



EDUCAÇÃO

TECENDO TEMPOS E ANDAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (Última Lição)

Teresa Vasconcelos



COLEÇÃO ESTUDOS E REFLEXÕES

TECENDO TEMPOS E ANDAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (ÚLTIMA LIÇÃO)

Teresa Vasconcelos

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

23 de Março de 2012

FICHA TÉCNICA

Título: TECENDO TEMPOS E ANDAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (ÚLTIMA LIÇÃO)

Autores: Teresa Vasconcelos

Edição e revisão: Teresa Vasconcelos

Composição de miolo e concepção de capa: Susana Lopes | Formalpress

Publicado por Media XXI – Publishing, Research and Consulting

Colecção: Estudos e Reflexões

Reservados todos os direitos de autor. Esta publicação não pode ser reproduzida, nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização da Editora e do Autor.

Formalpress – Publicações e Marketing, lda.

Rua Dr. Egas Moniz, n.º 11, Loja A, 2675-341 Odivelas

Telefone: 217 573 459

Fax: 217 576 316

geralmediaxxi@formalpress.com

Praça Marquês de Pombal, n.º 70; 4000-390 Porto

Telefone: 225 029 137

1ª Edição – 2014

ISBN: 978-989-98774-1-2

Depósito legal:

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	09
Contexto Pessoal: <i>Eu Vim de Longe</i>	11
1º ANDAMENTO – <i>Presto</i> : Figuras Fundadoras.....	14
2º ANDAMENTO - <i>Moderato Cantabile</i> : A Criança, Quem é?.....	19
3º ANDAMENTO - <i>Vivace</i> : A Infância no Cruzamento das diversas Ciências.....	26
4º ANDAMENTO - <i>Grave</i> : Situação da Infância no Mundo.....	31
5º ANDAMENTO - <i>Allegro ma Non Troppo</i> : Declaração Universal dos Direitos Humanos... 37	
6º ANDAMENTO – <i>Allegro Vivace</i> : Convenção Internacional dos Direitos da Criança.. 43	
7º ANDAMENTO – <i>Andante</i> : Narrativas de Hoje.....	49
8º ANDAMENTO – <i>Andante Cantabile</i> : Criança Cidadã.....	55
9º ANDAMENTO – <i>Adagio</i> : Questões e Perplexidades Finais.....	61
10º ANDAMENTO – <i>Largo</i> : O Milagre do Mundo a Acontecer.....	79



Foto: Francisco Matias, ESE de Setúbal

*Esteira e Cesto
No entrelaçar de cestos ou de esteira
Há um saber vivo e que não desterra
Como se o tecedor a si próprio se tecesse
E não entrelaçasse unicamente esteira e cesto
Mas seu humano casamento com a terra*

(Sophia de Mello Breyner)

INTRODUÇÃO

O título desta Lição¹ aponta para o seu conteúdo. No final da minha caminhada profissional propus-me refletir sobre os percursos da educação de infância à luz do desenvolvimento da Pedagogia - *da teoria do homúnculo à criança-cidadã* -, e da riqueza de pensamento produzido sobre a infância – *da infância “natural” à “construção” da/s infância/s* –. Procuro *entrelaçar* nesses percursos experiências e reflexões pessoais, situando-me, na parte final, nas preocupações e questionamentos que experimento presentemente. Ao jeito de uma “tecedeira” procurei criar como que uma tessitura destas diferentes dimensões, organizando-as num conjunto de *andamentos* musicais ilustrativos desse tecido .

A minha primeira intervenção pública após defender a tese de doutoramento foi num encontro da CEFEPÉ,² a pedido da inesquecível Lucinda Atalaia. Não foi num congresso científico, realizou-se no contexto de um encontro de profissionais. O primeiro artigo sobre uma vertente da minha tese foi intencionalmente publicado não numa revista de carácter científico mas nos *Cadernos de Educação de Infância*, a revista da minha classe profissional, com o título “Tenho que ser Eu: Educação para a Cidadania num Jardim de Infância.”³ Quando o júri de doutoramento nos Estados Unidos me perguntou o que queria fazer da tese, afirmei: “Quero que sirva a prática das/dos educadoras/es de infância em Portugal.” Foi publicada, tal como era meu desejo, de forma simplificada, como um livro de divulgação.⁴ O passar dos anos quis que este livro ainda continue a servir a prática das/dos educadores de infância em Portugal e no Brasil.

Tenho de afirmar que a minha aprendizagem profissional mais marcante foi observar “Ana”, “ao redor da mesa grande” no jardim de infância da “Figueirinha”, objeto de estudo do meu doutoramento. Poder dar-me ao luxo de a observar em interação com as crianças duas vezes por sema-

1 Agradeço a Maria da Conceição Moita e a Lucy Wainwright o apoio na revisão do presente trabalho.

2 Centro de Educação e Formação Profissional Permanente.

3 Vasconcelos, T. (1995). Educação para a cidadania num jardim de infância: Tenho que ser Eu. *Cadernos de Educação de Infância* nº34: pp. 13-18.

4 Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

na ao longo de quase dois anos, foi um privilégio. Nesse processo encontrei-me com a educadora que desejaria ter sido. De uma forma ainda mais intensa aprendi a valorizar o trabalho do/da educador/a de infância. Insatisfeita, nessa fase da minha vida, com o projeto de formação de educadores em que estava envolvida, encontrei na Figueirinha um espaço de sentido, um microcosmos de uma sociedade democrática e de cidadania, criado pela Ana e as crianças ao redor de uma mesa que ocupava um espaço central na sala de atividades, de onde irradiava e era planeada toda a vida do jardim de infância. Desejava que houvesse uma “mesa” semelhante na escola de formação em que exercia funções docentes.

O meu grupo profissional foi uma das grandes preocupações da vida académica que fui prosseguindo. Tornei como linha de orientação prioritária o “empowerment” e a dignificação do trabalho das/dos educadoras de infância, incluindo a sua formação inicial, contínua e graduada. Procurei manter essa linha de intervenção profissional, de investigação, e de cidadania, alimentada de um profundo sentido ético. Foi ao serviço da educação de infância que aceitei ser Diretora-Geral da Educação Básica do Ministério da Educação (1996-1999), uma função árdua e difícil que, apesar de tanto tempo e energias gastas em burocracias e em inúmeras dificuldades, bem como da minha ignorância dos meandros da administração central, levou à expansão e melhoria da qualidade da educação das crianças dos 3 aos 6 anos. Para minha grande frustração “perdi” a batalha que internamente “travei” com o então Ministro da Educação Marçal Grilo para que, na revisão que foi feita da Lei de Bases do Sistema Educativo - que garantiu o grau de licenciatura para as/os educadoras/res de infância e professores do 1º ciclo -, se consagrasse o facto comprovado pelos dados da investigação (e do mero senso comum) de que a educação começa aos 0 anos.

No final do meu longo percurso profissional foi-me concedida a honra⁵ de proferir a “Última Lição” no Dia do Instituto Politécnico de Lisboa. Gostaria que a versão escrita desta lição, para além do seu bonito simbolismo, servisse a minha classe profissional, ainda que tenha sido dedicada, como é óbvio, aos alunos, funcionários e professores da Escola

5 Agradeço o convite a S. Exa. o Senhor Presidente do IPL, Professor Luís Vicente Ferreira.

Superior de Educação (ESELx) com quem realizei *serviço público* ao longo de 25 anos. Ei-la por escrito, com mais alguns detalhes explicativos que o tempo limitado que me foi dado não permitiu que enunciasse. Os que me conhecem bem entenderão bem porque toda ela vem tecida de fragmentos de poemas ou textos poéticos e metáforas que ilustram aquilo que talvez tenha pudor de dizer por outras palavras...

Contexto Pessoal: *Eu vim de longe...*

*Eu vim de longe, de muito longe
O que andei para aqui chegar
Eu vou para longe, para muito longe,
Onde nos vamos encontrar,
Com o que temos para nos dar...*

(José Mário Branco)

Sou a segunda de sete filhos (só um irmão), nada e criada no Porto de uma família conservadora, socialmente privilegiada, mas em que não abundava o dinheiro. Apenas o meu Pai trabalhava como médico, a minha Mãe educava e formava os filhos, além das múltiplas tarefas inerentes à vida das mulheres. Foi uma educadora de exceção: com uma disponibilidade afectiva total encheu as nossas vidas de estímulos lúdicos, intelectuais e espirituais, deu-nos estrutura e, simultaneamente, criatividade: os momentos ritualizados em que nos contava histórias eram dos pontos altos e “mágicos” do dia. O meu Pai era um homem bom, dedicado aos seus doentes, um homem de família. No andar simples em que vivíamos havia um sótão. Era o espaço privilegiado para as nossas brincadeiras. Lembro-me de “ter brincado como um bicho” (Miguel Torga). Nesses tempos “o Porto da minha infância” era semelhante àquele que é descrito no filme de Manoel Oliveira: uma típica cidade de província, organizada em círculos familiares fechados e pouco permeável a interações sociais com grupos diferentes do nosso. A expectativa era de que as raparigas se tornassem boas mães de família.

Gostaria de referir uma “figura fundadora” da minha infância, a *Pechim* (de sua graça, Marcolina da Conceição Cordeiro), uma empregada antiga que já servira a família da minha Mãe. Eu mantinha uma relação fundamental com a *Pechim*, uma relação mais importante do que a relação com a minha

avó, pela qualidade afectiva que trouxe à minha vida: havia uma enorme cumplicidade e sentido lúdico entre nós, e encontrava nela uma compreensão empática e profunda de quem eu era. Poderei afirmar que a minha Mãe e a *Pechim* determinaram a educadora que fui. Já na juventude, e pouco depois da morte da *Pechim*, o meu primeiro poema foi-lhe dedicado, tendo sido premiado nos jogos florais do Liceu Carolina Michaelis.

Cedo comecei a escrever poesia. Tínhamos no liceu uma “tertúlia” entre colegas chamada *as truz*, e fazíamos análise “estético-literária” das poesias e textos umas das outras. O gosto por estas “artes” levou-me a inscrever no curso de Filologia Românica da Universidade de Coimbra. A morte súbita do meu Pai impediu que continuasse a estudar em Coimbra, obrigando-me a entrar rapidamente no “mercado de trabalho” para me tornar independente e apoiar o resto da família, enquanto fazia uma “formação mais curta” em educação de infância. Como diz Sartre (retomado por Virgílio Ferreira), “o que é importante não é o que nos acontece, é aquilo que fazemos do que nos acontece.” Nesse tempo a escola de formação de educadoras era destinada às filhas das elites nortenhas. A diretora da Escola (e sua equipa) mudou a orientação inicial, tornando-a uma escola aberta à formação para o trabalho no compromisso ético com as crianças mais desfavorecidas. Fui muito feliz na formação, fui interpeçada enquanto cidadã, fui muito feliz na profissão. O compromisso ético com crianças mais vulneráveis foi fundador da minha profissionalidade.

No meu primeiro emprego (Creche de Cedofeita, Porto) que servia os meninos dos 0 aos 6 anos das “ilhas” (bairros operários) da zona, lutei pela qualidade pedagógica da instituição. Ainda guardo um caderno encantador com os poemas (e respetivos desenhos) que fui recolhendo das crianças, enunciados de forma bela e tateante. Contar histórias era a minha atividade preferida – não sei bem se quem escutava as histórias eram elas ou eu. Inventava histórias com temas que interessassem as crianças. Saboreava o puro gozo que é contar histórias. A “Creche” era um raio de sol nas vidas deles... e na minha.

Que não se estranhe eu contar histórias sobre mim própria. A minha vida está inscrita noutras vidas que fizeram de mim o que sou hoje e sinto-me privilegiada pela qualidade de interações que fui construindo: são como *um tear*, e a riqueza da trama (sempre inacabada...) está na diversidade

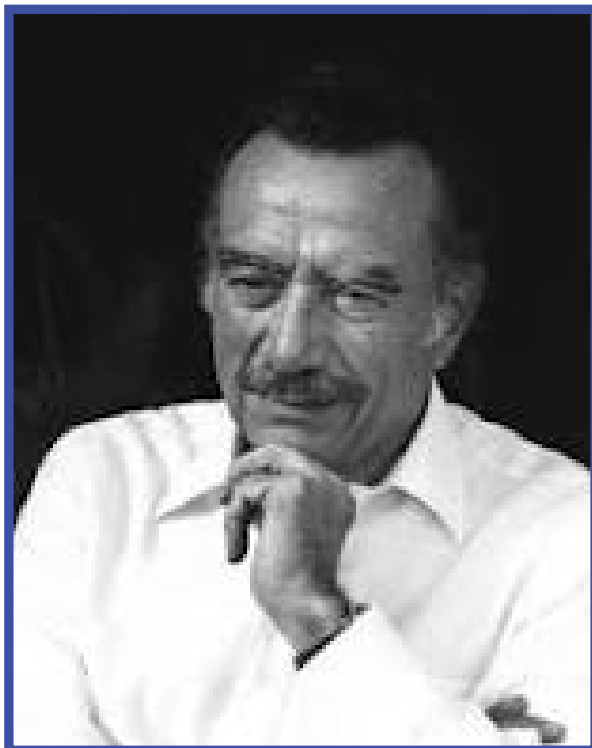
de fios que a vão tecendo. O meu único mérito talvez tenha sido o de me deixar interpelar por essas pessoas. Tenho uma longa história de 65 anos vividos com paixão e com as consequências respectivas: alegrias grandes, tristezas grandes, nunca uma vida monótona e sem sabor. Um dos pedagogos fundadores do meu percurso profissional é João dos Santos que afirma que “o segredo do Homem é a própria infância:”

Os adultos podem desprezar, detestar, amar ou venerar a criança, mas a nenhum adulto a criança pode ser indiferente. Não se pode ser indiferente nem à própria infância, nem à infância dos outros. *O segredo do homem é a própria infância.*

A minha infância e juventude foram o sedimento daquilo que sou hoje. Espero que este relato em “dez andamentos” ajude os leitores a entender o que “andei para aqui chegar,” e o sentido de estar... Aqui.

1º ANDAMENTO:

PRESTO: FIGURAS FUNDADORAS



Aprendam os nomes...

*Deixem que os nomes continuem a perseguir-vos
Deixem que os nomes continuem a perseguir-vos
Deixem que os nomes continuem a perseguir-vos...*

(Basso, 1984)⁶

6 Basso, K. H. (1984). "Stalking with stories: Names, places and moral narratives among the Western Apache. In. E. Bruner (Org.) Text, Play and Story; The construction and reconstruction of self and society (pp. 19-55). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Reconheço três figuras de referência na Escola de Educadoras Paula Frassinetti onde me formei como educadora de infância: a Irmã Maia – poeta, educadora crítico-cidadã, que saboreava conosco no final dos anos 60 as canções de Antônio Correia de Oliveira e Zeca Afonso, e que abriu a dimensão cristã da minha vida para as injustiças sociais e para a intervenção política. Ana Isabel Pindella, minha mestre em Pedagogia, que nos fez entender Montessori à luz da inovação pedagógica e da “cientificidade” do ato pedagógico. Dora Vigário, orientadora de estágios, mulher invulgar, que colocou os andaimes necessários para nos apoiar, (a mim e à minha colega Fátima), sem uma educadora profissionalizada na instituição onde estagivamos, não nos deixando soçobrar nem desistir.

Depois, em tempos diferentes, surgem as duas *Anas*: Ana Garrett, minha companheira de curso, de profissão, de aventuras e desventuras da vida, de cumplicidades - amiga desde os meus doze anos de idade -, foi ela que me desafiou a tirar o curso de educadora de infância, com ela sempre discuti a profissão e ainda é uma das vozes que me interpela crítica e firmemente para que me supere a mim própria. Como esquecer a outra “Ana”, a da “Mesa Grande”, cuja prática estudei etnograficamente e que, desde então, se tornou amiga e companheira de profissão e de reflexão pedagógica?

Na minha vida profissional refiro novamente o nome de João dos Santos e a sua atenção funda ao sofrimento infantil e à necessidade (muito *avant la lettre!*) de uma escuta intensa das crianças e do seu ponto de vista sobre o mundo. Como esquecer o Professor Moreirinhas Pinheiro? Quando entrei na ESELx e me entregaram a unidade curricular de *Fundamentos em Pedagogia*, com o seu imenso saber e experiência, ele tornou-se meu guia, ajudando-me a preparar as aulas e fornecendo-me, generosamente referências para estudo. Depois foram os jovens alunos a consultá-lo quando faziam pesquisas sobre os pedagogos. Várias vezes veio às minhas aulas discutir os trabalhos dos alunos.

Quero sublinhar a importância de Sérgio Niza: grande mestre, exemplo de coerência na formação e de coerência na sustentação do Movimento da Escola Moderna (MEM), movimento único no nosso país, ao qual aderi formalmente apenas no final da minha carreira académica. Na manhã da minha lição de agregação, um grupo de jovens alunas da ESELx que tinha estudado o MEM, afirmou no final da sua apresentação, apontando

para mim: "E aqui está uma digna representante do Movimento na ESE-Lx!", tendo eu então escrito ao Sérgio Niza a apresentar a minha adesão, não pelo meu saber, mas pela minha profunda identificação intelectual, afectiva e profissional com o Movimento. Finalmente, como esquecer Teresa Santa Clara Gomes, do Movimento do Graal a que pertenço, que me ajudou a ligar a educação de infância à educação de adultos e à alfabetização, me abriu ao pensamento e à obra de Paulo Freire, e foi meu pilar de referência durante tantos anos?

Na minha formação académica, quero nomear Nona Weekes, uma poderosa líder negra no âmbito da educação nos bairros mais pobres de Nova Iorque, durante o mestrado em supervisão, e Lilian Katz, exigente orientadora de doutoramento, que me acolheu como amiga e colega na Universidade de Illinois e, com a sua crítica contundente, me ajudou a crescer como investigadora. Em Portugal, Joaquim Bairrão e as primeiras pesquisas na educação pré-escolar; João Formosinho, figura de referência nas políticas e estratégias para a educação de infância nos anos 90: quando exerci funções como Diretora-Geral da Educação Básica - elaboramos o *Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* e os princípios subjacentes à *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (1997). Quero ainda referir Rui Canário, investigador de referência na educação de adultos. A Rui Canário devo o apoio no sentido de me submeter a provas de agregação na Universidade de Lisboa: Rui Canário aceitou e valorizou os *poemas e metáforas* que uso para ilustrar a minha escrita. Espero, indelicadamente, não esquecer ninguém⁷.

Continuando este andamento necessariamente *presto* debruço-me em seguida sobre os pedagogos que influenciaram os primeiros passos da minha vida profissional: Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Rousseau pela romântica visão de uma *infância natural e autêntica* (que era então a minha visão) em contraponto a uma sociedade que ele considerava perversa, desorientada, corrupta. Pestalozzi, demarcando-se do seu mestre Rousseau, vem pôr em prática uma educação para os mais desfavorecidos: as crianças "órfãs, abandonadas, dedicadas à mendicidade", fundando a primeira escola para educadores em Yverdon. A figura de

7 Quero referir Maria da Conceição Moita, Lucy Wainwright, Maria José Martins, Maria Antónia Menéres, entre outros e outras.

Pestalozzi mudou, em definitivo, a minha visão *pseudo-romântica* da infância e foi responsável pela importância que comecei a dar ao envolvimento dos pais na educação dos filhos à maneira do seu livro “Como Gertrudes educa os seus filhos”. Finalmente Froebel, o fundador dos jardins de infância: foi pelo seu manual que comecei a estudar as artes da educação de infância: os *dons*, as atividades com intencionalidade pedagógica, os jogos de faz-de-conta, as cantilenas e canções típicas da infância. Em 1839 Froebel escrevia:

“... as condições de vida presentes e futuras dos homens de todas as classes sociais baseiam-se na séria consideração e amplo cuidado mental e físico das crianças durante a primeira infância (...)” e “os jogos infantis são as sementes em germinação da vida futura.”⁸

Tive formação como educadora Montessori e apliquei o seu *método* na Creche de Cedofeita durante o meu estágio, que se tornou posteriormente no meu primeiro trabalho profissional. Experimentei, como se chamava então, uma *Pedagogia Científica*. Como aquelas crianças truculentas e instáveis beneficiaram dos *exercícios de domínio corporal* e das *lições de silêncio* que os levavam a permanecer quietas e silenciosas, deitadas no chão, na semi-obscuridade da sala, a escutar a “Für Elisa” de Beethoven! Com Décroly apreendi a importância do interesse da criança, a gravitação das atividades em redor de um tema, o enfoque na natureza como fonte de estudo, o uso de materiais naturais e os seus inesquecíveis jogos que reproduzi e pintei em cartão. Dewey despertou-me para os fins sociais da educação, para o valor da experiência refletida, para a ênfase nas capacidades mentais da criança, dando prioridade a uma consciência cidadã para os mais pequenos e seus educadores e, finalmente, para uma *concepção democrática da educação*. O seu *Credo Pedagógico* ainda hoje alimenta as minhas *crenças* educativas:

“A escola é um *modo de vida* e não só uma preparação para a vida no futuro. Deve ser uma vida social simplificada, segundo as capacidades das crianças; estimulante; comunitária; (...) leis que vai elaborando, não apenas regras inexpressivas impostas de fora” (in: *O Meu Credo Pedagógico*);

8 In: The Education of Man, 1826.

(...) “Quando a ciência e a arte dão as mãos alcança-se a mais perfeita motivação para a ação dos homens, acordam as mais genuínas fontes do comportamento humano, e garante-se o melhor serviço de que a natureza humana é capaz” (ibid.);

(...) Cada professor se devia compenetrar da dignidade da sua vocação: é um servidor da sociedade, destacado para a construção de uma vida social melhor, para um correto crescimento social” (ibid.).

A Dewey, a seu discípulo Kilpatrick e seus seguidores, nomeadamente Susan Isaacs, no Reino Unido e Lilian Katz nos Estados Unidos, bem como ao Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal, fui buscar o fascínio de implementar, refletir e escrever sobre a pedagogia de projeto na educação de infância.

Em Portugal sublinho a referência que é Irene Lisboa. Escritora e poetisa, apaixonada pela educação infantil, depois de obter a sua formação como professora do ensino primário (atual 1º ciclo), viajou por toda a Europa em busca de inovações pedagógicas que descreve no seu livro *Modernas Tendências da Educação* (Cosmos, 1942). Através dela conhecemos os métodos Montessori, Décroly, o Plano Dalton, o método de Projetos... Com a sua colega Ilda Moreira criou na Tapada da Ajuda uma das primeiras escolas infantis oficiais, concebendo equipamento próprio (ao tamanho das crianças, inspirando-se no tradicional mobiliário alentejano), materiais, atividades e jogos. A tudo isto ela chamou “A Escola Atrante”.

Passei por cada uma destas figuras muito rapidamente, e por isso chamo a este andamento *Presto*. Um andamento *presto* não pode ser longo, na escrita e na forma, é exatamente o seu contrário. Segundo a teoria musical é realizado a uma velocidade de 180 a 200 batidas por minuto. Mas não podia começar esta *sinfonia* sem as nomear. Ficaria uma *Sinfonia Incompleta* à maneira de Schubert.

2º ANDAMENTO:

MODERATO CANTABILE: A CRIANÇA, QUEM É?



(Jan Gossaert)

*Pi sentou-se e disse:
«Esta é a história de um sobressalto no meio da infância.
De um susto e do pavor subsequente, a minha história.
Também é a história da infância do homem
e de como ela se desenrolou depois.»*

(in: A vida de Pi, de Yann Martel)

Moderato indica em teoria musical um movimento que não é rápido nem lento. Ouso dizer que a evolução do conceito de infância tem estas características. Vai “caminhando” a um ritmo muito próprio, à medida dos contextos históricos, teóricos, científicos e políticos... Trata-se de uma história multifacetada, como afirma Justino de Magalhães:

“É uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público... uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher... uma história entre a família e a escola, uma história que oscila entre a proteção e a afectividade a um lado, e a racionalidade científica e técnica a outro... uma história entre a intuição, um “saber-fazer” a um lado e uma normatividade teórico-prática a outro... uma história adiada e marcada por adiamentos, mas também uma história fecundada pelo fabuloso, pelo utópico, pelo sonho...” (Magalhães 1997, p.115⁹)

Etimologicamente a palavra *criança* é originária do latim: *creans, creantis* (criar) significa aquele que se comporta com pouco juízo, de um modo ingénuo, infantil, ou que é pouco responsável.¹⁰ Este primeiro significado corrobora aquilo que Manuel Jacinto Sarmento (2005)¹¹ questiona no seus trabalhos mais recentes: a representação da infância como um *deficit*, uma *negatividade constituinte*. Situando-nos ainda na etimologia, *criancice* indica o ato ou modo de agir que é próprio de uma criança, isto é, o que é feito ou dito sem pensar; uma *leviandade*.

Na **tradição popular** portuguesa encontramos também um conceito de infância não muito diferente daquilo que, no tempo em que eu era criança, se assumia que as culturas infantis deviam ser: seres humanos minorizados, que tinham de ser “endireitados,” não tendo, de modo algum, direito à palavra:

- “*lá está ela: criancices!*”

9 Magalhães, J. (1997). Um contributo para a história da educação de infância em Portugal. In: Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (Org.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

10 In: Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa.

11 Sarmento, M.J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 91, vol. 26 (Maio-Agosto): pp. 361-378.

- “*de pequenino se torce o pepino*”
- “*menina/o não tem perguntas*”
- “*cale-se e coma!*”
- “*quem dá o pão dá a educação!*”
- “*quem tem filhos tem cadilhos*”
- “*já a formiga tem catarro!*”

Na literatura encontramos exemplos curiosos, como o de Trindade Coelho:

(...) “os rapazes, nas suas lições e a sua tabuada, num ritmo cadenciado e monótono, cantarolando. E ouviu-se então a voz de Helena (a empregada) a dizer para o Senhor Professor, um de óculos e cara rapada, falripas brancas por baixo do lenço vermelho, atado em nó sobre a testa: *Muito bons dias. Lá de casa mandam dizer que aqui está a **encomendinha*** (a “encomendinha” era eu...). – *Está bem, que fica entregue*”.

E de Virgílio Ferreira:

- “Senhor professor, dá licença de ir lá fora?” E todo aquele enxame de crianças era seu, todas estavam entregues à sua guarda. Tinham almas de cera onde ele ia gravando os primeiros sulcos, não bem os primeiros, talvez, porque a vida se encarregava de riscar outros sulcos, bem mais fundos logo ao nascer.”

Em contraponto diz-nos Saramago, antecipando o conceito de criança-cidadã que desenvolveremos mais adiante :

“Que seres estranhos são esses que viram para nós os seus rostos frescos, que nos perturbam às vezes com um olhar subitamente profundo e sábio, que são irónicos e gentis, débeis e implacáveis, e sempre tão alheios? Temos pressa de os ver crescer, de os admitir no clã dos adultos sem surpresas. Somos impacientes, nervosos, porque estamos diante de uma espécie desconhecida... Quando passam a ser nossos iguais, falamos-lhe da infância que tiveram (a que recordamos, como observadores do lado de fora) e sentimo-nos quase ofendidos porque eles não gostam de ouvir lembrar uma situação em que já não se reconhecem. São adultos, agora: outra espécie humana, portanto.”

A infância é um conceito polifacetado, inscrito numa realidade histórico-sócio-cultural determinada. Trata-se, indubitavelmente, de um período decisivo da nossa vida que irá moldar muito quem somos, mas sem falsos determinismos. Freud e a psicanálise com a noção da “irreversibilidade das experiências primeiras”, chamou a atenção para as experiências infantis iniciais. No entanto a vulgarização do seu pensamento (ao nível do senso comum), conduziu-nos à noção de que esse período decisivo era quase irreversível, que **não se podia “frustrar” a criança, que as experiências negativas que vivêssemos na infância ficavam indubitavelmente inscritas em nós** (qual “tábula rasa,” à maneira de Locke, de quem falaremos em seguida).

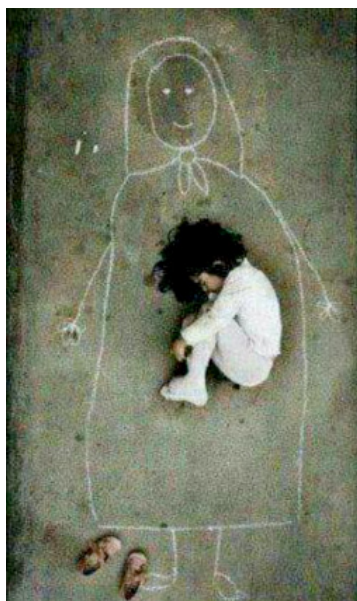
A visão da criança ao nível deste “senso comum” não tem ajudado à construção do ser criança **como um projeto de múltiplas possibilidades...** incluindo a “*resiliência*,” terminologia que se foi buscar à física, e que representa essa maravilhosa capacidade que a criança tem de se flexibilizar e fazer face às adversidades (perdas, doença, abandono, violência, carências diversas...) a partir das suas energias e reservas interiores. A imagem que me ocorre é a de uma cana de bambu agitada pelo vento que se inclina mas não quebra. Relembro os escritos de Ana Freud durante a última guerra que descrevem como as crianças mais velhas, na ausência dos pais, garantiam processos de vinculação às mais novas. Nunca mais esquecerei ter visto no Museu do Gueto de Cracóvia as descrições e mostra de atividades artísticas que descreviam como se podia ajudar as crianças, através da prática artística, a fazer face ao pesadelo que foi o Holocausto. Num dos primeiros estudos sobre resiliência infantil (Fundação Van Leer, 1995)¹² são enunciadas três fontes de resiliência: ***Eu tenho*** pessoas em volta de mim em que eu posso confiar; pessoas que me ajudam; pessoas que me ensinam a aprender por mim própria; pessoas que estabelecem limites para o meu comportamento. ***Eu sou*** uma pessoa que pode ser querida e amada; uma pessoa que faz coisas boas para os outros; uma pessoa que se respeita a si própria e aos outros; uma pessoa capaz de ser responsável pelos seus atos; uma pessoa convicta de que tudo vai correr bem. ***Eu posso*** falar com outras pessoas sobre o que me apoenta; encontrar formas de resolver os meus problemas; controlar-me

12 Grotberg, E. (1995). A Guide to Promoting resilience in Young children: Strengthening the human spirit. Bernard Van Leer Foundation (p. 11).

quando me apetece fazer coisas que não são certas; pensar qual a melhor altura para falar com outro e agir; encontrar alguém que me ajude quando eu precisar. Trata-se de uma espécie de guia de “autoajuda” que pode ser cultivado e quase “ensinado” pelos adultos às crianças que passam dificuldades. Inscreve-se nas *múltiplas possibilidades* que podemos e lhes devemos proporcionar. Apresento em seguida um maravilhoso exemplo de resiliência que não precisa de palavras que o enquadrem, já que a imagem e o texto falam por si:

“Esta menina perdeu a mãe na guerra. No pátio do orfanato desenhou-a com giz e aconchegou-se num colo que não existe mais, deixando fora as sandálias para respeitá-la, como manda a cultura oriental ao se entrar num lugar santo.”

(in Facebook: Lula Queiroga Oficial)



O conceito de *infância* não se tem mantido o mesmo ao longo dos séculos. Na Idade Média e até finais do século XVII a criança era considerada um “adulto em miniatura”, não tinha identidade própria (teoria do homúnculo). Era clara a existência de uma indiferenciação adulto/criança (tal como demonstra o famoso quadro de Brueghel sobre jogos tradicionais, envolvendo tanto adultos como crianças). Nas classes populares, aquando do desmame, a criança deixava de ser criança e passava a ser uma força de trabalho. A partir dessa idade, convivía definitivamente com os adultos, nomeadamente com o adulto do mesmo sexo.

Locke, em 1690, no seu “Ensaio sobre o Entendimento Humano”, introduz o conceito de criança como *tábula rasa*, o que quer dizer exatamente

“uma folha de papel em branco” na qual o adulto escrevia aquilo que era necessário ao seu desenvolvimento. A citação de Virgílio Ferreira, enunciada anteriormente, inscreve-se claramente nesta perspectiva, quando o escritor se refere a “almas de cera.” Como atrás foi referido, Rousseau (1712-1778) vem propor, no seu *Emílio*, uma ideia romântica de criança. Essa ideologia influenciou o modo de encarar a infância apenas como “terra protegida,” tempo de “todo o bom e de todo o belo.” O advento da sociologia veio questionar e fazer evoluir esta imagem de criança.

No início do século XIX, a pediatria e o discurso dos higienistas trazem ênfase às questões da saúde e da mortalidade infantil. Manuela Ferreira, no seu livro *Salvar Corpos, Forjar a Razão*¹³ fala, a este propósito, na ideologia do *maternalismo*, enquanto “competência especial para trabalhar com crianças”. No pós-República, a introdução das “escolas móveis pelo método João de Deus” levou possibilidades de literacia a um país com 75% de analfabetos. Criou-se um sistema privado de jardins-escola, inicialmente orientado para o apoio às crianças mais desfavorecidas – era esta a filosofia benemérita e claramente *republicana* de João de Deus e de João de Deus Ramos. Estes jardins-escola utilizam ainda hoje a Cartilha Maternal como método de iniciação à leitura. O Estado Novo, que sucede à primeira República, remete para as mulheres/mães a educação das crianças e a gestão da família, reduzindo o seu nível de escolaridade e considerando-as seres menores, dependentes do marido. São encerradas as poucas escolas infantis públicas iniciadas pela 1ª República. Em contraponto cria-se a *Obra das Mães pela Educação Nacional*, indicadora da ideologia do Estado Novo em relação à família. Controla-se a vida, a “moral” e os hábitos de vida das professoras do ensino primário, reduzindo o seu nível de formação de modo a mantê-las obedientes servidoras do Estado que as “supervisionava” através de um rigoroso serviço de Inspeção.

Concluindo, as crianças de modo geral eram consideradas “incompletas e imperfeitas.” Segundo Manuel Jacinto Sarmiento,¹⁴ o *sentimento da infância* (separação das crianças e dos adultos) é uma produção da modernidade.¹⁵

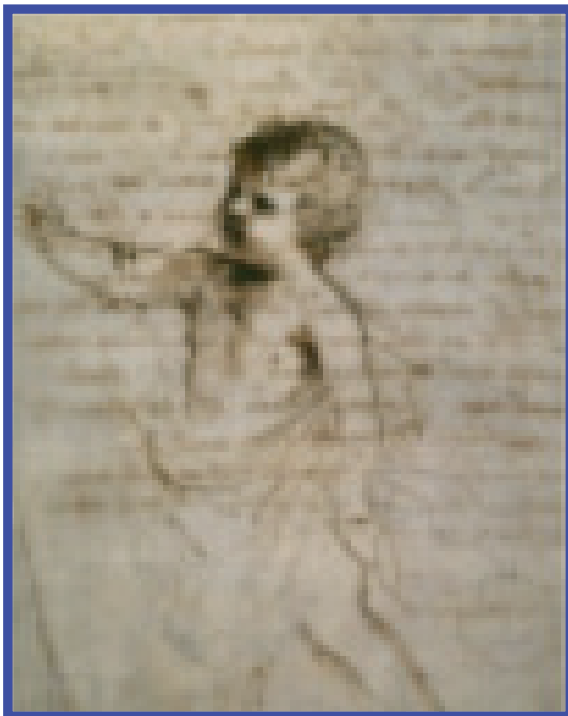
13 Ferreira, M. (2000). *Salvar Corpos, Forjar a Razão: Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal 1880-1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

14 Ibid.

15 Ibid.

3º ANDAMENTO:

VIVACE: A INFÂNCIA NO CRUZAMENTO DAS DIVERSAS CIÊNCIAS



Guercinno-Giovanni

*Não consigo encontrar um saber mais sagrado do que este:
O homem deve tornar-se um principiante.
O que escreve a primeira palavra de uma tirada secular.*

(R.M.Rilke)¹⁶

A ciência e a investigação têm vindo a acumular conhecimento sobre as condições que influenciam o modo como a infância se constrói e as crianças se desenvolvem, e a necessidade de intervenções adequadas para que se gerem processos que permitam o desenvolvimento do cérebro, não podendo negar hoje a influência que as primeiras experiências infantis têm no seu ulterior desenvolvimento. As neuro-ciências demonstram, especificamente, como a abundância e qualidade das sinapses cerebrais nos primeiros anos de vida moldam o cérebro das crianças e – esse facto, sim, é determinante: nunca mais se voltam a realizar. Nesse campo o adulto, os avós e outros familiares, os profissionais, o ambiente vivido e construído, numa sociedade atenta à infância, podem ***intervir!***

Um longo caminho foi percorrido desde a fundação em 1879 por Wundt, na Alemanha, do 1º laboratório de psicologia experimental. Desde aí, o desenvolvimento da psicologia nos seus diferentes paradigmas influenciaram amplamente o que se foi fazendo na educação de infância, bem como nos vários modelos curriculares que se foram criando a partir desses quadros de referência: a influência de Gesell e das suas perspectivas “maturacionistas,” os diversos modelos Piagetianos, os modelos Ericksonianos, etc... Cada quadro de referência “ditava” aos profissionais o que eles deviam fazer com as crianças, constituindo-se na única orientação teórica para o trabalho dos educadores e, portanto, de alguma forma controlando-o. Mas a “ciência da infância” começou a ser atravessada por novos quadros de referência. **Para isto muito contribuíram os estudos antropológicos** (por exemplo, Margaret Mead nas ilhas Samoa) que vieram colocar um olhar distanciado sobre a infância, questionando os “padrões” do hemisfério norte. A nova ciência da sociologia surge no século início do XIX, procurando estudar os fenómenos sociais, e as relações e dinâmicas entre eles. Ao contrário da psicologia, a sociologia descentra-se do indivíduo para se orientar para as sociedades, contribuindo para uma caracterização mais rigorosa dos contextos em que os seres humanos vivem.

Hoje o estudo do desenvolvimento da criança é considerado como um processo cultural num duplo sentido: “o desenvolvimento da criança é cultural porque ela habita um meio de empreendimento humano construído ao longo de séculos, em que a criança é encorajada a participar de formas culturalmente determinadas - tais como falar, comportar-se,

pensar e sentir -, mediadas pelas suas relações com o outro, que é geralmente um ator mais experimentado; por outro lado a ideia de desenvolvimento infantil é, em si mesma, culturalmente construída.”¹⁷ A sociologia da infância trouxe um contributo inovador e específico para o entendimento da diversidade de crianças e de diversidade de infâncias, questionando normas e padrões existentes. Pinto (1997) considera que “o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogénea, e de significado óbvio:”

Quer do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quer do ponto de vista da sociedade em que eles se inserem e das respetivas exigências e expectativas, é razoável considerar não ser indiferente, por exemplo, pertencer ao sexo masculino ou feminino, ter três, sete ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num “berço de ouro,” crescer numa sociedade desenvolvida ou num país do terceiro mundo, num meio urbano ou suburbano ou numa zona recôndita da montanha, numa família alargada ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc.¹⁸

Ferreira (2004) realiza um importante trabalho etnográfico num jardim de infância na perspetiva da sociologia da infância, concluindo, de modo relevante, que:

Considerar as crianças como atores sociais competentes no seu próprio processo de socialização requer, assim, uma atenção especial às relações de dominação e hegemonia cultural, protagonizadas por si no contexto do jardim de infância (JI), as quais contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. Por isso se o objectivo for a promoção do JI como um espaço de educação e de exercício de cidadania das crianças, importa que os adultos adquiram uma atitude reflexiva de natureza sociológica que lhes permita ler as práticas infantis, na sua diversidade, como objetos de conhecimento social atravessados pela desigualdade social (...). No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando

17 Vasconcelos, T. (2009). A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras. Lisboa: Texto, p. 28.

18 Pinto, M. (1997). A Infância como Construção Social. In M. Pinto e M.J. Sarmento (org.). As Crianças: Contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança), p. 63.

assim corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos.¹⁹

No oitavo andamento voltaremos à última parte desta longa citação no que se refere aos direitos de cidadania das crianças. Outras ciências trazem contributos essenciais para o entendimento da criança e da infância, nomeadamente a pediatria e a psicanálise, a antropologia e a história, os estudos de linguagem e a filosofia, a psicologia sócio-histórica e a pedagogia. Todos estes quadros teóricos permitem uma compreensão transdisciplinar da infância. É importante não menorizar os estudos relacionados com a justiça, a habitação, a arquitetura, a alimentação e a ecologia, os quais assumem um papel decisivo na qualidade de vida das crianças. Os estudos sobre as mulheres têm ainda demonstrado não apenas o papel das mulheres na educação mas, simultaneamente, o risco de se perpetuarem modelos de incidência “masculinizante.” Estes estudos trouxeram também um contributo importante para a inquestionável interdependência entre a educação de crianças e a educação de adultos. É preciso sublinhar que todos estes contributos são fundamentais para o entendimento de *quem é a criança*. Mas é a *pedagogia* com o seu *saber fazer prático-teórico* que se deve constituir como a forma e o modo de educar as crianças para competências fundamentais ao seu desenvolvimento e à sua participação no tecido social.

Desde 2000 a OCDE concebe a infância numa perspetiva alargada, estendendo-se dos 0 aos 12 anos. O estudo coordenado por Isabel Alarcão e realizado numa perspectiva multidisciplinar a pedido do Conselho Nacional de Educação (2009),²⁰ aponta para a necessidade de “cuidar bem dos contextos, dos meios e dos modos para proporcionarmos um desenvolvimento equilibrado às nossas crianças (...) (p.238).” Refere ainda “a necessidade de uma articulação das políticas educativas, sociais, de saúde, de formação de profissionais, etc.” Também a nível das diversas ciências que estudam a infância é necessária esta articulação interdisciplinar e mesmo transdisciplinar no sentido de entendermos o que é a infância nos tempos de hoje, quem são as crianças e os seus contextos, a

19 Ferreira, M. (2004). “A Gente Gosta é de Brincar com os outros Meninos”: Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento. pp. 415-416.

20 Alarcão, I. (2009, coord.). A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

que criança nos referimos quando tomamos uma pela mão para proporcionar “andaimes”²¹ ao seu desenvolvimento.

Trago para o final deste *andamento* uma perspetiva teórica que me parece aplicar-se à dinâmica pretendida na interação teórica, científica, das concepções conducentes ao desenvolvimento da criança e, inclusive, na dinâmica pedagógico-curricular das diferentes dimensões. Estas dimensões apontam para a necessidade de olhar a criança de forma pluridisciplinar: trata-se do conceito de *fronteira* definido inicialmente por Konkola (2001) que descreve “zonas de fronteira” como:

espaços neutros fora dos sistemas estabelecidos, nas quais as prioridades das organizações de origem são respeitadas e novas formas de pensar podem emergir nas discussões. Isto permite o encontro de profissionais de diferentes agências que, ultrapassando a segurança do seu abrigo institucional, resolvem problemas comuns, baseados nas competências de cada um. Destas zonas de fronteira emergem novos percursos, caracterizados por uma maior fluidez e correspondência, a partir dos quais se desenvolve uma aprendizagem de carácter mais expansivo.²²

O conceito de *zonas de fronteira* é um conceito vital para estimular todas as perspetivas científicas e disciplinares que se ocupam da infância no sentido de contribuírem - com os seus saberes próprios - para um olhar mais alargado e aprofundado sobre as crianças e suas famílias, compreensão das respetivas dinâmicas e contextos sociais e culturais, elaborando propostas e projetos promotores de qualidade de vida, de educação e promoção de direitos e responsabilidades. Parece-me que a proposta de “ultrapassar a segurança de um abrigo institucional” ou de “quadros de referência” pode levar ao reconhecimento da infância como um *projeto* que ajuda a fazer convergir diferentes e variadas formas de a “ver” e “conhecer.”

21 “Scaffolding” (proporcionar /colocar andaimes) é um conceito introduzido nos anos 70 por Wood, Bruner e Ross (1976) e significa a orientação com apoio tutorial de um adulto ou de um “par” mais experimentado às iniciativas das crianças de modo a permitir-lhes trabalhar na “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky).

22 Konkola, R. (2001). Developmental process and inter-ethnic and boundary-zones activity. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engestrom (Eds). Between School and Work: New perspectives on transfer and border crossing. Oxford: Pergamon.

4º ANDAMENTO:

GRAVE: SITUAÇÃO DA INFÂNCIA NO MUNDO

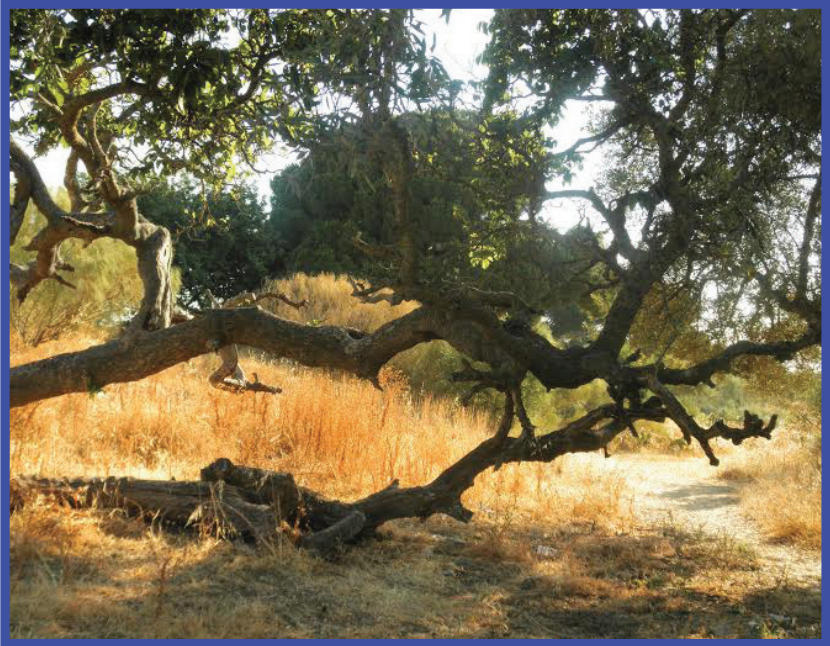


Foto: Teresa Vasconcelos

*Olham os poetas as crianças das vielas
Mas não pedem cançonetas, não pedem baladas
O que elas pedem é que gritemos por elas
As crianças sem livros sem ternura sem janelas
As crianças dos versos que são como pedradas.*

(Sidónio Muralha)

A situação presente da Infância no mundo é preocupante. Alguns dados são-nos fornecidos pela UNICEF (2011): a nível mundial uma em cada duas crianças passa fome e um em cada dois pobres é criança. Dados da Organização Internacional do Trabalho dizem-nos que 150 milhões de crianças entre os 5 e os 14 anos são obrigadas a trabalhar.

Em Portugal os indicadores mais recentes (2013) apontam para três milhões de pessoas “em situação desesperada” e 25% de pobreza infantil (dados fornecidos pela Cáritas), isto é, uma em quatro crianças vive em situação de pobreza. Portugal é um dos 4 países mais pobres dos 27 que constituem a União Europeia. Em 2011, 42% dos casos de violência doméstica foram presenciadas pelos filhos menores.²³ A justiça, no entanto, funciona com uma lentidão alarmante que não se compadece com intervenções de carácter urgente.

Como diz o poeta, “Vemos, ouvimos e lemos, não podemos ignorar:” crianças e adolescentes vítimas de tráfico, incluindo tráfico de órgãos, crianças (nomeadamente rapazinhos, por exemplo, no Uganda) que participam nas lutas armadas. O *Relatório sobre Tráfico de Crianças, Prostituição e Pornografia*²⁴ afirma que Portugal é um dos principais destinos das rotas de tráfico e prostituição de crianças, adolescentes e mulheres oriundas do Brasil.

A informação disponível permite-nos verificar que as desigualdades sociais à escala global se repercutem mais e mais gravosamente nas crianças; são elas as mais afectadas por situações de privação, pobreza e guerra nas diferentes regiões do globo (UNICEF, 2005): “Comparando aquilo que o mundo gasta em armamentos ou bens de luxo, os recursos necessários para garantir as necessidades básicas das crianças são modestos.”(ibid.) Segundo este relatório, menos de 5% de crianças se-ropositivas no mundo recebem tratamento e “milhões de crianças que perderam os pais devido a esta doença não têm qualquer apoio.” (ibid.)

O mais recente Relatório da UNICEF (2012) incide sobre a pobreza urbana e a forma como afecta as crianças. Refere a falta de habitação, água

23 Dados fornecidos pela CIG.

24 Genebra, 2004.

potável, instalações sanitárias. Relata como crianças vivem tendo as ruas como morada e salienta a ausência de espaços seguros para brincar. Entre outros, continua a insistir nos direitos das crianças migrantes e no problema do isolamento das crianças ciganas. Na parte final o Relatório propõe “cities fit for children” (cidades orientadas para as crianças) e relata algumas felizes iniciativas, nomeadamente no Brasil e na Índia.

Dados mais recentes sobre o terrorismo que pode atingir qualquer cidadão – nomeadamente crianças inocentes –, são como que um fantasma do século XXI. Este facto pede uma “monitorização do terrorismo,” numa perspectiva de construção da paz, evitando a resposta imediatista de responder ao mal com o mal (Strenger, 2011)²⁵, resposta essa que irá afectar ainda mais crianças.

O conhecido neurologista da infância, Shonkoff, interroga-se: “Como é que crescer numa comunidade violenta afecta o desenvolvimento cerebral? Ainda que esta pergunta concreta não tenha sido investigada em profundidade, vão-se conhecendo cada vez mais as consequências neurológicas do stress tóxico.²⁶” Está amplamente comprovado que as crianças expostas à violência têm mais possibilidades de, por sua vez, voltar a usá-la.

O cancro da pedofilia, tão mediatizado recentemente em Portugal, é o mais vil atentado aos direitos da criança. A pedofilia *rouba a infância* às crianças, deixando marcas dificilmente ultrapassáveis ao longo da vida. Muitos dos casos envolvendo atropelos graves aos direitos da criança e ao seu mero bem-estar e segurança arrastam-se pelos tribunais. Diz António Mega Ferreira: “quanto à justiça: um prazo médio de 1096 dias para resolução de um processo [quando] a média europeia é de 147 dias!”²⁷

Num outro quadro de referência a tese de doutoramento de Emília Vilarinho²⁸ conclui que a rede de educação pré-escolar não está a ajudar

25 Strenger, C. (2011). O Medo da Insignificância – Como dar sentido às nossas vidas no século XXI. Lisboa: Lua de Papel.

26 Fundação Van Leer (2012). La violencia comunitaria y los niños pequeños: construyendo esperanzas. Fundação Van Leer.

27 Depoimento de António Mega Ferreira ao Público de 25 de Abril de 2013.

28 Vilarinho, E. (2012). Estado e Terceiro Sector na Construção das Políticas Educativas para a Infância em Portugal. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação: Universidade do Minho.

as crianças mais desfavorecidas: "A rede pré-escolar nacional cresceu imenso em 15 anos, colocando Portugal acima da média europeia. Porém, apesar da profícua legislação e das parcerias com a sociedade civil, na maioria dos casos não está a ser assegurada a qualidade e a igualdade educativa, lesando os direitos das crianças, sobretudo as de classes desfavorecidas. E face à baixa natalidade vê-se entre jardins-de-infância públicos, sociais e privados, lógicas de quase-mercado na disputa dos 'clientes'."²⁹

Quando, no final dos anos 60, comecei a trabalhar com crianças das "ilhas" (bairros operários do Porto) pude constatar os maus tratos e violência sobre estas crianças, perpetrados pelas famílias ou vizinhança. Eu era então uma jovem educadora de infância mas nunca mais as faces marcadas das crianças da Cresche de Cedofeita saíram da minha mente.

Em Viana do Castelo nos anos "quentes" da revolução de Abril, partimos com as jovens futuras educadoras no lançamento de jardins de infância em meio rural: casas devolutas, salas emprestadas, populações envolvidas; arranjo simples com os materiais básicos, sem grande acesso aos jogos que começavam a emergir no mercado; buscávamos materiais naturais, desperdícios, sobras de fábricas que existiam nessa zona. As nossas alunas, sem o apoio de "educadoras cooperantes" (que as não havia...) realizaram aí os primeiros estágios. Relembro um avô de Anha-Chafé trazendo o neto de 5 anos para o jardim de infância só às tardes, argumentando que de manhã precisava dele para levar o gado ao monte a pastar. Algumas crianças ficavam sonolentas depois de irem a casa almoçar: percebemos que tomavam as chamadas "sopas de vinho." O leite das vacas era bem vendido no "posto" pelo que as crianças não tinham acesso a ele: foi necessário fazer uma educação parental em relação a esta matéria... e a tantas outras. Era assim a vida das crianças nas aldeias. Participávamos com alegria no quotidiano desses jardins de infância reduzidos à sua essência: a relação pedagógica com as crianças, a interação social entre elas e o envolvimento das comunidades locais. Em dias de feira em Viana do Castelo as nossas alunas faziam animação de rua destinada aos filhos dos feirantes. Este tipo de traba-

lho foi retomado mais tarde, nos programas de “animação infantil em meio rural” do movimento do Graal, nos quais estive envolvida a tempo inteiro, em que ligávamos a educação de mulheres à gestão feita por elas dos centros de animação infantil disseminados em zonas limitrofes da cidade do Porto. As animadoras (duas por cada centro) eram selecionadas pelas mulheres com o critério de serem jovens envolvidas na vida das aldeias. Mais uma vez, a inserção nas tradições comunitárias, materiais limitados existentes nos contextos: barro, xisto, flores para fazer pigmentos, etc. Muito pouco era necessário para realizar um trabalho de qualidade: a prioridade residia no facto de aquelas crianças não terem acesso à educação pré-escolar e de as famílias estarem altamente motivadas.

Mais tarde, enquanto realizava o meu mestrado nos anos 80 em Nova Iorque, trabalhei profissionalmente com famílias afro-americanas ou hispânicas do pior gueto da cidade, o South Bronx. Tratava-se de um programa de “prevenção” contra o mau tratamento e abuso de crianças mas, quando recebíamos informações de famílias a acompanhar, já havia sinais de abandono ou violência. Apesar da solidariedade com as famílias vítimas de um sistema que as impedia de sair do seu gueto, era preciso salvaguardar o *superior interesse* e bem-estar das crianças. Nem sempre chegávamos a tempo de as proteger. O sofrimento das vidas daquelas famílias era pungente, a solidão das jovens mães ainda adolescentes era um facto, e a emergência da sida que começou a devastar famílias inteiras foi trágica. Deparámos com crianças com fome mas também, com crianças obesas à custa de se alimentarem com “junk food,” constatando então a não existência de intervenção precoce.

Nesses anos vivemos uma real experiência de *co-configuração*. Daniels et al. (2007) introduziram este conceito, de forma inovadora, para indicar a necessidade de trabalhar de uma forma não apenas articulada mas também negociada em termos de objetivos comuns, no sentido de apoiar as crianças e suas famílias no processo de ultrapassar situações de exclusão social:

A co-configuração envolve uma parceria constante entre profissionais e utilizadores de serviços de modo a apoiar os percursos das crianças para fora da exclusão social, implicando uma capacidade de reconhecer e ter aces-

so à competência e aos saberes distribuídos no contexto dos sistemas locais, e negociando as *fronteiras* de uma ação profissional responsável.³⁰

Penso poder afirmar que em todos os três contextos de trabalho anteriormente descritos procurei esta *co-configuração*, envolvendo sistemas de saúde e educação, recursos da comunidade, intervenção precoce, trabalho em equipa e troca de saberes, de modo a servir o melhor interesse da criança.

Tendo trabalhado ao longo de 25 anos numa instituição de formação de professores penso que o nosso “projeto de formação” se deve orientar para uma consciência dos factos anteriormente enunciados, preparando educadores competentes para intervir neste tipo de comunidades, numa opção clara pelas crianças mais frágeis e com menos oportunidades educativas. A meu ver, todas as instituições *públicas* se devem orientar para estas prioridades.

Habermas insiste que (...) “é necessária uma coesão política reforçada por uma coesão social, para que a diversidade nacional (...) possa ser protegida no seio de uma globalização que avança rapidamente.”³¹ A globalização afecta a vida das crianças. Interrogamo-nos como agir face a este facto, já que a coesão social no nosso país é um desejo, não uma realidade palpável.

Será ainda importante refletirmos constantemente nas palavras de Bertol Brecht: “Mudar a sociedade; e quando a sociedade estiver mudada, mudar a sociedade mudada.” Nunca o trabalho está feito. Temos de insistir, voltar a fazer, voltar a trabalhar cooperativamente, voltar a questionar, voltar a denunciar. E recomeçar.

30 Daniels et al. (2007). Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education*, 33, nº 4: pp. 521-538.

31 Entrevista ao *Jornal de Letras*, 2/03/2012.

5º ANDAMENTO:

ALLEGRO MA NON TROPO:

A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS



Eleanor Roosevelt ,
exibe cartaz contendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1949)

*Este é o dia novo. Sei-o pelo desejo
De o transformar. Este é o dia transformado
Pelo modo como apoio este dia no chão.*

(Daniel Faria)

Na maior parte das vezes, o termo *Allegro* aparece acompanhado de outras expressões, como *allegro ma non troppo* (“alegre mas não muito”), *allegro molto* (“muito alegre”), *allegro maestoso* (“alegre majestoso”), entre outros. No caso deste andamento usamos um *allegro ma non troppo* por exclusão das outras terminologias que são mais incisivas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela resolução 217A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948, exatamente após a 2ª Grande Guerra Mundial, é um passo decisivo na conquista civilizacional. A Introdução afirma:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Estamos longe, enquanto humanidade, de atingir este grande objetivo. Saliente, no entanto, alguns artigos que se podem reportar mais diretamente à infância e que me parecem um passo civilizacional importante:

Artigo I

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II

Toda a pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo III

Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo XXV

1. Toda a pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e o direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo XXVI

1. Toda a pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos.

Apesar da importante preocupação com o bem-estar e educação das crianças e suas famílias, nesta Declaração a criança não é apresentada, ainda como “**sujeito**” dos seus próprios direitos.

Tem-se falado na introdução de novos direitos, mas os atuais estão ainda longe de ser cumpridos a nível mundial, como pudemos verificar na seção anterior. Mas é interessante ouvir referir a importância de dois novos direitos: o “direito à indignação” e o “direito à esperança.”³² São direitos que se inscrevem nos tempos conturbados em que vivemos.

A *Declaração das Responsabilidades Humanas para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável*, aprovada pela Universidade da Paz das Nações Unidas em 1983, amplia a Declaração Universal dos Direitos Humanos referindo a importância de se equacionarem, paralelamente, direitos e responsabilidades humanas. O artigo 6º entende a responsabilidade como “um aspecto inerente a qualquer relação em que seres humanos estejam envolvidos. Essa capacidade de agir responsabilmente, de maneira consciente, independente, única e pessoal, é uma qualidade criativa inalienável do ser humano. Não existe limite para o seu alcance, e este deve ser estabelecido por cada pessoa individualmente. Quanto maior o número de atividades desenvolvidas pelo ser humano, mais ele crescerá e se fortalecerá”. Desta Declaração salientamos alguns artigos:

Artigo 1º

Cada coisa que existe é parte de um universo interdependente. Todas as criaturas vivas dependem umas das outras para a sua existência, o seu bem-estar e desenvolvimento.

Artigo 2º

Todos os seres humanos são partes inseparáveis da natureza, na qual a cultura e a civilização humanas têm sido construídas.

Artigo 3º

A vida na Terra é diversificada e abundante.

Artigo 4º

Todos os seres humanos são partes inseparáveis da família humana e dependem uns dos outros para sua existência, o seu bem-estar e desenvolvimento. Cada ser humano é uma expressão e manifestação singular da vida, e tem uma contribuição individual a dar para a vida na Terra. Cada ser humano tem direitos e liberdades inalienáveis e fundamentais, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, política ou outra opinião, origem social e nacional, status econômico e outras situações sociais.

Artigo 5º

Todos os seres humanos têm as mesmas necessidades básicas e as mesmas aspirações fundamentais a serem satisfeitas. Todo o indivíduo tem direito ao desenvolvimento, cujo propósito é a realização do potencial máximo de cada pessoa.

Artigo 7º

*Entre todas as criaturas vivas, os seres humanos têm a capacidade única de decidir, conscientemente, entre proteger e prejudicar a qualidade e as condições de vida na Terra. Ao refletirem sobre o facto de que pertencem ao mundo natural e ocupam uma posição especial como participantes da evolução de processos naturais, as pessoas podem desenvolver, sobre uma base de compaixão e amor, **um sentido de responsabilidade universal** para com o mundo como um conjunto integrado, através da proteção à natureza e da promoção do mais alto potencial para a mudança, com o objetivo de criar as condições que lhes possibilitarão obter o mais alto nível de bem-estar material e espiritual.*

Esta Declaração aponta não apenas para o desenvolvimento mas para um desenvolvimento sustentável, não apenas para a igualdade mas também para a equidade e a paridade, para a promoção da interculturalidade.

Numa Conferência na Fundação Gulbenkian³³ realizada em 2009 sobre questões da interculturalidade é dado um passo adiante do simples diálogo intercultural pela voz de pensadores do hemisfério sul. Afirma Arjun Appadurai:

(...) não podemos evitar os riscos do diálogo porque o diálogo ameaça sempre ocultar os debates internos ou exagerá-los. Gerir produtivamente os riscos do diálogo implica que identifiquemos os debates internos que têm maiores consequências para os nossos debates externos. Na era da globalização, é provável que os assuntos que unem os debates externos e internos tenham muito a ver com a democracia, os mercados livres, a imigração, a pobreza, o ambiente, a guerra e o bem-estar social. Cada um destes assuntos traz consigo apostas muito elevadas (p. 37).

O conjunto destas abordagens salienta a complexidade nos dias de hoje da questão dos direitos humanos, mas reforça a necessidade de continuar a haver uma concertação internacional para que estes direitos (e responsabilidades...) se tornem de facto uma realidade.

33 Podemos Viver sem o Outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade. Fundação Gulbenkian, 2009.

Um clássico da literatura universal, Kalil Gibran, enuncia um novo olhar sobre as crianças que transcende, de alguma forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Fala de uma indelével separação entre adultos e crianças e do direito que estas têm à sua autonomia e auto-determinação... sendo essa a alegria constituinte daqueles que as educam:

Vossos filhos não são vossos filhos. São os filhos e as filhas da ânsia da vida por si mesma. Vêm através de vós, mas não de vós. E embora vivam convosco, não vos pertencem. Podeis outorgar-lhes o vosso amor, mas não os vossos pensamentos, porque eles têm os seus próprios pensamentos. Podeis abrigar os seus corpos, mas não as suas almas; pois suas almas moram na mansão do amanhã, que vós não podeis visitar nem mesmo em sonho. Podeis esforçar-vos por ser como eles, mas não procureis fazê-los como vós; porque a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados. Vós sois os arcos dos quais os vossos filhos são arremessados como flechas vivas. O arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com toda a sua força para que as suas flechas se projetem, rápidas e para longe. Que o vosso encurvamento na mão do arqueiro seja vossa alegria: pois assim como ele ama a flecha que voa, ama também o arco que permanece estável (Kalil Gibran).

6º ANDAMENTO:

ALLEGRO VIVACE:

A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA



CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS
DA CRIANÇA

unicef 



*Estão sentados à soleira dos espaços
Trabalhados devagar pelo silêncio.*

(José Tolentino de Mendonça)

Allegro (“alegre” em italiano) é um andamento musical leve e ligeiro, mais rápido que o *allegretto* e mais lento que o *presto*. Nos metrónomos, o *allegro* costuma situar-se entre 120 e 168 batidas por minuto. **Vivace** é a palavra em italiano para “vivaz” e é utilizada como um andamento musical indicando que um movimento tem cadência com vivacidade e, portanto, está num andamento rápido. Difere do *Allegro* e outros movimentos rápidos pelo seu carácter dançante e geralmente é escrito em $3/4$, $3/8$ e variantes. Nas sonatas e concertos costuma ser o último movimento por ser o mais leve. Terei sempre presente o momento de profunda alegria que experimentei na catedral de Aachen ao escutar um coro de rapazinhos a entoar canto gregoriano. A vivacidade das suas vozes, concentração e, simultaneamente, espontaneidade, na solenidade subjacente ao um canto gregoriano que sabemos não ter andamentos, lembrou-me um *allegro vivace*. Assim chamamos ao presente andamento *allegro vivace* porque não há dúvida que a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foi um marco decisivo na história cultural e ética da humanidade: acreditar que a criança é uma “pessoa” dotada de infinitas possibilidades.

O conhecido livro *O Príncipezinho* publicado em 1946 constitui, a meu ver, uma antecipação à Convenção sobre os Direitos da Criança. É um livro sem tempo que foi e é um marco fundamental para aprendermos a escutar a infância e, em termos gerais, para aprendermos sobre a nossa mais profunda humanidade. As perspectivas do príncipezinho sobre a vida e sobre o mundo maravilharam o aviador perdido no deserto: escutar os ensinamentos sensatos de uma raposa, cuidar dos outros tal como o príncipezinho cuidava da sua rosa - “única no mundo” -, procurar o mistério da vida num poço, viajar pelos planetas e asteroides buscando sentido para a sua própria procura.

Assim em 20 de Novembro 1989, é aprovada a *Convenção sobre os Direitos da Criança* que Portugal ratifica em 21 de Setembro de 1990. A partir dessa data têm-se produzido relatórios intersectoriais (de 5 em 5 anos, aproximadamente) que descrevem a implementação da Convenção no contexto português.

O Preâmbulo lembra os princípios fundamentais das Nações Unidas e as disposições de vários tratados de direitos humanos e textos perti-

centes. Reafirma o facto de as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitarem de uma proteção e de uma atenção especiais, sublinhando de forma particular a responsabilidade fundamental da família no que diz respeito aos cuidados e proteção. Reafirma ainda a importância da proteção jurídica e não jurídica da criança antes e após o nascimento, a importância do respeito pelos valores culturais da comunidade da criança, e o papel vital da cooperação internacional para que os direitos da criança sejam uma realidade.

Da Convenção salientamos alguns artigos:

Artigo 3º

- 1. Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o **interesse superior da criança**.*
- 2. Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários para seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores ou outras pessoas responsáveis por ela perante a lei e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.*
- 3. Os Estados Partes certificar-se-ão de que as instituições, os serviços e os estabelecimentos encarregados do cuidado ou da **proteção das crianças** cumpram com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência dos profissionais e à existência de supervisão adequada.*

Artigo 13º

- 1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo o tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.*

Artigo 31º

- 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.*
- 2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportu-*

nidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Tal como fiz no *movimento* anterior não refleti em pormenor sobre cada um dos artigos que selecionei para apresentar. Reescrevi-os para que, no contexto desta lição, os possamos reler não esquecendo que estamos ainda longe de os concretizar.

A *Convenção dos Direitos da Criança* aparece como uma referência normativa que vem ajudar a aproximar os diversos campos disciplinares que estudam a infância e que analisámos em secção anterior. Alguns autores, ao realizar estudos comparativos sobre a infância em diversos países, consideram que a *Convenção dos Direitos da Criança* deve prevalecer como guia e marco orientador das deliberações dos Estados quanto às crianças, já que outros parâmetros de referência (teorias sobre o desenvolvimento, modelos sociológicos, por exemplo) devem ser contextualizados em culturas diversificadas.

Consideramos ser necessário clarificar o que se entende por *superior interesse da criança*: em contextos diferentes poderá ter significados diferentes, mas trata-se de algo essencial: respeitar os direitos da/s criança/s. Temos de refletir como pôr em prática o direito da criança à “liberdade de expressão” mas, simultaneamente, como condição indelével, a necessidade de tomar os adultos como referência na construção das suas vidas (desde que estes a respeitem também). Outra questão a refletir é o que se entende hoje pelo direito ao *descanso e ao lazer* quando assistimos ainda a situações graves de trabalho infantil, a uma ocupação sistemática dos tempos das crianças em atividades orientadas e decididas pelos adultos, à pressão para atividades de carácter académico, ao *direito a brincar* como um direito que está a ser violado em *todas* as classes e grupos sociais. Não podemos esquecer ainda o artigo 18º da *Convenção*: os membros dos Estados devem velar para que ambos os pais sejam responsáveis pelo cuidado das crianças. Longe estamos ainda de conseguir tal objetivo!

Constatamos, pois, tal como em relação aos direitos humanos, a necessidade de reconstrução sistemática dos direitos da criança e, simultaneamente, escutar as perspetivas das crianças em relação aos seus direi-

tos. Numa investigação comparando as perspetivas sobre os Direitos da Criança em Portugal e no Brasil, Catarina Tomás³⁴ refere que as crianças brasileiras afirmavam a importância “do direito ao trabalho como um direito importante para elas e para as suas famílias”, distinguindo-o da exploração pelo trabalho infantil (p. 173). Este facto leva-nos a reconhecer, como afirmámos atrás, a necessidade de contextualizar a Convenção dos Direitos da Criança. Cito o relato do grupo de crianças portuguesas do referido estudo: “[elas] argumentam, a partir da sua experiência pessoal, que quando vão ao médico ou foram operadas, os médicos nunca lhes explicaram o que iriam fazer nem conversavam com elas... *parece que somos transparentes*, afirma o Nuno Gomes” (p. 177): intuímos um direito esquecido que é o direito a ocupar um espaço, a ter uma forma de ser e o direito a ser ouvida, a existir. Uma criança formula desta forma os direitos mais importantes: “ter um mundo, ter médico, ter família, ter amigos e ... direito a contar segredos” (p. 179). Será que cuidamos deste direito fundamental que é “ter amigos”? Será que respeitamos outro direito ético fundamental que é “ter segredos”? Uma das crianças fala ainda, de um modo bem curioso e pleno de humor: “o direito a andar para trás quando o adulto quer que andemos para a frente”. Segundo esta criança o direito a “questionar”, também deve ser reconhecido. Eis-nos perante a necessidade de afirmar a reconstrução permanente dos direitos da criança.

Gostaria ainda de salientar a formulação da OCDE (2004) em relação aos direitos das crianças com necessidades educativas especiais. De uma forma muito contundente a OCDE afirma que estas crianças têm, sim, “direitos de aprendizagem diversificados.” Esta formulação interroga a formulação vigente que assume as necessidades educativas especiais enquanto *deficit*.

Um novo direito emerge de forma clara: o “Direito à Educação dos 0 aos 3 anos de idade.” Apesar do texto da Convenção ser explícito em relação ao direito ao cuidado desde o nascimento, é importante afirmar, como fizemos em Portugal, o direito à *educação desde os 0 anos* em contraponto à incidência, neste nível educativo, de uma filosofia apenas centrada no

34 C. Tomás (2011). Há muitos Mundos no Mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Afrontamento.

cuidado, na saúde e no apoio às famílias que trabalham. A Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação publicada em 21 de Abril de 2011 veio tornar clara uma orientação claramente educativa no atendimento e cuidados às crianças destes níveis etários. Que fizemos dela?

7º ANDAMENTO:
ANDANTE: NARRATIVAS DE HOJE



Foto: Teresa Vasconcelos

*Tinha esquecido para que serve
A infância
Não é uma terra protetora
Ao contrário do que dizem.*

(José Tolentino de Mendonça)

Andante corresponde à velocidade do andar do ser humano, à sua “narrativa” pessoal. Com que narrativas nos confrontamos hoje sobre a infância? A realidade demonstra-nos que em tempos de globalização há muitos modos de se ser criança; existem várias culturas de infância/s; as crianças são criadoras de cultura. Este é presentemente um dado adquirido, para o qual contribuiu de modo exemplar a sociologia da infância apoiada na antropologia e nos estudos etnográficos sobre crianças.

O discurso dominante fala-nos da criança *no centro*, em “*child centered curriculum*” (quer dizer, um currículo centrado na criança), em “*child friendly spaces*” (espaços “amigos” das crianças). Se em Portugal muito avançamos na educação de infância e no 1º ciclo, os exemplos que venho recolhendo em Timor (onde me tenho deslocado com alguma frequência), preocupam-me e levam-me a interrogar como pode a criança aprender em salas de aula com 50 crianças alinhadas em bancos, sem materiais de aprendizagem a não ser papel e lápis. Algumas vão aprendendo, outras ficam pelo caminho. No entanto não me parece que a perspectiva da UNICEF de “educação centrada na criança” corresponda a uma cultura milenar em que a educação (mesmo a dos mais pequenos) está centrada na comunidade. Há realmente muitas infâncias...

Que queremos então significar com estas terminologias *child centered*, *child friendly* (...)? Não serão também representações “histórico-culturais” e, portanto, situadas e datadas? No 7º andamento voltaremos a estas questões. Confrontamo-nos com a lucrativa indústria de produtos destinados à infância: a criança consumidora e o *marketing infantil*, a criança objecto e sujeito de consumo, o atordoamento das crianças em objetos e estímulos excessivos. Simultaneamente assistimos à prevalência da excitação e do ruído - crianças que não se fixam, que saltitam de brinquedo em brinquedo - alguns deles de fraquíssima qualidade, este-reotipados, fruto de um *marketing* selvagem e produto de uma oferta competitiva e sem regras. Assistimos também ao condicionamento das crianças para se tornarem *vorazes*, devoradoras de coisas: uma dispersão que provoca mais dispersão, numa espiral destruidora. Ligado a este factor, deparamo-nos com os problemas de saúde e obesidade criados por hábitos alimentares que se baseiam no consumo de alimentos impróprios, elaborados à base de açúcares e químicos...

O materialismo e o imediatismo da sociedade em que vivemos põem o “eu quero” no centro da nossa vida, convertendo o “outro” num objecto que vemos em termos do nosso próprio prazer ou da nossa vantagem (e as crianças, tal como os adultos, podem enfermar desta “doença...”). Como educar crianças insaciáveis? Consumir tornou-se um fim em si mesmo com carácter compulsivo e irracional. Onde vai o tempo das crianças das aldeias de Viana do Castelo – no pós 25 de Abril - que tinham os estímulos lúdicos e os materiais pedagógicos reduzidos à sua essência? Sem querer regressar ao passado, nem muito menos ser moralista, porque a situação é outra, não posso deixar de me interrogar em que espiral destrutiva estamos a permitir que as crianças entrem?

Contraditoriamente, confrontamo-nos com a necessidade de autonomia das crianças, de as ajudar a conduzirem-se a si próprias. A OCDE, no relatório elaborado em 2001 sobre a situação portuguesa, considera que, culturalmente, a sociedade portuguesa não promove a autonomia da criança. Será que, enchendo-a de “coisas” em vez de a deixar “ser” temos, porventura o receio de perder o “controle” sobre ela? Que subtil contradição! A título de exemplo só muito recentemente, sob o ponto de vista jurídico, se deixou de falar em “poder paternal” para se falar em “responsabilidade paternal!” Abordarei estas questões em maior profundidade quando refletir, no próximo *andamento*, sobre o discurso da criança “no centro”.

Em Portugal fizemos um longo caminho na educação das crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O “Projeto de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar”, no qual estive pessoal e institucionalmente envolvida entre 1996 e 1999, trouxe a educação pré-escolar para a agenda política e concertou diferentes entidades e ministérios através do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. A *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) e legislação subsequente³⁵ – Decreto-Lei nº 14/97 - *Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*; e os despachos referentes a: normas para instalações; normas de equipamento e material; apoio financeiro para aquisição de material nos estabelecimentos públicos; horário dos estabelecimentos de educação pré-escolar; con-

35 Departamento de Educação Básica (1998). Legislação. Lisboa: Ministério da Educação.

dições de acesso ao financiamento; normas que regulam as participações familiares e normas que regulam a nomeação do júri do concurso de acesso ao apoio financeiro, - desenharam um edifício legislativo coerente e bastante completo. A elaboração das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*³⁶ constituiu um processo democraticamente negociado com todos os parceiros (incluindo profissionais e pais) levando à publicação do Despacho nº 5220/97 (2ª série). Na sequência das Orientações Curriculares e como documentação pedagógica de apoio, foi lançada a publicação *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*³⁷ destinada a apoiar a qualidade pedagógica dos jardins de infância.

Todas as instituições financiadas pelo Ministério da Educação passaram a fazer parte da *Rede Nacional para a Educação Pré-Escolar*, incluindo iniciativas públicas, privadas, de solidariedade social ou cooperativas. A legislação aplicava-se a todas, e cada sala de jardim de infância tinha de ter obrigatoriamente uma educadora de infância profissionalizada. As taxas de cobertura aumentaram significativamente, podendo hoje considerar-se que a cobertura total das crianças dos 3 aos 6 anos é de 89% (acima da média europeia!) abrangendo 91.8% das crianças de 5 anos, 85% das crianças de 4 anos e 73% das crianças de 3 anos.³⁸ Os últimos dados que possuímos sobre as taxas de cobertura³⁹ indicam que a educação pré escolar para as crianças de 4-5 anos está abaixo apenas 3.4 de taxa percentual em relação à média da União Europeia. Entretanto a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) foi modificada de modo a consagrar o grau de licenciatura para todos os professores, incluindo educadores de infância e professores do 1º ciclo. Infelizmente não se alterou a Lei de Bases de modo a consagrar que a educação começa aos 0 anos e não aos 3, com efeitos graves que ainda hoje se fazem sentir relativamente à qualidade educativa das creches e outros apoios à 1ª infância, e à não consideração do trabalho profissional das educadoras em creche como serviço docente.⁴⁰ Decorrente desta ambiguidade optámos

36 Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

37 Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

38 Dados 2010/2011. *Relatório sobre o Estado da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

39 CNE (2013). *Relatório sobre o Estado da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

40 A presente taxa de cobertura para as crianças dos 0 aos 3 é de 32.6%. Que sucede aos outros 67.4% num país onde grande parte das mulheres trabalham fora de casa?

por denominar *educação de infância* à faixa etária entre os 0 anos e a entrada no 1º ciclo da educação básica. Parece-nos que o *pré-escolar* – se é que se justifica usar essa terminologia – apenas deverá ser o ano anterior à entrada no 1º ciclo.

Qualquer política, por muito generosa que seja, tem os seus efeitos perversos e a rápida expansão da educação de infância não ficou imune a esses efeitos. As Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) que investiram na qualidade pedagógica começaram a ser atrativas para as famílias da classe média a que foi dada prioridade no acesso, na medida em que, financeiramente, contribuía mais do que as crianças das classes menos privilegiadas. Este foi um efeito colateral grave que só poderá ser “re-acertado” através de uma inspeção eficaz caso os responsáveis pelas instituições de solidariedade, significativamente re-financiadas com o plano de expansão, não tenham claros os fins *solidários* subjacentes à seleção das crianças. Nos casos dos Agrupamentos de escolas de que presentemente fazem parte os jardins de infância públicos, a cultura específica da educação de infância, salvo raras exceções, corre o risco de se perder, criando problemas às equipas pedagógicas e ao cumprimento das Orientações Curriculares. A pressão sobre uma avaliação das crianças baseada em indicadores estandarizados, e sobre uma planificação abrangente de modo a inscrever-se no “projeto pedagógico” do agrupamento, entre outras condicionantes, tem levado a uma certa desmobilização do trabalho das/os educadoras/es de infância, criando conflitos internos nos agrupamentos... com muito pouco apoio exterior para a resolução das normais dificuldades.

A integração de facto das crianças com “necessidades educativas especiais” foi-se fazendo com o apoio de equipas especializadas que acompanham os Agrupamentos e as IPSS. O sistema de intervenção precoce, incluindo as respetivas equipas, abrange presentemente um total de 36% das crianças, estatística alta relativamente à média Europeia. Finalmente é importante referir que temos apenas 5% de educadores do sexo masculino em relação ao total dos profissionais, uma grande perda no que se refere à identificação com figuras femininas e masculinas e suas diferenças, mas que estão em paridade na missão de cuidar e educar crianças.

Ao terminar este andamento ousou introduzir uma proposta teórica que pode “iluminar” o que foi dito, nomeadamente no que respeita à “narrativa” sobre a expansão da educação de infância ou à **concertação em relação** à diversidade de modos de ser criança hoje. Esta narrativa pressupõe uma multiplicidade de dimensões e de modalidades de atendimento respeitando as necessidades básicas das crianças e a concretização dos seus direitos. O conceito de *knotworking* (dar nós) proposto por Engeström et al., pode ajudar a compreender como entendemos este processo:

Knotworking é o trabalho especializado que se realiza em projetos que emergem e desaparecem rapidamente, funcionando dentro de “molduras” de complexas constelações de organizações, representando sectores divergentes, sem fronteiras claramente definidas. “Dar nós” representa o trabalho cooperativo e distribuído, que pode mudar dinamicamente, procurando uma tarefa organizada entre atores e sistemas de atividade que não estavam anteriormente conectados. Grupos de pessoas, tarefas e instrumentos, são reunidos por um período relativamente curto no sentido de conseguir que uma determinada tarefa se realize. De forma geral os participantes não se conhecem antecipadamente, mas precisam de conseguir rapidamente criar parcerias colaborativas que lhes permitem coordenar as suas atividades de modo produtivo, com respeito a objetos complexos e emergentes. Historicamente, o tipo de colaboração baseado em “dar nós” tem emergido de par com equipas tradicionais mais permanentes e está associado a um tipo de produção baseado na co-configuração (Engeström et al., 1999, pp. 345-374)⁴¹.

Se queremos continuar a expandir a *narrativa* de hoje sobre a infância, temos de aprender de modo muito intencional a “dar nós” entre pessoas, serviços e instituições, de modo a que a nossa ação em favor da expansão continuada da rede de educação de infância (dos 0 aos 5-6 anos!) continue, não esquecendo a sua qualidade pedagógica e a equidade em termos de justiça social com que foi criada.

41 Engeström et al., (1999). When the center does not hold: The importance of Knotworking. In: S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Eds.). *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches* (pp. 354-374). Aarhus University Press.

8º ANDAMENTO:
ANDANTE CANTABILE: CRIANÇA CIDADÃ



Foto: Teresa Vasconcelos

*Ensinou-me a olhar para as coisas
Aponta-me todas as coisas que há nas flores
Mostra-me como as pedras são engraçadas
Quando a gente as tem na mão
E olha devagar para elas.*

(Fernando Pessoa/Alberto Caeiro)

Caminhamos para uma tomada de consciência da criança enquanto cidadã de pleno direito e deste modo o presente andamento não pode deixar de ser um *Andante Cantabile*. A assunção e assimilação da Convenção dos Direitos da Criança contribuiu para essa consciência mas também para forçar o cruzamento interdisciplinar das várias ciências que se ocupam da educação de infância. É importante desde já recordar a reflexão de Manuela Ferreira sobre esta questão:

No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções *das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos*⁴² (ibid. p. 41).

Esta subtil diferença entre considerar a criança como futura cidadã em contraponto a considerá-la como *cidadã no presente* é importante para entendermos o ritmo deste *andamento*: vamos caminhando na linha de orientação indicada por Manuela Ferreira, com alguns avanços e... com recuos. O convite a que a tomada de decisão política sobre a infância seja baseada nas evidências *que resultam de décadas de investigação independente* nos domínios da economia, das neurociências, da sociologia, da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, dos estudos urbanísticos, dos estudos feministas, da justiça, etc., tem-se tornado progressivamente uma realidade. A infância tornou-se um campo pluri/multidisciplinar. A/s criança/s, a/s infância/s e as pedagogias para estas idades só se explicam a partir das coordenadas múltiplas acima indicadas e não apenas de uma.

Pretendemos direitos de Cidadania para todas as crianças *hoje*: no entanto as crianças, sobretudo aquelas a quem mais se tornam necessários sistemas de suporte e de qualidade educativa, se serão consideradas uma prioridade ou mesmo uma urgência nacional? Ou estarão a ser empurradas para projetos com carácter assistencialista que aumentam os guetos que existem na nossa sociedade e suas instituições? Essa preocupação mantém-se subjacente no que toca as crianças dos 3 aos 6 anos, mas parece-nos muito mais grave ainda nas crianças dos 0 aos

42 Ibid. Sublinhado em itálico meu.

3 anos, uma vez que que o atual sistema de proteção e cuidados não é público.

Assistimos ainda à afirmação de uma nova cidadania: a criança-cidadã em antítese à “separação das crianças do espaço público.” Recordo um sobrinho-neto, Afonso, que aos 6 anos de idade me dizia: “Tia, quando eu for grande quero ser bombeiro!” Porquê? argumentei eu: “Para ajudar pessoas e salvá-las!” Um simples exemplo de uma criança que procura entender como pode solidariamente intervir no espaço público.

O respeito pela cidadania da criança revela-se em:

- inclusão social plena de todas as crianças: crianças de meios sócio-económicos mais vulneráveis, de culturas e origens diferentes; crianças de sexo, religião, raça diferentes; crianças com “necessidades educativas especiais,” crianças vítimas de abuso e maus-tratos, crianças de famílias vulneráveis;
- instituições respeitadoras do melhor interesse das crianças e da sua necessidade de participação nas decisões que lhe dizem respeito (de acordo com o seu nível etário);
- aceitação, reconhecimento e estímulo das amizades entre as crianças como um dado essencial das culturas infantis;
- cuidado e especial atenção às crianças que têm mais dificuldade em fazer amigos ou são vítimas de *bullying*;
- promoção de aprendizagens entre pares ou entre grupos heterogéneos;
- incentivo às formas próprias de as crianças “fazerem sentido” e de criarem as suas “teorias” sobre as coisas e sobre o mundo;
- autonomização das crianças e aceitação do *erro* como alavanca para o conhecimento;
- legitimação *das vozes das crianças* na participação na vida da cidade/*polis* como, por exemplo, os orçamentos participativos criança, os parlamentos de crianças, as suas sugestões para a organização das escolas, de parques infantis ou outros espaços de ar livre, etc.

Como afirmei anteriormente a OCDE, em 2006, substitui a terminologia “crianças com necessidades educativas especiais” por crianças com *necessidades de aprendizagem diversificadas*, facto que nos convida a não identificar a criança em função de um *déficit* – não “rotular crianças” ou

considerá-las *sinalizadas* – mas afirmando o discurso da *possibilidade*, de possibilidades múltiplas.

Também em 2006 a OCDE sublinha que o novo pensamento sobre a diversidade se recusa a diagnosticar as crianças em função daquilo que não têm, ou na base de raça, religião, segunda língua, etc. Todas as crianças *têm múltiplas identidades* que não se confinam a delimitações, por muito amplas que sejam. Assim afirmamos as crianças como “caminhadores de perguntas” (António Catalano, artista plástico): as crianças *são* naturais *investigadoras* - curiosas, querendo encontrar sentido para o mundo que as rodeia, autoras de si próprias, atores sociais. Saramago, citado anteriormente, refere-se assim a elas: “(...) os seus rostos frescos que nos perturbam às vezes com um olhar subitamente profundo e sábio.”

Refletindo sobre as propostas pedagógicas para estas idades no sentido da construção de uma cidadania ativa, tenho vindo a trabalhar nos anos mais recentes na implementação da *pedagogia de projeto* no nosso país. Trata-se de uma abordagem com longa história na pedagogia em Portugal (Irene Lisboa⁴³, Katz e Chard, 1997 e 2009⁴⁴) e que tem sido consistentemente utilizada em diferentes modelos curriculares (Modelo do Movimento da Escola Moderna, Modelo Emergente de Reggio Emilia, etc.). Esta prática, assumindo que a criança é investigadora e cidadã, centra-se na abordagem de problemas e leva as crianças, usando as várias etapas do método científico, a formular hipóteses, experimentar e procurar descobrir soluções e teorias que, frequentemente, *são diferentes das* teorias formuladas inicialmente. Valoriza o trabalho de grupo e o papel orientador e facilitador do/a educador/a. Pressupõe salas de atividade organizadas como grandes oficinas de pesquisa e investigação (Rinaldi) e não nos tradicionais e rígidos “cantinhos”. Sugere a introdução de materiais próximos da vida real e não brinquedos estereotipados e de utilização unidimensional. A sala de atividades torna-se uma plataforma que se abre para os recursos do meio envolvente, da comunidade e das famílias, intervém e salvaguarda a natureza, privilegia espaços de pesquisa e de lazer tais como bibliotecas, museus, centros de recursos, e outras instituições da comunidade.

43 Lisboa, I. (1942). *Modernas Tendências de Educação*. Lisboa: Cosmos.

44 tradução da Fundação Gulbenkian.

A educação de infância não está separada da educação de adultos. Foi essa a realidade que constatei e experimentei nos “programas de animação infantil em meio rural” do movimento do Graal (anos 1979-1983) atrás mencionados. Uma educação de infância de qualidade contribui para o desenvolvimento da comunidade envolvente. As famílias são efetivamente *parceiras*, detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo à vida do jardim de infância, sem distinção de género, classe social, etnia, religião, nacionalidade, etc. Os jardins de infância tornam-se “arenas culturais” (terminologia usada de forma feliz no currículo norueguês) e locais de hospitalidade onde diferentes culturas e modos de ser se devem reconhecer e dialogar entre si.

O paradigma recente da *Investigação com Crianças* convida-nos (numa perspectiva investigativa) a escutar a sua voz, as suas ideias sobre como o mundo funciona, as suas experiências; como se organizam as crianças no jardim de infância independentemente do adulto; como as crianças vêm os direitos da criança; como se organizam para brincar ou como se organizam para as aprendizagens básicas; como negociam a sua participação individual na vida da comunidade que é o jardim de infância...

O último estudo da OCDE (2012) *A Quality Toolbox for Early Education and Care* introduz um conjunto de orientações políticas e pedagógicas. Esta *Quality Toolbox* está organizada em diferentes *áreas políticas*:

- Criar referenciais e objetivos de qualidade
- Desenhar e implementar orientações e referenciais curriculares de qualidade;
- Melhorar as qualificações, formação e condições de trabalho;
- Envolver famílias e comunidades;
- Garantir recolha de dados, investigação e monitorização.

Nestas cinco grandes áreas políticas repetem-se as grandes áreas de ação: ao nível das políticas, no uso da investigação para informar a decisão política; na abertura de perspetivas através da comparação internacional; na seleção de opções estratégicas; na gestão de riscos; numa reflexão sobre o corrente lugar do jogo na pedagogia da infância.

Estas áreas de reflexão podem constituir um referencial importante para orientações macropolíticas futuras. Por outro lado são suficientemente práticas e específicas para permitirem uma utilização aos diferentes níveis da responsabilidade de quem se ocupa de crianças pequenas.

Desejamos conduzir as crianças para o exercício da cidadania através de pedagogias próprias e inovadoras que desenvolveremos a seguir. Em contraponto deixemos que elas nos ensinem “a olhar para as coisas (...) a mostrar como as pedras são engraçadas (...)”, assumindo ser necessário o ritmo lento de um *andante cantabile* para conseguirmos fazer acontecer esse modo de presença à criança.

9º ANDAMENTO:
ADAGIO: QUESTÕES E PERPLEXIDADES



*Esta foi sua empresa: reencontrar o limpo
Do dia primordial. Reencontrar a inteireza
Reencontrar o acordo livre e justo
E recomençar cada coisa a partir do princípio.*

(Sophia de Mello Breyner)

Adagio (do italiano *Adagio*) é um andamento musical lento. O termo deriva de “ad agio” (comodamente): costuma situar-se entre 66 e 76 batidas por minuto num metrónomo tradicional sendo, portanto, mais rápido que o *Lento* e mais lento que o *Adagietto* e o *Andante*. São comumente adágios o segundo movimento de um concerto e o segundo ou terceiro movimento de uma sinfonia.

No caso do presente trabalho, o ritmo *adagio* sugere que nos detenhamos com redobrada atenção num conjunto de reflexões e perplexidades a diferentes níveis. Face à atual conjuntura, a/s infância/s podem ser um projeto de cidadania, um projeto de futuro? Podemos afirmar que respeitamos a criança enquanto *cidadã* de pleno direito?

Recentemente refleti nas questões da *Infância no Cruzamento de Fronteiras*⁴⁵ e não num universo à parte... - que longe estamos já de Rousseau! Olhei para a infância em terrenos de fronteira como “locais de múltiplas possibilidades e de transgressão dos limites” (Boaventura Sousa Santos). Referi anteriormente a perspetiva de Konkola sobre o conceito de *fronteira*, as fronteiras como espaços de comunicação e de cooperação, de trabalho e de concertação. Insistimos na prioridade que deve ter o cruzamento das fronteiras epistemológicas para entender as crianças: “a complexidade como ciência das ciências,” na formulação de Edgar Morin, ou “a interdisciplinaridade como única aproximação possível face ao real” como afirma Roland Barthes. Segundo Zigmund Bauman, “num mundo cada vez mais líquido” confrontamo-nos com a necessidade de uma “ecologia de saberes” (Almerindo Janela Afonso⁴⁶) para fazer face às problemáticas, e ao entendimento da/s infância/s.

Acreditamos que a educação de infância é um campo privilegiado de cruzamento de fronteiras. Muito temos a fazer num país onde cada serviço, departamento, estrutura de educação e, mesmo, organizações da sociedade civil, vive cada qual em seu “quintal” bem murado e protegido, sem garantir a eficácia da ação através de uma real “abertura de fronteiras” com vista a um trabalho articulado e mais eficaz. Outro conceito impor-

45 Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto. Com base na Lição de Agregação (Dezembro 2008).

46 In: Conferência no Conselho Nacional de Educação, 23/04/2013.

tante para entendermos este novo paradigma de fronteira é o conceito de *agência relacional*:

A agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto em que o sujeito está a trabalhar e a tentar transformar, reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que o trabalho precisa de ser feito para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em ação conjunta com o objeto. Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida (Edwards 2005, p. 172)⁴⁷

À medida que procurarmos “ter acesso aos recursos que os outros trazem” e vice-versa, torna-se possível uma rentabilização de recursos e de saberes físicos, humanos e institucionais, de modo a cultivar nas nossas sociedades esta *agência relacional*. Esta *agência* facilita interações positivas e eficazes nas escolas e nos serviços destinados a crianças e famílias, de modo a evitar desperdícios. Com base neste e nos outros conceitos de referência enunciados em anteriores *movimentos*, insistimos que não podemos compreender a educação de infância sem um investimento significativo na educação de adultos, especificamente das mulheres e famílias. No caso da educação de infância é importante a realização de um trabalho “de fronteira” entre 1º ciclo do ensino básico e a educação de infância (0-6 anos). Aprender a trabalhar em “agência relacional” e “dando nós” parece-nos ser a única via para, de modo útil, trabalhar com e sobre a criança.

É a partir destes conceitos de referência que iremos refletir em alguns problemas e dilemas com que nos deparamos hoje.

- *Da Necessidade de Revalorizar o Jogo*

No seu último relatório a OCDE (2012), preconiza a des-escolarização da educação dos 0 aos 6 anos e insiste na possibilidade não utilitarista ou

47 Edwards, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, pp.168-182.

tecnocrática de promover as aprendizagens através do jogo, em contraponto a “ensinar” desde cedo e de modo “académico” as crianças. Lembro o poema de Torga mencionado na introdução a este trabalho e que se pode constituir como um direito inalienável para as crianças: *Brinca instintivamente como um bicho! Fura os olhos do tempo, A saltar e a correr... Desafronta o adulto que há-de ser.*

Enquanto profissionais atentos preocupa-nos a desvalorização do jogo na pedagogia da infância. O jogo é a forma espontânea e natural de a criança se construir a si própria e de comunicar com o mundo. Este facto não pode ser descuidado. Vygotsky considerava que o jogo trabalha na *zona de desenvolvimento próximo da criança*, e que será normal e possível o adulto acompanhar e contribuir para complexificar esse mesmo jogo, colocando *andaimes*⁴⁸ que facilitem o trabalho das crianças em áreas de desenvolvimento e aprendizagem que não poderiam atingir sem o seu apoio.

A pressão da competição existente no sistema educativo, nas famílias e nas direções dos estabelecimentos põe em perigo o jogo espontâneo da criança, pressionando negativamente o seu normal desenvolvimento sócio-emocional. Relembro o texto poético de Mia Couto que chama a atenção para o jogo, essa maravilhosa ocupação de... *não ter nada que fazer*:

- Mãezinha, eu já nasci?

A resposta da mãe era o soprar de um beijo. E, afinal: tudo são beijos em palavra de mãe.

-Há muito tempo, meu amor, já nasceste há muito tempo.

Nem a mulher sabia se tinha sido escutada: já o menino tinha saído em correrias. Olhou o filho brincando e pensou: *o mundo é um pátio imenso que se percorre num instante*. E teve saudade da sua própria infância: *nunca estivera tão ocupada como nesse não ter nada que fazer*⁴⁹.

48 Wood Bruner e Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: pp. 89-100. Estes autores são os primeiros a utilizar a metáfora *scaffolding* para indicar as “intervenções do adulto de índole tutorizada que deverão estar inversamente relacionadas com a competência de a criança realizar a tarefa”.

49 Mia Couto (2010). A Escama. In: Zimmler. e Sekulocic (org.). O Tempo das Crianças. Lisboa: Dom Quixote.

Porque o mundo “é um pátio imenso que se percorre num instante,” somos convidados a respeitar e valorizar esse *instante* que constitui, na realidade, o jogo na infância. Muitas crianças encontraram *resiliência* face à adversidade por não terem perdido a capacidade de brincar.

- *Da Necessidade de Retirar a Criança “do Centro”*

Tenho consciência de que irei abordar uma questão que desafia o discurso anglo-saxónico do *politicamente correto*. Sei que se trata de uma questão difícil e delicada que fui afluando em *andamentos* anteriores. Tenho vindo a equacioná-la nos últimos tempos, nomeadamente através dos trabalhos de consultoria internacional em que venho participando, os quais me ajudam a desenvolver uma perspectiva ampla de educação comparada.

Vou tomar como ponto de partida um quadro de Ana Vidigal para o qual olhei obsessivamente aquando da recente exposição retrospectiva na Fundação Gulbenkian. A contemplação do quadro representou uma *epifania* que ilustrava as minhas mais recentes preocupações:



Ana Vidigal : Pequeno Lorde

Neste quadro, intitulado “O Pequeno Lorde,” vemos uma criança a emergir de um jardim rodeado por formas concêntricas e elípticas que acentuam a sua posição no centro.

Parece-me poder afirmar que a “criança como centro” é um sinal pouco salutar na sociedade de hoje. Falei atrás da criança consumidora, da criança “sem limites”, da criança associal: um “reizinho” no meio do seu séquito bajulador; uma “criança-casulo” envolvida em si própria. A redução das taxas da natalidade, e, ainda, a existência de muitas famílias onde predomina o filho único, o acesso ao consumo e ao condicionamento que ele coloca a adultos e crianças, o facto das famílias frequentemente se demitirem do seu papel educador e formador, remetendo para a escola essa tarefa – todos estes factos têm contribuído para criar novos “meninos selvagens.” O “Pequeno Lorde”, na minha leitura pessoal, é ilustrativo desta condição infantil: o menino no “centro” com o mundo todo girando à sua volta.

Entendemos que a expressão “criança no centro” (*child centered education*) durante muitos anos se contrapôs à dinâmica da “teacher centered curriculum and education” (educação centrada no professor) que dominou durante muitos séculos a pedagogia. Mas creio poder também afirmar que “esta criança ao centro” é fruto das ideologias liberais ou neoliberais em que vivemos. As minhas deslocações a países do oriente demonstram-me exatamente o oposto. Veja-se o reconhecido trabalho etnográfico de Joe Tobin et al.⁵⁰ realizado no final dos anos oitenta e que compara jardins de infância no Japão, China e Estados Unidos.

Pergunto-me se a criança é realmente “o centro” ou se fará parte de um universo “policêntrico”? Queremos uma família ou uma escola “centradas [apenas] na criança”? Ou será que a criança não fará parte de um universo familiar poli/multicentrado? A nosso ver a criança é *central* – o que é subtilmente diferente de ser *o centro* – movendo-se num universo policêntrico: a criança é parte de um rico universo de interações que a estimulam e, simultaneamente, a limitam. Na família ela não é *o centro*. Na escola não pode ser *o centro*. A criança deve aprender o que é o condicionamento à liberdade individual, o desejo não correspondido instantaneamente, a satisfação imediata que conduz a uma insatisfação sistemática. Insisto: a criança é central mas movimenta-se num universo policêntrico.

50 Tobin, J., Wu, D., e Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.

Recordo um episódio da minha infância que passo a relatar:

Éramos sete filhos e o dinheiro não abundava em casa. O meu único irmão tinha uma paixão por automóveis (que permanece até hoje). Foi com a minha mãe ao conhecido “Bazar dos Três Vinténs” da rua de Cedofeita no Porto para comprar uma prenda para um primo. Olhou para o teto e viu, fascinado, um carro de pedais vermelho, à medida de um menino de quatro anos de idade. “Mãe, eu queria tanto aquele carro de pedais!”, balbuciou numa excitação profunda. A minha mãe foi forçada a responder-lhe: “Filho, não temos dinheiro para comprar um carro de pedais”. Ao ver o desapontamento espelhado no seu rosto, conduziu-o à zona dos brinquedos mais baratos: “Escolhe um daqui, esse posso comprar-te”. O meu irmão não escolheu um carro. Escolheu uma pequena viola artesanal de madeira com cordas de arame. Nessa tarde a minha mãe encontrou-o na casa de banho, com a viola pousada no topo de autoclismo, conversando com o brinquedo: “Ó viola, minha violinha, tu és *quase* tão bonita como um carro de pedais!” Nessa noite conversou com o meu pai. Combinaram que iriam pedir ao padrinho do meu irmão – pessoa mais abonada do que nós - que, no dia dos seus anos, lhe oferecesse o sonhado carro de pedais. Chegado o dia, o meu pai chamou o meu irmão à garagem onde estava pousado, à espera dele, um magnífico carro de pedais de cor vermelha. É difícil descrever a surpresa: emoção, entusiasmo, saltos e abraços, lágrimas de alegria!

O “desejo” não satisfeito tornou a alegria maior, mais apetecida e mais sentida. Será que as crianças de hoje não precisam de contrapor o *desejo* ao excesso do *ter*? Uma questão a refletir.

- *Da Necessidade de considerar a Criança na etapa dos 0 aos 3 anos como Sujeito de Direitos*

Que fizemos do esforço, da chamada de atenção, da reivindicação das famílias e dos profissionais sobre o direito da criança dos 0 aos 3 anos a uma creche ou a um outro tipo serviço com uma componente marcadamente educativa? Que fizemos da *Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação* de que tive o gosto de ser relatora? As mais recentes orientações do Ministério da Solidariedade⁵¹ põem em risco

51 Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto.

a qualidade educativa do trabalho em creche, acentuando uma visão restritiva que se limita ao cuidado e saúde na faixa etária dos 0 aos 3 anos. A portaria do Ministério da Solidariedade é um retrocesso em termos de número de crianças por sala, **organização do berçário, número de educadores profissionalizados, acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais, etc.**

Torna-se imperativo que as equipas de intervenção precoce que abrangem cerca de 36% das crianças portuguesas se alarguem à faixa etária dos 0 aos 3 anos: quanto mais cedo, mais eficaz pode ser a intervenção.

• *Da Necessidade de repensar as Artes na Educação*

Constatamos que as “artes” no 1º ciclo da educação básica aparecem como uma espécie de “abcesso” no currículo (são apelidadas de atividades de enriquecimento curricular...) e foram remetidas para fora das horas lectivas, sendo estas preenchidas, em “horário nobre” com língua, matemática, ciências sociais e da natureza. As últimas orientações políticas apontam para que as famílias terão de “pagar” estas atividades. Corremos o risco de que esta forma de pôr em prática um “currículo escondido” que desvaloriza as artes passe para a educação de infância. Todas as literacias são fundamentais para o desenvolvimento do cidadão, mas temos que dar o devido relevo à *literacia artística* na formação total da criança e do jovem, mediante o objetivo de tornar a arte *um bem comum*, não deixando de sublinhar o seu contributo para despertar processos cognitivos progressivamente mais sofisticados. Ouçamos a voz sensata de Sophia:

Creio profundamente que só a arte é didática porque a arte não explica mas implica (...). *É na poesia que verdadeiramente aprendemos a falar.* A criança deve aprender de cor poemas antes de saber ler e deve aprender a dizê-los em voz alta com o ritmo e a entoação certa (...). Creio que o atual sistema de educação desencarnado conduz a **um nada mais ou menos sabichão**. Pode *inducar*, impor, inculcar, mas não pode educar, trazer à luz, ser uma maiêutica. E não pode preparar o aluno para o gosto pelo conhecimento” (Sophia de Mello Breyner, 1998).

Cultivar o sentido do belo nas crianças das primeiras idades através do acesso às diferentes expressões artísticas não pode ser descuidado.

A arte é reparadora. A arte promove a cultura. A arte promove o belo e o bom. A arte promove o sentido ético das coisas: “ética e estética de mãos dadas”, como afirma Paulo Freire. As artes constituem algumas das “Cem Linguagens das Crianças” (Reggio Emilia) e todas elas devem ser fomentadas. Toda a criança é dotada de “inteligências múltiplas” (Howard Gardner) e, frequentemente, as crianças têm um acesso ao pensamento lógico-matemático mais formal através do uso das linguagens artísticas, nomeadamente da música e da dança. Nem todas as crianças têm que ser artistas, mas todas elas devem viver mergulhadas num universo artístico, devem aprender a mover-se nestas diferentes linguagens e, eventualmente, encontrar a predominância de uma ou mais. Quanto mais cedo as crianças manusearem os instrumentos e os utensílios expressivos, mais competentes ficam no uso dos mesmos, e mais capazes se tornam de exprimir cabalmente aquilo que desejam realizar. Sem arte o ser humano é pobre, triste, monótono. O mesmo se poderia afirmar sobre a natureza. Que paleta mais bela senão a das cores, formas, silhuetas e movimentos da natureza?

- *Da Necessidade de repensar as Pedagogias*

Se nos preocupa a emergência de uma escolarização precoce das crianças, então que pedagogias serão as mais apropriadas? É difícil enumerar quais. No entanto na tradição curricular portuguesa, alguns modelos se têm salientado.⁵² Sem qualquer dúvida que o primeiro, o mais consistente e o mais avaliado de forma sistemática, é o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa (MEM) inspirado, originariamente, nas técnicas Freinet. Trata-se de um modelo sócio-centrado, criador de cultura, apoiado na diversidade de saberes de crianças e famílias e que utiliza “instrumentos de trabalho” que permitem a organização da vida na sala de atividades, deslocando o poder para fora do professor e centrando-o na vida do grupo. O modelo HighScope, introduzido nos anos 80 em Portugal é de origem anglo-saxónica e foi baseado, inicialmente, nas operações piagetianas. Tem evoluído ao longo dos últimos tempos para uma orientação de carácter sócio-construtivista e contextualizada na situação portuguesa. Não consideramos que o modelo emergente das

52 Vasconcelos, T. (2012). A Casa [que] se Procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal. Lisboa: APEI.

escolas de Reggio Emilia (Itália) esteja a ser aplicado na sua globalidade em Portugal. Mas muita da pedagogia de projeto que realizamos no nosso país tem a qualidade dos projetos realizados em Reggio Emilia. Alguns dos instrumentos específicos deste modelo – mesa de luz, jogos de espelhos, o uso do retroprojektor para ampliar desenhos das crianças, a fotografia e a gravação áudio e, essencialmente, a documentação pedagógica – têm sido usados nos jardins de infância portugueses. Há outros modelos curriculares com menor expressão tais como “a pedagogia Waldorf” e outros com carácter de *franchising* tais como o “Tutor Time”. Salientamos a “pedagogia Waldorf” como uma contra corrente à orientação “consumista” das salas de atividades num excesso de “objetos” e materiais, fichas, manuais e livros completamente inapropriados para uma educação de qualidade. As pedagogias Waldorf convidam a um regresso à simplicidade da natureza no seu sentido imediato e simbólico. Prevalece ainda entre nós o modelo dos Jardins-Escola João de Deus. Com o mérito de ter sido um verdadeiro modelo português, por razões várias não tem evoluído no tempo, facto de que temos muita pena. Não é um modelo sócio-construtivista, a “cartilha maternal” enquanto método de iniciação à leitura está desatualizada, e a sua base de atuação não se inscreve nos princípios subjacentes às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Independentemente dos modelos curriculares escolhidos pelas/os educadoras/es, pensamos que é importante generalizar a *abordagem de/por projetos*. Como atrás referimos, o trabalho de projeto é uma metodologia de trabalho similar à do percurso científico, levando as crianças a formular problemas, colocar questões ou hipóteses de trabalho, pesquisar e recolher informação, verificar e analisar essa mesma informação, retirar conclusões para poderem triangular com as questões iniciais. Implica trabalho de grupo, cooperação, divisão de tarefas, tratamento de dados de modo individual ou coletivo, documentação, avaliação e divulgação dos resultados do projeto. Pressupõe uma abordagem interdisciplinar dos problemas investigados.⁵³ Voltaremos à importância desta proposta pedagógica no *andamento* final.

53 Vasconcelos et al. (2011). Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Seria ainda fundamental desenhar critérios de qualidade para a instalação dos jardins de infância, para as práticas dos educadores e qualidade das rotinas. Parece-nos importante trabalhar-se a *avaliação* de forma sistemática e coerente: avaliação das crianças, avaliação do trabalho da educadora, avaliação do estabelecimento, avaliação da participação dos pais, etc. A documentação pedagógica é uma forma importante de apresentar a avaliação porque a avaliação, segundo Hoyuelos, destina-se “a tornar o nosso trabalho transparente”.

A avaliação continua a ser um *parente pobre* do currículo e terá que se tornar num ato de “transparência” democrática. Saliento que há poucos dias soube que a direção de um agrupamento de escolas “ordenou” que as crianças do jardim de infância fossem avaliadas de 1 a 5, o que vai contra todos os normativos sobre a orientação dos jardins de infância. Torna-se necessário ajudar os/as educadoras a fazer face a estas verdadeiras barbaridades!

Coloco ainda a mim própria um conjunto de questões que também têm sido objeto de reflexão pessoal. Que modelos de organização de espaço oferecemos às crianças? Permitem que a criança exerça a sua cidadania na organização do espaço? Estimulam a criatividade? São eles adequados simultaneamente a meninas e meninos? Creio que a organização e arranjo das salas de atividade deverá ser mais *neutra* de modo a não afastar os rapazinhos de certas áreas da sala (por exemplo, a “casa de bonecas”), e vice-versa em relação às meninas (por exemplo, a “garagem” ou “a área de construções”). As salas de atividade são grandes oficinas de criação e transformação que a hermética organização por “cantinhos” não permite. Prefiro a denominação de áreas de trabalho. O espaço deve ser regularmente transformado e reorientado conforme os projetos em curso. Sérgio Niza afirma *que* os profissionais conhecem a “cozinha da profissão” e “os segredos” dessa mesma cozinha... Não tenhamos então receio de nos apropriarmos criativamente do espaço e de deixar que as crianças se apropriem também desse espaço.

Tal como afirmei em relação às artes é importante cuidar da beleza e da estética dos espaços, tornando-os sólidos e atraentes, sem preencher as áreas com tal quantidade de material didático que a criança se atordoa e é impedida de ter um espaço para si própria e, simultaneamente, de

distância física e mental para procurar fazer escolhas conscientes. Proponho mesmo a existência de *espaços vazios* em que a criança se possa dedicar à contemplação e ao silêncio sem ter que estar constantemente a viver em grupo. Tal como os adultos as crianças também precisam de estar apenas consigo próprias.

O uso de materiais naturais – água, terra, lã, papel, tecido, madeira – em contraponto ao material plástico necessariamente *frio*, tem constituído uma opção alternativa para muitos educadores. Tudo se pode tornar intencional na forma como organizamos os jardins de infância.

- *Desafios para os Educadores e Professores*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada,
eu sou Estrada
eu vou.*

(Maria Bethania/Almir Atter)

Margaret Donaldson, no conhecido livro *Children's Minds* (1979), afirma:

Os seres humanos não são plantas com uma única forma “natural” de crescerem. São seres com possibilidades ricas e variadas, e são seres com o potencial, em última instância, de guiarem o seu próprio desenvolvimento. Podem aprender a ter consciência dos poderes das suas próprias mentes e decidir para que fins as vão usar. No entanto, não conseguem fazer isto sem ajuda – ou então seria um processo muito lento e apenas alguns poderiam chegar lá.

Face a estas “possibilidades ricas e variadas” quais as “formas de ajuda que poderão ter mais valor” na educação das crianças pequenas? Enquanto educadores, como *colocar andaimos*⁵⁴ que permitam respeitar a liberdade, o ritmo e o modo de ser de cada criança? Como fomentar uma vida de grupo pujante, frutífera e criadora?

Sublinhamos alguns princípios que nos parecem importantes:

- *escutar* as crianças (e não tanto ensinar...): os seus dizeres e as suas formulações, as suas criações de sentido, as suas “justas reivindicações”;

- *ajudar e apoiar* também as crianças numa escuta atenta umas das outras, tarefa nem sempre fácil para os mais pequenos, mas fundamental num processo de descentração e de construção de cidadania;

- *ter a coragem e a firmeza de criar os limites* que trazem segurança, num apoio firme e atento; ajudar as crianças a terem autodomínio,⁵⁵ perseverança; a não desistirem face às dificuldades, a experimentar a alegria do trabalho bem feito, da realização que emerge depois da insistente persistência... Como dizia o mestre João dos Santos: “Não tenham medo de frustrar as crianças!...” Porque a autoridade “democrática” será sempre necessária ao seu crescimento.

- *usar o sentido de humor* em vez de afrontar diretamente as crianças. *Ridendo castigat mores* (a rir se castigam os costumes) diz o nosso velho latim. O humor é um meio poderoso de educar as crianças que, quando estimuladas, são as primeiras a exercitar esse saudável sentido de humor. É tão bom entrar numa sala de atividades e poder escutar gargalhadas sonoras das crianças e dos adultos!

- *criar situações de jogo* e simultaneamente não desperdiçar as “mentes” das crianças: levá-las a interrogar, pesquisar, a fazer sentido para as suas pesquisas. Mas simultaneamente deixá-las *brincar* (sozinhas ou entre si) reconstruindo os seus mundos, resolvendo problemas e preocupações através do jogo dramático, de modo a testarem os seus poderes e sentimentos;

- *proporcionar às crianças* situações que fomentem e permitam dar intencionalidade ao seu *desenvolvimento pessoal e social*: a beleza, a alegria das pequenas coisas, a solidariedade, a generosidade, a bondade, a empatia, o respeito... dar a sua vez, saber esperar...- tudo são valores e atitudes que não deverão ser subalternizados. Estas “literacias” são tão importantes como as outras!

55 Vasconcelos, T. (2012). “Eu dei um estaladão à Ana”: Vasco e os cordeirinhos. Cadernos de Educação de Infância, nº 97: pp. 6-15.

- *estar atento às questões de gênero* criando conflitos cognitivos confrontando as crianças com os seus estereótipos e ajudando-as a recriar interações paritárias e fecundas;

- *fomentar um espírito de hospitalidade* na sala de atividades, com as famílias e entre as famílias: afirmar e acolher diferenças, reconhecendo as dificuldades deste acolhimento; descobrir o que é desconhecido sem ter medo ou sem se sentir ameaçado, não esquecendo que o trabalho da/do educador/a de infância é também um trabalho de educação de adultos;

- *criar comunidades de prática*⁵⁶ com grupos diversificados de colegas de modo a criar o hábito de examinar a sua prática, partilhá-la com outros, mantê-la sob escrutínio democrático. Não podemos deixar de reconhecer o trabalho consistente que o Movimento da Escola Moderna tem feito ao longo dos anos com grupos diversificados de profissionais;

- *não esquecer que os educadores são intelectuais do currículo* e, como tal, devem apropriar-se dele, reconstruí-lo, fazer a sua análise crítica e decidir como o contextualizar no respetivo espaço profissional;

- *ter uma postura ética* coerente perante as crianças, as famílias, os colegas de trabalho (incluindo as auxiliares de educação), o estabelecimento educativo. O sentido ético é mais do que uma mera deontologia profissional e merece ser refletido e sistematicamente reexaminado;

- as/os educadoras/es de infância deverão *apropriar-se da Carta de Princípios para uma Ética Profissional* elaborada por um grupo de profissionais liderado por Maria da Conceição Moita no contexto da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI), ao longo de um frutífero processo de consulta da classe.⁵⁷ Não esquecer que a ética é anterior ao currículo porque é estruturante da nossa profissionalidade...

- *estar disponível* – a atitude básica de quem quer ser educador/a. E, acima de tudo nunca, por nunca, *desistir* de uma criança!

56 Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

57 Moita, M.C. (2012). *Para uma Ética Situada dos Profissionais da Educação de Infância*. Lisboa: APEI.

Para terminar este andamento a que chamei *Adagio* - não tenho dúvida que se trata de um andamento pausado, interrogativo e reflexivo... e longo - gostaria de citar **Júlia Formosinho quando cruza a profissionalidade da/do educadora/o de infância e a necessidade de articular serviços:**

A integração de serviços é uma característica desejável da educação nos primeiros anos e requer que o educador desempenhe funções complexas e múltiplas, com um amplo entendimento e um mundo de interações extenso e completo. A capacidade para a interação dentro do microsistema da sala de atividades para os primeiros anos, bem como a capacidade de interagir com todos os outros parceiros e sistemas, é essencial para o profissional dos primeiros anos. Podemos então dizer que a natureza profissional do educador de infância está localizada num mundo de interações e ela/ele desenvolve um papel, função e atividade baseados neste mundo (Oliveira-Formosinho 2001, p. 62)⁵⁸

Aponta-se neste texto para um profissional inserido num sistema ecológico de interações. Enquanto educadores/as a “nossa empresa” (como lhe chama Sophia de Melo Andersen) é reencontrar a “inteireza” das nossa profissão e respetivas responsabilidades. E recomeçar cada gesto, cada tarefa, cada projeto “a partir do princípio,” qual “empresa nunca terminada”.

- *Perplexidades finais e um Repto*

Desde que, a pedido da APEI (Associação dos Profissionais de Educação de Infância) escrevi o livro a que me referi anteriormente⁵⁹ sobre os percursos curriculares na educação de infância no nosso país, que me tenho vindo a questionar sobre a questão dos *modelos curriculares* em pedagogia em tempos de questionamento do conceito de modelo em outras áreas (económicos, estudos sobre a família, sociológicos - nomeadamente da sociologia da infância -, da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia, de paradigmas investigativos, etc...). A leitura de um exce-

58 Oliveira-Formosinho, J. (2001). The specific professional nature of early years and styles of adult/child interaction. *European Early Childhood Research Journal*, Vol 9, nº 1: pp. 57-62.

59 Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

lente livro da conhecida economista uruguaia Elena Lasida⁶⁰ dedicado às questões da economia num paradigma de desenvolvimento sustentável, levou-me a refletir demoradamente sobre esta questão.

Será talvez seja muito tarde para eu equacionar a possibilidade de uma “teoria pedagógica” sobre esta matéria uma vez que esta é a minha “Última Lição” e terminei a minha atividade profissional... e quem sou eu para o fazer? Mas não pararei de pensar sobre educação e, tal como frequentes vezes afirmei, os educadores são intelectuais do currículo. Pois é como intelectual do currículo que levanto as questões que se seguem a partir, insisto, das reflexões de uma economista. Poderei mais tarde vir a conseguir elaborá-las com maior profundidade. Ou talvez não. Mas, nesse caso, deixo-as neste “repto” e talvez alguém as retome: Será que o quadro teórico ao redor de modelos curriculares não estará esgotado?

Afirma Lasida:

A tomada em conta da identidade, tanto individual como colectiva, convida, no entanto, a pensar no funcionamento do colectivo em geral, e no processo de desenvolvimento em particular, *de uma forma menos mecânica do que aquela que está implícita na palavra “modelo”* (...) escolhemos o termo de “estilo” (de desenvolvimento). A noção de estilo refere-se justamente, a uma representação do colectivo que é menos determinada pela sua mecânica do que pela sua *coerência interna*. (ibid. p. 158)

Lasida refere-se à teoria dos modelos económicos e à necessidade de mudança dos nossos “modos de vida” em ordem a um desenvolvimento sustentável. E acrescenta: “o modo pode oscilar demasiado depressa para o modelo” (p. 159), daí que recuse a palavra “modelo” (modelo como algo pré-fabricado) e prefira a formulação “estilo”:

De facto o estilo não está associado a um único modelo, mas pode assumir múltiplas formas. O estilo é, como diz Merleau-Ponty, a “moldagem dos elementos do mundo que permitem orientá-lo para uma das suas partes essenciais” (p. 159). O estilo (...) deriva da construção coerente (sublinhado meu) de um conjunto mais do que da sua composição precisa. O estilo tem sempre

60 Lasida, E. (2011). *Le Gout de l'Autre*. Paris: Albin Michel (tradução em português, Paulinas, 2013).

algo de indeterminado, que abre para outro possível, ao passo que o modelo evoca antes algo acabado, cujo resultado é previsível (p. 159).

Para a minha sensibilidade pedagógica sempre foi estimulante a reinterpretação de um dado modelo curricular a partir da reflexão muito pessoal e correspondente contextualização que o profissional faz dele (Vasconcelos, 1997)⁶¹, naquela situação específica e única em que está a exercer a sua atividade profissional. Assim parece-me interessante a citação de Merleau-Ponty feita por Lasida (2011, p. 159): o “estilo [é] produto da coerência e menos de uma composição precisa ou de uma “mecânica”” (...). Lasida continua: “O estilo tem sempre algo de indeterminado, que abre para outro possível, ao passo que o modelo evoca antes algo de acabado, cujo resultado é previsível” (ibid.). Quanto falamos de estilo em obras de arte, penso que é desta acepção que se fala. Acrescenta ainda Lasida:

O “estilo de vida”, mais do que o “modo de vida”, evoca o movimento, a dinâmica, o impulso criador. (...) A identidade não está petrificada, mas em evolução permanente. Fala, nesse sentido, mais de uma errância do que de uma pertença. Mas de *uma errância que se torna itinerância* (...). Cada relato é, ao mesmo tempo, uma chegada e uma partida. A identidade é desenhada aqui, como nunca, *mais pelo pôr em movimento do que pela estabilidade*, mais pela mira de *outro lugar* do que pelo conteúdo do que já se tem, mais pelo futuro do que pelo passado. A economia [é] convidada a pensar-se mais sob o modo da identidade do que sob o modo da racionalidade e mais como estilo do que como modelo [de desenvolvimento] (sublinhados meus) (pp. 161 -165).

Se substituirmos “relato” por *narrativa curricular*, por exemplo – para mim ainda não está clara a formulação adequada a este novo pensamento - e equacionarmos esta perspectiva de “itinerância” a partir de uma “errância”, de um ponto de chegada e de partida, a “narrativa curricular” transcenderá então o modelo, ainda que se possa inscrever nele enquanto referencial. A “narrativa curricular” inscreve-se num processo de busca de um “estilo” pedagógico, numa interpretação própria quer do educador/a no seu contexto individual, quer numa recriação colectiva em contexto de equipa pedagógica. A interpretação do modelo como

61 Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

“referencial” será necessariamente fenomenológica, situada em terrenos de fronteira e, portanto fluida e eventualmente negociada. Enquanto metodologia de trabalho penso que a “abordagem de projeto” - que é transversal a alguns modelos curriculares existentes na tradição pedagógica portuguesa - exatamente porque é *instrumental* poderá constituir-se em referencial (esse sim), “andaime”, instrumento de trabalho, bordão, que permita a caminhada do/da educador/a na perspectiva de uma *narrativa curricular*.

Quando há já largos anos estudei a “prática educativa de Ana”⁶² fui questionada pelo facto de eu não conseguir circunscrever a prática desta excelente profissional apenas ao modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) de que ela era membro e que foi amplamente descrito no meu trabalho. Afirmei então que o modelo do MEM era o *andaime*, o suporte da sua prática. Mas ousei ainda afirmar que prática emergente do trabalho da Ana naquele jardim de infância concreto, com aqueles meninos e suas famílias, naquela equipa de trabalho, não se podia confinar a um modelo determinado. A prática de Ana recriava e transcendia esse modelo e era emergente. Penso que será tempo para que essa argumentação que resultou da minha observação em profundidade da prática desta profissional e dos criticismos a que procurei responder, encontre a distância necessária para ser novamente formulada com menos emotividade e maior objectividade. E que me perdoem a insistência, neste contexto, por mim equacionado, lanço o seguinte repto: Será que não poderemos começar a refletir num “para lá dos modelos curriculares”? Pensemos nisso.

62 Vasconcelos, T. (1997), *ibid.*

10º ANDAMENTO:
LARGO - O MILAGRE DO MUNDO A ACONTECER



Foto: Maria João Azeredo

*Podem acontecer, e então a música
decerto estará lá.
as palavras surgirão então, o sol, o girassol, a luz
que gira em torno do eixo feito de outra luz.
Poderia ser Deus, ou paz.
Sentir. E de repente o mundo acontecer,
o milagre do mundo a acontecer .*

(Ana Luísa Amaral)

Largo, enquanto andamento musical, é uma das indicações de tempo mais lentas da música clássica, que deve ser tocada de forma grave e larga. *Largo* é o andamento final desta “Última Lição.” Inscreve todos os *andamentos* anteriores num contexto amplo e abrangente. Qual o horizonte que nos habita? Onde quero pousar o meu olhar? Para que servem a reflexão e a poesia que “teceram” estas páginas? T. S. Elliot descreveu a poesia como “escrever com muito silêncio na página.” Neste trabalho, usei a poesia para criar silêncios entre andamentos de modo a trazerem substância reflexiva ao texto.

Ao jeito de Boaventura Sousa Santos pergunto: “A fronteira, é linha do fim ou do começo?” Como se pode responder a esta pergunta senão trabalhando em terras de fronteira? Como podemos ajudar as crianças e seus educadores a viver em contextos de *fronteira*? Numa perspetiva *larga* a fronteira existe entre cruzamentos, em pontos de convergência e de contacto, de possibilidades *entre* lugares.

Estes *dez andamentos* apontam para um novo paradigma no qual é urgente inscrever a criança: crianças que vão para além do determinismo que lhes tenha sido criado, crianças resilientes e independentes, que perguntam e que erram, que não temem experimentar, que gostam de criar, de brincar, de pensar, de filosofar, de encontrar teorias para explicar as coisas... crianças que gostam e acolhem outras crianças, que se descobrem diferentes entre si e, por isso, desenvolvem as suas primeiras amizades e cumplicidades. Apesar de estarmos longe de uma visão *romântica* das crianças, de alguma forma continuo a considerar-me fiel aos princípios que Pestalozzi inspirou na minha prática ao longo de quase 45 anos de vida profissional. *Todas* as crianças têm os mesmos direitos e não podem haver exceções.

Neste andamento *Largo* traçamos algumas propostas que, simultaneamente, não deixam de ser interrogações e perplexidades:

- Em terrenos de *fronteira* trabalhemos os vários níveis a que se desdobra a educação de infância de modo a preparar as crianças para o futuro – o *milagre do mundo a acontecer* em “tempos de chumbo”⁶³ – permitindo que, desde já,

elas sejam agentes do seu próprio futuro: trabalhemos com elas e suas famílias as fronteiras entre a casa e a creche, entre a creche e o jardim de infância, entre o jardim de infância e a escola do 1º ciclo, alimentando o *espaço entre-fronteiras* com dinâmicas frutuosas. Trabalhemos também as fronteiras entre escola e família, entre escola e comunidade e suas organizações, centros de saúde, espaços de lazer e cultura, habitação, polícia de proximidade, comércio, não esquecendo o *espaço-rua* como possível local de trocas e de atividade útil e em segurança.

- Propomos uma “ética e uma cultura do cuidado para a educação de infância”: um cuidado que fortalece os poderes pessoais, que capacita, que “empurra” para novos horizontes e possibilidades, que ajuda as crianças a construir o seu projeto de vida – acredito na “educação de infância como uma ocupação ética.”⁶⁴
- Ajudemos as crianças a terem um forte sentido de si próprias – que nenhuma criança cresça com “nuvens de inferioridade nos seus céus mentais,” como ouvi um educador americano afirmar. Que limpemos zelosamente essas nuvens, mas que o façamos *a tempo e com tempo!*
- Criemos condições para as crianças *aprenderem a liberdade* através de uma *liderança transformacional* e de uma *cidadania organizacional* (Madalena Alarcão⁶⁵). Este facto pressupõe trabalhar os direitos da criança dentro de uma comunidade de adultos responsáveis e de estruturas que sirvam as crianças: o seu processo implica organizações e lideranças que proporcionem um serviço de educação e cuidados, de iniciativa pública, solidária ou privada, mas claramente regulado e supervisionado pelas instituições estatais destinadas a esse efeito.
- Eduquemos a criança para ser solidária e não a criança da redoma de Ana Vidigal: a criança que é “central” mas que não é “o centro”; a criança que participa, que não desiste, mas que não tem tudo, não se instala, na consciência das “múltiplas identidades das crianças” – daí se falar em *cosmopolitismo* na infância -. Desafiemos as crianças (suas famílias, seus educadores...) a serem *cosmopolitas*, a construir um *entre-lugar* (no sentido cultural que lhe é atribuído por Bahabha) nos seus contextos de vida e educação, um entre-lugar que crie hospitalidade e no qual floresçam interações positivas e solidariedades fecundas apesar das diferenças ou... por causa das diferenças.

64 Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma ocupação ética. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38, nºs 2-3: pp. 109-126.

65 Madalena Alarcão. In: seminário do CNE, 23/04/2013.

- Eduquemos a resiliência na criança, “essa infinita capacidade de transformar a adversidade em potencialidade,” ajudando-a a não se deixar destruir pelas dificuldades – e sofrimento! - que enfrenta hoje e enfrentará no futuro. Estejamos atentos e proporcionemos-lhe os “andaimes” necessários. Face à situação da infância no mundo de hoje atrás descrita, precisamos de dar intencionalidade a esta *educação para a resiliência* de forma a fortalecer a capacidade de as crianças resistirem.
- Regressemos à *pedagogia* entrecruzada com tantas outras ciências: uma pedagogia da “desigualdade,” de uma “desigualdade que seja igualizadora.”⁶⁶ Reabilitemos a uma pedagogia que nos faz refletir e nos ensina “como é que as crianças aprendem, e como podem aqueles que as ajudam a aprender, desempenhar melhor o seu papel” (Rui Canário, *ibid*). Debruçamo-nos cuidadosamente sobre a pedagogia nos *andamentos* anteriores e retomaremos adiante o repto que lancei no capítulo anterior. Enquanto profissionais, não esqueçamos que é em cooperação com outros profissionais que podemos *co-configurem* as nossas práticas de modo a articular recursos, competências e modos diversificados de olhar para a criança, tomando como ponto de partida os respetivos saberes e nichos organizacionais.
- Eduquemos as crianças para *uma forte consciência de ser menino ou menina*, em paridade e na diferença: daí insistirmos na necessidade de dar intencionalidade a esta questão desde os primeiros anos. Que, os pais do sexo masculino não se privem do verdadeiro gozo que é cuidar e acompanhar o crescimento dos mais pequenos. Não esqueçamos o que a ciência nos diz sobre a importância estruturante da vida emocional desde o nascimento na interação, não apenas com uma mãe disponível mas também com um pai “cuidador,” atento e afetuoso. Isto só é possível se o pai se abrir ao universo do “privado.” A mais recente investigação demonstra o impacto na vida adulta desta relação primeira com o pai.⁶⁷
- Façamos a criança tomar consciência de que há muitos modos de ser família e que ela, assim como nós, os adultos, somos convidados a reconhecer a diversidade: famílias de diferente composição enquanto “incondicionais comunidades de afetos” como afirmávamos anteriormente. Que os profissionais afirmem *a família relacional* relativizando e não absolutizando o modelo dominante de família. Que as crianças aprendam a reconhecer a existência de identidades múltiplas e modos diversificados de se ser família.

66 António Nóvoa, citando António Sérgio e Vitorino Magalhães Godinho. Évora, 24/04/2013.

67 Projeto Pai dá licença? Sobre a utilização da licença parental. Graal, Lisboa, 2013.

- Ensinemos a criança a procurar uma atitude de *hospitalidade*, como acolhimento do outro, “despojamento de si própria para que o Outro possa ser acolhido na surpresa da sua originalidade e não dentro dos limites traçados pela nossa visão,” nas palavras de Carlos Antunes,⁶⁸ que continua: “Não há relação autêntica se não me torno permeável à perturbação que o outro, pelo facto de estar presente na minha vida (por entrar em minha casa), constitui.” Mais adiante Carlos Antunes afirma: “Somos movimento, somos fluir, somos alternância. Somos gente em acontecimento. Temos ainda que aprender uma suavidade no olhar sobre nós próprios e sobre os outros.”
- Regressemos à frugalidade, aprendamos a viver felizes com menos, talvez cada vez mais com o *essencial*. Eduquemos uma criança que não “tem tudo,” contrapondo-se à criança engordada com “coisas.” Desafiemos as crianças a ultrapassar a necessidade de satisfação imediata aprendendo a conviver com o desejo, como referimos anteriormente. Ajudemos igualmente a criança a viver com limites e a transformar esses limites em possibilidades de criação; a valorizar o esforço e a disciplina no trabalho tornando-se *autoras* da sua própria libertação! Ainda que respeitemos os direitos da criança, não esqueçamos de a fazer tomar consciência que, como qualquer cidadão, tem também responsabilidades: responsabilidade face a si própria, aos irmãos e família, nas tarefas domésticas; com os colegas, os educadores, na intervenção na “polis,” - aprender a responsabilidade como valor que engloba “todo o comportamento ético.” Que as crianças entendam o respeito como “autoridade aceite.”⁶⁹ Esta orientação leva-nos a ir mais longe do que de uma simples “defesa” dos Direitos da Criança! Ajudemos as crianças a reconstruir a sua cidadania à luz dos tempos em que vivemos.
- No entanto, temos de garantir que a criança aprenda a ser capaz de manusear as diferentes literacias, incluindo a informática. Sem estas novas literacias não pode ter acesso à *cidadania*. Mas deixemos, simultaneamente, que a criança se maravilhe, que usufrua o *inútil* (Mia Couto), que tenha sentido de humor e do lúdico, alegria, numa irreverência respeitadora à maneira do *Príncipezinho*. Não esqueçamos que as crianças são construtoras de cultura. Promover a cidadania das crianças é também incentivá-las a construir as respectivas culturas infantis.
- Estimulemos as artes na infância (e não só...) como motores privilegiados do desenvolvimento. Não esqueçamos o papel das artes na vida intelectual

68 Carlos Maria Antunes (2013). *Só o Pobre se faz Pão*. Lisboa: Paulinas, pp. 11-12 e 27.

69 Nóvoa, *ibid*.

e na criação de cultura, bem como o seu papel na construção da capacidade de *resiliência* nas crianças. Rembrandt afirmava: "A beleza tem esse dom maravilhoso de retemperar as forças." Fomentemos então a criatividade infantil. "A criatividade contra a pobreza!" sublinhava recentemente Clara Ferreira Alves.⁷⁰

- Estimulemos ainda a aproximação entre arte e ciência enquanto "motores gémeos da criatividade numa cultura dinâmica" (Stephen Wilson). Insistimos na necessidade de fomentar o sentido crítico e a autonomia, sublinhando o valor da "filosofia para crianças" tal como Lipman a apresenta. Lipman acreditou que desde muito cedo as crianças têm capacidade de pensar abstratamente e de discernir. Introduziu a *lógica* na educação de infância de modo a melhorar a sua capacidade de raciocinar. Que a filosofia para crianças não seja restrita a crianças de classe social mais favorecida e abranja todas as crianças, sobretudo aquelas que estão em situação de maior fragilidade.
- Insistimos na educação da criança para o trabalho de grupo e para a cooperação. Acreditamos que deste modo de funcionar possam emergir de forma praticamente automatizada outras modalidades de trabalho mais coerentes com os tempos em que vivemos, contrapondo-as a uma cultura instalada de individualismo e da tradicional incapacidade de funcionar em equipas cooperativas. Este é o pressuposto do conceito de *agência relacional* anteriormente enunciado. Intuímos que a aprendizagem e experimentação - desde as primeiras idades - do que é realmente *trabalhar em projeto* (tal como o definimos) pode servir de contraponto à nossa forma imediata e interiorizada de funcionar, com os "vícios" correspondentes que limitam a nossa eficácia. Preconizo, em consequência, a *abordagem por projeto/s* em todos os sectores da vida e em qualquer nível etário, começando pelas escolas e incluindo qualquer organização da sociedade.
- Não esqueçamos a sensibilização desde as primeiras idades para a defesa do planeta e para a *ecologia*, na consciência de que os recursos disponíveis são limitados. Como afirmamos atrás, ensinemos a criança a reciclar, a recriar com materiais de desperdício, a escolher usar (e comer...) aquilo que favorece o seu equilíbrio e a sua saúde e também o equilíbrio ecológico do planeta em que vive; que a criança contacte com "obras de arte" que explorem uma orientação para a reciclagem (a exemplo do artista catalão Miró ou do jovem artista moçambicano, Gonçalo Mabunda que faz esculturas com desperdícios de metal) e aprenda a apreciá-las, não apenas como produto estético mas

também como sinal de uma ética do cuidado com o planeta em que vivemos e de uma ética da solidariedade com aqueles que vivem em privação. Lembremos Jorge de Sena na “Carta a meus filhos sobre os fuzilamentos de Goya”:

“O mesmo mundo que criemos nos cumpre tê-lo com cuidado, como coisa que não é só nossa, que *nos é cedida* para a guardarmos respeitosamente.”

- Retomemos então o usufruto da natureza - inspirados pelas “open air schools” (na Noruega) ou pelo exemplo da grande pedagoga Margaret Mcmillan que, em pleno século XIX, combatia a tuberculose que grassava no Reino Unido instalando as crianças em acampamentos para dormirem ao ar livre⁷¹. Sem querermos voltar ao passado de modo revivalista ou saudosista, ponhamos a criança em contacto com a natureza, esse grande *berço* que nos acolhe e alimenta... As crianças amam a natureza de forma espontânea. Eduquemos nelas *a fé nas árvores* como escreve Tolentino de Mendonça contando a história de Mário Césariny, em Paris, que saiu do carro correndo e *abraçando-se a uma árvore*: “Eu poderia escrever ‘corre a abraçar-se a uma árvore’, mas creio que não fazia justiça ao que me foi dado ver. Era mesmo abraçar. O mundo fez um silêncio que eu desconhecia.”⁷²

- Eduquemos para a Paz. Não apenas paz como sinónimo de “não –guerra,” o que é já muito importante, mas a paz como respeito profundo pelos direitos humanos e pelos direitos das crianças, pela dignificação de todos os seres humanos. O jardim de infância pode ser um contexto essencial – uma pequena “polis” – para desenvolver nas crianças esta inquietação e, nas palavras de Sophia, este “desejo de limpo e de lisura”, na convicção de que “é preciso uma convocatória em prol da justiça para que haja paz.”⁷³

- Ajudemos as crianças a experimentar “ler “os sinais dos tempos,” atentas aos acontecimentos que se passam à sua volta e ao mundo imediato e mais *largo* que as rodeia, mantendo uma atitude otimista, positiva e de esperança. Integrar o *sentido de justiça* de que elas são naturalmente possuidoras numa perspectiva de discernimento apreendido e analisado criticamente: “Quando vedes levantar-se uma nuvem no poente logo dizeis: vem chuva,

71 Steedman, C. (1999). *Childhood, Culture and Class in Britain: Margaret Mcmillan (1860-1931)*. New Jersey: Rutgers University Press

72 Expresso Revista, 13/04/2023, pg. 8. Sem querer tomar-me como exemplo de nada conto aqui o facto de haver no terreno que rodeia uma casa de um irmão meu no Algarve uma oliveira centenária, velhinha, magnífica. Sempre que lá vou, pouso os sacos e, antes de entrar em casa, vou abraçar a oliveira como se abraçasse toda a beleza e história do mundo. Agora ousou dizer que me sinto um pouco como o Mário Césariny. Esse abraço que não consegue rodear por completo a árvore nunca é igual mas é sempre ritualizado e comoventemente repetido, como se fizesse “o meu humano casamento com a terra” (Sophia).

73 Frei Bento Domingues O.P, in: Público 10/03/2013

e assim acontece. (...) sabeis discernir o aspecto da terra e do céu; e porque não discernis o tempo presente? Porque não julgais por vós mesmos o que é justo?"⁷⁴

- Saboreemos com as crianças o silêncio, a espiritualidade, a recusa da excitação barulhenta, a gratuidade, a contemplação... *o espanto*, a consciência do inexplicável, do mistério que está "para lá das religiões", nas palavras de Isabel Allegro de Magalhães.⁷⁵

Finalmente deixo ficar um desafio mais imediato e concreto a que questionemos a formulação "modelos curriculares", repto que lancei no final do capítulo anterior. Sei que esta questão será controversa... tanto foi o trabalho tivemos, na pedagogia da infância, em levar a que os educadores explicitassem o seu modelo curricular. Não me parece que a prática corrente de introduzir novas *pedagogias* que são apenas um *patchwork* de diferentes modelos curriculares já existentes (por muito bem fundamentadas que estejam) nos conduza "a outra coisa ainda", no dizer de Fernando Pessoa. Penso que o percurso inverso é tomar o quadro dos modelos apenas como referência e construir narrativas curriculares específicas, assumindo a itinerância num processo de "errância". Trabalhar em "terrenos de fronteira" tal como anteriormente enunciei, é encontrar quadros de referência mais flexíveis e altamente contextualizados que não se compadecem com modelos demasiadamente fechados e acabados. Foi interessante o presente questionamento chegar a este ponto a partir da leitura de um livro sobre modelos económicos. Insisto na importância da reflexão sobre a flexibilidade e a "assimetria" em terras de fronteira: a partir da nossa errância existencial, temos de ir "tocando em frente" como convida a canção de Maria Bethânia.

Afirma um professor brasileiro de física teórica: "Repare, o que é bonito não é o que é simétrico, regular. É o que tem assimetria, pequenos defeitos": eduquemos as crianças para as assimetrias. Neste *andamento* final da Lição proponho, então, a imagem assimétrica da *Menina no (e o) Barco* de Picasso em contraponto à "criança no centro de Ana Vidigal". Tantas

74 Luc 12, 54-59, in: Frei Bento Domingues O.P., Público, 10/03/2013.

75 Magalhaes, I.A. (2011). Para Lá das Religiões: Ensaios sobre religiões e culturas, ética, espiritualidade e política. Lisboa: Chiado Editora.

as possibilidades de olhar para este quadro. Tão variados ângulos nos propõe a menina e o barco!



Corroborando novamente o grande mestre João dos Santos – este ano celebramos o seu centenário! -, quando insiste na “criança que fui” e que “o segredo do homem é a própria infância” -. Tomemos a criança como cidadã e aprendamos com ela à maneira da sabedoria do Evangelho: “Se não vos tornardes como crianças...”⁷⁶, isto é, se não segurarmos a vida com as mãos, se não vivermos na confiança e na abertura, se não olharmos de olhos bem abertos e em paz para o futuro... se não tocarmos o inominável que, pessoalmente, chamo Deus...

Com Mia Couto repito: [a infância, tal como o mundo] “é um pátio imenso que se percorre num instante...” Daí que me obstine, como afirma o poema de Rilke, a “escrever a primeira palavra de uma tirada secular” de cada vez que me aproximo de uma delas.

Desloco-me, conseqüentemente, para um pensamento sobre a utopia que tem sido criticado como inútil. Marguerite Yourcenar afirma que “o

utópico não é necessariamente inacessível.” Teimosamente acredito na utopia, a utopia tal como é formulada pelo poeta Eduardo Galeano:⁷⁷

A utopia está no horizonte. Me aproximo a dois passos. Ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Habermas afirma que “a força utópica, a utopia concreta, surge ligada à mensagem ético-moral da dignidade.” E acrescenta: “os direitos fundamentais só podem cumprir politicamente a promessa moral de respeitar a dignidade humana de todas as pessoas se agirem em articulação uns com os outros, de forma igual, em todas as categorias.”⁷⁸ Será que estes direitos fundamentais são assim tão utópicos? Sugiro que façamos de cada dia “um milagrar de flores,” como nos convida o poeta brasileiro Manoel de Barros. Tornemo-nos adultos com a frescura de crianças, com a coragem sistemática do recomeço, com a alegria de estarmos vivos apesar dos “tempos sombrios” (H. Arendt), dançando no correr dos dias a dança da nossa vida com elas.

Afirmemos que há um futuro para as crianças deste país e – permitam-me a ambição, deste mundo -, na rede de interações em que a criança está religada. No final desta “Última Lição” só posso murmurar um *Magnificat!*, terminando com a voz do poeta:

*O mistério está todo
na infância:
é preciso que o homem siga
o que há de mais luminoso
à maneira da criança futura*

(José Tolentino de Mendonça)

77 in: C. Tomás (2011). Há muitos Mundos no Mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Afrontamento.

78 Entrevista ao Jornal de Letras, 2/03/2012.

Teresa Maria Sena de Vasconcelos exerceu profissionalmente como educadora de infância e é presentemente Professora Coordenadora Principal com Agregação (aposentada) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Foi Presidente do Conselho Científico e coordenou o Departamento de Formação em Educação de Infância, a Área da Pedagogia, tendo ainda sido Presidente da Assembleia de Representantes. Doutorou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (Estados Unidos, 1995), com uma especialização em educação pré-escolar e elementar e fez o seu mestrado em supervisão pedagógica no Bank Street College of Education (Nova Iorque, 1987).

Tem desenvolvido atividades no âmbito da formação inicial e contínua de educadores e professores e colaborado em diversos projetos de inovação e dinamização pedagógica, de intervenção com crianças e famílias mais vulneráveis, na educação de adultos e, especificamente, na *conscientização* de mulheres no âmbito do Movimento do Graal a que pertence. Foi nomeada, em Comissão de Serviço, Diretora do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (1996-1999), exercendo simultaneamente as funções de Coordenadora do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Entre 2009-2012 foi membro do Conselho Nacional de Educação. Nessa qualidade foi relatora da *Recomendação nº3/2011: A Educação dos 0 aos 3 anos*. Foi Presidente da Direção do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), tendo simultaneamente criado e dirigido a revista *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Foi coordenadora, pela parte portuguesa, do Estudo Comparativo da OCDE sobre *Educação e Cuidados para a Infância* (1998-2002) e foi ainda membro da Comissão de Acreditação do extinto INAFOP (1999-2002). Tem exercido atividades de consultoria para a Fundação Van Leer (Holanda), Fundação Soros (EU) e Fundação Comenius (Polónia). É sócia do Movimento da Escola Moderna (MEM). Faz parte das *Inquietações Pedagógicas*, grupo informal de professores - cidadãos que intervêm no espaço público.

Tem realizado investigação no âmbito da prática de excelentes profissionais, na educação não-formal de animadores comunitários, políticas

educativas e currículo, e supervisão pedagógica, usando trabalho etnográfico e estudos de caso. É autora e editora de diversas publicações, capítulos de livros e de artigos em revistas nacionais e estrangeiras. Salienta-se, em Portugal, o livro *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana* (Porto Editora, 1997), a publicação do Conselho Nacional de Educação: *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão* (2003), a colaboração no estudo do Conselho Nacional de Educação: *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (CNE, 2010) e o livro *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania: Políticas de expansão da educação de infância em Portugal* (ASA, 2005). Publicou recentemente dois livros: *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras* (Texto Editores) e *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências* (Ed. Colibri), fruto da sua agregação ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A convite da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI), elaborou a brochura: *A Casa que se Procura: Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*.

Em 1999 foi distinguida pela Universidade de Illinois (EU) com o *Distinguished Alumni Award* por serviços relevantes prestados à educação e, no mesmo ano, foi condecorada pelo Presidente Jorge Sampaio com o grau de *Grande Oficial da Ordem da Instrução Pública*.

TECENDO TEMPOS E ANDAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (Última Lição)

A presente publicação tem como base a Última Lição proferida pela autora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Recorrendo a metáforas de andamentos musicais, Teresa Vasconcelos acompanha a evolução das ideias em Pedagogia, referindo os seus mestres fundadores. Partindo de dois documentos essenciais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, interroga-se sobre a situação da criança no mundo. A autora procura ainda situar a infância no cruzamento das diversas ciências e debruça-se sobre narrativas de hoje sobre a infância. São tecidas questões e perplexidades face à situação presente, desconstruindo-se lugares-comuns tais como educação "centrada na criança". Face a novos paradigmas sociais, culturais e éticos, Teresa Vasconcelos revisita o conceito de utopia em educação, desenhando implicações para o campo da educação de infância.

ISBN 978-989-98774-1-2



9 789899 877412 >

