

INFÂNCIA NA EUROPA HOJE



REUMANIZAR A EDUCAÇÃO

Publicação conjunta de uma rede de parceiros europeus

Edição APEI • Publicação anual, n.º 7, 2025

Preço: 6,5€ (IVA incluído) • ISSN 2184-2450



Publicação anual
N.º 7

Tiragem:
5200

Edição, Propriedade e Redação:
Associação de Profissionais
de Educação de Infância
Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0.
1070-023 LISBOA
Tel. 21 382 76 19/20 Fax. 21 382 76 21
E-mail: apei@apei.pt NIPC: 501 226 737

Diretor:
Luís Ribeiro (Presidente da APEI)

Tradução:
António Simões do Paço

Revisão:
APEI

Paginação:
Sersillito

Impressão:
Sersillito-Empresa Gráfica, Lda.

N.º de registo:
Direção-Geral da Comunicação Social 125384

Nº de registo da ERC:
127129

ISSN
2184-2450

Depósito legal
277555/08

INFÂNCIA NA EUROPA HOJE 7

- 1 Editorial**
- 2 Repensar a educação na policrise.
Pode a escola desempenhar um papel?**
Peter Moss
- 5 As crianças no universo digital
Preencher as lacunas que as podem desumanizar**
Jaume Funes
- 8 A educação é um processo de vida**
Penny Ritscher
- 11 Olhar com olhos de criança**
Gianfranco Staccioli
- 13 Humanizar as práticas:
um tempo que pede tempo, dedicação
e comprometimento**
Selma Damásio; Vera Bispo
- 20 Cartografias do jogo. Poética do humano**
Beatriz Trueba
- 23 Por uma educação baseada na escuta**
Francesco Tonucci
- 26 Do humano**
Søs Bayer
- 30 Infância na Europa
– Poética, pedagogia do jazz e filosofia prática**
*Esben Lindemann; Elenora Zorzi;
Ida Theodora Wolf Berendsen*

Imagem da capa: Cinco crianças brincam numa encosta na Skovtolden Forest School, em Aarhus, Dinamarca

Children in Europe Today é uma rede de 7 organizações europeias ligadas à educação de infância e que publicam nos seus países revistas especializadas. O seu principal objetivo é favorecer a troca de ideias, práticas e informação entre os profissionais que trabalham com crianças dos 0 aos 10 anos e também para todos os que se interessam por assuntos sobre a infância. Os direitos de edição, publicação e distribuição da revista *Infância na Europa Hoje* em Portugal são propriedade exclusiva da APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Estatuto Editorial *Infância na Europa Hoje* é uma revista anual, independente e livre, especializada no campo da educação de infância, que pretende contribuir, através da divulgação de artigos concetuais e de práticas educativas de qualidade, para a discussão da pedagogia e da educação e para o aprofundamento da compreensão da infância. As suas opções editoriais são orientadas por critérios de qualidade, rigor e criatividade editorial, estabelecidas sem qualquer dependência de ordem ideológica, corporativa, política, social ou económica, valorizando a pluralidade de olhares que sejam promotores de reflexão e discussão sobre a educação de infância, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento pedagógico e científico dos seus profissionais e para a definição de políticas educativas a nível nacional e europeu. No campo da informação e da opinião, orienta-se pelas disposições contidas na Declaração dos Direitos da Criança, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Constituição da República Portuguesa, no Estatuto do Jornalista, na Lei de Imprensa, no Código Deontológico dos Jornalistas e nos princípios da ética profissional produzida e assumida no seio da comunidade da informação, de âmbito nacional ou internacional.

Reumanizar a educação

O título deste número de *Infância na Europa Hoje* merece uma explicação que será mais fácil de compreender se vos levar à redação da revista. O nosso escritório não está localizado num 17º andar de um arranha-céus de uma cidade europeia, mas entre todos os muitos fóruns que encontram espaço para reuniões *online*. Uma vez por mês sentamo-nos em frente ao ecrã e discutimos o conteúdo da revista.

As reuniões não são rápidas. A linguagem comum dos editores é um tipo de inglês que era capaz de deixar um professor de línguas desesperado, mas que funciona quando o complementamos com algumas traduções extra em francês, espanhol ou italiano. Rimo-nos muito dos estranhos mal-entendidos que podem surgir, mas também somos capazes de nos surpreender com até que ponto conseguimos compreender-nos, independentemente da nacionalidade e da língua.

As reflexões sobre pedagogia sempre viajaram em diferentes direções e criaram disrupções nas práticas locais. Não é novidade, mas a velocidade aumentou. A grande atenção ao género, por exemplo, onde em grandes partes do chamado mundo ocidental temos estado ocupados a discutir uma compreensão mais matizada e aberta do que é o GÉNERO.

Em alguns lugares a discussão tem sido muito acesa com as linhas de batalha levadas ao extremo. O género tornou-se mesmo um elemento importante na campanha eleitoral norte-americana, e vimos o novo presidente proclamar que existem APENAS DOIS GÉNEROS. No país que outrora escreveu muitas canções sobre a liberdade, grande parte da população prefere cultivar ideias conservadoras e apoiar o desejo do Presidente de despedir todos os que defendem a inclusão.

A legislação dos EUA sobre o número de géneros pode parecer tirada de uma telenovela, mas torna-se muito diferente quando estamos a assistir a guerras que se prolongam e se tornam cada vez mais brutais. O ataque da Rússia à Ucrânia e o conflito entre Israel e Gaza são exemplos muito próximos. Este tipo de notícias chega à redação e mistura-se com as muitas histórias que temos sobre as práticas que encontramos localmente.

É necessário reumanizar o sector da educação, afirmou um dos participantes no encontro, inspirado no escritor e jornalista israelita David Grossman. Talvez alguns de nós parecessem ter ficado um pouco confusos, mas rapidamente se tornou claro que esta abordagem tinha muita força. Surgiram muitas questões e despertou em nós a vontade de investigar diferentes contextos.

Falar de reumanização sugere que o sector da educação já foi humano, mas será que continua a sê-lo? Decidimos logo fazer da reumanização o tema em destaque da revista e começar a encontrar pessoas que pudessem ajudar a desenvolvê-lo.

Terá havido um período de desumanização do sector? Como é que isso aconteceu? O que o motivou? Esperamos poder apresentar nuances para muitas das questões que se colocam nesta edição de *Infância na Europa Hoje*.

Equipa Editorial

Repensar a educação na polícrise. Pode a escola desempenhar um papel?

Peter Moss

Neoliberalismo, GERM e avaliação internacional

De um certo ponto de vista, a educação diz respeito, antes de mais, ao desempenho e à prática técnica. É uma questão de estabelecer padrões, medir o seu cumprimento e fazer escolhas técnicas sobre “o que funciona”. Tem a ver com certezas, previsibilidade e uniformidade, docilidade e conformidade: tudo é predeterminado e conhecido.

Mas há uma outra visão, que vê a educação como antes de mais uma construção cultural e política. Com isto quero dizer que é produto de uma série de ideias, instituições e práticas, todas elas escolhidas entre muitas possibilidades. Estas escolhas dizem respeito ao local onde localizar a educação em vários *continua*.

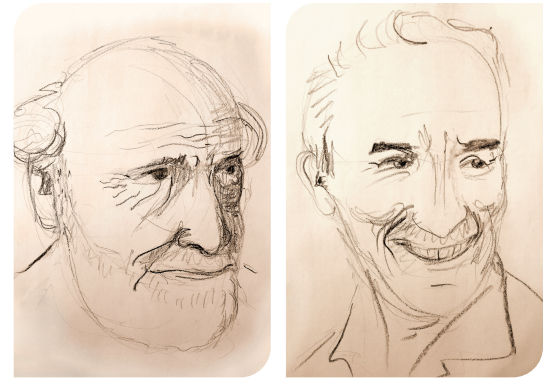
Continua, por exemplo, que vão desde a educação como investimento económico (o “desenvolvimento do capital humano” é a manifestação atual, mesmo para as crianças mais novas) até à educação como florescimento humano; da educação no seu sentido mais estrito à educação no sentido mais lato; da valorização da obtenção de resultados pré-determinados e padronizados à valorização da incerteza, da imprevisibilidade e do desconhecido; da educação como um bem privado e mercantilizado para os consumidores individuais à educação como um bem público e um bem comum; desde a educação como gestão e governação até à educação como emancipação e democracia... E assim por diante.

Vivemos num tempo marcado pelo neoliberalismo, movimento político que procura mercantilizar todos os aspetos da vida, convertendo domínios, atividades e assuntos não económicos, em todas as esferas da vida, em assuntos económicos (Brown, 2016). Através da mercantilização e dos seus valores de concorrência, escolha individual e cálculo constante, o neoliberalismo procurou criar um novo sujeito: o ator do mercado, o trabalhador flexível, o *homo economicus* autónomo e

autossuficiente. O resultado foi, na avaliação do sociólogo Stephen Ball, que o neoliberalismo “configura agora grandes áreas da nossa vida quotidiana e estrutura a nossa experiência do mundo – como compreendemos a forma como o mundo funciona, como nos compreendemos a nós próprios e aos outros, e como nos relacionamos connosco próprios e com os outros... Somos um produto disso”.

A educação não lhe escapou. Muitos países caíram sob a influência daquilo a que Pasi Sahlberg chama Movimento Global de Reforma Educativa (GERM no acrónimo em inglês) – a ala educativa do neoliberalismo que emergiu nos anos 80 para ser cada vez mais “adotada como uma ortodoxia para a reforma de muitos sistemas educativos em todo o mundo”. O GERM, defende Sahlberg, tem cinco sintomas principais: ênfase em algumas disciplinas centrais, com um consequente estreitamento da educação; uniformização, com o estabelecimento de padrões de desempenho para os alunos, escolas e países; responsabilização baseada em testes, para medir esse desempenho; lógica de mercado, imbuída de concorrência e individualização; e modelos de gestão empresarial introduzidos em todos os setores da educação.

Imbuída de neoliberalismo e infetada pelo GERM, a educação foi deslocada em direção aos extremos económico, privado, de gestão, predeterminado e estreito dos *continua*. As crianças e os jovens são vistos como potencial capital humano, os educadores como técnicos e as escolas como empresas que competem por clientes e fábricas que produzem resultados mensuráveis, comparáveis e predeterminados. A educação tornou-se um projeto de “preparação”, em que cada etapa prepara as crianças e os jovens para a próxima, sendo o objetivo final preparar indivíduos flexíveis e complacentes para o mercado de trabalho e consumidores atomizados e calculistas.



Longe de tratarem esta visão da educação como uma construção cultural e política, como o produto de escolhas culturais e políticas, os neoliberais tomam por adquirido que, tal como para o próprio neoliberalismo, não há alternativa. Tudo o que fica por resolver são escolhas técnicas, para encontrar respostas “baseadas em evidências” para aquela questão extremamente técnica: “o que é que funciona?” Estas tendências, reconheço, são mais evidentes no mundo anglo-saxónico. Mas são também evidentes, em maior ou menor grau, em muitos outros países, sobretudo devido à influência das organizações internacionais. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é talvez a mais influente de todas estas organizações internacionais. Utilizando as suas “avaliações internacionais em larga escala” (ILSA), como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), um programa trienal de testes internacionais para jovens de 15 anos em leitura, matemática e ciências, tem sido argumentado que

“a OCDE esforça-se por funcionar como árbitro e regulador global da educação – definindo padrões, medindo indicadores, fazendo comparações e incentivando a busca das melhores práticas, e oferecendo receitas para melhorar o desempenho. A OCDE não tem poder legal formal sobre a educação. Em vez disso, exerce uma grande influência

através desta utilização crescente de comparações, estatísticas e indicadores.”

A mais recente destas ILSAs é o Estudo Internacional das Aprendizagens e do Bem-estar da Criança, agora a meio da sua segunda ronda de testes a crianças de cinco anos – um excelente exemplo daquilo a que o grande educador italiano Loris Malaguzzi chamou “testologia anglo-saxónica”, que ele acrescentou ser “nada mais do que uma simplificação ridícula do conhecimento e um roubo de significado das histórias individuais”.

Um raio de esperança

Tudo isto é muito deprimente. Em vez de ser criativa, estimulante, emancipatória e maravilhosa, a educação tornou-se hoje muitas vezes aborrecida, previsível, técnica e restritiva. Centrada no desempenho, não nas potencialidades. Que esperança nos resta?

Sem querer ser ingénuo ou excessivamente confiante, penso que há esperança de uma educação melhor e mais humana. Fraca, é certo, mas um raio de sol, no entanto. Porquê? Primeiro, porque não podemos continuar como estamos e, segundo, porque a mudança se tornou possível. Deixem-me explicar.

Malaguzzi apelou, em tempos, a que a pedagogia fosse “dinâmica, não mumificada”. Deve, disse ele, ser “refeita, reconstruída e atualizada com base nas novas condições dos tempos, ou perde a sua natureza, a sua função, a sua própria capacidade de corresponder aos tempos que vive e, sobretudo, a capacidade de prever, antecipar e preparar os dias de amanhã”. Quais são as novas condições da nossa época?

Hoje, nós (a humanidade) somos confrontados com uma combinação excecional de crises de magnitude, complexidade e perigo sem paralelo, criando aquilo a que o historiador Adam Tooze chama “o mundo da policrise”. Ele explica que

“[um] problema torna-se uma crise quando desafia a nossa capacidade de enfrentá-lo e, por conseguinte, ameaça a nossa identidade. Na policrise os choques são díspares, mas interagem de modo que o todo é ainda mais avassalador do que a soma das partes. O que torna as crises dos últimos 15 anos tão desorientadoras é que já não parece plausível apontar para uma cau-

sa única e, por conseguinte, para uma solução única.”

Os perigos existenciais que enfrentamos hoje devido à policrise levaram o *Bulletin of the Atomic Scientists* [Boletim dos Cientistas Atômicos], em janeiro de 2025, a mover os ponteiros do seu Relógio do Juízo Final para os 89 segundos para a meia-noite, o mais próximo que alguma vez esteve (desde o seu início em 1947) desse ponto sem retorno. Entre os perigos que levaram a esta decisão do *Bulletin* estão o risco nuclear, as alterações climáticas, as ameaças biológicas e as tecnologias disruptivas.

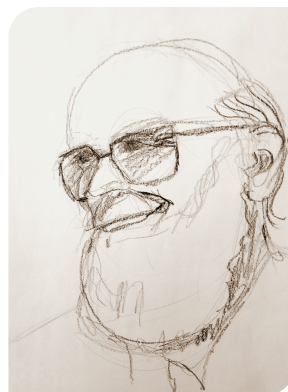
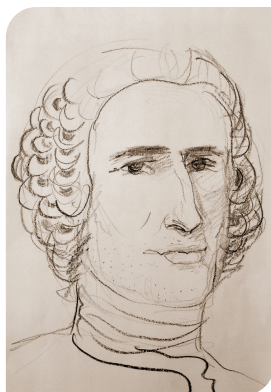
Mas as condições presentes também têm a ver com o estado do neoliberalismo. Nada dura para sempre e podemos estar agora a assistir ao declínio e queda da ordem neoliberal. Esta viragem, se for o caso, foi precipitada por vários fatores. O neoliberalismo perdeu a sua credibilidade e legitimidade. Julius Kerin defende que “falhou nos seus próprios termos e já não é viável”, com várias crises a revelarem as suas falhas. Tornou-se cada vez mais claro, escreve a economista Kate Raworth, “que a narrativa económica neoliberal nos levou a uma tempestade perfeita de extrema desigualdade, alterações climáticas e colapso financeiro”.

Na mesma linha, o economista e Prémio Nobel Joseph Stiglitz comentou que “[s]e a crise financeira de 2008 não nos conseguiu fazer perceber que o mercado à rédea solta não funciona, a crise climática deveria certamente fazê-lo: o neoliberalismo porá literalmente fim à nossa civilização”. A que poderíamos acrescentar a pandemia da covid, que intensificou a “convicção de que os governos eram as únicas instituições com os meios necessários para enfrentar graves dificuldades económicas e sociais”. O outro lado da moeda foi que a covid destruiu completa-

mente a ideia de que os mercados podem resolver a maioria dos problemas sociais. Jens Beckert dá o veredicto de forma sucinta: “as promessas do neoliberalismo não sobreviveram ao teste do mundo real. Hoje, estão em grande parte esgotadas”. Então, o que temos? Do lado negativo, o neoliberalismo ainda não acabou. No seu livro *The Rise and Fall of the Neoliberal Order* [Ascensão e Queda da Ordem Neoliberal] o historiador Gary Gerstle conclui que “a própria ordem neoliberal está falida”, mas adverte que “tal como acontece com todas as ordens políticas falidas, haverá estruturas – ideológicas e institucionais – que sobreviverão e prolongarão a vida do neoliberalismo de alguma forma (...) vestígios da ordem neoliberal ficarão connosco durante anos e talvez décadas vindouras”. Ainda que Jens Beckert advirta que, embora a era neoliberal possa estar a passar, “não existem atualmente narrativas politicamente fortes que apontem para alternativas à lógica neoliberal da concorrência, dos mercados e da coerção de formas que sejam firmemente orientadas pelos princípios da justiça social e de uma política democrática”.

Do lado positivo, a policrise e o declínio do neoliberalismo abrem possibilidades de mudanças transformadoras para uma vida melhor – e uma educação melhor. Pois, como escreveu Milton Friedman, o economista norte-americano e um dos padrinhos do neoliberalismo, na mesma década que Malaguzzi, “só uma crise – real ou imaginada – produz uma mudança real”. Quando essa crise ocorre, prosseguiu, “as ações adotadas dependem das ideias que andam por aí”; Por isso, é imperativo “desenvolver alternativas às políticas existentes, para as manter vivas e disponíveis até que o politicamente impossível se torne politicamente inevitável”.

Agora é o momento, mais do que nunca, de contestar a educação que o GERM



tem difundido, tanto pela sua estreiteza de espírito como pelo seu fracasso em ser relevante para as condições do nosso tempo. É tempo de reivindicar e renovar a educação como um bem público, conduzida numa e através de uma cultura democrática, e inscrita numa ética do cuidado. É tempo de repensar os propósitos da educação em termos muito mais ricos, recuperando e construindo conceitos como “educação no seu sentido mais amplo”, preocupada com o crescimento integral do indivíduo e com a autoformação. Mas reconhecendo também que os propósitos da educação vão muito para além do indivíduo; a educação tem também a ver com a vertente social e ambiental, contribuindo, por exemplo, para a renovação da democracia, bem como para uma sociedade mais solidária e um ambiente sustentável.

Agora é também o momento de recordar e proclamar a importância e a relevância contemporânea de gigantes da educação como Froebel, Dewey, Freinet, Bloom e Malaguzzi e de ricas tradições pedagógicas como a *bildung*, a pedagogia social e a abordagem progressista. Agora é o momento de apontar os muitos exemplos, passados e presentes, de educação democrática, humanista e radical. Agora é também o momento de apresentar não só ideias inovadoras sobre a educação, mas também as políticas necessárias para pôr em prática essas ideias. Em suma, é o momento de reafirmar a primazia do cultural e do político na educação.

O futuro da escola

A educação pode acontecer e acontece em muitos locais. Mas com o tempo, as instituições dedicadas à educação passaram a desempenhar um papel central. Instituições com vários nomes e formas diferentes, desde jardins de infância a universidades. Usarei “escola” como nome genérico para estas instituições.

Qual o lugar da escola numa educação recuperada, renovada e reumanizada? Esta questão é trazida à superfície nos escritos recentes de Jordi Collet-Sabé e Stephen Ball, impulsionados pela urgência da crise climática. A escola moderna, defendem, é “uma tecnologia para a gestão da população”, que produz sujeitos que veem o “seu” mundo como “um mundo de crescimento e progresso, e veem a felicidade como fundada nas aquisições materiais, na mobilidade, no consumo e no desperdício (...) tópicos quintessencialmente ‘modernos’,

neoliberais, individualistas”. A escola, afirmam noutro artigo, é

uma fábrica de aprendizagem, uma instituição modernista de governo, inserida na ontologia da exploração do ambiente (...) [porém,] a crença na necessidade e na perfeitabilidade da escola moderna permanece firmemente estabelecida (...). Afirmamos que esta crença e a esperança na e pela educação que ela sustenta são equivocadas (...). [A escola moderna] é um bloqueio, um obstáculo, uma inibição à liberdade, à “aprendizagem”, à mudança para um tipo diferente de sociedade sustentável. Consideramos a escola (...) irreparável.

Isto significa, argumentam, que há uma “necessidade urgente de pensar a educação sem a escola, de prescindir da forma institucional e da sua bagagem e de começar por outro lado”. Esse outro lugar implica “o envolvimento num conjunto de relações cooperativas quotidianas em comum, onde crianças, jovens, famílias e “educadores” (...) ajam e interajam (...) sempre experimentando, sempre falhando, mas sempre tentando novamente e falhando melhor”. No lugar da escola, que não é, com razão, como nos recordam, sinónimo de educação, Collet-Sabé e Ball procuram

“atividades comuns abertas e ‘não planeadas’ que ocorram nas infraestruturas sociais das cidades, vilas, aldeias e zonas rurais em locais como bibliotecas, museus, centros de saúde, locais religiosos, parques, jardins e florestas, padarias, associações cívicas, cooperativas, pontos de encontro, praças, centros desportivos, artísticos, musicais, de teatro, etc.”

A avaliação que fazem da escola é assustadora e deve ser levada a sério. No geral, porém, tenho uma visão mais esperançosa, acreditando que a escola pode desempenhar um papel central numa educação renovada, sendo a sua imagem reconceptualizada como um espaço público, um recurso e um bem público, aberto a todos em cada comunidade local e capaz de servir uma vasta gama de projetos. Loris Malaguzzi, por exemplo, via as escolas municipais para crianças pequenas na cidade italiana de Reggio Emilia não apenas como locais de educação, mas

como “centros vivos de cultura aberta e democrática”, como “criadores de cultura” na comunidade em geral, e como “participantes na construção de uma sociedade educativa”; escolas que se abrissem e participassem ativamente na sociedade envolvente. Enquanto para Keri Facer, professora de futuros educativos, a escola

“como espaço físico e organização local (...) pode ser uma das instituições mais importantes que temos para nos ajudar a construir um diálogo democrático sobre o futuro. Uma escola física local, onde os membros da comunidade sejam encorajados a encontrar-se e a aprender uns com os outros é um dos últimos espaços públicos em que podemos começar a construir a solidariedade intergeracional, o respeito pela diversidade e a capacidade democrática necessárias para garantir a justiça no contexto da mudança sociotécnica.

Facer defendeu ainda que as escolas têm “um papel essencial a desempenhar na mitigação e adaptação às alterações climáticas”.

Em suma, penso que a escola poderia ser redimível e poderia ainda ter um papel vital a desempenhar na educação – juntamente com “atividades comuns que ocorram dentro das infraestruturas sociais das cidades, vilas, aldeias e áreas rurais”. Assim, não se trata de escolher entre uma ou outra coisa, mas de um processo cumulativo. Porém, como tudo o resto, nada é certo e devemos reconhecer os riscos presentes na escola e, na verdade, na própria educação. Pois, como nos recorda Foucault, “tudo é perigoso”. Só reconhecendo os perigos poderemos esperar realizar o potencial.



Peter Moss Thomas Coram Research Unit, UCL Institute of Education, University College, Londres.

As crianças no universo digital

Preencher as lacunas que as podem desumanizar

Jaume Funes

Este texto nasceu das reflexões geradas pela publicação do livro *El humanismo en tiempos digitales*¹ (O humanismo em tempos digitais), no qual sugiro que nos devemos preocupar com a nossa condição humana quando os universos digitais nos levam a tornar-nos seres humanos que são, em grande medida, seres humanos diferentes. No livro, ao falar da recuperação da condição humana quando o mundo digital nos desconcerta, defendo, entre outras ideias, a tese de que a inevitável imersão numa sociedade digital (que nunca mais será analógica) nos transforma enquanto pessoas. Depois de insistir que o digital não nos desumaniza, mas que já estamos desumanizados, a minha proposta de reflexão tem a ver com mudanças. Descobrimo o que são essas mudanças e pensando nelas não como uma alteração, anomalia ou patologia, mas como novas formas de ser pessoas, preocupando-nos em nos tornarmos pessoas e não em deixar de sê-lo.

Uma preocupação que requer novas perspectivas

Assim, na nossa preocupação de que todas as crianças tenham uma infância, devemos começar por ler a infância e a adolescência de hoje com outras perspectivas. Devemos relê-las, observá-las, considerando que são seres humanos em permanente transformação digital. Não irei aqui resumir a longa lista de mudanças que ocorrem quando vivemos e evoluímos no universo digital (desde as formas de pensar às formas de sentir ou de nos relacionarmos com os outros). Proponho apenas que observemos, descubramos e proponhamos novas formas de olhar e novas formas de contribuir para garantir a humanização. Se, numa sociedade em rápida mutação, que excede a capacidade humana conhecida de adap-

tação, já não podemos aplicar os nossos antigos modelos explicativos com simplicidade mecânica, também não o podemos fazer com a infância.

Por exemplo, a ideia de que o cérebro tem um padrão de desenvolvimento autónomo e que o seu resultado final está biologicamente previsto já não é válida. Todos sabemos que o desenvolvimento (com os seus limites originais) é o resultado das oportunidades vitais que cada infância encontra: e agora, com as oportunidades digitais, ou a ausência delas que, de formas muito diferentes e desiguais, as rodeiam.

Protegemos falsamente para não termos de dar garantias

Se quisermos realmente estimular e manter uma preocupação séria com as crianças, temos de afastar-nos de modelos falsamente protetores, que imaginam que as crianças não estão “contaminadas” por um ambiente que já não é o que era, no qual se identificam “vírus” digitais, enquanto se escondem velhas e novas lacunas, a ausência de estímulos e novas necessidades educativas.

Por isso, precisamos de reformular claramente quais são as necessidades das crianças na sua versão digital atual, garantindo que não são ignoradas e escondidas sob novas ansiedades e preocupações distorcidas. Permitam-me dar um exemplo: repetimos com muita insistência que as crianças não devem estar em frente aos ecrãs antes dos três anos de idade (e acrescentamos algumas provas muito contraditórias das neurociências). Acho que devemos primeiro insistir no direito (necessidade) de cada criança ter um adulto por perto para lhe ler histórias. Vão virar páginas de papel juntos, manipular um ecrã juntos e imaginar outros personagens juntos, enquanto as cores se misturam com música. Se insistirmos que a necessidade das crianças é imaginarem-se a sentirem-se seguras, o papel e o ecrã apenas modificam e expandem

o universo imaginativo ou o dinamismo da criatividade. A nossa preocupação e a nossa batalha profissional não devem ser com o ecrã, mas sim com a companhia. Tratemos de resgatar os adultos em vez de perder tempo a proibir os ecrãs.

Uma nova observação sistemática

Como profissionais que acompanham crianças, quando praticamos uma das nossas principais tarefas, que é observar e escutar as suas vidas, devemos incorporar, de forma mais intensa, os componentes antigos e novos dos seus processos de desenvolvimento e humanização no ambiente digital em mudança. Proponho que pensemos em formas de o fazer de forma sistemática e rigorosa, para evitar simplesmente enfatizar o que não sabemos, o que estava lá, mas já não está, o que nos desconcerta ou nos deixa ansiosos por não termos noção de como as coisas vão acontecer, o que significa que, em vez de pensarmos no que fazer, tentamos evitar o impossível.

Sugiro que o façamos com rigor “científico”, mas sem cair na armadilha da “evidência científica” nem sempre evidente, tão enganadoramente na moda. Não podemos dispensar uma observação rigorosa nem nos deixarmos levar por dados que, embora muitas vezes rigorosos, esquecem dois aspetos fundamentais da vida das crianças: a complexidade e os contextos das suas vidas.

A maioria dos estudos de neurociência educacional não considera a complexidade da vida das crianças, na qual quase nenhum comportamento pode ser explicado por uma variável e onde as interações mudam a meio do processo de desenvolvimento. Praticamente ninguém tem em conta onde as suas vidas se desenrolam. Não faz sentido falar do impacto dos ecrãs sem conhecer os diálogos humanos com que crescem, as experiências de segurança, felicidade ou desconforto que os rodeiam (já para não falar de precariedade, pobreza ou exclusão).

¹ Funes, J. (2024). *El humanismo en tiempos digitales. Recuperar la condición humana cuando el mundo digital nos desconcierta*. Plataforma Editorial.

Proponho que assumamos a obrigação de observar as suas vidas, de nos preocuparmos em descobrir novos matizes ou grandes transformações (não os posso conhecer, apenas senti-los) com um rigor sistemático. "Precisamos de evidência científica que seja evidência humana, nascida da escuta e recolhida com rigor e coerência."²

Olhemos para quatro tipos de mudanças

Para articular a proposta de observação sistemática, vamos pôr-nos de acordo em analisar quatro tipos de mudança, embora nos concentremos aqui apenas num deles. Primeiro, precisamos de pensar em "lacunas". É muito provável que as necessidades, as capacidades, por exemplo, as capacidades intelectuais necessárias para compreender e lidar com o mundo, sejam novas e exijam uma reflexão sobre a forma como educamos para as desenvolver. É sobre este tipo de mudanças que falarei a seguir.

Um outro grupo de mudanças poderia ser designado por "modificações". Funções mentais (estruturas e processos cerebrais) que já não parecem ser como costumávamos compreendê-las. Eu não ousaria explicar o pensamento formal como Piaget fez quando, desde os primeiros meses de vida, se vive num universo virtual. Precisamos de olhar para as suas novas formas de compreender e explicar a realidade.

Também podemos falar de "adições". Formas de sentir, pensar, raciocinar ou relacionar-se que não existiam ou eram desconhecidas e que agora se estão a desenvolver. Pensemos, por exemplo, nas formas de raciocínio e de aprendizagem de navegação em que a resposta pode ser obtida antes mesmo de a pergunta ser feita. Da mesma forma também, por exemplo, nas formas de abordagem afetiva ou na gestão dos desejos numa comunidade em rede.

Por fim, precisamos de pensar em mudanças que criam "danos". No mundo de hoje, nada é inócuo. Todas as necessidades humanas são transformadas em negócios e o capitalismo digital vive dos nossos desejos e da construção das nossas necessidades. Temos de observar o que ele destrói, o que ele pode destruir de tudo aquilo que, de forma atualizada, consideramos essencial para a condição da criança, da pessoa que queremos ajudar a construir.

Vidas que já vivem no vazio

Pensemos seriamente em conjunto sobre como olhar, ver, observar, compreender e ajudar as crianças a terem uma infância no universo digital e a tornarem-se adultos com as competências necessárias para viver no futuro. Imaginemos, por exemplo, que esta descrição é verdadeira: "o metaverso parece uma quimera pretenciosa, mas dentro de algumas décadas bilhões de pessoas poderão migrar para viver grande parte das suas vidas numa realidade virtual aumentada e desenvolver aí uma boa parte das suas atividades sociais e profissionais"³ (grande parte disso já está presente). Como situamos diferentes infâncias em ambientes como este? Onde estão as lacunas do presente e as do futuro, e quais são?

Devia começar por definir a ideia de vazios ou lacunas. Para isso, preciso primeiro de fazer um alerta e depois definir três tipos de situações de lacuna, das quais o universo digital representa a terceira. O alerta é antigo, comum e permanente: quando o mundo adulto entra em crise, a primeira coisa de que se esquece é a infância.

Quando deixei de ser provedor dos Direitos da Criança na Catalunha,⁴ escrevi que a infância era um conceito relativo, facilmente destrutível. "Basta alguns acontecimentos para que tudo mude, para que caíam no esquecimento social, para que acreditemos que é preciso parar de falar sobre elas e tratá-las como cidadãs de qualquer idade." Esquece-se rapidamente que "a infância é o resultado das oportunidades, dos estímulos e das experiências dos adultos que a rodeiam, elas podem ser crianças na medida em que lhes permitimos que o sejam, desde que as deixemos ser, se lhes garantirmos tempo para o ser, se reconhecermos que são em grande parte produção nossa".⁵ Se há coisa que o mundo digital facilmente ignora são as crianças; nada é feito a pensar nelas.

Lacunas de atenção e lacunas culturais

A primeira das três situações é bem conhecida: nós, adultos, reorganizamos as nossas vidas e não pensamos na forma como isso afeta as crianças. Por exemplo, os grupos familiares de hoje são uma economia assente nos rendimentos de duas pessoas. Ambos os membros da família

precisam de trabalhar para sobreviver (e as famílias monoparentais tendem a ter mais pobreza económica), mas não prevemos como garantir que as crianças têm a dedicação necessária dos adultos. Mudamos os adultos e assumimos que as crianças crescerão sozinhas. Vivemos em sociedades cheias de lacunas em termos de cuidados infantis. Temos infâncias que já estão cheias de lacunas estruturais nos seus cuidados básicos.

A segunda situação de lacunas tem a ver com as incompatibilidades culturais. Quando o mundo muda rapidamente, muitas das narrativas de vida (culturas) tornam-se deslocadas ou incapazes de dar sentido à vida. Uma parte destas culturas está relacionada com o cuidado e a educação. A perplexidade geral com a educação é muitas vezes exacerbada e leva a não saber como o fazer, a considerar que se está a autoeducar ou a consultar permanentemente "receitas" educativas na Internet. As lacunas culturais ocorrem porque dificilmente pensamos em como educar hoje em dia.

Isto não é nada de novo. Quando, no final dos anos setenta, trabalhei entre adolescentes nas cidades-dormitório criadas para as grandes migrações daqueles anos, tive de interrogar-me e explicar porque é que havia tantos jovens (não havia "adolescentes" naquela época) que eram considerados "delinquentes". Ao escrever este artigo, lembrei-me de que já tinha feito uso da ideia de lacuna. Os pais que trabalhavam de sol a sol tinham pouco tempo para os filhos, mas, acima de tudo, os padrões educativos que funcionavam no mundo rural de onde vieram não tinham qualquer utilidade no novo ambiente de urbanismo desumano e degradado em que viviam.

Uma hipótese sobre o que está a acontecer, afirmo, é a de estarmos "numa distorção profunda, em que não há um quadro de referências básicas sobre as quais se possa construir uma conduta social útil neste novo mundo em que têm de viver (...). A crise da juventude não é outra coisa senão a ausência de padrões mínimos de conduta, uma alteração produzida por uma crise social generalizada".⁶ Não era uma patologia, mas um desajustamento social, falta de linhas de orientação.

³ Noah Harari, Y. (2024). *Nexus*. Penguin Random House.

⁴ Adjunto do Provedor de Justiça da Catalunha.

⁵ Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia*. E. Graó.

⁶ Funes, J. (1982). *La nova delinqüència infantil i juvenil*. Rosa Sensat. Ed.62.

² Funes, J. (2023). *Cuando la vida nos duele*. Grijalbo.

Das lacunas analógicas às digitais

Finalmente, chegamos às lacunas que aqui nos interessam: as que surgem de vidas imersas em novidades absolutas que as podem transformar. As lacunas podem ter a ver com novas formas de expressar e responder às suas necessidades e com o surgimento de novas necessidades. Sem querer ser exaustivo, proponho que observemos as “lacunas” nos estímulos, nos afetos, na compreensão da realidade, na criatividade e na imaginação, nas relações, mesmo que estejam todas misturadas.

Farei uma lista resumida de ideias, uma proposta simples e incompleta para considerar formas de observar e configurar respostas enquanto profissionais da infância:

- No seu processo de autodescoberta como seres imersos numa realidade cada vez mais ampla que a das pessoas físicas às quais estão vinculados ao nascer, surge a necessidade de dividir ou diferenciar algumas realidades como físicas e outras como virtuais. Com uma parte da realidade agem fisicamente e com outra têm uma relação diferente. Mordem ou abraçam-se fisicamente, conversam ou tocam-se numa realidade virtual. Há novas descobertas, novas formas de descobrir, novas “capacidades” para poder descobrir o conjunto da realidade.
- No processo de se sentirem sujeitos diferentes dos outros, no processo de descoberta de outras pessoas, surgem “outros” que se tornam presentes através de algum “ecrã”. Ao contrário de quando outras pessoas apareciam na televisão, agora, a mesma pessoa que sentem fisicamente pode senti-las do outro lado e interagir com elas. Como descobrem quem são as pessoas virtuais e como aprendem a relacionar-se com elas? A construção destas ligações tem de ser ensinada.
- O mesmo ocorre com a autodescoberta e com a construção permanente das várias identidades que construirão ao longo da vida. Já não se trata de rir diante do espelho que lhes devolve a imagem. Os espelhos digitais falam. Permitem as suas diferentes construções pessoais a interagir, de múltiplas formas, com um dispositivo. Precisamos, como sempre, mas agora com novas variáveis, de descobrir como se sentem e se as emoções são diferentes e quais são

os afetos adultos que acompanham essas emoções. Os ecrãs adoram-nos e é preciso ajudá-los a compreender esses afetos, a localizá-los entre os outros afetos. Se não o fizermos, quando crescerem, considerarão que só o sujeito virtual do outro lado do ecrã os compreende.

- O significado de presença e ausência assume outros valores. A mãe que já não está já não telefona. Torna-se presente noutra dimensão e a interação pode ser diferente. Pode surgir outra simbiose afetiva, alternando entre o físico e o virtual. Podemos ter novas formas de compensar as ausências e novas formas de dar valor à presença. Presença já não significa presença física, mas um sentimento de estar em comunhão partilhada com outra pessoa ou pessoas.
- A presença educativa dos adultos assume maior relevância, porque a perplexidade das crianças com o que veem e descobrem (realidades múltiplas e em rápida mutação) se multiplica no universo digital. Se sempre fomos fundamentais para a sua compreensão do mundo, agora devemos tentar compreendê-lo nós próprios e ajudá-los a compreendê-lo, tendo em mente que não podemos ignorar uma parte da realidade e que as suas perguntas (sempre num formato emocional e não racional) são muito mais numerosas. A sua necessidade de “saber” tem agora muito mais partes e as respostas dos adultos devem ser muito mais detalhadas. Não atender às suas experiências questionadoras nos primeiros anos de vida pode significar que serão adultos sem possibilidade de dúvida perante a realidade virtual que lhes é oferecida.
- Talvez um dos pilares dos cuidados com a infância tenha sido sempre a preservação e o estímulo da sua imaginação, da sua capacidade de criar, da sua possibilidade inalterada de acreditar que a vida e o mundo não são propriamente os dos adultos. Supostamente, a sua imersão no universo digital significa uma possibilidade exponencial de aumentar a imaginação e a criação. Mas é apenas uma possibilidade perante um universo de poder que pressiona pelo oposto: que eles sozinhos descubram o mundo imaginário que construíram e o considerem o único possível. Estimular

a sua capacidade de criar e imaginar significa pensar de novas formas. Não contraponha, por exemplo, brincar com terra colorida com brincar com as cores num ecrã. A necessidade agora é que criem um ecrã imaginativo e não fiquem satisfeitos com o que o ecrã imaginou para eles.

Ainda há muitas “lacunas” a considerar. Agora, só posso alertar para as lacunas nas mentes adultas que lidam com a infância e uma das mais importantes delas é o negacionismo daqueles que sonham continuar a ter infâncias analógicas.



A educação é um processo de vida

Penny Ritscher

A educação de infância teria muito a dizer a todo o sistema educativo. A escola deve ser vivida como uma espécie de estar em casa longe de casa.

Uma receção adequada

Uma memória pessoal: *Era o meu primeiro dia como professora (há 60 anos). Tinham-me atribuído uma primeira classe, por isso era também o primeiro dia de aulas das crianças. Sabia em que consistia o programa da primeira classe. Os manuais escolares estavam prontos. Tinha estudado o currículo. Estava na minha secretária a afiar lápis quando as primeiras crianças começaram a chegar. Passado um bocado o auxiliar entrou com um rapaz pela mão: "Encontrei-o a chorar à entrada, sozinho. Disse-me que se chama James Davies, descobri que está inscrito na sua turma."* Ninguém me explicou o que fazer com uma criança que chora. Respondi intuitivamente: "Olá, James. Podias ajudar-me a afiar alguns lápis?" Ele assentiu. Durante algum tempo permanecemos lado a lado a realizar a nossa tarefa.

No dia seguinte, o James trouxe-me um bilhete do pai: "Gostaria de agradecer-lhe. O James contou-nos que se perdeu quando todas as crianças saíram do autocarro. Não sabia para onde ir. Não foi um bom começo, mas com a sua ajuda superou-o rapidamente. Esta manhã estava ansioso por voltar. A escola é tão grande. É fácil perder-se. Por que é que ninguém pensou em organizar um acolhimento adequado para as crianças recém-chegadas? James diz que a professora é jovem e muito simpática. Estamos ansiosos por conhecê-la." O pai do James fez uma boa pergunta: por que é que ninguém pensou em organizar uma receção adequada para o James e os outros recém-chegados? Para aqueles que trabalharam com crianças pequenas, o problema de as ajudar a orientar-se num novo ambiente é óbvio. Na educação e acolhimento precoce, dedicamos muita reflexão e discussão à melhor forma de acolher as novas crianças e as suas famí-



Rumo à reumanização da educação: Falar com as crianças e não para elas. Estar à altura delas, cara a cara. Desfrutar do seu entusiasmo. Partilhar as suas descobertas. Tanto ao ar livre como dentro de casa.

lias. É dada muita atenção aos sentimentos e às relações, não só quando o serviço abre, em setembro, mas todos os dias. E por que é que ninguém pensou em dizer a uma jovem professora que parte da sua profissionalidade consistia em ajudar os seus alunos a sentirem-se em casa no seu novo ambiente? Provavelmente a resposta é que os sistemas escolares estão excessivamente orientados para o "desempenho", tanto que se mantêm "daltónicos" para as necessidades das crianças reais, vivas e inteiras, aqui e agora. Para as necessidades das crianças individualmente e para as suas necessidades em conjunto. Daltónicos em relação à necessidade de os educadores se relacionarem com crianças na sua integralidade. Os profes-

sores e educadores devem obter resultados, não dar abraços.

James deve estar agora com 66 anos, quase pronto para a reforma. Infelizmente, perdemos o contacto. Pergunto-me se ele se lembra do primeiro dia na escola primária. Entretanto, a sociedade mudou. Tornou-se muito mais urbanizada e, nas últimas décadas, também digitalizada. Porém, certas necessidades humanas básicas, como as do James naquele dia, mantêm-se iguais. Até os adultos se tornam inseguros e frágeis num ambiente desconhecido. Ainda precisamos de ser acolhidos e acompanhados enquanto nos orientamos. Neste sentido, a educação de infância tem muito a dizer a todo o sistema educativo.

Estar presentes em conjunto

“Creio que a escola é sobretudo uma instituição social (...) uma forma de vida em comunidade (...).” “Creio que a educação (...) é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura.” A citação é de “O Meu Credo Pedagógico”, escrito por um dos fundadores da educação progressista, John Dewey, em 1897. Continua válida. As primeiras necessidades não desaparecem quando a escola se torna obrigatória aos seis anos. Não desaparecem mesmo quando as crianças se tornam adolescentes. Os estudantes pedem para ser tratados como pessoas integrais. Eis dois exemplos:

- Quando o sistema nacional de avaliação (INVALSI) entrou em funcionamento em Itália, grupos de estudantes do ensino secundário organizaram um protesto. A sua palavra de ordem era: “Não somos números nem notas de avaliação.” Ou seja, somos seres humanos individuais. Ninguém corresponde a um padrão, cada pessoa é única, cada relação é única, cada grupo é único. Não nos reduzam a números e notas para meter num computador.
- No final dos confinamentos da pandemia, após dois anos de aulas online, alguns alunos pegaram nos seus livros, tablets, mesas e cadeiras e montaram espaços de estudo ao ar livre em frente às instalações escolares. Insistiram que a escolaridade virtual não é suficiente, que a educação significa estar presentes em conjunto, fisicamente, de corpo e alma.

Cada pessoa é um mundo

O conflito entre o Exército de Israel e as forças militares do Hamas já durava há meses. Numa entrevista (*La Repubblica*, 17 de junho de 2024), perguntaram ao escritor e jornalista israelita David Grossman: “O que significa ser escritor durante uma guerra tão brutal?” Grossman respondeu: “Em tempo de guerra, tendemos a ignorar a complexidade do inimigo, enquanto a narrativa significa salvar a individualidade, redimir o indivíduo no meio da massa. A narrativa dá ao indivíduo a sua humanidade, a sua grandeza, a sua dignidade. Cada pessoa é um mundo (...). Nós, artistas, somos afortunados, temos um privilégio num mundo obtuso. É um privilégio escrever com precisão, com nuances, num mundo que ignora as nuan-



A educação está em todos os momentos, mesmo em situações que podem parecer marginais. Por exemplo, no momento da chegada. Na entrada, passa-se da vida privada para a vida comunitária. A transição envolve emoções. Uma entrada acolhedora e bem cuidada ajuda a viver a passagem de forma positiva.

ces, num mundo tentado por todo o tipo de preconceitos e pelo ódio (...).”

Sugiro reler a afirmação de Grossman, mas substituindo a palavra “escritor” por “educador”. O papel que Grossman atribui ao escritor é também aquele que é, ou deveria ser, atribuído ao educador. Com todo o respeito pelas metas de aprendizagem e pelos conteúdos culturais, a educação, tal como a narração, significa “salvar a individualidade, redimir o indivíduo no meio da massa”. A educação dá ao indivíduo a sua humanidade, a sua grandeza, a sua dignidade. Cada aluno é um mundo (...). Nós, educadores, somos afortunados, temos um privilégio num mundo obtuso que ignora nuances, num mundo tentado por todo o tipo de preconceitos e pelo ódio (...).”

Cada educador sabe por experiência própria que cada criança é única, que as relações entre as crianças são únicas e que a relação do educador com cada criança e com cada grupo de crianças é única. Um educador sabe por experiência própria que cada dia é, na verdade, uma tapeçaria única de nuances.

No entanto, nem a educação de infância está imune à ansiedade de obter resultados. Pelo contrário, cada nível do sistema educativo corre o risco de emular o nível seguinte. Os pais sentem-se orgulhosos quando os seus filhos pequenos parecem realizar o que os filhos mais velhos conseguem fazer. Os administradores ficam orgulhosos quando os pais ficam satisfeitos. Há pressão para nos apressarmos. É uma armadilha. Reduzir a educação a uma corrida é contraproducente.

Preparamos as crianças para o futuro, mas isso não significa sacrificar o presen-

te. Pelo contrário, um presente bem vivido é uma excelente bússola para seguir em frente. Os jovens não são apenas “alunos”, são, acima de tudo, indivíduos. Indivíduos com toda a sua complexidade, matizes, necessidades, sentimentos, preferências e história pessoal. A educação precisa de ser recentrada e reorientada para as pessoas reais. Reorientada, a começar pela educação pré-escolar e continuando em todos os níveis do sistema educativo, desde a creche até à universidade e mais além. A educação tem, obviamente, objetivos de aprendizagem, mas é sobretudo um processo de vida, numa comunidade, aqui e agora.

Abrandemos. Dedicamos atenção e valorizemos situações aparentemente marginais, tanto como as “aquisições”. A educação está em todos os momentos.



Há um lugar para se sentar, tanto para as crianças como para os adultos. Desta forma, uma mãe e o seu filho podem brincar um com o outro e rir enquanto ela o ajuda a descalçar os sapatos de exterior e a calçar os sapatos de casa.



Cada criança tem um lugar etiquetado para os seus pertences. O seu nome está escrito no pequeno armário, juntamente com uma fotografia sua no ambiente familiar.

Algumas orientações práticas

Voltando ao primeiro dia de escola do James, pensemos em pormenor, por exemplo, no momento da chegada. Quando as crianças chegam a cada manhã, que situação encontram?

– Quem as acolhe quando chegam à porta? Esperemos que um adulto que lhes seja familiar lhes diga: “Bom dia, James!”



As roupas das crianças permanecem acessíveis, mesmo que por vezes tenham de se pôr em bicos de pés para alcançar os sapatos.

– Para onde vão as crianças? Se, por necessidade de organização, tiverem de esperar num átrio antes de irem para a sua sala de atividades, reduza o tempo de espera ao mínimo. E reduza também ao mínimo o número de crianças que esperam juntas.

– Quando chegam, onde é que põem os seus pertences? É reconfortante ter um lugar próprio e específico. Um gancho, uma prateleira, um pequeno cacifo ou parte de um armário ou cacifo, etiquetado com o seu nome e com uma fotografia de família.

– Subdividam os cabides ou os armários e coloquem-nos junto às respetivas salas. Organizem-nos em grupos e não em moldes institucionais.

– Onde se sentam as crianças para trocar de calçado? Coloque um banco perto dos armários.

– Deem-lhes tempo para estarem com um amigo quando chegarem. Tempo para conversar, para mostrarem um ao outro o que trazem no bolso. Uma pedra branca, a figura de um super-herói...

Para além da chegada matinal, todas as situações do dia-a-dia merecem a nossa atenção: a hora do almoço, na casa de banho, ao ar livre, a preparação para sair e voltar para dentro, a hora do descanso, de arrumar, sair...

Em todas as situações do dia, procurem criar condições que favoreçam os relacionamentos e o bem-estar. Sempre que possível, estejam em pequenos grupos. Quanto mais novas forem as crianças, mais pequenos deverão ser os grupos. Evitem (ou reduzam ao mínimo) juntá-los em divisões grandes sem isolamento acústico. Isso leva a situações barulhentas, confusas e despersonalizadas, como a que o James enfrentou no seu primeiro dia de aulas.

Em cada sala e em cada zona de passagem, ofereçam algo de atraente para se observar. Até na casa de banho. Um quadro na parede, uma planta, um móvel...

Uma instituição educativa deve ser uma espécie de casa longe de casa.



Penny Ritscher é pedagoga, especializada em Educação ao Ar Livre e em Educação para a Vida Quotidiana. Nas últimas décadas, tem trabalhado com as administrações locais em Itália, proporcionando formação contínua a pessoal educativo. Para além de numerosos artigos, publicou *Le Coccole musicali* (2003), *Cosa faremo da piccoli?* (2000), *Il giardino dei segreti* (2002), *Slow school* (2015).

Bibliografia

Dewey, J., “My pedagogical creed”, in Goldschmied, E. e Jackson, S., *Persones da zero a tre anni*, Edizioni Junior, Bérgamo, 1996

Honegger, G., *Da solo, io! Il progetto pedagogico di Maria Montessori da 0 a 3 anni*, La Meridiana, Bari, 2018

Ritscher, P., “La vita quotidiana al nido”, in Galardini, A. (org.), *L’educazione al nido: pratiche e relazioni*, Carocci Faber, Roma, 2020.

Ritscher, P., *Slow school: pedagogia del quotidiano*, Giunti Scuola, Florença, 2015

Staccioli, G., *Diario dell’accoglienza: l’organizzazione della classe e degli spazi*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2009

Filmografia

“Growing at lunchtime” (disponível no Youtube), uma coprodução da cidade de Florença, Fondazione Sistema Toscana, Mediateca Regionale e Klax, 2013.

Olhar com olhos de criança

Gianfranco Staccioli

Primeiro dia de creche, na sala dos três anos. As atividades já começaram. Todas as crianças estão ocupadas com alguma coisa. Há uma estagiária presente, que observa de lado. A certa altura chama a atenção de uma criança, que se aproxima dela. O menino pega-lhe na mão e diz: "Podes ajudar-me a ficar sozinho?" A estagiária hesita e depois deixa que a criança a leve para o exterior. Junto à porta há uma pedra grande para se sentarem. O menino senta-se e larga a mão da estagiária. Ela dá um passo atrás e observa-o. O menino fica ali sentado na pedra, a olhar para as folhas que balançam na árvore à sua frente.

Este episódio traz-nos à memória o famoso princípio de Maria Montessori: "Ajuda-me a fazer sozinha." A frase referia-se à necessidade de autonomia das crianças. Quanto menos os adultos substituem os esforços das crianças, mais estas experimentam a dificuldade e a satisfação de completar uma tarefa. Os adultos ajudam quando um obstáculo parece intransponível. A criança neste episódio pede ajuda, mas não para atar um sapato ou para ligar dois paus. O seu objetivo não é "fazer". É antes "ser", sem "fazer". A sua necessidade é tão real como a de executar uma tarefa prática. O menino senta-se e observa, observa e acalma-se. Recupera o equilíbrio que tinha sido perturbado pelo barulho e pela pressa na sala de atividades. Nas creches italianas do século passado, havia uma canção muito conhecida que dizia: "Da solidão devemos fugir, só com

os nossos amigos nos podemos divertir." É claro que o que a música diz não é necessariamente verdade para as crianças (ou para qualquer pessoa). Mas mesmo nos serviços educativos de hoje, estar sozinho tende a ser interpretado como uma falha, como uma falta de integração ou de socialização.

Um segundo episódio, numa creche

É tempo de oficinas. As crianças chegam à sala após outra atividade. O educador nota uma certa agitação entre elas. Democrático, afirma: "Crianças, se não quiserem participar nesta oficina, podem ir para o recreio." Há um momento de hesitação. Depois, uma a uma, as crianças saem da sala. Quando, mais tarde, o educador discute o episódio com os colegas, diz: "Não sobrou ninguém, a sala ficou vazia. Não podemos perguntar às crianças se querem ou não fazer determinada atividade. Se decidimos propor, elas têm de participar".

Neste episódio, o educador vê-se encurralado entre dois fogos. De um lado, está o desejo das crianças de terem algum tempo para si próprias, tempo não estruturado pelos adultos. Por outro lado, existe o programa, estabelecido pelos adultos, no qual o educador agendou a sua oficina. Ao perceber que as crianças preferem não participar, acha que seria melhor ser mais rígido. Insistir para que aceitem os projetos planeados. Não considera que o que realmente precisa de ser revisto sejam os planos dos adultos. Não é fácil planejar atividades. Significa coordenar vários educadores. E encontrar um equilíbrio entre as propostas (interessantes) dos adultos e as necessidades reais das crianças.

Um terceiro episódio para pensar

Estamos numa creche ou jardim de infância, no grupo intermédio (crianças entre os 18 e os 24 meses). A educadora mostra um livro às crianças, que se sentam à sua



frente. Mostra-lhes uma foto do mar, com peixes a saltar das ondas, e pergunta-lhes: "Como falam os peixes?" Todas as crianças abrem e fecham a boca, como fazem os peixes. Noutra página está a ilustração de um cão. "Como falam os cães?" pergunta ela." "Uau! Uau!" respondem as crianças em uníssono. E assim sucessivamente. À medida que a educadora vai virando as páginas, acompanha as ilustrações com uma espécie de "linguagem" feita de sons e gestos.

A "linguagem" inventada neste episódio pretende facilitar a aprendizagem da fala pelas crianças. A "conversa de bebé" feita de sons e gestos tem uma longa tradição. É uma tentativa de ajudar as crianças a aprender a língua que as rodeia. É como ensinar as crianças a ler e a escrever começando por cada letra do alfabeto. Hoje sabemos que se aprende a dominar uma língua dentro de um "contexto de falantes", ou seja, ouvindo, falando, experimentando as palavras dos adultos em situações reais, específicas e quotidianas. É uma metodologia construtiva, válida tanto para a linguagem escrita (como demonstra Emília Ferreiro) como para a fala. Os três episódios acima referidos convidam-nos a refletir. Aqueles que trabalham em serviços para a primeira infância precisam de se perguntar continuamente como





ajudar as crianças a crescer. Como manter e desenvolver os traços “humanos” das crianças. Na Europa, quase um terço de todas as crianças entre os 0 e os 3 anos frequenta uma creche ou um jardim de infância. Mais de 90% de todas as crianças dos 3 aos 6 anos frequentam a creche ou o jardim de infância. Hoje, durante grande parte do dia, os serviços educativos organizados substituem os cuidados familiares tradicionais. Para as crianças, isto implica um tipo diferente de socialização. Para os profissionais da educação pré-escolar, implica uma profissionalidade diferente da dos colegas da escolaridade obrigatória.

A vida em comunidade durante todo o dia pode ser um peso para todos. Ser aluno ou ser criança não é a mesma coisa. Um rapazinho à procura de um lugar tranquilo para estar sozinho; crianças do jardim de infância que preferem brincar sozinhas a participar numa oficina – estes episódios passam-nos uma mensagem importante. Pedem-nos que olhemos com os olhos das crianças quando organizamos o dia educativo. Uma parte necessária da educação é conciliar as necessidades das pessoas com as regras das instituições. Antigamente eram as crianças que tinham de respeitar os adultos e adaptar-se às suas regras. Hoje sabemos que o crescimento saudável das crianças requer escuta mútua.

Para quem trabalha na educação de infância, olhar pelos olhos das crianças é uma tarefa complexa. O seu papel docente pode levá-los a pensar que o que é ensinado está separado do aluno. Num dos filmes clássicos de Federico Fellini (*Amarcord*) vemos um professor de latim que fuma nas aulas. Enquanto interroga os seus alunos, concentra-se em evitar que as cinzas do seu cigarro caiam. Toda a turma segue o fumador e não o latim. “O que ensinamos está inextricavelmente ligado à forma como ensinamos”, escreveu John Dewey em 1929. O que ensinamos,

prosseguiu, está também ligado ao risco de permanecermos tacanhos e servos dos hábitos. Corremos o risco de assumir que certas práticas são corretas só porque já existiam quando éramos crianças. As práticas precisam de ser continuamente revistas. Devemos refletir sobre o porquê de, na lição do livro ilustrado (episódio três), um peixe não ser chamado “peixe” e um cão não ser chamado “cão”.

Muitas vezes as instituições não veem as coisas através dos olhos das crianças. À medida que os alunos crescem, a pressa prevalece. Assiste-se a uma escalada das metas a atingir e a pressão da avaliação aumenta continuamente. Parece normal dar cada vez mais espaço aos conteúdos do que aos alunos. Janusz Korczak disse aos seus educadores que deveriam planear do ponto de vista das crianças. Aliás, uma das suas publicações intitulava-se “Quando me torno criança”. Houve, e continua a haver, exemplos de instituições que tentam integrar o papel dos adultos com a vida das crianças. Existem movimentos educativos que utilizam métodos de aprendizagem ativos.

A história do ativismo pedagógico já tem mais de século e meio. O seu ponto-chave é mudar o eixo da nossa atenção do ensino para a aprendizagem, da instrução codificada para a riqueza potencial do pensamento de cada criança. A educação ativa baseia-se na confiança no desejo de cada criança de crescer, de conhecer e

ser parte ativa da comunidade a que pertence.

Não é fácil trabalhar com crianças pequenas sem substituir as suas expectativas pelas nossas. Ao percorrer o corredor da creche, reparo em alguns grandes painéis decorados com impressões coloridas de mãos de crianças. Pretendem dizer: “Olha, aqui estamos, a cores e felizes.” O produto está lá, mas não vemos o processo – para imprimir mãos coloridas no painel, a educadora chamou as crianças, uma de cada vez. Enquanto todas as outras crianças aguardam a sua vez, a educadora segurou na mão daquela criança, pintou-a com uma cor, pressionou-a contra o painel e manteve-a ali firmemente para que a tinta não escorresse. Uma vez completado o painel, foi então cuidadosamente exibido. Existe um dilema contínuo: o que é mais importante, o produto ou o processo?

“Ajuda-me a fazer sozinha” diz o princípio de Maria Montessori, frequentemente citado nos cursos de formação de educadores. A educação ativa, na prática, é ainda um caminho acidentado.



Gianfranco Staccioli leciona na Universidade de Florença desde 1980. É presidente do Museu Escolar e da Federação Italiana de CEMEA. Publicou vários livros sobre métodos educativos ativos. Entre os livros mais recentes contam-se: *L'albero dei racconti* [A Árvore das Histórias], *Il teatro in tasca* [Teatro de bolso], *Pensare con le immagini* [Pensar com imagens], *Dentro i pensieri dei bambini* [Por dentro dos pensamentos das crianças].

Bibliografia

- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Florença, 1973 (1929).
 Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Florença, 1994.
 Korczak J., *Dalla parte dei bambini*, Il leone verde, Turim, 2019.
 Montessori M., Baldacci M., Fiorucci M., *La scoperta del bambino*, Feltrinelli, Milão, 2025 (1948).



Humanizar as práticas: um tempo que pede tempo, dedicação e comprometimento

Selma Damásio; Vera Bispo

Queridas famílias,

Na nossa escola não festejamos o Natal com luzes e músicas, com votos e presentes. Celebramos a cada dia do ano o amor, a solidariedade, o respeito pelo próximo, a coragem para superar desafios, a autoestima positiva, a ligação entre humanos e destes com a natureza. Aqui cantamos, ouvimos histórias, partilhamos a nossa história, rimos, rimos mesmo muito, brincamos ainda mais. Descobrimos o melhor de nós e dos outros. Somos especiais nas nossas diferenças e semelhanças.

Num tempo em que guerras, fomes, alterações climáticas encham as notícias do dia, queremos que sintam que aqui procuramos a cada dia ser melhores para o mundo também o poder ser.

Recebam todo o nosso carinho e agradecimento e votos de muito amor, saúde e liberdade de pensamento e ação.

Vivam cada dia com alegria!

Beijinhos nossos

Esta mensagem foi enviada às famílias depois de ouvirmos alguns comentários e perguntas sobre (não) vivermos o Natal cristão e todos os seus símbolos na nossa escola. Acreditar profundamente em cada palavra desta mensagem foi o mote da escrita deste artigo. O desafio de pensar a (re)humanização da educação é urgente e necessário, pois queremos acreditar que o que faz a escola são os humanos, grandes e pequenos, que a habitam diariamente. Celebramos 25 anos de existência enquanto associação de desenvolvimento local e 20 anos de creche e jardim de infância. Ao longo deste tempo, foi o processo reflexivo, partilhado e coconstruído entre equipa, famílias e comunidade que nos fez nunca desistir de dar valor às relações e ao papel de cada um no coletivo “escola”. Tem sido um processo longo, desafiante, mas também muito motivador e gratificante.

Compreender melhor o lugar do outro significa criar um movimento de reflexão/ação que nos possa levar além dos nossos valores, princípios e crenças. Neste sentido, é o nosso compromisso com a infância que nos tem feito repensar as práticas e adotar atitudes mais respeitosas para com os diferentes seres humanos que habitam a nossa escola. Reconhecendo que “comprometer-se é a assunção de uma atitude, é sentir-se responsável, criando um vínculo com alguém ou com um projeto” (Moita, 2021, p. 18), o nosso comprometimento é com a Associação

Tempo de Mudar, respeitando a sua origem e história enquanto associação de desenvolvimento local, é com as crianças, as suas famílias, a equipa, todos os parceiros e a comunidade alargada.

Neste processo de reflexão em equipa temos como enfoque principal questionar as nossas práticas e construir uma intencionalidade educativa mais consciente e coesa, a partir de uma imagem de criança forte, competente, capaz, de um adulto reflexivo que a acompanha nas suas aventuras e do reconhecimento do ambiente educativo como reflexo dessa



Figura 1. Materiais que promovem a criação

intencionalidade. Assim, entendemos a educação de infância como um direito e um apoio fundamental ao desenvolvimento da identidade social, histórica e cultural da criança. Para que esse apoio seja efetivo mantemos as portas abertas à cultura, à cultura que entra pelas mãos das famílias, da comunidade circundante e de forma ampla pela sociedade. Reconhecemos este acesso à cultura como um direito da criança.

Decidimos organizar este artigo elencando ideias fundamentais que norteiam o nosso trabalho do dia-a-dia, descrevendo episódios e legendando imagens.

A criança como protagonista

Adotar uma metodologia participativa e democrática implica envolver crianças, equipa e famílias no planeamento da sua vida na escola. Do mesmo modo, a valorização das brincadeiras como meio privilegiado para conhecer e dar sentido ao mundo pressupõe que o adulto garanta uma complementaridade e continuidade entre estas e as aprendizagens realizadas nas diferentes áreas de conteúdo. O reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo deve orientar as decisões dos adultos que a acompanham, garantindo-lhe o direito de serem escutadas e de participarem ativamente no seu quotidiano.



Figura 2. Cozinha de lama e poças de água



Figura 3. Descobrir a cidade



Valorizar e garantir o brincar apresentando uma diversidade de materiais, objetos, espaços e tempos

Nos materiais de fim aberto:

A existência de materiais de fim aberto na sala procura alimentar o lugar da criatividade tão presente na criança. A ordem das áreas ganha uma nova potencialidade com a ocupação do faz de conta, pelos quatro cantos da sala. A construção de tendas e refúgios é uma constante. Nada é deixado ao acaso, as crianças envolvem-se num processo criterioso de escolha e organização dos materiais que sirvam o seu propósito. Em grupo assumimos o compromisso de encontrar espaço para que cada um possa existir e agir no centro deste coletivo.

No espaço exterior:

Olhar o espaço exterior como um laboratório de vida é garantir que lhe dedicamos o mesmo tempo e investimento que ao espaço da sala. Estar no exterior, viver experiências interessantes e significativas de contacto com a natureza, pondo o corpo ao serviço da descoberta e da aprendizagem. Aqui encontramos uma paleta de cores, cheiros, sabores e texturas que nos permitem desenvolver em pleno a nossa humanidade. O reconhecimento das potencialidades deste espaço é um exercício

diário para a equipa, exige um outro olhar, uma outra sensibilidade. Estar no exterior é mais do que “a hora do recreio”, implica que o adulto reconheça e valorize que brincar na rua é um direito da criança, que vê reconhecidas as suas necessidades de “segurança e atração pelo risco, movimento e repouso, socialização e autonomia, imitação e criatividade (expressão), ficção e contacto com a realidade, ensaiar experiências novas e agir sobre as coisas” (Neto, 2020, p. 185)

Nas saídas à rua – a comunidade como espaço de aprendizagem:

Temos pensado sobre este afastamento da infância das ruas e, por isso, surgem questões que nos guiam nesta reflexão: como se deslocam as crianças para a escola? Que espaços conhecem na comunidade? Com quem se cruzam? Qual o nosso papel para que as crianças possam conhecer melhor e usufruir do espaço ao redor das suas casas ou da sua escola? Permitir às crianças, desde cedo, este contacto com a comunidade e tudo o que esta lhes pode oferecer é um direito. Assim, temos promovido diversas saídas, em grande ou pequenos grupos, garantindo-lhes poderem estar na rua com as pessoas, com os perigos e potenciais ocorrências, tudo o que envolve ocupar um espaço que é de todos e todas.



Na escola da floresta:

As idas à floresta, desde o berçário até ao jardim de infância, têm possibilitado às crianças viver muitas experiências: ter hábitos de caminhada, observar muitas coisas ao longo do caminho, fazer “rios de lama”, estar no e conhecer melhor o ambiente natural (plantas, árvores, animais), utilizar outro tipo de instrumentos (serras, binóculos, lupas), andar no baloiço da árvore, escorregar na colina, estar em contacto com muitas sensações diferentes e estimulantes. Todas estas experiências têm possibilitado às crianças e aos adultos descobrir com o corpo todo, aprender a avaliar o risco e as suas capacidades, a desenvolver várias competências e a sua confiança e autoestima.

Num tempo em que são várias as preocupações ambientais e se fala na urgência de cuidar da natureza, de sustentabilidade, de reciclar, reduzir, reutilizar, é preciso garantir que as crianças mais novas tenham vivências que lhes permitam despertar para a consciência ambiental e perceber a importância desta conexão com o ambiente natural fora das quatro paredes de uma sala.

Resgatar no adulto o lugar da brincadeira, reconhecer a sua importância, aventurar-se nesse tempo e espaço que escapa ao previsto e se abre às possibilidades criadoras e transformadoras da realidade

Durante as idas à floresta são muitas as propostas que as crianças nos fazem para explorarmos o espaço e os elementos da natureza.



Figura 5. Brincar na floresta.

É uma constante aprendizagem e desafio para nós adultos, que encontramos obstáculos e receios em tudo ao nosso redor, quer seja a descer uma ravina, subir a uma árvore, saltar de uma determinada altura. Com as crianças queremos aprender a procurar em cada gesto e movimento, a construir e reinventar ideias, pontos de vista, formas e significados.

É o nosso papel estarmos atentos e conscientes e, em consequência, tornarmos-nos mais capazes de observar, escutar e interpretar os gestos e falas das crianças, adequando a nossa ação (feedback). É tão mais divertido quando nos deixamos levar e brincamos simplesmente.



Figura 6. Caminhada até à floresta

Respeitar o mundo temporal de cada criança, o seu modo próprio de agir, interagir e atribuir significados, procurando não impor os ritmos dos adultos e da instituição, reconhecendo limites e possibilidades organizacionais

Manhã de sexta-feira, dia de ir à floresta. Fazemos os preparativos para iniciar a caminhada. Pergunto ao Gabriel (2 anos e 10 meses) se quer ir no carrinho. Ele olha-me e, convicto, responde: “Não, não quero.” Entusiasmada, insisto: “Anda, vem para o carrinho!” O Gabriel persistiu: “Não, não quero. Eu vou a andar. Eu consigo!” Desta vez parei e ouvi atentamente o que ele me estava a dizer. O Gabriel fez o percurso para a floresta de ida e volta a andar, tranquilo, a observar, a saltitar nas poças de água que encontramos, sem pressas. Escutar a criança é a melhor forma de a conhecermos, de ter em conta as suas



Figura 4. Escola da Floresta

As idas às hortas comunitárias, aos parques, à quinta pedagógica, a espaços verdes, ao comércio local, às praças do bairro e/ou da freguesia têm permitido diferentes observações e diálogos e uma aproximação aos sítios, aos valores, aos saberes e às gentes da comunidade.

Na rua vivem-se diferentes experiências: almoçar e dormir no parque, brincar na rua, acompanhar os movimentos dos transportes, observar diferentes espaços (jardins, prédios, outras escolas), perceber como funcionam os semáforos, identificar sítios familiares, contactar com animais, observar ações e dialogar com as pessoas com quem nos cruzamos.

Numa das idas à Quinta Pedagógica dos Olivais, e ao passarmos junto ao mercado, o Domingos (3 anos e 2 meses) contou-nos que costumava ir ali à peixaria e à frutaria com a sua família.

Conhecer a comunidade com as crianças é uma oportunidade preciosa para continuar a garantir este lugar da infância nas ruas e para fortalecer as relações de empatia e pertença a um coletivo maior.







Figura 7. Almoço partilhado.

escolhas, de saber quando se sente parada.

Respeitar a individualidade de cada criança é acolher diferentes características, formas de comunicação, escolhas, vontades, ritmos.

Neste dia, o Henrique (2 anos e 5 meses) foi ao médico e almoçou mais tarde. A Áris, mãe do Henrique, pôde ficar mais um bocadinho e usufruir daquele momento. A Luísa quis acolhê-lo, apoiá-lo e fazer-lhe companhia durante o almoço. O Gabriel não tinha sono e também quis ficar por ali mais um bocadinho a conversar.

Gostamos muito de estar juntos, mas nos nossos dias não temos de fazer todos, tudo ao mesmo tempo. Os dias são todos diferentes e as necessidades também.

Por isso, tanto quanto nos for possível, vamos adaptando os momentos aos diferentes ritmos, vontades e necessidades.

Esta atitude implica comunicação e organização da equipa de sala e da instituição, pressupõe um alinhamento de visão e uma gramática comum. Reconhecemos o acolhimento das crianças e das famílias como fundamental para o estabelecimento de uma relação de confiança e de proximidade, essencial para o desenvolvimento integral da criança.

No mesmo sentido, valorizamos a circulação das crianças nos espaços da escola, podendo estar noutras salas a brincar, a apoiar as crianças mais novas nos momentos das refeições ou a ajudar os adultos nas suas tarefas institucionais. Envolver as crianças em toda a dinâmica da escola é permitir-lhes ter acesso a diferentes espaços, tarefas e pessoas. É o direito de participação traduzido em ações do quotidiano. Mais do que as crianças e os adultos da “minha” sala, queremos ser

crianças e adultos desta comunidade, que se encontra e partilha bons momentos.

A família como parceira

Na nossa instituição acreditamos na educação numa perspetiva sistémica e ecológica, defendendo que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE, 2016). Desta forma, é para nós fundamental a relação com toda a comunidade educativa e envolvente como fonte de desenvolvimento de todo o nosso potencial.



Figura 8. A escola como um todo.

Investimos a cada dia numa relação de proximidade, respeito, envolvimento, participação e troca com as famílias, acolhendo das mais diversas maneiras as suas histórias e culturas. Tê-las como elementos importantes, no que à organização do grupo diz respeito, implica acolher, valorizar e considerar os seus contributos, implicando-as desde a conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades e/ou dinâmicas da instituição.

Reconhecemos como mais-valia a disponibilidade das famílias para estarem presentes no decorrer dos dias, participando nas brincadeiras e dinâmicas do grupo, facilitando a relação e o acolhimento das crianças e famílias no grupo e na instituição.

O Bruno e o António são dois pais da nossa escola que, graças à disponibilidade permitida pelas suas profissões, conseguem estar cá durante diferentes momentos do nosso dia. Tê-los connosco é uma mais-valia para os respetivos filhos, mas também para as restantes crianças do grupo com quem brincam e que apoiam nas dinâmicas do dia-a-dia. São braços, mãos, olhos, colo... São outra perspetiva, outros saberes, outros sentidos.

Numa destas manhãs, ao ouvirmos uma música da Islândia no “orelhudo” da Casa da Música, o António falou-nos das auroras boreais. Curiosos, combinámos descobrir mais e fazer uma “viagem” para ver essas luzes. Ao saber das nossas intenções, o Bruno propôs fazer uma sessão com luzes e música, simulando uma ida à Islândia para vermos a aurora boreal. Foi uma manhã incrível, que deu início ao nosso projeto Viagens pelo Mundo. Os seus contributos foram fundamentais para o enriquecimento destas propostas.

Manter as famílias por perto é uma escolha – consciente, intencional e muito valorizada. Como podemos construir um projeto comum com barreiras que não nos permitem conhecemo-nos? Que não nos permitem partilhar alegrias e angústias, conhecimentos e preocupações de forma próxima? Que não nos permitem viver relações autênticas? Como podemos construir um projeto partilhado sem uma vivência verdadeiramente democrática e comunitária?

Viver em comunidade-escola

A ATM tem uma história escrita por muitas mãos, mãos de pessoas que pertenciam a esta comunidade e se uniram num



Figura 9. Estar, participar, pertencer.

movimento coletivo e com um propósito comum. Acolher as pessoas da comunidade, na sua diversidade e no direito à participação, é um princípio que continua presente. Ser uma escola “de portas abertas”, sem horários fixos de entrada das crianças, para a presença das famílias e dos nossos parceiros, é algo que nos caracteriza como associação.

A proximidade com o Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (SCML) potencia uma relação de proximidade e amizade de muitos anos.

Manter e fomentar encontros semanais com os idosos e os jovens do Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (SCML), como forma de diversificar e enriquecer as relações que as crianças estabelecem com outros.

Esta dinâmica intergeracional é algo que acontece há muitos anos na nossa instituição. O grupo de utentes do CDC mantém-se o mesmo, trazendo-nos outro tipo de desafios. Os nossos parceiros de passeios, de caminhadas, de festas e convívios de outrora pedem-nos hoje que abrandemos o ritmo, pensando os nossos encontros de outra forma. As danças de roda dão lugar a uma ginástica sentados, os passeios são trocados por jogos

de mesa, dos encontros no nosso recreio passámos para as salas do centro de dia. Importa-nos o encontro entre pessoas que nos são queridas, que nos têm visto crescer, ganhar asas e voar. Não nos entristecemos por pensar no tanto que já fizemos, alegramo-nos por não desistirmos uns dos outros e, independentemente da nossa condição, valorizarmos as relações.

Queremos contribuir, todos os dias, para que a escola se possa tornar o lugar da pergunta e do questionamento, do diálogo e da curiosidade, de entrelaçamentos emocionais e racionais, da sensibilidade e do rigor, um lugar para sermos mais humanos nas intenções e nas ações.

Apostar na formação e na reflexão em equipa tem sido fundamental para traçar todo este caminho. Não é um processo fechado, é um processo contínuo com uma constante aposta na ação-reflexão-ação. Compreender para melhor agir tem sido a bússola que norteia todo o trabalho, promovendo o nosso desenvolvimento profissional e também humano. Este compromisso comum é revisitado todos os anos, em diferentes momentos, para que cada um/uma se sinta apoiado/a na sua caminhada, contribua com o que tem para o coletivo e avance ao seu ritmo para alcançar o objetivo de respeitar e estar próximo da infância.

*“Iniciámos mais um ano.
É tempo de acolher, de conhecer, de estar.*

É um tempo que pede tempo, dedicação e comprometimento.

Um tempo que abre portas a uma comunidade em construção e transformação. Onde a infância se vive com o corpo todo, acorda os sentidos e constrói significados.

Onde olhos de admiração de quem chegou ao mundo há tão pouco tempo e de quem já o habita há mais tempo se encontram,

onde acontecem gestos de respeito, onde cabem muitas linguagens.

E onde brincar não tem nome, idade ou morada.

Um caminho seguro e acompanhado, mas onde cabem desafios e diversidade de experiências,

onde o encontro com o outro é reconhecido como um valor que nos acrescenta e enriquece.

Encetámos um caminho dentro e fora de portas e assim queremos continuar – a conhecer um mundo sem barreiras, com cores, cheiros e sons, um mundo onde crianças e adultos possam reconhecer o seu papel e exercer a sua cidadania. Juntos!

(Selma Damásio, texto partilhado com as famílias na reunião de boas-vindas)



Referências bibliográficas

- Folque, M.A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A., (2020). *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Phorte Editora: São Paulo.
- Hoyuelos, A., (2021). *A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Phorte Editora: São Paulo.
- Hoyuelos, A., Riera, MA, (2020). *Complexidade e relações na educação infantil*. Phorte Editora: São Paulo.
- Moita, M. Conceição & APEI (2012) *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI: Lisboa
- Neto, C. (2020) *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto: Lisboa
- Silva, I., L. (coord.), Marques, L., Mata, I., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Cartografias do jogo. Poética do humano

Beatriz Trueba © Octaedro

Resumo:

A importância dos jogos e brincadeiras é reconhecida como uma expressão genuína da cultura infantil. É um património em risco. O objetivo da rentabilidade perturba os processos humanos, e a brincadeira não é exceção. Bloqueada e substituída de diversas formas, precisa de ser resgatada nos campos social e educativo. As escolas são vistas como ambientes protetores onde a brincadeira é uma necessidade pedagógica. Aqui oferecemos orientações para planificação e intervenção baseadas na escuta atenta e na observação das brincadeiras das crianças.

Numa praia das Astúrias, desenrola-se diante dos meus olhos a seguinte história:

De um lado, um rapazinho com cerca de dois anos, rodeado de muitos adultos: avós, mãe, pai. Escavaram para ele um grande buraco na areia, onde ele se entretinha com os seus brinquedos de praia. Do outro lado, a curta distância, está uma menina com cerca de cinco anos a brincar noutra buraco, fazendo bolos de areia com o balde e uma pá. A mãe estava por perto, a ler debaixo de um guarda-sol, onde havia mais alguns brinquedos. De repente, como se fosse atraído por um ímã, o menino olha para a rapariga, sai do seu buraco e dirige-se para ela. Toda a sua família, observando-o atentamente, comenta em coro: "Queres brincar com a menina? Porque não a convidas? Vá lá, pergunta-lhe." O menino parece não os ouvir e continua o seu caminho determinado, segurando uma grande pá na mão. Olha para a menina e oferece-lha com um gesto inequívoco. A menina olha-o por um instante, vira-se muito séria e continua a brincar. O miúdo circula à volta dela, continuando a tentar chamar-lhe a atenção. Agacha-se e oferece a pá novamente. No entanto, a menina parece ainda mais concentrada nos seus bolos de areia. Volta a virar costas e ignora-o. Parece teatro.



Então, o menino faz algo surpreendente. Olha para onde está a mãe da menina e segue determinado em direção aos outros brinquedos que estão debaixo do guarda-sol. Agora é a mãe da menina que diz: "Queres brincar com os brinquedos da Maria? Vá, brinca com eles, ela não se importa. Certo, Maria?" Maria não diz nada, nem o menino. Ele apanha um a um os brinquedos dela do chão, observa-os por um segundo e deita-os fora, um atrás do outro. Agora é a família do menino que se ouve: "Não os deites fora, são da menina." Mas o rapazinho insiste. Ele tem um plano. Dirige-se aos brinquedos. Pega na sua mochila de praia e começa a pôr todos os seus brinquedos dentro dela. Nem tudo lá cabe. O avô quer ajudar: "Eu ajudo-te, não consegues levar tudo." E o menino, com a mochila cheia de brinquedos e um grande camião carregado pelo avô, regressa ao buraco onde está a menina. Ela olha para ele, inclinando ligeiramente a cabeça, como se estivesse a fazer uma pergunta. O menino atira todos os seus brinquedos para o buraco dela. É uma oferta. Depois desloca-se em direção à cova, parece querer entrar, mas antes volta a olhar para ela, como que a pedir licença. Ela faz um ligeiro aceno, quase impercetível. Os brinquedos estão agora lá, mas nenhum dos dois parece interessado neles. Os brinquedos parecem ter servido como elemento simbólico.

Ela continua a fazer bolos de areia, mas agora, enquanto o faz, observa-o atentamente. O menino pega no balde e na pá e começa a imitá-la: enche o balde com areia, bate-lhe com força para alisar e depois vira-o. Mas fá-lo de muito alto, e a areia esboroa-se antes de chegar ao chão. Ela mostra como se faz, virando o seu balde perto do chão, fazendo bolos de areia perfeitos. É uma especialista. Faz três de seguida. Ele observa-a atentamente. De repente, esmaga os três bolos com o pé e olha para ela. O coro de vozes dos familiares regressa: "Não destruas os bolinhos de areia da menina, não sejas mau!" Mas eles não ouvem as vozes dos adultos. A menina não parece perturbada. Pelo contrário, olha para ele e acena levemente com a cabeça. E começa de novo. Faz mais bolos de areia para ele, para ele ver, para o ensinar. Depois ele tenta novamente e ela observa-o. E assim passaram um bom bocado. De repente, ouve-se uma voz gritar: "Anda, despede-te da menina, vamos almoçar." As crianças continuam a brincar, como se não tivessem ouvido, mas já sabem que acabou. O menino começa lentamente a juntar os seus brinquedos. Tudo está a ser arrumado e estão quase prontos para partir. Mas ainda segura a sua pá e o seu balde. Desloca-se para o seu buraco original, fingindo continuar a brincar. Na verdade, ele já não está a fazê-lo. É mais uma ence-

nação, um gesto final. Está triste. Vira-se para trás e troca olhares com a menina. Então a menina diz: “Vens amanhã?” Estas são as primeiras palavras ditas entre eles. Ainda não tinham precisado de falar. E ele responde: “Amanhã?”

Então, pegam-lhe ao colo e vão-se embora. A menina sai do buraco e deixa de fazer bolos de areia. Ela, que antes brincava alegremente sozinha, já não quer brincar e senta-se silenciosa ao lado da mãe. Também parece triste. A mãe “sabe”, talvez intua, e diz: “Bem, nós também vamos embora.” Ao longe, pode ver-se toda a família a subir as escadas. Amanhã será outro dia.

Uma história de brincadeiras, com um princípio e um fim, tem uma existência própria. É um mundo à parte, com ou sem um olhar exterior. Fui uma testemunha privilegiada de tudo o que se desenrolava diante de mim. Estive simplesmente a observar, sem qualquer ideia ou expectativa prévia.

É um processo. Cheio de comunicação, linguagens diversas, quase nenhuma palavra falada. Um laço de infância. Intenso e complexo nas suas muitas interpretações possíveis. Cada gesto, olhar ou movimento era preciso, deliberado, intencional, reconhecido entre eles, e muito distante do nosso mundo. Nada foi aleatório. Cultura infantil, cultura lúdica. É surpreendente ver o que se desenrola dentro dele e, mais ainda, perceber quanto não sabemos.

A brincadeira como cultura das crianças

Esta história simples resume as capacidades essenciais que a brincadeira ativa e que nos moldam como seres humanos: autonomia física e intelectual, tomada de decisões, observação, empatia, pensamento criativo, cooperação, generosidade, aprendizagem partilhada, pensamento divergente e as competências implícitas envolvidas na brincadeira em si (destreza, coordenação, utilização de diferentes materiais, equilíbrio, volume, capacidade, medição, cálculo de distâncias, etc.).

Seria difícil para qualquer atividade planeada realizar o que aqui ocorreu de forma natural, direta e genuína. É o poder do jogo. As brincadeiras das crianças, que nunca são um ato casual ou superficial. É uma necessidade biológica e emocional. Um programa perfeito inscrito nos nossos genes que começa a desenvolver-se no primeiro dia das nossas vidas. Um impulso poderoso que nos guia no nosso desenvolvimento e surge de dentro. Um

campo de testes para a vida, permitindo às crianças ensaiar sem riscos.

Na brincadeira espontânea, as crianças agem dentro de um mundo à parte; um espaço lúdico, um tempo intemporal, com códigos próprios, onde ensaiam competências sociais, emocionais e cognitivas essenciais. Podemos afirmar, sem qualquer dúvida, que a brincadeira é a essência humana. É anterior a qualquer cultura específica e, ao mesmo tempo, universal em todas elas. A infância é detentora e portadora desta cultura universal e ancestral. É uma fase da vida humana com identidade e cultura próprias, distinta da idade adulta.

Segundo a investigação do pedagogo dinamarquês Flemming Mouritsen¹, existem três formas de compreender a cultura infantil: a forma como os adultos oferecem “às crianças”, o que é criado “com as crianças”, diferenciado da cultura genuína “das crianças”, ou seja, como se mostram ao mundo, a forma como se expressam, pensam e transformam as situações através das suas respostas singulares, criando reinos especiais. Este terceiro grupo é aquele que Mouritsen também define como “cultura lúdica”. É o campo mais desconhecido e de maior risco: ao ser invadido pelo olhar adulto, absorvido pelos dois primeiros tipos (“para” e “com”), perde as suas formas autênticas de expressão, e isso exige proteção. Reconhecer, enquanto adultos, a genuína cultura “das crianças” também muda o nosso papel. Torna-nos mais humildes no nosso respeito pelas outras culturas, aproximando-nos de uma verdadeira cumplicidade com as crianças, não para as orientar, mas para as acompanhar. Alarga o papel do educador para algo mais vital.

Quando observamos as brincadeiras das crianças com um olhar aberto e sem preconceitos, estas revelam-nos a verdadeira cultura da infância. Parece fácil de fazer, mas difícil de pôr em prática. Estamos habituados a pensar que o nosso próprio programa é melhor do que o da natureza. Por isso, tendemos a ver as crianças não como elas são, mas como acreditamos que elas são.

Na história do episódio com que começámos, podemos ver alguns exemplos de como a observação superficial pode levar a interpretações erradas. A infância é especialista em linguagem não verbal, como



a história ilustra. É uma experiência intensa, mas só se trocam três palavras. Quando o menino pega e deita fora cada um dos brinquedos da menina e depois traz o seu para lhe oferecer, pode estar a dizer: “Estes não! Toma, fica com os meus... São muito giros, vamos brincar com eles.” Ou quando ele lhe esmaga os bolos de areia com o pé, talvez isso signifique: “És muito boa a fazê-los, faz mais, mostra-me como se faz.”

Mas estas ações foram interpretadas de forma oposta pelos adultos que estavam perto: atirar brinquedos ou destruir bolos de areia foi visto como um ato de raiva e destruição. Preconceitos sobre as crianças. No entanto, aconteceu exatamente o contrário.

É possível que o que foi interpretado seja outra coisa... E, sem dúvida, houve muitas coisas em que não reparei ou que não vi. Porque ainda sabemos tão pouco sobre a cultura da infância. Quantos olhares tacanhos o tornam insignificante?

O que sei é que vivi o processo como a sequência de uma história onde cada cena era uma surpresa. A brincadeira existe, quer a observemos quer não. Ao observá-la e documentá-la, lançamos luz sobre ela. Reconhecemos a sua verdadeira natureza. Reconhecer o valor das brincadeiras é urgente. Porque a brincadeira, tal como a conhecemos, está em perigo.

Jogos e brincadeiras: um aviso sobre escassez

Brincar é tão importante que foi reconhecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 1959) como um direito fundamental das crianças e, mais tarde, foi ampliado na Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989.

No entanto, esta organização observou um declínio progressivo nas oportunidades das crianças para brincarem na infância e sentiu a necessidade de lembrar que o direito a brincar deve ser defendido.

¹ <https://es.scribd.com/document/446652693/-child-culture-play-culture-pdf>

Para isso, o Comité das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança emitiu o Comentário Geral n.º 17, em 2013, apelando aos países membros, incluindo o nosso, para que respeitassem a necessidade de brincar das crianças.

Ao mesmo tempo, várias organizações e instituições de todo o mundo têm alertado para a grave perda de brincadeiras na infância e as suas consequências para um futuro incerto.

Por que estão as brincadeiras a desaparecer?

Num curto espaço de tempo, os modelos de vida mudaram radicalmente, pondo em risco valores e costumes profundamente enraizados que alteram a nossa condição humana. À medida que os contextos naturais e sociais desaparecem, desaparecem também os movimentos culturais que deles surgem. E a brincadeira está entre os que estão em risco.

Há uma razão profunda por detrás disto: a imposição de uma hierarquia que prioriza um valor, o lucro! Isto desumaniza as relações, as ações e a vida quotidiana, tanto externa como internamente, manipulando o pensamento coletivo.

Neste paradigma, a infância já não é respeitada na sua identidade, nem brincar é reconhecido como um direito, mas sim como mais um setor do mercado a explorar em busca do lucro máximo. Uma ilusão de riqueza porque o mercado cresce oferecendo propostas “para as crianças” e “com as crianças”, mas foca-se mais na quantidade e no lucro do que na verdadeira qualidade.

Alguns produtos para crianças são considerados válidos quando deveriam exigir uma análise consciente. Muitos brinquedos, roupas, alimentos, livros, programas, jogos virtuais, objetos ou materiais escolares passariam por este exame minucioso? A quem “servem” realmente estes produtos: à infância ou ao mercado?

A liberdade é uma condição essencial para brincar. Não tem uma finalidade específica, é uma finalidade em si, e quem brinca ou joga é que manda. Se a brincadeira não tiver essa liberdade, deixa de ser uma brincadeira. E se deixa de ser uma brincadeira, então importa perguntar: a quem pertence?

Esta anulação dos jogos e brincadeiras opera a dois níveis: como bloqueadora a nível material e ideológico, e como substituta, para encobrir a ausência de uma perda e oferecer ações direcionadas que negam o pensamento criativo.



Entre estes bloqueadores e substitutos, encontramos a digitalização e a utilização dos ecrãs, o desaparecimento dos espaços de brincadeira e do contacto com a natureza, novos contextos familiares e sociais, o roubo dos tempos livres das crianças, a sobrecarga de atividades extracurriculares, a desconfiança em relação aos jogos e brincadeiras, a substituição da brincadeira pelos brinquedos, o medo do risco...

Mesmo as escolas, sobrecarregadas pelas exigências de produtividade e eficiência, veem muitas vezes as brincadeiras como um problema e não como um aliado, e a sua existência é tolerada quase clandestinamente, sem lhe ser dado o lugar importante que merece.

Na escola, a palavra “brincar” é por vezes utilizada para coisas que não são uma brincadeira a sério, mas sim uma ferramenta motivacional, “brincar para” aprender algo, ou como uma recompensa por completar uma tarefa, ou para preencher o tempo entre duas tarefas. O recreio é também muitas vezes reduzido a um meio de gastar o excesso de energia.

Brincar na escola: uma emergência pedagógica, uma urgência educativa

A escola deve definir uma imagem clara da infância e dos jogos e brincadeiras. Deve tomar posição através de palavras, intenções e ações. Decidir “o que fazer” e “o que não fazer”.

Deve ser uma escola acolhedora, simpática, habitável, solidária e lenta, deve ter um ambiente protetor da infância.

O que é necessário para brincar?

Jogos e brincadeiras caracterizam-se pela complexidade e simplicidade:

- Complexidade, porque brotam do eu interior, projetam-se para fora e transformam o eu interior em inúmeras direções.
- Simplicidade, porque exigem muito pouco em termos materiais.

Tempo – O principal requisito. A brincadeira é incompatível com a pressa. Na brincadeira, as crianças vivem num presente contínuo, sem períodos de tempo segmentados.

Espaço – Ambientes preferencialmente semiestruturados. Os espaços na natureza são ideais. Ambientes que ofereçam diversos convites para brincar, sem limites rígidos entre o interior e o exterior.

Materiais – Simples e abertos, com múltiplas possibilidades: barro, pedras, ramos, areia, terra, água, berlindes, conchas, caixas, fios, cordas, tubos, blocos, papel, cartão, botões... Por vezes, não é necessário qualquer material.

Escuta e disponibilidade – Brincar é um ato de liberdade. Ocorre num espaço e num tempo separados e deve ser respeitado. Observar sem intervir. Nós, os adultos, aprendemos ouvindo e observando. Estando presentes, sem avaliar nem interferir.

Documentar as brincadeiras – Isto torna a nossa escuta visível, tanto para as crianças como para os adultos. Através de diários, registos, painéis, fotos, vídeos, álbuns e desenhos das crianças que reflitam as suas memórias e opiniões.

Repropor – Fazer novas propostas com base no que foi observado, para enriquecer e observar novamente o que acontece.

É uma espiral que cresce em riqueza,
Na escuta partilhada,
no pensamento cooperativo
em autonomia
vivendo juntos
apaixonados
na própria vida
naquilo que nos torna humanos

Que futuro teria a humanidade se não pudesse brincar?



Beatriz Trueba Marcano é educadora de infância e doutorada em História da Arte. É investigadora sobre educação e realiza atividades de formação. Publicou vários livros e artigos, entre os quais: *Talleres Integrales*, *Espacios en Armonía*, *Títeres en el taller*, *Espacios y Recursos para ti, para mí, para todos*, e *El Juego Revelado*.

Por uma educação baseada na escuta

Francesco Tonucci

O que entendemos por “uma escola baseada na escuta”?

Se alguém perguntasse aos pais, alunos, professores e administradores, a maioria responderia provavelmente: “Uma escola em que os alunos ouvem os professores para aprender.” Mas temos um problema: este tipo de escola não é funcional. E outro tipo de escola baseada na escuta é possível.

Este tipo de escola não funciona

Atualmente, na Europa, o modelo educativo dominante é ainda aquele em que os alunos ouvem os professores para aprender. Quase todos os nossos governos continuam a reformar os seus programas educativos, mantendo-se fiéis a este modelo. Reveem os conteúdos e os métodos de ensino, atualizam os programas, aplicam novas teorias e técnicas. Mas, mesmo assim, o professor dá as suas aulas e os alunos ouvem e tomam notas. Os alunos estudam os seus manuais e são testados para verificar o que entenderam. Depois, os testes de desempenho avaliam o que cada aluno assimilou.

O problema é que este tipo de escola não funciona. Por vários motivos: a maioria dos alunos não aprende, ou não aprende o suficiente. As competências transmitidas aos alunos são poucas e não são realmente úteis. A maior parte do conhecimento é abstrato e não é funcional para resolver os problemas reais que os alunos encontram fora da escola e depois da escola. Mais tarde, a maioria dos alunos pouco se recorda do longo tempo que passou na escola.

Um dos motivos pelos quais este tipo de escola não tem sucesso é que ninguém gosta realmente dela. Os alunos não gostam, e geralmente os pais e os professores consideram este facto “normal”, provavelmente porque eles próprios também não gostavam quando eram crianças. É considerado normal que os alunos se aborrecam na escola. No entanto, o conceituado psicólogo Jerome Bruner afirmou que,

pelo contrário, o tédio na escola é um problema sério e deve ser ultrapassado.

Os alunos não só se aborrecem como também ficam doentes. Estão fartos da escola e por causa da escola: dores de barriga, dores de cabeça, febre, défice de atenção. As crianças não suportam estar sentadas durante tanto tempo. Ainda mais preocupante é o facto de os professores também ficarem doentes. Em Itália, a profissão de professor é uma das que apresenta maior índice de doenças relacionadas com o trabalho, tanto físicas como psicológicas. É uma tendência que não pode ser explicada simplesmente pelo facto de os professores trabalharem com crianças.

Hoje em dia, as famílias também não gostam deste tipo de escola. Muitas vezes contestam e tomam o partido dos filhos. A situação mudou desde há algumas décadas, quando existia um pacto sólido entre as famílias e os professores (um pacto que nos criou problemas consideráveis quando éramos crianças).

Além disso, a sociedade não gosta deste tipo de escola porque não qualifica os alunos profissionalmente, mas deixa a tarefa para a formação contínua que vem a seguir. É um problema bem conhecido. Há anos que a investigação demonstra que não existe uma ligação direta entre o sucesso na escola e o sucesso na vida. É como se o mundo escolar e o mundo real pouco tivessem a ver um com o outro.

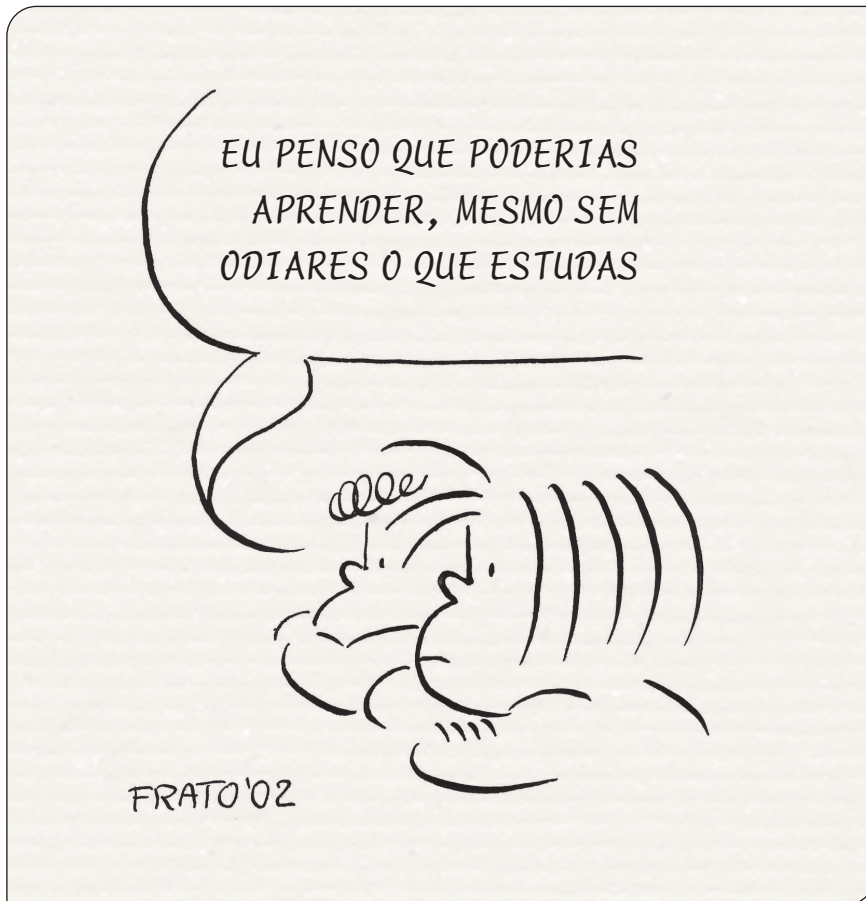
A situação atual é ainda mais preocupante quando consideramos o grande custo económico do sistema escolar público, bem como a enorme quantidade de tempo que as crianças e os adolescentes lhe devem dedicar. A principal função das escolas de hoje parece ser a de oferecer aos alunos um local seguro para ficarem, durante o maior tempo possível, para que os pais se possam dedicar ao seu próprio trabalho.

Vale a pena referir que uma situação tão complicada e contraditória é muito diferente da dos nossos serviços para a primeira infância. Nas creches e jardins de

infância existe outro ambiente, existe uma abordagem diferente e objetivos diferentes. As crianças são mais livres, podem mexer-se e escolher, ficam menos aborrecidas, não se sentem desconfortáveis e gostam de ir à escola. Os educadores não adoecem com frequência e a relação com as famílias é positiva.

Uma escola diferente é possível

Durante o século XX, o direito à educação elementar universal tornou-se cada vez mais claro e progressivamente mais definido. O modelo adotado foi o do ensino de diversas disciplinas, seguindo os moldes das escolas privadas ou religiosas reservadas às famílias privilegiadas. Ao mesmo tempo, houve experiências alternativas, conduzidas por professores que estavam convencidos de que o modelo oficial não era correto nem eficiente. Estes professores, muitas vezes independentes uns dos outros, sem qualquer contacto entre eles, tinham, no entanto, muito em comum. Vem-nos à memória Ferrer Guardia, um professor catalão do final do século XIX, que fundou a Escola Moderna: segundo a sua definição, uma escola científica e laica, na qual rapazes e raparigas estudavam juntos, sem manuais oficiais. Foi condenado à morte como revolucionário anarquista em 1909. Penso em Janusz Korczak, o médico e professor polaco que dirigia o orfanato judeu em Varsóvia. Criou uma espécie de república em que os alunos eram protagonistas, tomavam decisões em assembleias, publicavam um jornal e administravam a justiça. Morreu na companhia dos seus alunos na câmara de gás. Penso no professor Antoni Benaiges, um catalão que dava aulas numa aldeia da província de Burgos, sem eletricidade, água canalizada nem estrada. Seguindo as técnicas de Freinet, propôs a tipografia, a escrita coletiva, a correspondência com outras escolas, a produção de um jornal e de opúsculos como alternativa aos manuais oficiais. Foi assassinado pelos faalangistas em 1936. Penso, naturalmente,



em Celestin Freinet, que, tendo sido ferido na Primeira Guerra Mundial, recusou uma pensão e continuou a lecionar em Vence, no sul de França, numa turma mista com 40 alunos dos 4 aos 18 anos. Não quis ensinar com técnicas tradicionais, que considerava inúteis. Inventou as suas próprias técnicas, que deram autonomia aos alunos, permitiram-lhes colaborar na produção de textos coletivos, jornais escolares, opúsculos para uma biblioteca de turma e correspondência interescolar. Penso em Mario Lodi, em Itália. Tive a sorte de o ter como amigo pessoal e com ele aprendi muito do que posso propor hoje.

Cito estes professores, ciente de que houve outros também, muitos outros, tanto homens como mulheres. Tinham uma característica fundamental em comum: eram inconformistas. Os três primeiros foram assassinados, os outros dois foram isolados e considerados estranhos. Em Itália, quando se fala de Mario Lodi, o comentário típico é: "Mas ele era o Mario Lodi!", como se Lodi possuísse talentos especiais que a maioria dos professores não tem. São professores excepcionais, e são poucos. São poucos porque ainda não há uma escola que forme professores como eles. Surgem por acaso, geralmente

devido a um encontro feliz com colegas que pensam como eles. Não surgem de um programa de formação pública aberto a todos, porque cada criança tem o direito de ter muito bons professores. Hoje, as universidades ainda ensinam a ensinar as várias disciplinas e ensinam um tipo de avaliação cada vez mais "objetivo".

Se examinarmos as características dos bons professores, verificamos que todos eles reconhecem os seus alunos como crianças individuais, como protagonistas da sua própria educação. Os bons professores concebem o professor como uma pessoa que acompanha e promove o crescimento de cada criança. Estes professores são muito acarinhados pelos seus alunos. Os alunos não estão ansiosos pelo toque no final das aulas e, pelo contrário, estão impacientes para regressar à escola na segunda-feira de manhã. Estes professores são também apreciados pelas famílias dos alunos. Os alunos aprendem com entusiasmo. Os professores gostam do seu trabalho, não ficam doentes e não faltam à escola com frequência.

Um professor

Quando Mario Lodi estava prestes a reformar-se, em setembro de 1973, no início do

seu último ciclo letivo, enviou a seguinte carta às famílias dos seus alunos: "Depois de passar uma semana com estas crianças, posso testemunhar que todas elas têm uma inteligência normal, apesar das inevitáveis diferenças de caráter e maturidade devidas em grande parte ao ambiente em que cada criança cresceu. Todos os alunos, portanto, salvo fatores imprevisíveis e graves, transitarão para a quinta classe, com a garantia de que atingirão o padrão escolar mínimo exigido. Se para alguma criança tal não acontecer, a responsabilidade será do professor e da própria escola por não terem fornecido as técnicas educativas que desenvolvem e maximizam o potencial inerente e a inteligência da criança em questão."

Eis um verdadeiro professor e uma escola a sério! Um professor que assume a responsabilidade de oferecer a cada aluno os instrumentos necessários para que este desenvolva plenamente as suas potencialidades. É importante sublinhar algumas destas palavras: "cada criança". Não "os melhores", não "aqueles que se esforçam por obter os melhores resultados", mas cada aluno. Na verdade, este é um direito e está explicitamente declarado na Constituição italiana: "A escola está aberta a todos." Se o sistema escolar está aberto a todos, deve ser concebido para os últimos e também para os primeiros, e não apenas para os mais talentosos e ambiciosos.

A não ser assim, como disse Lorenzo Milani, outro grande professor do século passado: "A escola é como um hospital que cuida dos sãos e rejeita os doentes." E acrescentou: "Devemos desenvolver o potencial de cada aluno ao máximo." Ou seja, não uma escola que exija atingir um mínimo suficiente em cada disciplina, mas que identifique os potenciais de cada criança e que os desenvolva plenamente. Na altura, esta definição e este objetivo pareciam exagerados. Talvez até parecesse presunçoso, no início do primeiro ciclo, afirmar que todos os alunos transitariam para o quinto ano, e afirmar que, em todo o caso, a transição era mais um problema da escola do que dos alunos.

Uma outra escola é necessária e obrigatória

Quinze anos após a carta de Mario Lodi, a 20 de novembro de 1989, as Nações Unidas aprovaram a Convenção sobre os Direitos da Criança e propuseram que fosse aprovada por todos os países do mundo. Uma Convenção é um tratado internacio-



nal que obriga todos os países que a ratificam a aceitá-la como lei acima do direito comum e sujeita apenas à Constituição. A Convenção de 1989 foi ratificada por praticamente todos os países membros.

A Convenção inclui orientações para a educação. O artigo 29.º refere: "Os Estados partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades." A semelhança entre a Convenção e a carta de Lodi é impressionante. E a carta, que na altura parecia estranha e exagerada, tornou-se lei para todos os países que ratificaram a Convenção. Isto vale para todos os nossos países.

A lei afirma que a finalidade da educação não é a instrução, no sentido de um programa de conteúdos e disciplinas proposto pelo professor. O objetivo é o desenvolvimento daquilo que existe dentro da criança, ou seja, a sua personalidade, as suas aptidões e a sua inteligência. O trabalho exigido a um professor não é como o de um artesão que sabe transformar materiais inertes numa série de objetos idênticos (por exemplo, o trabalho de produzir vasos de barro e, quando

necessário, deitar fora os que têm imperfeições). Em vez disso, o trabalho exigido a um professor é mais parecido com o de um agricultor, que não pode nem quer dar ordens à Natureza, mas que usa as suas capacidades e se dedica a fazer crescer todas as suas sementes da melhor forma possível.

É claro que a personalidade, as aptidões e o potencial de cada criança não podem ser encontrados nos guias didáticos, nem nos manuais escolares, nem nos programas oficiais. Só podem ser encontradas ouvindo as próprias crianças. É isso que o título deste artigo significa. O professor (e também os pais) ouvem as crianças para as acompanhar da melhor forma possível: para favorecer o desenvolvimento da sua personalidade, das suas aptidões e das suas potencialidades. Não, portanto, para aprender e atingir a suficiência num pouco de tudo, mas para aprender aquilo que é mais interessante, aquilo para que cada criança nasceu, e desenvolvê-lo o mais possível. A lei propõe uma educação de excelência, para que o profissional se torne o melhor num ou dois setores, de acordo com a vocação pessoal. A lei propõe, assim, que tanto em casa como na escola, sejam desenvolvidas aquelas qualidades

que deverão acompanhar cada criança ao longo de toda a sua vida.

Rumo a uma escola diferente

Neste ponto, deveria pronunciar um discurso longo e articulado, mas só posso fazer algumas propostas rápidas:

1. Um curso de formação sobre a escuta. Hoje, o currículo de formação de professores não prevê qualquer tipo de formação sobre ouvir os alunos. Esta é uma competência específica e complicada e necessita de formação adequada.
2. Uma formação de professores que remeta explicitamente para o artigo 29.º da Convenção, em vez de diversas técnicas didáticas e critérios para uma avaliação "objetiva".
3. Uma escola que substitua a sala de aula por oficinas. A proposta de estar sentado durante horas na mesma sala e para abordar todas as disciplinas é insustentável. Não é interessante para os alunos, principalmente para os mais fracos. Oferecer oficinas especializadas nas diversas áreas do saber: linguístico, artístico, científico, físico, manual, prático, para que os alunos possam identificar as suas próprias aptidões e vocações. Desta forma, o dia escolar deixaria de ser aborrecido e passaria a ser uma viagem em busca dos estímulos mais interessantes.
4. Uma escola onde a diversidade seja sempre reconhecida como um valor. Diversidade de sexo, diversidade de capacidades, diversidade de cultura e também diversidade de idades. É fundamental que os mais velhos e os mais novos partilhem o processo educativo, aprendendo a respeitar-se e a ajudar-se mutuamente.
5. Uma escola democrática, onde reconheçamos a cidadania dos alunos. Uma escola em que os próprios alunos participem na sua governação através de assembleias e conselhos de alunos.



Do humano

Søs Bayer

Poderíamos argumentar que a desumanização na educação começou quando o cristianismo se tornou uma doutrina rígida. Um dogma. A Reforma, inicialmente vista como libertadora, cedo impôs novas restrições. Para explorar como a pedagogia e a educação se tornaram desumanas e podem ser reumanizadas, devemos primeiro definir o que significa ser humano. O que é a humanização?

A humanização é o processo de transformar algo humano num ser humano através da educação, que tem variado ao longo da história e das culturas. O Iluminismo é frequentemente associado à humanização, pois procurou substituir a brutalidade dos tempos anteriores pela razão e pelo conhecimento. No entanto, o filósofo dinamarquês Knud Grue-Sørensen atribuiu o primeiro uso da “humanização” ao Renascimento, que fez renascer os ideais gregos e desafiou a moralidade estrita da Igreja. O Renascimento enfatizou as qualidades humanas naturais e as experiências sensoriais do indivíduo em detrimento das restrições religiosas impostas. Esta primeira humanização pode ser descrita coletivamente com a palavra natural: “O humano natural é aquele que vive de acordo com a sua natureza e não de acordo com alguma ideia sobreposta de carácter religioso ou moral: o humano natural é aquele que reconhece a sua constituição sensorial e não acredita que os impulsos e necessidades naturais sejam essencialmente destinados a ser suprimidos, mas antes que sejam, em si mesmos, motivos dignos de ação e modo de vida” (Grue-Sørensen: 1966: 172). Isto leva também a uma maior ênfase no indivíduo e no subjetivo, com uma maior acentuação do humano, incluindo do humano enquanto sujeito.

Com o aparecimento das ciências humanas, poderíamos dizer a segunda humanização, ocorreu uma mudança na compreensão e no desenvolvimento, nas palavras e na arte humanas. A psicologia e a pedagogia, embora sejam ciências

que emergiram tardiamente, forneceram visões sobre a forma como os indivíduos se tornam humanos. Isto levanta a questão: a criança é humana ou torna-se humana?

Historicamente, o cristianismo via as crianças como nascendo más, o que requeria disciplina para remover o mal. Esta crença justificava o tratamento severo na educação. Pode parecer bizarro imaginar que alguém se torna humano por ser tratado de forma desumana. Com o tempo, o pensamento científico contrariou esta ideia, sugerindo que o tratamento humano é essencial para o desenvolvimento da criança. A psicologia, e particularmente a psicanálise, enfatizou que as experiências da infância moldam o bem-estar futuro. O debate sobre se os seres humanos nascem bons ou maus, moldados pela cultura ou o contrário, ocorreu e persistiu, com pensadores como Jean-Jacques Rousseau a defenderem que a sociedade corrompe a inocência natural, enquanto Emanuel Kant via a civilização como uma força refinadora. Sigmund Freud, o fundador da psicanálise, concluiu que a cultura – com as suas pressões de moralização e cultivação – contribui enormemente para a incapacidade de uma criança seguir os seus impulsos naturais. Na luta entre instinto e paixão versus moralidade e imposição rígida, o ser humano torna-se alguém que se debate com a humanidade, a psique e a existência. E que fica traumatizado de tal forma que se torna difícil tornar-se um verdadeiro sujeito humano e exibir humanidade.

As ideias de Freud foram, em muitos aspectos, revolucionárias. Estabeleceram que a criança era um sujeito com impulsos naturais – incluindo impulsos sexuais, o que era uma noção inovadora na época – e que a forma como uma criança era tratada e criada tinha consequências significativas na sua capacidade de se tornar um ser humano “completo”. Freud e a psicanálise tiveram então um grande impacto nas ideias e práticas na educação de infância

e na pedagogia. Na Dinamarca, chamamos-lhe pedagogia reformista, mas desde então muitos incorporaram as ideias fundamentais da psicanálise na prática educativa e no pensamento pedagógico de toda a Europa.

A humanização, historicamente

Porém, antes destas ideias, ocorreu a educação. Eis dois exemplos anteriores à “humanização”.

É muito interessante que as percepções e descrições posteriores das sociedades mais antigas, as que também são referidas como “primitivas”, retratem, na verdade, a educação como “humana” e com termos como “gentil”, “social”, “imitativa”, “universal”, e “inconsciente e intuitiva”. Com a contradição fundamental de que “(...) mesmo sem educação, as pessoas são, em grande medida, educadas” (Grue-Sørensen: 1966: 27). As palavras são interessantes: gentil é visto como a ausência de aspereza, social é entendido como adaptação social e não como desenvolvimento individual, imitativo no sentido em que a aquisição de competências ocorre através da imitação, universal porque abrange todos (mas com uma divisão do trabalho por género) e, finalmente, que a educação é “mais inconsciente e instintiva do que a educação nos níveis culturais mais elevados” (ibid: 28). Notem-se as palavras ou expressões *mais* e *níveis culturais mais elevados*.

“É preciso uma aldeia para criar uma criança.” Este ditado descreve perfeitamente o tempo antes de a visão cristã da criança como maldosa se ter instalado. Não existia verdadeiramente um conceito de criança ou de infância. “Pequenos adultos” era a designação, significando que a criança era integrada na vida adulta de todas as formas possíveis. Significava que o pequeno adulto trabalhava e participava na vida social. Na cultura popular do início da Idade Média, não se podia realmente falar de infância. O termo só foi inventado mais tarde, como correspondendo a um



período de maturação ou desenvolvimento. Mas não havia uma visão necessária da criança como sendo má ou boa, mas como alguém que precisava de ser ensinado e instruído para fazer parte de algo: a aldeia, coletivamente envolvida em folguedos ou trabalho, onde não era possível distinguir entre crianças e adultos. As mesmas roupas, a mesma participação. E uma comunidade. Ou múltiplas comunidades. Esta integração, muitas vezes difícil, proporcionava às crianças um sentimento de pertença e participação na comunidade. O conceito de infância como um estágio de desenvolvimento distinto surgiu mais tarde, coincidindo com a ascensão da família nuclear e da educação institucionalizada.

A vida moderna

A família, enquanto comunidade, parecia totalmente diferente daquilo a que hoje chamamos "família nuclear", que surgiu entre 1500 e 1700 (Kragh-Müller: 2017:17) e se caracterizava por se tornar mais pequena em tamanho e por se isolar: "A família isolou-se gradualmente (...)" (ibid: 17). Isto significava que a educação dos filhos já não era entendida como uma tarefa da comunidade mais alargada da aldeia, mas sim algo que acontecia à porta fechada, na família. E como a aprendizagem já não acontecia no âmbito da comunidade, seguiu-se que "a iniciação e a formação necessárias para ingressar num ofício tinham de ocorrer na escola" – uma instituição que gradualmente tomou forma (ibid: 17).

Esta mesma estrutura familiar persiste em grande parte hoje em dia, com uma mudança crucial: uma vez que agora ambos os pais trabalham normalmente fora de casa, tornou-se necessária uma instituição anterior à escola. Esta mudança é caracterizada pela constatação de que "o agente coesivo social da família é, portanto, o investimento emocional e a interação ligada ao consumo" (ibid: 17). A família cuida dos aspetos emocionais, pessoais e de desenvolvimento, enquanto as instituições de acolhimento de crianças contam com profissionais cuja função é cuidar das crianças – tornando potencialmente a criança um objeto e não um sujeito. A criança é sobretudo um sujeito dentro da família, enquanto na instituição é "uma entre muitas crianças da mesma idade em pé de igualdade e pode ser substituída", com a condição adicional de que a criança "deve participar no contexto de cuidados infantis da forma esperada e deve, portanto, conquistar o direito ao afeto" (ibid: 18). Esta interpretação da condição da criança moderna condensa, em muitos aspetos, a complexidade da vida atual, dividida e fragmentada, com fortes expectativas num ambiente e diferentes noutra. Nas instituições, o afeto está condicionado pelo cumprimento de determinadas expectativas. Será esta outra forma de desumanização?

Se nos centrarmos nos conceitos de comunidade e de relacionamentos, a história revela um estreitamento das oportunidades de a criança se envolver em relacionamentos e comunidades. Desde grandes

comunidades aldeãs, que permitiam relacionamentos diversos, até comunidades mais fragmentadas, mais pequenas e confinadas nas suas respetivas "arenas". E talvez com características semelhantes às da religião: é preciso fazer o que está certo para lhes pertencer. Uma comunidade pré-formatada, com regras e dogmas próprios, oferecendo poucas oportunidades para os indivíduos a influenciarem ou moldarem. As comunidades são constituídas por seres humanos, com os quais nos podemos envolver em diversas formas de relacionamento. Vista desta perspetiva, a desumanização pode ser entendida como o processo pelo qual o elemento humano é retirado das comunidades, substituído por regras, dogmas e imposições morais. Estas comunidades, em princípio, deixam de ser verdadeiramente humanas, e o mesmo acontece com o indivíduo.

Um nível cultural mais elevado?

Aquilo que é frequentemente considerado um "nível cultural superior", ou mais elevado, pode, paradoxalmente, conter elementos desumanizantes. Elementos de coerção, uma compreensão linear da aprendizagem, objetivos politicamente formulados, ausência de ideais educativos, comunidades pré-formatadas e uma unidade familiar sobreaquecida, legitimada, em diversos graus, por certas disciplinas científicas.

Há uma diferença entre definir os humanos como seres que aprendem e determinar concretamente o que devem aprender, quando e como. Há uma diferença entre



participar em comunidades pré-estruturadas e fazer parte de comunidades que se definem a si próprias. Há uma diferença entre coação, motivação e autonomia. Existe uma diferença entre objetivos politicamente formulados e ideais educativos que enfatizam conceitos como autonomia, participação, independência e democracia. Existe uma diferença entre comunidades pré-estruturadas e comunidades formativas. Há uma diferença entre ver a família como a unidade central em todos os momentos e reconhecer que os seres humanos se envolvem num grande número de relacionamentos que os moldam, muitos dos quais se estendem para além da família.

E há uma diferença entre acreditar que a educação pode ser sempre consciente, intencional e planeada, e reconhecer que uma parte significativa da educação é inconsciente, não intencional e não planeada. Existe uma diferença entre procurar moldar uma criança para objetivos específicos e compreender fundamentalmente que a educação consiste em promover a independência e que contém inerentemente paradoxos. Como diz Von Oettingen (2024): “Educamos para a independência através da dependência.” E há uma diferença em reconhecer que outros “es-

paços” ou arenas também desempenham um papel na educação – para além da família – e que, neste sentido, a criança já se torna independente quando entra num espaço institucional. E assim, reconhecer que outros seres humanos para além da mãe e do pai – que os seres humanos em geral – desempenham um papel significativo na vida de uma criança. Talvez um papel muito maior do que aquele que normalmente assumimos. Os seres humanos são importantes uns para os outros.

Outra perspetiva é a de que as ciências humanas, que contribuíram fundamentalmente para a humanização, possam agora estar ligadas a um veículo sem condutor. As ciências – ou melhor, certas ciências que são atualmente particularmente influentes – tornaram-se tecnologias. Têm sido aproveitadas por agendas políticas centradas em objetivos, na definição de metas, na aprendizagem num sentido específico, nas metas de aprendizagem e na promoção de competências específicas. Citando as palavras do filósofo francês Michel Foucault, estabeleceu-se um “regime de verdade”, que poderíamos descrever melhor como uma aliança profana entre a ciência e a política. Um regime porque constitui a verdade sobre as crianças, sobre o que as crianças são e o que

devem ser capazes de fazer. E a verdade não pode ser posta em causa ou criticada, tal como os dogmas religiosos não podem ser questionados. Certas ciências tornaram-se soluções técnicas, transformando-se em muito mais do que disciplinas que procuram compreender e promover o humano.

Reumanização: comunidade e relacionamentos

Talvez a reumanização deva começar nas ciências relacionadas com a educação. Começa com um exame crítico da própria investigação, das práticas, métodos e epistemologia da investigação, e de como os resultados científicos estão a ser utilizados. Para que contribuem a investigação e a ciência e de que forma? Uma espécie de metaconsciência que inclui obrigações éticas. Deve também permitir discussões livres e divergências académicas, conduzidas com respeito e espírito aberto, para que as ideias, e especialmente a própria humanidade, possam ser compreendidas, analisadas e articuladas de inúmeras formas. Em vez de procurarmos regras e leis que rejam o desenvolvimento humano, deveríamos reconhecer o vasto potencial e capacidade de mudança da humanidade.

A reumanização é inerente à palavra “humanização”. Trata-se de restabelecer o aspeto humano. E os elementos mais humanos são os relacionamentos e as comunidades. Costuma dizer-se que o cerne da pedagogia é tornar-se parte de alguma coisa. E ao tornar-se parte de algo – as comunidades humanas, com a oportunidade de se envolver numa diversidade de relações –, uma pessoa permanece humana. Todas as reflexões anteriores constituem a base de dois projetos, ambos de natureza prático-pedagógica e baseados na investigação. Estes projetos centram-se em pequenas comunidades e relações. Um dos projetos já foi concluído, enquanto o outro está em fase de conclusão, estando o livro final a ser escrito.

A criança – o ser humano – faz sempre parte de comunidades. Aqui, distinguimos entre comunidades forçadas e comunidades intencionais. Uma comunidade forçada é a família. Outra é a comunidade em que a criança entra quando ingressa numa instituição. Esta poderá ser a instituição no seu todo, mas, mais especificamente, a “sala” em concreto a que a criança está destinada. Estes grupos são compostos por adultos e crianças reunidos aleatoria-



mente, com um tamanho arbitrário. Na Dinamarca, um grupo de pré-escolar é composto por 20 a 24 crianças, enquanto um grupo de creche tem aproximadamente 12 a 14 crianças. O tamanho dos grupos não se baseia em nenhuma justificação real. Olhando para a literatura internacional, argumentos majoritariamente psicológicos defendem grupos mais pequenos – cerca de 9 para crianças mais novas e 16 para crianças em idade pré-escolar. No entanto, não é apenas o tamanho que interessa; mais importante ainda, é a natureza compulsiva destes grupos. A criança é obrigada a fazer parte deles. Estas comunidades são formatadas – pré-estruturadas – com lógicas, exigências e conteúdos próprios pré-determinados, definidas por um pequeno subconjunto dos seus membros: os adultos. As crianças, por outro lado, têm pouca ou nenhuma influência. Sob estas comunidades estruturadas encontram-se as comunidades informais das próprias crianças, muitas vezes sem envolvimento de adultos e com muito pouco tempo disponível. Estes momentos surgem quando nada é deliberadamente planeado nas comunidades formalizadas. Nestes ambientes, as crianças expressam-se muitas vezes mais livremente, naquilo a que poderíamos chamar pequenas

comunidades: um grupo ao qual a criança se junta voluntariamente, querendo estar com outras crianças, e um grupo onde tem influência. Estas comunidades geralmente giram em torno de brincadeiras e relacionamentos.

Com base nestas pequenas comunidades e naquilo a que chamamos as relações das crianças entre si, formam-se pequenos grupos dentro das instituições, constituídos por um adulto e um determinado número de crianças. Estas pequenas comunidades, formadas com base nas relações entre as crianças e entre o adulto e as crianças, recebem tempo dedicado onde podem fortalecer as suas relações e participar em atividades em conjunto. É isto que definimos como uma comunidade verdadeiramente formativa: uma comunidade moldada por aqueles que participam e que, por sua vez, os molda. Tal como muitas outras comunidades, estas são dinâmicas – algumas crianças saem, outras aderem, os adultos podem ir e vir –, por isso nunca são estáticas. Em muitos aspetos, esta é a sua força: exigem reflexão e ação constantes tanto dos adultos como das crianças. Este é o aspeto formativo – evoluem com o tempo.

Ao contrário dos ambientes de grupos maiores, estas pequenas comunidades

requerem consideração. Exigem ação, discussão e conversa com todos os elementos do grupo sobre o que é apropriado. Exigem a “leitura” das crianças tanto individual como coletivamente. E contém um elemento de liberdade – a liberdade de decidir em conjunto o que fazer dentro da pequena comunidade. Estas comunidades trazem alegria, pelo menos de acordo com os adultos envolvidos. Alegria de estar perto das crianças, de as ver crescer e desenvolver-se e tomar decisões em conjunto, em vez de estas lhes serem ditas. E aqui crianças e adultos concordam plenamente: nenhum deles gosta de ser regulado por outros.

Esta é uma abordagem à reumanização. Significa reconhecer que os humanos permanecem humanos participando em comunidades que permitem a formação de relações duradouras e profundas. E sublinhar que estas comunidades contêm oportunidades de participação, envolvimento físico, aprendizagem, codeterminação e autonomia. Para ser e fazer. Estas comunidades são tangíveis e, no sentido mais profundo, formativas.



Sos Bayer, doutoranda, ex-diretora e professora associada em ciências da educação e ciências da natureza

Bibliografia:

- Freud, Sigmund (1975): *Kulturens byrde [O mal-estar na cultura]*. Hans Reitzel.
- Foucault, Michel (1994): *Viljen til viden [A vontade de saber]*. Det lille forlag.
- Grue-Sørensen, Knud (1967): *Opdragelsens historie 1*. [História da educação 1] Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Jacobsen, Bjarne og Bayer, Søs: (2020): *Menneske i verden [O homem no mundo]*. Samfundslitteratur.
- Kant, Immanuel (2012): *Om pædagogik [Sobre a pedagogia]*. Klim.
- Kragh-Müller, Grethe (2017): *The Key Characteristics of Danish/Nordic Child Care Culture in: Ringsmose, Charlotte/Kragh-Müller, Grethe (Editors): Nordic Social pedagogical Approach to Early Years*. Springer.
- Rousseau, Jean Jacques (1962): *Emile*. Borgens Forlag.
- Von Oettingen, Alexander (2024): *Det pædagogiske paradoks [O paradoxo pedagógico]*. Klim.

Infância na Europa

– Poética, pedagogia do jazz e filosofia prática

Esben Lindemann; Elenora Zorzi; Ida Theodora Wolf Berendsen

“As crianças anseiam por contos de fadas”

Søren Kierkegaard

Em 2023, nasceu uma excelente colaboração através de uma bolsa Erasmus, onde Ida Berendsen e Esben Lindemann, da Universidade de Ciências Aplicadas de Copenhaga, participaram num programa de intercâmbio na Universidade de Pádua. Partilharam experiências didáticas na aplicação de perspetivas filosóficas à formação de educadores. Em palestras com a investigadora Eleonora Zorzi e os seus alunos, discutiram como as abordagens filosóficas podem promover comunidades com crianças hoje. A ONU e a OCDE assinalaram que a infância institucionalizada deixa pouco espaço para a brincadeira e a espontaneidade, ameaçando a liberdade de brincar das crianças na Europa. Este artigo aborda a infância, as formas de interação e como os futuros educadores e educadoras podem aprender a envolver-se nas interações. Esben Lindemann enquadra as considerações filosóficas, Eleonora Zorzi explica a improvisação e Ida Berendsen apresenta métodos de reflexão didática.

A visão de Søren Kierkegaard sobre a ligação entre a infância e a dimensão poética

Esben Lindemann

Numa longa entrada do seu diário do início de 1837, Kierkegaard elaborou uma proposta para uma dissertação sobre o tema de contar às crianças contos de fadas. Kierkegaard parece aqui criticar os seus contemporâneos por atribuírem demasiada importância à clássica subdivisão da vida em fases: infância, juventude, idade adulta e velhice (SKS 17, 127). Os seus contemporâneos não têm uma visão suficientemente matizada destas etapas porque acreditam, erradamente, que elas se sucedem automaticamente como degraus de uma escada, e que uma etapa é apenas um pré-requisito para poder passar para a próxima. A progressão da vida

e a relação entre as diferentes idades é, segundo Kierkegaard, mais complicada do que isso (SKS 5, 380). As diferentes idades, tal como Kierkegaard as vê, continuam a existir e a entrelaçar-se umas nas outras (SKS 1, 41). A infância não é, portanto, apenas um período da vida que deve ser ultrapassado para se passar à fase seguinte. A criança não é um recipiente vazio à espera de ser enchido. A infância transporta em si uma realidade e a criança deve ser respeitada como um indivíduo com valor intrínseco (SKS 17, 127).

Kierkegaard sublinha como sendo uma característica central da infância: “As crianças anseiam por contos de fadas” (SKS 17, 129). As crianças precisam da poética nas suas vidas, afirma, porque ela pode “exercer simultaneamente (...) um efeito avassalador e tranquilizante” (SKS 17, 129) nelas. Desta forma, a poética estimula a fantasia e cria um sentido de ordem na vida da criança. Neste contexto, Kierkegaard sugere que a poética oferece oportunidades para processar emoções e estados mentais que, se ignorados ou não abordados, podem evoluir para ansiedade (SKS 17, 129). Através do envolvimento com a poética, as crianças podem confrontar e dar sentido aos seus sentimentos num ambiente seguro, preparando-se assim para enfrentar as complexidades da vida real com maior resiliência.

Porém, segundo Kierkegaard, não basta contar histórias que captem a imaginação das crianças; a forma como estas histórias são apresentadas também tem uma importância significativa (SKS 17, 130-131). A sinceridade do narrador é crucial para a experiência e envolvimento da criança com a história (SKS 17, 131). Isto exige imaginação e empatia do narrador, não apenas da criança. Na opinião de Kierkegaard, a arte de contar histórias assume assim uma função vital, pois molda o envolvimento da criança com a narrativa e permite uma ligação mais profunda e significativa ao mundo imaginário que o narrador constrói (SKS 17, 129). Assim, se-

gundo Kierkegaard, o fator prejudicial para a criança não é a exposição à poética, mas a presença de um contador de histórias que não acredita nas suas próprias narrativas. Isto mina uma dimensão crucial da experiência da criança (SKS 17, 123).

O que Kierkegaard propõe é uma abordagem única da leitura socrática. Nesta abordagem, é essencial envolver as crianças em conversas significativas em torno da experiência de leitura, permitindo-lhes expressar as suas próprias narrativas. O adulto não deve corrigir as histórias das crianças, mas sim afirmar as interpretações das próprias crianças sobre os contos (SKS 17, 127). As crianças devem ser incentivadas a ler e a contar histórias. O desejo das crianças de fazer perguntas deve ser estimulado e os adultos devem manter-se abertos ao diálogo com elas, independentemente das questões colocadas. A ênfase na situação de leitura ou de contar histórias com a criança deve estar, portanto, de acordo com Kierkegaard, não apenas em fazer que a história do adulto seja ouvida, mas sim em levar a sério a perspetiva da criança e as suas inúmeras perguntas (SKS 17, 124).

Além disso, existe uma estreita ligação entre uma abordagem dialogante e inquisitiva do mundo e a poética. Segundo Kierkegaard, este tipo de interação com as crianças não deve ser confinado a períodos de tempo específicos e limitados, mas deve ser integrado em encontros contínuos e diversificados com a criança (SKS 17, 124). A abordagem curiosa e lúdica inerente à poética alinha-se fundamentalmente com a forma como as crianças vivem o mundo. Serve como um modo de a criança adquirir conhecimento e compreensão sobre o seu meio ambiente.

Assim, existe na poética um potencial de aprendizagem que, segundo Kierkegaard, deveria ser aproveitado fora do ambiente tradicional da sala de aula. No entanto, também observa que o seu valor também existe no contexto escolar (SKS 17, 124). Kierkegaard parece procurar conscientemente criar um espaço para a espontanei-

dade e a imprevisibilidade, sugerindo que existe uma qualidade particular de aprendizagem inerente ao espontâneo e ao imprevisto. É importante realçar que não é só a criança que deve estar preparada para aprender nesta abordagem dialogante e poética; o adulto deve estar igualmente recetivo. Esta relação mútua é essencial para o próprio resultado de aprendizagem desta interação (SKS 17, 125).

A improvisação como um pátio de recreio para crianças e educadores

Elenora Zorzi

Hoje, as reformas neoliberais em muitos países ocidentais enfatizam os resultados dos alunos através de padrões ao nível do ano de ensino e de sistemas de dados para tornar os educadores de infância mais “profissionais”. Consequentemente, as salas de atividades da primeira infância são cada vez mais estruturadas com currículos centrados nos resultados académicos, deixando os educadores com pouco tempo para conversas com as crianças devido à avaliação e intervenção constantes (Graue et al., 2015; Bradbury, 2013).

Repensar os pressupostos pedagógicos para testar esta padronização implica valorizar a capacidade de resposta e a presença dos e das educadoras com as crianças, utilizando os interesses e conhecimentos das crianças como recursos de instrução (Graue et al., 2015). Isto passa por aprender a “dizer sim e” (Lobman, 2005a) ao inesperado, reconhecer no “acompanhamento uma atividade nobre” e minimizar atividades estruturadas para maximizar a diversidade e a autonomia (Barrett, 2012).

O princípio do “sim e” é um movimento afirmativo que permite aos educadores e professores progredir através da incerteza, promovendo um ambiente onde emergem a resolução de problemas e os resultados positivos. “Acompanhar como uma atividade nobre” ajuda os outros a pensar em voz alta e a dar o seu melhor, com os educadores a exemplificarem a importância de se revezarem como líderes e acompanhantes, à semelhança dos líderes do jazz. “Estrutura mínima, autonomia máxima” incentiva a criação de estruturas flexíveis para maximizar a diversidade, convidando à exploração e experimentação. As atividades com estruturas flexíveis, como jogos ou debates, permitem que as crianças explorem novas possibilidades e os educadores atuem como facilitadores e improvisadores.

Para valorizar a capacidade de resposta e a presença dos professores, a improvisação deve ser vista como um espaço de recreio e o “pedagogjazz” (Santi, 2016) como um quadro pedagógico que promove o crescimento e a aprendizagem recíprocos. O ensino responsivo requer o conhecimento dos conteúdos, o reconhecimento dos recursos das crianças e a abertura às relações educativas, tornando-o inerentemente improvisativo (Graue et al., 2015). Os professores improvisam respondendo ativamente às experiências e necessidades das crianças, considerando múltiplas dimensões de conhecimento em interações momento a momento.

A improvisação é relacional e pode ser uma experiência coletiva significativa. As brincadeiras infantis assemelham-se à improvisação em grupo, onde os participantes desenvolvem os contributos uns dos outros. Nesta perspetiva sociocultural, a “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1978) é criada pela atividade improvisada e coletiva dos participantes. Assim, a comunidade de educadores e crianças necessita de disposições que adotem esta abordagem improvisativa.

Adotar ou inventar atividades de improvisação que criem ZDP requer quatro aspetos principais (Zorzi, Santi, 2020).

Em primeiro lugar, cultive uma atitude de “mente aberta”, que inclua sensibilidade, empatia, emoção, perspicácia, energia e escuta. Os improvisadores usam uma mentalidade positiva para criar expressões espontâneas em condições pouco claras, assumindo que cada uma delas pode seguir numa direção positiva. Distinguem oportunidades em vez de obstáculos e são sensíveis aos contextos, participantes e necessidades. São empáticos, conscientes do processo e estão presentes no momento necessário. Escutam e são recetivos sem serem intrusivos, retirando-se para segundo plano quando não são necessários. Ouvir implica construir ativamente a partir do que nos dão (Lobman, 2005a).

Em segundo lugar, o “respeito” implica envolvimento e concentração. Respeitar a improvisação significa validar a atividade e o processo, mesmo que extemporâneo. Os participantes atribuem dignidade e valor às suas ações, exigindo empenho e concentração. Isto permite que histórias e significados surjam e sejam reconhecidos (Zorzi, Santi, 2023).

Em terceiro lugar, a “confiança” implica aceitar o que acontece e partilhar responsabilidades coletivamente. Os improvisa-

dores confiam no processo, abandonando o controlo sobre os caminhos e os resultados. Os educadores e as crianças confiam nos seus conhecimentos, recursos e capacidades, relaxando o suficiente para deixar o processo acontecer. A responsabilidade partilhada reduz a ansiedade em relação aos erros e amplifica o humor e a compreensão coletiva (Zorzi, Santi, 2020). Em quarto lugar, “envolver-se” implica assumir riscos, ter convicção e acreditar. A improvisação exige que os participantes se envolvam, se descubram e ofereçam o seu melhor. Educadores e crianças assumem riscos coletivos devido à espontaneidade e imprevisibilidade do processo, gerando uma forte coesão à medida que enfrentam juntos a incerteza.

Os professores e educadores podem improvisar como facilitadores, e não apenas como observadores, durante conversas ou discussões filosóficas com as crianças (Lipman, 2003). Apoiar momentos de diálogo entre as crianças, sejam eles criados espontaneamente ou concebidos pelos educadores, exemplifica o uso da improvisação como área de recreio. O ensino improvisativo cria oportunidades para que as crianças e os educadores construam em conjunto conhecimento e produzam significado, tornando-se uma comunidade de práticas (Wenger, 1998).

A improvisação proporciona um “ambiente de criatividade seguro” e de baixo risco (Weinstein, 2016), permitindo aos educadores e às crianças lidar com situações complexas de forma criativa, sem medo de errar. Brincar significa uma viagem criativa com outras pessoas, não determinada por regras externas.

“Aprender a brincar em grupo requer o envolvimento na atividade de criar algo em conjunto. Não pode ser aprendido através de um livro ou ouvindo um professor. O improvisado dá às pessoas a experiência de aprender como trabalhar coletivamente” (Lobman, 2005a).

Perspetivas didáticas – um resumo

Ida Theodora Wolf Berendsen

Queremos abraçar a dimensão poética na infância, vendo a competência ficcional das crianças na relação com os pedagogos. O nosso objetivo é ensinar os alunos dos sistemas educativos europeus a “dizerem sim” e a envolverem-se na pedagogia improvisativa do jazz.

Na primavera de 2023, colaborámos com estudantes da Universidade de Pádua para testar diversas iniciativas didáticas.



Desenho com Kierkegaard e uma criança, por Ida Berendsen

Estas iniciativas centraram-se nos valores que os alunos defendiam na sua compreensão da infância. Exploramos como ensiná-los sobre as crianças como sendo seres sociais que se desenvolvem num ambiente poético através de interações improvisadas com educadores.

Procuramos criar um formato de exercício que ajudasse os futuros educadores no reconhecimento de momentos de significado infinito. A nossa ideia era que os alunos praticassem a disponibilidade para as crianças, promovendo conversas significativas e proximidade. Esta abordagem enfatiza a reciprocidade no presente, em vez de um questionamento unilateral por parte do aluno.

Em 2023, estudantes da Universidade de Pádua testaram iniciativas didáticas para compreender os valores da infância. Praticaram estar presentes e participar em conversas significativas usando o diálogo sócrático. Inspirados pela filosofia existencialista, focaram-se na reflexão sobre os valores por detrás das ações. O objetivo era promover momentos espontâneos e significativos na educação através da reflexão e improvisação contínuas.

Não achamos que seja pedagogicamente apropriado descrever normativamente as conversas atuais com crianças como uma série de princípios. Em vez disso, oferecemos ferramentas para ajudar o pessoal a concentrar-se na presença na prática. Uma ferramenta é o diálogo sócrático, que envolve a gravação e análise de conversas para descobrir valores subjacentes. Outra ferramenta é o apoio didático, que incen-

tiva a presença, a disponibilidade e a criatividade nas interações com as crianças, promovendo momentos significativos e espontâneos. "A nossa ferramenta didática filosófica também se inspirou na 'didática do presente', de A. Jonsson (Jonsson 2013), que enfatiza a consciência e a reflexão na ação. A abordagem incentiva a reflexão filosófica sobre os valores para estar presente e envolvido com as crianças, criando interações significativas." Segue-se um exemplo de um exercício didático que os alunos devem praticar antes de porem em prática a pedagogia do jazz e iniciarem conversas poéticas com as crianças.

Apoios didáticos para momentos presentes

1. **Estar presente:** Reflita sobre como é estar totalmente presente. Pratique discutir isto com outras pessoas utilizando métodos filosóficos práticos (por exemplo, "Practical Philosophy and Management", de Michael Højlund).
2. **Disponibilidade:** Pense nas formas como estará disponível. "Diz alguma coisa, pega em alguma coisa e faz algo com isso."
3. **Contribuição criativa:** Pense em como pode melhorar o jogo com os itens disponíveis, dando-lhes novas funções. Por exemplo, uma pá pode transformar-se num puxador que abre uma porta para um novo mundo. Utilize objetos do dia a dia, como embalagens para ovos e tubos de cartão, de forma criativa.
4. **Improvisar e ser espontâneo:** Experimente ações e esteja pronto para voltar a fazê-las. Siga o exemplo das crianças, mas introduza também elementos inesperados, como dizer: "E agora, a bomba de gasolina está fechada."
5. **Equilibre a sua participação:** Certifique-se de que não domina o jogo ou a conversa.
6. **Agarre o momento:** Partilhe momentos espontâneos com as crianças.

Conclusão

O nosso artigo defende que os adultos de mente aberta na Europa abracem a dimensão poética da infância, promovendo a improvisação e a presença, e inspirando uma visão democrática e social da infância.



Ida Theodora Wolf Berendsen, Professora Associada Universidade de Copenhaga

Eleonora Zorzi, é investigadora em exclusividade em Pedagogia e Didática, no Departamento FISPPA da Universidade de Pádua, Itália

Esbén Lindemann, Professor Associado Universidade de Copenhaga

Bibliografia

- Andersen Anne Anthon, "Play professor: I want to make educators the best ambassadors of play" Children and young people 2018 (apenas em dinamarquês).
- Barrett, F. (2012). *Yes, to the mess: Surprising leadership lessons from jazz*. Harvard Business Review Press.
- Biesta, Gert, *Letting Art Teach*, Arnhem: ArtEZ Press 2017.
- Bradbury, A. (2013). *Understanding early years inequality: Policy, assessment and young children's identities*. London: Routledge.
- Graue, M.E., Whyte, K.L., Karabon, A.E (2015). The power of improvisational teaching. *Teaching and Teacher Education*, 48; pp. 13-21.
- Højlund Michael (2013) *Practical philosophy and management*. Akademisk forlag.
- Jonsson, A. (2013). *Creating curriculum for the youngest children in preschool: children's perspectives and didactics of the present moment*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kierkegaard, Søren, *Søren Kierkegaards Skrifter (SKS)*, vols. 1-28, K1-K28, ed. By Niels Jørgen Cappelørn, Joakim Garff, Johnny Kondrup, et al., Copenhagen: Gad Publishers 1997-2012.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lobman, C. (2005a). "Yes and": The Uses of Improvisation for Early Childhood professional Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26; 305-319.
- Lobman, C. (2005b). Improvisation: Postmodern Play for Early Childhood Teachers. *Advances in Early Education and Day Care*; 14; 243-272.
- Lobman, C. (2006). Improvisation: an analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4); pp. 455-470.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinstein, J. (2016). A Safe Creativity Environment. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.). *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; pp. 49-61.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.
- Zorzi, E., Santi, M. (2020). Improvising inquiry in the community: the teacher profile. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro; v. 16, n. 36; p. 01-17. DOI: 10.12957/childphilo.2020.46692.

Infância na Europa Hoje

Publicada em 5 países europeus

CATALÃO

infância a europa avui

David Altimir & Pau Sobrerroca
Asociación de Maestros Rosa
Sensat Avinguda de les Drassanes 3
08001 Barcelona, Espanya
+34 93 481 7373
associacio@rosasenat.org
www.revistainfancia.org

ITALIANO

BAMBINI in Europa oggi

Penny Ritscher & Gianfranco Staccioli
Museo della Scuola
Viale Alessandro Volta, 75
500131 Florence
Italy
+39 3491774187
g.staccioli@museodellascuola.it
www.museodellascuola.it

PORTUGUÊS

Infância na Europa hoje

Luís Ribeiro
Associação de Profissionais de
Educação de Infância – APEI
Bairro de Liberdade, Lt 9, Lj 14, Piso 0
1070-023 Lisboa, Portugal
+351 213 827 619
apei@apeipt
www.apei.pt

e

BAMBINI in Europa oggi

Irene Guccione
CEMEA (Centro di Esercitazione ai
Metodi dell'Educazione Attiva)
Via Agostino Maspoli 37
6850 Mendrisio - Switzerland
+39 3920206407
ireneguccione@gmail.com
www.cemea.ch

DINAMARQUÊS

Børn Europa i dag

Claus Jensen
BUPL Århus
Kystvejen 17, 2. sal
8000 Aarhus C, Danemark
+45 263 719 65
bornineuropaidag@gmail.com
www.bornineuropaidag.dk



