando

referem que a comunicação matemática favorece a concentração e enriquece o vocabulário da criança. Ao nível do vocabulário específico da geometria, as crianças começaram a utilizar corretamente os conceitos de esquerda e direita, frente e trás, bem como a pronunciar e identificar as figuras geométricas.

Neste sentido, considera-se que é possível brincar com a geometria no pré-escolar e aprender com ela. Além disso, que quando os conteúdos são apresentados de uma forma lúdica, as crianças interessam-se mais, aprendem brincando e vão construindo, ainda que inconscientemente, ideias positivas acerca da matemática.

Referências

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bishop, A. J. (1980). Spatial abilities and mathematics education - a review. *Educational Studies in Mathematics*, 11(3), 257-269.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Clements, D. H. (1998). *Geometric and Spatial Thinking in Young Children*. Retirado em 6 de outubro de 2014, de <http://eric.ed.gov/?q=Geometric+and+Spatial+Thinking+in+Young+Children.&id=ED436232>
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Freire, J. (1989). *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht, Netherlands: Reidel Publishing Co.
- Gomes, A. (coord.) (2007). *Mat1C: desafio à matemática*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Gordo, M. F. (1993). *A Visualização Espacial e a Aprendizagem da Matemática - Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Hoffer, A. (1977). *Geometry and visualization - Mathematics Resource Project*. Palo Alto: Creative Publications.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jones, K. (2002). Issues in the teaching and learning geometry. In L. Haggarty (Ed.), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: perspectives on practice* (pp. 121-139). London: RoutledgeFalmer.
- Letria, A. (2003). *Os opostos*. Porto: Ambar.
- Mamede, Ema. (2009). *Matemática - Tarefas para o novo Programa*. Braga: AEME.
- McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine Motor Activities in Elementary School: Preliminary Findings and Provisional Implications for Children With Fine Motor Problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 46(10), 898-903.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1996). *Curriculum and Evaluation standards for school mathematics*. Virginia, United States of America: Lybrary of Congress.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Palhares, P., & Gomes, A. (2006). *Mat1C - desafios para um novo rumo*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. United States of America: The Norton Library.
- Ponte, J. D., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Royal Society/Joint Mathematical Council. (2001). *Teaching and Learning Geometry*. London: Royal Society/Joint Mathematical Council.
- Walle, J. V. (2004). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally* (5ª ed.). Boston: Pearson Education Inc.

INSTITUCIONALIZA- ÇÃO DA INFÂNCIA: A GUERRA DOS BOTÕES BRINCADA POR MEIO DE REGRAS INSTITUCIO- NALIZANTES

Valéria Aroeira Garcia

Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas - São Paulo
va_garcia@hotmail.com

Juliana Pedreschi Rodrigues

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
julianaprodriques@usp.br

Janaina Carrasco Castilho

Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas - São Paulo
janacarrasco@yahoo.com.br

Resumo

As reflexões apresentadas nesse artigo nasceram de observações, conversas e experiências educacionais das autoras que, de diferentes maneiras, sentem-se incomodadas com as mudanças percebidas no universo da criança contemporânea transformada pelo ritmo frenético e violento das grandes cidades que, de maneira geral, contribui para o cerceamento da liberdade para criar e para brincar, deixando-as, ao nosso ver, distantes do que reconhecemos como imprescindível para a infância: a autonomia e a espontaneidade. O texto teve como objetivo discutir as possíveis origens de tais mudanças tendo como foco aspectos da cidade, da família e da escola que interferem nesse contexto. Por isso trazemos mais perguntas do que respostas e mais inquietações do que alternativas para a superação desse cenário. Por fim, propomos um diálogo.

Palavras-chave

Institucionalização da infância; Cultura da infância; Brincar com autonomia; Educação Infantil; Brincadeira

Abstract

The reflections presented in this article upraised from observations, conversations and educational experiences of the authors who, in different ways, concerned about the perceived changes in the universe of the contemporary childhood, which is transformed by the frenetic pace and the growing violence of large cities that, in general, contributes to the restriction of freedom to create and to play, leaving them, in our view, far from what we recognize as essential to childhood: autonomy and spontaneity. The article intends to discuss the possible origins of such modifications focusing approaches transformation related to the city, the family and the school, all interfering in this context. That is why we bring more questions than answers and more questions than alternatives to overcome this scenario. Finally, we propose a dialog.

Keywords

Institutionalization of childhood; Culture of childhood; Play with autonomy; Early Childhood Education; Play

1. Introdução

Antes de iniciar o presente ensaio, sobre a institucionalização da infância, consideramos válida apresentar uma breve compreensão sobre os termos institucionalização e instituição. De maneira sucinta, ao consultar o dicionário, verificamos que institucionalização refere-se à “ação de institucionalizar, de se tornar uma instituição ou de atribuir caráter institucional a; oficialização; Ação de passar a pertencer, de fazer parte de uma instituição ou de uma organização que atende às necessidades sociais e coletivas de uma sociedade” (Dicionário on line, 2016).

Prosseguindo, e partindo de uma visão sociológica, apresentamos algumas características específicas sobre o termo “instituição social”. Assim conforme Berger e Berger (2004) são intrínsecas a uma instituição social as seguintes características: “exterioridade, objetividade, coercitividade, autoridade moral e historicidade”. Considerando essas características, podemos compreender como instituições sociais, a linguagem, pois se trata de uma instituição fundamental na sociedade e a primeira na vida do sujeito, instituição da qual as demais dependem para se expressar. Ela objetiva a realidade, ultrapassa a atribuição de nomes e abrange as relações de significação entre os objetos, estabelece papéis e possui abrangência universal.

A família também é uma instituição social, que possibilita à criança uma socialização primária. E a escola, também é reconhecida como uma instituição social, ela possibilita à criança uma socialização secundária. Nela a criança começa a comparar-se a outras crianças e percebe a existência de uma realidade social muito mais ampla. Assim, se o processo de institucionalização parece inerente à vida em sociedade, neste ensaio nos propomos discutir a intensificação desse processo, como consequência das transformações nas formas de viver nas cidades, com ênfase nas transformações urbanas.

Ao considerarmos as mudanças no viver, no meio urbano, recuperamos o período anterior à revolução industrial, momento em que o ritmo de trabalho acompanhava o ritmo biológico e da natureza, de modo que as atividades humanas aconteciam de maneira mais integrada e, na medida em que o meio rural foi sendo substituído pela realidade urbana e o trabalho do homem passou a acompanhar o ritmo imposto pela máquina, tanto o tempo de trabalho como o tempo de lazer foram dicotomizados.

Tal dicotomia que emergiu do crescimento acelerado das metrópoles em diferentes países e que evidenciou

uma série de desequilíbrios urbanos, gerando problemas de diferentes naturezas como, por exemplo: os ambientais, aumento das desigualdades sociais e econômicas, na ocupação do espaço público pelo interesse privado, pelo abandono dos espaços públicos e de práticas culturais de lazer.

E ao refletir sobre a relação lazer e cidade, Rolnik (2000) observa os limites e possibilidades do lazer a partir de duas posições, “uma vê a cidade como espaço de circulação, um verdadeiro tecido de espaços segregados que garantem a qualidade de vida de pequenos grupos, enquanto as ruas são espaço da marginalidade. Nessa visão cabe ao poder público garantir a segurança e fluidez do sistema viário em primeira instância” (Rolnik, 2000, p. 180). E a outra posição “vê o lazer encarnado na cidade, estreitando a relação de uns cidadãos com os outros, ou seja, um lazer com funções pessoais e sociais, identificado com a dimensão pública da cidade. O lazer passa a ser o componente primordial da denominada qualidade de vida” (Rolnik, 2000, p.180).

Nota-se nas metrópoles um modelo urbanístico no qual as desigualdades são acentuadas e a valorização dos espaços detentores da qualidade de vida movimentam altos valores no mercado imobiliário, privilegiam o privado e inviabilizam a prática do convívio e da coletividade.

Infelizmente esse modelo de segregação do espaço é dominante nas políticas urbanas, que ignoram que o surgimento da cidade, tradicionalmente associado ao convívio das diferenças, possibilitava ao indivíduo constituir-se na sua individualidade enquanto vida privada e ainda, constituir-se na coletividade. Nota-se também que nas últimas décadas, a essência da cidade, entendida como um espaço de convívio público, tem perdido suas características primeiras, de modo que à administração pública tem-se atribuído apenas a responsabilidade de efetivação de serviços básicos como o fornecimento de água, tratamento de esgoto, gestão do trânsito, priorizando a circulação de mercadorias a pessoas, deixando-se esquecer do espaço comum, do espaço público, do espaço do encontro como vetor do fortalecimento da dimensão política e social da cidade.

E sem o espaço para o fortalecimento da dimensão social o espaço urbano torna-se um meio hostil para seus cidadãos. Adultos e jovens perdem o espaço da memória, do convívio fraterno, do encontro para a troca de saberes e as crianças tornam-se carentes do espaço e do tempo para a construção de suas relações e de sua subjetividade.

2. A infância está sob controle?

A metrópole moderna, produtiva, tornou-se incapaz de oferecer segurança para o livre trânsito das crianças, contrapondo-se às condições das moradias existentes em épocas remotas que permitiam essa liberdade. Pouco restou nas metrópoles de oportunidades e experiências que faziam da rua, das praças, da vizinhança e dos campos de várzea espaços propícios para as crianças exercitarem a sua criatividade e diferentes formas de brincar.

Atualmente, as crianças das grandes cidades, no tempo livre que não está preenchido por atividades escolares, acabam ficando confinadas em suas moradias, quando possível, brincando nas áreas livres dos edifícios ou entretendo-se por horas em frente à televisão ou com jogos eletrônicos, em atividades de movimentação restrita que surgiram como alternativas para uma realidade de espaços limitados, pouco ou nada coletivos.

Sobre essa situação Tonucci (2016), idealizador e defensor da *Ciudad de los niños*, declara que: “uma criança com enorme mobilidade cognitiva não pode sair de casa” e “as crianças pedem, à escola e à cidade, mais autonomia e mais liberdade. E seus pais pedem, à escola e à cidade, mais controle, mais vigilância e mais proteção. São duas visões conflitivas e devemos escolher de que lado estamos” (Tonucci, 2016).

Sob o argumento do cuidado e da proteção, a infância e os fazeres infantis estão sendo ressignificados e redesenhados dentro de uma lógica do supercontrole, praticado por meio das instituições e de mecanismos institucionalizantes. Citamos por exemplo as tecnologias nos brinquedos, nos jogos e na vigilância das crianças, bem como o uso indiscriminado de medicamentos para controle da ansiedade e/ou hiperatividade, como se fosse possível viver sem riscos e de maneira padronizada.

Já na lógica urbana nota-se que as crianças hoje estão sendo institucionalizadas cada vez mais cedo, especialmente na região centro sul do Brasil – entram nas creches, em geral, a partir dos 4 ou 6 meses de idade. Portanto, as crianças na modernidade, frequentam instituições públicas ou privadas praticamente desde o nascimento.

Assim sendo, foi nesse contexto, que muitas questões emergiram e nos incomodaram. E são elas: como podemos pensar em oportunidades de exercícios de autonomia, de experimentação, de relações diferentes, de conhecer, criar/inventar o novo e o diferente em

um espaço institucionalizado, com uma lógica (pré) estabelecida?

Como vivenciar autonomia com todas as crianças de idades muito próximas, organizadas na lógica da seriação anual, em salas de aula/espços de cuidados, nos quais o brincar é aceito, “em geral e apenas” com a presença e regradados pelos adultos – e orientados pela lógica dos adultos?

Como experimentar a “livre” movimentação – sair de um espaço e ir para outro; exercitar escolhas: escolher brincar aqui e depois ali; escolher conversar/perguntar algo que não se sabe para o colega (de diferentes idades, sexos); estar junto; brincar e brigar com os mais velhos, os mais novos, com os diferentes? Como lidar com essas possibilidades de experimentação e com as regras já instituídas no espaço já estriado? (Deleuze e Guattari, 1997).

Na escola, existe a hora de estar em mesinhas, hora de estar em grupos, hora de sentar no chão, hora da roda, da estória, da música, das atividades, das tarefas – todos os momentos, todas as horas, todos os fazeres estão controlados. Todos juntos o tempo todo, fazendo as mesmas coisas – ou coisas muito parecidas. E nesse contexto outras perguntas surgem: Quando não estar junto? Quando estar sozinho? Quando experimentar outros fazeres, ou conhecer outros grupos? Em geral, nas grandes cidades, os espaços modernos da infância (incluindo a escola) impedem novos fluxos de experiências – “a relação ainda é de um só pastor para um rebanho” (Foucault, 2008). Em relação à lógica estabelecida na organização escolar, apontamos algumas questões para pensarmos: quais as reais dificuldades existentes em trabalhar com mais de um professor com a mesma turma ao mesmo tempo; de organizarmos turmas que não têm que ser a mesma todos os dias ou de nos organizarmos em outros espaços que não apenas os das salas de aulas, de nos libertarmos do controle que associa sempre a mesma organização: turma – sala – professor.

Essas relações do *modelo do pastorado* impedem experiências singulares de educar. Foucault (1975) nos aponta em *Vigiar e Punir* que uma das instituições mais importantes para entendermos o poder disciplinar com o qual a sociedade atual opera, é a escola. E assim mais perguntas surgem...

Então o que pode significar o cuidado da infância? O cuidado deve ser o tempo todo e dirigido para todos? Quem deve exercer o cuidado – é apenas o adulto quem cuida da criança/adolescente – é a mãe, o pai, o “responsável” quem cuida do filho, é o professor quem cuida do aluno?

E pensando que com o discurso do cuidado, muitas vezes, nós reprimimos, impedimos que a criação, que a experimentação aconteça, podemos associar o cuidado à disciplina, ao controle, ou seja, a favor de garantir o cuidado, muitas vezes, nos utilizamos de práticas repressivas, agressivas, limitantes, humilhantes, por exemplo: “eu sou sua mãe/seu pai e sou eu quem mando em você!”

Em nome das regras, a favor do certo e de acertar sempre, muitas vezes a educação pune, tolhe e até mesmo castra. Gallo (2012) afirma que:

Foucault caracteriza a biopolítica como uma nova tática de exercício do poder, que pôde emergir com a consolidação do poder disciplinar. Na medida em que este último era uma tática individualizante, uma vez que se dirigia aos corpos dos indivíduos, o biopoder será uma tática dirigida ao controle de grupos de indivíduos, dirigido a uma população; será uma tecnologia de poder massificante. Por outro lado, se o biopoder se diferenciava do poder disciplinar ao dirigir-se a conjuntos populacionais e não a indivíduos, ele se diferenciava também das táticas de soberania, pois se o poder soberano se caracterizava por “deixar viver e fazer morrer” os súditos, o biopoder consistirá em “fazer viver e deixar morrer”, constituindo-se num poder sobre a vida das populações, destinado a preservá-la. (Gallo, 2012, p.05)

O cuidado na educação (e também na saúde) pressupõe o exercício do poder – quem cuida exerce poder sobre quem é cuidado. Esse biopoder, que é voltado para a totalidade, na relação adulto x criança, é exercido pelo adulto, imbuído do discurso das regras. Volta-se então para a gestão do tempo e dos fazeres das crianças/adolescentes enquanto estes frequentam/vivenciam o ser/estar nos espaços institucionais. Cita o autor que “analisar uma determinada maquinaria de governamentalidade significa, então, evidenciar como operam e se articulam seus elementos básicos, construindo um sistema de gestão da vida, de cada indivíduo, dos grupos populacionais”. (Gallo, 2012, p. 221).

Quando consideramos que as crianças atualmente estão cada vez mais tempo institucionalizadas, passando a maior parte de seu tempo em ambientes educacionais, essa criança não é mais a mesma criança de duas décadas atrás. Ou seja, desde muito pequena ela passa um tempo grande longe de seus familiares, em um coletivo junto de outras crianças, sendo cuidada/educada/orientada por adultos, em sua maioria mulheres, seguindo regras, horários, limitações de tempo e espaço em instituições educacionais – portanto o que significa ser criança/crescer criança nesta configuração?

E é neste contexto que mais uma vez perguntamos: Como a sociedade olha e enxerga esse processo, o que a escola e as famílias estão fazendo com essas infor-

mações? E como a escola está, ou não está alterando a sua prática a partir dessas constatações?

A UNICEF em documento denominado de “transição dos cuidados na primeira infância”, já aponta que essa é a primeira geração em que a maioria das crianças passa grande parte da vida que antecede a escolarização formal em instituições de educação infantil (UNICEF, 2008. p. 14).

Como exercer autonomia, liberdade, identidade nos espaços institucionalizados, em situações nas quais o espaço e o tempo são controlados quase que o tempo todo e as coisas se dão “quase que somente” no coletivo – quase todos juntos, quase sempre fazendo as mesmas coisas: hora de entrada, hora de dormir, hora de tomar banho, hora de comer, hora de esperar, hora do parque, hora das atividades de sala de aula.

Em casa, na rua, nas praças e parques a criança não está sempre sendo olhada – o olhar/o cuidado adulto existe, mas ele flutua, ele está e não está, às vezes está mais presente, e às vezes está ausente. No espaço institucional ele é mais presente, por vezes, assume a totalidade! Alguém sempre é responsável, para os mais velhos, até no horário de intervalo/recreio tem o bedel/adulto cuidando para que nada saia do controle, cuidando do portão, dos fluxos, dos movimentos, das conversas, das brincadeiras e dos olhares.

Então perguntamos: quais os espaços e tempos possíveis para que aconteçam relações entre crianças não mediadas o tempo todo pelo adulto? Referimos-nos aos momentos em que crianças se relacionariam somente com crianças, agrupadas por si mesmas, de diferentes idades, se juntando por afinidades, interesses, afetos, amizades, parentescos. Sabemos que a escola é o lugar por excelência em que as crianças/adolescentes estão juntas – esse é seu maior mérito, e seu maior potencial está aí – as crianças/adolescentes vão à escola porque têm que ir e também para encontrar seus amigos – para se socializarem, se encontrarem, brincarem, trocarem, aprenderem uns com os outros.

3. Uma “guerra” para além dos botões

Fazemos um diálogo com nossas inquietações a partir do filme: *A Guerra dos botões* (2011)³, nas situações em que crianças se juntam. Na narrativa o mundo adulto está presente, inclusive nos motivos pelos quais as crianças se juntam neste ou naquele grupo e a identidade adulta interfere e se desdobra nas relações estabelecidas entre as crianças, nas suas disputas e aproximações.

Essa guerra se estrutura, é articulada, engendrada sob os buracos e escapes do cotidiano escolar e familiar (adulto), com interferências das disputas do mundo adulto, mas que extravasa os muros da escola e de casa, os olhares e controle dos adultos. Por sua vez e pela cultura da época, simplesmente permite que as crianças vivenciem, exercitem, estabeleçam relações de poder e de disputa no mundo da infância: a disputa; “a guerra” embora influenciada pelo universo adulto, é particularizada, vivenciada, ressignificada pela brincadeira e reinventada pelo universo infantil. Ou seja, no cinema/literatura a guerra, uma invenção e exercício do universo adulto, é brincada, ressignificada pelas próprias crianças que brincam e guerreiam “de verdade”, disputando seu maior tesouro: os botões (a dignidade exposta visualmente e obrigada a ser percebida inclusive pelos adultos) dos “inimigos” capturados.

Então diante do cenário de *A Guerra de botões* perguntamos: o que aconteceria se os adultos estivessem “assistindo” essa recriação brincante? Como pensar *A Guerra dos botões* no século XXI vigiado, capturado, controlada pelos celulares, whatsapp, redes sociais, escolas, babás, treinadores - instituições concretas e virtuais - que dão conta o tempo todo de onde estão as crianças e o que estão fazendo? Como “analisar” ou entender a guerra atual, onde as brincadeiras estão cada vez mais orientadas, regradas pelos adultos e pela pedagogia?

Outro dia, duas crianças entre 09 e 10 anos, diante de um jogo no computador, argumentavam:

[...] nós estamos jogando um jogo educativo...

E ao serem perguntados sobre o significado de um jogo educativo, explicaram:

[...] é desses que não têm muitas brigas e nem palavrões, onde tudo dá certo!

Diante dessa resposta nos colocamos mais uma questão: nesse contexto onde estão os botões? Quais serão/são nossos botões da modernidade?

E, levando em consideração tais experiências pode-se afirmar que as “guerras” infantis, brincadeiras e ações espontâneas de nossas crianças, sempre, ou quase sempre, estão sob os instrumentos de controle/proteção, inventados pela modernidade?

Hoje em dia as crianças disputam nos botões de jogos eletrônicos, celulares, watsapps, as guerras acontecem no plano virtual, e atualmente capturam pokemons... Os corpos quase sempre estão inertes, sentados, às vezes caminhando juntos, porém distantes uns dos outros.

Então nos perguntamos: - quem sabe a educação não precise travar uma guerra consigo mesma, repensando e recriando novos e diferentes processos provocando e possibilitando encontros criadores entre as crianças; permitindo e potencializando espaços de encontros nos quais as crianças possam e consigam experienciar, vivenciar, experimentar muitas e diferentes relações entre si?

Portanto, as crianças pequenas estão sendo institucionalizadas cada vez mais cedo - se relacionando, crescendo e estabelecendo relações no espaço institucionalizado, marcado pelos tempos e espaços regrados e por ações realizadas no coletivo, sendo “submetidas” desde que nascem às legislações que orientam cotidianamente suas ações.

Dessa forma, retornamos às questões iniciais: - como fazer, como propor, como mudar, como respeitar o tempo da criança na escolha dos lugares/espaços pelos quais ela transita nos espaços institucionalizados? Como inventar, experimentar uma organização diferente que possibilite mais respeito aos tempos e espaços destinados às crianças? Como garantir legalmente essas experimentações? Como criar e favorecer a participação das diferentes organizações familiares na estruturação dos tempos e espaços de forma que esta organização contemple a diversidade presente na sociedade?

Ao observarmos algumas práticas relatadas em espaços educacionais de educação infantil, é possível percebermos movimentos, tentativas e construções no sentido de romper com rotinas tradicionais e experimentar diferentes organizações em relação aos tempos e espaços. Os relatos abaixo, extraídos do cotidiano de diferentes Unidades de Educação Infantil no município de Campinas, São Paulo (Garcia e Sanchez, 2013), evidenciam claramente a estruturação de outra/s lógica/s por parte das crianças ao organizarem os tempos ligados às brincadeiras, ao escolherem o que fazer, por onde transitar. É interessante observarmos as diferentes possibilidades de experimentação que o espaço educacional pode propiciar às crianças:

[...] ao longo do projeto, percebemos que nos momentos de brincadeiras livres, onde não há a interferência do educador, as crianças se organizavam em pequenos grupos, dentro de diferentes espaços da Unidade Educacional como: sala, quadra, parque ou salão; para brincar das brincadeiras que com eles vivenciamos. As crianças utilizavam uma dinâmica peculiar, começando e terminando a brincadeira quando lhes convinha, nem sempre esperando que todos participassem. Em seguida começavam outra sem reclamação, em concordância com o grupo ou mudando completamente a brincadeira [...]. (Dohi e Queiroz, 2013, p. 134).

[...] No início do trabalho não estávamos avaliando muito positivamente o projeto, pois parecia que não estávamos trabalhando conceitos e aspectos novos, uma vez que o brincar já fazia parte do nosso cotidiano. Com o tempo, refletindo sobre o nosso trabalho, observando como as crianças evoluíam na sua forma de se organizar e brincar, como brincavam e reinventavam o que vivenciavam [...]. (idem p. 135).

[...] ao respeitar os saberes trazidos por cada participante do projeto, a autoestima de educadores e crianças é estabelecida de maneira positiva, a cada criança é dada a oportunidade de escolha, ela pode escolher em que momento ela participa de alguma atividade ou escolhe se alimentar. (Silveira; Maroneze e Fernandes, 2013, p. 212-213).

Uma vez que a institucionalização das crianças pequenas se dá cada vez mais cedo e cada vez para um maior número de crianças (UNICEF, 2008), isso significa que essas crianças terão grande parte de suas experiências de aprendizagem, de estabelecimento de relações sociais, culturais e afetivas em espaços educacionais institucionalizados.

Assim ao focarmos nos espaços, tempos e relações estabelecidas nessa lógica de organização da vida moderna, que tipo de questionamentos essas informações podem nos trazer?

Em geral, a criança quando está em um espaço não institucionalizado brincando, seja em casa, em uma praça, parque, rua, não tem necessidade de ter os espaços e tempos definidos, identificados como lugar/hora disso ou daquilo. Ela pega um brinquedo na sala de casa, por exemplo, começa a brincar ali e depois vai para a cozinha, deixa o brinquedo lá, começa a fazer outra coisa, ou se relacionar com alguém.

Ou seja, nos parece que, a criança fora do espaço institucional, em geral, exercita a autonomia de maneira diferente daquela possível no espaço institucionalizado. O espaço institucionalizado, em geral, tem lugares, trânsitos, horários marcados fortemente e, muitas vezes, marcados com pode e não pode, é hora e ou não é. E nesse contexto as crianças perguntam: Pode-se entrar no banheiro sozinho? Pode-se entrar nessa sala? Pode-se comer no parque? Pode-se levar o livro de histórias para a casinha de bonecas, para o parque? Apenas alguns exemplos.

Ou seja, as crianças institucionalizadas terão uma maior parte de seu tempo se relacionando e se desenvolvendo em espaços coletivos, no caso do Brasil, de grandes coletivos, sendo que nosso país ainda tem um número grande de sua população na faixa etária de 0 a 5 anos³. O que tudo isso pode significar quando pensamos e organizamos o cotidiano para esses coletivos de crianças em espaços comuns? Como organizamos esses espaços? Quais as possibilidades existentes?

Considerando a organização dos espaços institucionais e ao olharmos para ela como o lugar do coletivo, em geral, nos deparamos com o fato de que as crianças fazem e experimentam coisas juntas, em grandes grupos – as rotinas são organizadas para os grupos: parque, lanche, sala, cantinhos, brincadeiras, hora disso e daquilo, e outros nomes são dados para a organização desses coletivos nos espaços e tempos institucionalizados. Ao observarmos essa realidade, não há como não pensarmos na organização do tempo e espaço – pois a própria “nova organização” social já nos indica que as crianças estão passando mais tempo em espaços educacionais institucionalizados. O relatório citado da UNICEF (2008), ao analisar a transição para os cuidados à infância fora de casa nos países considerados economicamente mais avançados, afirma que “a geração actualmente em formação nos países da OCDE⁴ é a primeira em que uma maioria passa uma grande parte dos seus primeiros anos de vida não nas suas casas com as respectivas famílias, mas em algum tipo de estrutura de cuidados à infância”. (UNICEF, 2008, p.3)

O relatório nos faz querer compreender ainda mais qual o significado que se desprende do fato de muitas crianças, estarem fazendo as mesmas coisas, ou coisas parecidas juntas em um espaço comum desde muito pequenas. E perguntamos: como trabalhar, estimular, desenvolver a autonomia, a identidade, a individualidade perpassada por esse tempo coletivizado e conduzido quase que em sua totalidade pela lógica do adulto? Em quais situações o sentido de grupo ajuda avançar, e quais são aquelas que ele emperra? Como garantir o exercício da individualidade, da autonomia quando há a necessidade de se estar em grupo quase que o tempo todo?

Portanto pensar nesse tempo institucionalizado e relacioná-lo ao cotidiano na educação da infância é uma tarefa que não podemos nos furtar. Ressalte-se que, ao trazermos novamente as análises do relatório da UNICEF (2008), os dados observados nos apontam a necessidade de que esse tempo institucionalizado seja altamente qualificado para que possa propiciar condições dignas de socialização e desenvolvimento a essas crianças:

Com início há mais de um século, a educação primária e secundária financiada pelo Estado acelerou os progressos no sentido da igualdade de oportunidades. Mas nas últimas décadas, os progressos no sentido deste ideal parecem ter estancado. E é claro que não haverá novos avanços significativos se o campo de ação não se deslocar para os serviços de educação e cuidados para a primeira infância. Por outras palavras, a melhoria dos serviços de educação e cuidados para a primeira infância oferece uma oportunidade para acelerar de novo os progressos do passado a favor de um mundo em que as oportunidades de vida não estejam limitadas pelas circunstâncias do nascimento. Assim como ficou claro que as desigualdades se instalam nos primeiros anos de vida, torna-se necessário centrar as nossas preocupações no que sucede nesses primeiros meses e anos. É neste ponto que podem ser tomadas medidas para permitir que todas as crianças realizem todo o seu potencial. E é neste ponto que, porventura, o ciclo das desigualdades que se autoalimenta será quebrado. (UNICEF, 2008, p.31)

Considerando ainda o teor do relatório, apenas para pensarmos em outras possibilidades, tentamos compreender porque toda criança tem que estar presente na Unidade Educacional/Creche/Escola de segunda a sexta de tal a tal horário? Para cumprir o quê? Um currículo?

E perguntamos ainda: de quem é esta necessidade? Da criança? Da família? Da escola? Do Estado? Qual a dificuldade que ainda temos em pensar em outras possibilidades de tempos desta criança no espaço institucionalizado da educação? De quem é este modelo de segunda a sexta, das 7h/8h às 17h/18h? Qual a necessidade de integrar a criança e sua família necessariamente nesta lógica? A quem a organização e a legislação educacional estão servindo, ao ter este modelo como o único possível?

A organização das instituições que acolhem/cuidam/organizam/conduzem a infância não pode ser considerada apartada do seu entorno. Quais as características do bairro? O que significa estar localizada em um determinado território? Quais são os possíveis parceiros no bairro? As crianças matriculadas na Unidade Educacional são moradoras do seu entorno? Como chegam à escola? Vão acompanhadas pelos pais? Caminham pelo bairro? Vivenciam o seu território de moradia? Essas questões também estão relacionadas com a vivência do tempo e espaço relacionados à vida escolar e institucionalizada.

Em geral as relações educacionais extrapolam a fronteira do espaço institucionalizado para a educação, seja creche, pré-escola ou escola, assim como os processos de aprendizagem – por mais óbvio que seja, vale repetir e enfatizar: não se aprende apenas na “escola”, assim como também não se aprende apenas de maneira consciente!

Ou seja, estamos constantemente aprendendo por meio das relações, das observações e interações sociais e culturais. Neste sentido, segundo Trilla (1999) “a cidade nos ensina, a cidade educa, apresenta vários aspectos sobre o conceito de cidade educadora, considerando-o como o processo pelo qual se educam as pessoas e as comunidades” (p.199). Cita ainda o autor que “trata-se do fato de que as pessoas se educam também além da escola e da família; que os influxos educativos, bons ou ruins, que se recebem a partir do entorno e meio da escola, são tanto ou mais potentes do que aqueles que procedem da escola e que esses influxos interferem na ação da escola” (Trilla, 1999, p.200). Podemos ainda pensar na educação das crianças pequenas assumida por diferentes Secretarias/Departamentos de um município, atuando em parceria: educação, cultura, esportes, assistência social oferecendo propostas com enfoques diferentes, com flexibilidade de horários de acordo com a necessidade e interesse da família. Em Cuba existe o premiado *Programa Educa a tu hijo*, que oferece proposta de educação no campo da educação não formal para as crianças da educação infantil envolvendo os adultos responsáveis pelos cuidados com as crianças em tempos flexíveis e atividades bastante diversificadas.

Em outro exemplo, conforme Carvalho (2015), em Belo Horizonte, no Brasil, em uma escola pública cuja ampliação da jornada escolar das crianças ocorre por meio do programa PEI – Programa Escola Integrada, (no qual são oferecidas atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico), foram estabelecidas parcerias com os espaços comunitários e culturais do entorno, promovendo a integração e o trânsito diário das crianças participantes, entre um conjunto de equipamentos sociais que passaram a compor este arranjo educativo. Para permitir essa experiência, os envolvidos no PEI precisaram disputar territórios com outros atores, visando adequar esses espaços para a circulação segura e visibilidade das crianças que passaram a transitar diariamente e interagir com moradores e familiares durante o percurso. As ações do PEI, de intervenção artística na comunidade também contribuíram para a transformação desse espaço de circulação e as oficinas de fotografia permitiram a ampliação da visibilidade dada às crianças para além do espaço escolar, mesmo tratando-se de uma educação escolar de tempo integral. Dessa forma, a inserção e participação infantil na cena social a partir de novas configurações de atendimento, buscaram fortalecer as relações de pertencimento das crianças a um território de vulnerabilidade social reconfigurado.

Essa experiência nos permite ampliar a discussão sobre educação para além da escolarização, pois os demais es-

paços sociais e culturais, os caminhos por onde circulamos, as interações realizadas durante os percursos também compõem os processos educacionais. E, portanto, o que supomos no presente ensaio é que o controle excessivo, a segregação e o enclausuramento institucionalizado de diferentes maneiras podem causar efeitos negativos na educação e desenvolvimento das crianças.

Considerações preliminares: em busca de novos e diferentes caminhos...

Não temos respostas prontas para tantas perguntas. Temos possibilidades ao observarmos as práticas que vem sendo consolidadas em nossa sociedade para o cuidado e educação daqueles que estão sob o jugo da infância e, portanto, entendemos que há inúmeras oportunidades para que sejam criadas outras tantas lógicas e formas, ainda não existentes, além de repensarmos e reorganizarmos as já experimentadas.

Enfim, estas são as inúmeras perguntas que nos colocamos ao pensarmos em como o tempo da infância vem sendo organizado, estruturado, orientado, conduzido e, talvez, perdido.

E, por fim, como uma questão maior e que buscamos alternativas, tentamos compreender como nesse tipo de organização seriam as possibilidades das crianças vivenciarem os espaços públicos não institucionalizados e quais os momentos possíveis para estar e viver a cidade. Portanto as mudanças, pequenas e grandes, locais e globais, aquelas que envolvem questões mais amplas, nas ações práticas e nas legislações, podem interferir nos modos de se relacionar e se organizar no mundo, em ações, que apesar de pontuais, se espalham em diferentes maneiras de ser e estar em relação ao mundo contemporâneo, que por sua vez está cada vez mais institucionalizando e institucionalizado, e tirando da criança o seu curto tempo e seu direito de ser somente criança.

Vamos conversar sobre isso?

Notas

¹ <http://cidadeseeducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>

² Filme produzido a partir de literatura de ficção *A guerra dos botões*, publicado pela primeira vez em 1912, de Louis Pergaud, teve sua primeira filmagem em 1937 sob o título de *A guerra dos garotos*, por Jacques Daroy. Após essa primeira filmagem, houve outras três: *A guerra dos botões* (1962), dirigido por Yves Robert; *A guerra dos botões* (1994), dirigido por John Roberts e *A guerra dos botões* (2011), dirigido por Yann Samuell.

³ Segundo dados do IBGE, a população de crianças de 0 a 5 anos no Brasil em 2009 era de aproximadamente 16,27 milhões. Para maiores detalhes: <http://teen.ibge.gov.br/mao-na-roda/criancas-adolescentes-e-jovens>

⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - organização internacional dos países industrializados de economia de mercado.

⁵ Cuba recebeu reconhecimento internacional, sendo considerado um país de referência em educação infantil tanto por atender a sua população nesta faixa etária, como pela estratégia utilizada pelo Programa Educa a tu hijo. Para maiores detalhes ver: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Educa a tu hijo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1992 (9 fascículos) e *Cinematografía educativa. EDUCA A TU HIJO*, un programa para a família. La Habana: CINED, s. d., color, 13 min. GARCIA, Valéria A. *La isla educa a sus hijos: educação infantil por vias não formais em Cuba*. (2001).

Referências

- Brasil. (2005). *Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Berger, P & Berger, B. (2004). O que é uma instituição social? In *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia* (pp. 163 – 168). Rio de Janeiro: LTC.
- Carvalho, L. (2015). Educação (em tempo) integral e institucionalização da infância. *37ª Reunião Nacional da ANPEd* (pp. 01-15). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 5). São Paulo: Ed. 34.
- Dicionário online. *Institucionalização*. Acesso em 24 de outubro de 2016. Disponível em <https://www.dicio.com.br/institucionalizacao>
- Dohi, C. Queiroz, M. A. (2013). Brinquedos e brincadeiras populares. In *Profissionais da Educação Infantil: a prática pedagógica e a construção do conhecimento – IV Mostra de trabalhos do NAED Sudoeste*. Campinas: Prefeitura Municipal.
- Faria, A. (2007). Pedagogia do Lugar: pequena coleção para co-laborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In A. L. G. Faria & S. A. Mello (Orgs.), *Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara, SP: Junquei-ra & Marin.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território e população: curso dado no College de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (36ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Faria, A. & Palhares, M. S. (2001). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp.
- Gallo, S. (2012). *O Pequeno Cidadão: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática*. Mimeo.
- Gallo, S. (2013). *Infância e Resistência – resistir a quê?*. *Leitura: Teoria & Prática*, 31 (61), 199-211.
- Gandini, L. (1990). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garcia, V. A. (2011). La isla educa a sus hijos: educação infantil por vias não-formais em Cuba. Mouro, *Revista Marxista – Núcleo de Estudos d'O Capital*, 3 (4).
- Garcia, V. A. (2015). *A educação não formal como acontecimento*. Holambra, S.P: Ed. Setembro.
- Garcia, V. A. & Sanchez, D.(2013). *Profissionais da Educação Infantil: a prática pedagógica e a construção do conhecimento – IV Mostra de trabalhos do NAED Sudoeste*. Campinas: Prefeitura Municipal.
- Marcellino, N.(1996). *Estudos do Lazer: uma introdução*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Pergaud, L. (1997). *A guerra dos botões*. São Paulo: Ed. Ática.
- Rolnik, R. (2000). O lazer humaniza o espaço urbano. In *Lazer numa sociedade glo-balizada: Leisure in a globalized society* (p. 179-184). São Paulo: SESC/ WLRA.
- Silveira, E., Maroneze, P. & Fernandes, S. (2013). Projeto toda sexta é dez. In *Profissionais da Educação Infantil: a prática pedagógica e a construção do conhecimento – IV Mostra de trabalhos do NAED Sudoeste*. Campinas: Prefeitura Municipal.
- Tonucci, F. (2016). *A criança como paradigma de uma cidade para todos*. Disponível em <http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>
- Trilla, J. (1999). A educación non formal e a cidade educadora: Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino Especial: A educación no século XX – unha análise panorámica*, 24, 199 - 221.
- Unicef. (2008). *A transição dos cuidados na infância, Innocenti Report Card n.º 8*. Florença: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

“QUEM EDUCA AS
CRIANÇAS?”
PROCESSOS
EDUCATIVOS
INTRAGERACIONAIS
NUM BAIRRO
PERIFÉRICO DE
MAPUTO

Elena Colonna

Departamento de Sociologia - Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
elenamaputo@yahoo.it

Resumo

O presente artigo procura discutir os processos educativos entre crianças que marcam a vida social num bairro periférico da cidade de Maputo, em Moçambique. Partindo do reconhecimento das crianças como actores sociais competentes, os dados empíricos apresentados foram construídos através de um estudo de caso etnográfico, com inspiração participativa e visual. Os resultados mostram que, no contexto estudado, a educação não pode ser encarada *a priori* como um processo linear e unidireccional, mas é marcada por um elevado grau de complexidade, tendo em conta a multiplicidade de actores, sentidos e formas que nelas se entrecruzam.

Palavras-chave

crianças, educação, Sociologia da Infância, Moçambique.

Abstract

This paper discusses educational processes among children in social life in a suburb of the city of Maputo, Mozambique. Based on the recognition of children as competent social actors, empirical data were constructed through an ethnographic case study, complemented by participatory and visual methods. Results show that, in the studied context, education cannot be considered as a linear and unidirectional process, but it is marked by a high degree of complexity, taking into account the multiplicity of involved actors, senses and forms.

Keywords

children, education, Sociology of Childhood, Mozambique.

Introdução

A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

Falar de educação significa falar da vida das pessoas e, ainda mais, da vida das crianças que, por se encontrar na primeira etapa das suas vidas, são (erroneamente?) consideradas as que mais devem aprender dos outros, as “aprendizes” por excelência. No presente artigo, pretendo desconstruir a ideia simples e linear do senso comum segundo a qual os adultos educam e as crianças são educadas, explorando as relações e os processos múltiplos e complexos que tem lugar no dia-a-dia das crianças que cuidam de outras crianças num bairro periférico de Maputo.

A partir dos pressupostos da Sociologia da Infância, que reconhece as crianças como actores sociais (James, Jenks, & Prout, 2002; Corsaro, 2010), procurei compreender os processos educativos intrageracionais em que as crianças participam, tanto como educandas assim como educadoras. Como sugerido pela abordagem dos estudos sociais da infância, encarei o processo de socialização “como um processo contínuo, múltiplo em sua direcção e fins, tanto os mais imediatamente visíveis quanto os menos perceptíveis, porque comumente não reconhecidos pela visão tradicional de socialização que, além da *forma*, também limita os *agentes* do processo de socialização e os *territórios* em que este tem lugar” (Marchi, 2011). Compreender o lugar que as crianças ocupam na educação, significa também entender a *ordem geracional* (Mayall, 2005) em que elas se inserem e, desta forma, compreender a sociedade no seu conjunto.

Metodologia: uma etnografia participativa e visual com crianças

Mas será que é possível mesmo conhecer o “verdadeiro” ponto de vista das crianças? Ou podemos conhecer apenas o que as crianças querem que nós saibamos ou o que as crianças acham que nós queremos saber? Esta interrogação relativa ao como trazer na minha investigação o ponto de vista das crianças vem-me preocupando já há algum tempo. Eu posso ir para a casa delas, observar as suas actividades, registar as suas acções e as suas conversas. Por muito que pergunte o que estão a fazer e que elas me respondam (coisa que nem sempre acontece), terei sempre uma minha interpretação daquilo que me disseram e que aconteceu. E como me comportar nas situações em que não consigo mesmo entender o ponto de vista das crianças e nem dá para lhes perguntar? (Diário de campo, 15/4/09)

O material empírico aqui apresentado foi construído a partir de uma “etnografia visual e participativa” (Colonna, 2012) num bairro periférico entre os municípios de Maputo e Matola, uma zona onde convivem traços urbanos e rurais, fábricas e *machambas*, habitações em materiais precários, em material durável e até mesmo “casas de luxo”. A pesquisa procurou entrecruzar o método etnográfico com algumas ideias das metodologias participativas e visuais, que são propostas no âmbito da Sociologia da Infância como uma estratégia eficaz para reduzir o adultocentrismo e encarar as crianças como actores sociais plenos (Sarmiento, 2004). A postura como investigadora no campo partiu do reconhecimento das crianças como os sujeitos mais competentes e informados para a produção de conhecimentos acerca das suas vidas (Christensen & James, 2000; Christensen & James, 2005). Uma atenção especial foi prestada às questões éticas, através do consentimento informado formal e informal por parte de crianças e adultos, através da sensibilidade da investigadora e, finalmente, através do estabelecimento de relações o mais possíveis horizontais e marcadas por reciprocidades entre a investigadora e as crianças.

De acordo com Fernandes (2009, p. 113), “a investigação sociológica dos quotidianos infantis é, antes de mais, uma investigação policromática e multifacetada” que nos coloca frente a um duplo desafio, ligado tanto à definição da identidade e do papel do investigador, quanto à construção das ferramentas metodológicas. Como vimos, o investigador é desafiado a negociar e a redefinir a sua identidade e o seu papel na relação que vai estabelecendo com as crianças, ao longo do processo de investigação. Através de uma série de negociações, eu optei basicamente por posicionar-me como “alguém que está seriamente interessado em compreender como o mundo social é visto a partir da perspectiva das crianças, mas sem fazer uma ambígua tentativa de ser uma criança”³ (Christensen, 2004). Segundo a autora, através desta postura, o pesquisador emerge, antes de mais, como uma pessoa social e, em segundo lugar, como um profissional com um propósito específico e autêntico.

Os mundos sociais das crianças são realidades complexas e em contínuo devir que precisam ser observadas de muitos ângulos para ser devidamente compreendidas e assimiladas (Graue & Walsh, 2003). Ainda, segundo Gaitán (2006), na análise da realidade social, o investigador reflexivo não se encontra apenas com os *factos* (acções humanas e acontecimentos), mas também com os *discursos* (relatos dos indivíduos ou dos grupos). Os factos podem ser registados, correlacionados, quantificados e estruturados, enquanto os discursos precisam de ser interpretados e analisados. A escolha de um conjunto de instrumentos capazes de captarem tanto uns como os outros pode permitir ao investigador de alcançar uma maior aproximação à realidade (Gaitán, 2006). O importante é garantir a coerência metodológica através de uma adaptação entre o problema e a pergunta, entre a pergunta e o método, e entre o método, os dados e as formas de tratá-los (Richards & Morse, 2009).

Para compreender a experiência de “ser criança” num contexto específico, em situações da vida quotidiana (James, Jenks, & Prout, 2002), optei por realizar uma “etnografia participativa e visual”, um estudo aprofundado e detalhado de um grupo limitado de sujeitos. Através do “trabalho de campo”, mergulhei pessoalmente durante um período significativo de tempo nas actividades sociais em andamento de um grupo de crianças para fins de investigação (Wolcott, 2005). A observação participante da vida das crianças na escola, na família e na comunidade constituiu o núcleo essencial do trabalho, sendo a própria pessoa da investigadora o principal instrumento para a construção dos dados. Contudo, a partir das contribuições das metodologias participativas e visuais, resolvi ex-

perimentar também uma variedade de ferramentas, com o intuito de complementar os dados construídos através da observação e de compreender quais seriam os instrumentos mais úteis naquele contexto.

A selecção das actividades de investigação foi negociada com as crianças e incluiu técnicas de carácter oral (conversas informais e entrevistas), escrito (diários, ensaios e questionários) e visual (fotografias, vídeos e desenhos). Como relatado por Hunleth (2011), as actividades estruturadas ofereceram-me um “pretexto” para estar com as crianças, encheram silêncios constrangedores, abriram possibilidades para as crianças se divertirem e facilitaram a construção da nossa relação. Contudo, enquanto eu esperava recolher informações acerca dos seus quotidianos, estas ferramentas produziram material sobretudo acerca das representações sociais das crianças, uma vez que eram elas a escolher como e o que dizer, contar e mostrar.

Embora nós, os adultos, tentamos criar “as circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrarem-nos os seus mundos” (Graue & Walsh, 2003, p. 29), as crianças observam-nos enquanto estamos a observá-las. Elas tentam dar sentido à tarefa de investigação e perceber a agenda do investigador, utilizando estes entendimentos para produzirem um comportamento adequado (Jorgenson & Sullivan, 2009). Por outras palavras, as crianças procuraram perceber o que eu enquanto investigadora queria saber, para poder oferecer-me as “respostas correctas”, aquelas que elas já tinham ouvido em outros contextos e que consideraram que me agradariam.

De acordo com Punch (2001), o uso de uma multiplicidade de técnicas torna as actividades divertidas e interessantes para as crianças, responde aos seus diferentes interesses e competências, diminui a desigualdade de poder entre o investigador adulto e as crianças e, também, permite produzir dados úteis e relevantes. Do meu ponto de vista, uma investigação levada a cabo em tempos, espaços e situações diferentes, através do uso de uma vasta gama de ferramentas sempre acompanhadas por uma observação mais ou menos participante, oferece uma descrição e uma compreensão ricas da realidade estudada, porque toma em conta perspectivas diversificadas. É exactamente esta a força do *bricolage metodológico*: uma combinação de métodos e técnicas que torna visíveis diferentes faces de uma mesma realidade, oferecendo às crianças a oportunidade de participar à medida da sua vontade e de expressar-se através das suas múltiplas linguagens (escrita, oral, visual, corporal, artística,...).

Crianças que cuidam de crianças: processos educativos intrageneracionais

Enquanto em alguns países e em certas classes sociais, a educação das crianças tende a ser um sector de trabalho desempenhado por adultos cada vez mais qualificados, no bairro estudado são as próprias crianças a tomarem conta de outras crianças por grande parte do dia. As crianças mais velhas da família costumam assumir este papel de cuidadoras para permitir aos adultos de ocupar-se de outras actividades necessárias para a sobrevivência familiar, tais como trabalho remunerado, negócios ou tarefas domésticas. Contudo, cuidar de crianças configura-se como uma actividade complexa numa perspectiva social e sociológica, uma vez que não implica apenas “fazer coisas” para os irmãos mais novos, mas inclui também criar relações e negociar identidades.

As observações realizadas permitiram constatar que crianças cuidadas e cuidadoras estabelecem entre elas relações de natureza variável e ambivalente, tanto de tipo vertical (quando os mais velhos mandam nos mais novos ou lhes ensinam alguma coisa), quanto horizontal (quando as crianças fazem coisas juntas). O tipo de relação entre as crianças cuidadas e as crianças cuidadoras muda frequente e repentinamente ao longo da interacção. Contudo, através de uma operação analítica de redução da complexidade, parece interessante classificar a multiplicidade de relações identificáveis nas práticas dentro de três tipologias: relações de poder, relações de aprendizagem e relações de cumplicidade e brincadeira. As primeiras duas tipologias caracterizam-se pela sua natureza mais hierárquica e vertical, enquanto a terceira é marcada por maior simetria e horizontalidade.

Relações de poder. Segundo Nsamenang (2011, p. 64), “quando as crianças e os adolescentes estão juntos, os mais velhos começam a ‘mandar’ nos mais novos, actuando como pai ou mãe”. As crianças mais novas geralmente aceitam sem muitos questionamentos este *status quo*. Os exemplos de situações em que as crianças mais velhas dão ordens às mais novas e estas cumprem-nas com prontidão são muitos. Vou aqui descrever um outro episódio que tem como protagonistas o Samito e o Marino:

Samito sai do banho, passa com a toalha amarrada ao redor da cintura e entra em casa. Marino vai atrás. Samito manda-o: “Vai levar a minha calça!” Marino pergunta: “Aonde?” “No arame. Se tiver camisa também leva.”, diz-lhe o irmão. Depois de poucos segundos, Marino passa com a calça do irmão no ombro, entra em casa e diz: “Está aqui.” (Diário de campo, 9/3/09)

A fim de compreender os fundamentos destas relações de poder, pode ser útil dar um passo atrás e olhar para a organização social mais ampla e os pressupostos que a regem nos contextos africanos, em comparação com os valores culturais vigentes no mundo minoritário*. Uma rápida análise da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) das Nações Unidas e da Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança (CADBEC) poderá ajudar-nos nesta tarefa. A CADBEC, criada pela União Africana em 1989, logo depois das Nações Unidas terem promulgado a CDC é parecida com a sua predecessora em muitos aspectos, contudo apresenta uma diferença significativa: a primeira parte é chamada “Direitos e Deveres”.

A CDC não incorpora a noção da criança como membro de uma comunidade nem reconhece a sua influência e o seu envolvimento nas necessidades e nos interesses da sua comunidade (Wihstutz, 2011), encarando os direitos das crianças como absolutos. Diversamente, a Carta Africana torna estes direitos relativos, dependentes do cumprimento dos seus deveres por parte de todos, inclusive das crianças, assim como explicitado no Preâmbulo: “Considerando que a promoção dos direitos e bem-estar da criança também implica o cumprimento das obrigações e tarefas de cada um”. Nomeadamente, as responsabilidades das crianças são indicadas no artigo 31 e são relativas à família, à sociedade, ao Estado e à comunidade internacional. Quanto ao que nos interessa aqui - o âmbito familiar - as crianças, de acordo com a sua idade e habilidade, têm a tarefa de “trabalhar para a coesão da família, respeitar sempre aos seus pais, aos seus superiores, e aos anciãos e dar assistência a estes em caso de necessidade”.

Podemos assim considerar que as crianças que tomam conta dos seus irmãos (ou de outras crianças) estão a

trabalhar para a coesão da família, dando assistência aos seus pais ou superiores, no momento em que estes estão ocupados em outras actividades e se encontram, portanto, impossibilitados a cuidar dos mais novos. Ao mesmo tempo, as crianças mais novas, recebendo as atenções dos seus irmãos mais velhos, têm o dever de respeitá-los e de obedecer as suas ordens, prestando assistência nas tarefas que estes estiverem a desenvolver, tais como lavar a loiça, varrer e outras. As observações etnográficas confirmam esta ideia de reciprocidade de direitos e deveres, uma vez que, em diferentes ocasiões, foi possível notar um certo orgulho nos mais novos ao serem mandados e ao demonstrarem-se à altura da tarefa atribuída. Ao mesmo tempo, as crianças mais velhas sentem-se orgulhosas em ter alguém “em baixo” delas para cuidar e para mandar. Trata-se, em outras palavras, de uma cadeia de relações, em que cada um manda no seu inferior e obedece ao seu superior, recebendo em troca cuidados e protecção.

As próprias crianças, envolvidas numa actividade de pesquisa através de cantos e danças, demonstram ter consciência de serem sujeitos de direitos. “*Todas crianças, crianças moçambicanas, crianças têm direitos, direitos a ter um nome, direito a estudar... Au, au, au mamã, nós somos moçambicanas!*” é a letra de uma canção criada por elas. Depois das crianças cantarem, pergunto onde aprenderam que tem direitos e elas respondem que foi em casa, através dos pais e dos familiares. As crianças explicam-me que em casa lhes ensinaram também outras coisas.

Flórida responde: “Dizem que devemos respeitar as pessoas mais velhas...” As outras crianças concordam. Eu pergunto: “E os vossos direitos, em casa, quais são?” As crianças respondem em coro: “Temos direitos a brincar, estudar, dormir, comer...” A Rita, que está a gravar a entrevista com a máquina fotográfica, acrescenta: “Trabalhar.” “Trabalhar.”, concorda a Flórida. Então eu pergunto: “Trabalhar é um direito ou um dever?” “Um dever...”, responde timidamente uma outra menina. “É mesma coisa! É mesma coisa...”, afirma decidida Flórida, com um gesto da mão que deixa entender que a questão não é relevante. (Diário de campo, 3/10/08)

Esta conversa com as crianças, e sobretudo a última afirmação, deixa bastante claro o que é importante para elas: conhecer as actividades que caracterizam o seu dia-a-dia em casa. Elas sabem que devem brincar, estudar, dormir e comer, assim como trabalhar e respeitar os mais velhos. Separar estas actividades, definindo algumas como direitos e outras como deveres, parece ser, mais do que impossível, simplesmente irrelevante. As crianças, de alguma forma, acabam por concordar com a ideia proposta na Carta Africana, que elas talvez nem conhecem, segundo a qual para o bem-estar da criança é necessário que cada um cum-

pra com as suas obrigações e tarefas, incluindo obedecer aos seus superiores. Neste contexto, torna-se mais fácil entender por que as relações entre crianças cuidadas e cuidadoras são tendencialmente hierárquicas e o “poder”, entendido como a capacidade de conseguir que os outros façam o que lhes foi pedido (Punch, 2010), se encontra nas mãos dos mais velhos.

Relações de aprendizagem. As culturas de pares são importantes nas vidas das crianças porque lhes permitem aprender a ser parte de um grupo e a participar nele colectivamente. De acordo com Corsaro (2010), o pertencimento a um grupo representa uma necessidade em todas as culturas, uma vez que dá segurança e oferece a oportunidade tanto para a partilha quanto para a contribuição individual. No mundo minoritário, as crianças passam grande parte do seu tempo em actividades escolares e extra-escolares onde costumam ser separadas por idade. Na ausência de irmãos e amigos mais velhos capazes de integrá-las nas actividades informais do contexto e nas culturas de pares, as crianças vêem-se obrigadas a apoiar-se cada vez mais nos adultos para satisfazerem o seu desejo de aprender (Corsaro, 2002).

No continente africano, as crianças geralmente são menos segregadas por idade e passam muito mais tempo em grupos mistos, sendo que as relações e as culturas de pares desempenham um papel central na aprendizagem e no desenvolvimento de normas por parte das crianças (Nsamenang, 2011). No contexto estudado, observei que as crianças mais velhas tendem a utilizar o seu “conhecimento mais amplo do mundo social de maneira positiva, reconhecendo que os seus irmãos mais novos podem aprender com eles, o que acaba aumentando a sua própria auto-estima” (Punch, 2010, p. 192). Em alguns casos, a simples observação das actividades desempenhadas pelos mais velhos representa uma poderosa forma de aprendizagem: Mutuzy, de um ano de idade, acompanha e assiste o irmão Paulo, 12 anos, e o seu amigo Miro que limpam as capoeiras das galinhas e, um dia, ele também será capaz de desempenhar esta tarefa.

Em outros casos, as crianças cuidadoras ensinam alguma coisa às outras por sua iniciativa mas, mais frequentemente, costumam responder aos pedidos de informação dos mais novos que abrangem os âmbitos mais variados, desde os nomes dos objectos e das pessoas até aos conhecimentos espaciais e às habilidades práticas. Uma vez, Samito chama o Marino para lhe explicar uma imagem da revista que está a ler, mas costuma ser sobretudo o Marino que procura as explicações do irmão. No seguinte episó-

dio, Marino recorre ao Samito primeiro para entender quem é a investigadora e depois para saber o que o irmão está a fazer com a panela.

Marino pergunta tantas vezes ao Samito quem sou eu e qual é o meu nome, mas o irmão sempre lhe responde: “Vai lá ver.” O Marino não se cansa de perguntar sempre a mesma coisa e o Samito não se cansa de responder com a mesma frase. Depois Marino pergunta: “Esse aí é ladrão, esse aí, Samito. É ladrão?” Samito responde: “Não.” “É menino?”, pergunta o Marino. Samito explica-lhe alguma coisa em voz baixa e imagino que estejam a falar de mim, por isso pergunto: “Perguntou se sou ladrão?” Samito sorri e diz que sim.

Depois, Samito tira do lume a panela com o óleo onde acaba de fritar as batatas e deixa cair dentro algumas gotas de água que, ao tocarem o óleo, fazem barulho. Vai buscar uma outra panela, coloca-a no lume e volta a deixar cair água no óleo, que mais uma vez faz barulho. Marino pergunta: “É o que isso aí?” “Está quente. Não podes mexer senão vais queimar.”, explica-lhe o Samito e volta a pôr água. “Estás a fazer o quê?”, pergunta o Marino, mas o Samito não responde logo. “Estás a fazer o quê? Estás a fazer o quê? Samito?”, insiste ele. “Estou a arrefecer.”, responde-lhe o irmão. (Diário de campo, 10/3/09)

Como vimos, a presença de uma criança mais velha para tirar as suas dúvidas representa uma grande oportunidade de aprendizagem para os mais novos, considerando que as crianças costumam ter mais tempo e mais paciência para responder às suas questões em relação aos adultos. Mas a vantagem de aprender com os irmãos mais velhos não é representada apenas pela sua disponibilidade, mas também pela sua competência. Com efeito, existem alguns âmbitos em que as crianças estão melhor preparadas do que os seus familiares adultos. É o caso da língua portuguesa, que as crianças que estão na escola falam mais fluentemente que os pais que não tiveram oportunidade de estudar. Nas interações quotidianas, observei que é muito mais frequente que as crianças se chamem a atenção e se gozem entre elas pelos erros de português do que sejam os adultos a corrigirem as crianças. O mesmo discurso vale também para as outras disciplinas escolares. Ainda, as novas tecnologias representam um outro âmbito em que as crianças costumam ser mais competentes do que os adultos, como referem a mãe e os irmãos do Samito.

A mãe tenta mudar de canal com o controlo remoto mas não consegue. Samito diz: “Faz assim!” e mostra como levantar a mão. A mãe faz e consegue, então comenta que o Samito é o dono da casa. Conta-me que tinham um rádio que só ele conseguia fazer funcionar, mesmo o pai lhe pedia para ligar a música. “E ficávamos a escutar também quando o Samito ia para escola.”, comenta o Valter. “Só você conhecia o segredo?”, pergunto ao Samito. “Sim.”, confirma ele. A mãe continua: “Mesmo antena é ele que mexe.

Arranja lá a antena Samito!” Samito aproxima-se da TV e muda de posição à antena até os outros dizerem que está bem. (Diário de campo, 9/3/09)

De acordo com Nsamenang (2011), num país onde a maioria das crianças se tornaram melhor informadas acerca do mundo globalizado do que os seus pais, as aprendizagens de criança para criança resultam particularmente relevantes. Ainda mais, Corsaro (2010) refere que, quando a cultura escolar e a cultura de pares estão em conflito, as crianças encaram a educação apenas como um trabalho e não valorizam as suas experiências educativas e as suas aprendizagens. Pelo contrário, no contexto estudado, a oportunidade de aprender e conhecer o mundo sobretudo dentro das culturas de pares, com a orientação dos irmãos mais velhos, faz com que as crianças vivam esta experiência de forma extremamente positiva. Isto deve-se ao facto que, nas relações de pares, a cumplicidade e a dimensão lúdica costumam estar sempre presentes.

Relações lúdicas. Inúmeras investigações indicaram que a brincadeira, longe de ser uma actividade livre e não séria, praticada fora da vida ordinária, representa um processo social através do qual as crianças produzem a sua própria ordem social, que está relacionada com a organização da sociedade mais ampla (Corsaro, 2002; Corsaro, 2010). Mesmo pelo que se refere ao tomar conta de outras crianças, notei que as crianças começam a aproximar-se a esta prática encarando-a como uma brincadeira. Sobretudo para as meninas mais novas, pareceu-me que a oportunidade de carregar uma criança verdadeira representava uma versão “melhorada” do brincar com as bonecas.

Gina, uma menina dos seus sete anos, está a nenecar uma criança de um ano. Ao ver que está a ser filmada por uma outra criança com a minha máquina fotográfica, ela pega outra criança pequena e carrega-a no colo. Eu comento admirada que conseguiu carregar duas crianças. A sua amiga Tica vê a cena e ela tenta também carregar duas crianças, mas o seu irmãozinho tem dois anos e é pesado, por isso não consegue. Então sai, vai buscar a capulana e arranja duas meninas mais pequeninas para mostrar a mim e à amiga que ela também consegue. As duas meninas, cada uma com uma criança à frente e uma atrás, ficam a rir. Quando pergunto onde aprenderam a nenecar crianças, dizem que foi com as suas mães. (Diário de campo, 14/5/09)

Esta situação corresponde àquela que Sutton-Smith (1986, *apud* Sarmento, 2004) considera a característica central da brincadeira infantil ao longo da história e que, no mundo minoritário, tem sido fortemente alterada: brincar com os outros, não brincar com objectos. O facto de serem crianças a tomarem conta de crianças oferece, tanto às cuidadoras como às cuidadas, a garantia de ter

sempre um parceiro para as suas brincadeiras. No caso da Preciosa e da Nádia, assim como em muitos outros, constatei que, quando as crianças mais velhas procuram assumir o papel do adulto, por exemplo repreendendo os irmãos com um tom muito sério e zangado, os mais novos conseguem inventar alguma brincadeira que as faz rir, derrubando-as do nível de superioridade onde se tinham colocado.

Ainda, de acordo com Sarmiento (2004), “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. Já referimos várias vezes que, no contexto africano, as crianças são encorajadas a aprender fazendo (Nsamenang, 2006) e, como sublinha Nunes (1999), as actividades em que as crianças participam são “de verdade”, assim como são reais os materiais que utilizam e os resultados das suas acções. No âmbito da prática estudada, as crianças mais velhas aprendem a cuidar de crianças, cuidando “de verdade” dos seus irmãos, mas frequentemente encarando isto como uma brincadeira. Simultaneamente, os mais novos acompanham e ajudam os irmãos nas múltiplas tarefas domésticas e produtivas que lhes são confiadas e, assim fazendo, aprendem a desempenhá-las enquanto a realizam “de verdade”. Algumas vezes, as crianças mais velhas, depois de terem desempenhado as suas tarefas de cuidadoras, põem de lado este papel para estarem simplesmente juntas com as outras crianças:

Fui acender o lume para cozinhar o arroz para nos jantar. Eu fui lavar a panela e pus água e levei a panela para o fogão e fervei a água e meti o arroz. Depois eu tirei o arroz ir pôr lá dentro. Comecei a servir a comida para comermos. Acabei de comer eu fui assistir com os meus irmãos. Acabei de assistir voltei para casa ir dormir com os meus irmãos (Diário de Elídio, 1/10/08).

Outras vezes, as crianças mais velhas estabelecem uma relação de cumplicidade com as mais novas, suspendendo temporariamente o seu papel de cuidadoras e responsáveis, para fazerem juntas alguma coisa que os adultos não aprovariam. Nestes casos, trata-se de relações de iniciativa mútua e maior horizontalidade, onde a identificação como crianças em contraposição ao mundo dos adultos prevalece sobre o facto de uma ser mais velha do que a outra. Mais uma vez, o Samito e o Marino vão ajudar-nos a ilustrar esta situação:

De repente o Samito sai da sala a correr, chega na árvore e dá um salto encima do colchão que está ali encostado para apanhar ar. Marino corre atrás dele, “roubou” o saco de pão. Samito, rindo e com um gesto de cumplicidade, pega-o e parte um pedaço de pão para eles os dois. Depois entrega de novo o saco ao Marino para ir deixar em casa. Na pressa da fuga, o Marino pega o saco ao contrário e deixa cair um pedaço de pão sem dar conta e continua a correr.

Samito chama-o para voltar. Ele volta mas não vê o pão que caiu, apesar de estar ao lado do pé dele. Samito indica o pão e Marino recolheu e volta a correr para casa. Quando chega em frente da porta, pára a fim de organizar o saco, tira o pão que ficou e parte mais um pedaço. (Diário de campo, 11/3/09)

Nesta secção, procurei mostrar como as crianças adaptam as suas brincadeiras às realidades de vida, mais ou menos difíceis e desafiadoras, em que estão inseridas. No âmbito da prática do cuidar de outras crianças, é possível identificar alguns momentos em que as crianças se dedicam apenas a brincar. Muito mais frequentemente, a dimensão lúdica encontra-se entrelaçada com o atendimento das necessidades básicas dos irmãos, com os processos de ensino e aprendizagens e com as questões do poder. As fronteiras entre brincadeira, socialização e trabalho são incertas (Montgomery, 2009) e, nas vidas reais das crianças, estes elementos encontram-se frequentemente “integrados” (Lancy, 1976, p. 13). Concordo com Nunes que, muito mais que uma actividade que as crianças desempenham no seu dia-a-dia, “o brincar é um estado de espírito que permeia esse particular modo de a criança ser e estar na vida, permitindo-lhe inteireza, integridade, invenção, e uma calma efervescência para a descoberta de si, dos outros, de tudo” (1999, p. 208).

Considerações finais

Os relatos do trabalho de campo permitiram ter uma panorâmica das diferentes relações educativas *intra-generacionais* (criança/criança), em que as crianças estão envolvidas. De acordo com Durkheim (2009), consideramos a educação como o processo que permite aos educandos alcançar “estados físicos, intelectuais e morais”, isto é, adquirir comportamentos, conhecimentos, competências e valores necessários para viver em sociedade e, em particular, no meio onde estão inseridos.

A pesquisa realizada indica que as crianças do Bairro de Infulene são educadas “com sucesso”, uma vez que demonstram conhecer e saber usar de forma competente as regras sociais vigentes no seu contexto de vida. Contudo, elas não reproduzem passivamente o que ouvem e observam no mundo social mas sim, dentro do grupo de pares, reinterpretem de forma criativa os conheci-

mentos adquiridos (Corsaro, 2010). Isto faz com que as suas “formas de ser, pensar e agir” não sejam uma cópia daquelas dos adultos, mas sim uma *performance* que elas põem em cena enquanto actores sociais, com base num “roteiro” oferecido pelos adultos. Como no “teatro de improvisado”, as crianças não decoram um guião previamente elaborado, mas utilizam materiais interiorizados que são exteriorizados, reorganizados e aprofundados na hora da cena. Portanto, mesmo quando as crianças assumem o papel de cuidadoras/educadoras utilizam alguns recursos e estratégias dos adultos mas sempre cruzando-os com elementos próprios da sua forma de ser enquanto crianças.

A aquisição e a reinterpretção dos conteúdos educativos por parte das crianças é geralmente feita num contexto lúdico, uma vez que a brincadeira tende a aparecer como a forma de as crianças estarem no mundo mais do que uma actividade limitada no espaço e no tempo. Neste sentido, as crianças podem aprender a realizar as tarefas domésticas enquanto ajudam os irmãos mais velhos a realizá-las num ambiente de brincadeira (Nunes, 1999; Sarmento, 2004). Outro elemento central que marca as relações educativas no contexto estudado é a questão do poder (Punch, 2010). Nas relações entre crianças cuidadoras e crianças cuidadas, existe uma hierarquia bem definida, que as crianças respeitam. Quem detém mais conhecimentos e mais experiência do mundo e portanto assume o papel de educador encontra-se numa posição hierarquicamente superior em relação ao(s) seu(s) educando(s) e portanto tem o direito de mandar neles que, em contrapartida, tem o dever de obedecer. Em caso de contestação, os educadores podem recorrer até a violência, geralmente mais simbólica do que real.

Concluindo, destacamos o elevado grau de complexidade dos processos educativos no contexto estudado, sendo marcado por uma multiplicidade de actores, de sentidos e de modalidades. Entre as crianças, podem desempenhar o papel de educadoras tanto as crianças da mesma idade, assim como aquelas mais velhas, sejam elas familiares, amigas, vizinhas ou colegas da escola.

Em relação aos sentidos dos processos educativos, pudemos notar que estes são variáveis. Podemos encontrar crianças que educam outras crianças, mas também crianças que educam os adultos em certos âmbitos específicos onde estes são menos competentes (como no caso das novas tecnologias). Finalmente, encontramos uma multiplicidade de formas em que a educação acontece, desde a simples observação do exemplo do outro ao fazer as coisas juntos, desde os ensinamentos verbais e as respostas a questões colo-

cadadas até as repreensões e o recurso a vários tipos de violência (verbal, psicológica e até física).

Neste contexto, refutamos definições de educação apriorísticas e redutoras que a consideram um processo linear e unidireccional de transmissão de conhecimentos dos mais velhos aos mais novos e defendemos que uma morfologia completa e multifacetada dos fenómenos educativos só pode ser construída a partir da análise de contextos sociais concretos, tendo em conta a multiplicidade de actores, sentidos e formas que neles se entrecruzam (Marchi, 2011). É através da complexidade destes processos que a sociedade se reproduz e, ao mesmo tempo, se renova (Corsaro, 2002, 2010).

Notas

¹ *Machamba*: horta, plantação, campo cultivado.

² No âmbito do consentimento informado, as crianças manifestaram o desejo de ser apresentadas no relatório final com os seus nomes reais e, considerando que isto não apresentaria riscos especiais para elas, são estes que aparecem neste artigo.

³ Christensen (2004) utiliza a expressão “adulto inusual” para definir o posicionamento referido. E, apesar de concordar com as indicações da autora, não gosto de utilizar este termo porque implica que a existência de uma forma “usual” generalizada de ser adulto. Trata-se de uma ideia dificilmente defendível, sobretudo trabalhando em contextos culturais diferenciados.

⁴ A maior parte das crianças do mundo vivem nas regiões mais pobres de América Latina, Ásia e África, constituindo assim o tipo mais comum de “infância”, podendo por isto ser chamado de “mundo maioritário” (Punch, 2003).

Referências

- Christensen, P. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18, 165-176.
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Christensen, P. & James, A. (2005). Diversidade e Comunalidade na Infância. Algumas perspectivas metodológicas. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 171-190). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Colonna, E. (2012). "Eu é que fico com a minha irmã". *Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo*. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Corsaro, W. A. (2010). Giochi di bambini. Riproduzione interpretativa e culture dei pari. In V. Belotti, & S. La Mendola, *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini* (pp. 91-106). Milano: Guerini.
- Durkheim, É. (2009). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research? : Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hunleth, J. (2011). Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. *Childhood*, 18(1), 81-93.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia*. Roma: Donzelli.
- Jorgenson, J., & Sullivan, T. (2009). Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1).
- Lancy, D. (1976). The play behavior of Kpelle children during rapid cultural change. In D. Lancy, & A. Tindall, *The Anthropological Study of Play: Problems and Prospects* (pp. 72-79). New York: Leisure Press.
- Marchi, R. (2011). Gênero, infância e relações de poder:interrogações epistemológicas. *Cadernos Pagu*(37), 387-406.
- Mayall, B. (2005). Conversas com Crianças. Trabalhando com Problemas Geracionais. In P. Christensen & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 123-142). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Montgomery, H. (2009). *An Introduction to Childhood. Antropological Perspectives on Children's Lives*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Nsamenang, A. B. (2006). Human ontogenesis: An indigenous African view on development and intelligence. *Internationa Journal of Psychology*, 41(4), 293-297.
- Nsamenang, A. B. (2011). The importance of mixed-age groups in Cameroon. In M. Kernan, & E. Singer, *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care* (pp. 61-73). London: Routledge.
- Nunes, Â. (1999). *A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Punch, S. (2001). Multiple Methods and Research Relations with Children in Rural Bolivia. In M. Limb & C. Dwyer, *Qualitative Methodologies for Geographers* (pp. 165-180). London: Arnold.
- Punch, S. (2003). Childhoods in the Majority World: Miniature or Tribal Children? *Sociology*, 37(2), 277-295.
- Punch, S. (2010). Experiências fraternais das crianças e ordem de nascimento: "alguém acima e alguém abaixo de mim". In F. Müller, *Infância em Perspectiva - Políticas, pesquisas e instituições* (pp. 187-222). São Paulo: Cortez Editora.
- Richards, L. & Morse, J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e Miúdos*. Porto: Edições ASA.
- Weisner, T. S., & Gallimore, R. (1977). My brother's keeper: child and sibling caretaking. *Current Anthropology*, 18 (2), 169-190.
- Wihstutz, A. (2011). Working vulnerability: Agency of caring children and children's rights. *Childhood*, 18(4), 447-459.
- Wolcott, H. F. (2005). *The Art of Fieldwork*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

A GESTÃO DO TEMPO NOS TEMPOS EDUCATIVOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

António José Pescada dos Santos

Universidade de Huelva – Espanha

antoniosantos@esalvide.edu.pt

Resumo

Partindo da concepção de tempo e da teorização dos conceitos subjacentes aos tempos curriculares, não curriculares e livres dentro da escola do 1º ciclo, e correlacionando as suas implicações nas famílias, na sociedade e na própria escola, traça-se o percurso do seu processo gestacional entre o que foi politicamente projetado para o início da implementação da escola a tempo inteiro (ETI) e a realidade com que a mesma se reveste nos dias de hoje. São analisadas as complexidades das implicações das interações das atividades extracurriculares nos tempos curriculares e vice-versa bem como os possíveis efeitos sobre a formação individual. Aborda-se o papel inicial das atividades de enriquecimento curricular (AEC) enquanto tempos de aprendizagem eminentemente lúdico-expressivos onde o jogo era crucial, comparando-o com o atual modelo cada vez mais impregnado pela “escolarização”, cujas implicações, no processo escolar e na formação integral do aluno enquanto criança, ainda estão por analisar.

Palavras-chave

Tempos escolares, Escola a tempo inteiro, Gestão do tempo escolar, Atividades de enriquecimento curricular, Tempos livres, Tempos de jogo.

Abstract

From the conception of time and theorization of the concepts underlying the curricular, non-curricular and free times within the portuguese primary school, and correlating their implications in families, in society and in the school itself, the course of its gestational process is traced between what was politically designed for the beginning of the implementation of the full-time school (FTS) and the reality that it shows today. One analyses the complexities of the implications of the interactions of extracurricular activities in the curricular times and vice versa, as well as its possible effects on the individual formation. The initial role of curricular enrichment activities (CEA) considered as eminently playful-expressive learning times where the play was crucial it's also compared to the current model, increasingly impregnated by “schooling”, whose implications in the school process and in the integral formation of the pupil as a child, are still to be analysed.

Keywords

Scholar times, Full-time school, School time management, Extracurricular enrichment activities, Free times, Play times.

Introdução

Em termos históricos, os processos educacionais de interação social e de sociabilização do indivíduo, durante vários séculos foram, maioritariamente, realizados fora do âmbito escolar. À escola competia ensinar a ler, escrever e contar e às famílias, à igreja e, até, ao local de trabalho e à sociedade em que o indivíduo estava integrado, competia o desenvolvimento dos processos de aculturação e sociabilização do mesmo.

A reestruturação e modernização das sociedades de consumo ocidentais, iniciada a partir do fim da segunda guerra mundial, acarreta consigo a complexificação das estruturas sociais e culturais que, ao sabor de crises económicas cíclicas, vão transformando e aumentando os desafios impostos aos cidadãos. As famílias, pilares das sociedades, tendem a adaptar-se e a recriar-se, desviando-se de uma imagem clássica onde ao pai trabalhador cabia o papel de provedor do sustento familiar e à mãe cuidadora o de dona de casa zeladora da harmonia familiar. As famílias contemporâneas assumem-se em novas construções e modelos onde, independentemente de se reverem no conceito tradicional ou não, assumem e estruturam novos quadros que desmontam a imagética tradicional dos provedores, educadores e cuidadores. Ambos os pais trabalham fora de casa em horários que lhes preenchem a totalidade do dia útil.

É a partir do fim do Séc. XX que as famílias (e a sociedade) começam a ter necessidade de respostas diferenciadas por parte da sociedade em geral e da estrutura escolar em particular que, mais do que ensinar, adote uma resposta social de apoio. De facto, com a incorporação no mercado de trabalho das mães e com a crescente percentagem de avós na vida laboral ativa até cada vez mais tarde (dois “pilares” de apoio direto à família), o tecido familiar vê-se obrigado a redefinir papéis anteriormente estabelecidos e a procurar resposta para as novas realidades.

Os espaços temporais diários que mediavam o fim das atividades escolares e a reunião familiar no fim do dia de trabalho, começam a constituir um problema de difícil resolução para as famílias que não encontram resposta nas medidas legislativas em vigor. É a sociedade, através das Instituições Particulares de Solidariedade Social e Associações de Pais, que cria e desenvolve Centros de Atividades de Tempos Livres (os CATL) com o objetivo de dar a resposta e o apoio necessário às famílias nesses tempos, cuidando das crianças enquanto promoviam atividades de complemento

curricular, trabalhando componentes importantes do domínio da educação, diretamente orientadas para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do sujeito. A escola vê-se então confrontada com a obrigação de responder às novas realidades, alargando e redefinindo o âmbito das suas funções de agente de instrução escolar, mas integrando agora também a componente social. É lançado o debate e reflexão sobre o 1º ciclo do ensino básico onde são diagnosticadas lacunas de ordem pedagógica, organizacional e administrativa e são avançadas propostas de resolução no sentido de elevar o 1º ciclo de escolaridade a “primeira prioridade política” (Azevedo, 1994: p 65).

A problemática da reorganização do 1º Ciclo é encarada como um “problema político” levando os sucessivos governos a equacionar soluções legislativas para um ciclo de estudos que se configurava numa realidade pedagógica e organizacional distinta no contexto educacional português.

Numa perspetiva de apoio às famílias, as novas exigências sociais imputam à escola do 1º ciclo a função de guarda, custódia e de elemento socializante, passando a mesma a constituir-se em espaços que contemplam a existência de duas componentes distintas: a letiva e a de apoio às famílias. A escola e a família desenvolvem um relacionamento de interdependência causado pelos mais variados fatores da exigente organização social como por exemplo a incompatibilidade de horários entre o mundo laboral e a escola o que leva a que esta se prolongue nas atividades de complemento curricular.

Embora o conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI) já tenha sido referido na Lei nº 46/86 de 14 de outubro pelo Ministério da Educação que institucionaliza o conceito do “não curricular”, só em 2001, a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro), no seu artigo 9º, prevê a criação de atividades de caráter facultativo que proporcionem aos alunos vivências “nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”. É este o documento legal que abre efetivamente as portas ao conceito de Escola a Tempo Inteiro, lhe confere corporização e, a partir do qual, passou ser usada a expressão “enriquecimento curricular”, constituindo, deste modo, a base legal e conceptual de sustentação do desenho futuro dos programas de generalização das atividades de enriquecimento curricular.

A primeira visão que se faz da implementação da ETI é a de que ela trouxe aos seus atores (principalmente aos alunos) um acréscimo de permanência na esco-

la, embora dividido em campos distintos. Por outras palavras, o aluno passa mais tempo na escola e a escola disponibiliza mais tempo para o aluno. Mas que tempo/tempos é/são este/estes? Que qualidade têm e o que é que os separa? Como se gerem? Talvez seja pertinente perceber do que falamos quando falamos de tempo em geral e dos tempos escolares em particular, nomeadamente dos tempos escolares do 1º ciclo do ensino básico.

1. A difícil tarefa de conceptualizar o tempo

O tempo é intrínseco à própria humanidade. Atravessa-lhe tanto o percurso biológico como o social, fragmentando-os em acontecimentos, etapas ou movimentos; define atitudes, estabelece ritmos e estilos de vida e influencia comportamentos individuais e sociais.

O homem, desde a antiguidade, tem questionado o tempo pelas mais diversas abordagens, quer filosóficas, quer tecnológicas, numa tentativa de o entender, controlar e medir.

O conceito de tempo é complexo e difícil de definir. Para Hall (1996) o tempo não era uma constante imutável, como defendia Newton, mas sim um agregado de conceitos, de fenómenos e de ritmos que recobrem uma realidade muito ampla. Não será, pois, intrigante que qualquer revisão de literatura sobre o conceito de tempo se depare com a célebre frase de Santo Agostinho sobre a definição de tempo “*O que é o Tempo? Se ninguém mo pergunta, eu sei; se eu quiser explicá-lo a quem mo pergunta, não sei.*” (Pinto, 1998: p 16).

Se as sequências, simultaneidades e duração de fenómenos e acontecimentos nos permitem quantificar o tempo, nem sempre as mesmas foram entendidas enquanto fenómenos cíclicos recorrentes e estudadas e correlacionados os seus fatores formativos. A quantificação temporal foi, numa primeira abordagem, impregnada de significações mágico-religiosas, como por exemplo e, segundo a apresentação de Homero so-

bre a Mitologia Grega, quando Zeus se apodera do lugar de Chrónos, Deus do Tempo, e fica, assim, a ter o domínio sobre as questões temporais. Para os antigos, o Sol, a Lua e o Dia, a Noite e o Sono são divindades mitológicas responsáveis pela marcação do tempo, e são responsáveis pela interpretação dos fenómenos na natureza. Segundo a interpretação clássica, Chrónos simbolizava o Tempo e Zeus, ao derrotá-lo, conferia, a imortalidade aos Deuses.

É só a partir do relógio de pêndulo de Galileu que a quantificação temporal se torna numa questão central do processo científico, abordada nas teorias mecânicas de Newton e da relatividade de Einstein:

“O génio de Galileu permitiu-lhe construir mecanismos para contar o tempo com o rigor e a precisão suficientes para levar a cabo as experiências fundadoras da mecânica. Embora não o tenha verdadeiramente caracterizado, Galileu estabelece uma relação geométrica entre as noções de espaço e de tempo, definindo movimento regular ou uniforme como aquele em que são percorridos espaços iguais, em tempos iguais” (Vieira, 2012: p 240).

Uma vez que o tempo envolve o nosso pensamento e experiência em todas as dimensões, justifica-se uma teoria universal multirreferencial dele que satisfaça uma alargada variedade de especificações e não uma abordagem singular de cada área que o estuda. Deste modo, o estudo do tempo “*tem de assentar em perspetivas multidisciplinares*” (Fraser, 1999: xxxvi).

A conceção do tempo deve ser orientada para caminhos de interação dos saberes, de modo a quebrar o isolamento das diferentes áreas do saber, elucidar as suas mais diversas compreensões e permitir um entendimento mais abrangente e interligado sobre ele e as suas relações com o espaço (espaço-tempo) que, com os avanços tecnológicos e sincronismo moderno, tende a ter um papel relevante na orientação e mobilidade nos espaços físicos.

O tempo e a temporalidade, qualquer que sejam as suas definições, são experiências comuns a todos os seres vivos. Todos vivem o seu tempo ao ritmo do relógio biológico que os integra, que os regula durante a vida e que rege os seus ritmos circadianos. As experiências e perceções temporais desenvolvem-se desde o nascimento e vão-se alterando ao longo da vida, ao ritmo da idade, das condicionantes internas e do meio social e cultural. São parte do ambiente que os rodeia. No entanto, as sociedades ditas modernas impõem sincronismos reguladores que fazem desrespeitar os ciclos circadianos. É frequente não “termos tempo” para fazer esta ou aquela tarefa, não comermos ou descansarmos quando o corpo “nos pede”, levantar, começar e parar de trabalhar, comer (almoçar, lan-

char e jantar) em horários pré-estabelecidos. Socializamos numa sincronia imposta por diversos reguladores (como fatores periódicos extra-humanos que marcam o tempo) e o relógio que nos subjuga a um sincronismo cada vez mais hegemônico sem respeitar os tempos e espaços de cada um, uma vez que o tempo dos relógios é regulado por fusos horários que são seguidos pelas sociedades modernas, independentemente do local onde se situem, dissociando cada vez mais o tempo do espaço.

As experiências de vida de cada indivíduo ou de cada grupo (comunidade, país, etc.) estão intimamente ligadas ao tempo já que as mesmas constituem realidades físicas, biológicas ou sociais num determinado momento: nascemos com data e hora precisa, iniciamos a escolaridade numa data, festejamos o aniversário no mesmo dia do ano, relembramos os fatos marcantes enquadrados em datas específicas, começamos e deixamos o trabalho em horários rígidos, comemoramos uma batalha, uma revolução ou uma independência no dia em que aconteceu e temos a vida (individual e coletiva) regrada por sincronismos.

Nas sociedades modernas, o tempo condiciona as vidas, as atitudes e as tarefas levando a reequilíbrios dos ritmos circadianos em função da orientação para o desempenho. Não “ter tempo” é, na realidade, o resultado de ritmos de vida velozes e da multiplicidade de tempos que a sociedade moderna nos exige no mesmo tempo. O ritmo temporal social é como “... uma acentuação das durações e dos intervalos, um equilíbrio desejado entre a continuidade e a descontinuidade entre os tempos...” (Mercurie, 1979: p 268).

Para Durkheim, compreender o conceito de tempo de uma sociedade, implicaria ter em conta não só a natureza ou consciência moral individual como também a “natureza da sociedade”, os seus símbolos e conceitos coletivos (Bergman, 1992: p 83). Uma vez que a relação que cada indivíduo estabelece com o tempo resulta da sua interdependência com atividades sociais coletivas (festas, rituais, etc.) do meio em que está inserido, representa também, neste sentido, um constructo social apreendido pelos indivíduos durante o seu tempo de aculturação.

Nesta perspectiva cultural, Edward Hall (1996) entende que o tempo deixa de ser considerado como uma característica da cultura para ser a própria cultura,

“O tempo é um dos sistemas fundamentais de toda a cultura e esta desempenha um papel tão importante para a compreensão do tempo como sistema cultural que é praticamente impossível separá-lo dos diferentes níveis de cultura nos quais se inscreve; em particular do nível de cultura primária.” (Hall, 1996: p 11).

E, ainda refere que

“um sistema temporal é totalmente dependente, não apenas do modo como uma cultura se desenvolve, mas também do modo como os membros dessa cultura percebem o meio que os rodeia.” (idem: p 13).

Os diversos tempos sociais a que estamos sujeitos e as suas imposições (tempos individuais, das famílias, das instituições) levam-nos a equacionar se uma melhor coordenação dos mesmos não nos traria uma melhor qualidade de vida. Cada indivíduo (ou conjunto de indivíduos) necessita constantemente de “interpretar”, contextualizar e adaptar os seus tempos de modo a viver os seus conteúdos e significados nas várias situações diferenciadas em que ele está dividido: o tempo de trabalho, o tempo de estudo, o tempo de família, o tempo livre. Acerca da caracterização da temporalidade do dia-a-dia dos indivíduos, Balandier descreve três características principais (Santos, 1995: p 100):

1. As regularidades, ciclos, repetições e reproduções de ações diárias, como por exemplo o tempo livre, que induzem ritmos semanais e anuais;
2. A rutura que favorece o despertar contra a repetitividade como por exemplo as férias, viagens ou a modificação do meio social;
3. A importância do dia-a-dia enquanto ferramenta de dissimulação do próprio tempo e do encurtar da vida.

Deste modo, a noção de tempo deixa de ser a de um tempo “... uniforme, inadaptável e mecânico” passando a ser de um tempo “... subjetivo, multiforme e adaptável...” (Husti. 1992: p 272).

Para Bergson, a duração do tempo significa invenção “Quanto mais aprofundamos a natureza do tempo, mais compreendemos que a duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo...” (Husti. 1992: p 272) enquanto para Hall, na sua carta do tempo, existem vários tipos de Tempo: O Metatempo, o Tempo Biológico, o Tempo Individual, o Tempo Físico, o Tempo Metafísico, o Microtempo, a Sincronia, o Tempo Sagrado e o Tempo Profano.

2. Os tempos do tempo educativo

Conclui-se que o conceito de tempo, “...reside numa perspectiva transcendente assente na comunidade, portanto, fora da consciência moral de cada um, é externa ao indivíduo.” (Vieira, 2012: p 243) e que os processos de aculturação do indivíduo numa sociedade criam uma relação de interdependência entre o tempo e a ação social. A ação social, por sua vez, é gerida e condicionada por sincronismos horários que definem a duração dos acontecimentos. Como também se viu, durante muito tempo, os processos conducentes à aculturação do indivíduo estiveram a cargo das famílias ou das instituições religiosas. No entanto, hoje, eles constituem (e, cada vez mais) também um mandato imputado às próprias escolas. Sendo a escola uma instituição (também social), também ela é estruturada em torno de acontecimentos sincronizados. A escola organiza-se em torno de horários estabelecidos onde devem ocorrer os acontecimentos programados (aulas). Os horários estão na base de toda a organização escolar e, estando organizados em fronteiras temporais, são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula uma vez que toda ela é, também, condicionada por limites temporais. Por outro lado, como mais à frente se retomará, a organização escolar com base em tempos estabelecidos e medidos impacta a relação que cada um dos seus atores estabelece com o tempo. Fernandes (2008) relata como a sua experiência, enquanto aluno, o fez estabelecer relações com o tempo, intimamente ligadas às atividades escolares:

“...em primeiro lugar, porque a sua estruturação global era estabelecida segundo um conjunto de finalidades propostas na grelha curricular, e em segundo lugar porque, na sua espessura, ele definia a vigência do cenário quotidiano da troca/aquisição de saberes.” (Fernandes, 2008: p 17).

A aprendizagem do valor do tempo na escola não é algo recente. Já no Séc. XIV nas escolas italianas o tempo tinha a conotação de algo valioso, de um bem. Para Foucault, a estruturação do tempo escolar, desde a criação das primeiras instituições, apresenta a forma de disciplinar o corpo,

“...treinando-o para o respeito por um ritmo e hábitos de trabalho distintos dos das efemérides que, anteriormente à invenção dos mecanismos de iluminação e dos relógios, regulavam a atividade humana.” (Vieira, 2012: p 243).

Para este autor, o controlo do horário na instituição escolar tem por objetivo a constituição de um tempo integralmente útil e está intimamente ligado ao poder. O tempo é um elemento tão presente que é incorporado pelos atores. “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”, (Foucault, 2004: p 129). Assim,

“O horário escolar rígido e cíclico incute no aluno um ritmo de trabalho que, em muitos casos, contraria os seus próprios ritmos circadianos, mas permite desenvolver uma sociedade homogeneizada e regulada pelo sincronismo horário, com as escolas, a indústria, os serviços, o lazer, a passo, tal como se regulam os relógios.” (Vieira, 2012: p 243).

Quando se fala em tempo educativo, importa realçar dois aspetos primordiais que ele interpreta: tempo físico e tempo social.

O tempo físico educativo prende-se com a duração de um determinado acontecimento (aula), previamente estipulado num horário escolar, que pode ser medido e que está intimamente ligado a conceitos como continuidade, infinidade e homogeneidade. O tempo social é entendido como “...um tempo múltiplo, uma vez que pode sintetizar diversas experiências em simultâneo” (Farinho 2010: p 118) e está relacionado com a complexidade de “tempos” que influenciam a sociedade. Ao contrário do tempo físico, o tempo social está intimamente ligado a conceitos como heterogeneidade, descontinuidade e transitoriedade de situações ou acontecimentos. Fernandes (2008) chama-o de tempo subjetivo:

“Por fim, porque o tempo subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível.” (Fernandes, 2008: p 17).

A organização do tempo nas instituições educativas sempre condicionou a vida de todos os atores que nela ou com ela vivem e convivem: professores, alunos, funcionários, pais e famílias. A escola incute, desde muito cedo, a obediência às regras temporais que a sociedade dita, determinando ritmos próprios “permitindo ajustar o relógio biológico dos sujeitos escolarizados aos códigos em que se formaliza o tempo da educação” (Benedito, 2008: p 35), constituindo, segundo autores, um dos elementos primordiais do currículo oculto da escola dos nossos dias.

O tempo na escola (e na sala de aula principalmente) está intimamente relacionado com o espaço e algumas das regras espaciais, implementadas outrora pelos jesuítas e que ainda vigoram nas escolas de hoje (a disposição dos alunos em filas, com lugar marcado, por idades, por níveis de desenvolvimento ou por questões comportamentais onde a alteração de lugar ou posi-

ção servia de recompensa ou punição e onde o mestre detinha uma posição privilegiada para exercer o seu domínio), destinam-se a dominar a atenção do aluno, evitando a distração ou a perturbação e aproveitando o tempo enquanto algo valioso (um bem) que não pode ser desperdiçado. A escola acaba por inculcar no aluno, desde cedo, a concepção de um tempo impregnado da noção de bem, preparando-o para as exigências de uma futura vida ativa uma vez que

“...todas as práticas temporais da indústria, apesar da sua diversidade, dependem do tempo criado pelo desígnio humano, isto é, do tempo descontextualizado e quantificável por um relógio. Assente no princípio do tempo cronológico, o tempo económico podia florescer e estabelecer o paralelismo entre tempo e dinheiro.” (Adam, 2004: p 73).

O horário escolar é uma construção social que, de um modo ou do outro, condiciona e disciplina a vida de todos os que se relacionam com a instituição escolar: os alunos em ciclos curtos diários e semanais, os pais ou adultos com alunos ao seu encargo não só nos ciclos curtos como também nos mais longos como trimestres, ano letivo, transição de ciclo, mudança de instituição e períodos de férias. A escola é hoje uma instituição que regula os calendários de uma parte significativa da população, tornando o tempo estruturante e condicionante da atividade profissional e pessoal. O tempo é algo fundamental para a própria escola enquanto instituição porque *“constitui um dos elementos estruturais e estruturantes na cultura de escola”* (Benedito, 2008: p 33), estrutural porque o seu funcionamento está concebido e ordenado em torno dos horários e estruturante já que

“...se relaciona com todas as estruturas sociais em torno da escola, condicionando as atividades escolares no que respeita à organização dos espaços e momentos de socialização entre as pessoas, no desenvolvimento dos currículos, nomeadamente no que é ensinado, quando e com que duração.” (Vieira, 2012: p 245).

Muitas foram as componentes do ensino que sofreram, ao longo dos anos, modificações e adaptações quer ao nível dos programas, quer das metodologias. No entanto, e embora se reconheça que a transformação do tempo educativo é importante para a evolução do processo ensino-aprendizagem, a sua gestão permaneceu praticamente imutável ao longo dos anos, resistindo à mudança e à inovação.

A organização escolar e curricular estruturada em ciclos curtos e longos constitui a base da planificação dos conteúdos programáticos. Regra geral, esta organização estrutural não estabelece diferenças de tempos letivos tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos ou o interesse deles por deter-

minadas áreas do saber. Os horários e calendários escolares são parte integrante da cultura e constituem-se como sistemas sociais de autorregulação, estanques a interferências externas.

O tempo assume-se assim como princípio estruturante. Tendo em conta este princípio, as suas manifestações surgem como fatos sociais que condicionam e são condicionadas por outras estruturas sociais, enquanto gestão coletiva com implicações ao nível individual e social. O tempo letivo define a unidade temporal na escola e é a referência para a contabilização do currículo do aluno e do trabalho do professor. Qualquer mudança do período, diário e semanal, constitui uma enorme reforma no sistema de ensino bem como, qualquer alteração na unidade temporal letiva constitui uma enorme reforma para a instituição escolar com implicações diretas na *“...reorganização do currículo, dos espaços escolares e na forma de exercer a atividade docente, dado que implica uma reestruturação da planificação e da implementação das aulas a ministrar.”* (Vieira, 2012: p 245). Por outras palavras, qualquer mudança na gestão vigente do tempo escolar e educativo, implica profundas alterações na gestão do mesmo com repercussões sociais de fundo que devem ser ponderadas atempadamente. Se nas escolas, os objetivos e metas a atingir, inscritos nos projetos educativos de cada instituição, se destinam geralmente a ser atingidos em períodos de tempo relativamente curtos, coincidentes com os períodos de mandato das suas equipas diretivas (geralmente de quatro anos), no aparelho governativo, os políticos com responsabilidade na área da educação tendem a interpretar o seu mandato como o tempo de ação de que dispõem, facto que limita o sucesso de tentativa de qualquer reforma de fundo cujo tempo necessário é mais longo (na ordem das duas décadas). É sobre esta difícil tarefa de gestão do tempo letivo que nos debruçaremos um pouco mais.

3. A questão da gestão do tempo educativo e a evolução do papel do gestor escolar

Não se pode falar em gestão de tempos educativos sem primeiro perceber o conceito de gestão propriamente dito e a evolução do papel do gestor escolar desde o Estado Novo até à publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo por ser considerado um marco na reforma educativa em Portugal.

O conceito de gestão tem evoluído muito, principalmente ao longo do último século. Se, por um lado, não existe uma definição universalmente aceite para ele, por outro, existe consenso em que o mesmo deva incluir obrigatoriamente um conjunto de tarefas que procurem garantir a afetação eficaz de todos os recursos disponibilizados pela organização, com o intuito de serem atingidos os objetivos pré-determinados.

Cabe ao gestor otimizar o funcionamento das organizações através da tomada de decisões racionais e fundamentadas. Este trabalho está assente na recolha, tratamento e análise de dados e informação relevante, de modo a contribuir e fomentar o desenvolvimento, satisfazendo os interesses de todos os seus colaboradores e proprietários e tendo em conta a satisfação de necessidades da sociedade em geral ou de um grupo em particular. Gerir não é, portanto, e simplesmente o ato de distribuir tarefas já que pressupõe a tomada de decisões, facto que exige algum grau de autonomia que raramente esteve assegurada (no campo escolar e educativo).

O sistema educativo português sofreu alterações significativas ao longo do séc. XX, levando a consequentes alterações do papel do “gestor escolar”.

Durante o Estado Novo, o sistema de administração escolar assentava num modelo fortemente centralizador, burocrático-mecanicista e racional, onde todas as medidas políticas e administrativas importantes

eram tomadas e realizadas pelo governo central com a colaboração dos responsáveis da administração das escolas (então designados de diretores ou reitores), fortemente conotados, na sua maioria, com a ideologia do partido único e diretamente nomeados pela administração central com base na confiança política ou proximidade ideológica.

No período que precede a revolução de 25 de Abril, assiste-se a um intenso movimento revolucionário político, de cariz autogestionário durante o qual o Ministério da Educação e Cultura perde praticamente o controlo da iniciativa política. A vida nas escolas conhece momentos de anarquia difíceis e conturbados com a demissão dos administradores escolares conotados com o anterior regime e a eleição “ad-hoc” de comissões de gestão controladas pelos representantes dos professores que as autoridades governamentais se veem obrigadas a validar através do Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de maio:

“Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino.” (In Preâmbulo do Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de maio).

Este diploma, o primeiro publicado depois do 25 de Abril de 1974 e a contemplar matéria regulamentar sobre a gestão das escolas, no seu artigo 1, deixa transparecer, face ao descontrolo dos acontecimentos, a intencionalidade do executivo readquirir o controlo das instituições escolares, pese embora a menção a um sistema representativo de administração escolar através da regulamentação do processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino,

“Artigo 1.º Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.” (Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de maio).

A normalização da vida das escolas é recuperada com o sucessivo abrandamento do movimento revolucionário e a conseqüente recuperação da iniciativa política e administrativa do poder público. É neste período que se inicia o processo de “normalização” das escolas, concretizada na publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, a partir da convencionada “Gestão Democrática”, onde é definido e caracterizado o papel do gestor escolar enquanto representante da tutela, passando as escolas a assumir uma estrutura

organizativa que inclui um conselho diretivo (eleito pelos pares) e um conselho pedagógico que assume a orientação pedagógica da escola e é representado pelos grupos disciplinares ou disciplinas. No entanto, esta aparente orientação pedagógica imputada ao conselho pedagógico, nunca foi efetivamente praticada uma vez que as orientações continuavam a ser emanadas pela tutela e o papel do presidente do conselho diretivo constituía-se quase na sua totalidade no de interlocutor direto da tutela.

A partir dos anos 80 foram feitas várias tentativas de dotar o país de uma Lei de Bases para o ensino. Apesar dos vários estudos e projetos realizados, nunca foi possível ao poder político reunir as condições para a aprovação de uma Lei de Bases que pudesse suceder à nunca regulamentada Lei nº 5/73 de 25 de Julho, vulgarmente conhecida como a “Reforma de Veiga Simão”.

A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo após o 25 de Abril de 1974, publicada pela Lei nº 46/86 de 14 de outubro, determina uma gestão e administração dos estabelecimentos de educação e ensino segundo “...uma perspetiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respetivos docentes.” (nº 1 do artigo 45º), onde a administração e gestão se orientem “por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.” (nº 2 do artigo 45º), e onde devem

“prevaler critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.” (nº 3 do artigo 45º). A Direção do estabelecimento ou grupo de estabelecimentos (futuramente designados por Agrupamentos de Escolas) do ensino básico e secundário é “assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente...” (nº 4 do artigo 45º).

Esta tentativa de mudança dá origem, mais tarde, a um novo ordenamento jurídico da administração escolar com o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio que se pauta pelos princípios da democraticidade, participação e descentralização.

No seu preâmbulo, logo no primeiro parágrafo, esta Lei observa os dois primeiros princípios:

“A gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade.” (in Preâmbulo do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio).

E, no nono parágrafo, observa o terceiro princípio: “O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que

possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola.” (in Preâmbulo do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio).

Tendo como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo e em consequência dela, o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Junho prevê,

“...a alteração dos modelos de gestão vigentes, de modo a satisfazerem as exigências agora definidas. Paralelamente, a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local.” (idem).

e

“Garante, simultaneamente, a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios.” (idem).

Este modelo, influenciado pelo modelo americano de gestão das escolas, altera a administração das escolas ao conceber um novo conceito de separação entre as funções de gestão e das da direção corporizadas nos, conselho de escola (formado por elementos da organização e representantes da comunidade executiva na qualidade de órgão de direção da escola) e diretor executivo (nomeado pelo conselho de escola e com formação especializada na área de gestão escolar). Para alguns autores este modelo representa uma efetiva mudança paradigmática no modelo de gestão e administração das escolas.

Em setembro de 1992 inicia-se a aplicação experimental deste novo modelo em algumas escolas e áreas escolares, sob um clima de desconfiança e descomprometimento por parte dos professores e de contestação por parte das suas organizações representantes. Apesar do governo considerar o documento adequado, durante os três anos experimentais o sentimento por partes dos atores foi adverso e de desconfiança quanto ao sucesso da sua viabilidade e aplicabilidade o que leva o Ministério da Educação a constituir um Conselho de Acompanhamento e Avaliação, responsável por acompanhar e avaliar a implementação do diploma e formular recomendações sobre a sua aplicação e conceção. O Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA),

“... produziu dois relatórios tendo por base uma diversidade de estudos encomendados a investigadores de instituições do ensino superior. Estes relatórios enunciaram um conjunto de críticas e de recomendações que deveriam ser levadas em consideração no período de generalização da experiência.” (Menitra, 2009: p 15).

Que acabariam por não ser rentabilizados devido à tomada de posse de um novo governo, eleito nas eleições legislativas de 1995. Barroso (2004) e Afonso, (2001), citados por Menitra (2009) concluem que,

“..., as mudanças discursadas e „decretadas sugeriram de forma continuada, o reforço da autonomia das escolas, por outro lado, o seu desenvolvimento efectivo permaneceu mais retórico do que real, e serviu, no plano simbólico, para promover uma nova representação do papel do Estado e legitimar novas formas de controlo.” (Menitra, 2009: p 17).

O governo focaliza-se na realização de um estudo prévio para um “Programa de reforço da autonomia das escolas” cujo relatório, extensivamente utilizado no debate público sobre política administrativa e administração educacional durante o ano de 1997, define um conjunto de “princípios orientadores do programa de reforço da autonomia das escolas” e de medidas estratégicas. Em consequência, em 1998 é aprovado um novo regime jurídico da gestão escolar com o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio, que aprova o “Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” estabelecendo, também, os procedimentos transitórios para a sua entrada em vigor.

Este novo diploma introduz o princípio da construção da identidade organizacional e da autonomia de cada escola e introduz ainda as seguintes propostas:

- Integração dos jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico em agrupamentos verticais ou constituição de agrupamentos horizontais;
- Órgãos de participação social na organização das escolas ou agrupamentos;
- Atribuição de cargos de gestão de topo a docentes eleitos em escrutínio geral (e não só pelos seus pares).

A aplicação prática deste diploma faz-se no ano letivo de 1998/1999. Em 28 de Abril, após o período inicial da sua aplicação, é constituída uma comissão para “proceder à avaliação anual dos resultados da aplicação do regime” num protocolo assinado entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. O primeiro balanço apresentado, dois anos decorridos sobre a implementação do diploma, aponta, sob o ponto de vista formal, a promoção de um conjunto de mudanças estruturais na gestão da escola, cujos testemunhos apontam para um sucesso relativo na sua implementação que se pautou por uma baixa percentagem de conflitos e de poucos sobressaltos no funcionamento das escolas e do serviço educativo. No entanto, para muitos, o diploma apresenta uma simples remodelação formal da gestão escolar, apresentando resultados frustrantes.

Depreende-se, pelo resumo apresentado, que os regimes de gestão e administração escolar decretados, até à publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, para as escolas portuguesas, se revestem

de uma forte carga político-administrativa, embora conotadas como reformistas e evolucionistas. Do mesmo modo, todos os modelos veicularam uma ligação forte entre a escola e a administração central (ainda que “dissimulados” em textos mais amigáveis e suaves) e eram focados na pressão normativa e no forte controlo burocrático sobre a administração das escolas, o que pressupõe a continuidade de modelos centralistas e burocráticos da administração central.

As decisões políticas em relação à escola e a sua temporalidade assentaram sobretudo em modelos teóricos, de suposições e de projeções temporais arquitetadas com base nos dados do presente e na historicidade das instituições. O tempo que mediou entre a tomada de decisão na conceção de um novo modelo e a sua efetiva implementação foi, quase sempre, o maior inimigo da eficácia dos mesmos, traduzindo-se este efeito pela precariedade de resposta dada às problemáticas diagnosticadas, uma vez que, quando implementados, emergiam novas e diferentes problemáticas e necessidades que transformavam a realidade

Apesar de alguns diplomas terem consagrado o direito à identidade, à autonomia dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e à flexibilização do currículo, a maior fatia da organização do ano escolar (espaço temporal letivo e não letivo) e do tempo educativo público continua, ainda hoje, a ser da competência da tutela, que a regula anualmente, através de despachos normativos. Esta regulamentação emite diretrizes precisas sobre a gestão e administração das escolas e a organização do ano letivo, deixando pouco campo de fundo à deliberação e decisão do gestor escolar:

“Com efeito, bem se pode afirmar que, atualmente, tal órgão (de direção) é inexistente nas escolas, ou melhor, que o órgão de direção das escolas é exterior às escolas e se situa, em última análise, no Ministério da Educação” (Lima, 1988: p 164).

4. Tempos educativos no 1º ciclo do ensino básico: a débil fronteira entre o curricular e o não curricular

Na abordagem feita sobre a conceção da noção de tempo verificou-se a difícil tarefa de o classificar e qualificar dado o multireferencial de que ele se reveste e dos vários tipos que apresenta.

No entanto, o tempo configura-se como um elemento de fundamental importância na construção histórica da humanidade e das suas inter-relações. Por isso, é um elemento indispensável na formação do ser humano, na construção do conhecimento real, dos valores e da cultura. Ao construirmos lugares e tempos, construímo-nos a nós mesmos, ao mesmo tempo, nesses mesmos lugares e tempos.

Da panóplia de lugares e tempos construídos socialmente, a escola destaca-se como um dos tempos e lugares mais forte por não ser atemporal nem alheia aos factos sociais em que está inserida. Ela reproduz as relações de poder, contribui para o fortalecimento da hegemonia social instalada na sociedade e privilegia uns em detrimento de outros. Para Maria Eliete Santiago *“...o tempo curricular é o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou desserviço às camadas populares...”*. (Santiago, 1990: p 50).

Ao falar dos tempos educativos curriculares e não curriculares, não se pode deixar de abordar também a complexidade de tempos implícita no tempo educativo que, embora nos remeta diretamente para um contexto escolar regrado, trespassa-o e excede-o enquanto instrumento de educação e crescimento. Na escola, à semelhança da sociedade, coabitam diferentes tem-

pos no mesmo tempo: o tempo curricular, o tempo extracurricular, o tempo livre, o tempo do ócio.

O tempo curricular é entendido como uma situação real, concreta, legitimada, onde se estabelecem as relações político-pedagógicas, onde se realiza o trabalho entre o sujeito ensinante e o sujeito aprendente na compreensão e apropriação do currículo e, conseqüentemente, de uma grande fatia do “conhecimento”. É um tempo que precisa de ser concebido e organizado para responder às especificidades e peculiaridades dos alunos e da escola enquanto instituição contextualizada.

O tempo curricular

“é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico que poderá possibilitar uma educação humanizadora e crítica para a formação do verdadeiro exercício da cidadania dos sujeitos...” (Sérgio, 2008: p 9).

Empiricamente, o tempo educativo curricular é o tempo destinado à lecionação de conteúdos programáticos do currículo nacional estabelecido. É o tempo do processo de ensino-aprendizagem regulado.

Formalmente, no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, o tempo curricular está organizado em 25 horas semanais divididas em ciclos de cinco horas diárias de lecionação em regime normal. O ciclo diário de lecionação está segmentado em dois turnos: um na parte da manhã e outro na parte da tarde, que estão divididos por duas interrupções: um intervalo a meio da manhã com a duração de 30 minutos (geralmente das 10h30 às 11h00 onde é feito o reforço alimentar e distribuído o leite escolar) e a pausa para almoço que nunca poderá ser inferior a uma hora, mas que, na maioria das escolas, tem a duração de 01h30 para permitir a deslocação a casa dos alunos que não almoçam na escola. Para os alunos que não frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), e desde o ano letivo 2013-2014, o dia escolar acaba às 16h00. Para os alunos inscritos nas AEC o dia termina às 17h30, estando as atividades curriculares separadas das atividades extracurriculares por um intervalo de 30 minutos entre as 16h00 e as 16h30.

Com a introdução do conceito de Escola a Tempo Inteiro em Portugal, é criado um novo paradigma a vários níveis, quer na reorganização das instituições escolares, quer mesmo na reorganização das instituições civis e familiares.

Interessa-nos, pois, refletir sobre a definição/definições e conceito/conceitos que se atribuem aos tempos extracurriculares e sua contextualização no processo de exploração lúdica e “menos normativa” da aquisição e enriquecimento do conhecimento e da sociabilização por parte dos alunos, uma vez que estes tempos

também incluem a participação dos seus atores em iniciativas de ordem associativas, em atividades culturais e recreativas e de relacionamento individual e de grupo em contextos que se pretendem “informais”. Nem sempre a importância dada às atividades extracurriculares foi consensual uma vez que para alguns estudiosos elas podem afetar a qualidade de adaptação à escola e o próprio rendimento escolar, enquanto, para outros, elas se revestem de tanta validade quanto a que é dada às atividades curriculares. Alguns autores como Fsetwell (1931) e mais tarde Berk (1992) debruçaram-se sobre a problemática das atividades extracurriculares. Berk conclui que elas são contemporâneas do próprio sistema educativo embora praticadas sem uma calendarização e planificação metódica

“Extracurricular are, in one form or another, as old the educational system itself, but prior to the 20th century, they emerged haphazardly in secondary schools, without a regularly formulated plan or educational rationale” (Berk, 1992: p 1002).

Por princípio, as atividades extracurriculares são atividades que, a par do restante currículo, são participadas por todos os alunos e conduzem à promoção e fomento de qualidades como o relacionamento inter-social, a autodisciplina a autoconfiança e a liderança num espaço de lazer que se quer saudável.

Por conceito natural, estas atividades decorrem nos espaços físicos da escola, fora do tempo curricular, sendo desejável não constituírem um campo estanque, fechado e não permeável às influências e articulações com os tempos curriculares.

Em Portugal, a implementação dos tempos extracurriculares no 1º ciclo do ensino básico deu início à escola a tempo inteiro (ETI) no formato das atividades de enriquecimento curricular (AEC), já preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1996, e tiveram por objetivo:

“...garantir, no espaço da escola a todos os alunos de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias.” (Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), 2007: p 4).

Ou seja, garantir, de forma facultativa, o acesso universal a aprendizagens complementares do currículo contribuintes para a formação integral do indivíduo, que até então só estariam ao alcance de uma classe mais privilegiada, ao mesmo tempo que se pretendia concretizar medidas efetivas de apoio às famílias trabalhadoras alargando o horário de permanência dos filhos na escola.

As recomendações feitas pela tutela quanto à gestão pedagógica das atividades a realizar em contexto extracurricular vão no sentido de as mesmas assentarem em metodologias lúdico-comunicativas embora de caráter pedagógico, criando espaços prazerosos de sociabilização e enriquecimento das aprendizagens formais.

As atividades de enriquecimento curricular devem, como se viu, ser um espaço de enriquecimento das aprendizagens, abordando-as de forma lúdica, experimental e comunicativa onde o jogo e a interação devem ser ingredientes principais e onde os diferentes atores devem cooperar e articular saberes e experiências:

“...as AEC propõem-se enriquecer. Enriquecer o quê e quem? Os alunos, na sua relação com as aprendizagens em geral de que são parte central as do currículo formal. Importa assim não olhar estas duas vertentes, a curricular e a extra-curricular como dois mundos incomunicantes (...). O importante é que o docente ou os docentes responsáveis pelo currículo sejam gestores e cogestores do currículo (...), colaborando com os colegas que se encarregam das AEC.” (Roldão in Oliveira et al, 2008: pp 9 e 10).

Os tempos extracurriculares devem ser, ainda, segundo Roldão, centrados no direito da criança à proteção e boa educação e devem estar presentes certas preocupações educativas como:

“(a) a sensatez no uso do tempo; (b) a qualidade da oferta; (c) a não assimilação ao formato aula da escola curricular; e (d) a imperatividade da cooperação estreita das AEC e seus responsáveis com o trabalho curricular regular do respetivo docente.” (idem: p 9).

Alertando de seguida para o uso do tempo nos tempos extracurriculares que não deve ser concebido para o mesmo ritmo de trabalho do tempo curricular como se de dois períodos escolares se tratasse. Os tempos extracurriculares pretendem ser uma oferta sensata e ponderada do tempo, dos processos e dos espaços, recheados de atividades interessantes e impulsionadoras de aprendizagens desenvolvidas em registo não escolar clássico. Mais refere que, a qualidade da oferta, é um cuidado que cabe à escola

“...e é ela e os seus professores que têm de garantir, estabelecer critérios e zelar pelo seu cumprimento, supervisionando de forma adequada as atividades programadas, seus processos e resultados no desenvolvimento e enriquecimento das crianças” (idem: p 9).

Portanto, os tempos extracurriculares, mais do que serem reduzidos a mais uma mera secção disciplinar formal, devem ser organizados analogamente às atividades que se desenvolvem noutros fóruns, campos associativos ou culturais, dirigidos para uma aprendizagem organizada, mas flexível, aberta a interesses e oportunidades interiores e exteriores, desenvolvidas num ambiente de grupos de interesse.

Qualquer atividade que se apresente como lúdica cap-

ta o interesse da maioria das crianças por a relacionar com “tempos livres” ou similares ao “tempo de recreio” onde o jogo impera.

“... se as diversas atividades que são propostas às crianças no seu “Tempo Livre” – que é o tempo que fica depois das aulas na escola – forem atividades lúdicas, que vão ao encontro da sua vontade e interesse, em que elas podem escolher o que fazer (umas gostarão de pintar, outras de ainda de fazer outras coisas), penso que isso é muito positivo.” (Araújo, 2009: p 119).

Na verdade, os tempos extracurriculares fazem parte do tempo livre da criança já que a sua frequência não é obrigatória e, por isso, devem ser cuidadosamente planejados de modo a oferecerem atividades que promovam o interesse e a motivação, orientadas com base em metodologias comunicativas que promovam a ludicidade e a interação entre os pares. Caso contrário, poderão constituir-se como mais um instrumento temporal do tempo curricular.

“No entanto, se forem demasiado orientadas, se as crianças forem obrigadas, torna-se muito cansativo. O problema pode não ser só as atividades que se realizam em excesso de orientação, mas sim ser essa metodologia a prevalecente em todas as atividades...” (Idem: p 119).

A recreação é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança. É no tempo livre ou tempo de recreação que a criança pode exteriorizar livremente o que lhe dá prazer (gritar, correr, rir, etc.) e que não pode fazer durante o tempo letivo. É no tempo livre que a criança entra em contato com situações novas que acontecem espontaneamente e que conduzem à descoberta, ao desenvolvimento da oralidade, das emoções e da sociabilização horizontal com os pares. No tempo livre ou tempo de recreação é implícito o conceito de jogo, fundamental para o desenvolvimento emocional, social e psíquico da criança e com contributos valiosos para a sua maturação. O jogo ou brincar é *“... uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora das obrigações da vida corrente, ação capaz, no entanto, de absorver totalmente aquele que brinca. Bem ao contrário do repouso, é um processo bem dinâmico; em contraste com o dever, brincar é uma ação escolhida livremente, sem resultar de nenhuma obrigação; ao contrário do trabalho, brincar não tem nenhuma finalidade que lhe seja exterior...” (Dinello, 1980, in Boletim do IAC: p 4).*

E é através dele que a criança se confronta com a organização social do meio que a rodeia, se apercebe dela e aprende sobre a importância das regras, ao mesmo tempo que vai construindo o seu papel nela de forma dinâmica e natural. O jogo é um meio saudável de descoberta de si própria e do mundo que a rodeia, experimentando-o, a criança cresce ao mesmo tempo que desenvolve mecanismos de integração social.

Na introdução a um artigo de Dinello (1980) sobre o jogo, publicado pela revista do Instituto de Apoio à Criança (IAC) em 1989, pode ler-se sobre a sua importância:

“... é através do universo mágico do brincar, que a criança se inicia na vida social seguindo o seu próprio processo de maturação. No jogo de expressão corporal a criança estrutura a harmonia da sua personalidade única. Contudo, cada vez mais, a vida das crianças é organizada em função dos deveres escolares...” (1989, In Boletim do IAC: p 4).

Ao jogar livremente a criança está a testar a sua personalidade e a impor-se a si própria. Impondo-se, liberta-se e cria condições para a realização de outras atividades, nomeadamente as escolares.

Ao contrário do que é muitas vezes entendido, jogar não pode ser associado a lazer, uma vez que lazer implica tempos de ócio e de inatividade enquanto o jogo não. Refira-se aqui, e como conclusão, que em matéria de jogo, também se encontram momentos de grande valor educativo sobre a sociedade e cultura de um país ou região. Falamos dos jogos tradicionais que, para além do desenvolvimento psicomotor que lhes está associado, transmitem as normas, regras e visão de uma cultura, proporcionando a construção identitária de uma nacionalidade e a consequente sensação de pertença.

Conclusão

É indiscutível o facto de a criança necessitar dos diversos tempos para se conhecer, se adaptar, aprender e crescer pessoal e socialmente. O conjunto harmonioso e equilibrado dos vários tempos contribuem para a sua formação integral enquanto ser humano. O tempo de ócio e o tempo livre são componentes preponderantes dessa formação. Longe vão os tempos em que a criança era olhada como um adulto em ponto pequeno e não lhe era reconhecido o direito a brincar e a descobrir e aprender através do jogo. O tempo livre é, portanto, um tempo de construção pessoal e social que deve ser encorajado e reforçado e não espartilhado por normativos ou regulamentos inibidores impostos.

Ao se alargar o tempo de permanência dos alunos do pré-escolar e 1º ciclo na escola, e ao se compartimentarem no horário escolar atividades de enriquecimento do currículo pré-estabelecidas, corre-se, desde logo, o risco de “condicionar” e “regulamentar” o tempo destinado à livre escolha dos alunos (incluindo o seu direito ao ócio). A escola é uma instituição fortemente estruturada em regras que dificilmente se adapta a atividades de iniciativa dos alunos (onde as regras se vão descobrindo, implementando e redimensionando), sem que as mesmas sejam “supervisionadas”, desde logo porque a segurança e o bem-estar físicos são questões centrais de confiabilidade entre a escola e a família.

É neste precário equilíbrio entre os tempos formais e não formais que se contextualiza a realidade dos alunos do 1º ciclo na escola a tempo inteiro. Realidade essa que, na maioria das escolas, deixa à criança pouco ou nenhum tempo de iniciativa pessoal ou de grupo para a livre escolha das atividades fora do currículo.

A “escolarização” dos tempos extracurriculares é, pois, uma tendência que se vai tornando real desde a sua implementação. Relembremos o prescrito pelo Despacho nº 19575/2006 de 25 de setembro, sublinhando o que de importante transmite:

“No próximo ano letivo de 2006-2007 terão lugar novas medidas para o 1.º ciclo, nomeadamente o Programa de Enriquecimento Curricular, que inclui obrigatoriamente o inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos, e o apoio ao estudo para todos os alunos. Haverá também outras atividades de enriquecimento curricular, que incluem preferencialmente a atividades física e desportiva e o ensino da música. Com estas medidas, criam-se as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas letivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.” (in preâmbulo do Despacho: parágrafos 2 e 3).

Ao atribuir parte substancial da componente não letiva de estabelecimento dos professores do 1º ciclo à supervisão pedagógica e acompanhamento das atividades de enriquecimento do currículo e ao apoio ao estudo, responsabilizando, assim, a escola pela orientação pedagógica das mesmas e reforçando a ideia, que sempre defendera, de que todos os alunos deveriam frequentar as AEC, independentemente de estas serem de frequência facultativa (por serem tempos integradores dos projetos educativos e curriculares da escola), a tutela mais não faz do que, ainda que de modo implícito, considerar as AEC como atividades curriculares, considerando a sua frequência quase “indispensável” na formação integral do aluno.

O facto de as AEC serem inscritas no Plano Anual de Atividades (PAA) dos agrupamentos de escolas e da sua planificação ser da competência das direções conjuntamente com os promotores e parceiros, é aproveitado pela tutela para reforço da ideia que elas se constituem instrumento importante do projeto educativo e do projeto curricular dos mesmos e contribuem para a aquisição de conhecimentos e competências em pé de igualdade com os conteúdos programáticos ou as visitas de estudo, passando, assim, a “mensagem” de que, ao não frequentar as AEC, poderá estar comprometido o desenvolvimento de competências nas áreas trabalhadas pelas atividades curriculares.

Esta ideia torna-se tanto mais credível, quanto a intencionalidade do que é vertido no extrato do Despacho acima reproduzido. Ao se “delegarem” áreas tradicionalmente curriculares (hoje chamadas de disciplinares) como as expressões artísticas e físico-desportivas nas atividades de enriquecimento curricular em benefício de um tempo estruturado de 25h curriculares semanais, disperso pelas várias áreas, centrado agora no cumprimento dos programas das três áreas “fortes” (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), mais não se faz do que enquadrar as expressões em áreas de complemento do currículo, agora da “responsabilidade” das atividades de enriquecimento curricular.

Tendo em conta a extensa programação dos conteúdos das três áreas “fortes” e o facto de se “poder delegar” nas AEC as componentes curriculares das expressões, criam-se as condições para um dia de jornada contínua de estudo nas salas do 1º ciclo onde a descompressão do jogo e da atividade física ou artística terá de esperar até ao início das atividades lúdicas das AEC que, regra geral, funcionam depois dos tempos curriculares e, lembre-se, não são de frequência obrigatória.

Mais recentemente, com as medidas adotadas para o ano letivo de 2015-2016 para o 1º ciclo, a tutela desferiu mais um duro golpe na já débil escola a tempo inteiro de cariz eminentemente lúdico e comunicativo. As me-

didatativas criam um novo grupo de recrutamento no 1º ciclo, o grupo 120 – inglês e integram o ensino do inglês no currículo obrigatório no 3º ano da escolaridade com a sua extensão ao 4º ano em 2016-2017. Com esta medida, o 3º e o 4º ano perdem mais 2h semanais de AEC, sendo esse tempo transferido para o seu tempo curricular, perfazendo 27h semanais de currículo num horário a tempo inteiro (até às 17h30).

As constantes medidas legislativas diminuíram drasticamente os tempos destinados ao enriquecimento curricular, transfigurando o conceito inicial da ETI, conduzindo-a a um mero alargamento dos tempos curriculares e diminuição dos tempos não curriculares. Muitos foram e são os estudiosos que, embora atribuam pertinência ao Programa das AEC, apontam problemas na forma e metodologia da sua implementação.

A criação e implementação de uma escola a tempo inteiro foi revestida pela necessidade política de reestruturação da escola do 1º ciclo enquanto serviço educativo público e da necessidade de resposta para o seu novo papel enquanto Instituição também de carácter social. No entanto, a sua corporização numa ETI frequentemente (re) regulamentada e já muito alterada da génese e dos seus pressupostos, aliada à cada vez mais difícil tarefa de gestão do seu tempo integral e dos seus recursos humanos, parece, cada vez mais, contribuir para a não priorização do direito de cada aluno ao seu tempo iminentemente livre enquanto elemento essencial à sua formação.

Referências

- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA
- Adam, B. (2004). *Time*. Cambridge: Polity Press
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas*. Lisboa: Primebooks
- Benedito, A. E. (2008). La invención del tiempo escolar. *O Tempo na Escola*, ed. by R. Fernandes & A.C.V. Mignot. Porto: Profedições
- Berk, L. (1992). The extra curriculum. In Philip E. Jackson (ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Mamillan
- CAP (2007/2008). *Comissão de Acompanhamento do Programa - Relatório Intercalar de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º Anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Dinello, R. (1980). A criança: um membro integrante da sociedade. Atas do XVI Congresso Mundial da O.M.E.P. – Organização Mundial da Educação Pré-escolar. Quebec – Canadá – 28 de julho a 2 de agosto de 1980. Páginas 355, 356, 357 e 358. In *Boletim do IAC*. - Lisboa. - Nº 8 (mai.-ago.1989), p.3-6
- Farinho, P. (2010). *A Implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular para a Criação de uma Escola a Tempo Inteiro – sua Implicação na Organização e Gestão de uma E.B.1 do Concelho de Odivelas*. Universidad de Granada
- Fernandes, R. (2008). A borboleta e o tempo escolar. In R. Fernandes & A.C.V. Mignot. *O Tempo e a Escola*. Porto: Profedições
- Fraser, J. T. (1999). *Time, Conflict and Human Values*. Chicago: University of Illinois Press
- Hall, E. T. (1996). *A Dança Da Vida – A Outra Dimensão Do Tempo*. Santa Maria da Feira: Relógio D'Água Editores
- Husti, A. (1992). “Del tiempo Escolar Uniforme e la Planificación Móvil del Tiempo”. In *Revista Educación*, nº 298. Tiempo y Espacio. May – Agosto. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- IAC (1989). *Boletim do IAC - nº8 – Lisboa*
- Lima, L.C. (1998). A administração do sistema educativo das escolas (1986/1996). In *Ministério da Educação, A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-96

-
- Menitra, C. (2009). *Autonomia e gestão das escolas no debate parlamentar português (1986-2008)*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de Mestrado
- Mercure, D. (1979). “L’Étude des Temporalités Sociales: Quelques Orientations”. *Chaiers Internationaux de Sociologie: LXVII*. Paris: Presses Universitaires de France
- Oliveira, M. (2008). O papel do gestor pedagógico intermediário na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Pinto, C. (1998). Escola e autonomia, In A. Dias, A. Silva, C. Pinto, I. Hapetian. “*A autonomia das escolas: um desafio*”. Lisboa. Texto Editora, pp. 9-24
- Santiago, M. E. (1990). *Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Santos, M. A. (1995). *A vida quotidiana das professoras*. Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa (Tese de Mestrado)
- Sérgio, M. C. (2008). A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista e-Curriculum*, PUCSP – SP, Volume 3, número 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> (consultado em: julho de 2015)
- Vieira, N. (2012). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas*. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais
- Lei nº 5/73 de 25 de Julho - Lei de bases do Sistema Educativo (reforma Veiga Simão)
- Despacho nº 19575/2006 de 25 de Setembro – estabelece a carga horária das áreas de lecionação do 1º ciclo do ensino Básico

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico
- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino
- Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio - Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar
- Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio - Validação das comissões de gestão das escolas
- Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro - Definição e caracterização do papel do gestor escolar
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

A ATENÇÃO À
EXPERIÊNCIA
INTERNA DA
CRIANÇA E ESTILO
DO ADULTO -
CONTRIBUTO DAS ESCALAS
DE EMPENHAMENTO PARA
A MELHORIA DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO
DE INFÂNCIA

Gabriela Portugal

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
gabriela.portugal@ua.pt

Helena Luís

Escola Superior de Educação de Santarém
helena.luis@ese.ipsantarem.pt

Resumo

Em educação de infância, a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros. As escalas de empenhamento da criança e do adulto são instrumentos que, no seu conjunto, apoiam a compreensão da experiência interna da criança e do ajustamento relacional do adulto à situação vivida pela criança. Neste artigo, recorrendo-se a situações descritas por educadores, no âmbito de processos de formação em contexto, pretende-se evidenciar a importância destes instrumentos no apoio à reflexão e melhoria das suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave

estilo do adulto; empenhamento; bem-estar e implicação; práticas pedagógicas; educação de infância

Abstract

In early childhood education, the quality of adult-child relationships is a key element in terms of building a sense of security, self-esteem, curiosity and desire to learn, willingness and ability to communicate with others. The child and adult engagement scales are instruments that, as a whole, support the understanding of the child's inner experience and the relational adjustment of the adult to the situation experienced by the child. In this article, considering situations described by practitioners, it is intended to highlight the importance of these instruments in supporting reflection and improvement of educational practices.

Keywords

adult style; engagement; well-being and involvement; pedagogical practices; early childhood education

Introdução

Durante as últimas décadas, os estudos desenvolvidos nas áreas da psicologia do desenvolvimento e das neurociências, os dados resultantes de diversos programas de intervenção precoce e os emanados da experiência única dos profissionais da infância, têm evidenciado de forma clara a importância da qualidade das relações interpessoais que se estabelecem nos primeiros anos de vida (Portugal, 2009, 2011; Shonkoff & Phillips, 2000; Shore, 1997). Efetivamente, a investigação e a prática têm demonstrado que a qualidade das atitudes dos educadores se relaciona com o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo o estilo de interação adulta um fator crítico na determinação da qualidade das experiências de aprendizagem das crianças.

As crianças que experienciam bem-estar, fortes sentimentos de segurança e de pertença, reúnem melhores condições para explorar, para iniciar interações e para aprender. Como referem Bertram e Pascal (2006, p. 74), algo de substancialmente diferente sucederá com crianças inseguras, tímidas, tristes, agressivas, ansiosas ou confusas. Para os autores, a criança que aprende bem é uma criança que possui um ímpeto exploratório bem nutrido, interagindo de forma aberta, criativa e alegre com o mundo, ampliando o seu conhecimento e compreensão da realidade. Essa exploração depende do sentido de segurança e de ligação com as pessoas e os espaços em que se move. É este sentido de segurança e de ligação que lhe permite “libertar” a sua natural curiosidade e impulso exploratório. Ainda, este sentido de segurança e de ligação permite o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, disponibilizando-as para a interação com os outros, para a abertura a novas oportunidades e para a expressão das suas necessidades e interesses.

1. A experiência interna da criança e a escala de empenhamento da criança

Bertram e Pascal (*ibid*) consideram que na avaliação da qualidade da experiência vivida pela criança em contexto de creche, importa atender às seguintes dimensões, incorporadas na sua Escala de Empenhamento da Criança (Child Engagement Scale):

- Sentido de segurança e de ligação (*connectedness*)
- Ímpeto exploratório
- Construção de significado

Olhar o sentimento de segurança e de ligação (*connectedness*) da criança envolve procurar perceber a forma como a criança se vê no mundo, atendendo ao seu grau de independência, cooperação, abertura, atenção, humor, vitalidade, participação, empatia e simpatia (Bertram & Pascal, 2006, p.74). Estamos a considerar, aqui, o grau de bem-estar que a criança experiencia e que a disponibiliza para se abrir e explorar o mundo (Laevers, 2005).

Atender ao ímpeto ou atitude exploratória da criança significa procurar perceber a motivação da criança para descobrir e compreender o mundo, a força da sua persistência e capacidade de focalização nesse processo. A capacidade de a criança se implicar ou envolver plenamente na atividade, mobilizando corpo, pensamento e emoção, é algo central ao desenvolvimento humano e pode ser observado mesmo nas crianças mais pequenas (Bertram & Pascal, 2006, p.74). Trata-se de atender, aqui, aos níveis de implicação ou de envolvimento da criança, propostos por Laevers (Laevers, 1994; Laevers, 2005).

Perceber a construção de significados pela criança requer atender à sua capacidade para construir hipóteses, utilizar estratégias, tentar e ensaiar coisas diferentes, aprender com os erros, prever o que poderá

acontecer, reconhecer diferenças e similaridades e ser um explorador independente e com objetivos, intencional. Este descritivo vai ao encontro do formulado por Laevers, quando descreve a qualidade “auto-organização” e autonomia (Portugal & Laevers, 2010) enquanto vontade e capacidade de decidir o que se pretende, mobilizar esforços para atingir o fim, decidir acerca de um método ou plano de ação, com flexibilidade para ajustar os planos se necessário.

A apreciação global da forma como estas três dimensões são expressas pela criança¹, em resposta às interações e oportunidades de aprendizagens oferecidas nos contextos de infância, oferece uma boa perspectiva acerca da qualidade do contexto, ou seja, acerca da forma como este estimula o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças (Bertram & Pascal, 2006).

2. O estilo do adulto e a escala de empenhamento do adulto

Em educação de infância, a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros.

Os comportamentos adultos podem ser categorizados como apresentando características facilitadoras ou não do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança (Bertram, Laevers & Pascal, 1996, p.296; Bertram & Pascal, 2006, p.81). Baseados na perspectiva de Rogers (1961), os autores consideram que as crianças se comportam e aprendem melhor quando conhecem elevados níveis de autenticidade, experienciam reforço positivo, aceitação, confiança e empatia por parte do adulto. Neste sentido consideram que, nos grupos cujos educadores apresentam estas qualidades, as crianças tendem a participar de forma mais ativa, resolvem mais problemas, colocam mais questões e envolvem-se mais na aprendi-

zagem, com maior número de contactos oculares e níveis mais elevados de cognição e criatividade.

Laevers (1994) identificou três dimensões ou categorias do comportamento do educador que refletem estas características pessoais que podem ser facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem da criança – estimulação, sensibilidade e autonomia.

A dimensão Estimulação engloba as categorias de comportamento do educador que se focalizam no introduzir, apresentar ou oferecer uma atividade às crianças; dar informação; intervir numa atividade para estimular a ação das crianças, o seu pensamento ou comunicação.

A dimensão Sensibilidade refere-se aos comportamentos do educador que demonstram reconhecer e respeitar os sentimentos e o bem-estar emocional da criança. Esta dimensão está estreitamente relacionada com o que é percebido como necessidades da criança. Assim, engloba comportamentos do adulto que respondem às necessidades de afeto da criança e lhes respondem com calor e carinho; ou, comportamentos que reconhecem a sua necessidade de atenção, através de comportamentos de escuta; ou ainda, comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em resposta à necessidade de valorização e segurança da criança.

A dimensão Autonomia engloba os comportamentos do educador, relacionados com o grau de liberdade dado às crianças na escolha das atividades e nas oportunidades para a experimentação. Estão englobadas nesta dimensão as ações do adulto que proporcionam à criança liberdade para escolher e determinar a direção da atividade que pretende realizar; comportamentos que demonstram respeito pelo trabalho e ideias da criança e os julgamentos que faz perante o produto final da sua atividade; a oportunidade que proporciona ou não para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; e, os comportamentos que estimulam a participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras.

Nesta linha de ideias, a análise e avaliação do estilo de interação educativa do educador consubstanciou-se num instrumento de observação que se veio a revelar particularmente útil na formação inicial e continuada de educadores de infância (Oliveira-Formosinho et al., 2009). Evocamos aqui a escala *Adult - Child Observation Schedule - ASOS Forma B* (Bertram, Laevers e Pascal, 1996). Esta escala foi desenvolvida e utilizada no âmbito de um projeto de desenvolvimento da educação pré-escolar no Reino Unido – o *Effective Early Learning Program* (EEL) (Pascal, Bertram et al., 1996) na sequência do qual surge o *Baby Effective Early Learning Project* (Baby-EEL) (Pascal & Bertram, 2006) centrado nos contextos educativos para crianças até os 3 anos. Neste âmbito, a escala toma a denominação de *Adult Engagement Scale* (Escala de Empe-

nhamento do Adulto) no sentido em que avalia a disponibilidade do educador na tarefa de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, atende a um conjunto de qualidades pessoais que determinam a capacidade do adulto para motivar, expandir, promover e envolver as crianças nos processos de aprendizagem.

Na Escala de Empenhamento do Adulto são avaliados os comportamentos numa escala de 1 a 5 valores em relação a cada uma das dimensões. Os valores 1 e 2 correspondem a comportamentos predominantemente negativos, o valor 3 corresponde à neutralidade e os valores 4 e 5 a comportamentos predominantemente positivos. As características das “qualidades de não empenhamento” (nível 1) e “qualidades de elevado empenhamento” (nível 5), descritas por Bertram e Pascal (2006, p.85), são apresentadas no Quadro 2. A classificação 2 corresponde ao polo negativo, embora não de forma tão extrema como acontece com o nível 1 e, de modo inverso, o nível 4 situa o educador no polo positivo da escala. O nível 3 corresponde à neutralidade, isto é, quando não se verifica nem predominância de qualidades de empenhamento nem predominância de características de não empenhamento, qualidades facilitadoras ou não facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quadro 1 - Escala de empenhamento do adulto

	NÍVEL 5	4	3	2	NÍVEL 1
Sensibilidade	O adulto - É caloroso e afetuoso - Estabelece contacto físico e ocular positivo - Elogia o esforço e realizações da criança, respeitando-a e valorizando-a - Evidencia empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança - Escuta e responde adequadamente à criança, incluindo-a nas conversas				O adulto - É frio e distante - Elogia indiscriminadamente - Critica e rejeita a criança, “deitando-a abaixo” - Confirma os insucessos e incapacidades - Não evidencia empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança - Não escuta ou não responde adequadamente à criança - Fala com outros sobre a criança como se ela não estivesse ali
Estimulação	- As atividades apresentadas são agradáveis e motivadoras (verifica-se energia e vivacidade) - As atividades são apropriadas, quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista desenvolvimental. - As propostas de atividades são “abertas”, integrando e alargando os interesses das crianças. - A intervenção estimula a criança a usar todos os seus sentidos. - A intervenção procura a ligação das atividades com o brincar. - A intervenção promove rotinas flexíveis, permitindo tempo suficiente para um brincar prolongado				- A intervenção não estimula a criança (falta entusiasmo, energia) - As atividades são rotineiras e repetidas (falta riqueza e diversidade) - As atividades são “fechadas”, sem terem em consideração os interesses e motivações das crianças - As explicações são vagas e confusas. - Não se observa valorização do tempo de conversa com a criança, nem estímulo ao seu pensamento - A intervenção integra rotinas ritualizadas e prolongadas.
Autonomia	- O adulto estimula a criança a ser responsável pelas suas ações - Facilita a auto-organização, “agência” e sentido de competência da criança - Permite à criança escolher e apoiar as suas ideias - Fornece diversas oportunidades de experimentação - Procura que seja a criança a terminar, naturalmente, a sua atividade, respeitando a avaliação que esta faz. - Encoraja a criança a resolver conflitos e negociar regras				- O adulto é dominante, diretivo ou “laissez-faire”; - É o adulto que assume as responsabilidades em vez de deixar que seja a criança a fazê-lo - Não dá espaço à criança para escolha ou experimentação - Não cria espaços de negociação - Não encoraja o sentido de auto-organização e de capacidade da criança - Regras e rotinas estão estabelecidas de forma rígida

Fonte: Bertram & Pascal (2006, p.85)

A observação do empenhamento ou estilo do adulto, como referem Bertram e Pascal (2006), é realizada no contexto de confiança e de parceria entre todos os que estão envolvidos na educação das crianças e na ideia de que todos aprendem em conjunto e em colaboração. Considera-se essencial a existência de um clima de confiança e valorização de cada pessoa mas também se reconhece a necessidade de introduzir mecanismos que permitam avaliar e promover as mudanças essenciais à melhoria da educação das crianças. A observação de práticas entre pares como a que se propõe através desta escala só será possível com abertura e honestidade e se todos a reconhecerem como um meio eficaz para promover a melhoria da prática pedagógica. Neste sentido, considera-se essencial a existência de algumas condições prévias para que as observações sejam produtivas. Assim, importa que todos os envolvidos tenham formação e compreendam a intenção da observação das interações com as crianças; ainda, é desejável que os observados possam escolher quem observará as suas interações, sendo crucial existir confiança e respeito por quem observa. A avaliação pelos pares é um processo contínuo e dialogado, visando a formação e desenvolvimento profissional, sendo importante que todos recebam feedback sobre o observado o mais rapidamente possível após a observação. Neste processo de devolução das observações ao colega o ênfase deve ser colocado nos aspetos positivos e os aspetos a melhorar e desenvolver devem ser explícitos e concretizáveis, evitando-se comentários ou críticas pessoais. Dando sentido a todo este processo, deverão ser dadas oportunidades para melhoria das práticas na sequência das observações.

Embora seja proposta a classificação em 5 níveis, tal como indicado anteriormente, a proposta de observação do empenhamento ou estilo do adulto deve ser realizada atendendo também ao empenhamento ou experiência da criança [lida em termos de sentido de segurança e de ligação (bem-estar); ímpeto exploratório (implicação) e construção de significado (autonomia)], pressupondo registo e descrição das experiências de aprendizagem das crianças que ocorrem no momento de observação. Significa que a qualidade do empenhamento do adulto tem de ser vista por referência ao seu efeito na “experiência” ou qualidade do empenhamento da criança.

Para que exista alguma eficácia na realização e resultados destas observações é essencial que a utilização desta Escala não seja encarada como uma classificação de nível, como por vezes uma quantificação numérica parece induzir, mas deve ser considerada pelo seu valor

descritivo e analítico dos comportamentos a promover nos educadores. Se for considerada nesta vertente, certamente, pode constituir um importante instrumento para uma organização educativa que se reflete e onde existe aprendizagem e desenvolvimento profissional.

3. Da observação do estilo do adulto e da experiência da criança à melhoria das práticas pedagógicas

Enquanto estudosas e formadoras no campo da educação de infância, seja ao nível da formação inicial, seja ao nível de formação continuada, temos tido oportunidade de trabalhar com inúmeras profissionais em processos de melhoria das suas práticas pedagógicas, procurando-se suscitar reflexão em torno do seu próprio estilo pessoal e do seu efeito na experiência da criança. Efetivamente, a observação do estilo do adulto e a atenção à experiência da criança podem permitir às educadoras e demais adultos tomarem consciência das suas próprias práticas, em geral, e da qualidade da sua intervenção considerando cada uma das dimensões avaliadas. Os ex-certos que se seguem são testemunhos de algumas educadoras que participaram em processos de formação em contexto, envolvendo reflexão sustentada na utilização das escalas de empenhamento.

“Pensava que tinha sempre que orientar e dirigir todas as atividades das crianças (os materiais, os grupos, os espaços, etc.) para ser boa educadora. Ao colocar-me numa situação de observação pude refletir sobre a mi-

nha própria ação e o seu impacto da criança. Às vezes as crianças eram apenas espectadoras passivas, apenas eu estava em atividade!” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Alice, 15 anos de serviço)

“Olhando para mim através das dimensões do empenhamento do adulto, penso que sou bastante sensível às necessidades da criança no que se refere ao bem-estar físico e emocional mas estava a desperdiçar muitas oportunidades de a estimular através de situações desafiadoras que realmente fossem ao encontro da criança. Pensava sempre em atividades para todo o grupo e também em função do resultado – a folha do Outono, o ovo da Páscoa, a decoração de Natal... Quando comecei a “olhar” para a criança durante este tipo de atividades, dei-me conta que não estava a aprender quase nada... Eu tinha escolhido as cores, eu pegava na sua mão para a colocar no sítio certo “sem estragar”... Afinal, estava eu a estimular para agir, comunicar ou pensar?” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Mariana, 10 anos de serviço)

Outra profissional refere: “Dei-me conta que é importante criar oportunidades diversas para que a criança tenha autoiniciativa e realize aprendizagens significativas. Por exemplo, brincar juntamente com a criança, perceber o que ela sente e o prazer que esta tira de cada experiência poderá ser o papel do adulto, que apenas estando atento e disponível, pode criar um ambiente desafiador para que a criança se desenvolva autonomamente mas em presença do outro.” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Julieta, 13 anos de serviço)

“A atividade consistia em preencher uma cartolina recortada em forma de chapéu, colando pedacinhos coloridos de papel de seda. No final os chapéus eram pendurados em forma de móbil. Uma das crianças começou a colar cheia de vontade mas após a colagem de meia dúzia de papéis disse que o seu trabalho estava feito. A minha reação foi imediata: ‘Olha que não, ainda tem muito espaço que não tem nada colado, continua a colar para encher tudo e ficar mais bonito’. A criança colou mais alguns papéis, sem qualquer motivação ou interesse. Refletindo sobre o meu estilo, percebi que não fui nem estimulante, nem sensível, nem promovi autonomia.” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Cristina, 13 anos de serviço)

“Ao refletir sobre a forma como sou educadora, tenho melhorado a minha ação. Por exemplo, tenho deixado as crianças pintar até não quererem mais. Não as retiro da atividade só porque o trabalho que nós planeámos que elas fizessem já está feito. Às vezes acabam a pintura e eu vou buscar mais papel e as auxiliares ainda dizem: mas ele já fez... Porque a ideia é fazer a tarefa e pronto.

A ideia não é deixar a criança realizar a atividade, sentindo e explorando a sua ação ao longo do tempo que ela necessita ou quer.” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Ana, 12 anos de serviço).

“A compreensão das dimensões do empenhamento do adulto mudaram radicalmente o modo como passei a realizar as minhas “tarefas” de Educadora em particular no que se refere às rotinas. Dou-me agora conta que muitas vezes não estava verdadeiramente atenta às necessidades da criança e que funcionávamos quase como uma “fábrica de montagem” em que a criança passava de adulto a adulto sem perceber bem o que lhe estava a acontecer – “esta já está com a fralda mudada pode ir comer...”; “vou dar uma ajudinha para ser mais depressa... e empurrava a colher para dentro da boca da criança sem perguntar se queria ajuda”. Nas rotinas diárias da criança, vi uma oportunidade de alcançar os objetivos que tínhamos colocado no projeto educativo e, de facto, estimular a criança e promover a sua autonomia”. (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Mariana, 10 anos de serviço)

“A escala de empenhamento do adulto é sem dúvida um instrumento alavancador da qualidade da ação educativa, é ele que nos ajuda a ir mais além, que vai “andaimando” o processo educativo [...] Este conhecer “intencional” força-nos a olhar, a descobrir como o desenvolvimento acontece, o que pode afetar ou potenciar o bem-estar e o envolvimento da criança [...], a decidir como interagir, como organizar o ambiente, como questionar, como favorecer o experimentar...” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Ana, 12 anos de serviço).

A análise dos testemunhos das educadoras permite reconhecer que o processo de reflexão e avaliação das próprias práticas pedagógicas, apoiado nas escalas de empenhamento, pode constituir-se como um motor de crescimento profissional, mobilizador de novas formas de agir e pensar a criança, o processo educativo e o papel do educador.

Naturalmente, as escalas de empenhamento, *de per se*, não asseguram mudança. Alterar imagens e práticas educativas e adotar práticas inovadoras implica, necessariamente, uma atitude crítica, avaliativa e reflexiva, a que se associa humildade, disposição para se colocar em causa e para ousar sair da “zona de conforto”. Nesta condição, percebemos que quando *este* educador reflete, tomando como referência a sua ação ou o seu estilo e o respetivo impacto na experiência da criança, as suas atitudes e práticas alteram-se no sentido de evidenciarem mais respeito, atenção e confiança nas crianças. Consequentemente, a própria imagem de criança competente

e confiável, com projetos próprios, parece ganhar mais espaço, perdendo terreno o adulto diretivo e focado no produto. Ao analisarem-se a si próprias, as profissionais descobriram outras possibilidades de ser educadoras, mais estimulantes, mais promotoras de autonomia, mais abertas e atentas ao vivido das crianças.

Consequentemente, a qualidade da experiência ou do *empenhamento* da criança é potenciada quando os profissionais têm oportunidade de analisar e refletir sobre as situações educativas, sendo o foco da observação a relação entre o estilo do adulto e a experiência das crianças.

Considerações finais

Como temos vindo a salientar neste texto, e não só (cf. Luís & Calheiros, 2008; Luís, 1998, 2012), consideramos que para efeitos de formação em contexto e promoção da qualidade dos contextos de infância, a compreensão das dimensões observadas com a Escala de Empenhamento do Adulto e com a Escala de Empenhamento da Criança pode ajudar os educadores e restantes adultos envolvidos na educação das crianças a melhorarem as suas práticas, reconhecendo e refletindo sobre os comportamentos mais adequados em cada situação, assegurando que as crianças experienciem plenamente “sentido de segurança e de ligação”, “ímpeto exploratório” e “construção de significado” (ou na linha dos trabalhos de Laevers, níveis elevados de bem-estar, implicação e autonomia).

Observando o seu próprio estilo de intervenção, as educadoras podem refletir sobre o seu papel na estimulação das atividades das crianças - será que tomam frequentes iniciativas que levam a criança a agir? Partilham diferentes assuntos com as crianças, levando-as a comunicar e a refletir?

A reflexão sobre a própria prática pode conduzir a educadora à avaliação da sua sensibilidade ao vivido das crianças. Será que percebe as necessidades de afeto, atenção e segurança das crianças? Na relação que estabelece com a criança, acentua representações negativas ou constrói um novo padrão relacional que possibilite à criança novas experiências positivas na relação consigo própria e com os outros?

Em relação à promoção da autonomia das crianças, as crianças podem fazer escolhas e tomar decisões? O adulto apoia as crianças nas suas iniciativas de modo

não intrusivo? Será que estabelece com elas regras e as apoia na resolução dos conflitos entre pares? Dá-lhes espaço para experimentar?

O conhecimento e atenção às dimensões de observação propostas na Escala de Empenhamento do Adulto podem trazer uma contribuição relevante para a promoção da qualidade dos contextos de infância, formação e desenvolvimento profissional das equipas que as integram. Nesta linha, os profissionais tornam-se mais capazes de providenciar oportunidades para as crianças se envolverem em interações, participar em processos de co-construção de conhecimento e atribuição de significado, apoiando a sua aprendizagem e desenvolvimento de uma forma calorosa e respeitadora.

Notas

1 Bertram e Pascal (2006, p. 75, 77 e 79) propõem uma avaliação feita em 5 níveis, para cada dimensão do empenhamento da criança, sendo o nível 1 o mais negativo do ponto de vista da qualidade de empenhamento da criança e o nível 5 o mais positivo.

2 A adaptação portuguesa do Effective Early Learning Program (EEL) tomou o nome de “Desenvolver a Qualidade em Parcerias (Projeto DQP)” (Bertram e Pascal, 2009) e foi coordenada por Júlia Oliveira-Formosinho.

Referências

- Bertram, T., Laevers, F. & Pascal, C. (1996). Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire: "le schéma d'observation du style de l'adulte". In S. Rayne F. Laevers & M. Deleau (Eds.), *L'education préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?* Paris: INRP et Nathan.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2006). *The Baby Effective Early Learning Programme*, Birmingham: Centre for Research in Early Childhood, Amber Publishing.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa : Ministério da Educação, DGIDC. (Adaptação portuguesa coordenada por Júlia Oliveira-Formosinho).
- Laevers, F. (1994). *Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE)*. Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (Ed.) (2005). *Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*. Livre de Base. Collection Education et Enseignement Expérientiel", nº1. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- Luís, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interação educativa. Contributo para a qualidade dos contextos pré-escolares*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho.
- Luís, H. (2012). A formação dos educadores de infância para a avaliação da qualidade das interações – adaptação de um instrumento de observação". In S. Rodrigues, *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos* (pp.263-292). Ed. Mercado das Letras.
- Luís, H., Calheiros, M. J. (2008). Análise do empenhamento do educador: uma experiência de formação e supervisão no contexto de jardim de infância. *Revista Interações*, 4 (9), 66-79.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação, *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). CNE: Lisboa.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighbourhoods, the Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain. New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.

APRENDER A ESCUTAR CRIANÇAS: UM DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Professora associada IV

Universidade Federal da Bahia

misc@ufba.br

Mônica Sâmia

Coordenadora de Projetos ligados à formação docente

AVANTE - organização não governamental Educação e Mobilização Social

samiamonica@gmail.com

Resumo

Este texto, que tem como objetivo dialogar sobre a relevância de aprender a escutar crianças na constituição da profissionalidade docente, apresenta narrativas que emergiram no campo de uma pesquisa de doutorado para defender a urgência de incorporar a escuta das crianças como dispositivo metodológico nos processos formativos. Considerando os construtos que consideram a criança como ser social, na perspectiva da chamada *lógica da infância* dialoga com teóricos como HADDAD (2013), RINALDI (2012), BARBOSA, 2009, ARIÈS (1981) e CORSARO (2011), OLIVEIRA-FORMOSINHO (2008) e defende uma (re)fundação da profissionalidade docente como forma de fortalecer a escola como espaço de vida carregado de sentido para as crianças.

Palavras-chave

escuta de crianças, formação docente, lógica da infância, profissionalidade, dispositivo metodológico

Abstract

This text, which aims to talk about the importance of learning how to listen to the children in the establishment of the professionalism of teaching, presents narratives that emerged in the field of a PhD research to defend the urgency of incorporating the listening to children, as a methodological device, in the formative processes. Considering the theory that defends the child as a social being from the perspective of so called logic of the childhood by theorists like HADDAD (2013) RINALDI (2012) BARBOSA, 2009 ARIES (1981) and CORSARO (2011), OLIVEIRA-FORMOSINHO (2008), defend a (re)foundation of professionalism of teaching as a way to strengthen the school as a live space full of meaning for children.

Keywords

child listening, educational formation, childhood logic, professionalism of teaching, methodological device

*Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer,
a voz humana não encontra quem a detenha.*

*Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos,
ou pelos poros, ou por onde for.*

*Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa,
alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.*

Eduardo Galeano

Este artigo tem como objetivo dialogar sobre a relevância de aprender a escutar crianças na constituição da profissionalidade docente, considerando os construtos que defendem a criança como ser social e, como consequência, a urgência de incorporar este tipo de atitude nos processos formativos para que se possa (re)fundar uma profissionalidade, que fortaleça a escola como espaço de vida, carregada de sentido para as crianças, fortalecendo seu protagonismo e suas potencialidades.

A defesa da relevância da escuta das crianças como elemento constituinte da profissionalidade docente advém dos construtos ligados à lógica da infância e das narrativas que emergiram no campo da pesquisa de doutorado “Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil” (2016) – de autoria e orientação das autoras desse artigo – sobre a constituição da profissionalidade de formadores que atuam na educação infantil. A pesquisa, que teve como pergunta orientadora: como os formadores da Educação Infantil constroem sua profissionalidade? foi desenvolvida por meio de dois dispositivos metodológicos complementares: as *Rodas de Conversa* e as *Entrevistas com Especialistas*.

A *roda de conversa* foi constituída por cinco formadores, com diferentes perfis e campos de atuação, e permitiu criar uma ambiência favorável para que emergissem narrativas de formação que tiveram especial sentido na constituição da sua profissionalidade. Baseou-se em um tipo específico de entrevista narrativa em grupo, com maior ênfase no componente (auto)biográfico, pois este permite, a partir de grandes temáticas e algumas provocações – as questões orientadoras –, deixar a narrativa dos integrantes da roda fluir. Como afirma Josso (2010), “o exercício narrativo nos remete à memória, à busca da compreensão das experiências que nos tornaram o que somos”. É uma viagem ao encontro de si. A intenção, pois, foi tecer a pesquisa como espaço de encontro de si e entre sujeitos. Os formadores se encontraram para narrar suas experiências e, ao fazê-lo, aprenderam, olharam para si, ampliaram seus repertórios, desvelaram tramas, dilemas e tensões, enfim, construíram a pesquisa no ato da fala, para posteriores atualizações, interpretações e tecituras.

Neste tipo de dispositivo metodológico, a interferência do pesquisador no ato, dá-se apenas quando necessária, para gerenciar o tempo, garantir o turno de falas e pausar as temáticas. A alteridade do pesquisador requer que ele não se perca, nem abandone seu lugar para se aproximar do/s outro/s, mas desloque-se em direção a, ao tempo que mantém uma distanciação que permite ver de um lugar diferenciado. Afinal, abrir-se para a experiência do outro não significa esvaziamento da própria experiência, mas colocar-se em *diálogo*, que promove enriquecimento, tensão, alteridade. Assim, um rigor necessário na pesquisa é ‘entrar no campo’ aberto às surpresas, ao fluxo do próprio campo, deixar que se movimente e se apresente como é.

Estruturar o campo a partir de um *dispositivo metodológico* como a *roda*, que privilegia o coletivo, teve como intenção promover uma confrontação entre diferentes experiências e, a partir delas, instaurar um movimento dinâmico, em que as narrativas de uns puderam ser enriquecidas ou problematizadas pelas demais, promovendo um *diálogo formativo* entre os membros do grupo. Este tipo de *dispositivo* aponta para uma epistemologia que compreende o subjetivo como parte indissociável do institucional e do social, permitindo a fruição das narrativas de experiências ou das “memórias de referência”, como diria Souza (2006, p. 143), fazendo emergir sentidos do que foi formador nas experiências de cada sujeito.

Já as *Entrevistas com Especialistas* emergiram como dispositivo metodológico no decorrer da pesquisa, à medida que foi percebida sua potencialidade para atualizações, aprofundamentos e debates relativos à problemática da pesquisa. Tratou-se de dialogar com cinco especialistas – nas áreas de Educação Infantil, formação de professores e formadores e metodologia de pesquisa ligada às histórias de vida –, com vistas a buscar subsídios não encontrados nas bibliografias disponíveis. Ao pesquisar sobre o que singulariza, dá contornos próprios à formação de formadores da Educação Infantil, buscou-se, por meio das narrativas orais, compreender que experiências tiveram especial sentido no percurso formativo dos formadores ouvidos, ou seja, aquelas que contribuíram na constituição do *ser formador* e, dessa forma, colaborar para o estatuto específico da profissão, relativo ao seu processo de profissionalização.

Ao trazer para o centro da investigação a figura dos formadores que atuam na Educação Infantil, em diferentes funções, quer no âmbito das universidades, nas redes públicas ou em projetos sociais, a pesquisa pretendeu contribuir para os estudos sobre esses pro-

fissionais, especialmente no que tange à constituição da sua profissionalidade, a partir das narrativas de suas experiências de *vidaformação*.

Parte significativa destas narrativas revelaram os efeitos de experiências de escuta de crianças nos formadores que participaram da pesquisa e apontam esta atitude como fundamental para uma educação pautada na centralidade da criança, perspectiva defendida pela chamada *lógica da infância*. Haddad (2013), aponta três conjuntos diferentes de lógica que modelam o atendimento na Educação Infantil e esclarece que a *lógica da infância* é sustentada pela ideia de que as crianças “são especialistas em suas próprias vidas” e por relações dialógicas. O objetivo assumido por esta perspectiva é a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças, quer seja as que elas obtêm individual e autonomamente, quer seja as mediadas pelos adultos. Essa lógica, coaduna com os aportes da Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008), que defende a criança como ser partícipe e não à espera de participação. Assim, pressupõe um profissional que construiu uma imagem da criança como um sujeito que brinca, interage e participa ativamente na ampliação e construção do seu repertório cultural e de suas aprendizagens.

Em decorrência desta imagem de criança potente, uma das características fundamentais ao professor de Educação Infantil, seria a capacidade de escutar.

A tarefa do educador é de criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto em que o bem-estar seja a expressão dominante, um contexto de escuta em diversos níveis, cheios de emoção e entusiasmo. (RINALDI, 2012, p.28)

Considerando este contexto, é fundamental que a capacidade de escutar seja desenvolvida nos e pelos professores, pois possibilita a efetivação de atitudes de reconhecimento das potencialidades das crianças e seu papel social, especialmente dentro da escola. Com isso, compreendem a escola como espaço de democracia e, consequentemente, de participação da criança. A ‘pedagogia da escuta’ instaura uma nova profissionalidade docente ou, no mínimo, a atualiza, a partir de um novo paradigma de ressignificação da imagem da criança:

Se acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são protagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’ – é apenas ‘escutar’. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos. (RINALDI, 2012, p. 227)

A escuta seria uma grande fonte de informação sobre as possibilidades de construção de um currículo que considera as crianças como partícipes. Em uma publicação que dialoga com os postulados de Corsaro, Barbosa faz uma afirmativa ainda muito pouco assimilada na *práxis*: “sendo a criança o foco central do processo educativo, efetivamente, é a partir dela que o projeto pedagógico será construído, estabelecendo padrões de qualidade, segurança e desafio.” (BARBOSA, 2009, p. 184). Estudos como os citados acima insistem na ideia de que todo professor deveria ambicionar que seu planejamento contivesse as vozes das crianças, ou seja, que as crianças, ao serem ouvidas, possam participar efetivamente do currículo, quer direta ou indiretamente. O currículo, nessa abordagem, deve considerar as curiosidades genuínas das crianças que, por sua vez, estariam inseridas em um ambiente que promove múltiplas possibilidades investigativas e criativas. É vivo e integrado, embora não se trate de espontaneísmo, mas de uma ação intencional do adulto que vai organizando o ambiente a partir do conhecimento que tem sobre a criança e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como do que emerge do diálogo permanente que se estabelece entre adulto e criança, a partir de uma relação de alteridade. Estes aportes são amplamente defendidos nos documentos nacionais brasileiros, que oferecem diretrizes sobre a qualidade do atendimento às crianças na educação infantil. Em 2006, por exemplo, foram lançados pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e, no vol.1, o primeiro aspecto tratado referiu-se à concepção de criança e pedagogia da Educação Infantil. Neste documento norteador da política nacional, dois princípios básicos e complementares, amplamente defendidos foram oficializados: a crença nos direitos das crianças e na sua competência:

Para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos
- indivíduos únicos, singulares
- seres sociais e históricos
- seres competentes, produtores de culturas
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (BRASIL, 2006, p.19)

A ideia de criança potente, rica de possibilidades, uma imagem baseada na compreensão de que elas atribuem sentidos ao mundo, num processo de constante construção de conhecimentos e de sua identidade, já é legitimada na vida teórica, mas ainda não plenamente incorporada aos processos da vida vivi-

da. São ideias que instauram uma mobilização pela causa da infância, compartilhada por vários outros movimentos, especialmente os estudos da Sociologia da Infância, como os de Ariès (1981) e Corsaro (2011), este último publicado originalmente em 1997, bem como os estudos do prof. Dr. Manoel Sarmiento e equipe, com destaque à prof^a. Dr^a. Natália Fernandes, da Universidade do Minho. Também são um dos pontos focais das filosofias defendidas pela equipe de educadores de Reggio Emilia, na Itália, referência mundial de política pública e de atendimento de qualidade na primeira infância, assim como pela Associação Criança, em Braga, Portugal, representada especialmente pela prof^a. Dr^a. Júlia Oliveira-Formosinho.



Este movimento nos convoca a tematizar o papel da escola e dos profissionais, assim como os processos formativos, que, por esse entendimento, devem considerar a escuta como elemento constituinte da profissionalidade docente. Sendo assim, caberá aos formadores se comprometer com processos formativos que busquem aproximações com uma relação efetivamente dialógica entre professores e crianças.

As aprendizagens advindas das narrativas dos formadores no âmbito da pesquisa aqui relatada - que privilegiou a escuta nos dispositivos metodológicos -, contribuíram sobremaneira para uma reflexão importante sobre o paradigma formativo: a urgência do equilíbrio entre 'escutar' e 'falar' na relação pedagógica, ou, compreender a urgência de aprender a escutar para fundar uma relação pedagógica comprometida com a lógica da reciprocidade, onde os adultos se dispõem a olhar as crianças de forma aberta, sensível e reflexiva, para melhor compreendê-las.

Estas narrativas emergiram da *Roda de Conversa*, a partir de uma rodada intitulada *A caixa de Memórias*. Uma instalação com caixas de diferentes tamanhos e com diferentes objetos ou imagens foi usada para cumprir uma função acolhedora e sensibilizadora às narrações, visto

que os objetos muitas vezes funcionam como fios que puxam da memória as narrativas do vivido: caixas com elementos da natureza, com brinquedos variados, com materiais de arte, de música, com livros de literatura, com livros técnicos, com cheiro, com fotografias, com objetos escolares, foram cuidadosamente dispostas no centro da roda, convidando os participantes à interação. Neste ambiente acolhedor e favorável à imersão no campo das memórias, os formadores passaram a narrar experiências vividas, que são consideradas, no construto metodológico da pesquisa, como narrativas de formação, ou seja, aquelas que tiveram especial sentido na constituição da sua profissionalidade enquanto formadores.

Emergiram assim, narrativas de várias naturezas e, especialmente, as voltadas para experiências advindas da escuta de crianças:

"Então uma experiência muito legal foi com as crianças. Se a gente não tem esse olhar sensível - porque é uma via de mão dupla, a gente media, a gente dá e a gente também recebe - e, aí, quando a criança diz que não tá legal ou ela se manifesta a partir de agressões, o que ela quer me dizer? Será que eu consigo a atenção de todas as crianças numa roda? Dentro desse fazer pedagógico construído junto com elas, muitas vezes o que eu levava não dava certo ou dava, e também tinha o olhar, o toque, o jeito deles e eu fui aprendendo. A gente vai fazendo essa formação junto e aprendendo junto. Esse olhar que a criança ensina é pertinente à minha prática de formadora e eu construí enquanto professora."

"Em fevereiro, uma criança chegou na sala e disse 'ah, eu fui pra praia, eu fui pra praia!' e aí todo mundo ficou junto dela e disseram 'mas como é que é a praia?'. E a criança contou 'nossa, a areia é molinha, é macia...' e começou a descrever a praia e as crianças ficaram muito interessadas em como era a praia. Então as crianças queriam investigar, saber mais como era a areia e por que a água era salgada; qual era a diferença entre água doce e água salgada e começaram a perguntar (...) Esse contato com o novo é surpreendente, uma coisa que às vezes é óbvia pra nós, não é para as crianças. O quanto eu aprendi a olhar a praia com eles. Foi um dia muito especial, que marcou minha formação, por poder realmente entrar no jogo com as crianças. Acho que isso faz uma grande diferença, fez uma grande diferença na minha experiência como professora, como coordenadora, de entrar nesse jogo com as crianças."

"No final do curso [de Teatro] eu participei de uma experiência no subúrbio de Salvador. Foi no interior do Parque São Bartolomeu que eu encontrei muitas coisas para guardar na minha canastra, nessa minha maleta, entre elas, o encontro com a infância, porque eu ainda não ti-

nha contato direto com as crianças, até então. Foi na escola Durval Pinheiro que conversei com as crianças para saber o que seria fundamental elas fazerem para mudar a realidade da escola. E foi ali que elas disseram muitas coisas que eu pude guardar na minha canastra[...]Por fim, uma frase que me trouxe aqui e tem me levado a muitos lugares, que tem feito essa canastra andar para muitos lugares, foi uma menina que disse: “eu queria aprender com mais alegria”.

Narrativas como estas, que emergiram ao longo da roda de conversa, explicitaram claramente a atitude de escuta da criança como um elemento constituinte da profissionalidade daqueles formadores. Estas narrativas representam um movimento dialógico em direção à criança, que é reconhecida como sujeito rico e potente, que atribui sentidos ao mundo e oferece aos adultos sua visão singular sobre ele. Mais do que isso, anunciam a potencialidade da atitude de escuta com um elemento importante na constituição da profissionalidade dos formadores e para outros profissionais que atuam com crianças.

A escuta da criança como dispositivo de formação

Historicamente, é provável que nenhum outro verbo tenha marcado melhor o papel do professor do que ‘transmitir’. Este papel emerge de uma concepção de educação amplamente debatida, que funciona a partir da lógica reprodutivista e tem como pressupostos o sujeito aprendiz passivo e o professor falante.

A educação e a escola contemporânea exigem outro funcionamento. Mais dialógico, participativo, pois a complexidade da vida social na atualidade e suas implicações do ponto de vista das relações humanas e da vida no planeta provocam movimentos de ruptura e de reconstrução social. À medida que se aprofundam as crises – especialmente as crises sociais -, vamos enxergando o óbvio: estamos chegando ao limite de um paradigma histórico, marcado por determinadas relações de poder e com pouca tolerância ao diálogo. So-

mos seres sociais e, como tal, o diálogo nos constitui. Como podemos evoluir sem uma compreensão cada vez mais profunda sobre o que significa dialogar, sem termos o diálogo como um valor e, por decorrência, como uma capacidade a ser conquistada e exercitada? Revisitar nossa compreensão sobre diálogo pressupõe desenvolvermos um interesse genuíno pelo outro. E como acessar o outro se não o escutamos? É pela escuta que há a possibilidade de interação. Entretanto, a escola carregada de tradição, sustenta-se nas relações desiguais de poder e autoridade, que são marcas sociais, por uma tendência à identificação entre os iguais, aqueles que reconhecemos como pares, e não com o ‘diferente’. Mas é importante reconhecer que já vivemos, em alguma medida, um exercício mais alteritário em relação às diferenças, ao menos já legitimado amplamente na vida teórica. Começamos a entender que elas também nos constituem. Novas relações precisam e já estão sendo construídas. É neste contexto que a escuta, como atitude de estar com o outro, se configura como importante elemento da profissionalidade docente. Como diria Freire (1996), “escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (p. 135).

Assim, defende-se que a escuta da criança, como uma atitude a ser desenvolvida na constituição da docência, precisa ser exercitada e, para tal, pressupõe que seja valorizada na formação.

Entretanto, a teorização e a utilização da escuta de crianças como dispositivo de formação ainda são pouco abordadas no Brasil. Isto significa que ainda não a reconhecemos a ponto de utilizá-la intencional e sistematicamente nos processos formativos. O contexto histórico e a concepção de formação revelam a complexidade de realizar esse tipo de movimento. Estamos em um momento de consolidação da ideia de criança como ator social, como sujeito de direitos. O discurso está posto, entretanto, continuamos a ter uma incipiente cultura de participação das crianças. Somos produto de um conjunto de aspectos culturais que, ao longo do processo educativo, nos habituaram a um tipo de socialização adultocêntrica – especialmente nos espaços da educação formal. Para fundar uma nova lógica, fundada na dialogicidade, é preciso ressignificar as práticas formativas tendo em vista que, muitas delas, ainda reproduzem esta relação verticalizada, baseada em relações de poder. Para tal, antes de abordar a *escuta de crianças*, é preciso refletir sobre a *escuta de professores* e *dos demais profissionais* nos processos formativos.

A concepção de formação sustentada por esta abordagem, considera o processo formativo como um caminho que acontece em um *continuum*, não necessariamente linear, de experiências e atualizações. Considera-se aqui que os sujeitos da formação não serão transformados em outros, em sujeitos ideais, não se *transformam*, mas, a partir da conjunção de determinados elementos, em determinados ambientes, tornam-se o que são, tornam-se eles mesmos. Nas palavras de Carvalho (2008), formação é:

Termo que se consolida ao longo dos últimos anos como achado semântico para a necessidade contemporânea de se pensar/viver a educação como um processo singular intrínseco ao sujeito individual e/ou coletivo e não mais como um padrão único pré-estabelecido. (CARVALHO, 2008, p. 14)

Distante das concepções tecnicistas, a autora coaduna com vários outros pesquisadores do campo da formação que relacionam o termo, formação, à ideia de processo, que acontece no percurso de experiências singulares.

A “homologia de processos”, um dos conceitos estruturantes da formação, nos convida a refletir sobre as ressonâncias de uma formação pautada na transmissão/recepção e como este tipo de experiência reverbera como um obstáculo para uma atuação *dialógica*. Este conceito, remete à ideia de reação em cadeia, por entender que o tipo de experiência vivenciada na formação tem ressonância na atuação do sujeito. Isso significa que não apenas os conteúdos temáticos, mas as práticas de formação devem receber atenção especial, pois elas são modeladoras de posturas profissionais futuras. Portanto, um primeiro passo para o desenvolvimento de atitudes de escuta das crianças é realizar atos de escuta dos profissionais que atuam com elas. Se as experiências nos constituem - os sujeitos não são formados e, sim, se formam - precisamos reconhecer que, na *ciranda de experiências* desses/as profissionais, é fundamental incluir a escuta. Em sua pesquisa sobre a escuta como uma prática constituinte do saber-fazer dos professores da Educação Infantil, Mendes (2009), que além da pesquisadora, era a coordenadora pedagógica dos professores pesquisados, conclui: *O espaço da escuta, garantido no momento da coordenação pedagógica, é importante para a sustentação de suas práticas, pois [os professores] encontram apoio, parceria e uma pessoa que garante uma escuta sensível das angústias do dia a dia. Esse espaço de diálogo, em que a fala e a escuta são asseguradas, significa um lugar de formação profissional e de crescimento pessoal. (MENDES, 2009 p. 152)*

As narrativas dos formadores do campo da pesquisa apontam que a partir dos atos de escuta de professoras/es e demais profissionais, é possível tocar nas subjetividades, ativar o saber sensível e, em decorrência, desenvolver uma verdadeira atitude de escuta em relação às crianças. Pela natureza atitudinal dessa aprendizagem, ela não ocorre apenas com o contato com a produção e argumentação teórica, mas com o exercício de uma ‘nova’ relação pedagógica, fundada na escuta - porque escutar pressupõe uma relação de alteridade, um ato de encontro, de estar e ser com, onde a polifonia ocorre de fato. Ou seja, exige que nos percursos formativos - estágios, observação e tematização de práticas etc - ou nos processos investigativos, os formadores escutem os professores.

Defende-se, portanto, que a atitude de escutar as crianças é um elemento da profissionalidade docente que corresponde à habilidade de realizar uma observação atenta, aberta e sensível às atitudes das crianças, interpretando seus sentidos e incorporando esses saberes na prática. Esta abordagem busca estabelecer um diálogo genuíno entre adultos e crianças, promovendo aproximações e novas relações de poder, menos verticalizadas. Com isso, promove o conhecimento sobre as crianças a partir delas mesmas e convida o adulto a entrar no universo infantil, para melhor compreendê-lo.

Em palestra sobre ‘Participação infantil: equívocos e possibilidades’³, a prof. Dra. Natália Fernandes, da Universidade do Minho e especialista no tema, fez uma fundamental provocação: “o que realmente sabemos sobre as crianças por elas mesmas é pouco, pela nossa incompetência de saber olhar e dar voz para elas, respeitando suas especificidades.” Nesse contexto, escutar tem uma dupla função: visa tanto a escuta em si, como uma forma de conhecer as crianças, como também visa promover uma interação com elas, garantindo a construção de espaços de participação.

Busca-se, pelos *atos de escuta*, que o professor possa exercitar uma nova lógica de relação, onde não somente a criança se move em direção do adulto para assimilar o conhecimento construído, mas uma lógica de reciprocidade, onde os adultos se dispõem a olhar as crianças de forma aberta, sensível e reflexiva, para melhor compreendê-las. É preciso que essa escuta instaure processos de participação social, oportunizando às crianças vivências coerentes com seu lugar de ator social e tornando a escola um espaço de cidadania ativa.

Para que as crianças falem – e elas continuam insistindo em fazê-lo, por meio de múltiplas linguagens – e sejam escutadas, é preciso que os adultos possam considerar a potência das crianças e dos atos de escuta. Para isso, precisam se relacionar com essas situações de forma que

se sintam surpreendidos, desassossegados, desestabilizados, convidados a sair do papel de quem sabe tudo, para uma relação em que a criança seja efetivamente reconhecida, o que requer, em muitos casos, dar novos sentidos às ideias já construídas.

exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra. (BRASIL, 2009, p. 102)

Para Dewey (1976), os professores devem conhecer os interesses e as experiências das crianças e considerá-las como pontos de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas. A escola e os educadores devem saber como extrair dos mais diversos ambientes tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas para elas. Quando isso ocorre, os efeitos em relação às suas aprendizagens são visíveis. Se as crianças estão vivenciando situações que fazem sentido, que partem de uma negociação sobre suas expectativas, as do grupo e o que é pertinente para elas naquele determinado espaço/tempo, a possibilidade de mobilizarem seus saberes é potencializada⁴.

Essa relação pedagógica pressupõe uma competência fundamental dos profissionais que atuam junto às crianças que é a escuta sensível e que pode ser traduzida pela 'pedagogia da escuta' como a concretização da ética do encontro, absolutamente comprometida com a alteridade do outro:

Uma pedagogia da escuta – escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro e edificado sobre a receptividade e a hospitalidade do outro, uma abertura para a diferença do outro, para a vinda do outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao outro, tentando escutar o outro em sua própria posição de experiência, sem tratar o outro como igual. As implicações para a educação são revolucionárias. (RINALDI, 2012, p. 42)

Em síntese...

As narrativas que emergiram do campo de pesquisa, a partir da escuta dos 5 formadores, foram fundamentais para a consolidação da lógica da infância como um paradigma estruturante da profissionalidade docente e apontam para um movimento dialógico em direção à criança, que é reconhecida como sujeito potente, que atribui sentidos ao mundo e oferece aos adultos sua visão singular sobre ele. Mais do que isso, anunciam a potencialidade da atitude de escuta com um elemento importante na constituição da profissionalidade dos formadores, docentes e para outros profissionais que atuam com crianças.

As implicações dessa visão são revolucionárias porque demandam mudanças de concepção, por vezes profundas, sobre criança, professor e escola e exigem, necessariamente, um processo formativo sensível a estas mudanças. Para construir um arcabouço *práxico* relativo aos atos de escuta é preciso ampliar as fundamentações, bem como exercitá-las, a partir de uma disponibilidade para revisitar crenças, valores e práticas. É preciso, enfim, promover a articulação entre conhecimento e prática e essa é uma tarefa importante a ser feita pelos formadores.

Tomados os devidos cuidados, para que as crianças possam exercer um protagonismo protegido, considerando a vulnerabilidade que é própria dessa etapa da vida, a escuta de crianças, como dispositivo de formação docente, possibilitará uma *práxis* onde as teorias sobre criança e infância dialoguem com as crenças e valores dos profissionais, tencionando-as, fortalecendo-as e, de qualquer forma, promovendo uma atitude reflexiva sobre concepções, práticas, educação de crianças e exercício de cidadania ativa.

Concluindo, advogamos que a escuta de crianças como dispositivo de formação possa ser reconhecida, não somente como uma estratégia metodológica nos processos formativos, mas como um elemento constituinte da profissionalidade docente.

A *escuta* se constitui, no contexto dominante, em um ato subversivo, uma força contrária – social e educacional – que pode colaborar para uma outra forma de fazer ciência, de fazer educação e de se estabelecer relações efetivamente dialógicas.

Abrindo-nos a experiências como essas, podemos não só acessar o universo mágico e instigante da infância, como ainda, revisitar nosso próprio universo, descobrindo novos e, talvez, mais interessantes modos de olhar.

Esperamos que, em breve, formadores e professores sin-

tam-se mobilizados para fazer pesquisas sobre os efeitos dos atos de escuta na constituição da sua profissionalidade ou na sua *práxis*, pois aí está um novo campo de investigação e ação que pode e precisa ser construído: a escuta de crianças como dispositivo de formação. Esperamos, enfim, que ouvir as crianças seja um marco importante para uma relação *outra* com a criança, com a formação e com a profissão docente!

Notas

¹ Roldão define profissionalidade “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. (2005, p. 108).

² As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) preconiza, em seus artigos 3º e 4º, que “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” e “que a criança deve ser o centro do planejamento pedagógico.”

³ Palestra realizada em Salvador em 31 de julho de 2015.

⁴ Não por acaso, a qualidade da Educação Infantil na Bélgica é avaliada por apenas dois indicadores: níveis de bem estar e de envolvimento da criança.

Referências

- Ariès, P. (1981) *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Barbosa, M. C. S. (2009) Como a sociologia da criança de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília.
- Carvalho, M. I. (jan./jun. 2008) O a-con-tecer de uma formação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17 (29), 159-168.
- Corsaro, W. A. (2011) *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1959). *Experiência e pensamento*. In *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. (1976) São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Haddad, L. (maio-ago 2013). Profissionalismo na Educação Infantil: perspectivas internacionais. *Rev. Educação Pública*, 22 (49/1).
- Josso, M.-C. (2010). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Mendes, F. O. S. (2009). *Hieróglifos e pergaminhos: uma escuta do saber-fazer do professor da educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual da Bahia.
- Oliveira-Formosinho, J. , Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2008). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: ArtMed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, 12 (13).
- Souza, E. C. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. *Rev. Educação em Questão* 25 (11), 22 – 39.

