

Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade

Teresa Vasconcelos¹

Resumo: O presente trabalho debruça-se de forma crítica sobre o discurso dominante de “a criança no centro”, des-construindo este discurso neo-liberal à luz de uma teoria crítica e pós-moderna. Sugere o regresso ao conceito de criança membro de uma comunidade, demonstrando, através de um conjunto de conceitos teóricos – “conjuntos complexos”, “fronteira” e “agência relacional” – como a criança, quando inserida num conjunto intrincado de interações, deve substituir a criança “no centro”. Tece-se um conjunto de propostas para uma educação inscrita no futuro.

Palavras-chave: criança “no” centro, criança na comunidade, discurso educacional

Introdução

Tenho vindo a cooperar como consultora para a educação de infância em Timor Leste com o apoio da Fundação Open Society (Soros) e da UNICEF. Desenvolvi todo um programa-proposta para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar nesse país, incluindo uma secção específica com orientações pedagógicas². Nesse processo fui criticada pela UNICEF e outras ONG por não usar suficientemente a perspectiva da “educação centrada na criança”. Mas que quer dizer o discurso da criança “no centro” numa cultura ancestral centrada na comunidade como é a de Timor-Leste? Não se tratará de uma visão contextual norte-americana – e a respectiva cultura do individualismo – exportada para outros países, com total ausência de sensibilidade cultural? Será que não se trata de um discurso neo-colonial? Que quer dizer família centrada na criança, sociedade centrada na criança, currículo centrado na criança? De que “centro” estamos a falar?

No seu livro “O Medo da Insignificância: Como dar sentido às nossas vidas no século XXI” Carlo Strenger (2012), um psicanalista israelita que faz parte de um painel internacional para monitorizar o terrorismo, coloca a

¹ Teresa Vasconcelos é Professora Coordenadora Principal (Aposentada) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal. Doutorou-se na Universidade de Illinois, EU. E-mail: t.m.vasconcelos@netcabo.pt

² Estes documentos – *Weaving a Tais for Children in Timor-Leste: A Policy Framework for Preschool Education and Basic Orientations for Preschool Practitioners* – são propriedade da Open Society Foundation que financiou este projeto em Timor-Leste.

questão do “medo da insignificância” nos seres humanos e da prevalência de um “Eu global” produto da economia global mas, também, de um mercado ultraliberal (“o evangelho da quantificação”, como refere o autor) que transforma tudo num “bem transacionável”. Strenger reflete em alguns slogans de grandes multinacionais do desporto tais como *Just Do it!* (da Nike) ou *Impossible is Nothing!* (Adidas) e afirma serem parte de “ilusão tremenda de onnipotência global” (p. 32).

Strenger descreve a destruição do tecido social de pequenas comunidades interdependentes à medida que as pessoas emigram para cidades despersonalizadas e anónimas. Ao questionar o significado de “uma vida boa” numa sociedade justa, Strenger introduz a crucial questão do equilíbrio entre a excelência individual e o desenvolvimento da comunidade, tomando a comunidade como um bem comum. Citando Rorty (1989), Strenger considera que se torna importante que se mantenha a pequena comunidade para que haja ligação com as comunidades mais amplas nas quais se deve inserir (Rorty, 1989).

Procurando deslocar esta questão para a relação entre a criança e a/s sua/s comunidade/s, refiro um trabalho anterior (Vasconcelos & Walsh, 2001) baseado numa etnografia desenvolvida num jardim de infância em Portugal (Vasconcelos, 1997). Usando numerosas *vignettes* e episódios passados ao redor de uma grande mesa onde o grupo de crianças se reunia, a autora descreve como Ana, a educadora, constrói um sentido de comunidade com as crianças.

Apresentam-se de seguida alguns exemplos desta responsabilização individual da criança perante a comunidade:

A Filipa, na casinha, junta duas cadeiras e faz um hospital. A Mariana está muito absorvida por esta brincadeira. A Adelaide (auxiliar) entra na sala e a Ana (educadora) pede-lhe que limpe as casas dos animais. É 6ª feira e é necessário deixar os animais confortáveis. Adelaide lembra à Mariana que hoje é ela que está de serviço aos animais.

Mariana, da casa de bonecas, imperativamente diz: “Agora não posso ir!”

Ana responde: Mas foste tu que escolheste estar de serviço aos animais. Vai ver como resolves isso, vai falar com os teus amigos.

Mariana vai saber se alguma das outras crianças a quer substituir. Mas todos estão muito concentrados nas suas tarefas. Pouco depois passa por nós atrás de Adelaide, a auxiliar e afirma, com um ar mui-

to digno, de cabeça erguida, faces coradas, olhos mais brilhantes do que o habitual: “Tenho que ser eu!”. (Vasconcelos 1997, p. 223)

Mariana aprendeu que assumir uma responsabilidade determinada implicava ter de parar de brincar na casa de bonecas. Apesar de Ana lhe ter sugerido que procurasse alguém para a substituir, a Mariana não foi bem sucedida nas suas negociações e acabou por aceitar a tarefa. Tratou-se de um importante momento formativo para a Mariana, um momento de crescimento pessoal e de des-centração. Desistir de uma satisfação imediata para assumir as suas responsabilidades é uma experiência profundamente humana, um ato moral.

As crianças vão sentar-se à mesa para comerem a fruta. O David é um dos mais novos (3 anos recentemente feitos) e a Filipa (5 anos) apressa-se a ajuda-lo a descascar a fruta. Pega na peça de fruta do David e diz-lhe com ternura: “Senta-te aqui, meu menino”. O David senta-se e deixa a Filipa ajudá-lo. (Vasconcelos 1997, p. 131)

O Hugo, a Joana Raquel e a Vanessa querem pôr a mesa para a fruta. A Vanessa chora, dizendo que é a vez dela. O Hugo dá um apertão à Vanessa. A Ana, que estava a falar com as auxiliares, vem para junto do grupo e diz muito claramente: “Vocês precisam é de falar, precisam de falar uns com os outros”. A Vanessa para de chorar. O Vasco junta-se ao grupo e conversam todos enquanto consultam o quadro das tarefas. A Ana volta para junto das auxiliares e continua a falar com elas. (Vasconcelos 1997, pp. 177-178)

Esta descrição de um trabalho de cidadania e de construção de comunidade através da complexidade das interações entre as crianças estabelece uma alternativa à resolução violenta de conflitos e representa uma subtil crítica ao discurso acima referido: a ideologia dominante das sociedades de hoje, nomeadamente do hemisfério norte, da “criança como centro” do ato educativo, do currículo “centrado na criança”, um discurso que está a ser “exportado” para outros países, adulterando práticas educativas e culturais muito mais saudáveis. A Mesa Grande, naquela sala de atividades, era o centro e constituiu-se em metáfora ilustrativa da concepção que queremos propor que é a de que, o centro do ato pedagógico é uma rede intrincada e complexa de interações de que as crianças fazem parte.

Vasconcelos e Walsh (2001) criticam a ênfase colocada na criança individual e argumentam no sentido de que “não que esta perspectiva esteja

errada, apenas que está incompleta” (p. 500). O lugar-comum “cada criança é diferente e especial” contribui para a perda daquilo que tem formado o ser humano ao longo de mais do que 150.000 anos de existência: a consciência da nossa interdependência. Bruner (1996) considera que a maior criação humana é a cultura. Walsh expande o pensamento de Bruner e afirma que a maior criação humana é a comunidade (2013, comunicação pessoal). O enfoque na criança individual, a importância da comunidade e a necessidade de ajudar a criança a fazer parte ativa de um certo número de comunidades, perdeu-se.

Deslocando a criança do “centro”...

Vou abordar a problemática do presente trabalho a partir do meu próprio contexto: Portugal, pequeno país da periferia inserido na comunidade europeia. Introduzo de seguida uma metáfora para ilustrar o ponto que quero discutir neste ensaio. Trata-se de um quadro de Ana Vidigal (Figura 1) para o qual olhei obsessivamente aquando da recente exposição retrospectiva na Fundação Gulbenkian. A contemplação do quadro representou uma *epifania* (Denzin, 1989³) que ilustrava as minhas mais recentes preocupações:



Figura 1 - Quadro “O pequeno lorde”, de Ana Vidigal
(Disponível em <http://tinyurl.com/ora9e8d>)

³ Denzin considera que *epifanias* são momentos e experiências de interação que deixam marcas nas vidas das pessoas. São estruturas de significado fundamentais nas vidas das pessoas.

Neste quadro, intitulado “O Pequeno Lorde,” vemos uma criança isolada a emergir de um jardim rodeado por formas concêntricas e elípticas que acentuam a sua posição no centro. Parece-me poder afirmar que a “criança como centro” é um sinal pouco salutar na sociedade de hoje. Relaciona-se com a criança que se julga o ser determinante do universo, a criança consumidora compulsiva, a criança “sem limites”, a criança associal: um “reizinho” no meio do seu séquito bajulador; uma “criança-casulo” envolvida em si própria e isolada dos seus pares... A redução das taxas da natalidade e, ainda, a existência de muitas famílias onde predomina o filho único⁴, o acesso ao consumo desenfreado e ao condicionamento que ele coloca a adultos e crianças, o facto das famílias frequentemente se demitirem do seu papel educador e formador – seja ele filho único ou um entre irmãos –, remetendo para a escola essa tarefa, todos estes factos têm contribuído para criar novos “meninos selvagens”⁵ (Truffaut, 1970). O “Pequeno Lorde” é ilustrativo desta condição infantil: o menino no “centro” com o mundo todo girando à sua volta.

O mito de Narciso que, vivendo no encantamento consigo próprio, cai ao lago apaixonado pela própria imagem, sugere aquele que não se ama senão a si próprio e que, incapaz de se descentrar de si mesmo, se autodestrói.

A minha interpretação pessoal da pintura de Ana Vidigal é de que a criança deseja estar fora do centro, quer estar imersa em relações, quer interagir com outros e tornar-se interdependente. O desafio colocado por esta obra de arte – pelo menos para mim – é a necessidade de repensar a educação da criança num mundo de interações realizadas em diferentes comunidades: a família (onde ela é uma entre outros), a escola (uma comunidade de pares e de adultos), uma determinada comunidade imersa num contexto específico, a sociedade em geral. A criança é “central”, mas ela não é “o centro”. O centro é um mundo complexo e intrincado de relações.

Uma ênfase em bens a consumir traz consigo o perigo de uma busca narcísica de felicidade individual, de “ter” em vez de “ser”. Assistimos também ao condicionamento das crianças para se tornarem vorazes devoradoras de coisas: uma dispersão que provoca mais dispersão, numa espiral destruidora. Ligado a este factor, deparamo-nos com os problemas de saúde e obesidade criados por hábitos alimentares que se baseiam no consumo de alimentos impróprios, elaborados à base de açúcares e químicos... O materialismo da sociedade em que vivemos põe o “eu quero” no centro da nossa vida, convertendo o “outro” apenas num objecto que vemos em termos do nosso próprio prazer ou da nossa vantagem (e as crianças, tal como os adul-

⁴ No contexto português estas são situações preocupantes.

⁵ *L'enfant sauvage* (*O Garoto Selvagem* ou *O Menino Selvagem*) é um filme francês de 1970, dirigido por François Truffaut e baseado em livro de Jean Itard (1774-1838), um médico psiquiátrico francês que se torna responsável pela educação de uma criança selvagem.

tos, podem enfermar desta “doença...”). Como educar crianças insaciáveis? Consumir tornou-se um fim em si mesmo com carácter compulsivo e irracional.

Pergunto se realmente a criança é realmente “o centro” ou se fará parte de um universo claramente “policêntrico”? Queremos uma família ou uma escola “centradas [apenas] na criança”? Ou será que a criança não fará parte de um universo familiar poli/multicentrado? A nosso ver a criança é *central* – o que é subtilmente diferente de ser *o centro* – movendo-se num universo policêntrico: a criança é parte de um rico universo *de interações* que a estimulam e, simultaneamente, a limitam.

O “Pequeno Lorde” de Ana Vidigal ilustra esta ideologia dominante: a criança no centro, com o mundo a rodar em torno de si. O quadro de Ana Vidigal confrontou-me com esta ideologia da satisfação imediata que leva à insatisfação imediata. Será que o desejo ou a aspiração não poderão ser um contraponto ao excesso do “ter”?

O discurso da criança “no centro”

Hoje o estudo do desenvolvimento da criança é considerado como um processo cultural com um duplo sentido: “o desenvolvimento da criança é cultural porque ela habita um meio de empreendimento humano construído ao longo de séculos, em que a criança é encorajada a participar de formas culturalmente determinadas - tais como falar, comportar-se, pensar e sentir -, mediadas pelas suas relações com o outro, que é geralmente um ator mais experimentado; por outro lado a ideia de desenvolvimento infantil é, em si mesma, culturalmente construída (Vasconcelos, 2009).” A sociologia da infância trouxe um contributo inovador e específico para o entendimento da diversidade de crianças e de diversidade de infâncias, questionando normas e padrões existentes. Pinto (1997) considera que “o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogénea, e de significado óbvio:”

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

alargada ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc.. (p. 63)

Ferreira (2004) realiza um importante trabalho etnográfico num jardim de infância⁶ na perspetiva da sociologia da infância, concluindo, de modo relevante, que:

Considerar as crianças como atores sociais competentes no seu próprio processo de socialização requer, assim, uma atenção especial às relações de dominação e hegemonia cultural, protagonizadas por si no contexto do jardim de infância (JI) as quais contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. Por isso se o objectivo for a promoção do JI como um espaço de educação e de exercício de cidadania das crianças, importa que os adultos adquiram uma atitude reflexiva de natureza sociológica que lhes permita ler as práticas infantis, na sua diversidade, como objetos de conhecimento social atravessados pela desigualdade social (...). No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos. (pp. 415-416)

Reconhecemos que uma educação centrada no professor com ênfase numa aprendizagem mecânica prevaleceu no universo educacional durante dezenas de anos e negou a individualidade da criança. Reagindo a esse modelo reconheceu-se a criança como centro da sua própria aprendizagem. A psicologia ocidental, com os seus diversos esquemas de análise, foi ajudando a explicar o desenvolvimento das crianças. A sociologia da infância veio abrir a possibilidade de inúmeras infâncias e das múltiplas possibilidades contextuais de se ser criança. Mas, tal como sugere Strenger (2012), o pêndulo balançou demasiadamente para o lado oposto.

Colocar a criança no centro foi uma reação a uma educação e currículo centrados no professor e esta perspetiva dominou durante muitos anos a pedagogia. No entanto, o meu argumento é que a ideologia da criança no centro precisa de ser questionada nas sociedades de hoje, nas famílias, escolas, comunidades. Um discurso centrado na comunidade e que não aliene o indivíduo oferece uma alternativa ao discurso centrado na criança.

Mas de que se trata quando falamos do discurso da educação e currículo “centrados” na criança?

⁶ No contexto português, jardim de infância é o estabelecimento educativo que recebe crianças dos 3 aos 6 anos.

Chung e Walsh (2000) reportam esta ideia a Froebel (1782-1852). No seu livro “Educação do Homem” (1889), Froebel escreveu:

Agora, é verdade, para o período da infância este desejo [de unidade] é preenchido pelo gozo completo proporcionado pelo jogo. Mas isto, no período da infância [a criança] está colocada no centro de todas as coisas, e todas as coisas são vistas apenas em função de si própria, da sua vida”. (citado em Chung & Walsh 2000, p. 217)

Froebel usou a metáfora “jardim de infância”, um jardim para a criança como um espaço em que cada criança crescia ao seu próprio ritmo. O papel do professor era guiar, apoiar e compreender a criança. Chung e Walsh (2010) questionam o facto de, para Froebel, cada criança devia ser colocada no centro do mundo, mais do que aprender o mundo a partir dos outros. Um outro trabalho por Tzuo, Yang e Wright (2011) debate a questão da educação “centrada” na criança numa perspetiva re-conceptualista e pós-estruturalista e questiona que modelos estamos a oferecer às crianças.

Chung e Walsh (2010) demonstraram que Hailmann (1872), responsável pela introdução dos jardins de infância nos Estados Unidos, assim como outros autores, preocupados com a “não escolaridade” do jardim de infância, introduziram a ideia de “criança no centro” no discurso educacional norte-americano. Segundo estes autores, nesse processo ocorreu uma mudança subtil e crucial. A ideia de Froebel de colocar a criança no centro do mundo que ela própria procurava conhecer foi transformada na ideia de que a criança *era* o centro. Nesta continuidade tornou-se necessária uma dinâmica concêntrica de todos os sujeitos e todos os materiais de ensino. No centro estava a criança com uma perspetiva livre, plena e variada (Chung & Walsh 2010, p. 220).

John Dewey (1859-1952) retomou o discurso da comunidade em contraponto ao do indivíduo. Segundo Dewey, para se poder educar a “criança total” a criança deveria dirigir a sua própria aprendizagem. Mas Dewey sublinhava a importância da sociedade e das suas instituições democráticas, entre elas a escola. A criança é vista como fazendo parte de diferentes comunidades democráticas nas quais a criança se deveria tornar um membro ativo. Dewey dava ênfase ao “princípio fundamental da escola enquanto forma de vida comunitária”:

A sociedade concebe a escola como um lugar onde certa informação deve ser proporcionada, em que certas lições devem ser aprendidas, certos hábitos devem ser formados. O valor disto é concebido como fazendo parte das fundações de um futuro distante; a criança deve fazer essas coisas em função de qualquer outra coisa; elas são apenas preparação. Em resultado disso não se tornam parte da experiência

de vida da criança e, portanto, não são realmente educativas. (Archambault, 1964, p. 431)

É importante desde já recordar a reflexão de Manuela Ferreira sobre esta questão apontada por John Dewey:

No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim **corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos**⁷. (Archambault, 1964, p. 41)

Trata-se de uma subtil diferença: considerar a criança como futura cidadã em contraponto a considerá-la como *cidadã no presente*. O convite a que a tomada de decisão política sobre a infância seja baseada nas evidências *que resultam de décadas de investigação independente* nos domínios da economia, da neurociência, da sociologia, da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, estudos urbanísticos, estudos feministas, justiça, etc., tem-se tornado progressivamente uma realidade. A infância tornou-se um campo pluri/multidisciplinar. A/s criança/s, a/s infância/s e as pedagogias para estas idades só se explicam a partir das coordenadas múltiplas acima indicadas e não apenas de uma.

A *Convenção Internacional dos Direitos da Criança* (aprovada pelas Nações Unidas em 1989) foi um marco chave na afirmação da criança como cidadã inserida num contexto democrático. A Convenção dá ênfase ao respeito que a sociedade no seu conjunto precisa de ter pela criança assim como a responsabilidade de implementar os direitos da criança em todos os países. Apesar da urgente necessidade de se considerarem os direitos da criança, há um outro lado do discurso baseado nos direitos: a importância das responsabilidades. Alguns autores falam da necessidade de reconstruir os direitos da criança em termos da necessária interdependência com os outros (Ferreira, 2004; Tomás, 2011).

O documento da NAEYC (National Association for the Education of Young Children) *Developmentally Appropriate Practice for Children from Birth through Age Eight* (Bredekamp & Cople, 1997), disseminado em todo o mundo, é em parte resultado desta construção do conceito de criança no centro (Tzuo, Yang & Wright, 2011), já que está baseado nas teorias ocidentais do desenvolvimento infantil. Estas linhas orientadoras não levam em consideração as dimensões culturais e sociais da educação. Apesar desta

⁷ Realce em negrito meu.

limitação, este documento também tem tido grande influência nos países da Europa e na Ásia.

Esta necessariamente curta perspectiva procura sublinhar como o discurso da “criança no centro” se foi desenvolvendo através dos anos. Começou como uma contrapartida a um discurso centrado no adulto ou no professor. Este discurso deve ser examinado de forma crítica face ao discurso contemporâneo dominante influenciado pelo ultra-liberalismo. De modo a questionar algumas destas contradições o campo da educação precisa de se afastar de um discurso mais moral, individualista e baseado no julgamento para um *discurso ético*. Sugiro que a ética está baseada no respeito pelo outro. Esta perspectiva ética não é sobre o *EU* no centro. É sobre um *eu* que é interdependente e responsável pelos outros. É sobre um *Eu* responsável (Lévinas, 1982) para quem o *Outro* está no centro da sua atenção e cuidado. Este posicionamento ético leva-nos ao discurso da comunidade.

De regresso à comunidade

Conjuntos complexos

Fernandéz (1986) fala de “todos complexos (complex wholes)” quando discute o conceito de comunidade de um ponto de vista antropológico. Segundo Fernandéz, o “todo”, seja ele qual for, é um estado de inter-relação – “uma espécie de experiência de convivialidade” (p. 163). Cita Blake (1969), que considera a comunidade como “a coisa” intelectual (p. 179).

Se se pretende, neste trabalho, contestar o discurso dominante do “centrado na criança” apresenta-se, em contraponto, a necessidade de dar ênfase ao discurso da comunidade. Esta perspectiva leva a um discurso sócio-cultural sobre a escolarização, distanciando-se da perspectiva piagetiana da criança como cientista solitário para uma visão da criança interdependente de outros: a criança aprende melhor na *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky) com adultos e pares mais capazes, em situações complexas em que precisa de diferentes processos de *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976)⁸. O saber é criado no contexto da prática social (Bruffee, 1986), em processos de negociação e diálogo (Bruner, 1986), em situações da vida corrente (Bruner, 1990). Aquilo que as crianças podem fazer com o apoio de outros é um indicador mais forte do seu desenvolvimento do que aquilo que fazem sozinhas.

⁸ Wood, Bruner e Ross (1976) desenvolvem o conceito de *scaffolding*: pôr, colocar andaimes, indicando situações assistidas pelo adulto no sentido de apoiar uma criança a realizar uma determinada tarefa.

A criança é parte de uma comunidade de aprendentes, tal como é descrito em Vasconcelos (1997). Cada membro daquela comunidade de aprendentes, sentado em redor daquilo que física e metaforicamente é uma *mesa grande*, aprende melhor porque faz parte de uma comunidade de prática (Wenger 1998). Vasconcelos e Walsh (2001) insistem na necessidade da comunidade em vidas progressivamente mais fragmentadas e isoladas, resultantes da perda de um sentido do “local”. “Crescer dentro e para uma determinada cultura é, para as crianças, um processo bem local” (p. 501), um processo que está em permanente desenvolvimento, uma vez que a cultura é criada e recriada nas interações do quotidiano (Bruner, 1990).

Assim, a criança é *central*, mas não é o centro. As crianças vivem num mundo de interações. As crianças não são seres isolados, fazem parte de uma variedade de contextos humanos, sociais, culturais e históricos. O centro do ato educativo é uma rede intrincada de relações à qual a criança pertence.

Zonas de fronteira

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

Segundo Frazão (2014) a metáfora de fronteira corresponde bem ao espírito de trânsito, ao mesmo tempo ligeiro e dramático, que caracteriza o nosso tempo: “trânsito do centro uno para as múltiplas aberturas, do definitivo e completo para o permanentemente aberto, do essencial a representar para o possível, ainda por inventar, da grande história universal às narrativas regionais e biográficas, do categorial para o processual, do sentido já dado para o sentido ainda a fazer” (p. 95). Mais adiante Frazão afirma que “um único centro, fixo, acabado, estático, garante de todo o sentido entre origem e destino, deixou de fazer parte da grande imagem cultural e individual que temos de nós mesmos” (p. 96). Poderemos então afirmar que o “discurso da criança” no centro está desatualizado, não apenas no discurso educacional mas, também, e sobretudo, na “imagem cultural e individual que temos de nós mesmos”. Segundo Frazão “a fronteira que nos tirou do centro

poderá ser o lugar que nos convém como casa” (p. 130). Esta nova “casa” é um convite a ajudarmos as crianças a viverem em situações de fronteira.

Acreditamos que a educação de infância é um campo privilegiado de cruzamento de fronteiras. Muito temos a fazer num país em que cada serviço, departamento, estrutura de educação e, mesmo, organizações da sociedade civil, vive cada qual em seu “quintal” bem murado e protegido, sem garantir a eficácia da ação através de uma real “abertura de fronteiras” com vista a um trabalho articulado e mais eficaz. Outro conceito importante para entendermos este novo paradigma de fronteira é o conceito de *agência relacional*.

Agência relacional

Segundo Edwards (2005) a agência relacional é

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

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

A *agência relacional* contrapõe-se ao conceito mais limitado introduzido por Gidens nos anos 80 de “agência” por parte de um adulto ou de uma criança, numa perspectiva apenas individual. A *agência relacional* é um tra-

balho que se realiza através de interações, e só através delas se pode ter impacto na mudança de situações sociais. Parece-nos poder afirmar que, contrapondo à imagem da criança no “centro” a agência relacional sugere a criança como parte de um universo de interações.

Pretendemos direitos de cidadania para todas as crianças *hoje*: no entanto as crianças, sobretudo as crianças a quem mais se tornam necessários sistemas de suporte e de qualidade educativa, serão consideradas uma prioridade e uma urgência nacional? Ou são empurradas para projetos *com carácter assistencialista* que aumentam os guetos que já existem na nossa sociedade e em suas instituições? Essa preocupação mantém-se subjacente no que toca as crianças dos 3 aos 6 anos, mas parece-nos muito mais grave ainda nas crianças dos 0 aos 3 anos dado que o atual sistema de proteção e cuidados não é público.

Assistimos ainda à afirmação de uma nova cidadania: a criança-cidadã em antítese à “separação das crianças do espaço público.” O respeito pela cidadania da criança revela-se em:

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

Para uma Educação inscrita no Futuro

Ao terminar o presente trabalho ousei lançar um conjunto de propostas para enriquecer o discurso educacional dos tempos de hoje, um discurso alternativo ao da criança “no centro”:

- Propomos uma “ética e uma cultura do cuidado para a educação de infância”: um cuidado que fortalece os poderes pessoais, que capacita, que “empurra” para novos horizontes e possibilidades, que ajuda as crianças a construírem o seu projeto de vida em interação com outros – acredito na “educação de infância como uma ocupação ética”. (Vasconcelos, 2004)
- Ajudemos as crianças a terem um forte sentido de si próprias – que nenhuma criança cresça com “*nuvens de inferioridade nos seus céus mentais*,” como ouvi um educador americano afirmar. Que limpemos zelosamente essas nuvens, mas que o façamos *a tempo e com tempo*! Mas, simultaneamente, criemos condições para as crianças aprenderem a liberdade através de uma *liderança transformacional* e de uma *cidadania organizacional* (Alarcão, 2013). Este facto pressupõe trabalhar os direitos da criança dentro de uma comunidade de adultos responsáveis e de estruturas que sirvam as crianças: o seu processo implica organizações e lideranças que proporcionem um *serviço de educação e cuidados*, de iniciativa pública, solidária ou privada, mas claramente regulado e supervisionado pelas instituições estatais destinadas a esse efeito.
- Insistimos na educação da criança para o trabalho de grupo e para a cooperação. Acreditamos que deste modo de funcionar possam emergir, de forma praticamente automatizada, outras modalidades de trabalho mais coerentes com os tempos em que vivemos, contrapondo-as a uma cultura instalada de individualismo e de tradicional incapacidade de funcionar em equipas cooperativas. Este é o pressuposto do conceito de *agência relacional* anteriormente enunciado. Intuímos que a aprendizagem e experimentação - desde as primeiras idades - pode servir de contraponto à nossa forma imediata e interiorizada de funcionar, com os “vícios” correspondentes que limitam a nossa eficácia.
- Eduquemos a criança para ser solidária e não a criança solitária da redoma de Ana Vidigal: a criança que é “central” mas que não

tem que estar “no centro”; a criança que participa, que não desiste, mas que não tem tudo, não se instala, na consciência das “múltiplas identidades das crianças” – daí se falar em *cosmopolitismo* na infância -. Desafiemos as crianças (suas famílias, seus educadores...) a serem *cosmopolitas*, a construírem um *entre-lugar* (no sentido cultural que lhe é atribuído por Bahabha) nos seus contextos de vida e educação, um entre-lugar que crie hospitalidade e no qual floresçam interações positivas e solidariedades fecundas apesar das diferenças ou... por causa dessas diferenças.

- Ensinemos a criança a procurar uma atitude de *hospitalidade*, como acolhimento do outro, “despojamento de si própria para que o Outro possa ser acolhido na surpresa da sua originalidade e não dentro dos limites traçados pela nossa visão,” nas palavras de Carlos Antunes (20139, que continua: “Não há relação autêntica se não me torno permeável à perturbação que o outro, pelo facto de estar presente na minha vida (por entrar em minha casa), constitui” (pp. 11-12). Mais adiante Carlos Antunes afirma: “Somos movimento, somos fluir, somos alternância. Somos gente em acontecimento. Temos ainda que aprender uma suavidade no olhar sobre nós próprios e sobre os outros”. (p. 27)

Afirma um professor brasileiro de física teórica: *Repare, o que é bonito não é o que é simétrico, regular. É o que tem assimetria, pequenos defeitos:*” eduquemos as crianças para as assimetrias. Proponho, então, a imagem assimétrica da *Menina no (e o) Barco* de Picasso em contraponto à “criança no centro de Ana Vidigal”. Tantas as possibilidades de olhar para este quadro. Tão variados são os ângulos que nos propõe a menina e o barco!



Figura 2 - Imagem de Menina no (e o) Barco, de Pablo Picasso
(Disponível em <http://tinyurl.com/pvvmjds>)

Daniel Bareboim o reconhecido maestro e fundador de uma orquestra que reúne os dois lados do conflito palestino-israelita, aborda a necessidade, aparentemente contraditória, de cooperação e interdependência para conseguir a plenitude da experiência individual:

Sempre que tocamos música, seja de câmara ou em orquestra, temos de fazer duas coisas muito importantes ao mesmo tempo. Uma é exprimir-nos – caso contrário não contribuimos para a experiência musical – e a outra é escutar os outros músicos, faceta indispensável para se fazer música. (...) A arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra. Isto passa-se tanto a nível individual como colectivo: a execução é valorizada pela escuta e uma voz é valorizada pela outra. Esta qualidade dialógica, inerente à música, foi a principal razão que nos levou a fundar uma orquestra. (Barenboim, 2009, p. 70)

Deixo os leitores com a metáfora da orquestra em contraponto ao “Pequeno Lorde” de Ana Vidigal.

Referências

- Alarcão, Madalena. (2013). In: Seminário do Conselho Nacional de Educação. Lisboa, 23/04/2013.
- Antunes, Carlos Maria. (2013). *Só o Pobre se faz Pão*. Lisboa: Paulinas.

- Archambault, R. D. (1964). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago.
- Bahabha, Homi. (2006). Seminário na Fundação Gulbenkian, Lisboa, Outubro de 2006.
- Barenboim, Daniel. (2009). *Está Tudo Ligado: O poder da Música*. Lisboa: Bizâncio.
- Bredenkamp, Sue. e Cople, Susan. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight* (Revised Ed.). National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Bruffee, Kennet. (1986). Social construction, language and the authority of knowledge: A bibliographic essay. *College English*, 48(8), 773-790.
- Bruner, Jerome. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chung, Shunah, & Walsh, Daniel. J. (2000). Unpacking “child-centeredness”: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 215-234.
- Denzin, Norman. K. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage.
- Edwards, Anne. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43, 168-182.
- Fernandéz, James W. (1986). The argument of images and the experience of returning to the whole. In V. W. Turner & E. M. Bruner (Ed.). *The Anthropology of Experience* (pp. 159-187). Urbana and Chicago: The University of Illinois Press.
- Ferreira, Manuela. (2004). “A Gente Gosta é de Brincar com os outros Meninos”: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 415-416). Porto: Afrontamento.
- Frazão Correia, José. (2014). *Entre-tanto*. Lisboa: Paulinas.
- Froebel, Frederich. (1989). *The Education of Man*. (W. Hailmann, Trad.). New York: D. Appleton and Co.
- Hailman, William Nicholas. (1879). Adaptation of Froebel’s system of education to American institutions. *Journal of Proceedings and Addresses of the National Educational Association*, 12, 141-149.

- Konkola, Robert. (2001). Developmental process and inter-ethnic and boundary-zones activity. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds). *Between School and Work: New perspectives on transfer and border crossing*. Oxford: Pergamon.
- Lévinas, Emanuel. (1982). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70. RORTY, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: University Press.
- Pinto, Manuel. (1997). A Infância como Construção Social. In M. Pinto e M.J. Sarmiento (org.). *As Crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança).
- Rorty, Richard. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strenger, Carlo. (2011/2012). *O Medo da Insignificância: Como dar sentido às nossas vidas no século XXI* (The Fear of Insignificance: Searching for Meaning in the Twenty First Century). Lisboa: Lua de Papel.
- Tomás, Catarina (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento.
- Tzuo, Pei Wen, Yang, Chien Hui, & Wright, Susan Kay. (2011). Child centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, Vol 5(8), 554-559.
- United Nations. (1989). *International Convention of Children's Rights*. New York: United Nations.
- Vasconcelos, Teresa, & Walsh, Daniel. (2001). Conversations around the Large Table: Building community in a Portuguese public kindergarten. *Early Education and Development*, 12(4), 499-522.
- Vasconcelos, Teresa. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, Teresa. (2004). A Educação de Infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, 2-3, 109-126.
- Vasconcelos, Teresa. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.
- Walsh, Daniel. (2013). *Comunicação Pessoal*.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, David, Bruner, Jerome, & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.