



Dina Maria Batalha Henriques

SER EDUCADO, SER EDUCADOR: A DIMENSÃO FILOSÓFICA, ÉTICA E PEDAGÓGICA DA OBRA DE LUIZA ANDALUZ

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Filosofia e Teoria da Educação orientada pela Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Dezembro de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Dina Maria Batalha Henriques

**Ser educado, ser educador:
a dimensão filosófica, ética e pedagógica
da obra de Luiza Andaluz**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de *Filosofia e Teoria da Educação*, orientada pela Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 2016

Ficha técnica:

Título: Ser educado, ser educador: a dimensão filosófica, ética e pedagógica da obra de Luiza Andaluz

Autor: Dina Maria Batalha Henriques

Orientação científica: Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva

Domínio científico: Ciências da Educação na especialidade de Filosofia e Teoria da Educação

Instituição científica: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Fotografia da capa: Festa no Colégio Andaluz em 1962, com a presença de Luiza Andaluz

*A todas as
Servas de Nossa Senhora de Fátima
que me precederam,
das quais me sinto herdeira,
e a todos quantos caminham ao meu lado,
no mesmo trilho de Luiza Andaluz,
descobrimo, vivendo, reconstruindo,
partilhando e doando o que recebemos.*

Agradeço

A todos aqueles que acreditaram no valor e na potencialidade deste trabalho, motivando-me a investigar um tema tão pouco conhecido como o que decidi escolher para doutoramento;

À Professora Maria Isabel Ferraz Festas, por ter sido, na minha primeira aproximação à Universidade de Coimbra, o rosto de acolhimento desta mesma instituição e de manifesto apreço pela minha proposta;

À Professora Maria Helena Lopes Damião da Silva, pela sua disponibilidade, e acompanhamento na orientação cuidadosa e criteriosa deste trabalho;

Àqueles que têm trabalhado no arquivo da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima, organizando o espólio de Luiza Andaluz e que, nessa medida, me tornaram possível este estudo;

A cada um dos participantes que, por via do seu testemunho, no anonimato, deram conteúdo e beleza a este estudo. Alguns deles, pelos seus muitos anos de vida, são um autêntico tesouro de memória oral;

A todos os que colaboraram com as suas sugestões e correções ajudando-me com o seu olhar crítico sobre o texto.

Às irmãs Servas de Nossa Senhora de Fátima, com quem partilho o mesmo ideal de vida e de missão e que, todos os dias, me desafiam a aprofundá-lo e a vivê-lo;

Aos meus pais, que me transmitiram tudo o que consideraram de bom, que me educaram da melhor forma que lhes foi possível e de cujo testemunho guardo o princípio que é do ser educado que surge o ser educador.

RESUMO

Em Portugal, no início do século XX, surgiram várias obras de carácter socioeducativo em resposta às débeis condições de vida de uma parte substancial da população. Por influência de correntes pedagógicas que ganhavam protagonismo no mundo ocidental, essas obras tendiam a comungar de um princípio comum: tornar a instrução/educação acessível a todos, sem qualquer distinção, o que constituiria a via de regeneração da pessoa e, conseqüentemente, da sociedade.

Se algumas das mencionadas obras são conhecidas e reconhecidas, outras encontram-se ainda num estado precoce de divulgação e apreciação. Este é o caso da obra que Luiza Andaluz (1877-1973), fundadora da *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*, começou a edificar há mais de um século e que se materializou em instituições e serviços – escolas, centros sociais, casas de acolhimento para crianças e jovens em risco, entre outros – com diversas vertentes – sobretudo a nível social, educativo e religioso. Tendo tido origem em Portugal, com uma presença em diversas regiões, estendeu-se a outros países da Europa, África e América. A sua já longa história, a sua progressiva expansão, bem como a continuidade e extensão das suas funções justificam uma abordagem académica aprofundada.

O propósito deste trabalho de doutoramento, de carácter teórico-empírico, foi esclarecer a vertente educativa da obra em causa, a partir de três perspetivas: filosófica (dimensão teleológica), ética (dimensão axiológica) e pedagógica (dimensão operacional). O processo de investigação foi fazendo emergir uma ideia de educação, a qual se entende estar subjacente à obra, conduzindo os seus desígnios, pelo que, nessa medida, se apresenta e discute em pormenor.

De modo mais concreto, em termos teóricos, acompanham-se os passos de alguém que, por *ser educado* se transformou em *educador*, aprofundam-se as circunstâncias socio-políticas e educativas em que viveu e, com base na revisão da literatura e em documentos de arquivo, apresenta-se um esboço dessa ideia de educação; em termos empíricos, os dois estudos realizados, de carácter exploratório concretizaram-se em entrevistas a pessoas que conheceram Luiza Andaluz e participaram na sua obra, e na análise dos discursos que proferiu e que constam do seu espólio.

O confronto dos dados obtidos por ambas as vias e a exploração pormenorizada dos mais relevantes fazem sobressair, como força impulsionadora da obra, a vivência da fé com referência a Jesus Cristo. Por consideração ao propósito estabelecido, numa perspectiva teleológica, percebe-se que a finalidade última da educação que a tem conduzido e lhe tem imprimido identidade é o sentido da perfectibilidade de cada ser humano e da humanidade; numa perspectiva axiológica, destaca-se o dever de ser educado e de educar assente em virtudes, como o amor e a firmeza, e em atitudes, como o testemunho, a orientação e a presença atenta que se alia à promoção da autonomia; numa perspectiva pedagógica, evidenciam-se, como modos de educar, a relação próxima com a família, a promoção de condições humanas e materiais, de disciplina e de organização, e a continuidade entre a educação formal, não formal e informal.

Em suma, o presente estudo realça que o *ser educador* é expressão de quem se reconhece grato de *ser educado* e tem o desejo de partilhar o que recebeu. A ação educativa decorre, por isso, do sentido do *dever de educar*, não podendo deixar de ser guiada por uma ideia de educação. A ideia que foi possível apurar nesta tese é concretizada em princípios que têm sido recorrentemente enunciados e aos quais se continua a reconhecer pertinência.

Palavras-chave: Luiza Andaluz; obra socioeducativa; filosofia da educação; ética da educação; pedagogia; dever de ser educado; dever de educar; virtudes na educação.

ABSTRACT

In Portugal, in the beginning of the 20th century, many social-educational works appeared, in response to the poverty conditions of a considerable part of the population. Influenced by some pedagogical lines with increasing prominence in the western world, these works tended to share a common principle: to turn education accessible to all without any distinction, constituting the way of regeneration of the person and consequently, of society.

If some of these works are known and renowned, others are still in a premature state of unveiling and appreciation. This is the case of the work that Luiza Andaluz (1877 – 1973), founder of the *Congregation of Our Lady of Fatima*, started over a century ago and materialized in institutions and services – schools, social centers, shelter homes for children and young people at risk, among others – with various strands – especially at a social, educational and religious level. The work originated in Portugal, with a presence in different regions, and was extended to other countries in Europe, Africa and America. Its long history and progressive expansion, as well as the continuity and development of its activities, justify a profound and academic approach. The purpose of this doctoral work, of a theoretical-empirical nature, is to clarify its educational dimension from three points of view: philosophical (teleological dimension), ethical (axiological dimension) and pedagogical (operational dimension). The investigation process, brought out a certain idea of education, which we understand to be an underlying dimension of the work, conducting its designs, and therefore, presented and discussed here in detail.

In specific, in theoretical terms, this work accompanies the footsteps of a person who, by the fact of *being educated* turned into an *educator*; it deepens the comprehension of the social, political and educational circumstances in which she lived in; and according to the literature review and archive documents, it presents a sketch of the underlying idea of education. In empirical terms, the two exploratory studies consist on interviews to people who knew Luiza Andaluz and participated in her work, and on the analyses of the discourses that consist in her personal archive.

The collating of the data obtained from the exploratory paths and from the detailed study of the most relevant information, points out to the experience of faith with reference to Jesus Christ, as the driving force of the work. In consideration to the established purpose, from a teleological point of view, we understand that the ultimate finality of education that guided the work and marked its identity, was the sense of the perfectibility of each human being and of humankind. In an axiological point of view, we highlight the duty to be educated and to educate, based on virtues, such as love and firmness, on attitudes such as testimony, orientation and an aware presence which allies with the promotion of personal autonomy. From a pedagogical point of view, we evidence, as a manner of educating, a close relation with the family, the promotion of human and material conditions, of discipline and organization, and the continuity between formal, non-formal and informal education.

In sum, the present study enhances that being an educator is an expression of gratefulness for being educated and of the desire to share with others the received good. Therefore, the educational action arises from the sense of duty to educate, which cannot dismiss the idea of education. The idea of education that was possible to ascertain in this thesis, is carried out in principles which have been recurrently mentioned and to which we continue to recognize suitability.

Key-words: Luiza Andaluz; social-educational work; philosophy of education; ethics of education; pedagogy; duty of being educated; virtues in education.

RÉSUMÉ

Au Portugal, au début du XXe siècle, plusieurs œuvres de caractère socio-éducatif sont apparues en réponse aux conditions de vie faibles d'une partie substantielle de la population. Sous l'influence de tendances pédagogiques qui ont joué un rôle de plus en plus important dans le monde occidental, ces œuvres tendaient à partager un principe commun: rendre l'instruction/éducation accessible à tous sans distinction, ce qui constituerait la voie de la régénération de la personne et, par conséquent, de la société.

Si certaines des œuvres mentionnées sont connues et reconnues, d'autres sont encore à un stade précoce de diffusion et d'appréciation. C'est le cas de l'œuvre que Luiza Andaluz (1877-1973), fondatrice de la *Congrégation des Servantes de Notre Dame de Fatima*, a commencé à édifier il y a plus d'un siècle et qui s'est concrétisée par des institutions et des services – des écoles, des centres sociaux, des centres d'accueil pour enfants et jeunes en risque, entre autres – avec diverses modalités, notamment sociales, éducatives et religieuses. Ayant eu son origine au Portugal, avec une présence dans plusieurs régions, elle s'est étendue à d'autres pays en Europe, en Afrique et en Amérique. Sa longue histoire, son expansion progressive, ainsi que la continuité et l'extension de ses fonctions justifient une approche académique approfondie.

Le but de ce travail de doctorat, théorique-empirique, est de clarifier l'aspect éducatif de l'œuvre concernée, à partir de trois perspectives: philosophique (dimension téléologique), éthique (dimension axiologique) et pédagogique (dimension opérationnelle). Le processus de recherche a fait émerger une idée d'éducation, aperçue comme sous-jacente à l'œuvre, en guidant ses desseins, de sorte que, dans cette mesure, elle sera présentée et discutée en détail.

Plus concrètement, en termes théoriques, il s'agit d'accompagner les traces de quelqu'un qui, *en étant éduqué* est devenu *un éducateur*; d'approfondir les conditions sociopolitiques et éducatives dans lesquelles Luiza a vécu et, sur la base d'un examen théorique et de documents d'archives, de présenter une ébauche de cette idée d'éducation. En termes empiriques, les deux études réalisées, de caractère exploratoire, se sont concrétisées par des entretiens avec des personnes qui ont connu Luiza Andaluz et ont participé à son travail, et par l'analyse des discours qu'elle a prononcés, figurant dans son patrimoine.

La confrontation des données obtenues par les deux voies et l'exploitation détaillée des plus pertinentes font ressortir, comme force motrice de l'œuvre, l'expérience de la foi en référence à Jésus-Christ. Compte tenu de l'objectif établi, d'un point de vue téléologique, on peut percevoir que le but ultime de l'éducation qui l'a menée et lui a créé une identité est le sens de la perfectibilité de chaque être humain et de l'humanité; dans une perspective axiologique, il faut souligner le devoir d'être éduqués et celui d'éduquer basés sur des vertus, comme l'amour et la fermeté, et sur des attitudes, telles que le témoignage, l'orientation et la présence attentive qui allie la promotion de l'autonomie; d'un point de vue pédagogique, la relation étroite avec la famille, la promotion de conditions humaines et matérielles, la discipline et l'organisation, et la continuité entre l'éducation formelle, non formelle et informelle sont mises en évidence comme des moyens d'éducation.

En résumé, la présente étude souligne que le fait d'*être éducateur* est une expression de celui qui se sent reconnaissant d'*être éduqué* et a le désir de partager ce qu'il a reçu. L'action éducative provient, par conséquent, du sens du *devoir d'éduquer*, ne pouvant s'empêcher d'être guidée par une idée d'éducation. L'idée qui a été possible de vérifier dans cette thèse est concrétisée dans des principes qui ont été fréquemment énoncés et qui sont encore reconnus comme pertinents.

Des mots clés: Luiza Andaluz; œuvre socio-éducative; philosophie de l'éducation; éthique de l'éducation; pédagogie; devoir d'être éduqué; devoir d'éduquer; des vertus dans l'éducation.

Índice

INTRODUÇÃO	17
ENQUADRAMENTO TEÓRICO - 21	
Capítulo 1 - Vida e Obra de Luiza Andaluz	23
1.1. Do <i>ser educado</i> ao <i>ser educador</i>	25
1.1.1. O <i>ser educado</i> / <i>ser educador</i> gerado na família	25
1.1.2. O <i>ser educado</i> / <i>ser educador</i> gerado no rasgo de fé.....	34
1.2. Para se compreender a obra de Luiza Andaluz: contexto sociopolítico e educacional	71
1.3. A ação educativa de Luiza Andaluz expressa nas instituições	90
1.3.1. De 1891 a 1914	90
1.3.2. De 1915-1922	92
1.3.3. Após 1923	101
Capítulo 2 - Uma ideia de educação	123
2.1. Dimensão filosófica da educação	126
2.1.1. Um quadro axiológico de referência para a educação	127
2.1.2. Uma visão antropológica com vista ao aperfeiçoamento da humanidade	130
2.1.3. A educação integral como caminho de aperfeiçoamento	136
2.1.4. O horizonte da fé e a procura de caminhos comuns na educação.....	142
2.2. Dimensão ética da educação	149
2.2.1. Perscrutando os conceitos de ética e de moral.....	150
2.2.2. O dever como expressão ética	152
2.2.3. Do dever à virtude: o horizonte da educação do carácter	156
2.2.4. Da virtude do amor ao dever de educar pela relação educativa.....	160
2.3. Dimensão pedagógica da educação	167
2.3.1. Favorecer o direito à educação e o dever de ser educado	168
2.3.2. Educar em todas as circunstâncias.....	176
2.3.3. Educar com todos valorizando o específico de cada um	179
2.3.4. Educar com a família	181

Capítulo 3 - Desenvolvimento da investigação	187
3.1. Construção do quadro de referência.....	189
3.1.1. Estrutura conceptual de partida.....	190
3.1.2. Análise de conteúdo	191
3.1.3. Quadro de referência.....	195
3.2. Desenvolvimento do primeiro estudo	199
3.2.1. Objetivos do estudo.....	199
3.2.2. Participantes no estudo	200
3.2.3. Instrumentos.....	202
3.2.4. Procedimentos.....	204
3.3. Desenvolvimento do segundo estudo.....	205
3.3.1. Objetivos	205
3.3.2. <i>Corpus</i> documental	206
3.3.3. Instrumentos.....	208
3.3.4. Procedimentos.....	209
Capítulo 4 - Apresentação e interpretação dos dados	211
4.1. Apresentação dos dados	211
4.1.1. Sobre a dimensão filosófica da educação	212
4.1.2. Sobre a dimensão ética da educação	224
4.1.3. Sobre a dimensão pedagógica da educação	266
4.1.4. Perspetiva global das três dimensões	302
4.2. Interpretação dos dados.....	314
CONSIDERAÇÕES FINAIS	325
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	335
ANEXOS -	361

Índice de quadros

Quadro 1 – Santarém, Externato de Nossa Senhora dos Inocentes (1891 - 1914).....	91
Quadro 2 – Santarém, Externato de Nossa Senhora dos Inocentes (1915-1922).....	93
Quadro 3 – Escolas da <i>Obra das Escolas</i> da igreja de S. Luís.....	97
Quadro 4 – Casas de Trabalho da <i>Obra das Escolas</i> da igreja de S. Luís	98
Quadro 5 – Instituições com as duas modalidades: Escolas com Casas de Trabalho	99
Quadro 6 – Instituto Profissional Feminino	100
Quadro 7 – Asilo do Lumiar.....	101
Quadro 8 – Instituições da área <i>ser abrigo e amparo</i> localizadas em Lisboa.....	105
Quadro 9 – Instituições da área <i>ser abrigo e amparo</i> localizadas fora de Lisboa.....	106
Quadro 10 – Instituições da área <i>ministrar a instrução/ensino</i> de Santarém,.....	108
Quadro 11 – Instituições da área <i>ministrar a instrução/ensino</i> de Extremoz, Portalegre, Lisboa e Redondo.....	109
Quadro 12 – Instituições da área <i>ministrar habilidades</i>	111
Quadro 13 – Instituições de transição: Casa de Trabalho da Golegã e do Porto.....	114
Quadro 14 – Centros de Assistência Social.....	115
Quadro 15 – Modelo axiológico de educação integral	140
Quadro 16 – Estrutura conceptual da investigação	191
Quadro 17 – Quadro de referência da investigação.....	195
Quadro 18 – Caracterização dos participantes do primeiro estudo	201
Quadro 19 – Estrutura da entrevista	203
Quadro 20 – Registo das datas e dos locais das entrevistas	204
Quadro 21 – Descrição do <i>corpus</i> documental.....	207

Índice de figuras

Figura 1 - Percurso de vida de Luiza Andaluz.....	24
Figura 2 - Sistematização das finalidades educativas das instituições	102
Figura 3 – Sistematização das finalidades dos Centros de Assistência Social	118
Figura 4 – Uma ideia de educação delineada pela dimensão filosófica, ética e pedagógica	124
Figura 5 – Dinâmica educativa impulsionada pela utopia	132
Figura 6 – Visão integral da investigação empírica.....	189
Figura 7 - Grelha de registo das dimensões filosófica, ética e pedagógica	193
Figura 8 – Grelha de unidades de contexto e de registo agrupadas por categorias e subcategorias	193
Figura 9 – Uma ideia de educação: a dimensão pedagógica impulsionada pela filosófica e ética	326

Lista de Siglas

ACSNSF- Arquivo da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima

SCML- Arquivo Histórico da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

Introdução

A educação, na sua dimensão conceptual e prática, enquanto dinâmica e força de transformação individual e social constitui o lastro mais radical da nossa identidade e a mais preponderante condição do nosso futuro.

João Boavida, 2013, p.32.

Para o futuro olhamos cheias de esperança, a semente já está lançada à terra; saibam as que depois de nós vierem cultivá-la com o mesmo espírito de sacrifício, com o mesmo entusiasmo e igual carinho.

Luiza Andaluz, 1948.

O tema que alguém se propõe estudar pode decorrer da sua própria curiosidade (Boni & Quaresma, 2005). Esta suposição é inteiramente válida para o presente trabalho pelo facto de, num determinado momento, o nosso percurso de vida se ter cruzado com a faceta educativa de uma vasta obra de carácter social iniciada por Luiza Maria Langstroth Figueira de Sousa Vadre Santa Marta Mesquita e Melo, que frequentemente se assinava como Luiza Andaluz¹.

Trata-se de uma obra que teve origem em Portugal, mas que se alargou a outros países da Europa (Bélgica e Luxemburgo), a África (Angola, Moçambique e Guiné-Bissau) e América (Canadá e Brasil), sendo diversamente concretizada em função das realidades particulares, tanto de tempo como de espaço. A sua continuação tem sido da responsabilidade da *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* e atualmente também da Associação de Fiéis *Família Andaluz-Leigos*².

Ainda que pouco soubéssemos da origem e evolução dessa obra, que tomou forma e se consolidou no passado século, bem como dos seus fundamentos e expressão, ela envolveu-nos de modo muito particular. Cedo percebemos que o desconhecimento não era só

¹ Filha do Visconde de Andaluz, Luiza identificava-se e era conhecida pelo mesmo título nobiliárquico, razão que nos levou a optar por essa assinatura, que não integrava o seu nome de batismo, tanto no corpo do texto como as referências bibliográficas.

² Esta Associação de Fiéis teve aprovação canónica em junho de 2016.

nosso: ainda que tenha originado vários estudos (Policarpo, 1977; Pedroso, 1989; Tavares, 1997; Manique, 1999; Rodrigues, 2008), que incidiram em aspetos específicos (perfil, biografia, pedagogia e benemerência e ainda, intuições no catolicismo português), nenhum abordou diretamente a sua vertente educativa, aquela que mais nos interessava.

Assim, entendemos trabalhar, num enquadramento académico, essa vertente, que poderia constituir um contributo para o conhecimento do fenómeno educativo. De facto, segundo Ramos do Ó (2007, p.51), importa encontrar novos prismas de pesquisa educacional uma vez que ela tem estado muito presa “a uma agenda que remete diretamente para a construção do sistema estatal de ensino”.

Não sendo o nosso estudo realizado no âmbito da história nem da sociologia, é desse duplo quadro que partimos, pois não podemos esquecer que, na passagem do século XIX para o século XX, a educação se revestiu de um propósito acentuadamente transformador: a criança foi posta no centro das preocupações, visando-se para ela uma formação ativa e integral, virada para a preparação e pleno proveito da vida (Boavida, 1986).

Muitos foram os que em Portugal intuíram e materializaram, ainda que distintamente, esse propósito (Figueira, 2004; Rodrigues, 2005). Luiza Andaluz está entre eles: com orientação católica, esboçou a sua ação socioeducativa numa conjuntura peculiar – instabilidade política, medidas anticlericais, empobrecimento e fragilidade coletiva associada ao acentuado atraso da instrução (Rodrigues, 2008) – no decorrer da ascensão e desmoronamento de três regimes, a Monarquia, a Primeira República e o Estado Novo (Manique, 1999).

Consciente do valor da educação no desenvolvimento de cada pessoa, da sociedade e da humanidade, assim como, do *dever* e da responsabilidade de *educar*, dinamizada pela fé em Deus e pelo desejo de responder às exigências e urgências dos novos tempos (Policarpo, 1977), concebeu e implementou práticas consonantes, destinadas sobretudo aos mais pobres. Para tanto, abriu e dirigiu inúmeras instituições, tendo sempre ao seu lado representantes de diferentes classes sociais e fações políticas.

Pode-se dizer que, nessas instituições, o ideal educativo apresentou uma vasta amplitude – incluindo uma dimensão formal, não-formal e informal –, requerendo uma ação permanente, pelo que aqueles que a assumissem teriam de evidenciar disponibilidade para intervir sempre que as circunstâncias o justificassem.

Além disso, enquanto ideal, revela intencionalidade e finalidade, percebendo-se nele, distintamente: o sentido da afirmação de Maia (2011, p.310), que “é da dimensão de ser educado que resulta a de educador”, as palavras de Quintana Cabanas (2005), que a autoridade para educar é concebida como um serviço aos educandos, e ainda a referência

de Boavida (2009, p.130) que “nada é mais sólido que os princípios, quando educativamente interiorizados”.

Os elementos históricos e sociais e os elementos religioso-teológicos que enquadram a obra de Luiza Andaluz e que permitem compreendê-la, constituem o horizonte do nosso estudo, mas não são o seu cerne. Este está situado em três outras perspectivas da educação – filosófica, ética e pedagógica –, nas quais encontramos potencialidades para descrever um passado educativo e também refletir sobre os desígnios da educação na contemporaneidade, perspectivando-a no futuro.

Apresentado o contexto geral desta tese, especificamos, de seguida, as duas partes – teórica e empírica – em que ela se concretiza.

Em termos teóricos, no primeiro capítulo, aprofundamos a vida e a obra de Luiza Andaluz com o propósito de esclarecer o despontar e o evoluir da sua ideia de educação. Uma das abordagens a que recorreremos foi a análise de escritos que deixou, que são muito diversos e não diretamente vocacionados para o esclarecimento do pensamento educativo que formou. Outra abordagem incidiu no estudo da bibliografia que a ela se refere. Em concreto, focamo-nos inicialmente na transição que fez do *ser educada* para *ser educadora*, que encontrou razão na educação familiar de que beneficiou e também nas influências que recebeu como membro da comunidade católica. Seguidamente aprofundamos o contexto socioeducacional em que a obra emergiu e, por fim, apresentamos a sua ação educativa, sobretudo a partir das instituições que criou e/ou que acompanhou.

No segundo capítulo concentramo-nos na revisão da literatura que incide nas três referidas dimensões. Ao nível filosófico, abordamos o propósito teleológico da educação, que parte de um quadro axiológico de referência, reconhece a dignidade humana e visa a sua perfectibilidade; ao nível ético, aprofundamos o sentido de dever e de virtude e, especificamos o dever de educar e a virtude do amor; ao nível pedagógico, que assumimos como operacionalização educativa, exploramos os seus princípios orientadores.

Em termos empíricos, centramo-nos nessas mesmas três dimensões com o objetivo de identificar, categorizar e descrever, de modo sistematizado e estruturado, as especificidades da ideia de educação que terá guiado Luiza Andaluz na constituição da sua obra socioeducativa.

Se, no início do nosso trabalho, tínhamos como horizonte a compreensão da ação educativa de Luiza Andaluz, com o seu decurso – pela procura de uma ideia de educação subjacente à obra e na averiguação da sua pertinência para a atualidade – vimos emergir

informações que nos permitem perceber um conjunto de princípios que se nos afiguram fundamentais e universais e, por isso, quisemos evidenciá-los de modo a que possam ser tidos em consideração tanto no presente como no futuro.

Nos dois estudos que delineámos e desenvolvemos no terceiro e quarto capítulos da tese, seguimos uma orientação que Ketele e Roegiers (1999, p.146) designam por “exploração de um domínio”, e que inclui uma abordagem não só exploratória mas também descritiva e especulativa.

No primeiro estudo, identificámos, categorizámos e descrevemos os elementos caracterizantes de cada uma das três dimensões, na experiência narrada pelos participantes. Partimos de entrevistas a pessoas que tiveram contacto direto com Luiza Andaluz e com a sua obra educativa, algumas das quais foram educandas, outras educadoras, outras assumiram os dois papéis. No segundo estudo, também identificámos, categorizámos e descrevemos os elementos das três dimensões, focando-nos nos discursos escritos e proferidos por Luiza Andaluz, em ocasiões especiais das obras socioeducativas existentes, e que se encontram no arquivo da *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*.

Os instrumentos que usámos nos dois estudos (entrevista e grelha de análise documental) foram construídos a partir das supramencionadas dimensões e com base na revisão da literatura. Tais instrumentos permitiram-nos recolher dados da memória oral (pela voz dos participantes) e da memória arquivística (pela exploração dos documentos), que, no final, cruzámos.

Para tratar esses dados, recorreremos à “técnica de análise de conteúdo”, a qual foi também devidamente delineada e concretizada com apoio de grelhas elaboradas para o efeito.

A terminar esta tese fazemos um confronto também ele guiado pelas três dimensões que estruturam o trabalho – filosófica, ética e pedagógica –, entre o conhecimento teórico e científico, colhido por via da revisão da literatura (primeira parte), e os dados empíricos, apurados através das duas fontes que elegemos (segunda parte).

Esse confronto permitir-nos-á pronunciar, de modo fundamentado, sobre a ideia de educação – delineada, segundo as referidas dimensões – subjacente à obra socioeducativa de Luiza Andaluz e, ainda, destacar alguns princípios fundamentais, de carácter universal, considerados pertinentes para a atualidade.

1ª Parte

Enquadramento teórico

Capítulo 1

Vida e Obra de Luiza Andaluz

Sem educação, quase se pode dizer, o homem é apenas uma possibilidade (...). Sem educação, ao nível humano, o homem fica reduzido, nos seus gestos e nos seus hábitos, quase ao limite dos animais com que possa conviver.

Manuel Antunes, 1973, p.33.

Luiza Andaluz era educação, educação, educação...

Etelvina Ferreira³, 2013.

Luiza Andaluz nasceu em 12 de fevereiro de 1877. Assumiu a sua primeira missão educativa em 1891. Tomando consciência da sua vocação para a vida religiosa em 1915, fundou a congregação das *Servas de Nossa Senhora de Fátima* em 1923, na qual fez a sua profissão religiosa em 1939, data da aprovação canónica da congregação; assumiu a missão de superiora geral desde essa data, até janeiro do ano de 1953. Faleceu em 20 de agosto de 1973.

Estes foram, possivelmente, os momentos, mais marcantes dos 96 anos de vida de uma mulher que se destacou pela sua ação socioeducativa e que, por essa razão, procuraremos explorar, com algum pormenor, nas páginas que se seguem. A sua vida está, porém, longe de se restringir a esses momentos.

Na verdade, o seu percurso de vida foi multifacetado e desenrolou-se em circunstâncias muito diversas; podendo ver nele uma constante que, nas palavras de Maia (2011, p.310), se traduz que “é da dimensão de ser educado que resulta a de educador”. A sua ação em prol dos outros, que se delineou ainda na infância e se perpetuou até hoje, vemo-la expressa de muitos modos, mas adquire particular visibilidade nas instituições que coordenou, mantendo-se ainda hoje a funcionar muitas delas. Compreender o itinerário de Luiza Andaluz, de *ser educado* a *ser educador* e aprofundar a sua ação socioeducativa é o propósito deste primeiro capítulo.

³ Etelvina Luzia Alves Ferreira (1926-2013), tendo contactado desde muito jovem com Luiza Andaluz, deu entrada na *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*, onde, em 1956, fez a profissão religiosa. Licenciada em Filologia Clássica, integrou nesse mesmo ano a comunidade das irmãs do Colégio Andaluz em Santarém, do qual veio a ser professora e, por vários anos, diretora. A afirmação citada foi-nos comunicada para o presente estudo em março de 2013.

Nesse sentido e, devido à reduzida bibliografia sobre Luiza Andaluz e sua obra, optamos por pesquisar também os seus escritos. Na análise documental que deles fizemos, demos particular atenção ao manuscrito *História da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* (Luiza Andaluz, ACSNSF⁴ - História, 1954) dado o seu rigor cronológico e descritivo.

Para compreendermos mais amplamente a sua ação educativa incluímos ainda neste capítulo elementos descritivos do contexto social e pedagógico do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, muito marcado pelo Movimento da Educação Nova, no qual emergiu a obra em estudo.

Este capítulo será, pois, orientado pelo seguinte esquema (cf. figura 1), no qual assinalámos as sete fases, que nos servirão de referência temporal no decorrer da descrição que se segue.

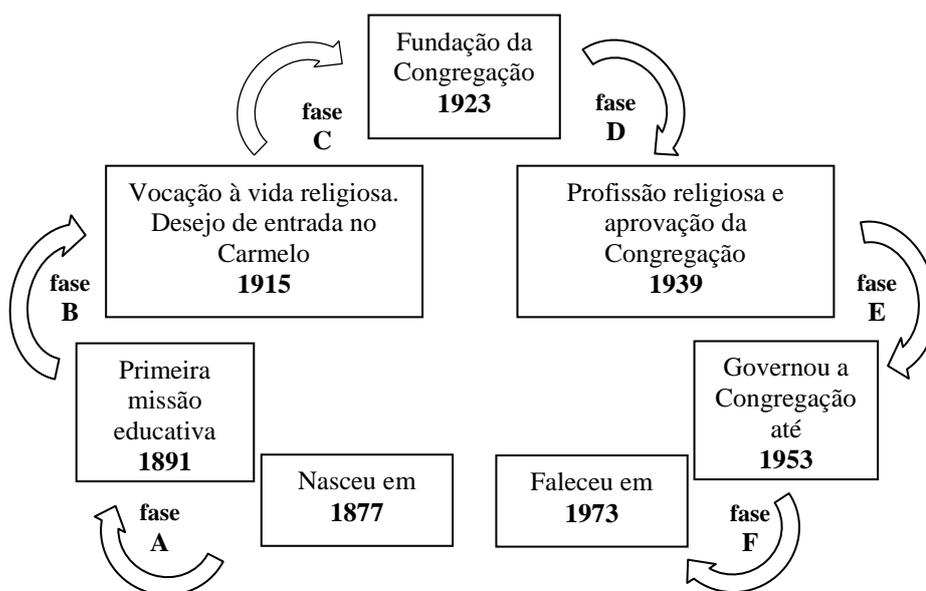


Figura 1 - Percurso de vida de Luiza Andaluz

⁴ Arquivo da *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*.

1.1. Do *ser educado* ao *ser educador*

Entende Maia (2011, p.311) que a pessoa educada se “revela desejosa de aperfeiçoamento”, sente o dever de se educar e tende a partilhar o que considera valor e as qualidades que desenvolveu, de modo que sejam proveitosas a outrem. Enfim, educada “com os outros e pelos outros” é educada “para os outros, ou em atenção dos outros” (Maia, 2006a, p.123).

Assim foi com Luiza Andaluz: reconhecendo o valor da educação que recebeu na infância e na juventude, desejou transmiti-la não só por palavras mas pelo seu próprio exemplo. A sua consciência do dever de educar evidenciou-se na medida em que foi percebendo que outros não beneficiavam de tal sorte; podemos dizer que desde cedo teve a vontade de transmitir e ampliar o legado que recebeu a outrem, traduzindo-se essa vontade numa marcante obra social e educativa.

Para que, mais adiante nesta tese, se perceba tal obra, apresentaremos, no presente subcapítulo, o percurso e circunstâncias de vida da sua autora, sempre por referência à esclarecedora ideia de *ser educado* / *ser educador*. Partindo do esquema-síntese (cf. figura 1), desenvolvemos dois tópicos: um, referente à primeira fase desse percurso (fase A), onde destacamos o desejo e as condições de perfeitibilidade patentes na educação recebida na família; outro, onde explicaremos que esse desejo e condições se veem revestidos do dinamismo da fé cristã, em resposta às necessidades socioeducativas mais urgentes com as quais se confrontou (fase B à fase F).

1.1.1. O *ser educado* / *ser educador* gerado na família (fase A)

Nascida em Santarém em 12 de fevereiro de 1877, filha de António Júlio de Souza Vadre Santa Martha da Mesquita e Melo, visconde de Andaluz e de Ana Joaquina Langstroth Figueira, Luiza Andaluz recebeu, tal como as suas três irmãs, uma esmerada educação (Rodrigues, 2008).

Seu pai, bacharel em Direito, enveredou pela carreira administrativa. Iniciou as suas funções como secretário-geral do governo civil do Funchal em 1863, sendo governador

civil do mesmo distrito em 1869, ano em que contraiu matrimónio, tendo regressado ao continente após o nascimento da primeira filha. Em Santarém, onde a nova família foi residir, ocupou por três vezes esse mesmo cargo: a primeira de 1881 a 1886; a segunda de 1890 a 1892; e a última de 1893 a 1896. As nomeações foram feitas por governos de orientação política diversa, revelando que os seus méritos pessoais e diplomáticos eram publicamente reconhecidos (Manique, 1999). Referente ao Visconde Andaluz, pode ler-se, num jornal local da época:

Um político e acima de tudo um diplomata. Em sua casa, no seu magnífico palacete do Milagre, recebe as visitas de luva calçada, no templo da política recebe os seus adversários com chambre de veludo. Tão suave de falas como de maneiras. Belo tipo de fidalgo, apesar de coxear um pouco, por motivos de desastre, ele anda direito na Vida Pública e direitíssimo na Vida Particular (Ruarda, *Correio da Extremadura*, 8 de abril de 1893, p.1).

Quando faleceu, estava-se em pleno ambiente republicano e o jornal em questão, assumidamente ligado ao Partido Evolucionista de António José de Almeida (Manique, 1999), não hesitou em elogiar um monárquico:

A sua morte deixa um vácuo enorme na sociedade santarena, de que era um distinto ornamento. Carácter respeitabilíssimo, chefe de família modelar, a sua figura essencialmente fidalga impunha-se por uma conduta retilínea, não tergiversando nunca do caminho do bem e da honra (Visconde d'Andaluz. A sua morte. *Correio da Extremadura*, 1 de agosto de 1914, p.3).

Luiza Andaluz foi, pois, educada neste ambiente de retidão da conduta e das relações. Nas suas palavras sobre o pai, afirmava:

(...) frequentemente tínhamos por convivas os políticos, que o procuravam, se a conversa se desviava por pouco que fosse para algum assunto mais impróprio, não hesitava em a interromper delicadamente dizendo: Peço licença para lembrar que estão presentes as minhas filhas (...) (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.f.5).

Percebe-se que ela apreendeu uma forma de liderar e um empenho em prol do bem das pessoas e da sociedade, envolvendo outros, independentemente das orientações políticas, religiosas ou de ordem social. Aos 89 anos, quando foi homenageada e lhe foi atribuída a medalha de ouro da cidade de Santarém, explicitou no seu discurso:

(...) nestas iniciativas de caridade sempre encontrei ao meu lado o apoio de muitos desta nossa terra, políticos de todas as cores, cristãos e indiferentes, ricos e humildes, autoridades oficiais e corpos administrativos (...) (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso na atribuição da Medalha de Ouro, da Cidade de Santarém, 1966).

Sua mãe nasceu em Filadélfia, onde residiu com seus pais e irmã até aos doze anos, altura em que, por motivos de saúde do seu pai, a família foi viver para a ilha da Madeira, Funchal. Não temos referências sobre a educação da sua mãe, mas podemos inferi-la pelo estrato social a que pertencia e pela forma como educou as suas filhas:

(...) minha mãe era uma pessoa muito inteligente e culta, uma excelente dona de casa embora tivesse casado muito novinha, muito boa mãe, procurando educar-nos cuidadosamente tanto na parte moral como na parte literária e também na doméstica (...) (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.4).

O avô materno, Barão da Conceição, católico praticante, nascido na Madeira, casara com uma senhora americana protestante que se convertera ao catolicismo quando as filhas já eram crescidas (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Deste casamento resulta o parentesco com o banqueiro americano Francis Drexel, cuja filha Katharine Drexel, viria a fundar a *Congregação das Irmãs do Santíssimo Sacramento para Índios e Negros* (Manique, 1999).

Luiza Andaluz conheceu a sua prima Katharine e as duas irmãs em 1886, ano em que estas foram a Roma pedir ao Papa Leão XIII o envio de missionários para se dedicarem aos índios e aos negros, e descreve as suas motivações:

Educadas desde a infância a compreender que é dever imperioso para os ricos repartir com o próximo os bens tanto espirituais como materiais com que Deus as dotara, condoíam-se da miséria alheia. Interessavam-se imenso sobretudo pelas Missões, impressionava-as vivamente o abandono e desprezo a que eram votados os índios e os negros, que se viam rejeitados das outras escolas na América. Afligia-as tanta ignorância e pobreza, queriam concorrer para que fossem amparados e instruídos. Consta que Leão XIII ao ouvi-las expor estes desejos lhes dissera que ninguém melhor do que elas poderia empreender a fundação de uma Congregação expressamente para este fim (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.11).

Katharine ergueu ainda dezenas de escolas e criou a Universidade Xavier, em Nova Orleães, para formar os estudantes negros, que, ao tempo, eram impedidos de frequentar as universidades estatais. Morreu em 1955, tendo sido canonizada, em 2000, pelo Papa João Paulo II.

Luiza Andaluz registou, por escrito, que mantivera correspondência com a prima e com as religiosas que haviam aderido à sua obra e que frequentemente lhe enviavam descrições e fotografias do vastíssimo e admirável trabalho que realizavam, para além da revista mensal publicada por elas (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

A Viscondessa de Andaluz e suas filhas tiveram durante toda a vida contacto com a família da América e seguiam alguns costumes americanos como, por exemplo, o de, no

Natal, colocar uma meia nova junto à chaminé do fogão da sala para se receberem as prendas do Menino Jesus, trazidas por São Nicolau (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Voltemos à família nuclear e à educação que nela tinha lugar. Luiza foi a quinta filha dos seis filhos dos Viscondes de Andaluz, dois dos quais, Joaquim e Maria, não viveram mais do que algumas horas (Manique, 1999). Das quatro filhas sobreviventes do casal (Maria Isabel, Eugénia, Luiza e Ana), a mais velha casou com o conde de Vila Verde e foi mãe; Eugénia entrou no Carmelo da Imaculada, em Pamplona abraçando a vida religiosa de clausura em 1915; Luiza, sentindo em 1915 o apelo pela vida religiosa, fundou, em 1923, a *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* e fez a sua profissão religiosa em 1939; e Ana, a mais nova, faleceu em 1902, nas vésperas do seu casamento.

Diríamos que a educação das crianças era velada por diferentes interlocutores que no dia-a-dia conviviam com elas. Como era comum nas famílias distintas da época, a educação literária foi obtida em casa, onde existiram preceptoras que ensinavam às crianças francês, inglês, alemão e também desenho, história, literatura, geografia e música (Manique, 1999). A formação musical incluía para além da prática frequente do piano a aprendizagem da guitarra, da viola e do cavaquinho (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

As preceptoras mantinham um acompanhamento quase contínuo das pupilas, não restringindo a sua presença aos tempos de abordagem dos referidos conteúdos. Há referências nos escritos de Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954) a que nos serões onde estavam os pais elas por vezes marcavam presença.

A primeira preceptora da família era inglesa, as duas posteriores eram alemãs. O domínio das línguas era facilitado pela conversação com elas e com os pais, bem como pela leitura de revistas (em francês, inglês e alemão) onde constavam trabalhos manuais, construções e diversos brinquedos para armar e concursos que lhes mereceram alguns prémios (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Também a correspondência frequente com a família de Filadélfia facilitou a aprendizagem do inglês. Numa carta escrita em 1886 pela prima Katharine, a propósito da sua visita a Santarém, podemos ler:

Todas as pequenas [Maria Isabel, Eugénia, Luiza e Ana, respetivamente com dezasseis, treze, nove e sete anos], mesmo as mais novas, falam correntemente inglês e francês. E bem faladoras elas são! (Drexel, 1886/1939, p.281).

O estudo da língua portuguesa foi entregue a um padre idoso e, mais tarde, a um professor de ensino primário, que se deslocava a casa dos Viscondes. A educação literária não estava separada da educação moral e da educação religiosa:

Quando eu tinha 4 anos já estava conosco uma piedosa inglesa, senhora de bastante idade, Miss Everest, que lecionava as minhas irmãs mais velhas, Maria Isabel e Eugénia. Gostava imenso de ir para ao pé dela aprender pequenas orações em verso, escritas por ela na sua língua, numas agendas, que nunca deixei perder. Pelo Natal de 1882 tive como presente um livrinho de missa também em inglês, que muito apreciei e conservo ainda, aos 6 anos já seguia a Santa Missa por ele.

Português aprendi a princípio com um bondoso velhinho, o Padre Monteiro, que me oferecia santinhos quando eu fazia um D maiúsculo bem lançado, pois nessa data tinha grande dificuldade em fazer as letras maiúsculas (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.4).

Os educadores tinham uma presença constante e vigilante que não é sinónimo de interferência, mas sim de observação atenta, atuando apenas quando necessário.

Nas longas noites de inverno, todas nos juntávamos na sala de estar... [o pai] sentava-se junto ao fogão de lenha, numa cadeira cómoda, onde dormitava, cobrindo os joelhos com certa manta muito do seu gosto, interrompendo apenas o sono para deitar alguma aça no lume ou espevitá-lo... Parecia estar a dormir mas, se alguma de nós faltava ao serão, logo dava por isso. À roda da grande mesa oval, ao centro da sala, sentávamo-nos todas quatro, às vezes também a professora... Ele não se metia na conversa, gostava porém de nos ouvir tagarelar com a mãe. Era muito bom, contudo muito severo, olhando atento por tudo que nos pudesse prejudicar moralmente (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.5).

Diríamos que todos os adultos que viviam na casa da família, incluindo as empregadas, eram responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, que incidia muito no respeito pelos adultos com bondade e obediência. Assim, em cada momento, era claro para as próprias crianças a quem cabia a autoridade na responsabilidade:

(...) ao falar nelas [as criadas] dizia-se sempre – a família (...) tomavam parte em todas as alegrias ou tristezas da casa que serviam durante muitos anos seguidos, em verdadeira e tocante dedicação, era assim com as cinco que então tínhamos. A Gertrudes, que já lá estava quando eu nasci, era encarregada de olhar por nós quando não estávamos com os pais ou com a professora, tínhamos que lhe obedecer, nem a mãe nos consentia o contrário (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.7).

Na educação moral revelou-se essencial o exemplo dos adultos e o ambiente envolvente de união, onde o carácter, os afetos e deveres da casa e a prática das virtudes se destacavam (Drexel, 1886/1939). Os valores da verdade e da bondade foram destacados por Luiza Andaluz:

Quem fazia maldades e se acusava delas era perdoada, para mentiras não havia perdão sem castigo, mas também nenhuma de nós ousava mentir (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.5).

De um modo particular, a bondade expressava-se pelo cuidado numa base de igualdade:

(...) as criadas eram tratadas com bondade e carinho, certamente pelo exemplo da mãe e porque nem sequer nos lembraríamos de deixar de o fazer. Era assim que em casa tratávamos as nossas e ao falar nelas dizia-se sempre – a família: era a casa de jantar da família, a roupa da família, etc. (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.7).

Foi essa bondade que a levou, ainda muito jovem, a sentir os problemas dos que sofriam, sobretudo das crianças, em particular as órfãs e analfabetas, que era preciso libertar das condições sub-humanas em que se encontravam. A sua bondade acabou por espelhar-se na obra de pendor social que criou (Policarpo, 1977) e na responsabilidade educativa que destacou.

Essa virtude era aliada a outras, como o autodomínio nas situações do dia-a-dia. Por exemplo, se havia alguma comida de que as crianças não gostavam eram obrigadas a comer pelo menos um pouco até se habituarem (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954), também era estimulada a superação dos limites e medos, como ela própria nos conta:

(...) havia um grande corredor sem luz e eu, pequenita, tinha medo de o atravessar, mas de corrida lá chegava... Quando era preciso fazer algum recado à mãe à noite, a qualquer lado da casa, também me custava. Como recompensa muito apreciada o meu pai dava-me depois às vezes meios tostõezinhos em prata, para o meu mealheiro (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.6).

Os castigos existiam e faziam parte da educação. Luiza Andaluz nos seus escritos não os explicita, mas refere-se a uma ocorrência:

Uma única vez me lembro de ter sido castigada por ele e isto por roer as unhas. Fiquei tão aflita e envergonhada que perdi logo o mau hábito (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.6).

Outra característica da educação da família era a valorização da atividade como um meio para a expressão literária, artística e motora, para a não ociosidade e a devida ocupação e gestão do tempo.

Para nos entreter ao serão e para nos trazer sempre ocupadas a nossa mãe inventava mil coisas... Quando mais velhas, além de revistas mais adequadas à nossa idade, tínhamos coleções de selos, de cromos, de numismática, brasões e emblemas heráldicos, que à data se usavam muito na correspondência particular, e outras. A mãe dizia-nos: "Leiam, escrevam, pintem, bordem, estudem, cosam, façam o que quiserem e gostarem mais". Para estar sem fazer nada ou encostadas à janela (...) é que não havia licença (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.5).

No final do século XIX a formação doméstica, onde se incluía a costura, era comum na formação das jovens da classe média e elevada (Araújo, H., 2000). Nesta família isso não era exceção, como podemos confirmar na descrição de Katharine Drexel:

Não são ricas, as mais velhas já fazem grande parte da sua roupa, mas fazem-na com alegria, grande perfeição e muita habilidade. Conseguem vestir-se à moda por meio de figurinos, e de onde pensam que eles vêm? De J. Wanamalwer. Também de lá recebem *Young Folks* uma revista com que se recreiam ao serão e por vezes respondem a concursos, que vêm no fim de cada número (Drexel, 1886/1939, p.281).

Os momentos de lazer, convívio e passeios eram igualmente valorizados. Na verdade Luiza Andaluz parece ter tido uma infância e juventude alegres (Manique, 1999), envolvidas em vivacidade.

Viviam em Santarém e arredores muitas famílias antigas, que à nobreza do seu nome aliavam excelentes qualidades, dando aos seus filhos apreciável educação (...) Com elas trocávamos visitas, quase sempre acompanhadas pela nossa mãe (...) as procissões (...) as ferras, as toiradas, as feiras e as exposições, os passeios, as reuniões nas nossas casas e algumas vezes no Clube de Santarém, tudo servia de pretexto para nos reunir em alegre convívio, sem desgostos, nem inconvenientes ou atritos. Era um viver simples e franco, acolhedor (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.21).

Acompanhadas pelas suas professoras davam grandes passeios a pé desfrutando das vistas da cidade de Santarém (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Luiza Andaluz, já adulta, explicitava os benefícios que podiam advir dos passeios:

(...) para quem trabalha todo o ano uma viagem é sempre reconfortante e realmente é um prazer que nada excede, porque nos eleva, nos instrui e, sendo bem orientada, ela até nos faz viver mais em Deus e para Deus (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.101).

Brincar e jogar foi, para Luiza, uma oportunidade para perceber a sua capacidade de liderança:

(...) no verão (...) fomos dois anos seguidos para a Figueira da Foz, gostámos imenso. Aquela nossa linda e vastíssima praia enchia-se à tarde de pequenada de todas as idades. Eu já tinha 14 anos porém era muito criança, à roda de mim é que todos se concentravam para eu lhes organizar a brincadeira, pois acontece que tinha uns livros americanos, que ensinavam variedade de jogos próprios para o ar livre e eu depressa lá punha tudo em movimento (...). Chegávamos a estar reunidas 60 e mais e eu quando podia, aproveitava encaminhá-las não para os jogos, mas para aquilo que mais me comprazia e que era acertá-las todas pela sua altura e marchar atrás delas depois de emparceiradas, armada em importante professora, sozinha ou acompanhada por qualquer outra criança mais velha como eu (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.21).

Em Cascais, onde a família tinha uma casa, as crianças frequentavam a praia, praticavam desportos e participavam nas festas elegantes da cidade (Manique, 1999).

Quando neste verão de 1895 fomos para Cascais já estava pedida e marcada a nossa apresentação na Corte, seríamos recebidas na velha cidadela da vila onde os nossos reis se instalavam durante uma parte do verão. Eu tinha 18 anos e a Anica fazia 17 em setembro. Tínhamos feito toilettes, estavam estudadas as devidas medidas. Depois desta apresentação é que se começava a aparecer em bailes e «soirées» de cerimónia.

Em Cascais os meses de verão eram repletos de variados entretenimentos. De manhã os banhos de mar que todas tomávamos, mas com fatos convenientes e vestindo por cima capas compridas até entrar na água. De tarde ia-se para o Sporting Club, a Maria Isabel e Anica jogavam ténis, eu só outros jogos mais pacatos, a bola, o croquet, etc. Por vezes íamos para o mar em barcos a remos, à vela ou a gasolina, disto gostava eu imenso. Combinavam-se piqueniques à praia do Guincho ou nos pinhais, umas vezes de carro outras vezes montando burros, guitarradas nas noites de luar nos rochedos da Boca do Inferno, era um nunca acabar de pretextos para divertimentos (...). À noite eram concertos no Casino da Praia, bailes no Sporting e em casas particulares (...). Como eu não tinha habilidade nenhuma para dançar, nem pachorra, deixava a Anica nas cadeiras da frente com a Maria Isabel e punha-me mais para trás, sentando-me junto às raparigas com quem mais gostava de conversar, ou com quem aparecia na ocasião e contando as coisas com certa graça fazia rir todas um bocado, comunicando o meu génio alegre.

(...) acrescento que, apesar da minha falta de jeito para sport, consegui ganhar uma corrida de guígas a remos numa regata, onde iam também a minha irmã Maria Isabel e mais raparigas (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.24).

Os momentos de lazer e de entretenimento não eram vividos em dicotomia e oposição com os tempos de estudo e de trabalho: os primeiros eram considerados como formativos e os últimos eram também tidos como entretenimento.

Acabada a época balnear regressávamos alegremente a nossa casa onde facilmente nos entretínhamos no estudo, no trabalho, nos passeios pelo campo com a professora e com tudo mais a que já me tenho referido (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.21).

Na formação abrangente que recebera destaca-se a dimensão religiosa. A educação cristã reveste-se nesta família de naturalidade, e é envolvida num ambiente exigente e caloroso, integrado no conjunto dos aspetos humanos e culturais que cultivava. O pai, católico praticante, mantinha relações de amizade com o Bispo da diocese, o Cardeal Neto, que visitava frequentemente a família e acompanhava o crescimento das crianças na fé, alternando entretenimento e diálogo, com cada uma sobre a sua vida espiritual (Rodrigues, 2008).

Com todas nós, gostava o santo Prelado de fazer música, quando mais tarde já éramos capazes de tocar piano, guitarra, viola e machete...e passavam-se assim tardes alegres, em que os trechos musicais se sucediam entremeados com bons conselhos e perguntas de catecismo, preparando-nos para as nossas primeiras confissões e primeiras comunhões (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.2).

Luiza Andaluz fez o percurso de iniciação cristã como era usual na sua época: foi batizada, quando tinha um mês, crismada pelos oito anos, comungou aos doze, tendo celebrado pela primeira vez o sacramento da reconciliação com essa mesma idade.

A educação familiar apelava a um testemunho da mensagem cristã congruente na vida, sendo a caridade⁵ uma das expressões desta congruência. A mãe que se dedicava ao cunhado cego e a duas vizinhas idosas que viviam sós (Drexel, 1886/1939), incentivava as suas filhas, ainda pequenas, a partilhar os seus talentos e bens com os mais pobres:

Tendo-me habituado a fazer vestidinhos para a minha boneca, comecei também a gostar de fazer roupinhas para os pobres, que a mãe ou a Gertrudes me ensinavam a talhar. Tinha uma grande caixa de madeira que ia enchendo com os meus trabalhos, até completar um enxoval para qualquer idade, e depois ia à procura de uma Felizarda⁶, como antecipadamente lhe chamava, que seria a feliz possuidora daquele apetecido tesouro.

Nos dias dos nossos aniversários natalícios havia surpresas ao almoço... Já me tinha eu antecipado, nas vésperas dos anos, pedindo material para as roupinhas das minhas Felizardas e era com grande alegria que via estes meus desejos sempre satisfeitos” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.7).

No testemunho da família, a fé e a vivência da caridade entrelaçavam-se, sendo a segunda expressão da primeira. A vivência e o testemunho da mensagem cristã fazia-se também pelo anúncio. A dimensão de educadora da fé, presente em Luiza, começou a emergir na infância junto daqueles que, possivelmente, não sabiam ler. Era como que um *jogo* motivado pela alegria da leitura e da mensagem de fé transmitida, ensaiando funções futuras.

Eu gostava muito de lhes ler a História Sagrada ao serão, enquanto elas cosiam a nossa roupa, ensinava-lhes doutrina, lia-lhes a vida dos Santos. Tinha um catecismo de perseverança desenvolvido com exemplos, de Spirago creio eu, era ouvida com grande atenção a sua leitura. Além das criadas gostava de estender o meu apostolado aos filhitos da lavadeira, que lá apareciam com ela uma vez por semana, custavam-me mais a ensinar, contudo o prazer de os ver fazer progressos bastava para o meu conforto (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.6).

Apesar do ambiente familiar ser propício ao desenvolvimento da fé, Luiza e a sua irmã Eugénia manifestaram, em alguns momentos, um distanciamento e demarcação em relação aos seus pais, bem como ao ambiente social envolvente (Rodrigues, 2008) o que, no seu entender, adviria da individualidade própria de cada uma:

⁵ Segundo o Catecismo da Igreja Católica (1993, n.ºs 1822-1829), a *caridade* é a força com que alguém se entrega a Deus, para se unir a Ele e assim acolher os outros como a si mesmos, sem reservas e com o coração. No nosso estudo chamaremos indiscriminadamente *caridade* ou *amor*.

⁶ Mantivemos, como no manuscrito original escrito por Luiza Andaluz, a letra maiúscula e o sublinhado.

Não havia nesse tempo a comunhão diária nem frequente, assistir à Bênção do Santíssimo era considerado um exagero... quando a Eugénia e eu, ainda novitas, começámos a querer fazer vida de mais piedade, tínhamos que o fazer às escondidas (...). É curioso ir observando como, no decorrer do tempo, sempre com educação idêntica e disfrutando do mesmo ambiente, cada uma de nós se ia firmando com uma individualidade diferente (...) (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.18).

A vivência da fé não se restringiu somente à sua infância, mas foi sempre crescendo ao longo de toda a sua vida. Em 1960 Luiza dirá que “a fé é o melhor dom que Deus pode fazer à alma” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos⁷, 1960).

1.1.2. O ser educado / ser educador gerado no rasgo de fé (fase B à F)

A necessidade de ser pessoa e de se transcender, de enfrentar desafios, de lutar com confiança e perseverança por ideais que tenham em conta a verdadeira liberdade de cada um e dos outros, não pode deixar de estar presentes na educação (Maia, 2006a). Esta capacidade de se ultrapassar a si mesmo e de projetar-se para além do presente pode ter como objetivo último o próprio Deus, porque existe no ser humano a capacidade de se autotranscender teocêntricamente (Rulla, 1987).

Esta reflexão parece ajustar-se a Luiza Andaluz, sobretudo no modo como viveu a fé. Efetivamente, para se compreender a sua vida, importa aprofundar este conceito.

No centro da fé cristã, “há o amor de Deus, o seu cuidado concreto por cada pessoa, o seu desejo de salvação que abraça toda a humanidade e que atinge o clímax na encarnação, morte e ressurreição de Jesus Cristo” (Francisco, 2013a, n.º 54).

A vivência da fé, segundo Bento XVI (2006, n.º 1), não se inicia por uma decisão ética ou por uma grande ideia, mas por um “encontro com um acontecimento, com uma Pessoa [Jesus Cristo] que dá à vida um novo horizonte e, desta forma, um rumo decisivo”. Nas palavras do Papa Francisco (2013a, n.º 21), na fé o crente é “transformado pelo Amor; e, na sua abertura a este Amor que lhe é oferecido, a sua existência dilata-se para além dele próprio”; por isso a adesão ao anúncio do Evangelho, que “convida a deixar-se amar por Deus e a amá-Lo com um amor que Ele mesmo comunica, provoca na vida da pessoa e nas

⁷ Mantivemos a nomenclatura utilizada no Arquivo da *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*, que denomina *Pensamento* a uma mensagem escrita por Luiza Andaluz numa estampa.

suas ações “uma primeira e fundamental reação: desejar, procurar e levar a peito o Bem dos outros” (Francisco, 2013b, n.º 178).

Luiza Andaluz expressará este dinamismo com palavras muito simples: “Passar fazendo o Bem, à imitação do Mestre Divino, tornar felizes os que nos rodeiam, que doce programa de vida!” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1955a). Coerentemente, a ação socioeducativa que desenvolveu revelou-se expressão da sua fé, do seu viver em Igreja e da grande bondade de coração (Policarpo, 1977):

Dinamizada pela experiência de Deus, na sua contemplação e na resposta às exigências dos novos tempos e lugares, com profundo sentido de comunhão eclesial, dedicou toda a sua vida a levar a Boa Nova aos pobres, em perfeita união com os pastores da Igreja Católica (Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima, 2008, n.º 2).

Nesta declaração, destaca-se a ideia de Boa Nova, que pela sua centralidade na linguagem cristã importa esclarecer: *é a boa notícia*, o próprio Jesus, filho de Deus, que se fez homem, para que todos se salvem (Catecismo da Igreja Católica, 1993). Segundo o Papa Francisco (2013b), a Boa Nova é a alegria de um Pai [Deus] que não quer que se perca nenhum dos seus pequeninos, a alegria do Bom Pastor que encontra a ovelha perdida e que a reintegra no seu rebanho; por isso, ninguém é excluído deste anúncio, que cura e fecunda todas as dimensões do homem, que une os povos que, conservando a sua peculiaridade, formam uma sociedade que procura um bem comum, que a todos incorpore. Assim, podemos afirmar que foi da própria intimidade com Jesus, revelado no Evangelho, que Luiza Andaluz aprendeu que a sua ação socioeducativa seria para todos, com particular atenção para os mais fragilizados, que a educação englobaria as diversas dimensões da pessoa, incluindo a religiosa e que teria em vista o bem da sociedade e dos grupos que a compunham.

O amadurecimento da fé em Luiza foi-se expressando, gerando *vida*, gestos, atitudes e ações em favor do outro, do bem comum. Assim o exortou: “não há caridade sem caridades, não há amor sem amor, não há perdão sem perdão. Sejamos, pois, caridosos, generosos, compassivos!” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1963a). A Fé, a Esperança e a Caridade são os elos de uma mesma cadeia que teciam, no dia-a-dia, a sua vida e ação; como ela própria refere: “a Fé dá-nos Deus a conhecer, a Esperança alimenta a nossa confiança, a Caridade bem vivida, unindo-nos a Ele, diviniza-nos” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1955b).

A Fé católica é vivida na comunidade que se chama Igreja: “ser Igreja significa ser povo de Deus, de acordo com o grande projeto de amor do Pai [de Deus]” (Francisco,

2013b, n.º 114). Luiza Andaluz sempre reforçou esta pertença à grande comunidade que é a Igreja Católica e viveu-a gerando unidade, fraternidade, e colaborando com os seus pastores (Policarpo, 1977). Foi na Igreja e com a Igreja que delineou o agir socioeducativo com o qual se comprometeu. Recuemos no tempo e contextualizemos a situação eclesial da infância e adolescência de Luiza.

Portugal, em virtude das lutas liberais, no início do século XIX, encontrava-se num processo de mudança ideológica e política que conduziu a uma redefinição do catolicismo que começava, lentamente, a emergir e a manifestar-se (Clemente, 2002b), ainda que os sacerdotes e as congregações, sobretudo as contemplativas, não fossem apreciados. As práticas religiosas eram, por vezes, procuradas pelos cristãos por aprovação social e esvaziadas de conteúdo espiritual (Rodrigues, 2008), como nos relata, com tristeza, Luiza Andaluz:

Na capela de N.^a S.^a da Piedade lembro-me até de ver aparecer o sacristão a meio da festa servindo numa bandeja copos de água às senhoras encalmadas, que lhos pediam. Era doloroso observar tantos abusos, tanta falta de verdadeira piedade (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.19).

Em 1891, quando o Papa Leão XIII publicou a encíclica *Rerum Novarum* onde é denunciada a difícil situação dos trabalhadores das fábricas, afligidos pela miséria, num contexto profundamente transformado pela revolução industrial, desenvolveu-se, em diferentes países, o catolicismo social que, partindo da tradição evangélica e da noção de justiça social, pretendia dar uma resposta à nova pobreza do mundo operário, superando os esquemas paternalizantes e da esmola individual. Em Portugal as palavras desse Papa chegaram num momento muito peculiar, um ano depois do Ultimato Britânico, em plena crise sociopolítica (Matos Ferreira, 2002).

Como poderemos constatar nos parágrafos seguintes, vários autores referem-se à aceitação da encíclica e às iniciativas dela decorrentes.

De facto, o acolhimento dos católicos à encíclica encetou uma reforma global da questão operária com implicações na sociedade portuguesa (Sardica, 2004): numa primeira fase houve o empenho em obras de assistência e caridade, como as *Conferências de S. Vicente de Paulo* e as *Oficinas de S. José*; mais tarde, em 1898 e 1901, criaram-se espaços de reflexão e debates teóricos como os *Círculos Católicos de Operários* (CCO) e os *Centros Académicos da Democracia Cristã* (CADC); também a imprensa católica alertava para a questão social (Ferreira, 2001; Clemente, 2002a).

Realizaram-se alguns congressos sociais – nomeadamente, em Braga (1891) e em Lisboa (1895) – o que denotava a afirmação progressiva do catolicismo social em Portugal,

face a vários problemas religiosos, sociais e culturais que se faziam sentir no país (Clemente, 2002a). Assim, logo no início do século XX, foram criadas outras iniciativas, como foi o caso, em 1902, da *Associação Promotora da Instrução Pública*, que se transformou na *Liga da Ação Social Cristã*⁸ em 1907 (Fontes, 2000a), onde Luiza Andaluz, anos mais tarde, em 1930, assumiria o cargo de presidente na delegação de Santarém (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso: “ao assumir o cargo de Presidência da LASC”, 1930).

Estimulados por Leão XIII, os Bispos portugueses acompanhavam estas iniciativas (Clemente, 2002a). Em 1886, na carta *Per grata nobis*, que o Papa lhes dirigiu, apelava à união dos católicos e à necessidade de um novo protagonismo da Igreja no terreno social. O mesmo Papa, depois da implantação da III República, em 1892, escreve aos Bispos franceses incentivando a política do *ralliement*, que consistia em abandonar a oposição ao regime e passar a combater apenas a sua legislação nociva à doutrina da Igreja. No nosso país este posicionamento ficou claramente expresso na intervenção de D. Manuel Bastos Pina, Bispo de Coimbra, a 27 de novembro de 1894, na Câmara dos Pares, o qual contribuiu para que as questões políticas fossem secundarizadas a favor das questões sociais (Fontes, 2000b).

O protagonismo dos leigos nesse desenvolvimento foi acrescido com a vinda de Domenico Jacobeni, núncio apostólico em Portugal, entre 1891 e 1896, que na sua experiência em Roma, reconhecendo a fragilidade do pensamento social português e das organizações católicas, insistiu, desde a sua chegada, com a hierarquia da Igreja portuguesa para que desse passos importantes na mobilização e intervenção mais ativa dos cristãos, nomeadamente no que se referia à questão social (Matos Ferreira, 2002).

Em 1891, início do que considerámos ser a fase B (cf. figura1) no percurso de vida de Luiza Andaluz, foi o ano em que saiu a suprarreferida encíclica de Leão XIII, *Rerum Novarum*, e da tomada de posse de Monsenhor Domenico Jacobini, como núncio em Portugal; Luiza Andaluz, ainda muito jovem, foi envolvida nesta mobilização eclesial, assumindo, a pedido do Patriarca de Lisboa⁹, a sua primeira missão educativa e social, que marcou profundamente a sua vida:

⁸ Seguindo o apelo do Papa Pio XI (1931), que apelava à união de forças, desta liga surgiram, em 1933, parte dos setores femininos da Ação Católica Portuguesa (Fontes, 2011).

⁹ Santarém integra a diocese de Lisboa, até à data de 1975.

Em 1891, tendo apenas 14 anos, fui convidada pelo Venerando Cardeal Neto a aceitar um encargo que, embora bastante difícil e de responsabilidade para uma criança, era contudo muito conforme com as minhas disposições e que me deu muito gosto. Meus pais autorizaram-me a aceitar.

Os tempos estavam maus para a Igreja, as Congregações religiosas não eram apreciadas, muito se falava contra elas sobretudo contra as de vida contemplativa (...).

Por indicação do Senhor Patriarca, de quem dependia o Conservatório de Nossa Senhora dos Inocentes, tinha sido feito no velho Convento das Capuchas (nome pelo qual era conhecido do vulgo) uma interessante obra para a qual teria concorrido com importante donativo a Duquesa do Cadaval. Tratava-se de um grande salão, construído na cerca e destinado a escola de crianças pobres, devendo estas entrar pelo portão de serventia da horta e três ou quatro das religiosas, que tinham sido nomeadas para as ensinar, lá iam ter com elas servindo-se da passagem já existente para a mesma cerca e dando-lhes algumas horas de aula todos os dias (...). Foi para as auxiliar e animar que recebi missão (...) (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.19).

Podemos aplicar a Luiza Andaluz, como membro da comunidade eclesial, as palavras do Papa Francisco (2013b, n.º 114): foi “fermento de Deus no meio da humanidade”.

Procurou dar resposta às necessidades do seu meio e, para tal, adquiriu o diploma de professora primária. Não obstante a resistência inicial por parte do seu pai, porque “nessa época não era uso as raparigas fazerem exames” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.4), dedicou-se à instituição, introduzindo nela o método de João de Deus, cuja primeira *Cartilha Maternal* fora editada em 1875 (Damião & Piedade, 2016):

Em 1893 [uma das irmãs Capuchas preparava-se] para lecionar pelo método de João de Deus. Eu já há muito que tinha comprado uma coleção desses quadros escolares, mas estavam postos de lado. A seguir consegui para ela e para mim diplomas de professoras de instrução primária.

A princípio o meu pai, com os preconceitos daquele tempo, em que não se achava próprio de pessoas de certa condição o ter emprego ou ofício, não gostou lá muito da minha ideia, mas por fim achou-me graça e lá consentiu, tanto mais que não era para eu receber remuneração mas simplesmente para que a escola pudesse funcionar em regra. Na verdade o documento não era de molde a inspirar vaidade a ninguém, porém foi útil ao Instituto e era isso que se pretendia. Eu lecionava e ajudava as irmãs em tudo o que podia (...) (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.22).

No que se refere à formação artística, Luiza Andaluz e a sua irmã Eugénia, aproveitando a ida das *Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena*¹⁰ para Santarém, frequentaram algumas aulas de desenho no colégio fundado pelas religiosas:

As Irmãs Dominicanas instalaram-se, fizeram as obras indispensáveis e em 1894 começaram o seu colégio, o que representou enorme benefício para a terra.

¹⁰ Congregação religiosa fundada em 1868 por Teresa Rosa Fernanda de Saldanha Oliveira e Sousa. As irmãs estiveram no *Convento das Donas*, em Santarém, de 1892 a 1910, tendo à sua responsabilidade uma escola (Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, s.d.).

A Eugénia e eu, desde a chegada das Irmãs, íamos acompanhando e ajudando em tudo o que podíamos e como pretexto para lá irmos mais vezes frequentávamos as aulas de desenho (...) (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.22).

Na missão que assumiu na Escola das Capuchas, teve oportunidade de desenvolver as capacidades de liderança, de organização, mas também a perseverança, assim como a paciência e a delicadeza, tão necessárias na educação. Aplicando os conhecimentos que possuía, cedo procurou estruturar a escola segundo o modo que julgava mais ajustado. Porém, as opções que tomou nem sempre foram bem aceites, exigindo tenacidade da sua parte:

Como facilmente se compreende, a minha interferência na vida e trabalho da escola delas não era nada apreciada, a princípio, persistiam na sua orientação de ensinar cada criança por sua vez, serviam-se de métodos e castigos antiquados e a princípio pouco se adiantavam as alunas, pois eram numerosas e, por causa do sistema adotado, todos os dias saíam muitas sem chegarem a dar lição. Levando com paciência e carinho, tanto professoras como discípulas, fui vencendo as variadas dificuldades (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.21).

Na procura de meios de sustentação compatíveis com os fins educativos da instituição, teve de aprimorar a capacidade de organização, que manifestamente ultrapassava a de docência:

Em crochets e malhas de lã faziam-se modelos lindos, copiados dos figurinos estrangeiros, quase desconhecidos entre nós. Mandávamos vir fitas de seda e perles das cores precisas diretamente de Inglaterra e na nossa fábrica portuguesa de fio de lã, em Oeiras, encomendávamos o fabrico de lãs nas grossuras e cores que precisávamos e de que dávamos as indicações indo lá pessoalmente. Chegámos a ter esta indústria muito bem montada conseguindo por meio dela auxílio para o Instituto e uma forma de podermos dar salário às raparigas mais velhas” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.22).

Numa atitude de abertura, Luiza Andaluz, nas relações sociais que estabeleceu com as outras jovens no período de férias em Cascais, aprendeu novas formas de angariação de fundos para a instituição:

Quando as minhas irmãs combinavam ir para as partidas de ténis eu, quando podia, preferia outro rumo e gostava sobretudo de me ligar com a Mafalda ou a Teresa de Mello, filhas dos Marqueses de Sabugosa, a visitar uns pobrezinhos (...). Com o exemplo dela [Teresa], me veio a ideia de começar a pintar objetos, como ela fazia, para depois os vender a favor dos seus pobres. Arranjei assim muito dinheiro para a Escola das Capuchas, vendendo *abat-jours* grandes e pequenos, que estavam em moda para candeieiros e velas das mesas de jogo (ainda não havia luz elétrica) molduras variadas, bengaleiros, azulejos etc. Também comecei a vender de porta em porta os trabalhos de malha feitos em Santarém, ia com alguma pequena amiga, e também elas por sua vez tomavam sobre si a venda deles em sítios frequentados por pessoas de dinheiro que os apreciavam

e onde havia facilidade em se venderem: hotéis, estâncias de repouso ou de águas, praias, etc. (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.25).

Em 1901, Luiza Andaluz com 24 anos, a pedido das Irmãs Capuchas, já assumia por completo a direção da instituição¹¹ (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). O cuidado com os mais pobres, com os jovens em risco, vivendo numa dedicação sem limites e trabalhando com várias instituições e pessoas, foram aspetos que integrou no seu jeito de educar. O modo como conduziu por exemplo, o caso de Adelaide revela esse jeito. Adelaide era uma estudante da Escola das Capuchas que não conhecera o pai e cuja mãe, tendo sido iniciada na prostituição, ao ver-se com cancro em 1897, recorreu a Luiza Andaluz e à sua família entregando-lhe a filha. Depois das devidas diligências, Adelaide entrou na instituição do Bom Pastor em Lisboa, porém o irmão, retirou-a em 1903 contra a sua vontade, levando-a para Silves, de onde, através de correspondência com Luiza Andaluz, lhe pediu ajuda para sair dali. O irmão, a seu modo, comunicou o sucedido aos jornais *A Luta* e *O Mundo*. Luiza Andaluz foi fortemente criticada mas, na sua firmeza, expôs a situação ao governador civil de Santarém, que enviou a polícia para buscar Adelaide. Nos seus escritos refere também que ela e sua família acompanharam a mãe de Adelaide, preparando-a espiritualmente para a morte. Termina a narrativa afirmando que nos empregos que conseguiram arranjar para Adelaide esta sempre demonstrou um ótimo desempenho (Luiza, ACSNSF - História Andaluz, 1954).

Neste caso, destaca-se, o trabalho social em rede que Luiza Andaluz empreendia, o qual, segundo Carvalho e Baptista (2004), tem um sentido integrador, envolvendo o sujeito e o tecido comunitário em que se encontra e apresentando uma visão distanciada mas, simultaneamente, implicada nos acontecimentos, com todos os dramas e vicissitudes.

A organização da Escola das Capuchas foi sendo feita com a envolvimento de diversas pessoas, que se foram unindo através dessa mesma causa:

Quem também me ajudava e muito em tudo que dizia respeito [à] Escola das Capuchas foi uma filha dos Condes de Linhares, Anita de Souza Coutinho, hoje Condessa de Mendia. Durante o espaço de tempo, decorrido entre 1904 e 1908 ia para lá muitas vezes e tomava a sua parte em todo o trabalho: lecionava nas aulas, dava catequese, comigo acompanhava as pequenas à Capela, era o meu braço direito lá dentro, assim como a minha mãe o era mesmo de fora, ajudando no preparar das costuras e trabalhos de malha. Foi com o produto de esmolas que juntas conseguimos angariar, que em 1905 levámos a efeito a construção de um novo pavilhão de aulas junto ao primeiro. Ela prestava-me o seu auxílio não só em Santarém mas também em Cascais, para onde seguia nos meses de verão assim como eu, mas a família, que receava [que] essas caridades a impedissem de tomar um futuro brilhante no mundo, afastou-a de mim com o que

¹¹ Desconhecemos, contudo, o ano em que começou a assumir esta função.

ambas tivemos grande desgosto. Em 1910 efetuava-se o seu casamento com o Conde de Mendia (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.32).

As relações estabelecidas nesta instituição manter-se-iam e seriam um dos suportes futuros para que ação aí realizada pudesse ser retomada, após a ocupação do Convento das Capuchas em 1910. Com a proclamação da República, a 5 de outubro desse ano, o governo provisório, com o objetivo de transformar a estrutura da sociedade, entre as primeiras medidas que adotou estava a extinção das ordens religiosas, sendo os bens das congregações dissolvidas arrolados pelo Estado (Ferreira, 2010).

Tendo conhecimento disso, Luiza Andaluz que, nessa data, se encontrava em Cascais, deslocou-se, de imediato, a Santarém:

Apenas se restabeleceram as comunicações dos Caminhos de Ferro, pedi à minha mãe [que] nos deixasse ir a Santarém a fim de vermos o que teria sucedido às pobres Capuchas (...) Chegadas a Santarém angustiadas olhávamos para o Convento donde tinham feito sair as pobres Irmãs depois de lhe tirarem todos os seus haveres (...). As pequenas pobres da escola tinham logo emprestado os seus xailes e lenços com que elas se tinham coberto na saída, visto lhes terem arrancado os hábitos e não possuírem outros fatos (...).

Continuávamos porém a assistir cheias de tristeza ao dismantelar de tudo o que era do Convento: mobiliário das religiosas e do Externato, máquinas de costura, trabalhos das pequenas, imagens de Igreja, pois tudo foi arrolado e retirado depois, dentro de pouco tempo (...). Muita coisa foi leiloadada e vendida mesmo ali, outras, com que mágoa, as vimos passar pela rua, às costas dos soldados, ignorava-se o seu destino (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.37).

A situação que as religiosas Capuchas estavam a viver, que punha em causa a sua dignidade, exigia uma resposta perspicaz e urgente. Luiza Andaluz prontamente o fez:

Foi indescritível a nossa desolação mas era mister proceder e dar algumas providências. Aqueles soldados, não desmentindo o bom e compassivo coração português, vieram informar-nos do paradeiro de todas as Irmãs que se encontravam em Santarém, tendo sido logo recolhidas por pessoas de família ou amigas. A todas se mandou recado, para todas se arranjou roupa, calçado e fato, pois instalámos em nossa casa uma oficina de costura para este fim (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.37).

Nesta circunstância, foi visível o protagonismo, suportado na sua personalidade firme, lúcida, corajosa e altruísta (Rodrigues, 2008). Eram tempos conturbados, em que a audácia tinha de se aliar à prudência:

Pessoas amigas há muito me vinham trazendo coisas várias, adquiridas no leilão das Capuchas, já compradas com o fim de as virem oferecer. As pequenitas do Externato também tinham conseguido salvar alguns dos nossos haveres da Escola. Fui juntando e guardando tudo bem escondido,

sem dizer nada a ninguém, sempre na esperança de poder reabrir a Escola e a Casa de Trabalho¹². Como, quando, aonde? De momento na verdade tudo ainda parecia bem impossível. Habituei-me, contudo, no decorrer da vida, a contar com a Providência Divina, que nunca falta na hora própria: empregam-se os melhores esforços, ora-se, confia-se e o Senhor logo acode, eu estava de antemão certa de que assim sucederia.

No princípio de 1914 enchi-me de coragem e pedi licença ao pai para pensar em alugar uma casa, onde pudesse reabrir a Casa de Trabalho e tomar conta das primeiras classes da Instrução Primária. Por Deus fui atendida... Falei às professoras que, como atrás disse já há anos havia tomado para me ajudar na Escola das Capuchas e que ainda nunca tinham querido aceitar outras colocações, aguardando sempre poder servir-me novamente. Mobilou-se tudo, puseram-se as aulas em ordem para funcionar. Chamei as antigas pequenas da Casa de Trabalho, a quem tinha sempre continuado a dar *crochets* para fazerem em suas casas fornecendo-lhes as lãs e os modelos e dando-lhes um tanto por cada obra que acabavam. As alunas que já andavam noutras escolas é que tive pena mas já não as quis aceitar, só admiti as que ainda não frequentavam nenhuma, evitando assim conflitos com o professorado oficial (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.39).

O empenho pessoal e a sua confiança em Deus davam consistência à ação socioeducativa que Luiza desenvolveu ao longo das nove décadas marcantes da história da Igreja e de Portugal: conheceu três regimes políticos (Monarquia, Primeira República e Estado Novo), três reis, onze presidentes da República e oito Papas; testemunhou duas guerras mundiais, vários processos de estruturação e de desmoronamento de regimes políticos; assistiu a revoltas e revoluções (Manique, 1999); lidou com o anticlericalismo da Primeira República, com o entendimento entre o Estado Novo e a Igreja, cujo ponto mais alto foi a assinatura da Concordata¹³ e do Acordo Missionário¹⁴ em 1940 e, após a Segunda Guerra Mundial, com a demarcação progressiva da Igreja em relação ao Estado (Barreto, 2002). Muitas destas mudanças ultrapassam o âmbito do nosso estudo, porém, porque a ação de Luiza Andaluz é caracterizada pelo serviço e a comunhão eclesial (Rodrigues, 2008), apresentamos, de forma muito sintética, as tendências que se destacaram nos diferentes pontificados no que se refere à *questão social*:

O pontificado do Papa Leão XIII (1878-1903) contribuiu para que os católicos deslocassem o acento da questão política para a questão social; os pontificados de Pio X (1903-

¹² Instituição ou valência, que prepara as jovens para possuírem meios de subsistência, ensinando-lhes atividades de âmbito manual, como são exemplo a costura, os bordados e a culinária (Padres da Missão, 1962). Retomaremos esta temática no subcapítulo 1.3.

¹³ Convenção entre o Presidente da República Portuguesa e o Papa sobre assuntos de religião e sobre as relações entre Estado e Igreja.

¹⁴ Durante as negociações para a elaboração da Concordata, o Governo Português propôs que as normas fundamentais relativas à atividade missionária, fossem posteriormente desenvolvidas numa Convenção particular, a que se chamou Acordo Missionário (Cruz, 1997).

1914) e Bento XV deram continuidade a esta linha. Os pontificados do Papa Pio XI (1922-1938) e parcialmente, no do Papa Pio XII (1938-1958), com a realidade dos totalitarismos, inscreveram-se numa conceção orgânica e corporativa da sociedade segundo uma ordem social cristã que se alia ao projeto de *reconquista cristã* da sociedade, onde se apelou à prevalência dos valores espirituais sobre os temporais (Pio XI, 1937). Durante os pontificados de João XXIII (1958-1963) e Paulo VI (1963-1978), houve o abandono progressivo da ideia de *reconquista*, traduzindo-se numa atitude de abertura e diálogo da Igreja, privilegiando a apresentação de critérios e valores que pudessem nortear os cristãos e as organizações católicas em colaboração com todos os homens de boa vontade (Fontes, 2000b).

Luiza Andaluz, bem inserida na comunidade eclesial, conheceu estas linhas. Como membro da Igreja, ela fora testemunha do amor de Deus Pai que quer fazer da humanidade uma única família, em Jesus Cristo, a fim de que o Seu amor se espalhe no mundo, porque “quem ama a Cristo, ama a Igreja e quer que esta seja cada mais expressão e instrumento do amor que dele dimana” (Bento XVI, 2006, n.º 33). Ela percebeu que “a riqueza de Deus é o amor” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1963b) e porque “toda a atividade da Igreja é manifestação dum amor que procura o bem integral do ser humano” (Bento XVI, 2006, n.º 19), o amor será um valor central ao longo da sua vida, como o é na Igreja, de que faz parte, independentemente das diferentes nomenclaturas utilizadas ao longo dos tempos para o expressar. O amor vivido na dimensão de solidariedade foi por várias vezes enunciado, pelo Papa Leão XIII, como *amizade*; o Papa Pio XI designara-o pela expressão significativa de *caridade social*, e o Papa Paulo VI, ampliando o conceito nas múltiplas dimensões sociais, falou de “*civilização do amor*” (Conselho Pontifício Justiça e Paz, 2005, n.º 103).

A relação que Luiza Andaluz mantinha com Deus na oração e na vida era marcada pela confiança, desejando unir generosamente a sua vontade à de Deus e “trilhar sem desfalecimento o caminho que lhe apontava a Vontade Divina” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1954a). Poderemos dizer dela o mesmo que Martins (2006) afirma do Pe. Américo, fundador da Casa do Gaiato: Luiza foi uma mulher de oração que se abria à contemplação da ação de Deus nas várias circunstâncias. Era este dinamismo interior de encontro e de escuta do Senhor que dava alento à ação caritativa, assistencial e socioeducativa e às formas de agir em prol dos outros, procurando encontrar soluções para as situações humanas problemáticas. Nas suas palavras percebemos a alegria que experienciava por viver nesse dinamismo:

Eu apreciava muito tudo que era para Deus ou fosse oração ou fosse apostolado; sentia-me feliz a cuidar dos pobres por Seu Amor, porém não ia mais longe, ainda não tinha soado para mim a hora do chamamento Divino, da vocação religiosa, embora Nosso Senhor estivesse trabalhando a minha pobre alma, desprendendo-me por diversas formas dos gozos terrenos e preparando-me para receber graças incomparavelmente mais preciosas (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.40).

Porém, essa experiência gozosa da vida foi, também simultaneamente marcada por acontecimentos que muito a fizeram sofrer: a morte inesperada da irmã mais nova, nas vésperas da data marcada para o casamento¹⁵, em 1902; o falecimento da sua mãe e de seu pai, respectivamente em 1913 e 1914 e, em 1915, a partida da sua irmã Eugénia para o Carmelo da Imaculada em Espanha¹⁶, e cuja opção de vida, confessou, não entender nessa data:

(...) não compreendia aquele anseio de se ir meter entre pessoas estrangeiras, absolutamente desconhecidas, e com quem me parecia seria difícil e penoso para ela conviver em dia-a-dia íntimo. Ainda estava muito longe de conhecer tudo que nos traz a graça de Deus à alma, quando Ele nos chama e nos atrai. Ainda não sabia por experiência própria como tudo se torna fácil e como o que nos deveria ser custoso, em circunstâncias ordinárias, se torna leve e delicioso enchendo-nos de alegrias as mais suaves e consoladoras (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.40).

Luiza Andaluz foi desenvolvendo a capacidade de integrar o sofrimento, como fator de transformação pessoal e como meio para uma maior identificação e união a Jesus Cristo (Rodrigues, 2008):

O sofrimento é contudo sempre proveitoso à alma e também sem dúvida o foi para a minha, tão necessitada de ser maleada e transformada, para se poder unir mais perfeitamente a Deus; era forçoso que ela fosse burilada pela dor e pelo sacrifício, para se desprender mais e melhor até mesmo dos afetos mais doces e legítimos (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.41).

Não alimentando uma espiritualidade de dolorismo, foi adquirindo, pela fé, uma conceção integrada da vida, composta de alegria mas também de sofrimento (Rodrigues, 2008).

Segundo a visão da antropologia cristã existe no ser humano a capacidade de auto-transcendência teocêntrica que converge com um chamamento de Deus, isto é, aquilo que se designa por vocação, na linguagem cristã. Deste modo, o confronto com os valores auto-transcendentes morais e religiosos de Cristo – união com Deus Pai, fazendo sempre a sua vontade com amor, e seguimento de Cristo, amando como Ele amou – impele cada pessoa

¹⁵ Faleceu com “tuberculose galopante agravada com meningite” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.28).

¹⁶ Situado, em Echavacoiz, Pamplona; na época, era uma aldeia denominada Barañain (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Este mosteiro, em 2009, por motivo de urbanização local, foi transferido para Olza (Carmelitas Descalzas de la Federación de Navarra, s.d.).

a ultrapassar-se sistematicamente a si mesma, em tudo o que pensa, o que quer e o que realiza, para se projetar para além da sua situação e alcançar a Deus como objetivo último da sua vida (Rulla, 1987). Luiza Andaluz viveu esta experiência, expressando-a, em atitude orante, do seguinte modo:

Senhor, nós queremos ser instrumentos úteis para o cumprimento dos Vossos desígnios: nas Vossas mãos depomos toda a nossa inteligência e vontade (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 19 de setembro de 1953).

A vontade de Deus foi o critério que procurou seguir nas decisões que tomou ao longo da sua vida, quer estas se referissem ao seu próprio caminho vocacional, quer fossem relacionadas com o modo de responder às necessidades dos que a rodeavam. Consciente de que “se a Vontade Divina for guia e farol da nossa vida não haverá perigo de errarmos caminho” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1954b), reconheceu, contudo, que esta união de vontades é difícil “porque o orgulho nos prende à nossa própria vontade” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1954c). Progressivamente, este critério tornou-se o motor da sua ação e o objetivo da sua vida. Na medida em que o viveu, experimentou a Paz como um dos frutos desta união de vontades: “vive sempre em paz quem sabe unir generosamente a sua vontade à de Deus” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1954d).

A fé e a confiança em Deus fizeram-na caminhar para a fundação da *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*, que veio a acontecer em 1923 (Rodrigues, 2008). Um processo com momentos muito significativos, que marcaram profundamente o seu ser. Um desses momentos foi a tomada de hábito da sua irmã, a 15 de agosto de 1915, do qual diz ter aí sentido o chamamento à vida religiosa. Todo o ambiente vivido no Carmelo, durante os dias que precederam essa celebração, o modo de vida simples, mas alegre das irmãs Carmelitas, bem como o recolhimento, a oração e austeridade de vida destas, prepararam-na para tal.

Luiza era uma mulher de temperamento alegre, expansivo, com bom humor, gostava de conviver. Focalizemos então o nosso olhar na transformação que foi reconhecendo em si no que se referia à vivência da alegria. Ela descobriu que o Bem, quando vivido, é causa de alegria. Sigamos as suas palavras para assim compreendermos essa mesma transformação:

De 1903 a 1905 houve muitas visitas régias a Portugal: veio Eduardo VII de Inglaterra, Afonso XIII de Espanha, vieram os Duques de Connaught, a Rainha Alexandra, o Imperador da Alemanha (...).

Creio [que] foi a festejar o primeiro monarca mencionado que se realizou maravilhosa festa no Palácio da Pena em Sintra a que assisti (...). Havia iluminação vistosa exterior de todo o palácio (...) salões adornados com a maior arte, profusão de luzes e de flores, esplêndida orquestra, multiplicidade de criados fardados e cabelos empoados, espalhados pelas escadas acima e por toda a parte atentos a todos os pormenores de etiqueta, magníficos e repetidos serviços de ceia e de vinhos, baixela riquíssima, abundância e variedade de manjares a poder satisfazer todos os apetites... foi uma noite de grandeza difícil de descrever e que já se não iguala. Tudo foi brilhante.

Não sabia definir porquê mas é facto que eu voltava sempre das festas (...) com um certo peso de tristeza de que desconhecia o fundamento e que era alheio à minha vontade e bem contrário ao meu génio habitualmente alegre. Ainda ignorava qual o caminho por onde Nosso Senhor queria eu seguisse, mas o apostolado nas Capuchas já dava ocupação à minha vida e enchia-me o coração, estava tranquila (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.34).

O que progressivamente ia enchendo de alegria o coração de Luiza centrava-se em Deus. Certamente terá experimentado o que afirma o Papa Francisco (2013b, n.º 1): que “a alegria do evangelho enche o coração e a vida inteira daqueles que se encontram com Jesus”. Será no ambiente austero, pobre e recolhido do Carmelo, onde o silêncio se expande para se ouvir a voz de Deus e se faz na vida expressão dessa voz, onde se opta pela escassez dos bens materiais, para que Deus seja o Tudo, que Luiza perceberá mais claramente que é em Deus que está a alegria:

Na minha alma (...) estavam entrando luzes até ali desconhecidas e com elas uma estranha alegria. Descrever o que se passou em mim à vista de tão grande austeridade e pobreza, será difícil (...) uma tigela de barro onde se toma a sopa, pratos chatos do mesmo para a comida; um guardanapo bastante comprido que, também, serve de toalha de mesa a cada uma; talher todo em madeira, exceto a faca que tem lâmina de metal (...) comida bem feita e suficiente, mas racionada para cada uma; jejum mais rigoroso seis meses durante o ano, a começar no mês de setembro. Mas que alegria e felicidade todas as irmãs mostravam possuir, felicidade exuberante, admirável, comunicativa que nos arrebatava e nos leva a ter uma santa inveja de vocação tão sublime e a desejá-la com ardor: foi isto que eu ali senti (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.43).

Luiza Andaluz, durante aqueles dias compreendeu que onde estão os religiosos há alegria porque estes são chamados a experimentar e a mostrar que Deus é capaz de preencher o seu coração e a fazê-los felizes sem necessidade de procurar noutro lugar a sua felicidade (Francisco, 2014). Esta vivência prepara-a para um momento orante: após a celebração de tomada de hábito da sua irmã, em profundo recolhimento, sente-se interpelada a seguir esse mesmo estilo de vida:

Neste final nem sei o que se passou em mim, não dei pela saída dos que me rodeavam e que certamente se apressaram a ir ter com a noviça ao *locutório*, como ali dizem e aí lhe dar felicitações através da dupla grade. Ajoelhei no supedâneo, junto ao sacrário, lavada em lágrimas, dizendo a Nosso Senhor que também muito queria ali ficar. Não sei quanto tempo assim fiquei, quando dei por mim já não vi ninguém na igreja, luzes apagadas, grade fechada, tudo deserto. Saí dali firme na resolução de me dar a Jesus (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.46).

A decisão de se “dar a Jesus” brotou da descoberta da beleza da vida contemplativa. Luiza Andaluz pensava que a sua vocação seria a vida religiosa como Carmelita (Rodrigues, 2008); porém, certos acontecimentos foram-na conduzindo por um caminho não planejado: solicitada a entrada no Carmelo, a resposta da priora foi afirmativa mas pediu-lhe que no regresso a Portugal ajudasse Henriqueta Sequeira Lopes, presidente da *Associação das Filhas de Maria* da igreja de S. Luís em Lisboa, na *Obra das Escolas*, de modo a facilitar a entrada desta no Carmelo, já que fizera anteriormente o pedido (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

A *Associação das Filhas de Maria Imaculada*¹⁷ era uma associação de leigos, de espiritualidade vicentina e mariana, fundada em 1847, em França, com base nas aparições marianas a uma Filha da Caridade, Catherine Labouré e que se expandiu no século XIX pelos quatro continentes, levando com ela um compromisso de vivência das virtudes cristãs (Lage, 2011).

A fase identificada como C, no esquema sobre a vida de Luiza Andaluz (cf. figura 1), iniciada em 1915, manteve-se durante sete longos anos. O desejo da vocação religiosa foi alimentado por idas anuais ao Carmelo, onde a dimensão contemplativa se foi reforçando, simultaneamente com o apreço por Santa Teresa de Jesus¹⁸, reformadora da Ordem no século XVI, “mulher desembaraçada” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.80), que Luiza escolheu como modelo. Porém, ao mesmo tempo, Luiza Andaluz era impelida para uma imensidade de ações, de carácter socioeducativo, não só em Santarém mas também em Lisboa e arredores.

Neste período a sua formação como educadora terá sido bastante enriquecida pela colaboração que manteve com os padres da *Congregação da Missão* (Lazaristas ou Vicentinos) e com as irmãs *Filhas da Caridade* (Vicentinas) de origem francesa, com longa tradição na educação, de reconhecida qualidade (Sacadura, 1952; Florido, 1995; Olivais, 2012). Ambos os institutos foram fundados em França, respetivamente em 1625 e em 1633, por São Vicente de Paulo, numa época de grandes transformações políticas e religiosas.

¹⁷ Esta associação é chamada por Luiza Andaluz apenas *Associação das Filhas de Maria*. Como ela se integrou num grupo, desta associação, ligada à igreja de S. Luís dos Franceses, em Lisboa, frequentemente identificou-a como *Associação das Filhas de Maria de S. Luís*. Utilizaremos no nosso estudo, esta duas nomenclaturas.

¹⁸ Também conhecida por Santa Teresa de Ávila.

Desde o seu início colaboraram com estes institutos mulheres jovens e muitas mães de família, que, não sendo consagradas, participavam do serviço e espiritualidade vicentina, caracterizada por ser uma espiritualidade do acontecimento: Deus manifesta-se, cada dia, pelo encontro com os pobres, e a oração permite colocar-se em situação de O reconhecer aí (Cullen, 1981). Tal como no passado, ainda hoje, para quem vive esta espiritualidade a tarefa e o projeto, a que se chama serviço, são muito claros: continuar a missão de Jesus, o missionário do Pai enviado aos Pobres, que encarnou neste mundo para revelar o amor de Deus. Por isso, a participação nesta espiritualidade implica viver na dedicação constante à prática real do amor. Tal comporta um carácter de mobilidade, de urgência e de ação que tem em atenção a dimensão corporal e espiritual e também a individual e a social, porque o verdadeiro serviço ao pobre passa essencialmente por combater as raízes sociais que mantêm e favorecem as situações de pobreza (Cullen, 1981).

Até à revolução francesa, essa obra edificou, nesse país, as *pequenas escolas* que tinham sido regidas pelas regras particulares escritas por S. Vicente e concretizadas por Luísa de Marillac, cofundadora do instituto das *Filhas da Caridade* (Florido, 1995).

Em França, na época em que foram fundados os institutos dos padres e das irmãs Vicentinas, considerava-se a educação dos mais desfavorecidos uma obra de caridade e não um direito inalienável do ser humano¹⁹. Foram imensas as congregações religiosas que surgiram associadas ao serviço socioeducativo, mas a maioria encontrava-se nas cidades e nas vilas, enquanto o mundo rural permanecia distante da sua influência; pelo que S. Vicente, sensível a este abandono, enviou os padres e as irmãs sobretudo para as localidades mais remotas, fazendo surgir as *pequenas escolas* (Florido, 1995), que estavam abertas também a meninas. Aí os professores tinham de ter uma formação para a docência; ninguém a poderia exercer sem uma carta de aprovação, pelo que Luísa de Marillac organizou uma escola de Magistério, onde as irmãs aprendiam a ensinar (Florido, 1995).

O projeto pedagógico vicentino tinha como destinatários os pobres e como objetivo “formar bons cristãos, mas também proporcionar os meios para que estes pudessem ganhar honradamente a vida: promoção integral, humana e cristã” (Florido, 1995, p.152). O programa de uma *pequena escola* aglutinava-se por isso em torno de três núcleos fundamentais: a formação religiosa, o ensino da leitura e da escrita e a aprendizagem de um ofício (Florido, 1995).

¹⁹ Efetivamente, o Estado confiava a tarefa educativa à Igreja; conseqüentemente, em 1698 o rei ordenou que em todas as paróquias se estabelecesse uma escola para as classes populares, sustentada pelos seus habitantes e que as crianças aí permanecessem (Florido, 1995).

Estas instituições vieram a desaparecer, após 1833, por razões legislativas, surgindo uma nova etapa na educação vicentina com projetos que se enquadraram no emergente Movimento da Educação Nova. Com a primeira revolução industrial, muitas mulheres entraram no mundo industrial ficando as suas crianças desprotegidas. As Filhas de Caridade, em França, tiveram um papel relevante e significativo, juntamente com Pastoret e Millet, fundaram as *escolas maternais*, adaptando-as ao método dos *jardim de infância* de Froebel. Também nesse mesmo século, as Filhas de Caridade entraram mais intensamente em relação com o mundo do trabalho, organizando instituições (Florido, 1995), que tinham a função de ajudar na formação pessoal, académica e profissional da mulher trabalhadora. Aí fazia-se a promoção social através de atividades que as motivava à participação, à decisão livre e ao compromisso pessoal, o que culminou, nas primeiras décadas do século XX com a constituição de sindicatos profissionais femininos e também com o aparecimento de instituições técnico-profissionais, algumas de nível bacharelato, como são exemplo as escolas do Magistério, de Enfermagem, de Serviço Social e de outros estudos profissionais (Florido, 1995).

As *Filhas da Caridade*, de França, expandiram-se para outros países: no século XVII foram para a Polónia, no século XVIII para Suíça, Itália e Espanha e no início de século XIX para a Bélgica, Turquia, Grécia e Argélia. No período de 1843 a 1874, quando este instituto estava sob a direção do padre Étienne, Superior Geral da *Congregação da Missão*, ocorreu a maior expansão: Egito, México, Cuba, Brasil, China, Estados Unidos, Áustria, Irlanda, Inglaterra, Portugal, Peru, Chile e Argentina (Lage, 2011).

A grande maioria das *Filhas da Caridade* que iam para estes países eram francesas e com elas levavam o projeto educativo, fruto de uma tradição e das inovações educacionais do século XIX:

(...) estabeleceram diferenças educativas de acordo com as suas idades e o desenvolvimento intelectual de cada menina. Por meio dos recreios, estabeleciam a educação física. Propunham ainda a educação intelectual e, sobretudo, moral, além (...) de trabalhos manuais. Também pensaram na disposição dos espaços escolares, na saúde das alunas e na divisão do tempo de suas atividades quotidianas (Lage, 2011, p.42).

Era necessário, contudo, garantir a qualidade, a conexão e a uniformização pedagógica; e para isso foram elaborados manuais, sobre a direção do padre Étienne, após consulta feita nos diferentes países e recolha de elementos da experiência educativa. Em 1853 foi apresentado um para as Salas de Asilo e em 1866 um outro para o ensino primário femini-

no. Estes livros seguiram para todas as casas vicentinas, salvaguardando a possibilidade de integração de aspetos de cada país (Lage, 2011).

As *Filhas da Caridade*, francesas, vieram para Portugal para trabalharem com os órfãos, muitos deles fruto da epidemia da cólera-morbus, que eclodira em 1856, seguida da febre amarela. A pedido de várias pessoas, nomeadamente pertencentes à *Sociedade Protectora dos Órfãos*, que conheciam a ação das irmãs noutros países, o Rei D. Pedro V publicou, em 1857, o alvará de autorização da sua vinda. Multiplicaram-se os pedidos de fundações, a que elas responderam segundo as suas possibilidades. Para além do Asilo no Palácio da Ajuda, encarregaram-se de uma obra de crianças em Oeiras e de outra no Porto. Nesta mesma cidade, foi-lhes também confiado o Hospital da Ordem Terceira de S. Francisco (Silva, 2008).

Em 1859 o ministro de França pediu a um vicentino, padre Amiel, para se encarregar da igreja de S. Luís, local de culto da comunidade francesa católica residente em Lisboa. Ele fundou, em 1860, um pequeno hospital de apoio a essa comunidade de emigrantes e, em 1863, uma escola aberta não só a franceses, mas também a portugueses, onde foram trabalhar as *Filhas da Caridade*. Situavam-se ambas as instituições no mesmo imóvel, o do Asilo de S. Luís. Para angariar os meios necessários à subsistência destas instituições, esse padre fundou a *Sociedade Francesa de Beneficência*. A escola acolhia crianças de ambos os sexos e seguia o programa das escolas primárias francesas, cuja qualidade levou muitas famílias portuguesas a colocarem os seus filhos nessa instituição: iniciou com 33 alunos, em 1863, mas no ano de 1888 era frequentada por 280 (Sacadura, 1952).

As ideias liberais, entretanto fortalecidas, dificultavam a ação educativa das Irmãs (Lage, 2011), até que a sua situação se tornou insuperável. Assim, foi à sombra da bandeira francesa, no trabalho realizado no Asilo de São Luís dos Franceses, que as *Filhas da Caridade* permaneceram em Portugal em 1862, data em que tiveram que deixar as outras obras e só lhes foi possível retomá-las dez anos mais tarde, mas por pouco tempo, pois no fim da primeira década do século XX tiveram que abandoná-las de novo (Sacadura, 1952).

A nova constituição portuguesa, após a implantação da República, proibia o ensino religioso. Por iniciativa oficial do Governo Francês, foi dada continuidade ao referido Asilo, sendo fundada, em 1907, a Escola Francesa, que em 1952 foi denominada *Lycée Charles Lepierre*²⁰.

²⁰ A Escola Francesa criada em 1907, na Rua da Emenda, foi fundada pela *Société de l'École Française de Lisbonne*, que fora instituída nesse mesmo ano (Sacadura, 1952). Em 1917, foi transferida para o Palácio

Em 5 de outubro de 1910, as casas dos institutos religiosos foram ocupadas. Dois dos padres vicentinos da escola de Arroios, Fragues e Barros-Gomes, foram assassinados (Guimarães, 2006). Em Lisboa, foi junto à igreja de S. Luís dos Franceses que outros padres dessa mesma congregação, e as *Filhas da Caridade*, se refugiaram e mantiveram a sua atividade. Estas irmãs, em Portugal, apenas puderam ficar em Lisboa e em mais dois locais: no hospício do Funchal, que era propriedade da família real da Suécia, e no Asilo da Gandarinha, a pedido da Condessa de Penha Longa (Silva, 2008):

É certo que de 1910 a 1918, as irmãs de S. Vicente foram privadas dos seus hábitos, é certo que se fingia que a escola [de Gandarinha] não era dirigida por freiras, o que implicava comportamentos recatados que não dessem nas vistas, é certo que se fizeram perder, por prudência, muitos documentos e livros de atas, sobretudo os registos das visitas das irmãs visitadoras (Oliveira, 2012, p.125).

A destruição de documentos pelos próprios religiosos, em pleno ambiente republicano, dificulta o conhecimento real da sua ação educativa neste período. No que se refere ao Asilo de S. Luís sabemos que muitas irmãs Vicentinas tiveram de sair de Portugal; apenas ficou um número reduzido, associadas ao Hospital. Aos olhos do público elas eram apenas enfermeiras (Silva, 2008). Algumas destas irmãs Francesas, com a sua formação e longa experiência educativa tiveram, nos bastidores, juntamente com os padres e os membros da *Associação das Filhas de Maria Imaculada*, uma ampla ação educativa em Lisboa, a partir da Igreja de S. Luís dos Franceses, a que chamavam *Obra das Escolas*. Luiza Andaluz, nos seus escritos, elucida-nos:

Em 1909 várias senhoras católicas residentes em Lisboa, vendo a grande falta que faziam os institutos onde se ministrava ensino religioso, os quais se encontravam quase todos abandonados por motivo da perseguição, que obrigou as religiosas que a eles se dedicavam, a expatriar-se, começaram a pensar como prover a esta necessidade. A ideia certamente orientada pelo então diretor das Filhas de Maria Imaculada da Igreja de S. Luís, que nessa data era Monsieur Fragues, levou-as a marcar uma reunião, que se realizou em casa da Marquesa de Fayal. A ela assistiram, além da presidente das Filhas de Maria, que já então era Henriqueta Sequeira Lopes, grande número de senhoras da nossa primeira sociedade, de invulgar distinção e bondade, fervorosas cristãs, cheias de zelo pelos interesses da Igreja e pelo bem das almas, o que no futuro bem demonstrado ficou. Nessa reunião se discutiram e se lançaram as bases de uma obra destinada à fundação de escolas católicas, que se propunham incutir nas crianças a semente de sólidos princípios da religião e moral. A ideia tomou vulto e ficou de facto lançada a *Obra das Escolas* conhecida também pelas *Escolas das Filhas de Maria de S. Luís* e mais tarde por outro ainda *Escolas da Condessa de Sabugosa*. Esta ilustre e bondosa titular, quis acompanhar sempre de perto e dar o prestígio do seu nome tão respeitado, a inúmeras iniciativas de benemerência e piedade. Logo na dita primeira reunião foi ela nomeada cooperadora das Escolas.

Braamcamp, situado perto do Largo do Rato e, em 1952, para a atual localização, Avenida Engenheiro Duarte Pacheco, n.º 32 (Lycée Français Charles Lepierre - Lisbonne, s.d.; Sacadura, 1952).

Neste seu princípio o cargo de presidente das Escolas era só desempenhado pela presidente da *Associação das Filhas de Maria* e sob instruções recebidas do piedoso P. Fragues. Este foi organizando e desenvolvendo a Obra e escolhendo membros competentes e suficientes para o seu regular funcionamento o que, no estado em que se encontrava o país, apresentava muitas dificuldades e exigia grande prudência (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.49-50).

Após a implantação da república o número de escolas aumentou. Numa época em que se pretendia o ensino laico, aí educava-se com um ideal cristão (Padres da Missão, 1962) seguindo as orientações das irmãs e dos padres Vicentinos (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Isto era possível porque Mariana das Dores de Melo, Condessa de Sabugosa e de Murça, apresentava-se como o rosto desta obra. Oficialmente a *Obra das Escolas* era nomeada de *Associação Protetora das Escolas para Crianças Pobres*²¹, com sede na Rua da Paz (Padres da Missão, 1962), considerada como uma associação filantrópica.

Luiza Andaluz integrou-se nesta obra em 1915, entrando para a direção “como simples trabalhadora social (como modernamente se diz) sem ter sido nomeada para nenhum cargo, nem ter situação declarada senão a de auxiliar a Presidente” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.52). Num ritmo imenso de trabalho, visitava, acompanhava e orientava, com Henriqueta Sequeira, mais de uma dezena de escolas em Lisboa, estando uma delas totalmente a seu cuidado, ao mesmo tempo que mantinha a sua ação em Santarém²².

Se Luiza Andaluz teve, como referimos, uma primeira formação marcada pela experiência dos seus pais, nomeadamente da sua mãe, nesta fase receberá influências da educação francesa e da orientação vicentina:

A *Obra das Escolas* estava na verdade bem organizada e dirigida pelos Padres Lazaristas. A princípio íamos receber instruções diretamente na sua residência junto à igreja de S. Luís, mas tendo aumentado sempre o número de escolas abertas, resolveu-se haver regularmente reuniões mensais, numa sala própria para esse fim, no Asilo das Irmãs de S. Vicente, junto ao Hospital francês de S. Luís. Creio, devem ter começado em 1920 e eram presididas pelo Diretor, pela irmã

²¹ Há uma diversidade de nomenclaturas que importa sintetizar: o nome oficial era de *Associação Protetora das Escolas para Crianças Pobres*, mas comumente, no contexto cristão, denominavam-na como *Obra das Escolas*, da igreja de S. Luís; como era dirigida pela *Filhas de Maria*, chamavam, nesse mesmo contexto, às instituições escolares por elas coordenadas, *Escolas das Filhas de Maria S. Luís*, ou simplesmente *Escolas das Filhas de Maria*; mais tarde, foram conhecidas pelo nome vulgar de *Escolas da Condessa de Sabugosa*.

²² Não é sem a desconfiança dos republicanos que estas escolas enveredaram nesse caminho de educação cristã. O relatório, de 1923, redigido por Manuel Borges Grainha, encarregado, em 1921, de averiguar as infrações às leis anticongregacionistas e da separação do Estado das Igrejas, questionava se algumas das escolas acompanhadas por Luiza Andaluz e Henriqueta Sequeira não seriam congregacionistas (Villares, 2003).

superiora e pela Direção Central e a elas assistiam as Diretoras de todas as Escolas, que ali trocavam impressões: no fim do ano lia-se o relatório, que era sempre interessante (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.76).

No início do ano de 1922, Luiza procurando o modo de dispor da entrega das instituições ao seu cuidado para ir preparando a sua entrada no Carmelo, há tanto tempo desejada, ligou o Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes de Santarém à *Obra das Escolas* (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Porém, no decorrer de 1922 dois acontecimentos iriam alterar e marcar um novo rumo no seu percurso: o seu afastamento dessa obra e a ideia de fundar uma congregação. Nesse ano foi, inesperadamente, afastada das reuniões de direção da dita obra, facto que se deveu a um conflito gerado a propósito do Asilo do Lumiar. Aquela escola mantinha-se ligada à *Associação das Filhas de Maria*, mas em condições especiais (Rodrigues, 2008). Tinha uma direção independente, não católica:

(...) a direção era masculina e não católica, mas consentiram que nós as duas [Luiza e Henriqueta] assistíssemos a todas as reuniões de direção e ficou isto exarado numa ata (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.65).

Desde os primeiros contactos com o Asilo do Lumiar, em 1921, que Luiza e Henriqueta tinham conhecimento desta realidade, mas isto não foi impedimento para iniciarem um processo de cooperação; de facto, o bem que podia ser feito em prol da educação das crianças pela convergência de recursos e esforços era um valor que superava as diferenças de convicções. Na educação que recebera na sua família e no trabalho já realizado em Santarém, Luiza tinha enveredado por caminhos audazes de um trabalho conjunto a favor dos mais carenciados, com pessoas de diferentes convicções; porém, neste caso, a situação era mais delicada, porque estariam sob as orientações de uma direção não católica. Luiza e Henriqueta não vacilaram e começaram o processo de diálogo com esta instituição:

(...) era certo o Asilo estar lutando com muitas dificuldades, que só restavam 9 asiladas (...). Depois de encomendar muito o caso a Deus fomos procurar o dito senhor. Não sei dizer quantas vezes lá fomos, nem quanta variedade de projetos lhe apresentámos até chegarmos a solução, de facto levou-nos meses, mas por fim conseguimos um acordo (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.64)

No acordo que estabeleceram, eram respeitados os interesses do Asilo da Infância Desvalida e dos Pobres do Lumiar, dos seus utentes e dos funcionários, como podemos ler na ata da reunião de direção de 8 de setembro de 1921:

Foi apresentado pelo diretor (...) e lido um escrito assinado pelas excelentíssimas senhoras Dona Henriqueta Pacheco de Sequeira Lopes e Dona Luiza da Vadre Santa Martha, em nome da dire-

ção do Colégio de Nossa Senhora das Dores, ao Rego, grupo filantrópico que se ocupa da beneficência em que se oferece a conservar as asiladas atuais e a completar a lotação da casa, trazendo o maior numero de asiladas (...) não excedendo o total de sessenta e sufragar todos os gastos do asilo que excedam os rendimentos do mesmo. A direção ponderando o benefício que resultará para as atuais asiladas, que estavam para ser entregues às famílias por falta de recursos do asilo para manter o internato (...) manifestou a sua aprovação (...) resolveu aproveitar os recursos que o grupo filantrópico que representam as signatárias do escrito (...), oferecem trazer para ampliar a assistência e para criar o ensino profissional das crianças da freguesia, devendo para tais fins organizar-se e submeter-se à aprovação da instância superior um projeto de orçamento suplementar (...). Considerando que os novos elementos protetores do asilo, (...) trazem já organizado o pessoal que há de reger os trabalhos e a regente que os há de dirigir, [a regente atual do asilo] terá um lugar no asilo de Santa Martha com o mesmo ordenado e iguais vantagens para ela e para a filha às que usufruem do Lumiar, assim como várias outras situações retribuídas, ou caso tudo isto não lhe conviesse, conceder-lhe-á uma pensão mensal vitalícia de vinte e cinco escudos, igual ao ordenado mensal atual (Ata da reunião de Direção do Asilo da Infância Desvalida do Lumiar, ASCML²³, 8 de setembro de 1921).

Com este acordo estava assegurada e era potencializada a missão educativa de ambas as instituições. A educação é um elemento importante e decisivo para a humanização da pessoa e do mundo; por isso, a Igreja, ao longo da história, tem contribuído de múltiplas formas para que haja condições para que ela se efetue. Na concepção católica, o Reino de Deus também se constrói através do progresso humano, sendo a humanização o primeiro passo de acolhimento e vivência do evangelho; isto porque, pela encarnação, Jesus Cristo se une a cada ser humano e lhe confia a construção da sua própria história (Prado & Minga, 2014). Luiza reconhece o valor da educação, como sendo um verdadeiro serviço de Deus, mesmo quando, como era o caso, não se podia explicitamente falar d'Ele:

Consentiam que nós levássemos para ali as nossas pequenas, muitas das quais eram gratuitas ou pagavam pequena mensalidade, satisfazendo nós a despesa a mais que o Asilo fizesse. Podíamos levar o nosso pessoal, que seria governado por nós, mas teríamos que ficar nós sujeitas, de algum modo, à tutela da direção masculina (...) tudo ficou assim bem determinado e assente e em ótimas condições para nós. Mudávamos para um edificio amplo, com bons dormitórios e ótimas salas de aula sem pagar renda alguma. Era uma casa que se trazia para o serviço de Deus e onde havia muito a aproveitar, mas era indispensável ir conduzindo tudo com muita prudência e diplomacia não a fossemos perder, o que por todos os motivos seria pena. Terminadas assim as combinações, entrámos com grande satisfação para o Asilo do Lumiar no verão de 1921. Era uma casa aberta em condições especiais (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.65).

As condições especiais em que assumiram o Asilo da Infância Desvalida e dos Pobres do Lumiar não permitiam que se agisse do mesmo modo que nas outras instituições da *Obra das Escolas*, que estavam sob a orientação da *Associação da Filhas de Maria*. A al-

²³ Arquivo Histórico da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

teração dos estatutos do Asilo do Lumiar, reforçando o impedimento à educação religiosa é reveladora deste facto:

Ata da Assembleia Geral Extraordinária de 13 de junho de 1922 (...). A direção depois de bem informada, resolveu por unanimidade e cumprimento da lei, eliminar do Regulamento interno as palavras *religião* e *ensino religioso*, constantes dos artigos acima citados, deliberação que entra imediatamente em vigor. Esta resolução tem por fim, apenas, pôr o regulamento de acordo com a lei atual (Ata da Assembleia Geral do Asilo da Infância Desvalida e dos Pobres do Lumiar, ASCML, 13 de junho de 1922):

Luiza Andaluz, no mesmo período, em meados de 1922, começou a ser pressionada, pelo diretor da *Associação das Filhas de Maria*, a agir de modo a que o Asilo do Lumiar ficasse na mesma situação que as outras instituições: integrado na *Obra das Escolas* e sob a direção da *Associação das Filhas de Maria* (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Ela não via forma de o fazer, tinha assumido um acordo e não podia declarar aos membros da direção do Asilo que este passava a ser governado por uma instituição religiosa, a quem cabia o poder de a substituir a si, bem como à Henriqueta Sequeira (Rodrigues, 2008). Assumindo a responsabilidade legal e moral do acordo assinado (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a um sacerdote Lazarista, s.d.), depois de se aconselhar com D. António Mendes Bello, Patriarca de Lisboa, Luiza foi mantendo as suas funções no Asilo do Lumiar. Esta sua atitude levou à sua expulsão da *Obra das Escolas* (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

A experiência no Asilo do Lumiar demarcou a ação socioeducativa de Luiza Andaluz. Se ela assumiu para si, como educadora, características da educação vicentina, com a problemática vivida no Asilo do Lumiar, delinearam-se, no nosso entender, novos contornos distintos desta.

Os escritos de Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954) e os apontamentos dos Padres da Missão (1962) referem que a *Obra das Escolas* tinha como objetivo educar segundo um ideal cristão, fundando e organizando instituições educativas, algumas das quais se iam preparando para um dia mais tarde serem entregues às congregações religiosas. O Asilo do Lumiar, porém, não poderia ficar sob a responsabilidade de uma instituição religiosa, nem sequer haveria a possibilidade da formação religiosa explícita. Luiza Andaluz tinha informações suficientes, quando assumiu o acordo, para saber que isto, à partida, não seria possível. O objetivo parece ter-se focado no cuidar e educar as crianças, prepará-las para a vida, utilizando os meios, nomeadamente os espaços, disponíveis para este fim. Fazê-lo com outros membros da sociedade que não são católicos não foi impedimento, mas um

modo de dinamizar e convergir forças, potencializar iniciativas, partilhar e desenvolver, através da educação, aquilo que considerava como o Bem, numa ação educativa comum com outros membros da sociedade.

Luiza Andaluz considerava o Asilo do Lumiar “uma casa que se trazia para o serviço de Deus” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.52). Nesta expressão compreendemos o valor e a dignidade que reconhecia ao ato de educar – ao ponto de o chamar serviço de Deus, mesmo quando a evangelização explícita não era possível. Quanto a esta, Luiza assumiu como critério, fazer “o possível apostolado” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.59).

Conhecemos a alegria com que Luiza Andaluz viveu a fé: a relação pessoal com Jesus Cristo, considerava-a como o supremo valor que a movia. Por isso, como educadora, nada menos *que o possível* poderia fazer para partilhar com outros esta relação. Mas, se as circunstâncias, não lhe permitiam a partilha da fé pelas palavras, Luiza não se intimidou porque conhecia outro meio, não menos eloquente, para falar do evangelho: “ser bom para com todos sobretudo para com os mais pequenos e desprezados é o Evangelho vivido” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1946).

Foi esta a linguagem que aprendera a privilegiar: a linguagem da bondade, expressa no cuidado pelos mais pequenos, numa atitude de gratuidade; linguagem que era aceite, compreendida e desejada por todos, até por aqueles que se opunham à educação religiosa. Depois da expulsão da direção da *Obra das Escolas*, Luiza, reconhecendo que Henriqueta, por motivos de saúde, não poderia assumir, sozinha, todo o trabalho, continuou a exercer as suas funções no Instituto Profissional Feminino em Santa Marta e no Asilo do Lumiar²⁴. Em Santarém, prosseguiu com a coordenação do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes. Oficialmente, estas instituições, só em 1923 se separaram da *Obra das Escolas* (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Luiza Andaluz mantinha o desejo de ser carmelita e por isso “andava preocupada porque não via maneira de deixar [estas instituições] bem entregues” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.67). A sua responsabilidade educativa impedia-a de partir para o Carmelo sem as devidas diligências. Em setembro de 1922, aquando de visita ao Carmelo de

²⁴ O Instituto Profissional Feminino ficou, mais tarde, sob a responsabilidade da Henriqueta Sequeira, com a colaboração de outras senhoras, e o Asilo do Lumiar ao cuidado de Luiza Andaluz (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Pamplona, em diálogo com a sua irmã Eugénia, partilhou-lhe a ideia de fundar uma congregação que cuidasse das instituições que dirigia (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Nesta ida a Pamplona, coincidindo com a festa jubilar de S. Francisco Xavier, no ano 370º da sua morte, Luiza teve a oportunidade de assistir à procissão das relíquias do santo, pela cidade. Num ambiente de profunda oração, onde as dúvidas e as respostas se iam sucedendo, a ideia da fundação de uma congregação foi ganhando, de imediato, novos contornos:

(...) curvada e de joelhos, pedi comovida a S. Francisco Xavier [grande missionário da Ásia] que me comunicasse um pouco do seu imenso zelo pela salvação das almas e regressei ao Carmelo profundamente impressionada e cada vez mais impelida a começar a trabalhar, no sentido que na véspera tinha sido o assunto da minha conversa com a Eugénia (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.69).

A ideia de fundar a congregação leva-a a compreender que a sua vocação não é a vida de clausura, num Carmelo, mas junto das pessoas, nas suas circunstâncias, como afirmou publicamente, anos mais tarde:

Não nos quer²⁵ o Senhor no recolhimento dum claustro, mas quer que, sabendo levar a Deus conosco, nós o distribuamos aos que têm fome e sede de justiça. Requer-se muita abnegação, renúncia e sacrifício, mas sobretudo muito amor e intensa vida interior para que o mundo, no meio do qual nós somos destinadas a viver, nos possa arrebatat até Deus, tesouro com que contamos poder satisfazer a sede de paz que tantos insatisfeitos na terra procuram realizar (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso na Benedita, 1946).

O percurso de vida de Luiza foi marcado, sobretudo a partir de 1915, pela dialética ação/contemplação manifestado pelo empenho e entusiasmo pelas atividades apostólicas e pela atração pela vida carmelita. Progressivamente aprenderá a viver a contemplação na ação (Rodrigues, 2008). Luiza Andaluz, que escolhera como modelo Santa Teresa de Jesus, foi marcada, como ela, pela experiência de Deus e percebeu que a oração concretiza-se nas obras. Por isso, em 1955, citando Teresa de Jesus, escreveu:

A oração mais perfeita e mais agradável a Deus é a que deixa após ela os melhores efeitos indicados pelas obras e não por esse gosto que tem como único fim a nossa própria satisfação. St.^a Teresa de Jesus (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1955d).

O intervalo de tempo entre a consciência da vocação à vida religiosa, em 1915, e a de fundar uma congregação de vida ativa, em 1922 (fase que designámos por C), foi para Luiza Andaluz um tempo de amadurecimento da sua própria identidade vocacional. O retiro espiritual que antecedeu de imediato o início da congregação, em maio de 1923, foi o

²⁵ Refere-se às Servas de Nossa Senhora de Fátima.

culminar de um longo processo de amadurecimento e discernimento, em que tomou resoluções que se tornaram programa de vida:

Empregar todas as forças do meu corpo e todas as luzes com que o Senhor se dignou iluminar o meu espírito na *Obra* que Ele me confiou e velar por ela, sem descanso, enquanto tiver um alento de vida. O pensamento que me domina, o desejo e ânsia constante do meu coração, é procurar os meios de atrair todas as almas ao Sagrado Coração do meu Jesus (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.88).

Nestas resoluções percebemos que a experiência do amor de Deus, revelado em Jesus, fê-la desejar dedicar-se inteiramente, e por toda a vida, a encontrar as melhores formas para que outros participem desse mesmo amor. Este programa de vida não será só assumido por ela, mas por outras mulheres que, com ela, compartilham o mesmo ideal. A *Obra*²⁶, nome dado na época a uma congregação ainda não aprovada, será a comunidade que viverá e concretizará este ideal de vida.

Convocar, congregar e formar os novos elementos da *Obra* foi nesta fase a sua grande prioridade. Em março de 1923 percebeu que “devia ser doravante para as postulantes²⁷ o que até aqui tinha sido para as crianças, em carinho, conselho e amparo” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.82).

Quando chegou a Portugal, no início de outubro de 1922, partilhou com Manuel Mendes da Conceição Santos, Arcebispo de Évora, as interpelações que tivera no Carmelo de Pamplona. Marcaram uma reunião em Torres Novas a 17 desse mês, a que chamaram a reunião com as *três Marias* por estarem presentes Maria de Jesus, Maria Vitorina e Maria Helena (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a Manuel Gonçalves Cerejeira, Cardeal Patriarca de Lisboa, s.d.).

Nessa reunião, Luiza expôs a sua ideia, ainda muito vaga, e as três disseram-lhe estarem prontas a unirem-se nesse mesmo projeto (Luiza Andaluz ACSNSF - História, 1954). Foram-se correspondendo, umas com as outras; congregaram-se em torno de um ideal vocacional comum; o número de elementos foi aumentando com a presença de outras jovens e senhoras, que apareceram nas reuniões seguintes e assim surgiu o que mais tarde se denominou *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*.

²⁶ No início, a Congregação era designada apenas por *Obra*, ou *Obra de Nossa Senhora do Rosário de Fátima*, ou ainda, por *Obra de Santarém*; mas, passados alguns anos, começou a ser designada por *Obra Apostólica e Reparadora de Nossa Senhora de Fátima*. Em 1939, foi aprovada com o nome de *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

²⁷ Chamam-se *postulantes* às jovens que se encontram no postulante - fase inicial de formação para a vida religiosa que precede o noviciado, que, por seu turno, precede a profissão religiosa.

Apresentamos, de seguida, o testemunho de uma das primeiras jovens que se agregou ao grupo, Maria Isabel Ribeiro Lopes:

É verdade que fui das primeiras que se alistaram sob a direção da nossa (...) fundadora e posso recordar os princípios de uma época tão importante e esperançosa (...) como recordo (...) se sim ou não deveria ser a protagonista do Sonho de Luiza!

Mais algum tempo e duma janela do rápido na estação de Aveiro [Luiza] me disse estas inolvidáveis palavras:

- Queres vir trabalhar comigo na causa de Deus?

Alguns meses depois eu entrava para a *Obra* que principiava e a ela me entregava de alma alegre e coração generoso (Isabel [Lopes], 12 de fevereiro de 1953, *A Serva*, p.8).

As jovens e as senhoras, que desejavam viver esse ideal de vida, combinaram ir em peregrinação a Fátima em 13 de maio de 1923, sendo este o acontecimento que definimos como o início da fase D (cf. figura 1). Referente a este momento, Luiza, mais tarde, escreverá:

Éramos 13 (...) de facto caiu copiosa chuva de graças sobre o humilde grupo, que nessa data nem nome tinha ainda, e que se dirigia à Cova da Iria para desde o início consagrar a Congregação nascente à maternal proteção da Virgem do Rosário. O segredo que levávamos no coração e a que desejávamos dar devido efeito, só de nós era conhecido, embora o número de peregrinos fosse grande (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.87-88).

Na verdade, o percurso de vida cristã de Luiza Andaluz foi marcado pela espiritualidade mariana: teve Nossa Senhora das Vitórias como madrinha de batismo, na sua juventude fez parte da *Associação das Filhas de Maria* em Santarém e, mais tarde, já adulta, em Lisboa. A obra que fundou, desde as suas origens, teve um cunho mariano, como se evidencia na peregrinação de 13 de maio de 1923, que marcou o seu início.

A fundação desta *Obra*, num contexto sociopolítico que fora responsável pelas expulsão das congregações religiosas, levantou inúmeras questões a Luiza. Se as perguntas apareciam, as respostas sucediam-se. Uma das primeiras questões referia-se ao uso do hábito²⁸:

Novas dúvidas se me apresentavam, parecia-me que não seria fácil usarmos hábitos, para melhor passarmos despercebidas, mas receava que isso não fosse conveniente, não fosse do agrado de Deus. Nisto oiço, como que ao ouvido, uma voz que me diz em espanhol: Lo trajar no importa, lo que importa es hacer todo en la gracia de Dios (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.74).

²⁸ Esta questão surge a 3 de outubro de 1922, quando Luiza Andaluz ainda se encontrava em Espanha (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Mesmo não usando hábito, o facto de as irmãs²⁹ viverem em comunidade chamaria a atenção; por isso surgiu-lhe a ideia de organizar na sua casa, em Santarém, um Colégio onde apareceriam como funcionárias do mesmo:

O meu plano, que já lhes tinha comunicado, era fundar um colégio para educação de meninas, com ele daríamos razão de ser à presença de tantas senhoras que iriam aparecer junto de mim e causariam reparo num meio pequeno como o de Santarém. Era indispensável manter o nosso projeto bem escondido (...). No seio da minha família, entre as numerosas pessoas das minhas relações por diferentes lados, no meio de Santarém, ninguém sabia nem sequer suspeitava do verdadeiro fim dos nossos esforços unidos no mesmo ideal de perfeição de vida religiosa, em que procurávamos servir a Santa Igreja. Continuámos assim encobertas durante alguns anos, o Colégio e a Creche³⁰ davam razão de ser ao pessoal que ia enchendo as duas casas (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.89-94).

Depois do retiro em Santarém, a que se sucedeu a peregrinação a Fátima, algumas irmãs já aí permaneceram, outras voltaram às suas casas e regressaram posteriormente. A 15 de outubro, dia de Santa Teresa de Jesus (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954) quando já todas tinham chegado, foi a abertura do Colégio, na casa pertencente a Luiza Andaluz, que assim se tornou o berço da Congregação, como fora o berço da sua fundadora (Servas de Nossa Senhora de Fátima, 1948).

Contudo, já anteriormente, em junho de 1923, tinham assumido outra missão, esta em Lisboa: os Bispos de Portugal desejavam lançar um jornal exclusivamente católico, o *Novidades*³¹. Era o esforço da “Igreja para fazer luz nas consciências e reivindicar as liberdades a que ela tinha direito: é para ali que elas [as irmãs] irão trabalhar” (Santos, 1948).

Em princípios de janeiro de 1926 estavam a seu cargo as seguintes instituições: Asilo da Infância Desvalida e dos Pobres do Lumiar e a União Gráfica, em Lisboa; e o Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes e o Pensionato de Nossa Senhora dos Inocentes, em Santarém. Nos anos seguintes o número de instituições continuou a aumentar, o que exigia uma cuidada organização. A experiência que Luiza adquirira em Santarém e na *Obra das Escolas* era, agora, uma mais-valia:

Procurávamos escolher e adaptar elementos que possuissem as condições requeridas pelas diversas Instituições onde pretendíamos trabalhar e, como durante muitos anos tinha conseguido orga-

²⁹ Optámos por utilizar esta expressão “irmãs” para se poder identificar, com maior facilidade, aquelas que, com Luiza Andaluz, seguiram o ideal de vida religiosa; contudo, elas só foram, de facto, irmãs (religiosas), em 1939, aquando da sua profissão religiosa. Salientamos também que, tendo sido expulsas as ordens religiosas, nessa época não se identificavam como irmãs.

³⁰ Refere-se ao *Pensionato de Nossa Senhora dos Inocentes*, posteriormente designado Colégio Andaluz e ao *Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes*.

³¹ Este jornal era editado na União Gráfica de Lisboa.

nizar regularmente serviços com pessoal semelhante, não via dificuldade nem inconveniente em assim fazer (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.111).

As dificuldades com que se deparou foram muitas. Uma delas foi a reação depreciativa de alguns jornais, como, por exemplo, *A Batalha*:

A 5 deste mesmo mês de fevereiro [1926] começou o jornal *A Batalha* a ocupar-se de nós (...) longos artigos com que iniciou a campanha depreciativa, na qual nos mimoseou com insolências durante perto de um mês. Propunha-se ele certamente a dar golpe de morte na querida Congregação, mas Deus não o permitiu (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.105).

Apesar dos muitos problemas, “o número de vocações que apareciam era assombroso” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a Eugénia³², 24 de dezembro de 1932); por isso, foi possível aumentar o número de casas: em 1933 eram já vinte e duas casas e cento e oitenta pessoas que desejavam ser irmãs (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a Eugénia, s.d.).

O empenho educativo de Luiza Andaluz enquadra-se no dinamismo da comunidade cristã, incentivado por Pio XI na encíclica *Divini Illius Magistri*, de 1929, sobre a educação cristã da juventude. Nela, o Papa apresenta a educação como uma obra coletiva e não singular, da responsabilidade da família, da sociedade civil e da Igreja. Considera o homem na sua dimensão individual mas também social, apresentando-o como um todo, espírito unido ao corpo, com todas as suas faculdades.

Segundo a mesma encíclica, o fruto da educação cristã é o verdadeiro e completo homem de carácter, ou seja, o homem que pensa, julga e opera constante e coerentemente, seguindo a sã razão iluminada pelos exemplos e doutrina de Cristo. Afirma também que o naturalismo pedagógico que se funda unicamente nas forças da natureza humana e exclui a formação sobrenatural cristã é uma educação falsa e que a escola neutra ou laica é contrária aos princípios fundamentais pedagógicos. Condena, igualmente, a autonomia e liberdade ilimitada da criança, que diminuem ou suprimem a autoridade e a ação do educador e apela a uma ação educativa que permita às novas gerações serem instruídas nas artes e em conteúdos disciplinares que as beneficiem, formando bons cidadãos, amantes da pátria, pessoas de boa convivência. Alerta, ainda, para a necessária vigilância educativa, que não separe os jovens da sociedade onde, segundo esse Papa, devem viver, mas que os fortaleça, cristãmente, contra as seduções e os erros do mundo (Pio XI, 1929).

A preocupação com a qualidade do serviço socioeducativo fez com que, em julho de 1930, Luiza Andaluz e uma das futuras irmãs, Louise Groëtz, se deslocassem a Paris com o

³² No Arquivo, as cartas dirigidas a esta destinatária, estão identificadas por *Cartas a Eugénia do Padre Santa Marta – Carmelita*.

objetivo de conhecerem o que ela chamou “obras sociais” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.134). Visitaram uma ampla diversidade de instituições e associações com missões muito distintas: casas de retiro, maternidades, dispensários, instituições que se dedicavam à catequese, outras a visitas a doentes no domicílio e nos hospitais, lares de terceira idade, creches, instituições de proteção à rapariga e, ainda, uma escola normal social e a associação *União civil e social*. Todas estas instituições tinham em comum o facto de terem uma orientação católica, sendo muitas delas coordenadas por congregações religiosas, outras por leigos. Nos apontamentos escritos por Luiza durante esta viagem há elementos que se destacam: a organização do horário e dos espaços, a alimentação e alguns aspetos logísticos. Transcrevemos, de seguida, trechos destes apontamentos:

As irmãs de S. Vicente (...)

Creche - Recebem crianças externas de 1 mês a 3 anos, entram às 6h 30 e saem às 7h 30. São lavadas, brincam e comem. Pagam as famílias dois francos por dia. Não recebem ao domingo. Para os dois sexos.

Garderie - O mesmo só que se trata de crianças dos 4 aos 6 anos. Já lhes começam a ensinar alguma coisa. Só para meninas (...).

Obra das Missionárias de Maria – Local de refeições para empregadas comerciais. Magníficas instalações (...) menu do dia que é variadíssimo (...) tanto em baixo no refeitório como na sala de café existem flores sobre as mesas (...) muitas revistas católicas, um piano, um rádio telefone, (...) junto à sala de café, onde podem demorar o tempo que desejarem funciona uma biblioteca de bons livros, que podem ser lidos ali ou levados para casa (...) baratíssimo (...) nem sei como podem fazer tão bem e tão barato (...) também têm internato (...).

M.elle Marthe Danagan (...) estabeleceu [esta obra civil social], uma espécie de escolas profissionais móveis nas proximidades das fábricas a fim de prestarem os seus serviços às empregadas (...).

École Normale Sociale, rue docteur – Blanche, n.º 56 (...) forneceram-nos 2 folhetos e um livro sobre educação social... Tem cursos (...) que vêm receber durante 3 anos, noções de organização social, procuram incutir-lhes ideias de caridade, de justiça, de lealdade (...) serve de base a encíclica de Leão XIII, *Rerum Novarum*” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Viagem a França: Apontamentos sobre Obras Sociais em França, 1930).

No panfleto sobre a Escola Normal Social (ACSNSF - Viagem a França, 1930) adquirido por Luiza Andaluz, podemos ler que esta foi fundada no ano letivo de 1911-1912 e que se destinava às jovens e às mulheres de todos os meios sociais que desejassem exercer uma ação social católica competente e, por isso, eficaz. Afirma também esse mesmo documento que, para construir a sociedade segundo o plano de Deus, mais do que o impulso espontâneo do coração, é necessária a competência que se adquire por estudos bem dirigidos e uma formação metódica.

A formação incluía os princípios da doutrina social católica, de acordo com os documentos pontifícios, as leis e instituições relativas à proteção das crianças, das mulheres e da família e a pedagogia e as práticas sociais (École Normale Sociale, ACSNSF - Viagem a França: Panfletos da École Normale Sociale, 1930).

A escola organizava dois anos de curso e mais um ano de estágios em instituições diversas. Os alunos poderiam seguir as seguintes carreiras: secretariado social, diretor ou professor do ensino técnico e social, enfermagem rural, superintendente dos serviços sociais das fábricas e das casas de comércio, educação de infância (segundo o método de Froebel e de Montessori), serviço social de apoio domiciliário ou hospitalar (École Normale Sociale, ACSNSF - Viagem a França: Panfletos da École Normale Sociale, 1930).

Esta viagem a Paris foi uma experiência de aprendizagem e inspiração para as obras que Luiza Andaluz foi fundando. Mais tarde, em 1954, expressando a importância que dava à atualização e à formação contínua, referindo-se à mesma viagem, escreveu a seguinte reflexão:

De todos os lados onde fomos trouxe pagelas e apontamentos, que conservo, mas o apostolado tem-se modificado e modernizado muito, os meios adotados há 20 anos são agora já velhos e antiquados, tem que se recorrer a outros novos (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.135-136).

Para além da qualidade da missão, era necessário também cuidar da formação das futuras irmãs e atender ao processo de institucionalização do que veio a denominar-se *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*. A definição da natureza, fim e espírito deste instituto religioso; a sua piedade, regime e formação; o género de vida das suas religiosas; a eleição e governo que devia regê-las; tudo isto teria de estar clarificado e posteriormente ser incluído num documento, chamado *Bases* - sem o qual não poderia ter andamento o reconhecimento e a aprovação canónica da Congregação.

Este processo iria ser longo e moroso, e nele entraram outras pessoas: para além do Arcebispo de Évora, que já acompanhava a fundação da Congregação desde os seus primórdios, intervieram também o cónego Manuel Nunes Formigão e D. Manuel Gonçalves Cerejeira, Cardeal Patriarca de Lisboa, ambos com perspectivas distintas sobre a vida religiosa e a obra em curso (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a Maria de Lourdes Nápoles de Carvalho, 22 de maio de 1934).

O cónego Manuel Nunes Formigão, doutorado em *Teologia e Direito Canónico* pela *Universidade Pontifícia Gregoriana* esteve, nesta fase, ligado à Obra com importantes relações de colaboração. A sua espiritualidade era marcada pela mensagem de Fátima, parti-

cularmente pelo pedido de reparação feito por Nossa Senhora: por amor, consolar a Deus e reparar, com a oração e os sacrifícios, os pecados. Convicto de que a *Obra* fundada por Luiza Andaluz poderia incluir esta dimensão (Alonso, 1979), insistiu para que tivesse um ramo de reparação.

Elaborou um documento, em 1932, para enviar para Roma, apresentando o instituto como *Obra Apostólica e Reparadora de Nossa Senhora de Fátima* cujo lema geral seria restaurar todas as coisas em Cristo, explicitado pelas palavras: “restaurar, reparar, regenerar” (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.f.104), que corresponderiam aos objetivos dos três ramos de restauração, reparação e regeneração, definidos segundo as três invocações de Nossa Senhora nas aparições de Fátima:

A nossa Congregação está dividida em três ramos distintos:

Nossa Senhora do Rosário de Fátima (contemplativa);

Nossa Senhora do Monte Carmelo (escolas, boa imprensa, hospitais);

Nossa Senhora das Dores (regeneração) (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a Katharine Drexel³³, 29 de janeiro de 1930).

D. Manuel Gonçalves Cerejeira, Cardeal Patriarca, irá contactar de perto com a *Obra*, após a sua entrada na diocese de Lisboa em 1929, mantendo diálogo sobre a estruturação da mesma com Luiza Andaluz e com o cónego Formigão (Luiza Andaluz, ACSNSF - História 1954; Alonso, 1979). A sua formação intelectual foi influenciada pela evolução do catolicismo em França (Matos, 2001).

Enquanto pastor, propôs um catolicismo experiencial e exigente quanto à vida interior, sendo a linha de força de toda a sua ação pastoral “levar o Reino de Deus às almas; levar o Reino de Deus à sociedade, pela santificação das pessoas e pela submissão do mundo a Cristo, Rei do Universo” (Falcão, 1990, p.99). Deu, segundo o mesmo autor, primazia à formação e acompanhamento do clero diocesano, à organização do laicado; ao renascimento, à generalização da espiritualidade e à ligação da Igreja com a sociedade.

Este programa, adaptado com o tempo, foi executado dentro de um espírito providencialista: Deus intervém na história humana por meio de acontecimentos singulares. A prioridade dada ao clero concretiza a eclesiologia do Cardeal Cerejeira, herdada dos Concílios de Trento e Vaticano I, centrada na figura do vigário de Cristo, assente na figura

³³ Designada no ACSNSF por: Katharine Drexel - Fundadora da Congregação das Sisters of the Blessed Sacrament for Indian and Black People – EUA.

do Bispo, servida por uma rede sacerdotal, dinamizada pela devoção individual e organizada pela disciplina social (Matos, 2001).

A sua eclesiologia tradicional não o impediu de ser o precursor, no nosso país, de um novo papel dos cristãos leigos (Falcão, 1990; Matos, 2001), seguindo o pensamento de Pio XI, Papa cujo pontificado durará de 1922 a 1939:

Com relação aos fiéis [leigos], lembrai-vos que é trabalhando nas obras de apostolado, privadas ou públicas, sob vossa direção e sob o vosso Clero, desenvolvendo o conhecimento de Jesus Cristo e fazendo reinar o seu amor, que eles hão de merecer o magnífico título de raça eleita, sacerdócio real, nação santa, povo resgatado; é unindo-se muito intimamente a nós e a Cristo, que hão de trabalhar mais eficazmente em restabelecer a paz geral entre os homens (Pio XI, 1922, p.25).

Pode-se considerar que, no ano de 1933, o Cardeal Cerejeira foi fundador da *Ação Católica*, em Portugal (Falcão, 1990; Matos, 2001). Era uma proposta de apostolado, sugerida por Pio XI, que progressivamente se institucionalizou nos países de tradição católica: em 1923, na Itália; em 1925, na Polónia; em 1926, na Espanha; em 1927, na Jugoslávia e Checoslováquia; e em 1928, na Áustria (Fontes, 1994). A *Ação Católica* era compreendida como a participação dos leigos no apostolado hierárquico da Igreja (Civardi, 1935), sendo considerada por alguns como a terceira ordem da mesma. Mais tarde, em 1962, o Concílio Vaticano II, propondo uma visão de Igreja como Povo de Deus, onde os ministros ordenados e leigos são ativos e corresponsáveis, foi posta em questão esta ideia ainda muito clerical da *Ação Católica* (Falcão, 1990).

O objetivo da *Ação Católica* era contribuir para a recristianização da sociedade, através do apostolado, o que implicava, simultaneamente, uma conquista interior e exterior por parte dos seus membros. Só o autodomínio e a educação dos indivíduos, o conhecimento dos sentimentos e das paixões, a formação do seu carácter, permitiriam realizar a moralização de comportamentos e das atitudes segundo os princípios cristãos, tanto no plano pessoal quanto no da vida em sociedade. Visava a formação integral dos seus membros, que abrangia todos os aspetos da vida do cristão nos planos social, moral, religioso, espiritual e apostólico (Fontes, 2011, p.331).

O Cardeal Cerejeira compreendia a necessidade de existirem cristãos generosos e dóceis para o coadjuvarem, a si, e ao seu clero nas tarefas pastorais. Era neste sentido que concebia a *Ação Católica* (Falcão, 1990; Matos, 2001). Ideia semelhante tinha relativamente aos religiosos e religiosas, via-os sobretudo como dedicados colaboradores em atividades apostólicas e pastorais, designadamente em âmbito paroquial. Segundo

Falcão (1990) e Matos (2001), tentou concretizar este ideal na *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*. Luiza Andaluz, como fundadora da *Obra*, dentro das suas possibilidades, prudentemente, procurou discernir, em oração, se este era o caminho que já ia sendo traçado e ao qual se sentia chamada a viver:

O Sr. Patriarca tem estado perplexo sem saber se há de organizar ele uma obra diocesana, só sua, ou se há de adaptar esta para uns fins que ele deseja. Chamou-me e eu vendo o programa, que ele me dá, penso poder muito bem aceitar a sua proposta, que não nos tira nada para fora dos moldes que nós vínhamos traçando. Para não ser precipitada, penso, porém, só lhe dar uma resposta decisiva no fim do retiro (...) Temos que orar muito para que só se faça a vontade de Deus e para que tudo redunde em Sua maior honra e glória (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a Eugénia, 24 de dezembro 1932).

Ultrapassando o âmbito do nosso estudo, ao referimo-nos ao papel do Cardeal Cerejeira na institucionalização da obra, devemos dizer que sabemos que algumas propostas foram sendo integradas, o que levou a um atraso do envio do documento “*Bases*” para Roma (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a Eugénia, 8 de março de 1933) e à aprovação do mesmo.

Dentro das modificações da *Obra* deu-se a extinção do ramo de reparação. Alguns dos membros que viviam segundo esta espiritualidade e, considerando o cónego Formigão como seu fundador, em maio de 1934, sob a sua orientação deram os passos necessários para a organização de um novo instituto em Fátima (Alonso, 1979), distinto da obra de Luiza, atualmente denominado *Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima*.

A primeira casa com o objetivo de reparação e adoração tinha sido aberta em 1926, na rua da Arriaga, em Lisboa; já aí a prática demonstrava que era difícil a junção dos três ramos, apesar de inicialmente ser apreciada por Luiza:

Começou assim [na rua da Arriaga] o Ramo da Reparação, que todas apreciávamos imenso, contudo de facto veio atrapalhar a nossa trabalhosa mas até ali bem pacífica vida. Logo de princípio se notou causava uma certa perturbação a escolha e separação das Irmãs para Ramos diferentes (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.104).

Na visão de Luiza Andaluz, o ramo da regeneração poderia ser facilmente integrado no ramo da restauração (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954), mas o da reparação era muito distinto e dificultava não só a mobilidade das irmãs mas também a organização de um programa formativo conjunto. Em 1933, Luiza expôs estas dificuldades ao Cardeal Cerejeira, apresentando os aspetos que distinguiam a sua orientação da do cónego Formigão, explicitando também o que lhe parecia ser a sua missão:

(...) dentro da nossa Obra tem-se sofrido, tem-se orado e tem-se refletido muito diante de Deus, nestes últimos dias. A nossa barquinha quer continuar a sua viagem, mas embaraça-lhe a marcha a confusão de duas correntes (...).

O Snr. Dr. F. [Formigão] sente-se levado a dar às almas uma vida de piedade mais intensa, mais resguardada e escondida, eu julgo que só corresponderei à missão, que creio o Senhor me confiou, preparando elementos para auxiliar eficazmente a Igreja e o clero, no *apostolado social*, espalhando essa ação mesmo à custa de muitas privações e sacrifícios.

A experiência feita mostra-nos que conciliar estes dois ideais a dentro da mesma *Obra*, dentro do mesmo noviciado, se torna impossível. Os conselhos que são salutares e úteis para umas, se tornam por vezes inconvenientes e caem mal no espírito de outras” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a Manuel Gonçalves Cerejeira, Cardeal Patriarca de Lisboa, 24 de dezembro de 1933).

O conceito de *apostolado social* leva-nos até ao pensamento eclesial dessa época, nomeadamente de Pio XI, que o associou ao empenho por “restaurar o reino de Jesus Cristo entre indivíduos, na família e na sociedade” (Pio XI, 1937, p.40). Desde o início do seu pontificado, este Papa revelou um redobrado vigor no projeto de restauração da ordem social cristã (Fontes, 1994), escrevendo logo na sua primeira encíclica, no período pós-guerra, como a concebe:

Com efeito Jesus Cristo Reina primeiramente sobre o espírito dos indivíduos por seus ensinamentos, sobre os corações pela caridade, sobre a vida inteira quando esta se conforma com a sua lei e imita os seus exemplos (...). Reina na família, quando tendo por base o sacramento do matrimónio cristão, ela conserva inviolavelmente o carácter de instituição sagrada (...) e a vida inteira respira a santidade da vida de Nazaré (...). Reina finalmente na sociedade, quando (...) reconhece que é dele [de Deus] que derivam a autoridade e os seus direitos (...). A Igreja não diminui a autoridade das demais sociedades, cada uma legítima na sua esfera, ao contrário completa-a com felicidade, assim como a graça completa a natureza (...) empregaremos todos os nossos esforços para realizar a paz de Cristo no reino de Cristo (Pio XI, 1922, p.20).

O Papa Pio XI dedicou-a à “Paz de Cristo, no Reino de Cristo” (Pio XI, 1922, p.20). A construção da Paz passaria por impregnar cristamente a sociedade no seu todo, a todos os níveis e setores, com o ideal e os valores cristãos. Simbolicamente, encontrará expressão na festa do Cristo-Rei, instituída em 1925 para significar a ideia da “realeza social de Cristo” (Fontes, 1994, p.64). A restauração cristã não significava o retorno a um modelo do passado, mas a afirmação da necessidade do “primado do espiritual sobre o temporal” (Fontes, 1994, p.65). Era um projeto a concretizar pela ação de todos os fiéis católicos, sob a orientação da hierarquia eclesial, valorizando o espaço social como ponto de partida para a recristianização, tendo como referência o que, posteriormente, na encíclica

Quadragesimo Anno (1931), se chamou *doutrina social da Igreja*³⁴ (Fontes, 1994). O Papa Pio XI explica que o projeto a seguir inclui a formação:

Caminho a seguir (...) para reconduzir a Cristo (...) essas classes inteiras de homens: devem escolher-se e formar-se de entre elas soldados auxiliares da Igreja, que conheçam bem os mesmos homens, os seus pensamentos e aspirações, e possam pela caridade fraterna penetrar-lhes suavemente no coração. Os primeiros e imediatos apóstolos dos operários devem ser operários; os apóstolos dos artistas e comerciantes devem sair dentre eles (...). Procurar cuidadosamente estes apóstolos dos operários e patrões, escolhê-los com prudência, formá-los e educá-los como convém, é principalíssimo dever vosso e do vosso clero, veneráveis Irmãos (Pio XI, 1931, p.74).

A formação literária e cristã de Luiza Andaluz, os contactos com diferentes bispos e padres ter-lhe-á permitido conhecer e formar-se segundo o pensamento eclesial da época; por isso, no nosso entender, o seu ideal de preparar as pessoas para auxiliar a Igreja e o clero no apostolado social enquadra-se nesta reflexão de Pio XI.

Civardi (1945) desenvolveu o tema do apostolado no meio social e afirma que é fazer bem às pessoas com que habitualmente lidamos e com as quais temos uma certa confiança, é o apostolado do semelhante junto ao seu semelhante. Luiza Andaluz viveu este apelo. Ela e as primeiras irmãs desejavam viver, a exemplo de Maria, totalmente disponíveis para a missão de Jesus Cristo, colaborando no projeto de Salvação de Deus na história. Por isso, tiveram como lema de vida as palavras de Maria, “eis aqui a serva do Senhor, faça-se em mim segundo a tua palavra” (Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima, 2008, n.º 5). Luiza tinha claro, desde 1933, que queria assumir para a congregação o nome de *Servas*, e pela sua ligação a Maria e a Fátima é com muita alegria que acolheu a aprovação do título de *Servas de Nossa Senhora de Fátima* que vinha datado de Roma em 19 de abril de 1939 (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Desde 1933 que não se abriam mais casas e, de 1936 a 1939, várias tiveram mesmo que ser entregues a outros organismos ou pessoas, de modo a disponibilizar quem desejasse fazer a formação para a vida religiosa (noviciado).

Foi no dia 11 de outubro de 1939 que Luiza Andaluz e as primeiras irmãs fizeram a sua profissão religiosa:

(...) chegámos enfim ao feliz dia da nossa doação a Deus, doação pela qual há mais de 20 anos eu ardentemente suspirava. Estavam vencidas as últimas dificuldades – e elas foram tantas, tantas, nestes anos seguidos, em que dia-a-dia procurei sempre vencê-las com nunca desmentida confiança, Naquele que tudo pode...! (...) De facto as nossas almas transfiguradas, arrebatadas, glorificavam ao Senhor, o nosso espírito exultava de alegria,

³⁴ Este conceito será abordado no segundo capítulo, tópico 2.1.4.

alegria profunda, inexprimível, incomparavelmente superior a qualquer outra alegria, das que o mundo pode dar!... O que em mim se passava não sei explicar... Seria possível que o Senhor me concedesse a mim tamanha graça? Tão grande felicidade? Que maravilha de poder, de bondade, de misericórdia esta... o Senhor que é Deus, Rei de todo o universo, dignar-se a baixar os olhos para a pequenez da sua serva e tomá-la para Esposa Sua... Felicidade tão grande, tão completa desde já, na terra, e depois incomensuravelmente maior no Céu e essa por toda a eternidade!... (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.ff.167-169).

Luiza Andaluz deixara como apelo para si e para as suas irmãs de congregação: “que Jesus e só Jesus seja o nosso tudo, a nossa alegria, a nossa Vida” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1939). É esta a experiência que moveu e que continuou a movê-la como superiora geral, durante um período de dezassete anos. Deixará esta missão em janeiro de 1953 (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Identificámos este período em que foi superiora geral, no esquema inicial, como fase E (cf. figura 1).

Luiza Andaluz era coadjuvada no governo da Congregação por um grupo de quatro irmãs, designadas por conselheiras.

Após 1940, foram abertas novas casas, ampliando, deste modo, o serviço socioeducativo. Uma das irmãs conselheiras de Luiza Andaluz, Ermelinda Tomaz da Costa Sobral, viajou ao continente Americano nos anos de 1938 a 1939 e, posteriormente, em 1944 com o objetivo de conhecer instituições sociais lá existentes e de angariar fundos junto das comunidades de emigrantes portuguesas. Na primeira viagem deslocou-se ao Brasil, Uruguai e Argentina e, na segunda, aos Estados Unidos e de novo ao Brasil (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Não conhecemos quais as instituições que visitou na primeira viagem. No que se refere à segunda, sabemos que no Brasil, em Recife e Maranhão, ficou alojada nos colégios das irmãs Doroteias e, na Bahia, no Instituto Feminino, a convite da Sr.^a D. Henriqueta Catarino, fundadora dessa instituição.

Nos Estados Unidos contactou muito de perto com as instituições dirigidas pelas *Religiosas do Santíssimo Sacramento*, fundadas por Katharine Drexel, onde se destaca a Universidade de Xavier, em Nova Orleães, e alguns centros sociais. Mas não se restringiu a essas instituições: em Los Angeles, visitou uma casa de regeneração, dirigida pelas *Irmãs do Bom Pastor*; percorreu as instalações de vários colégios, com excelentes condições, entre eles o das *Religiosas do Coração de Maria*; em Portland, apreciou muito um centro social fundado por Henry Kaiser para os filhos das mulheres operárias que trabalhavam nos seus estaleiros (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

O interesse pela educação de infância levou-a, em Nova York, a percorrer as bibliotecas e livrarias à procura de revistas sobre creches e jardins de infância; porém, nada conseguiu encontrar (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Em S. Francisco e em Oakland, visitou várias obras sociais. Numa delas, que era coordenada por judeus, assistiu a uma reunião, em que também tomaram parte, católicos e protestantes. Luiza Andaluz, ao descrever a viagem da Ermelinda, partilhou o seu interesse por esta iniciativa:

Estas reuniões são mensais, nelas se discutem problemas assistenciais, são realmente muito interessantes (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.182).

Destas viagens, surgiram ideias que foram sendo integradas, nos projetos de ação socioeducativa, de que é exemplo a planta do Centro de Assistência Social do Valado dos Frades, que “foi elaborada pelas *Servas*, depois de estudadas as necessidades do meio e visitado no estrangeiro obras de Assistência Social, as mais modernas” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso no Centro de Assistência Social do Valado dos Frades, 15 de outubro de 1947).

Enquanto superiora geral, Luiza Andaluz continuou dirigindo e acompanhando as diferentes casas que fundou, tal como o fazia anteriormente:

Por ver que assim era preciso eu andava sempre visitando as casas todas, repetidas vezes durante o ano (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.140).

Reconhecia, porém, que as exigências colocadas às instituições socioeducativas eram menores:

Naquela data (...) as obras sociais tinham menos exigências nas suas instalações e nos diplomas do seu pessoal. Avaliava-se o valor de um Instituto pelo número de crianças que dele beneficiava, pelo aproveitamento moral e pelo adiantamento escolar dos alunos (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.113).

Luiza Andaluz deixou de ser superiora geral da Congregação em janeiro de 1953, iniciando uma nova etapa da sua vida, a que chamamos fase F (cf. figura 1). Conhecendo e falando bem várias línguas – espanhol, francês, italiano, inglês e alemão –, passou a dedicar, grande parte do seu tempo ao *Serviço de Informações do Santuário de Fátima*, no atendimento aos peregrinos (Pedroso, 1989). Apesar de a sua ação não ter a amplitude anterior, vemos este período como de grande importância, tanto mais se atendermos a que a última fase da vida, no dizer de Erikson (1963), pode ser favorável à reconciliação com o

passado, olhando-o com satisfação e à integração do sentido da vida (e da morte), percebendo-o como algo de valioso para o desenvolvimento da virtude da sabedoria.

É neste período que Luiza Andaluz irá acabar de escrever a *História da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954), documento que sintetiza não só a história da congregação mas também a sua vida. Apesar da idade, mantinha-se implicada com as novas gerações e o futuro da sociedade: em dias festivos, deslocava-se a Santarém, às instituições educativas por ela fundadas, partilhando com os educadores e educandos o que estava no seu coração e na sua mente, fruto das suas vivências, reflexão e fé.

Era, porém, essencialmente nas relações informais, pela palavra ou a atitude adequada à necessidade de cada um, ou escrevendo pequenas mensagens em estampas que oferecia, que proporcionava momentos formativos àqueles e àquelas com quem se cruzava no dia-a-dia.

Deste modo, no entardecer da sua vida, Luiza Andaluz teve uma presença discreta mas fundamental, na educação e formação daqueles/as com quem se cruzava. Não deixava de estar presente em momentos cruciais das instituições como eram as festas e não omitia a palavra oportuna nos discursos e nas relações pessoais.

De facto, *se o ser educado* se foi desenvolvendo ao longo de toda a vida, na experiência familiar em que viveu, na vivência da fé e das relações que dela emergiram e nas opções que tomou até ao fim – como aprofundámos neste tópico –, *o ser educador* emergiu do seu *ser educado*, envolvido num contexto social, político e educativo, próprio da época em que Luiza Andaluz viveu e que importa aprofundar, para compreender a sua obra.

1.2. Para se compreender a obra de Luiza Andaluz: contexto sociopolítico e educacional

A ação de Luiza Andaluz, iniciada em finais do século XIX, atravessou mais de cinco décadas do século XX que foram particularmente ricas em mudanças conceptuais acerca do que deve ser a educação das crianças e jovens e às quais tal ação não podia ser, de for-

ma alguma, alheia. Assim, para compreender essa ação é importante revisitar a realidade educativa em que emergiu e se desenvolveu a obra em estudo.

Em 1890, um ano antes de Luiza Andaluz iniciar o seu trabalho em prol da educação, em Portugal a população feminina alfabetizada de idade igual ou superior a 10 anos era apenas de 16% e a masculina de 32%; taxa média obtida de 24% (Candeias, Paz & Rocha, 2004). Distancia-se da taxa de escolarização dos Estados Unidos da América (de 97%) e da de países europeus; como França (83,1%), Alemanha, (74,2%), Grécia, (31,7%), Itália (37%) e Espanha (51,6%) (Benavot & Riddle, 1988). Percebe-se, quão trágica era, ao tempo, a nossa situação (Candeias *et al.*, 2004).

Os censos de 1911 a 1950 indicam que o processo de escolarização empreendido em Portugal, no quadro dos ideais republicanos, se comparado com a generalidade dos países ocidentais, revelou-se muito lento (Candeias *et al.*, 2004). Quando Luiza Andaluz se deslocou a França, em 1930, para conhecer obras socioeducativas, a taxa de escolarização de 79% deste país contrastava com a de 27% do nosso³⁵ (Benavot & Riddle, 1988).

Apesar de a obrigatoriedade escolar constar em letra de lei desde 1844 (Rocha, 1984; Carvalho, 1996; Justino, 2014), o seu não cumprimento era a regra, tendo demorado mais de um século até que passasse a exceção (Candeias *et al.*, 2004; Nóvoa, 2005; Justino, 2014). Efetivamente, antes de 1940 o acesso da população à escola era muito reduzido, sendo alguma alfabetização feita em casa ou através de iniciativas voluntárias; a educação dos filhos das famílias abastadas era confiada a preceptores, até ao início do século XX (Araújo, H., 2000) e a instrução popular era assumida por associações de beneméritos como é exemplo a Associação das Escolas Móveis de João Deus³⁶.

A partir de 1940, em pleno Estado Novo, o conceito de escolarização substituiu lentamente o de alfabetização, tornando-se uma das peças centrais da política vigente o que

³⁵ Dependendo dos autores, os valores das percentagens não correspondem inteiramente. Segundo Candeias *et al.* (2004), em 1930, a população alfabetizada em Portugal, de idade igual ou superior a 10 anos, era de 40%. Esta discrepância de valores leva-nos a deduzir que a taxa de escolarização em Portugal seria inferior à de alfabetização; de facto houve pessoas, como Luiza Andaluz que, sabendo ler e escrever, nunca frequentaram a escola.

³⁶ Fundadas por Casimiro Freire, em 1882, foram um instrumento de alfabetização popular (Paulo, 2003; Felgueiras, 2011). Os professores ensinavam em missões de três ou mais meses, às crianças e aos adultos, segundo o método da Cartilha de João de Deus, publicada em 1877 (Alaiz, 2003; Damião 2016). Em 1907, os estatutos desta associação foram alterados: a redução do analfabetismo e o aprofundamento dos conhecimentos não tinham sido os previstos; há uma tomada de consciência que não bastava ensinar ler e escrever, era preciso educar (Figueira, 2003), por isso iniciam os jardins-escola e as bibliotecas ambulantes (Pintassilgo, 2010a).

não impediu que no censo de 1950 se verificasse que a população alfabetizada fosse apenas de 58%, sendo a feminina mais baixa do que a masculina (Candeias *et al.*, 2004).

Este cenário não só era diferente do de muitos países ocidentais no plano quantitativo, mas também no plano conceptual. Na verdade, desde finais dos anos oitenta do século XIX ganhava terreno, na Europa e nos Estados Unidos da América, a proposta que há muito se esboçava de uma renovação educativa profunda que ficou conhecida por Movimento da Educação *Nova*.

Tratava-se de “um movimento de inovação educativa constituído por uma mistura de intenções idealistas e de práticas pedagógicas inovadoras que pretendeu alterar o panorama educativo existente” (Figueira, 2004, p.27), de maneira que em muito se afirmou por oposição à escola existente, a escola tradicional (Boavida, 1991; Correia, 1997; Figueira, 2004; Pintassilgo, 2006). A sua aspiração última era dar resposta a preocupações evidenciadas pela sociedade com base em avanços científicos: o problema causado pela industrialização e pelo urbanismo impulsionou o cruzamento da higiene com a pedagogia; a medicina pedagógica destacou a observação do indivíduo e a importância de dar atenção às suas potencialidades físicas e mentais; a psicologia revelou as especificidades da infância, dando origem ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada essencialmente no aluno (Rodrigues, 2005).

Exploremos a crítica à escola tradicional pelo interesse que tem na afirmação do dito movimento e também na obra de Luiza Andaluz. A criança não pode ser vista como um adulto em miniatura: a sua maneira de ser, de pensar e de agir é específica, além de que tem capacidades em potência que devem ser tidas em conta. É preciso, pois, conhecer a criança para construir uma escola à sua medida e não o contrário. Afirmava-se que a escola instalada desconhecia a própria criança que tinha por missão educar, ou exercia mesmo violência sobre ela, manifestando uma falta de respeito pela sua identidade e pela sua autonomia (Gal, 1972; Figueira, 2004).

De modo complementar, o movimento censurava a exclusividade das aprendizagens intelectuais, que apelavam à memorização, deixando de lado as qualidades intuitivas, manuais, sociais, artísticas. As *escolas novas* promoviam, pois, uma educação *menos enciclopédica* e mais adaptada às possibilidades de cada indivíduo, nomeadamente dos que apresentavam dificuldades, valorizando o sentido cultural e profissional da educação escolar (Gal, 1972; Figueira, 2004). Efetivamente, reprovavam a transmissão de conhecimentos patente nos livros que se desligava do real, criticavam a centralidade do professor, porque

agia com base nesse conhecimento em vez de estimular nos alunos a capacidade de julgar e de formar convicções pessoais.

Nesta medida, havia que procurar *métodos ativos* que levassem a criança a agir por si mesma, a ser artesã da sua própria educação; métodos que apelassem à experimentação, que unisse a escola à vida, que mostrassem a utilidade dos conhecimentos pela simulação com o quotidiano; que incentivassem ao estudo do meio natural e valorizassem as dimensões da saúde e higiene (Ferreira, 2007). A par, procurava-se criar um ambiente relacional próximo, entre alunos e professores, tornando as escolas semelhantes aos lares (Gal, 1972; Figueira, 2004).

Criticava-se, igualmente, a uniformização de horários e dos programas em detrimento do interesse do educando (Figueira, 2004) dado que o fim de toda a educação é mobilizar as forças da personalidade da criança e, para isso, é necessário despertar o seu interesse profundo e individual (Gal, 1972; Rodrigues, 2005).

Esta oposição à escola tradicional, em favor da *escola ativa*, da vida e para a vida, que frisava a individualidade do aluno, a sua autodisciplina e autoeducação, a sua liberdade e espírito criador, requerendo-se um novo papel para o professor (Figueira, 2004; Rodrigues, 2005; Pintassilgo, 2007a) estava longe de ser una. De facto, fez surgir vários paradigmas, nomeadamente o puerocêntrico, apresentado por Edouard Claparède como uma *revolução copernicana* que coloca a criança no centro da educação que tem de ser feita à sua medida (Nóvoa, 2009), e o da pedagogia experimental, que dava expressão à chegada das ciências ditas exatas ao domínio da pedagogia (Figueira, 2004).

Os conceitos usados pelo movimento a que nos reportamos tornaram-se, porém, pouco precisos, originando, nessa medida, práticas muito diversas (Figueira, 2004), que nem mesmo o *Bureau International des Écoles Nouvelles*, criado em 1899 por Adolphe Ferrière, conseguiu evitar: a abertura de escolas, por iniciativa individual ou de pequenos grupos, traduzia, em geral, o que os seus promotores entendiam constituir a melhor opção educativa. Era frequente viajarem entre países a fim de trocarem ideias e iniciativas, cuja diversidade exigia alguma ordenação, pelo que, em 1920, decidiram criar a *Liga Internacional de Educação Nova*, tendo em 1921 sido realizado, em Calais, o primeiro congresso, onde se reformularam os princípios descritos, em 1915, por Ferrière, no prefácio da publicação de Faria Vasconcelos *Une école nouvelle en Belgique* (Alves, 2010) e se aprovaram aqueles que se viram como fundamentais para identificar as escolas como *novas*. Quinze

era o número mínimo de princípios que teriam de cumprir³⁷. De notar que o primeiro princípio faz referência à vida espiritual (Ferrière, 2012), que, tendo, gerado bastante polémica, foi reformulado no congresso de Niza, em 1932 (Ferrer, 2008).

Depressa o Movimento Educação Nova excedeu as fronteiras das escolas onde se implantou, tendo sido integrado nas reformas educativas de diferentes países passando para as escolas públicas, pelo que poderemos dizer que os seus ideais e práticas constituíram uma marca educativa que chegou até aos nossos dias (Alves, 2010; Figueira, 2004), tendo sido também acolhida noutros contextos, como, por exemplo, no escutismo (Abbagnano & Visalberghi 1982; Pintassilgo, 2007b), nas instituições de acolhimento de menores em risco e na educação doméstica (Pintassilgo, 2008).

Voltamos um pouco atrás para nos determos nos princípios que deram origem ao Movimento da Educação *Nova*, os quais surgiram muito antes da sua constituição, tendo emergido ao longo da história da educação, com o contributo de diferentes autores.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é, sem dúvida, um dos mais reconhecidos representantes da educação naturalista. O seu otimismo pedagógico foi recuperado e invocado, em finais do século XIX, para dar forma à mentalidade emergente (Quintana Cabanas, 2005): o ser humano é, por natureza, radicalmente bom e perfeito, não possui tendências negativas, por isso a educação da criança deve permitir que as suas tendências naturais espontâneas se desenvolvam, protegendo-as das influências externas.

Para este filósofo, o fim da educação não era instruir, nem modelar ou reprimir. A visão do homem, que adotou e destacou, fê-lo criticar as instituições sociais e políticas do seu tempo e a educação que preparava para tal, porque, na sua opinião, eram geradoras de desigualdade e constringiam a liberdade individual (Simões, 2010).

Defendia que a proposta educativa deveria ser o retorno à natureza, pois esta era de criação divina e, a educação necessitaria de seguir as suas regras, permitindo que a criança exprimisse as suas tendências e as concretizasse em ação, protagonizando, deste modo, a sua própria educação. Ao educador competir-lhe-ia preparar, nos bastidores, a ação, dando-lhe livre curso e abstendo-se de intervir (Quintana Cabanas, 2011; Pombo, 2004). Só já mais tarde, pelos quinze anos, é que a educação deveria fornecer-lhes conhecimentos, estabelecendo ligação com a vida social, por meio da abordagem dos temas vários (Monroe, 1978). Nesta

³⁷ Alves (2010, p.169) sistematiza estes princípios “em cinco grandes ideias aglutinadoras”: a escola nova (1) é um laboratório de pedagogia prática; (2) é um sistema de coeducação dos sexos, que estimula as relações sociais e a cooperação entre rapazes e raparigas, (3) concede uma particular atenção aos trabalhos manuais, (4) procura desenvolver o espírito crítico, (5) no seu quotidiano alicerça-se no princípio da autonomia dos educandos.

fase da vida, aprenderiam a regular as paixões, impedindo que elas se desviassem do seu curso natural. Tratava-se, segundo Simões (2010), “de exercer a sua liberdade, que era submissão à vontade geral, ou seja, à lei da Cidade, com sacrifício da própria vontade pessoal” (p.251), passando da simples bondade à virtude, isto porque “não há virtude sem esforço” (p.252).

Esta visão naturalista inspirou diversas obras educativas que tomariam forma ainda no século XVIII, nomeadamente a de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e de Friedrich Froebel (1782-1852). Com uma visão sociológica da educação influenciaram pelo seu exemplo e reflexão as gerações futuras de pedagogos no seu empenho em prol dos mais carenciados.

Pestalozzi, por exemplo, acreditava que a educação permitiria a regeneração social. Para ele, todas as crianças, mesmo as de origem mais humilde, possuíam o gérmen das faculdades, morais, intelectuais e físicas, necessárias a uma participação útil no desenvolvimento da sociedade (Monroe, 1978). O objeto de pesquisa da sua vida foi procurar os métodos que poderiam melhorar o bem-estar dos abandonados e dos órfãos pobres. Com base nos princípios, de que as atividades manuais e intelectuais poderiam coadjuvar-se e que os males poderiam ser corrigidos, ensinando o labor, aceitou a responsabilidade de educar um grande número de crianças órfãs vítimas da guerra. Rodeado das condições naturais, também fundou e dirigiu o que se pode considerar a primeira escola profissional, que era de produção de algodão, velando, deste modo, pela melhoria de vida dos mais pobres (Monroe, 1978).

Herbart e Froebel, que se lhe seguiram, deram à noção de conhecimento prático de Pestalozzi uma reflexão filosófica-educacional mais ampla e profunda (Monroe, 1978).

Para Froebel, em particular, a realidade espiritual constituía a fonte de toda a existência, de modo que o objetivo da educação seria o desenvolvimento da pessoa até que esta compreendesse a sua participação na dimensão espiritual que a envolvia. Efetivamente, acreditava que a natureza, e de modo concreto as atividades que nela se podem realizar, revelariam Deus às crianças.

As atividades, segundo Froebel, teriam de ser autoatividades, por estas surgirem dos próprios interesses da criança e conduzirem-nas ao conhecimento, permitindo-lhes estruturar o seu mundo e a representação do exterior, harmonizando os dois (Monroe, 1978). Assente nestas ideias, Froebel não só criou asilos para crianças abandonadas, mas foi o fundador do jardim de infância. Aí se dava destaque ao brincar, base de todo o processo educativo dos primeiros anos, pois através dele se estimulavam hábitos, sentimentos e pensamentos e a criança adquiria a primeira representação do mundo. Ao brincar se alia-

vam os trabalhos manuais, que poderiam constituir o início e o processo educativo e que, simultaneamente, permitiam ao próprio *eu* exprimir as suas vivências a nível intelectual, moral e espiritual (Monroe, 1978).

Herbart, por seu lado, afirmava que o objetivo da educação era ético e moral (Monroe, 1978; Simões, 1995); consistia em desenvolver, de modo permanente, uma atitude de liberdade interior e de benevolência, assim como de justiça e de equidade. Para este autor as ideias conduziram à ação e esta determinaria o carácter; por isso, era só considerada educativa a instrução que modificaria as ideias já possuídas e as levaria a formar uma nova unidade capaz de mudar a conduta. Consequentemente, a formação do carácter, sujeita à educação da vontade, dependeria da formação das ideias, que se expressariam na experiência (Monroe, 1978).

Do que dissemos, sobretudo nos dois parágrafos anteriores, vislumbra-se que Froebel e Herbart buscaram uma reconciliação entre antiga *educação do esforço* e a nova *educação do interesse*; porém, o Movimento da Educação Nova, para o qual plantaram algumas sementes, haveria de fazer sobressair quase exclusivamente a *educação pelo interesse*, ficando a *educação pelo esforço* entrincheirada durante muitas décadas e, por isto, também o conflito que se supõe existir entre elas (Monroe, 1978; Simões, 2010).

As ideias apresentadas por Rousseau e desenvolvidas pelos pedagogos acima citados ficaram durante algumas décadas adormecidas até que, nos finais do século XIX, foram amplamente reconhecidas e conduzidas à prática. Efetivamente, foi necessário que o estudo da psicologia infantil revelasse o carácter original da atividade da criança, que a fisiologia demonstrasse a necessidade do exercício para o desenvolvimento dos órgãos e que a sociedade necessitasse de homens e mulheres com iniciativa e formação diversificada para que estas ideias tivessem uma aceitação e aplicação generalizada (Boavida, 1991).

É sabido que o Movimento da Educação Nova teve a contribuição de grandes pedagogos: os americanos John Dewey (1859-1952) e Granville Stanley Hall (1844-1924), os europeus Maria Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Alfred Binet (1857-1911), Georg Kerschensteiner (1852-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1897-1960). Também alguns portugueses, como Adolfo Lima (1874-1943) e Faria de Vasconcelos (1880-1939), tiveram destaque internacional, com diversos livros e artigos que publicaram (Bandeira, 2003; Candeias, 2003; Pintassilgo, 2006).

No caso de Vasconcelos, de 1903 a 1914, lecionou Psicologia e Pedagogia na Universidade Nova de Bruxelas e, em 1915, no Instituto Jean-Jacques Rousseau, Genebra, ano em que assumiu também os cargos de assistente do Laboratório de Psicologia Experimen-

tal dirigido por Claparède, tendo sido secretário do *Bureau International des Écoles Nouvelles*; de 1915 a 1920 a sua ação situou-se na América Latina, primeiro em Cuba³⁸ e depois na Bolívia, onde sobressaiu a sua atividade de formador, orientador e organizador (Bandeira, 2003).

Alguns destes pedagogos tinham uma forte preocupação social. Por exemplo: Dewey dedicou-se à causa da democracia (Branco, 2010), da justiça e da igualdade entre povos e classes; Maria Montessori fundou em 1907 a primeira *Casa dei Bambini*, em Roma, que acolhia crianças em idade pré-escolar que não podiam ser adequadamente cuidadas durante o dia pelas famílias; Decroly abriu na sua própria casa uma escola para crianças portadoras de deficiência e mais tarde fundou um instituto para o mesmo fim (Abbagnano & Visalberghi, 1982). De facto, segundo Ferreira (2007, p.101), nessa época depositava-se “grande esperança na educação das crianças, mesmo naquelas que a má sorte tinha colocado no caminho errado”; considerava-se que era preciso dar-lhes condições que a colocassem fora do ambiente que as tinha empurrado para uma certa marginalidade e delinquência e depois propiciar-lhes oportunidade de crescer e ser devidamente educadas.

Ainda que o cenário educativo de Portugal fosse o que descrevemos, também aqui se usufruiu dos ditos ideais da Educação Nova, sobretudo pela mão dos pedagogos antes referidos, mas não só. Vários portugueses, por iniciativa particular ou como bolseiros, realizaram viagens a instituições educativas de países europeus considerados, desse ponto de vista, mais desenvolvidos. Entre eles destacamos António Sérgio, João de Barros e João de Deus Ramos. O objetivo era contribuir para a modernização do sistema de ensino (Pintassilgo, 2007c).

Não obstante os contactos existentes com outros países, a Educação Nova no nosso país assumiu um percurso peculiar: criaram-se, nas primeiras duas décadas do século XX, tal como em outros países europeus, várias *escolas novas*, algumas das quais surgiram pela transformação de instituições já existentes, mas foram em número reduzido (apenas doze) e, em geral, tiveram um tempo de existência curto (Figueira, 2004). Contudo, nos finais dos anos vinte, as práticas inovadoras do ideário deste movimento – os trabalhos manuais educativos, a correspondência interescolar, a imprensa escolar e o cinema educativo – foram introduzidas e difundidas (Figueira, 2004).

³⁸ Em Cuba organizou duas *escolas novas*, uma delas para crianças abandonadas, tal como já o tinha feito na Bélgica em 1912 (Bandeira, 2003).

As instituições de formação de professores tiveram um papel fundamental no aprofundamento e disseminação deste conjunto dos saberes e dos saber-fazeres destacando-se Adolfo Lima, na Escola Normal Primária de Lisboa (Benfica), João Gomes de Oliveira, na Escola Normal Primária do Porto e Álvaro Viana de Lemos, na Escola Primária de Coimbra (Figueira, 2004).

Numa época em que se iniciava uma forte industrialização da sociedade era pertinente que as aprendizagens tivessem um carácter mais prático. Os trabalhos manuais, considerados a primeira prática inovadora introduzida como instrumento operacional da Educação Nova (Figueira, 2004), surgiram da convergência e matização de três grandes sistemas: o sueco, o alemão e o americano (Figueira, 2004). Pela sua particular importância na obra em estudo, como podemos observar na secção seguinte deste capítulo, deter-nos-emos nesta prática.

O sistema sueco, com um cariz mais pedagógico, originário da Finlândia por Uno Cygnaus em 1866, foi desenvolvido e consolidado por Otto Dalomon, na Escola Normal de Naas, Suécia, a partir de 1882. Baseava-se na construção de objetos utilitários domésticos artesanais que estavam em risco pela industrialização. Esta construção tinha como finalidade o desenvolvimento geral dos sentidos e das aptidões e não o de ensino de um ofício (Figueira, 2004).

Georg Kerschensteiner (1852-1932) implementou o sistema alemão, de cariz utilitário, defendendo a ligação da escola ao trabalho e a preparação para a vida ativa, de modo a que os indivíduos pudessem desenvolver a sua identidade cívica no seio de uma comunidade. Ele associou o conceito de educação às noções de trabalho, de cidadania e de preparação para a vida ativa: a educação devia levar o cidadão a prestar um serviço consciente à sociedade e não um serviço cego a um Estado, porque considerava o cidadão um ser social, membro de uma comunidade em progresso. Afirmava que cada pessoa, no seu contributo para o bem comum, encontrava a satisfação individual na medida em que trabalha para um objetivo universal e humanitário, que estava acima da sua própria consciência e dos seus limites próprios. A educação tinha como objetivo ético preparar para a cidadania útil e desenvolver no aluno o máximo das suas capacidades para participar solidariamente na sociedade pelo trabalho. Na sua conceção, todas as atividades se revestiam de igual importância na comunidade (Gomes & Meireles-Coelho, 2011). A sua experiência educativa foi iniciada em classes femininas, tendo por base um intenso programa de economia doméstica (Abbagnano & Visalberghi, 1982).

O sistema americano denotava duas vertentes: a de John Dewey (1859-1952) que desenvolveu o conceito de educação experimental, fruto da interação entre a pessoa que aprende e a experiência real vivida diariamente, caracterizada por ser progressiva e refletida, sendo para isto necessário reunir condições que promovessem a reflexão e o pensamento de modo a permitir o desenvolvimento e a mudança de comportamento (Martins, 2007; Branco, 2010); e o de Liberty Tadd (1854-1917), diretor da escola de arte industrial de Filadélfia que, num contexto que exigia o aperfeiçoamento estético, promoveu o conceito de educação estética associando-a ao desenvolvimento psicomotor, através de uma variedade de trabalhos artísticos que integrava o desenho, a modelação e a escultura em madeira (Baker, 1984; Figueira, 2004).

Os ideais da Educação Nova foram apropriados por projetos políticos diferentes e mesmo antagónicos que visavam uma formação do cidadão pela educação moral e cívica e, com ela, a transformação do mundo através da escola (Rodrigues, 2005).

Em Portugal estes ideais, nas primeiras décadas do século XX, iriam atravessar três regimes políticos distintos: a Monarquia, a Primeira República e o Estado Novo. Efetivamente, entre os monárquicos, republicanos, e salazaristas houve quem compreendesse as limitações dos métodos de ensino vigentes e procurasse usar, em proveito próprio, o ideal do Movimento da Educação Nova, que se manteve ambíguo nos seus propósitos (Figueira, 2004; Rodrigues, 2005). Todos eles afirmavam a possibilidade de regeneração social através da escola (Pintassilgo, 2010a) e com a pedagogia procuravam os métodos e os processos educativos que permitissem atingir este fim. Na verdade, ao pretenderem formar cidadãos com iniciativa, criatividade e capacidade empreendedora, os pedagogos tinham (e têm) sempre subjacentes modelos de sociedade, e de cidadão, ideais que lhes serviam (e servem) de referência (Rodrigues, 2005).

Os republicanos seguiam a maior parte dos princípios educacionais do liberalismo acrescentando o patriotismo, criticavam violentamente o suposto carácter obscurantista e classista do sistema educacional monárquico, considerando que a causa do analfabetismo era a tradicional influência da Igreja, por referência, nomeadamente, ao que tinha sido a ação da Companhia de Jesus. Para eles, a educação popular devia ser laica, democrática e nacionalista. Defendiam a escola única, a igualdade e a gratuidade no acesso à instrução que permitiria cada um assumir os postos mais elevados consoante as suas faculdades e aptidões, para benefício não só pessoal mas da sociedade (Mónica, 1980).

À semelhança da Revolução Francesa, a República Portuguesa considerava-se instauradora de uma nova era, proclamando a esperança de um homem e de um mundo novo

(Pintassilgo, 2010b; Proença, 2011). Todavia, embora o regime republicano, entre 1910 e 1926, se declarasse empenhado na educação popular e inovasse na legislação, a sua eficácia no que diz respeito ao aumento da escolaridade foi mínima (Mónica, 1980); efetivamente, a instabilidade política, a precariedade económica, a forte emigração, a elevadíssima taxa de analfabetismo tornava inadequada a legislação e impossibilitava a sua aplicação (Candeias, 2006). A título de exemplo, merece-nos destaque o ambicioso *Estatuto de Educação Pública*, com data de 21 de julho de 1923, apresentado pelo ministro João Camoesas, que acabou por ficar apenas como um documento histórico com a queda do governo poucos meses depois (Carvalho, 1996), apesar de ter sido redigido por Faria Vasconcelos e de terem estado na sua conceção e defesa muitos educadores, entre os quais se destaca António Sérgio (Bandeira, 2003).

Não foram apenas os republicanos mas também os anarco-sindicalistas que valorizaram a instrução do povo. Os dirigentes operários sabiam que sem um povo alfabetizado dificilmente se faria a revolução: a instrução era necessária para a transmissão dos ideais revolucionários e para a preparação dos militantes (Mónica, 1980). No primeiro quarto do século XX, em Portugal proliferaram as associações de trabalhadores, anexadas às quais se abriam escolas das primeiras letras. Conhecidas como escolas operárias, eram distintas das escolas para operários porque nelas se educavam crianças à semelhança do que sucedia no ensino estatal (Candeias, 1987).

Após largos anos de experiência operária no domínio educativo, em 1925, a *Confederação Geral do Trabalho* (CGT), organismo máximo do movimento operário português, no *Congresso Confederal de Santarém*, rejeitando o modelo educativo estatal oficial, refletiu sobre o que deveria ser a escola do futuro procurando diretrizes práticas e organizativas, com vista a construir uma rede de escolas autónoma e alternativa à rede escolar estatal (Candeias, 1987).

Os dirigentes operários esforçavam-se por convencer os trabalhadores de que estudar constituía um exercício proveitoso à maioria que vivia na sua situação miserável. Apesar deste forte apelo e empenho na abertura de escolas, na década de vinte, havia quem afirmasse explicitamente, nos órgãos de comunicação, que os operários deveriam começar por transformar a sociedade antes de se instruírem, e não vice-versa. Parecia-lhes mais exequível uma revolução violenta do que as medidas graduais vindas pela educação (Mónica, 1980).

Como os republicanos, também a maioria dos operários considerava que a causa do analfabetismo era a Igreja, mas alguns dos dirigentes ligados ao movimento operário, como

o anarquista Emílio Costa insistia em chamar a atenção que o motivo era o subdesenvolvimento económico do País. A alfabetização, segundo ele, dependia essencialmente da industrialização (Mónica, 1980).

Sendo a crítica à Igreja intensa, verificou-se, no entanto, que o “vazio deixado pela erradicação dos símbolos e rituais associados ao catolicismo na escola, assim como de outros espaços públicos”, progressivamente, “seria preenchido por um conjunto de símbolos e rituais de inspiração laica, constituindo-se estes elementos em aspetos fundamentais da pedagogia republicana” (Pintassilgo & Hansen, 2013, p.21). Para os anarco-sindicalistas, os republicanos teriam substituído a “religião pela pátria, Cristo pela polícia, o rosário pela bandeira nacional” (Mónica, 1980, p.515), e perceberam que esta não era a escola de que necessitavam.

Também na década de 1930, com o regime salazarista em ascensão, o Estado utilizou a educação como um modo de doutrinação moral e política, usando a escola como instrumento de controlo social. Numa visão de sociedade ideal hierarquizada, a escola não era tida como um agente nivelador, no sentido de permitir uma maior igualdade através da distribuição profissional e da deteção e desenvolvimento do mérito intelectual (Mónica, 1980); os grandes problemas nacionais deveriam ser resolvidos por elites e não pelo povo; e, por isso, era importante formar as elites. Havia até quem defendesse o analfabetismo, pois dele decorreria a docilidade e a modéstia (Carvalho, 1996); outros, porém, afirmavam que uma elite portuguesa bem formada sem o aumento das taxas de alfabetização não conseguiria influenciar as massas e que o analfabetismo poderia constituir um terreno fértil para a divulgação de doutrinas nocivas (Mónica, 1980).

Apesar da hostilidade manifestada pelo Estado Novo contra a instrução do povo, exposta em medidas legislativas – redução do ensino primário obrigatório de quatro para três anos, extinção do ensino primário complementar e das escolas normais superiores, proibição da coeducação, ataque à atividade associativa dos professores primários e à sua livre expressão (Carvalho, 1996) – os efeitos das suas medidas, não foram os que se poderia esperar: houve até um certo declínio das taxas de analfabetismo durante este período (Mónica, 1980), visto que foram postas em marcha as leis de obrigatoriedade escolar que datavam de 1844 (Candeias, 2006).

No período do meio século em estudo, neste capítulo, uma das questões pertinentes é o que se refere à laicidade do ensino. No dizer de Pintassilgo (2010b, p.5), a *escola laica* caracterizava-se por ter um papel ativo e militante na contribuição “para a gradual extinção

das crenças religiosas, em especial católicas”. Contudo, a *escola laica* definia-se a si própria como *escola neutra*³⁹ (Meireles-Coelho, 2005) e este *slogan* serviu de instrumento nas mãos dos republicanos, na luta contra a intervenção da Igreja (Mónica, 1980).

Anos mais tarde, no Estado Novo, gerava-se consenso, quer entre os republicanos quer entre os salazaristas, quanto ao carácter utópico da neutralidade escolar, considerando-a impossível. Porém, a não neutralidade do sistema escolar induzia o problema do seu controlo. Para os anarco-sindicalistas, a possibilidade seria controlar localmente, sendo os próprios trabalhadores a nomear os professores, a escolher os manuais e a administrar as escolas; para os republicanos, a educação deveria ser confiada ao Estado; para os salazaristas, as escolas deveriam tornar-se veículos de doutrinação política, o que levou a uma forte intervenção das autoridades salazaristas na educação incluindo nos manuais do ensino primário (Mónica, 1980).

Este conflito não é apanágio do nosso país: nos países católicos, como Portugal e França, o Estado declarava a necessidade “de se libertar da tutela ou preponderância cultural, social e educativa da Igreja Católica Romana” (Meireles-Coelho, 2005, pp.28-29). O iluminismo, nestes países, tinha reforçado o poder político dos reis em relação ao do papa em Roma, ao contrário do sucedido nos países protestantes onde o Estado e a escola pública eram oficialmente confessionais (Meireles-Coelho, 2005). O Marquês de Pombal, ao pretender difundir pela educação o poder absoluto do rei, em 1759, proíbe a arte e o método de ensinar dos padres jesuítas, interditando qualquer comunicação, via escrita ou verbal, com eles, mesmo sem ter quem os substituísse na única rede de ensino espalhada por todo o país (Meireles-Coelho, 2005).

As políticas de supressão, não só dos Jesuítas, mas das ordens religiosas, sucederam-se em Portugal e na Europa. Segundo Villares (2003, p.26), o século XIX viria a ser “um verdadeiro e contraditório século da supressão, da perseguição e, ao mesmo tempo, da reorganização das velhas ordens religiosas e da fundação de inúmeras novas congregações”. Efetivamente, em Portugal, as ordens religiosas foram regressando discretamente, aumen-

³⁹ Para Pintassilgo (2010b), a *escola neutra*, seria aquela que teria por objetivo a formação de uma consciência livre e autónoma e apenas procuraria separar os campos da educação e da religião, aceitando a livre existência das crenças e dos cultos religiosos. Havia, como se pode observar, uma ambiguidade no uso destes dois conceitos.

tando o seu número; porém, a resistência anticongregacionista não esmoreceu e visibilizou-se na legislação que ia sendo publicada⁴⁰.

Em outubro de 1910 os republicanos pretenderam tirar e substituir a Igreja, no que dizia respeito à escola (Meireles-Coelho, 2005; Pintassilgo, 2010b). Fortemente influenciados pela experiência da III República em França (Pintassilgo & Hansen, 2013), cujo governo revolucionário da Comuna de Paris, em 1871, proclamou a separação da Igreja e do Estado e a laicidade do ensino e, conseqüentemente, fechou as escolas católicas e abriu as escolas laicas (Meireles-Coelho, 2005); também em Portugal foi surgindo legislação que permitia a efetivação do mesmo modelo: por decreto de 8 de outubro de 1910, deu-se a extinção das ordens religiosas e a 22 de outubro do mesmo ano foi retirado o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias (Carvalho, 1996; Meireles-Coelho, 2005).

Na Constituição política da República (21 de agosto de 1911), aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, a religião católica deixou de ser a religião de Estado, reconhecendo-se a igualdade política e civil de todos os cultos, afirmando-se que ninguém pode ser perseguido por motivo da sua religião (artigo 3.º § 6.º) mas, por singular contradição, foi mantida a legislação que extinguiu e dissolveu a Companhia de Jesus e todas as congregações religiosas e ordens monásticas (artigo 3.º § 12.º). Na mesma Constituição afirmava-se que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado seria neutro em matéria religiosa (artigo 3.º § 10.º).

Em Portugal, apesar do combate que lhes foi movido, no início, pelo Estado republicano, houve católicos, aliados ou não, às causas monárquicas, que reconheciam o valor da educação na regeneração da pessoa e da sociedade e, tendo como propósito a recristianização da sociedade, seguiam os ideais do Movimento da Educação Nova (Rodrigues, 2005). Esta corrente católica tornou-se preponderante na década de trinta; contudo, ela não foi uma adaptação tardia ao dito movimento, mas esteve presente desde o seu início, no século XIX (Rodrigues, 2005), como demonstram as práticas das instituições educativas das *Filhas da Caridade* iniciadas em França, que se expandiram para os diversos continentes (Florido, 1995) e as Escolas Avé-Maria, em Granada, Espanha, fundadas por Andrés Majón (Iyanga, 1996; Palma, 2003). Já do século XX, também a pedagoga italia-

⁴⁰ Destacamos o decreto de Hínze Ribeiro, de 18 de abril de 1901, que visava a secularização das congregações, movendo-as a constituírem-se como associações. Foram aprovadas as que afirmaram ser apenas destinadas aos atos de beneficência, educação e ensino, ou ainda, à propaganda da fé e civilização no Ultramar, não tendo clausura, noviciado e profissões ou votos. De 1901 a 1910, registaram-se 56 associações religiosas, que escondiam as congregações religiosas existentes (Villares, 2003).

na Maria Montessori aproximar-se-ia do catolicismo (Abbagnano & Visalberghi; 1982; Pintassilgo, 2007a).

Apesar dos estudos de história de educação, em Portugal não destacarem a corrente do catolicismo entre as legitimadoras das utopias de regeneração (Rodrigues, 2005), encontramos sinais de que ela estaria presente em algumas *escolas novas*.

O Colégio Liceu Figueirense (1902-1911), reconhecido como a primeira escola a cumprir um grande número de parâmetros do Movimento da Educação Nova, teve como fundador um monárquico bastante religioso (Rodrigues, 2005). Nas suas práticas estavam incluídos dois momentos de oração diária e, ao nível curricular, a educação cristã semanal e a missa aos domingos (Figueira, 2004). De forma idêntica, também o Colégio da Boavista, no Porto (1905-1924), tinha o ensino da religião cristã e a missa aos domingos (Figueira, 2004).

Por sua vez, no Colégio Moderno de Coimbra (1910-1921), fundado no ano da implantação da república, apesar de se desconhecer a existência de uma formação cristã, sabe-se que um dos proprietários e diretor, José Joaquim de Oliveira Guimarães, professor na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e da Escola Normal Superior (Figueira, 2004) era, desde 1906, membro do *Centro Académico da Democracia Cristã de Coimbra* (Rodrigues, 2005).

Nenhum destes colégios praticava a coeducação, apesar desta ser considerada, por alguns, como um dos pontos importantes na Educação Nova; recordemos que nas primeiras décadas do século XX, houve uma oposição a esta prática por parte da Igreja Católica (Rodrigues, 2005).

Após a implantação da república, o Colégio Liceu Figueirense fechou em 1911; percebe-se que o Colégio Boavista, “se guiou apenas por razões educativas” (Figueira, 2004, p.224); e nas atividades do Colégio Moderno de Coimbra nada se vislumbra ligado à religião, apenas à educação moral no quadro da educação integral (Figueira, 2004). Segundo Rodrigues (2005, p.735), neste período da história, “dizer algo de mais concreto para além disto poderia implicar o fecho dos Colégios”.

Foi no complexo contexto que acima descrevemos que Luiza Andaluz iniciou e desenvolveu a sua extensa ação socioeducativa cujos ideais eram a regeneração da sociedade numa perspetiva cristã:

Assistir à abertura de uma escola, de um patronato, de uma Casa de Trabalho, orientada pela

caridade cristã, com que prazer o faço sempre. É que, só quem vive no meio dos pobres e deles se ocupa pode avaliar quanto significa para a felicidade eterna de muitas almas, a abertura de uma escola a mais...

A luz que irradia de uma casa destas esclarece muita inteligência, guia e orienta muito passo vacilante, evita muita desgraça.

Como eu quisera dizer a todas as mulheres católicas do meu país: abram escolas, deem trabalho honrado às raparigas, criem abrigos aonde elas possam procurar o amparo moral de que tanto carecem. Não percam um dia, não percam uma hora, trabalhem sem descanso pela recristianização da nossa querida pátria, senão afundar-se-á tudo nos precipícios que a miséria material e moral nos cava (...).

Criancinhas hoje elas serão as mulheres de amanhã; educar uma criança é preparar a felicidade de um lar, de uma família inteira (...). Eduquemos as crianças, levantemos o nível moral da nossa sociedade corrompida, trabalhem para que o nosso pobre esforço torne Portugal melhor, mais feliz (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso na Escola de Alcanena, 1928).

Assim sendo, essa ação já havia sido atacada pelos republicanos, como podemos observar no jornal *O Mundo* de 16 de outubro de 1921:

Nesta cidade há a *Creche de Nossa Senhora dos Inocentes*, sob a direção das senhoras Andaluzes que somente recebe meninas, sabendo que o seu internato é para ambos os sexos, mas a objetiva do internato se aplicar é unicamente no feminino, percebe-se. É pena as autoridades que também a percebem muito bem não vejam e não acordem. As crianças ali internadas têm saído debaixo de forma em direção à igreja do Milagre para serem catequizadas por masmorros (...).

Naquela casa de caridade há alimento e agasalho mas nem por sombras ainda lá entrou o principal alimento indispensável ao futuro daqueles entes para serem amanhã boas filhas, esposas e mães. Ali não se instrui, nem se educa a mulher de amanhã. Naquela casa de caridade fanatiza-se a criança, porque, como não basta a educação perniciosa que as senhoras Andaluzes derramam no hospício de que são diretoras e responsáveis pelo que se passa lá dentro, levam esses entes à igreja à presença do sotaina ou sotainas para à frente do altar melhor enraizarem no pequenino cérebro aqueles preconceitos, crendices e superstições e um rosário de falsidades embrutecedoras e bem dignas de contraditas por uma fiscalização rigorosa e imparcial, por quem tem estrita obrigação e um indeclinável dever de fazê-la a tempo como determina a lei. Como pessoa alguma importa, o veneno de Loiola vai contaminando e produzindo os seus terríveis efeitos por toda a parte com consentimento do governo que está em boas graças com o vaticano (...).

A Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, instituída pelas Senhoras Andaluzes só tem de bom o fornecimento de agasalho e comida porque tudo o mais que as crianças recebem é inútil e prejudicial à sociedade. As senhoras Andaluzes devem saber que o Estado não permite o ensino religioso nos estabelecimentos da sua jurisdição. Ninguém tem o direito de impor a crianças qualquer religião. Abaixo a reação! Viva a república (Carta de Santarém, *O Mundo*, 16 de outubro de 1921, p.3).

Num tal contexto, que relembramos ser de extinção das ordens religiosas e da proibição do ensino religioso nas escolas, Luiza Andaluz, sem qualquer referência à questão reli-

giosa, concebeu formas legais de associação⁴¹ de irmãs e de homens e mulheres do seu círculo de amigos e familiares, que lhe permitiu fundar e tutelar diversas instituições socioeducativas⁴².

Estas formas de associação, que se manteriam até à assinatura da Concordata, em 1940, possibilitaram um serviço socioeducativo que contemplava a formação religiosa, dentro das possibilidades da *educação neutra* vigente, mas sempre respeitando a formação que cada educando recebia da sua família.

Mais uma vez digo a V.a Ex.cia que lamento a saída das suas filhinhas do Pensionato, pois são umas crianças dóceis e boas que eu muito estimo. Não me parece que elas rezassem demais, pois nem as orações da manhã nem da noite levam mais de seis minutos e a ação de graças depois da comida, diz-se num minuto ou dois. Não creio isto possa ser mais do que elas rezariam em casa donde notei vinham já muito bem instruídas em catecismo e História sagrada. Não me consta que as pequenas fossem levadas a fazer sacrifícios e à confissão nunca foram senão a seu pedido e autorizadas por V.^a E.^a (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta ao Dr. Montez, s.d.).

Na nossa opinião, no que concerne à componente religiosa, Luiza Andaluz, apesar de ter rejeitado a ideia de *escola neutra*, abriu-se à possibilidade de uma escola tendencialmente plural. Fê-lo, tendo em atenção a formação religiosa das crianças, pedindo autorização dos encarregados de educação para algumas ações e ao acolher “com igual carinho as filhas de pais ímpios ou praticantes, de monárquicos ou de republicanos e até mesmo de carbonários” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.58). A *escola plural*, distinta da *escola laica*, permite as diferenças “onde todos, em liberdade, aprendem a viver uns com os outros na paz, na compreensão, na cooperação, na amizade, mesmo que tenham religiões, partidos e filosofias diferentes” (Meireles-Coelho, 2005, p.36).

Apresentámos ao longo deste subcapítulo o contexto sociopolítico e educacional em que emergiu e desenvolveu a obra em estudo, tendo em vista uma maior compreensão da mesma.

No que se refere ao contexto educacional, aprofundámos o Movimento da Educação Nova, isto porque a educação que Luiza Andaluz recebera e também a que partilhou como

⁴¹ Sendo um assunto ainda não estudado, temos apenas conhecimento, da existência da *Sociedade Promotora dos Institutos Sociais*, com sede em Lisboa na Rua da Escola Politécnica, do *Instituto de Educação Profissional*, do *Instituto de Ação Social* e da *Associação Protetora da Infância*, entidade instituidora do *Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes* em 1925 (Guerreiro, 2015).

⁴² Esta opção é semelhante ao que fizeram, anteriormente, outras congregações religiosas, por exigência do decreto de Hinze Ribeiro de 18 de abril de 1901, já atrás referido (Villares, 2003).

educadora deixa transparecer alguns traços do Movimento descrito: a valorização da atividade, os trabalhos manuais, a formação integral dando particular destaque à formação moral, à centralidade da criança e do seu interesse, o contacto com a natureza e a formação para a vida.

Recordamos do subcapítulo 1.1, que Luiza Andaluz destacou, na sua própria infância, o valor que a família e as preceptoras davam às atividades manuais e intelectuais: a leitura e a escrita; o estudo de línguas; a pintura, a música e a dança; a costura e os bordados e a educação física. Sublinhou também a atenção dada aos seus interesses e à formação integral, à organização dos tempos de trabalho e lúdicos e ao cuidado permanente com a formação moral. Destacou, ainda, o contacto com a natureza, quer nos passeios pela cidade de Santarém, quer nas idas à praia, bem como a ligação à vida real como uma linha transversal⁴³ e um ambiente caseiro onde todos, incluindo as empregadas e as preceptoras, eram corresponsáveis pela educação das crianças.

Por conseguinte, isto leva-nos a concluir que Luiza Andaluz terá muito precocemente contactado com as práticas emergentes do Movimento da Educação Nova, que marcaram a época e se integravam no modo de pensar das pessoas informadas, e que, mais tarde, terão sido reforçadas, quando se formou para a docência segundo o método de João de Deus. É possível também que estes princípios tenham igualmente sido objeto de diálogo formativo no contacto que estabeleceu com os padres e as irmãs vicentinas de origem francesa, daí decorrendo uma maior consciência e afirmação da sua ação educativa, como explicitamos, a título de exemplo, o contacto com a natureza, a educação para a vida e os trabalhos manuais.

Luiza Andaluz valorizava, de modo muito particular, o contacto com a natureza, por isso procurava que as alunas das diferentes escolas passassem um tempo na praia:

O velho Casino de Caxias, propriedade da Família Croft de Moura (...) desde os anos de 1918 nos era caridosamente emprestado para instalação de uma parte das colónias de férias das pequenitas das nossas diferentes escolas (...) era muito bom, porque tinha uma pequena praia privativa, que encostava ao Casino e tornava fácil a vigilância das crianças, que passavam o dia inteiro à beira-mar livrando-se do sol com grandes chapéus de palha e molhando os pés à vontade (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.113).

Reconhecia Luiza Andaluz o benefício pedagógico, mas também espiritual, deste contacto, por isso afirmou que “a natureza é o livro mais eloquente em que podemos apre-

⁴³ Luiza Andaluz escreveu que quando aprendeu a fazer os fatos para as bonecas foi estimulada a fazer peças de roupas para crianças que oferecia a famílias carenciadas (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

ciar as maravilhas do poder de Deus” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1954e) e que “ao contemplarmos a natureza o nosso coração estremece de reconhecimento e dilata-se no Amor” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1955c).

Valorizando também a educação para a vida, preocupava-se em encontrar professores com competências para este fim, procurando-os, quando necessário, noutros países:

Caríssimo senhor Hollman (...) Se por acaso souber de alguma professora de inglês para conversação, ficar-lhe-ia muito agradecida se me desse a direção dela ou a ela lhe desse a minha (...) preciso (...) de uma pessoa enérgica e com paciência, a fim de pôr as raparigas a falar (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta ao Sr. Hollman, s.d.).

Os trabalhos manuais tiveram também um espaço peculiar na ação de Luiza Andaluz. Na Escola das Capuchas, onde em 1891 iniciou a sua atividade educativa, introduziu a aprendizagem dos labores (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Fundou e dirigiu, mais tarde, o que chamavam as Casas de Trabalho⁴⁴: instituições com o fim de “proteger, moralizar (...) tornando [as jovens e mulheres] aptas a ganhar honestamente seus meios de subsistência” (ACSNSF - Estatutos da associação denominada Casa de Trabalho, 1918, p.4). A instrução técnica era acompanhada pelo ensino primário e permitia o desenvolvimento do “gosto artístico” (Melo, 1931, p.6).

Os seguidores do Movimento da Educação estavam conscientes de que os homens eram livres e iguais em direitos, como foi explicitado na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), e procuravam efetivar este princípio por via da educação.

Também Luiza Andaluz procurou que a educação abrisse novas perspectivas de vida às crianças mais carenciadas, percebendo-se que via com tristeza que algumas instituições de acolhimento de menores em risco estabelecessem como único projeto de vida para estas crianças o serem, no futuro, criadas de servir. Encetou caminhos por vezes difíceis de trilhar, como foram exemplo disso as aulas noturnas para criadas de servir, em Santarém, iniciativa que teve lugar em 1929 e que veio a ter de fechar, porque as senhoras que as empregavam as inviabilizaram (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Sublinhando o valor da educação na dignificação da pessoa, fundou e acompanhou um número elevado de escolas e de outras instituições socioeducativas, projetadas de acordo com as carências educacionais de cada lugar.

No próximo subcapítulo, aprofundaremos esta temática, descrevendo a obra socioeducativa de Luiza Andaluz, a partir das instituições que fundou e coordenou.

⁴⁴ Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954, m.f.58), utiliza também a designação de “oficinas de trabalho”.

1.3. A ação educativa de Luiza Andaluz expressa nas instituições

Na continuidade daquilo a que já anteriormente nos referimos, reafirmamos que Luiza Andaluz fundou, dirigiu e acompanhou um elevado número de instituições educativas denotando, por isso, um particular empenho na formação de crianças, jovens e, até, de adultos.

Não sendo do âmbito desta investigação o levantamento e a caracterização exaustiva dessas instituições, procurámos, no entanto, recolher elementos que expressam e esclarecem a sua ação educativa.

Trata-se de uma recolha que não foi fácil de fazer pois a documentação não estava reunida, nem identificada e a designação de muitas das instituições tinha mudado, ao longo dos tempos, em função do quadro legal e das circunstâncias. Optámos por partir dos escritos de Luiza Andaluz e, como já referimos, manter a nomenclatura que ela utilizou para designar e descrever as instituições.

Consideramos, assim, três períodos no quadro institucional em causa: um primeiro, de 1891-1914, correspondente à fase B; um segundo, de 1915-1922, que se refere à fase C; e um terceiro, a partir de 1923, que integra as fases D, E e F (cf. figura 1, p.24).

1.3.1. De 1891 a 1914 (fase B)

A ação educativa de Luiza Andaluz iniciou-se em Santarém e, no período indicado, restringiu-se a esta cidade. Em 1891, com a idade de 14 anos, Luiza começou a colaborar na escola do Convento Capuchas, situada na cerca do mesmo convento, tendo, mais tarde, assumido a sua direção.

Essa escola, designada oficialmente Externato de Nossa Senhora dos Inocentes⁴⁵, era destinada a raparigas pobres, a quem, além da instrução primária, guiada segundo o método de João de Deus, eram proporcionadas outras atividades (cf. quadro 1).

⁴⁵ Era conhecida também pela *casa da aula* ou *escola das Irmãs Capuchas* (Guerreiro, 2015).

Quadro 1 – Santarém, Externato de Nossa Senhora dos Inocentes (1891 - 1914)

Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954)

Instituição	Breve descrição
Designação: Externato de Nossa Senhora dos Inocentes Localização: Santarém, no Convento das Capuchas (1891-1910) e mais tarde, em 1914, no largo de São Julião.	Funcionava em 1891 ⁴⁶ e encerrou, em 1910, com a implantação da República; reabriu em 1914 noutras instalações. Era uma <i>Casa</i> destinada a crianças/raparigas pobres ⁴⁷ , que tinha as seguintes valências: - Aulas da instrução primária. - Casa de Trabalho. - Acolhimento das crianças mais pobres em regime interno ⁴⁸ .

Na Casa de Trabalho faziam-se modelos copiados dos figurinos de *crochets*, malhas e costuras cujas vendas auxiliavam o pagamento de um salário às raparigas mais velhas. A nível de educação religiosa, Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954) refere-se à catequese e às visitas à capela. Faz ainda alusão a outras atividades, como as festas de distribuição dos prémios

Luiza Andaluz desejava separar as alunas que frequentaram a Escola das que frequentavam a Casa de Trabalho, pelo que projetou a construção de um outro pavilhão, mas, com a implantação da República, o Convento foi ocupado e a Escola encerrou. Ainda que as alunas insistissem em que fosse reaberta, aconselhou-as a ingressarem nas escolas oficiais da cidade. De 1910-1914, mesmo sem o mencionado espaço, fornecia materiais para que pudessem fazer trabalhos em casa, dando-lhes um valor por cada peça (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Não tendo perdido nunca o contacto com as professoras e as alunas, em 1914 reabriu, noutras instalações, a Escola e a Casa de Trabalho; mas, afirma Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954) que, para evitar conflitos, não readmitiu as alunas que se encontravam a estudar nas escolas oficiais. Acolheu, simultaneamente, nesse mesmo imóvel, em regime interno (cf. quadro 1), crianças pobres que necessitavam de abrigo e amparo. Sabemos que,

⁴⁶ Esta foi a data em que Luiza Andaluz começou a colaborar nesta instituição. Nos seus escritos não está explicitado de forma clara se ela iniciou o seu trabalho aquando da abertura da instituição (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954).

⁴⁷ Luiza Andaluz, nos seus escritos, não refere a idade das destinatárias, apenas refere-se a crianças e raparigas pobres (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954).

⁴⁸ Este acolhimento surgiu apenas aquando das novas instalações no Largo de S. Julião, em 1914. Não há registo do número de crianças que a instituição acolheu nessa data; porém, em 1916 residiam lá sete crianças (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954).

já antes de 1910, Luiza Andaluz denotava uma particular atenção às situações de crianças em risco; por exemplo, em 1897, descreve o acompanhamento e a institucionalização, nas Irmãs do Bom Pastor, de uma criança, cuja mãe, viúva, ao saber que tinha cancro, lha confiou (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Com receio que a Escola reaberta em 1914 fosse de novo encerrada devido ao espaço exíguo onde viviam as alunas internas, Luiza Andaluz solicitou a presença do subdelegado de saúde que, verificando serem as condições de estadia bastante melhores do que as das suas próprias casas, autorizou que ali continuassem (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

1.3.2. De 1915-1922 (fase C)

Em 1915 Luiza Andaluz, continuando a ação educativa em Santarém, alargou-a a Lisboa e arredores. Nesse ano assumiu a responsabilidade de auxiliar Henriqueta Sequeira Lopes, presidente da *Associação das Filhas de Maria*, da Igreja de São Luís, na direção da *Obra das Escolas* (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954), oficialmente designada por *Associação Protetora das Escolas para Crianças Pobres* (Padres da Missão, 1962).

Em Santarém o número das alunas externas e internas aumentava. Como comprovam as suas palavras:

(...) as aulas também não comportavam mais alunas e custava-me não poder ir amparando e valendo a tanta criança que pedia educação e a quem nós por meio dela iríamos dando amparo moral e material, que as orientaria para a vida (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.f.57-58).

Por isso, arrendou um palácio que fora utilizado como Escola para rapazes, propriedade de um primo, Anselmo Braamcamp Freire, tendo, em 1917, transferido para aí a instituição, conseguindo, assim, um aumento muito significativo “das oficinas de trabalho⁴⁹ e da escola primária” (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.f.59).

⁴⁹ Luiza Andaluz refere-se ao que designa também por Casa de Trabalho.

No ano seguinte, em 1918, o alastramento da pneumónica levou-a, apesar de ter sido atingida pela doença, a coordenar uma ação de solidariedade na cidade, onde envolveu as alunas:

Os bombeiros voluntários de Santarém estabeleceram uma espécie de cooperativa onde os pobres a troco de senhas iam buscar gratuitamente ou por pouco dinheiro as mercearias e outros alimentos de que necessitavam.

Eu tinha organizado uma escrita com indicação dos diferentes bairros onde havia doentes, mencionando moradas, nomes, circunstâncias, número e idade dos filhos, etc. Vinham pedir-me estas indicações e por elas se regulavam para a sua distribuição de víveres e outros donativos, pois sabiam eram seguros (...). Aquele grupo primeiro das caridosas pequenas percorria repetidas vezes todos os bairros, onde lavrava a terrível epidemia durante todo o tempo que ela durou, e ali iam levando socorros materiais e procurando também tivessem os espirituais (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.ff.59-60).

Simultaneamente, iniciou um conjunto de reuniões com as senhoras de Santarém, com o objetivo de ajudar as crianças que, em virtude dessa epidemia, ficaram órfãs:

(...) expunha a situação angustiosa das classes pobres e pedia esmolas em roupas novas e usadas e em géneros, que se pudessem repartir. Tudo se aproveitava e na verdade foi muito o que me vieram trazer. Dizia-lhes que os bombeiros e os estudantes já tinham feito da sua parte e que entendia nos competia a nós amparar as crianças, que tinham ficado sem mãe.

A seguir fiz constar que aceitaria todas as meninas do distrito que tivessem ficado órfãs e que necessitassem ser recolhidas, creio que foram umas 60 as que se vieram inscrevendo (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.ff.59-60).

Na instituição que mantinha nessa cidade acolheu cerca de sessenta crianças do distrito, ampliando, deste modo, as suas atividades, apesar de manter as valências anteriores, como se pode ver no seguinte quadro:

Quadro 2 – Santarém, Externato de Nossa Senhora dos Inocentes (1915-1922)

Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954)

Localização	Breve descrição
Designação: Externato de Nossa Senhora dos Inocentes ⁵⁰ Localização: Santarém, Rua da Amargura, Palácio Braamcamp. Em 1921 é de novo transferido para o Convento das Capuchas.	Destinada a crianças e jovens do sexo feminino ⁵¹ . Integrava diferentes valências: - Escola primária; - Casa de trabalho; - Internato para crianças órfãs.

⁵⁰ Após a transferência para o antigo Convento das Capuchas, nos estatutos de 1924, a instituição é designada como Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes (ACSNSF, Estatutos do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, 1924).

⁵¹ Segundo Luiza Andaluz (ACSNSF – História 1954, m.f.58), aceitavam-se “com igual carinho as filhas de pais ímpios ou praticantes, de monárquicos ou de republicanos e até mesmo de carbonários”.

Quanto à educação religiosa, Luiza Andaluz afirma que se fazia o que era possível nas circunstâncias que eram adversas (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954). Contudo, algumas das alunas, começaram a ajudá-la no apostolado religioso e social:

As externas mais velhas iam-me ajudando a fazer apostolado religioso e social, tínhamos pequenas já muito educadinhas e boas e muito dedicadas, algumas chegavam a ser heroicas até procurando não faltar à missa ou às devoções embora na certeza das tarefas que apanhavam ao chegar a casa (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.f.58).

A partir de 1921, data do falecimento do primo Anselmo Braamcamp Freire, Luiza Andaluz procurou arduamente um outro espaço porque o palácio onde funcionava a instituição fora deixado, em testamento, ao Município de Santarém, para ali se instalar uma biblioteca e um museu. Percebendo que o antigo Convento das Capuchas reunia as condições ideais para o fim que desejava, tudo fez, junto dos ministérios, para que o edifício fosse à praça e o pudesse adquirir, o que veio a acontecer em 1924, como descreve o jornal *Correio da Extremadura*:

Mercê de uma disposição testamentária, o Colégio não podia continuar por mais tempo instalado na sua antiga sede, hoje propriedade do município. Para onde haviam de ir as pobres crianças? Para a Rua?! (...). Havia só um meio de conjurar a catástrofe iminente numa terra onde a crise de habitação é gravíssima (...). Esse meio, esse recurso único, era a aquisição do antigo Convento das Capuchas, que ia ser vendido em hasta pública. E, desprovida de numerário, mas confiada na Providência, que alimenta as avezinhas do céu e veste de galas as flores do campo, essa benemérita fidalga, que é o orgulho da nossa terra, abalançou-se a comprá-lo (Miosotis, *Correio da Extremadura*, 23 de fevereiro de 1924, p.1).

Para poder adquirir esse edifício, Luiza Andaluz não só teve de se despojar dos seus bens, como precisou da ajuda de outras pessoas. O próprio autor do artigo acima citado, mantendo o anonimato ao assinar-se como *Miosotis*, fez uma doação e incentivou as mulheres de Santarém a colaborarem na obra:

Essa generosa senhora, que podia, como tantas outras gozar, em larga escala, das comodidades da vida que a sua aliás modesta fortuna lhe assegurava, constatando que os seus rendimentos já não chegavam para fazer face às exigências da obra que ela criara e desenvolvera, teve de empenhar as suas joias e de vender uma parte importante do seu património (...).

Senhoras de Santarém! (...)

Não consentais que essa senhora, depois de se ter sacrificado tanto, se sacrifique ainda mais e sobretudo que se sacrifique sozinha! Reclamai - a isso tendes direito - a vossa cota parte nesse sacrifício! Ide com o vosso supérfluo, ide mesmo com alguma coisa que vos é necessária, ide pelo menos com as vossas súplicas, a que ninguém rico ou remediado, ousará opor um não, constituir um fundo indispensável para a compra do antigo Convento das Capuchas, para as dispendiosas reparações a fazer no edifício e, se for possível, para o sustento das alunas ao menos durante um ano (...). Subscrição a favor do Colégio de Nossa Senhora dos Inocentes. Miosotis - 1000\$00. (Miosotis, *Correio da Extremadura*, 23 de fevereiro de 1924, p.1).

De facto, o acolhimento de um número tão elevado de crianças que tinham ficado órfãs durante a pneumónica exigia um trabalho e uma doação contínua e uma convergência de esforços, que se prolongou por muitos anos.

Voltemos um pouco atrás, a 1915, data a partir da qual Luiza Andaluz passou a visitar, acompanhar e orientar várias instituições, em Lisboa, que se encontravam ligadas à *Associação da Filhas de Maria* da Igreja de S. Luís e que pertenciam à *Obra das Escolas* (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

A carência de documentação sobre esta Obra, possivelmente fruto do sigilo necessário para aparecer somente como uma associação filantrópica, não nos permitiu encontrar mais do que informações parcelares, não tendo conseguido alcançar a sua real dimensão. O mesmo sucede com a ação desenvolvida em cada uma das instituições que deram corpo à Obra. Sabemos apenas que, como auxiliar da Presidente, entre essa data e 1922, Luiza Andaluz empenhou-se no serviço que lhe estava distribuído, visitando as instituições e reunindo mensalmente com os seus diretores, com as irmãs e padres Vicentinos. Sabemos também que fundou a Casa de Trabalho e a Escola de Nossa Senhora da Assunção em Cascais. Além disso, constatamos que, com Henriqueta Sequeira, fundou a Escola de Nossa Senhora do Carmo e que também ficaram responsáveis pelo Instituto Profissional Feminino (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Percebemos que várias escolas foram “abrindo (...) em diferentes direções por iniciativa dos membros da Associação da Filhas de Maria da Igreja de Luís ou a pedido dos párocos das respetivas freguesias” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.65). Devemos notar que se tratava de escolas que estavam ligadas entre si, mas cujas origens eram muito distintas: se a maioria era fundada por diligência de senhoras que pertenciam à *Associação das Filhas de Maria* de S. Luís (Padres da Missão, 1962), incluindo os membros da própria direção e, por isso, desde a sua fundação estavam ligadas à *Obra das Escolas*, outras havia que só anos mais tarde, após a sua abertura, se integrariam nessa Obra⁵².

Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954) enumerou e descreveu sucintamente, nos seus escritos, as instituições da *Obra das Escolas*: as Escolas e as Casas de Trabalho, umas vezes associadas, outras vezes separadas.

⁵² Luiza Andaluz também o fará com a instituição que fundou em Santarém: “resolvi ligar o Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes de Santarém, isto creio nos princípios de 1922, às Escolas, conforme as outras senhoras faziam” (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.f.67).

Nas Casas de Trabalho⁵³ ensinavam-se vários misteres com uma vertente técnica e artística – costura, bordados, malhas, cartonagem, culinária, arte de engomar, etc. (ACSNSF - Estatutos da denominada Casa de Trabalho, 1918; Padres da Missão, 1962) – que era acompanhada pelo ensino primário e por uma formação moral cuidadosa (Melo, 1931). A finalidade era habilitar as raparigas⁵⁴ para ganharem honestamente a vida (Padres da Missão, 1962) no exercício de um ofício compatível com a assistência ao lar, no seu papel de esposas ou mães, onde a função de mulher fosse integralmente cumprida e para o qual elas contribuíssem com um trabalho remunerado (Melo, 1931).

Se as Casas de Trabalho se aproximavam do ensino profissional, pela valorização dos trabalhos manuais, distinguem-se dele porque, simultaneamente com a aprendizagem, havia remuneração por aquilo que executavam. Em 1931, Mariana das Dores Melo, Condessa de Sabugosa e de Murça, no *Congresso Internacional de Proteção à Infância*, na qualidade de presidente da *Associação Protetora das Escolas para Crianças Pobres (Obra das Escolas)*, afirmou que a associação pagava escrupulosamente o trabalho das suas educandas, apresentando um relatório discriminado dessas despesas. O objetivo era ajudar as “raparigas do povo”, mesmo depois de elas constituírem família, pois o contexto era de deficiente aplicação da legislação da instrução primária obrigatória e o ensino secundário de elevadíssimo custo (Melo, 1931, p.5).

Na sistematização das instituições a cargo da *Obra das Escolas* podemos referenciá-las como Escolas, Casas de Trabalho e instituições mistas que englobam as duas valências anteriores. Seguiremos esta sequência na apresentação das instituições (cf. quadros 1, 2 e 3), iniciando pelo quadro referente às Escolas:

⁵³ Referimo-nos às Casas de Trabalho, integradas na *Obra das Escolas*; desconhecemos se a Casa de Trabalho de Santarém, fundada antes, já possuía as características das que passamos a descrever.

⁵⁴ Não conhecemos as idades das raparigas. Luiza Andaluz quando falava das Casas de Trabalho não se referia a crianças (como se sucede frequentemente em relação às Escolas), mas sim a raparigas (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954).

Quadro 3 – Escolas da *Obra das Escolas da igreja de S. Luís*

Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954) e Padres da Missão (1962)

Instituição	Breve descrição
Designação: Escola Nossa Senhora das Graças. Localização: Lisboa, Arroios. Inicialmente situava-se na travessa de S. Pedro, depois passou para a Rua de S. Marçal e em 1915 para a Rua da Paz.	Escola aberta em 1909, tendo como primeira diretora Eugénia de Almeida e Vasconcelos. Foi obrigada a fechar em 1910 mas reabriu em 1912 ⁵⁵ . Iniciou-se com Recreatório ⁵⁶ para crianças e catequese.
Designação: Escola Recreatória de S. José. Localização: Lisboa, Freguesia da Sé e Madalena, Rua de S. Mamede ao Caldas.	Escola para rapazes pobres, fundada em 1909 por Maria Adelaide Costa e Laura Moreira.
Designação: Escola de Nossa Senhora das Mercês. Localização: Lisboa, Calçada dos Caetanos.	Escola para rapazes, fundada em 1910. Foi dirigida pela Marquesa de Unhão (D. Maria Carlota Campos), D. Maria do Carmo da Costa Lima e D. Alice Freitas.
Designação: Escola da Imaculada Conceição ⁵⁷ . Localização: Lisboa, Rua de Joaquim Casimiro, 1.	Escola primária para raparigas, fundada por Joana Van Zeller em 1911, com a ajuda de Maria Joaquina Campos, Maria das Dores Paes de Sande e Castro, Maria da Costa.
Designação: Escola de S. Bento ou Escola paroquial da freguesia de Santos ⁵⁸ . Localização: Lisboa, Travessa da Amoreira, junto à Igreja de S. Francisco de Paula.	Escola para rapazes pobres, fundada por Monseñor César Ferreira dos Santos em 1917. Trabalharam nela D. Maria das Dores Sande e Castro e D. Maria de Sousa Dourado. Ligou-se, de imediato, à <i>Associação das Filhas de Maria</i> .
Designação: Escola de S. Sebastião ⁵⁹ . Localização: Lisboa. Segundo Luiza Andaluz esta escola mudou de instalações diversas vezes sendo a primeira Sede na Rua de Andaluz, 52, 2.º andar.	Escola para rapazes, fundada pela Marquesa de Rio Maior em 1916. Ligou-se à <i>Obra das Escolas</i> em 1921.
Designação: Escola do Salvador Localização: Lisboa, Freguesia de S. Vicente de Fora.	Escola para rapazes, fundada pelo pároco, Pe. Francisco Esteves.
Escola de Nossa Senhora do Carmo. Localização: Lisboa, Pedrouços.	Escola fundada por Maria de Lourdes Peleção e sua mãe, em finais de 1921 ou 1922 com a colaboração de algumas pessoas da <i>Associação das Filhas de Maria</i> , entre as quais Luiza Andaluz.

⁵⁵ Em 1954 a escola ainda estava em funcionamento (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

⁵⁶ O mesmo que *Atividades de Tempos Livres*.

⁵⁷ Conhecida por Escola Primária para o sexo feminino (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

⁵⁸ Segundo os Padres da Missão (1962) este último nome foi adquirido posteriormente.

⁵⁹ Não sabemos se será a mesma escola que a referida pelos Padres da Missão (1964): Escola de S. Sebastião da Pedreira, dirigida pela D. Sofia Mac-Dride.

Conforme se pode perceber pela análise do quadro acima, a *Obra das Escolas* integrava escolas masculinas e femininas, sendo que nelas se juntava o “ensino das letras (curso de instrução primária), o ensino religioso e o trabalho de educação cristã, numa época em que as escolas oficiais se queriam neutras”. Por isso, no que diz respeito à neutralidade confessional da educação, podemos afirmar que estas instituições se distanciaram de tal orientação e assumiram uma educação católica com sólidos princípios da religião e moral (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.50).

Várias foram também as Casas de Trabalho abertas com a finalidade de preparar as raparigas para um ofício compatível com o cuidado da família (Padres da Missão, 1962), ajudando-a ter os seus próprios meios de subsistência (cf. quadro 4).

Quadro 4 – Casas de Trabalho da *Obra das Escolas* da igreja de S. Luís

Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954) e Padres da Missão (1962)

Instituição	Breve descrição
Designação: Casa de Trabalho de Nossa Senhora do Sagrado Coração. Localização: Lisboa, Lapa. Em 1918 foi transferida para a Rua dos Navegantes.	Casa de Trabalho para raparigas fundada, em 1917, por Henriqueta Sequeira e dirigida por Maria Amélia Pais de Sande e Castro ⁶⁰ .
Designação: Casa de Trabalho do Sagrado Coração de Jesus. Localização: Carcavelos (Sassoeiros), mais tarde transferida para S. Domingos de Rana.	Casa de Trabalho para raparigas, fundada por Luiza de Almeida e Vasconcelos Cabral, em 1918. Em 1921 juntou-se à Casa de Trabalho de Carcavelos, criada pelo cónego Álvaro dos Santos. Teve como diretoras Eugénia de Melo Breyner da Câmara e Francisca Lindoso.
Designação: Casa de Trabalho de Nossa Senhora da Amparo Localização: Lisboa, Benfica.	Casa de Trabalho para raparigas, dirigida por D. Maria do Patrocínio Cardenes Lane e S. Stela Belmar.

As Casas de Trabalho mantidas pela *Obra das Escolas* tinham também como objetivo dar a formação técnica em paralelo com o ensino primário (Melo, 1931). A existência de instituições com estas duas modalidades expressa, esta complementaridade de objetivos (cf. quadro 5).

⁶⁰ Referindo-se a esta instituição Luiza Andaluz (1954, m.f.66) escreveu: “todos os anos havia uma pequena récita e exposição de bordados. Apresentavam lindos enxovais e tinham imensas encomendas, podendo assim dar trabalho a um numeroso grupo de raparigas”.

Quadro 5 – Instituições com as duas modalidades⁶¹: Escolas com Casas de Trabalho
 Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954) e Padres da Missão (1962)

Instituição	Breve descrição
<p>Designação: Escola e Casa de Trabalho de Santa Clara.</p> <p>Localização: Lisboa, Largo de Santa Clara (1911). Em 1912 foi transferida para o Campo Santana e em 1915 para a Rua de Santa Martha, n.º 94.</p>	<p>Escola Primária Feminina e Casa de Trabalho, fundadas, em 1911, pela <i>Associação das Filhas de Maria</i> da Igreja de S. Luís, a pedido do Prior de S. Vicente, Monsenhor Esteves. Abriu com 36 alunas. Foi dirigida pela presidente dessa associação, Henriqueta Sequeira Lopes e sofreu sucessivas modificações.</p>
<p>Designação: Escola e Casa de Trabalho de Xabregas.</p> <p>Localização: Lisboa. Dependência do Palácio dos Marquês de Olhão.</p>	<p>Escola e Casa de Trabalho para raparigas, fundadas em 1917 por Maria do Carmo Cunha⁶².</p>
<p>Designação: Escola e Casa de Trabalho de Nossa Senhora da Assunção.</p> <p>Localização: Cascais, na zona chamada <i>das Persas</i>.</p>	<p>Pela própria iniciativa de Luiza Andaluz, foram fundadas a Escola e Casa de Trabalho para raparigas, em Cascais. Esta obra instalou-se na zona <i>das Persas</i> em 1921. Logo desde o seu início ligaram-se à <i>Obra das Escolas</i>. Tiveram como suas primeiras diretoras a Condessa de Almoester e Luiza Salema Avilez.</p>

A fundação da Escola e da Casa de Trabalho de Nossa Senhora da Assunção, em Cascais, teve na sua origem a intervenção direta de Luiza Andaluz. A sua preocupação com o cuidado dos mais pobres e o desejo de quebra da indiferença das pessoas com poses mobilizou-a:

Durante os anos em que eu frequentava Cascais no verão via sempre com desgosto que, numa vila onde passavam tanto tempo em vilegiatura as melhores famílias do país, algumas até bastante abastadas, nunca tivesse aparecido pessoa caridosa que se lembrasse dos pobrezinhos, fundando qualquer obra de beneficência.

Por este motivo (...) resolvi empenhar-me em procurar quem nos ajudasse a criar uma Casa de Trabalho e Escola para as raparigas pobres daquela tão frequentada praia.

Primeiro alugámos uma pequena sala dentro da vila (...). Depois conseguimos arranjar algumas senhoras, que simpatizaram com a nossa iniciativa e nos emprestaram uma casa no sítio chamado *das Persas*, onde se instalou no princípio de 1921 a Casa de Trabalho e a Escola de Nossa Senhora da Assunção (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.ff.66-67).

⁶¹ O número de Escolas com Casas de trabalho anexas poderá ser superior ao que apresentamos. Pelo facto de as informações serem escassas e parcelares, é possível que algumas das instituições descritas nos quadros anteriores tivessem sido, efetivamente, mistas; por exemplo, em Melo (1931) encontramos referência a uma Casa de Trabalho na Rua da Paz; por outro lado, os Padres da Missão (1962) assinalaram uma Escola nessa mesma Rua (cf. quadro 3), o que nos levanta a hipótese que fosse uma instituição com as duas modalidades.

⁶² Em 1954 esta instituição ainda continuava em funcionamento (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Também a Escola e Casa de Trabalho de Santa Clara nos merece uma particular atenção, visto que ficou, em 1915, sob a coordenação direta de Luiza Andaluz e de Henriqueta Sequeira, quando foi integrada na direção da *Obra das Escolas*.

Tendo sofrido diversas alterações, em 1912, esta instituição ligou-se à *Associação para a Educação de Costureiras e Criadas de Servir*, tornando-se numa escola de serviços domésticos; nesta data foi transferida para o Campo de Santana (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Contudo, também em 1915, quando Luiza Andaluz começou a acompanhar Henriqueta nas visitas às Escolas, era urgente encontrar um novo espaço para esta, que estava em grande crescimento. As irmãs Vicentinas cederam as instalações de um antigo Colégio e Casa de Trabalho, na Rua de Santa Marta e no princípio de 1916 fizeram-se as mudanças. Passou a designar-se por *Instituto Profissional Feminino*, e proporcionava as atividades que se podem ver no quadro seguinte.

Quadro 6 – Instituto Profissional Feminino
 Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954)

Instituição	Breve descrição
Designação: Instituto Profissional Feminino. Localização: Lisboa, Rua de Santa Martha, n.º 94.	Colégio com alunas internas e externas. Tinha a instrução primária e o curso liceal e o comercial. Com <i>línguas, música e labores</i> . Proporcionava passeios, sendo as alunas acompanhadas pelas próprias diretoras. Oferecia também atividades de formação cristã.

Anos mais tarde, Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954, m.f.63) dirá sobre este Instituto: “educaram-se ali muitas raparigas, que por sua vez faziam grande bem no seio das famílias”. De facto, tinha “boas professoras tanto para o ensino literário, música, labores, etc., como também para a sua educação cristã” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.64), o que permitiu aliar a qualidade do ensino à acessibilidade do pagamento das propinas, facilitando, deste modo, a convivência de alunas com diferentes possibilidades económicas:

Organizámos ali, com pessoal assalariado escolhido, a completar o já existente, um bom colégio a preços módicos e, este começou logo a encher-se de alunas de todas as classes.

Havia aulas de instrução primária, curso liceal e comercial, línguas, música, labores. Deu-se um grande impulso ao curso de serviços domésticos para o que se mandou vir de Paris uma senhora francesa devidamente habilitada (...). Era frequentado por numerosas alunas tanto internas como externas, muitas das quais nada ou quase nada pagavam, mas todas faziam vida juntas (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.53).

Em 1919, com o desenvolvimento do mencionado Instituto, a valência de instrução primária foi transferida, primeiro para a Rua da Beneficência, integrando-se em 1921 numa instituição fundada no Lumiar, por uma associação de ourives – o Asilo da Infância Desvalida –, conciliando-se com outras atividades, que se descrevem no seguinte quadro:

Quadro 7 – Asilo do Lumiar

Informação recolhida na Ata da reunião de Direção do Asilo da Infância Desvalida e dos Pobres do Lumiar (SCML, 8 de setembro de 1921) e em Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954)

Instituição	Breve descrição
Designação: Asilo da Infância Desvalida do Lumiar Localização: Lisboa, Rua Direita do Lumiar, n.º 14.	Valências da instituição: - Ensino primário - Ensino profissional - Acolhimento de crianças em regime interno.

Com a saída da direção da *Obra das Escolas*, em 1922, Luiza Andaluz continuou o seu trabalho no Instituto Profissional Feminino, no Asilo do Lumiar e no Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes em Santarém, instituições que em 1923 se separaram oficialmente da *Obra das Escolas*⁶³ (ACSNSF - História, 1954).

1.3.3. Após 1923 (fases D, E e F)

Ao ser fundada a *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*, bastantes senhoras e jovens, com o mesmo ideal de vida religiosa de Luiza Andaluz, uniram-se a ela e colaboravam na ação socioeducativa, que havia tomado forma concreta.

⁶³ Apesar da sua saída da *Obra das Escolas*, Luiza Andaluz quis deixar registado, no manuscrito (ACSNSF – História, 1954, m.f.85) o percurso desta associação. Nele escreve que depois de 1923 ainda foram abertas mais cinco escolas “mas as circunstâncias foram mudando” e algumas delas se foram desligando depois para “ficarem mais diretamente sujeitas aos seus párocos (...) outras fecharam ou por falta de recursos ou por falta de senhoras, que se ocupassem delas”. Refere ainda que depois de 1930, várias congregações regressaram a Portugal e começaram “obras de ensino e assistência social, de forma que estas Escolas (...) já não eram tão úteis e indispensáveis”. Disse ainda que, à data do escrito, restavam “apenas sete escolas”.

O aumento de número de elementos da Congregação permitiu-lhe não só manter as instituições já existentes, que ficaram sob a sua responsabilidade⁶⁴, mas também assumir a coordenação de outras.

Para uma melhor compreensão dessa ação, agrupámos as instituições que fundou ou de que se encarregou em função da sua finalidade mais evidenciada, ainda que não exclusiva. Utilizando as próprias expressões de Luiza Andaluz, patente nos discursos às alunas do Colégio e da Creche, destacamos três finalidades: *ser abrigo e amparo* (ACSNSF - Discursos: “durante longos anos”, s.d.); *ministrar instrução/ensino*; e *ministrar habilidades* (ACSNSF - Discursos: “há alguns anos...”, s.d.; ACSNSF - Discursos: “Há perto de três anos...”, s.d.).

Na seguinte figura apresentamos, de forma esquemática, essas finalidades, salientando a sua interdependência e o horizonte ético de enquadramento (cf. figura 2).

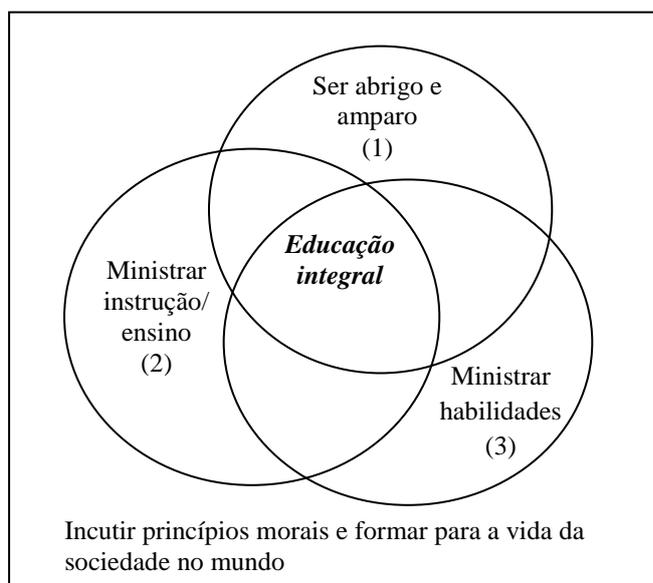


Figura 2 - Sistematização das finalidades educativas das instituições

Vemos, subjacente ao conjunto de finalidades, um quadro ético de princípios morais e religiosos bem como a nítida consciência da necessidade de formação para viver na sociedade e no mundo (cf. figura 2):

⁶⁴ Referimo-nos ao Asilo do Lumiar, em Lisboa, e ao Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, em Santarém. Quando ao Instituto Profissional Feminino, Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954, m.f.84) afirma que este foi confiado, em 1923, à Henriqueta Sequeira Lopes e “também a umas senhoras de idade que para ali foram enviadas pelo diretor”. Mais tarde, em 1932, este Instituto ficou sob a responsabilidade das irmãs de S. Vicente de Paulo.

(...) procuram de modo muito especial inculcar-vos são princípios morais e formar-vos para a vida na sociedade, no mundo, procurando encaminhar a vossa imaginação que divaga, a vossa vontade que ainda vacila perplexa para a única fonte de toda a sabedoria, para a única base segura: os princípios cristãos. (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Há alguns anos...”, s.d.).

Com esta figura queremos destacar uma ideia que vemos acompanhar e orientar a obra de Luiza Andaluz: a de educação integral. Guiou o trabalho de todas as instituições antes mencionadas, cujo horizonte era a educação da pessoa, no seu todo e em benefício de todos. Por conseguinte, numa instituição que agrupamos na área de *ministrar instrução/ensino*, como seja o caso de um Colégio, encontramos também a finalidade de *ser abrigo e amparo*; numa instituição onde se destacava a finalidade *ser abrigo e amparo*, pelo acolhimento interno, é frequente encontrarmos também as finalidades *ministrar a instrução/ensino* e o *ministrar habilidades*; o mesmo se pode dizer das instituições voltadas para o *ministrar habilidades*, como eram as Casas de Trabalho, onde as finalidades de *ser abrigo e amparo* e o de *ministrar a instrução/ensino* não deixam de estar presentes.

Antes de prosseguirmos, importa explicar, ainda que de modo resumido, o sentido de cada uma das mencionadas finalidades, que nos serviram para definir áreas onde integramos as diversas instituições.

Agregámos à área *ser abrigo e amparo* as instituições que acolhem, em regime interno, as crianças e as jovens em risco. Os seus âmbitos são primordialmente de acolhimento, cuidado e proteção. Alertamos, porém, que, para Luiza Andaluz, a expressão reveste-se de um significado mais amplo do que aquele que, por motivos de funcionalidade, agora lhe imputamos. Trata-se de um sentido ético, que se expressa numa relação marcada pelo acolhimento, numa educação moral que permite orientar, proteger e cuidar de si próprio mas também dos outros. Luiza Andaluz descreveu este modo de educar como um “precioso luminar, posto indicador, que abriga e esclarece, evitando que se extraviem aquelas a quem falta a experiência” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso na Casa de Trabalho de Cascais, 1929), e as instituições como “abrigos onde [as educandas podem] procurar o amparo moral de que tanto carecem” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso de Abertura da Escola de Alcanena, 1928).

Integramos na área *ministrar a instrução/ensino*, as instituições de ensino formal e que podem ser aquelas que apoiavam a primeira infância, como as chamadas escolas maternais ou jardim de infância, ou as que possuíam o ensino primário e secundário. Nela incluímos também a alfabetização para os adultos e o magistério primário.

Agregámos na área *ministrar habilidades*, as Casas de Trabalho, que, como antes esclarecemos, proporcionavam cursos de formação doméstica, de higiene e cursos profissionais. Tal como sucede na área 1, o significado de *ministrar habilidades* parece ser mais amplo do que aquele que agora atribuímos, ultrapassando em muito a dimensão utilitária da formação técnico-profissional ou doméstica, abarcando o desenvolvimento da capacidade de passar à ação, com primor e agilidade, o fruto dos conhecimentos adquiridos (manuais, artísticos, intelectuais), pondo-o ao serviço do bem comum, como se pode vislumbrar nas palavras de Luiza Andaluz: “propõem-se as Servas educar os vossos filhos, fazendo deles rapazes e raparigas úteis às suas famílias e à sua terra: bons cristãos, rapazes delicados, habilidosos, trabalhadores” (ACSNSF - Discurso no Centro de Assistência Social do Valado dos Frades, 15 de outubro de 1947).

Apresentaremos de seguida, pela sequência das áreas anteriormente definidas, as instituições que tiveram a colaboração de Luiza Andaluz depois de 1922. Contudo, queremos ainda notar que, na fase descrita anteriormente (1915-1922), correspondente à fase C da figura 1, as instituições que acompanhava diretamente já enquadravam claramente estas três finalidades como, aliás, podemos ver no Externato de Nossa Senhora dos Inocentes, em Santarém (cf. quadros 1 e 2), no Instituto Profissional Feminino (cf. quadro 6) e no Asilo da Infância Desvalida do Lumiar (cf. quadro 7).

Nas outras instituições da *Obra das Escolas*, em Lisboa, descritas (cf. quadros 3, 4 e 5), não há referências ao acolhimento de educandas em regime interno; por isso, consideramos que destacariam a finalidade 2 e 3 (*ministrar a instrução/ensino* e *ministrar habilidades*).

Expomos de seguida, pela sequência das três áreas definidas, as instituições que tiveram a colaboração de Luiza Andaluz a partir de 1922.

No quadro que se segue descrevemos as instituições de Lisboa, da área 1 que sublinham a dimensão de *ser abrigo e amparo*.

Quadro 8 – Instituições da área *ser abrigo e amparo* localizadas em Lisboa
 Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954)

Instituição	Breve descrição
<p>Designação: Asilo da Infância Desvalida.</p> <p>Localização: Lisboa, Rua Direita do Lumiar, n.º 14.</p>	<p>Nesta fase, mantêm-se as atividades referidas no quadro 7. Não temos informações sobre a data em que a <i>Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima</i> deixou o Asilo, sabemos no entanto que em 1939 ainda lá se encontrava. O espólio desta instituição, já encerrada, integra o arquivo da Misericórdia de Lisboa.</p>
<p>Designação: Casa de Proteção à Rapariga da Costa do Castelo.</p> <p>Localização: Lisboa, Costa do Castelo, n.º 45.</p>	<p>Luiza Andaluz e as suas colaboradoras assumiram a instituição em outubro de 1930 mas saíram em setembro de 1931.</p>
<p>Designação: Casa de Proteção e Amparo de Santo António.</p> <p>Localização: Lisboa, Largo de Santa Marinha, depois passou para a Rua Domingues Sequeira, de seguida para a Rua de S. Bernardo e, mais tarde, para Calçada das Necessidades n.º 2.</p>	<p>De 1932 a 1935 esta instituição esteve ao cuidado de Luiza Andaluz e das que com ela partilhavam o mesmo ideal de vida religiosa.</p> <p>A fundação desta instituição aparece associada a um grupo de senhoras da Liga⁶⁵. A Comissão dirigente era formada por Isabel de Melo e Almeida, Clarisse Lomelino Guimarães e Maria do Carmo Correia e mais outras sete pessoas.</p> <p>Apoiavam mães solteiras e as suas crianças⁶⁶. Para manter a amizade familiar e responsabilizar a mãe, procuravam, em casas de confiança, trabalho para elas com a obrigação de visitarem os filhos e de darem parte do seu ordenado para ajuda da despesa de criação dos filhos</p> <p>A instituição continuou em funcionamento depois da saída de Luiza Andaluz.</p>

As instituições sistematizadas no quadro acima tinham finalidades distintas – algumas acolhiam crianças e jovens e outras apoiavam as mães solteiras com os seus filhos – e não se restringiam a Lisboa, alargando a sua ação a diversas zonas do país, como se confirma no quadro que se segue.

⁶⁵ Pensamos que Luiza Andaluz se refere à Liga da Ação Social Cristã, com a qual ela tinha contacto (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso: “Ao assumir o cargo de presidente da LASC...”, 1930).

⁶⁶ Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954, m.f.145) afirmou que “procurava-se moralizar as mães e amparar os bebés, seus filhos”.

Quadro 9 – Instituições da área *ser abrigo e amparo* localizadas fora de Lisboa
 Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954) e nas fontes citadas

Instituição	Breve descrição
<p>Designação: Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes⁶⁷.</p> <p>Localização: Santarém.</p>	<p>Os estatutos foram aprovados em 1924 e em janeiro de 1925 as crianças internadas e as da Casa de Trabalho, que funcionava na Rua da Amargura (cf. Quadro 2), foram transferidos para a casa que tinha sido o Convento das Capuchas. Em 1943, com os novos estatutos, passou-se a chamar Instituto de Nossa Senhora dos Inocentes e atualmente denomina-se Fundação Luiza Andaluz. Continua desde o seu início sobre a responsabilidade da <i>Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima</i>.</p> <p>No Alvará conferido pelo Ministério da Instrução Pública a 26 de novembro de 1936 constata-se que o asilo foi autorizado a abrir um estabelecimento de ensino particular denominado Escola do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes na Rua Tenente Valadim⁶⁸, onde se ministrava o curso primário elementar, segundo os planos e programas oficiais. O Alvará permitia-lhe acolher 80 alunas internas e 45 externas; a diretora era Luiza Andaluz. Desconhecemos onde estudavam as alunas antes desta data e até que data se mantiveram nesta instituição. Sabemos no entanto que, na década de 1950, as crianças e jovens acolhidas já estudavam nas escolas públicas.</p>
<p>Designação: Asilo da Infância Desvalida</p> <p>Localização: Coimbra.</p>	<p>Fundada por Dr. Elísio de Moura e sua esposa e dirigida inicialmente por Carolina Sousa Gomes e Maria das Dores de Souza Gomes⁶⁹, em 1929, ficou sobre a direção interna da congregação fundada por Luiza Andaluz. Em 1932 o Asilo da Infância Desvalida acolhia 75 raparigas e depois de obras de ampliação, realizadas pelo fundador, foi possível duplicar a lotação.</p> <p>Tinha instrução pré-primária, primária, trabalhos domésticos, costura, rendas e outros labores. Todos os anos se fazia uma importante exposição de trabalhos das alunas.</p> <p>Luiza Andaluz nomeou, como coordenadora interna deste Asilo, Maria de Lourdes de Almeida Nápoles de Carvalho⁷⁰.</p> <p>O Asilo foi entregue, em 1936, às Irmãs do Sagrado Coração de Maria (Luiza Andaluz, ACSNSF – Carta a Celestina de Moura, 1936), sendo, mais tarde, substituídas pelas Religiosas do Amor de Deus.</p>
<p>Designação: Casa Proteção e Amparo de Nossa Senhora das Dores.</p>	<p>Obra fundada no Convento de Santa Clara por D. Olinda Sardinha, que teve a colaboração de Luiza Andaluz desde março de 1923, no processo da aquisição do imóvel e da abertura da instituição. Em novembro de 1927, Luiza Andaluz enviou para esta instituição as suas colaboradoras e sobre ela escreveu: que foi aberta com 80 raparigas e muito se conseguia delas, mas era com dificuldade económica que conseguiam mantê-la.</p>

⁶⁷ Era vulgarmente designada por Creche de Nossa Senhora dos Inocentes.

⁶⁸ Esta Rua desemboca, na atualidade, junto ao edifício do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, o que nos leva a crer que essa escola funcionava no mesmo edifício da instituição. Não nos foi possível, contudo, recolher informações que confirmem esta possibilidade.

⁶⁹ Carolina Sousa Gomes deixou o Asilo para fundar a *Congregação das Criaditas dos Pobres* e Maria das Dores de Souza Gomes entrou na *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954).

⁷⁰ Descreve-a Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954, m.f.126) como uma educadora que “sabia aliar o carinho à firmeza e estava atenta a tudo”, afirmando também que, mesmo depois da duplicação da lotação, conseguia manter tudo em boa ordem e disciplina.

Localização: Portalegre.	A Congregação de Luiza deixou esta instituição em 1936 (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a D. Olinda Sardinha, 28 de julho de 1936), tendo sido confiada às Irmãs Adoradoras.
Designação: Patronato de Nossa Senhora do Rosário de Fátima. Localização: Caldas da Rainha.	A pedido da Sr. ^a D. Maria Martins Pereira em agosto 1930, este patronato foi aberto sob a coordenação interna dos membros da Congregação fundada por Luiza Andaluz com a colaboração de Maria Luiza e Filomena Correia. Tinha um semi-internato para 12 meninas pobres com idades superiores a 10 ou 12 anos. Frequentavam as aulas de instrução primária até saberem o equivalente à 3. ^a classe e aprendiam costura, bordados, malhas e trabalhos domésticos. O arranjo da casa era repartido por todas. As famílias locais colaboravam com a instituição: jantavam e dormiam em casa de alguma benfeitora da terra e aí, na medida das suas forças, depois de saírem da escola prestavam ligeiros serviços. Em 1935, Luiza Andaluz deixou de orientar esta instituição, mas o serviço foi continuado pelas pessoas locais.

Pela leitura do quadro 9 verificamos que estas instituições tinham em comum o acolhimento (abrigo), a proteção e o cuidado de crianças e raparigas carenciadas, mas nem todas se organizavam do mesmo modo. Por exemplo, o Patronato de Caldas da Rainha trabalhava com famílias que acolhiam as adolescentes e as jovens, o que não sucedia nas outras instituições.

Uma palavra relativa ao Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes cujos Estatutos de 1924 previam e possibilitavam abrir instituições afins em outras partes do país:

É criada em Santarém uma associação de proteção à infância com a denominação: Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes com sede nesta cidade e com sucursal em qualquer localidade do continente do país. O seu fim é fundar um ou mais asilos dentro ou fora de Santarém (Estatutos do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, 1924).

Desconhecemos se esta potencialidade dos Estatutos foi ou não utilizada por Luiza Andaluz ou se as instituições acompanhadas por ela foram desde o seu início totalmente independentes. Os mesmos Estatutos expressam as finalidades desta e de outras instituições semelhantes:

(...) recolher, sustentar, ensinar e educar crianças pobres ou desvalidas de um e outro sexo tornando-as aptas para o trabalho e promover a sua colocação, em casas de reconhecida confiança, protegendo-as e velando pela sua conduta (...) dando preferência aos mais necessitados (Estatutos do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, 1924).

Ser abrigo dos mais pobres e carenciados, acolhendo-os, dando-lhes educação e ensino, velando pela sua conduta, sendo suporte, velando para que sejam recebidos em casas de confiança⁷¹, era o horizonte destas instituições.

Como já referimos anteriormente, também no Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes se verifica uma integralidade das diferentes finalidades educativas; como tal, apesar desta ser uma instituição que integrámos na área *ser abrigo e amparo*, percebemos que ela tinha presente as outras duas finalidades: *ministrar instrução/ensino* e *ministrar habilidades* (cf. quadro 9).

Focamo-nos, de seguida, nas instituições que sublinharam a finalidade de *ministrar a instrução/ensino*. Inscrevemos no quadro seguinte as que se localizavam em Santarém.

Quadro 10 – Instituições da área *ministrar a instrução/ensino* de Santarém,

Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954) e no Alvará do Colégio Andaluz

Instituição	Breve descrição
Designação: Colégio Andaluz ⁷² , Localização: Santarém.	Fundado por Luiza Andaluz em 1923 na sua própria casa. Acolhia alunas em regime interno ou externo. Numa época em que havia muito poucos colégios religiosos, este estava cheio com alunas da Beira, do Alentejo, do Algarve e de outras províncias. Segundo Luiza, a instrução era bem ministrada, a educação era boa e as famílias apreciavam. Tinham professoras de instrução primária e secundária, francês, labores e pintura. Como profissionais tinha uma escriturária, uma governanta, uma roupeira e uma cozinheira. Constata-se no Alvará deste Colégio que as valências foram sendo ampliadas: em 1941 foi-lhe reconhecido o Ensino Primário Elementar e o 1.º e 2.º Ciclo Liceal; em 1942 foram-lhe acrescidos o Curso de Conservatório Nacional, o Curso de Formação Doméstica e o Curso de Noções Básicas de Enfermagem; em 1952 foram autorizadas salas do Ensino Infantil. O espaço começou a ser pequeno para o número de alunas que recebia, por isso foi necessário construir um novo Colégio. A transferência aconteceu em 1960, para outra zona da cidade, conhecida por Moinho de Fau. Aí foi possível abrir o 3.º Ciclo do Ensino Liceal e o Magistério Primário, como está registado no Alvará com data de 1963. Em 1975, por aquisição do Ministério da Educação, o Colégio deixou de ser propriedade da <i>Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima</i> . Nesse espaço funciona atualmente o <i>Instituto Politécnico de Santarém</i> .

⁷¹ Pensamos que se refere a casas de famílias, mas também poderão ser outras instituições, quando assim for necessário.

⁷² De acordo com o Alvará, a designação oficial deste colégio vai ser distinta ao longo dos tempos: Pensionato de Nossa Senhora dos Inocentes (1936-1941); Colégio de Nossa Senhora dos Inocentes (1941-1963) e Colégio Andaluz (depois de 1963); porém, vulgarmente já era conhecido, desde o seu início, por Colégio Andaluz (Servas de Nossa Senhora de Fátima, 1948). Desconhecemos o nome oficial deste Colégio antes de 1936.

Designação: Escola Primária Masculina. Localização: Santarém.	Fundada e dirigida de 1929 a 1932 por Luiza Andaluz ⁷³ . A localização próxima do Colégio Andaluz, na travessa do Postigo de Santo Estevão, permitiu que uma professora assalariada desse colégio ali se deslocasse para lecionar, estando apenas os recreios confiados às Irmãs. Os alunos eram externos.
Designação: Patronato Nun' Álvares. Localização: Santarém.	Escola noturna para <i>criadas de servir</i> fundada e dirigida por Luiza Andaluz a partir de 1929. Funcionava nas instalações da Escola Primária Masculina; com o encerramento desta escola (1932) passou a funcionar no Colégio Andaluz. Mais tarde, devido ao facto de as senhoras onde as alunas serviam não apreciarem este benefício, tive de ser encerrada ⁷⁴ .

Para além de Santarém, foram abertos noutras locais do país várias instituições deste tipo como podemos verificar no quadro que se segue:

**Quadro 11 – Instituições da área *ministrar a instrução/ensino*
de Extremoz, Portalegre, Lisboa e Redondo**

Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954) e nas fontes citadas

Instituição	Breve descrição
Designação: Colégio. Localização: Extremoz.	A pedido do senhor Arcebispo de Évora, entre 1925 e 1926, Luiza Andaluz tomou ao seu cuidado esta instituição, Não temos informação sobre as suas valências, mas numa carta de Luiza percebem-se algumas das suas possíveis atividades: “já tenho uma boa mestra de instrução primária e conto com uma professora de piano, francês e português. Há uma terceira que ensina labores (...) uma governanta e uma cozinheira” (Luiza Andaluz, ACSNSF – Carta a destinatário não identificado, s.d.).
Designação: Pensionato de Nossa Senhora de Fátima. Localização: Portalegre.	Fundado por Luiza Andaluz em novembro de 1929, num prédio alugado na Rua da Carreira, foi transferido em 1933, para a Rua da Corredoura. Foi sua primeira diretora Maria José Falcão, membro da Congregação. A decisão subjacente à sua fundação era que, os possíveis lucros, ajudassem na despesa da Casa Proteção e Amparo de Nossa Senhora das Dores (Cf. quadro 9). Além disso não havia em Portalegre nenhum colégio religioso para meninas, pelo foi bem acolhido: “as principais famílias mostravam-se desejosas deste benefício e começaram logo a inscrever futuras alunas” (m.f.124). Com uma frequência de 8 a 10 alunas internas e 40 externas, o colégio proporcionava a instrução primária e secundária, música, pintura e labores. Em 1936, foi confiado a outra congregação religiosa, das <i>Irmãs Teresianas</i> .

⁷³ Luiza Andaluz (ACSNSF, 1954, m.f.118) apresentou com algum humor os motivos da abertura e encerramento da instituição: “como os rapazinhos da minha terra se queixavam muito de nós [dizendo que] só nos interessamos pelas meninas, resolvi começar para eles uma pequena escola primária (...). A escola tinha bastante frequência e os exames na devida época corriam bem, mas os recreios eram de tanta apoquentação para nós, que tivemos certa data de desistir de ensinar rapazes”.

⁷⁴ Luiza Andaluz (ACSNSF, 1954) não fornece outras informações sobre este encerramento; é possível que *as senhoras* não disponibilizassem as suas empregadas para frequentarem a Escola, deixando esta de ter inscrições de alunas.

<p>Designação: Colégio de Nossa Senhora da Conceição.</p> <p>Localização: Lisboa</p>	<p>Obra paroquial fundada pelas filhas da Viscondessa de Coruche, no Largo da Biblioteca, n.º 14. Funcionava com pessoal assalariado, mas ficou sobre a direção da Congregação em 1929, a pedido do prior dos Mártires.</p> <p>Possuía uma Escola Pré-primária e Primária, frequentada por 50 crianças, Casa de Lanches, para empregadas de comércio e Aula Noturna, para criadas de servir. Em 1931 foi ampliada com <i>ateliers</i> de modista e de chapéus e com um internato para pensionistas.</p> <p>Em 1932 os membros da Congregação de Luiza tiveram de deixar a instituição. O colégio e o internato para pensionistas continuaram a funcionar e foram dirigidos por pessoal assalariado.</p>
<p>Designação: Colégio de Nossa Senhora da Saúde.</p> <p>Localização: Redondo</p>	<p>A abertura, em 1930, aconteceu na sequência da visita de Luiza Andaluz ao Convento de Nossa Senhora da Saúde onde encontrou duas religiosas idosas que acolhiam e educavam cinco crianças carenciadas em situação de extrema pobreza.</p> <p>A comunidade religiosa tinha sido laicificada e ficou a pertencer à Associação de Nossa Senhora da Saúde, que poderia receber como membros senhoras casadas solteiras e viúvas. Luiza Andaluz, observando os estatutos⁷⁵ viu a possibilidade de algumas senhoras do Redondo se integrarem nessa Associação e abrirem um Colégio externo, para educação das meninas. No seu pensamento, por meio das mensalidades poderiam auxiliar as religiosas e as crianças do Convento.</p> <p>Assim o fez; propôs então a estas senhoras, levar pessoal para ensinar instrução primária, português, francês, música e labores e, aproveitar os recursos do Convento: piano, mobílias, loiças, roupas, paramentos e mais objetos necessários para o culto, etc. A 18 de novembro desse mesmo ano abre o Colégio com 5 alunas internas (possivelmente as que as religiosas acolhiam) e 18 alunas externas.</p> <p>Em 1936, Luiza Andaluz continuava a dirigir o Colégio mas apenas trabalhavam lá pessoas assalariadas (Luiza Andaluz, ACSNSF – Carta a Eugénia, 10 de julho de 1936). Sabemos que em 1939 a casa tinha 12 asiladas pobres e umas 20 ou 30 alunas externas que pagavam (ACSNSF – Luiza Andaluz, Carta a Eugénia, 6 de setembro de 1939). Mais tarde o Asilo de Nossa Senhora da Saúde do Redondo foi confiado às irmãs Franciscanas.</p>

Verificamos nos quadros 10 e 11 que todas as escolas eram para raparigas, exceto a Escola Primária Masculina de Santarém (que brotou do desejo de dar aos rapazes da cidade as mesmas oportunidades que as raparigas tinham); algumas eram para os mais carenciados (por exemplo, as escolas para criadas de servir de Santarém e Lisboa) enquanto outras eram para raparigas de famílias com possibilidades económicas⁷⁶; várias associavam valências que iam para além da *instrução/ensino* (por exemplo, o Colégio de Nossa Senhora da Conceição em Lisboa e o Colégio Andaluz em Santarém, que possuíam respetivamente

⁷⁵ A esse respeito Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954, m.f.132) escreve: “Pedi para ver os regulamentos e estatutos, da regra, creio já nada se praticava. A Comunidade tinha sido laicificada; li um documento que muito me animou, por me parecer facilitava bastante podermos tomar posse do Instituto e não o deixar passar a servir maus fins”.

⁷⁶ Os Colégios de Portalegre e do Redondo abriram com o intento de apoiar economicamente outras instituições que acolhiam crianças e jovens carenciadas, oferecendo também educação católica para raparigas, que não existia nestes locais (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

ateliers de modista e os cursos do conservatório, de formação doméstica e de noções básicas de enfermagem, aproximando-se do que consideramos ser a área *ministrar habilidades* e também tinham alunas internas, o que igualmente as acerca da área *ser abrigo e amparo*).

No quadro seguinte apresentamos as instituições que agrupámos na área *ministrar habilidades*. Todas elas possuem a valência *Casa de Trabalho*.

Quadro 12 – Instituições da área *ministrar habilidades*

Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954) e nas fontes citadas

Instituição	Breve descrição
<p>Designação: Casa de Trabalho de Nossa Senhora do Rosário de Fátima.</p> <p>Localização: Évora.</p>	<p>Fundada em dezembro de 1927, por Luiza Andaluz, na Rua da Mouraria n.º 22. Acolhia mais de 200 raparigas em regime de externato, que não só frequentavam as secções de costura e bordados, como também a escola anexa, que as habilitava com a 4.ª classe.</p> <p>Necessitando de instalações mais amplas, em 1930, a instituição foi transferida para a Praça do Geraldo e, em 1935, para o Convento de Santa Helena do Monte Calvário, imóvel cedido para este fim, depois de vários anos de insistentes solicitações por parte de Luiza Andaluz. Em 1937, teve de deixar esta instituição, que ficou entregue às Irmãs Adoradoras Escravas do Santíssimo Sacramento e de Caridade.</p> <p>Trabalhavam nesta casa, sem remuneração, três colaboradoras de Luiza Andaluz, que tinham o ideal de ser Servas, e algumas pessoas assalariadas. As fontes de receitas eram as quotas de benfeitores, as esmolas em géneros e o produto dos trabalhos feitos pelas pequenas, sobretudo em malhas. Tiveram dificuldades económicas após o falecimento de uma grande benfeitora local, Ana Fernandes.</p> <p>As crianças eram todas do sexo feminino e externas mas Luiza Andaluz abriu exceção para uma criança de oito anos, do Redondo. Órfão de mãe, com pai deficiente que vivia da mendicância, não tendo o amparo de ninguém⁷⁷. Acolheu-o na Casa de Trabalho, onde residiu com quem lá trabalhava, enquanto estudava no Colégio Salesiano de Évora que funcionava também só em regime de externato.</p>
<p>Designação: Casa de Trabalho da Sagrada Família.</p> <p>Localização: Lisboa.</p>	<p>Funcionava na Calçada da Estrela, n.º 163.</p> <p>Em fevereiro 1933, a convite da Ema e Bertha Lopes Monteiro, começou a ser dirigida por membros da Obra de Luiza Andaluz. Não se sabe o ano em que saíram.</p>
<p>Designação: Creche e Casa de Trabalho de Viana do Alentejo.</p> <p>Localização: Viana do Alentejo.</p>	<p>Instituição fundada por Dona Francisca de Souza num convento desabitado. Em abril de 1933 Luiza Andaluz assumiu a sua direção, tendo saído em abril de 1941, por motivos de saúde, ficando a direção à responsabilidade de senhoras da localidade.</p> <p>A Creche⁷⁸ tinha funcionamento sazonal, só abrindo na época dos trabalhos agrícolas para acolher crianças cujas mães saíam para o campo.</p>

⁷⁷ Luiza Andaluz (1954, m.f.141) descreveu a precariedade da situação desta criança: “dormia nas valetas das estradas (...) a roupa desfazia-se-lhe no corpo sem nunca ter sido lavada”.

⁷⁸ Desconhecemos se Luiza Andaluz utiliza a expressão *Creche* com o significado atual – estabelecimento de educação destinado a crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos de idade – ou no sentido mais amplo abrangendo também os 4, os 5 e, mesmo, os 6 anos.

	A instituição possuía também uma Escola e uma Casa de Trabalho anexas e um pequeno internato para 12 meninas.
Designação: Creche, Casa de Trabalho e Escola. Localização: Almeirim	Instituição aberta em 1933, por Manuel Sobral que a financiou, pagando todas as despesas. Possuía as seguintes valências: Escola, Casa de Trabalho, Creche para os filhos dos trabalhadores e aulas noturnas para as criadas de servir (Luiza Andaluz, ACSNSF – Carta a Eugénia, 4 de junho de 1933). Luiza Andaluz colaborou com a instituição, que funcionava com pessoal assalariado.
Designação: Creche e Casa de Trabalho de Muge. Localização: Muge	Obra aberta em 1938, a pedido da Duquesa do Cadaval. Funcionava com pessoal assalariado sob coordenação de Luiza Andaluz. Possuía Creche e Casa de Trabalho orientadas pelo objetivo de prover as crianças e as jovens de uma educação com componente moral. Em 1943 criou-se ali um <i>Posto Escolar</i> , reconhecido e financiado pelo Estado mas cuja docente era escolhida pela instituição (Luiza Andaluz, ACSNSF – Carta a Eugénia, 9 de abril de 1943). Não é conhecida a data em que esta obra deixou de ser dirigida por Luiza Andaluz.

Todas as instituições acima apresentadas, exceto a Casa de Trabalho da Sagrada Família, da qual temos poucas informações, integravam escolas, sendo a de Muge um Posto Escolar (cf. quadro 12). As de Viana do Alentejo, Almeirim e Muge também possuíam creches. A instituição de Viana do Alentejo tinha, simultaneamente, o acolhimento em regime interno de 12 raparigas.

Nestas instituições, as áreas referidas na figura 2 – *ser abrigo e amparo* (1), *ministrar instrução/ensino* (2) e *ministrar habilidades* (3) – estão profundamente enlaçadas (cf. quadro 12). Por exemplo, a de Viana do Alentejo poderia estar incluída em qualquer das áreas; a nossa opção de classificação teve apenas em conta o seu nome.

A valência das Creches, que recebiam as crianças pequenas no período em que as mães se encontravam a trabalhar, revela a preocupação de apoio às famílias na educação dos filhos.

De 1936 a 1939, muitas das instituições antes descritas foram entregues a outras congregações ou continuaram sob a orientação de Luiza Andaluz, mas apenas com pessoas assalariadas. Abria-se assim a possibilidade de as candidatas à vida religiosa, que porventura trabalhassem nessas instituições, poderem dispor do tempo para a formação – denominado noviciado – que antecede a consagração religiosa.

Ao confiar as instituições a outras instâncias Luiza Andaluz garantia que a educação que nelas tinha lugar, mesmo após a sua saída, tivesse continuidade (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954). Vemos este desejo descrito na carta que enviou à sua irmã Eu-

gênia, datada de 10 de julho de 1936. Referindo-se à possibilidade de encerramento da instituição de Évora, escreveu: “tenho-lhe amor, mas ficando bem entregue é o que se quer”.

A aprovação canónica da *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* e a consagração religiosa de Luiza Andaluz, bem como das que com ela partilhavam o mesmo ideal de vida religiosa, foi a 11 de outubro de 1939, data que definimos como passagem da fase D para a fase E da sua vida (cf. figura 1, p.24). Nessa data a congregação tinha ao seu cuidado diversas instituições:

Continuo a dirigir a casa do Redondo que tem 12 asiladas pobres e umas 20 a 30 alunas externas que pagam. Tenho lá só pessoal assalariado. A casa de Viana é semelhante em tudo, só tem a mais uma parte - Creche. Funciona com pessoal assalariado debaixo da nossa direção. Em Almeirim e Muge, idem. Das 24 casas que tínhamos fiquei apenas com 12. Além das que já mencionei fiquei com as 2 de Santarém: Pensionato e Creche, aqui em Lisboa: São Mamede, União Gráfica e o Asilo do Lumiar com pessoal assalariado. Temos a sucursal da Gráfica na Guarda, temos o Abrigo de N^a S^a de Fátima na Cova da Iria e temos a de Évora (...) que de momento está fechada por causa de obras (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta a Eugénia, 6 de setembro de 1939).

O texto acima citado refere três casas a que ainda não aludimos: a casa de São Mamede, em Lisboa, adquirida em 1934, onde funcionou o noviciado e uma casa de retiros; o abrigo de Nossa Senhora de Fátima, na Cova da Iria, que abriu em 1933⁷⁹ para o apoio aos peregrinos; a União Gráfica de Lisboa, e a da Guarda, denominada *Veritas*, onde as irmãs começaram a trabalhar, respectivamente, em 1923 e em 1933⁸⁰ (Tavares & Inácio, 1989).

A União Gráfica, que, ao editar livros e um jornal diário, o *Novidades*, saindo ininterruptamente, entre 1923 e 1975, influenciou e, em certa medida, teve um papel formativo junto de quem o leu. Órgão oficioso do episcopado português, o *Novidades* expressou o pensamento e a causa dos católicos (Santos, 1948; Oliveira, 1955). Remédios (2012) num

⁷⁹ Em Fátima, a primeira casa tinha sido aberta em 1931, junto ao adro da Igreja Paroquial; as seis irmãs que lá residiam dedicavam-se sobretudo à vida contemplativa e à paramentaria. Após a sua transferência para a casa acima citada, a do Abrigo, na Cova da Iria, as instalações anteriores foram utilizadas para colónias de férias do Instituto de Nossa Senhora dos Inocentes. Segundo Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954, m.f.146), a estadia na serra era “muito proveitosa à saúde e a proximidade da Cova da Iria de salutar influência espiritual, visto terem facilidade em irem frequentes vezes visitar Nossa Senhora na sua capelinha e rezar no Santuário”.

⁸⁰ Oliveira (1955), na resenha histórica que fez sobre a imprensa católica, afirmou que a *Veritas* foi fundada pelo cônego Fernando Pais de Figueiredo em 1905. Com a proclamação da República, a sua atividade editorial foi interrompida e, conseqüentemente, o semanário que publicava foi por diversas vezes suspenso. Como alternativa, mudaram-no para outras terras, alternando o seu nome para *Guarda Avançada e Velha Guarda*, entre outros. O episcopado português, em 1923, veio a confiar a este mesmo cônego a União Gráfica de Lisboa, tendo em vista o rejuvenescimento do diário católico *Novidades*. Este tinha sido fundado em 1885 por Emídio Navarro e suspenso em 1913.

estudo que lhe dedicou, analisou os artigos publicados de 1945 a 1950, tendo identificado um *sentido de educar* que se concretiza na trilogia: *pedagogia católica, educação nova, homem novo*.

Na década de 1940, após a assinatura da Concordata, surgiu um novo tipo de instituições: os Centros de Assistência Social (Fonseca, 2011). Algumas instituições da obra educativa de Luiza Andaluz foram transformadas nesses Centros (cf. quadro 13), que denominamos como instituições de transição.

Quadro 13 – Instituições de transição: Casa de Trabalho da Golegã e do Porto
 Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954) e nas fontes citadas

Instituição	Breve descrição
Designação: Casa de Trabalho da Golegã, mais tarde chamada Centro de Assistência Social da Golegã.	A Casa de Trabalho foi fundada pelas senhoras da Golegã, que assumiram o cuidado das crianças. Em maio de 1941 a <i>Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima</i> passou a dirigir esta instituição, que possuía as seguintes valências: <ul style="list-style-type: none"> - Casa de Trabalho que concedia formação em economia, higiene e aperfeiçoamento de serviços domésticos. - Dispensário infantil e socorro às mães. - Creche ou jardim de infância para crianças dos 2 aos 7 anos. - Escola de ensino elementar⁸¹. - Recreatório (ocupação dos tempos livres) e uma cantina económica, para as crianças que frequentavam o ensino oficial. - Refeitório para distribuição de sopas a indigentes. - Biblioteca de leitura ao domicílio (Servas de Nossa Senhora de Fátima, 1948). As instalações não tinham as necessárias condições. Foram muitas as dificuldades na construção de outro imóvel para o Centro de Assistência Social, que só ficou concluído após a saída das irmãs em 1949 e que foi entregue a outra congregação, as irmãs Salesianas.
Designação: Casa de Trabalho do Porto, posteriormente denominada Centro de Assistência Social Educativo.	A Casa de Trabalho foi fundada por uma senhora de Santarém, que a dirigia. A seu convite a Congregação passou a cooperar com esta obra. A fim de ampliar a sua ação assistencial, foi adquirido um edifício na Foz do Douro, na Rua de Nossa Senhora da Luz, n.º 2, surgindo o Centro de Assistência Social Educativo. Aí foi instalado, em outubro de 1946, pessoal assalariado da confiança da congregação, para juntar ao já existente. O Centro possuía uma Escola e uma Casa de Trabalho. Porém, por motivos que desconhecemos, a <i>Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima</i> , deixou esta instituição ⁸² .

Na diversidade de atividades do Centro de Assistência Social da Golegã, podemos antever a potencialidade deste tipo de instituições que, enquadrando valências já há muito

⁸¹ Luiza Andaluz (ACSNSF – Carta a Eugénia, 9 de abril de 1943), fala da existência de um Posto Escolar: “consegui criar (...) na Golegã um Posto Escolar na mesma escola o que tem a vantagem da professora ser paga pelo Governo, embora escolhida por nós”.

⁸² Referente a esta situação Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954, m.f.191) escreveu: “surgiram quase logo de início dificuldades insuperáveis: não as podendo resolver desistimos da obra”.

tempo experimentadas por Luiza Andaluz (Casas de Trabalho, Escolas) e outras mais recentes, como as Creches, lançou novas possibilidades como os Dispensários, o Recreatório e a Biblioteca.

Em 1943 os Estatutos do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, em Santarém, foram alterados assim como o nome da instituição, possibilitando a abertura dos Centros de Assistência Social:

O Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes continua a subsistir embora com a denominação de Instituto de Nossa Senhora dos Inocentes e regula-se pelos presentes estatutos. A associação poderá continuar a ter a sua sede em Santarém e pode possuir sucursais em qualquer localidade do país.

O fim é fundar os Centros de Assistência Social, dentro e fora de Santarém para recolher, sustentar, ensinar e educar crianças pobres ou desvalidas de um e outro sexo tornando-as aptas para o trabalho e promover a sua colocação, em casas de reconhecida confiança, protegendo-as e velando pela sua conduta.

Poderá ainda ocupar-se de outras modalidades de assistência (Estatutos de Instituto de Nossa Senhora dos Inocentes, 1943).

Estes Estatutos funcionaram apenas de 1943 a 1947. Desconhecemos se, neste período, existiram Centros de Assistência Social tutelados pelo Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, como possibilitavam os seus estatutos; contudo, sabemos que a partir de 1946 cada Centro ao cuidado da Congregação passou a ter os seus próprios estatutos. E foram vários os Centros de Assistência Social abertos na década de 1940 e que se mantêm em funcionamento até à atualidade em diferentes localidades: Benedita, Ericeira, Valado dos Frades, Entroncamento (cf. quadro 14):

Quadro 14 – Centros de Assistência Social

Informação recolhida em Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954) e nas fontes citadas

Instituição	Breve descrição
Designação: Centro de Assistência Social da Benedita.	É um Centro de Assistência Social Paroquial ⁸³ cuja coordenação foi confiada à congregação desde a sua chegada à Benedita, em abril 1946. Os estatutos, datados desse ano, previam a existência de: - Um patronato de formação doméstica, com o objetivo de cooperar com as famílias na formação dos futuros chefes de família (lições de educação, moral e economia doméstica: oficinas de sapataria, cutelaria, marcenaria e indústrias semelhantes, lições e prática de higiene). - Uma escola para crianças fora da idade escolar. - Tem salão de festas e biblioteca, um dispensário, um posto de puericultura e de assistência dentária. Nesses estatutos constava que o financiamento proviria de cotas, benfeitores, subsí-

⁸³ Pertence à paróquia da Benedita.

	<p>dios da misericórdia, subsídios das autarquias locais, subsídios do Estado.</p> <p>Segundo Luiza Andaluz, no princípio, este Centro funcionou com uma Escola infantil e a Casa de Trabalho feminina. Em 1949, em virtude de um subsídio concedido pela assistência abriu uma Cantina Recreatório⁸⁴ para rapazes e raparigas e que também começou a dar sopa e merenda a todas as crianças do Centro e às pessoas carenciadas da freguesia.</p> <p>Inclui também o serviço social de acompanhando às famílias carenciadas, e de enfermagem, que se fazia ao domicílio e nas instalações do próprio Centro.</p> <p>A 6 de janeiro de 1951 abriu um Lactário.</p>
Designação: Centro de Assistência Social da Ericeira.	<p>O Centro resultou da generosidade da Senhora D. Guiomar de Miranda, da Ericeira, que deixou a sua herança a favor de uma instituição de beneficência para os pobres. Tendo falecido a 6 de abril de 1946, o Centro abriu no ano seguinte na sua própria residência. Esteve desde o seu início sob a responsabilidade da <i>Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima</i>.</p> <p>Quem frequentasse o Centro, usufruía de duas refeições diárias. A comida era também distribuída a outras pessoas carenciadas. Fazia-se ali, segundo Luiza Andaluz bastante serviço social. Como valências, o Centro possuía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola infantil⁸⁵. - Cantina Recreatório. - Casa de Trabalho⁸⁶. <p>No início, o Centro acolheu, também em regime interno, raparigas necessitadas. Porém, mais tarde, o lar foi encerrado pelo facto da Direção Geral de Assistência, não ter aprovado este serviço neste tipo de instituições, tendo as educandas transitado para asilos do Estado.</p>
Designação: Centro de Assistência Social do Entroncamento.	<p>Em 1947, a Congregação começou a trabalhar no Centro, a pedido do pároco local, Padre Martinho Gonçalves Mourão. O local escolhido foi uma casa em que já funcionava uma pequena Escola paroquial. A instituição iniciou-se com uma Escola feminina, onde para além da instrução primária, se ensinavam trabalhos domésticos e costura. Todas as crianças tinham direito a comer lá a sopa.</p> <p>Em 1951 a instituição abriu um <i>Lar</i> para raparigas necessitadas, que teve de fechar em fins de 1953 pelos mesmos motivos do Centro da Ericeira.</p> <p>Em março de 1952 mudou para instalações mais amplas, tendo também acrescido as suas valências com uma Escola Maternal para ambos os sexos; uma Cantina Recreatório, para as crianças que frequentavam as Escolas oficiais, e uma Casa de Trabalho com costura, labores e trabalhos domésticos.</p> <p>Em 1954 integrou rapazes, criando uma Escola de formação profissional de serralharia e de outros ofícios.</p>
Designação: Centro de Assistência Social do Valado dos Frades.	<p>Foi fruto do testamento que D. Maria das Dores Iglésias, falecida em 1941, deixou ao Patriarcado de Lisboa para a implementação de uma Creche.</p> <p>Iniciou atividades em outubro de 1947, em instalações provisórias. A nova sede abriu em outubro de 1948, com as seguintes valências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola Maternal e Cantina;

⁸⁴ Valência de ocupação de tempos livres que fornecia também a alimentação.

⁸⁵ É também denominada por Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954) de Escola Maternal.

⁸⁶ Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954), refere-se à existência de uma Casa de Trabalho. Nos Estatutos de 1946, esta expressão não aparece mas a de Patronato de Formação Doméstica, que se “destina às raparigas desde a idade escolar até à idade núbil, e propõe-se cooperar com as famílias na formação de futuras mães e donas de casa, mediante (lições de educação, moral e economia doméstica; trabalhos respeitantes a roupas caseiras e quaisquer outros trabalhos de pequenas indústrias domésticas). O rendimento dos trabalhos executados no patronato será destinado metade às obras de assistência do Centro e a metade restante para o auxílio do dote ou enxoval das assistidas”.

	<ul style="list-style-type: none"> - Recreatório para ambos os sexos; - Casa de Trabalho e Patronato de formação doméstica femininas⁸⁷; - Serviço de enfermagem, no Centro e ao domicílio. <p>Também ali se dava sopa às pessoas carenciadas.</p>
--	---

No quadro 14, podemos observar, mais uma vez, que os Centros de Assistência Social, permitiram integrar institucionalmente uma multiplicidade de valências que, desde o início da ação educativa de Luiza Andaluz, se iam delineando nas várias instituições que fundou: Escolas, Casas de Trabalho, Lares de Crianças e de jovens em risco, Creches, ampliando a sua ação a novas vertentes como são, por exemplo, as Cantinas Recreatório ou o serviço de enfermagem.

Comparando as atividades dos Centros de Assistência Social com as finalidades apresentadas na figura 2 procuraremos enquadrar as atividades nas três áreas antes definidas. A área *abrigo e amparo*, encontramos-la no acolhimento, em regime interno, de crianças e jovens que o necessitavam (Centro de Assistência Social da Ericeira e do Entroncamento). A educação infantil que existia em todos os Centros, o ensino primário, ministrado no Centro do Entroncamento para crianças e, na Benedita, para pessoas já fora da idade escolar, enquadramo-los na área *ministrar instrução/ensino*. A área *ministrar habilidades*, integraria os cursos economia e trabalhos domésticos, costura e labores, existentes em diferentes modalidades em todos os Centros; e as lições de prática de higiene, as oficinas, para rapazes, de sapataria, cutelaria, marcenaria (no Centro da Benedita) e a Escola de formação profissional de serralharia no Entroncamento.

Todas estas instituições visavam apoiar a família. Nos estatutos de 1946 dos Centros de Assistência Social da Benedita e da Ericeira podemos ler que a instituição é: “destinada a cooperar com a família na criação e educação dos filhos” (Estatutos do Centro de Assistência Social da Benedita, 1946; Estatutos do Centro de Assistência Social da Ericeira, 1946). Nos estatutos do Centro de Assistência Social do Entroncamento de 1954 está expresso este mesmo objetivo, ainda que de outro modo: “prestar assistência material, educativa, moral e religiosa às famílias operárias e rurais pobres (...) quaisquer que sejam as suas crenças religiosas” (Estatutos do Centro de Assistência Social do Entroncamento, 1954). Nestes últimos estatutos foi destacado, para além do apoio à família, a gratuidade do serviço, que está para além das crenças religiosas, porque movido por uma

⁸⁷ Luiza Andaluz (ACSNSF – História, 1954) quando descreve o Centro de Assistência Social refere-se a essas duas valências, mas não fornece informações que nos permitam distingui-las. Levantamos a hipótese que tenha significado similares, sendo a designação Casa de Trabalho a mais antiga.

“força de anúncio que remete para o Deus Amor, que é fonte e o dinamismo do serviço gratuito e desinteressado do outro, que dignifica tanto quem é servido como quem serve” (Martins, 2013, p.179).

A abertura dos Centros de Assistência Social à comunidade permitiu que estas dessem resposta a necessidades e potencialidades locais, como foi o caso do curso de serralharia na cidade ferroviária do Entroncamento ou de cutelaria e sapataria na Benedita (Catariño, 2005). Nesta última povoação o dinamismo da comunidade cristã facilitou o desenvolvimento comunitário a partir do qual algumas empresas artesanais se juntaram, na década de 1960, impulsionando a industrialização (Rufino, 2005).

No passado e na atualidade, os Centros de Assistência Social apoiando a família, colaboram não só no desenvolvimento dos utentes, mas também das suas famílias e da comunidade local. Deste modo, aplicados à figura 2 (p.102), os Centros de Assistência Social, podem completá-la com novos elementos (cf. figura 3).

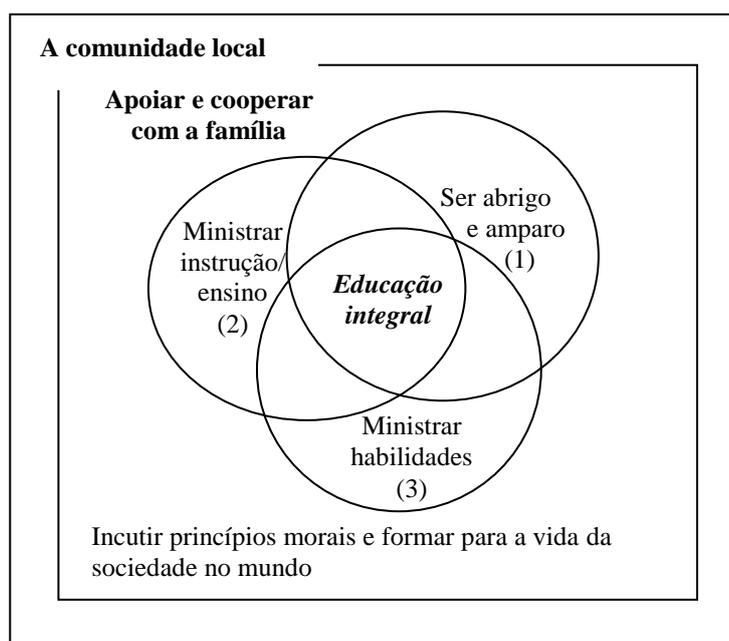


Figura 3 – Sistematização das finalidades dos Centros de Assistência Social

As três finalidades – *ser abrigo e amparo*, *ministrar instrução/ensino*, *ministrar habilidades* –, esquematizadas na figura 3, sublinham o carácter integral da educação, que se concretiza em respostas às necessidades educativas e sociais de cada local.

O enfoque dado à família, pela colaboração e apoio aos pais e futuros pais, permitiu ampliar a ação socioeducativa numa perspetiva multiplicadora. Tomemos como exemplo a finalidade *ser abrigo e amparo*. Nos Centros de Assistência Social o objetivo primeiro não

seria o acolhimento de crianças e jovens em risco (apesar de no início alguns Centros incluírem esta valência) mas apoiar os pais para que a criança pudesse ter o *abrigo e amparo* que carecia; daí a existência da Creche, no Valado de Frades – que acolhia e cuidava das crianças bastante pequenas durante o tempo de trabalho das mães –, as cantinas – que permitiam o cuidado alimentar – e os recreatórios – que acolhiam e cuidavam das crianças após a saída de escola oficial e que existiam em todas as instituições. Do mesmo modo, as valências de serviço social e de enfermagem, com um forte carácter de proteção e de cuidado e a existência de patronatos nos Centros, tal como o nome indica, têm a dimensão de amparo e de auxílio, associado à formação humana e moral da jovem.

Esta proximidade com as famílias e o conhecimento *in loco* de cada uma era também facilitado pelo apoio domiciliário prestado pelo serviço social e a enfermagem ao domicílio.

A ação educativa tornou-se multiplicadora pelo apoio aos pais, nos Centros de Assistência Social; o mesmo se sucedeu, em dimensão bastante mais reduzida, na formação de professoras do ensino primário. Se na década de 1960 era ministrado o curso do Magistério Primário no Colégio Andaluz, em Santarém (cf. quadro 10, p.108), já anteriormente, em outubro de 1946, a pedido do Patriarca de Lisboa, as irmãs assumiram a direção do Pensionato da Escola do Magistério Primário, um Lar para alunas da Escola do Magistério, que funcionava em edifício do Estado⁸⁸ e que havia estado anteriormente ao cuidado das próprias alunas. Nele se procurava complementar a formação recebida na Escola do Magistério Primário estatal.

Pela sua idade, estudos e conseqüentemente desenvolvimento moral e intelectual, adquiriram já uma personalidade e uma formação mais ou menos completa.

Não combatemos nem discutimos sentimentos religiosos com que possamos não concordar, conservando a todas a sua liberdade neste ponto; isto porém não obsta que com toda a prudência, amizade e zelo pela glória de Deus se introduza nas conversas uma palavra, uma ideia que possa elevar uma ou outra, ou antes, todas, para ideais mais elevados. Muito suavemente, e com muita estima, é-lhes prestado auxílio de todas as formas possíveis, sobretudo por sincero interesse pelo seu bem-estar, estudos e dificuldades. O ambiente do Pensionato é caracterizado por uma sã alegria, agradável espírito de família e dedicada amizade, das alunas entre si e também de todas junto às irmãs (Servas de Nossa Senhora de Fátima, 1948).

Destaca-se nesta descrição o respeito pela liberdade religiosa, conciliado com a responsabilidade em despertar ideais de vida mais elevados, o sincero interesse pelo bem do outro, assim como a ajuda, o ambiente de alegria, de amizade e o sentido de família. São

⁸⁸ Localização: Lisboa. Estrada de Benfica, n.º 529 (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954).

aspectos ético-formativos vividos nesta instituição, onde se procurava criar um ambiente propício ao desenvolvimento da dimensão moral.

No início de janeiro de 1953, Luiza Andaluz deixou de presidir ao governo da Congregação, mas antes, em 1950, fundou uma comunidade religiosa em Sintra e, no mesmo ano, outra em Lamego, onde as irmãs trabalhavam na Gráfica e no Seminário Maior, colaborando pelo testemunho, presença e serviço na formação dos futuros padres⁸⁹.

Nesta nova etapa (cf. figura 1, fase F, p.24) a *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* continuou a ação de Luiza Andaluz abrindo outras casas: em 1955, assumiu a coordenação do Centro de Assistência Social de Turquel; em 1956, o de S. João das Lampas; em 1962, as irmãs foram para a paróquia do Castelo de Sesimbra, onde deram aulas de *Educação Moral e Religiosa* nas escolas públicas, proporcionaram formação doméstica às jovens; trabalharam num lactário e mais tarde, num jardim de infância do Centro Social Paroquial⁹⁰; em 1966, em Beja, trabalharam numa livraria-tipografia diocesana; em 1972 na Ereira, Cartaxo, duas irmãs exerceram a sua missão no Centro Social Paroquial e, posteriormente, uma outra foi lecionar na Escola Primária (estatal). As irmãs destas comunidades conciliavam toda esta ação socioeducativa, com uma imensa ação pastoral nas paróquias, nomeadamente na catequese (Tavares & Inácio, 1989).

Como podemos constatar pelo que antes descrevemos, a opção pelo ensino estatal começou na década de 1960 com as aulas de Educação Moral e Religiosa. O encerramento do Colégio Andaluz, em 1975, já após o falecimento de Luiza Andaluz, permitiu ampliar esta opção porque as irmãs professoras, que trabalhavam no Colégio, ficaram disponíveis para continuar a sua ação educativa nas Escolas estatais, em várias, áreas mediante concurso público (cf. anexo 3).

Em 1972, iniciou-se um novo momento na história da Congregação: foi convidada pelo Bispo de Nampula-Moçambique a abrir uma comunidade na sua diocese para ser sinal do Amor de Deus junto daquele povo. Luiza Andaluz ainda assistiu, com alegria, ao envio do primeiro grupo de irmãs. Aí se pode constatar o seu empenhamento no trabalho de humanização e na formação da mulher, com a criação de cooperativas para a confeção de roupas, no serviço e cuidados de enfermagem, na formação de catequistas e animadores de comunidades cristãs (Tavares & Inácio, 1989).

⁸⁹ As irmãs, mais tarde, também estiveram em outros seminários: de Leiria (1956); de Penafirme (1960) e de Vila Viçosa (1966).

⁹⁰ Nome dado posteriormente aos Centros de Assistência Sociais que eram pertença de uma paróquia.

Ao longo deste primeiro capítulo focámo-nos na vida de Luiza Andaluz: seguimos o seu percurso, passando do *ser educada* a *ser educadora*, um itinerário que se deve à educação familiar que recebeu, ao dinamismo de fé que experimentou e às relações que dele emergiram, bem como ao contexto da época em que viveu, com todas as suas vicissitudes. A seguir, focámo-nos na sua obra, elencando e descrevendo as instituições socioeducativas e outras casas que fundou e acompanhou, tendo procurado dar conta da amplitude da sua ação, permitindo que, simultaneamente, emergissem alguns elementos contínuos que se mantiveram e foram sendo enriquecidos ao longo do tempo.

No próximo capítulo, partindo de diferentes autores, procuraremos desocultar *uma ideia de educação*, presente na obra em estudo, que tenha pertinência para a atualidade, perspetivando-a segundo a dimensão filosófica, ética e pedagógica da educação

Capítulo 2

Uma ideia de educação

Resta-nos, com efeito a educação, em todas as suas variantes (...) para o homem poder realizar o melhor das suas possibilidades pessoais e sociais.

João Boavida, 2008, p.28.

O amor, cheio de pequenos gestos de cuidado mútuo, é também civil e político, manifestando-se em todas as ações que procuram construir um mundo melhor.

Papa Francisco, 2015, n.º 231.

Como referimos na introdução desta tese e reiterámos no capítulo 1, a ação educativa de Luiza Andaluz emerge do seu *ser educado* que se tornou *ser educador*, nas circunstâncias em que viveu, movida pela fé. Este desígnio está bem patente quando, dirigindo-se às alunas, em Santarém, diz que o seu coração vai sendo repartido entre Deus e elas (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes e do Colégio: “Um dever me faz...”, s.d.). Foi efetivamente, a relação com Deus, que dinamizou a sua vida e ação em prol de muitos, envolvendo todos aqueles que, independentemente das suas convicções ou estratos sociais, “procuravam o Bem do próximo”. Isso mesmo expressou no discurso que proferiu aos 89 anos de idade, quando lhe foi atribuída a medalha de ouro da cidade Santarém:

No desenrolar dos meus 89 anos de existência quantas mudanças no campo político, social, nos hábitos de vida! Quantos sentimentos e aspirações religiosas a amparar! A Fé em Deus, que me orientou desde os primeiros anos, levou-me a procurar o Bem do próximo, sobretudo dos pobres, dando-lhes, na medida do possível, educação, amparo moral e material, habilitações para poderem enfrentar a vida.

E, graças ao Senhor, nestas iniciativas de caridade sempre encontrei a meu lado o apoio de muitos desta nossa terra, políticos de todas as cores, cristãos e indiferentes, ricos e humildes, autoridades oficiais e corpos administrativos (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso na atribuição da Medalha de Ouro, da cidade de Santarém, 1966).

Percebemos ser redutor restringir a análise desta ação à descrição do que fez e ao como fez; requerendo um olhar analítico aprofundado, capaz de desocultar a ideia de edu-

cação que a terá guiado. Essa desocultação requer um olhar múltiplo que solicita dimensões como a histórica, a social, a política, a religiosa, a filosófica, a ética e a pedagógica. Conscientes da complexidade e morosidade dessa tarefa, detemo-nos apenas e só nas últimas três, por as considerarmos, de facto, fulcrais para o conhecimento da obra em estudo. Efetivamente, se as dimensões como a histórica, a social e a política incluem condições e contextos que, como sugerimos no anterior capítulo, foram gerando em Luiza Andaluz uma consciência interventiva, as dimensões filosófica, ética e pedagógica, concorreram para as escolhas que fez e para os caminhos que entendeu seguir.

Neste capítulo aprofundaremos o conteúdo de cada uma destas três dimensões, sabendo, à partida, que se encontram profundamente interligadas e que a sua separação decorre sobretudo de compreensíveis exigências ligadas à metodologia académica. Não podemos, porém, esquecer tal interligação até porque ela sobressai na ação educativa de Luiza Andaluz, como se observa no extrato do texto que a seguir se cita, reportado a uma situação em que as possibilidades do sistema escolar eram claramente exíguas:

Custava-me não poder ir amparando e valendo a tanta criança que pedia educação e a quem nós por meio dela iríamos dando amparo moral e material, que as orientaria para a vida. Comecei à procura de outra casa onde pudesse instalar a Escola (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.f.57).

Conjeturamos que descrevendo as três dimensões e explorando as suas relações, sempre com apoio da reflexão que delas fazem autores atuais e exemplos de Luiza Andaluz, possamos vislumbrar *uma ideia de educação* capaz de aclarar o sentido da sua obra e que, além disso, possa ser ponderada em termos da sua pertinência na atualidade (cf. figura 4).

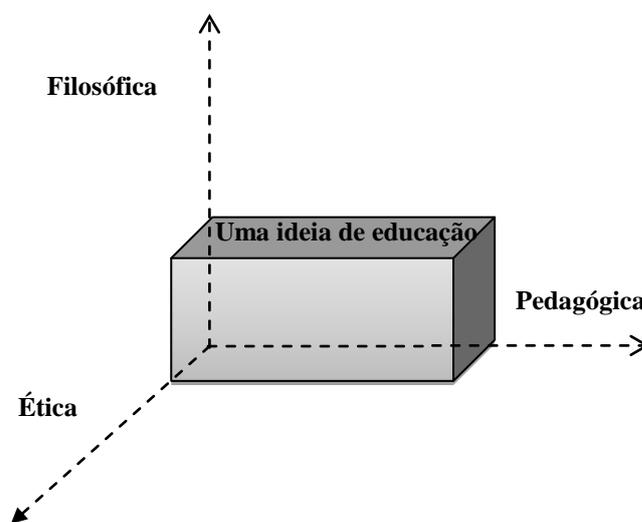


Figura 4 – Uma ideia de educação delineada pela dimensão filosófica, ética e pedagógica

Para prosseguirmos tal propósito importa, antes de mais, esclarecer, ainda que brevemente, o sentido que damos a cada uma das dimensões, que depois desenvolveremos.

A dimensão filosófica, da qual destacamos a vertente teleológica, refere-se aos fins últimos da educação, que se situam no âmbito de grandes eixos axiológicos: o bem, a verdade, o belo, entre outros (Oliveira, 2007). Fins esses expressos no conceito de perfeitibilidade humana, no encaminhamento para o aperfeiçoamento ontológico do ser humano (Boavida, 2013; Carvalho, 1990), tendo como horizonte o seu desenvolvimento integral (Gervilla Castillo, 2000). A dimensão ética consiste na articulação e assunção racional do Bem (Cunha, 1996a), como núcleo axiológico central (Patrício, 1993), perspectivado em prol do educando, considerado como a pessoa na sua individualidade mas também figurando a humanidade. E a dimensão pedagógica que, com carácter operacional (Young, 2011) projeta e organiza meios com vista à concretização do mencionado desígnio ontológico, sempre orientado por valores que têm subjacente uma conceção de homem e de sociedade, uma cosmovisão (Boavida, 2010).

Se a finalidade última da educação é o Bem (dimensão filosófica), o dever de educar e de ser educado (dimensão ética) emerge do valor reconhecido e desejado desse Bem, procurando o modo de torná-lo operativo através da educação (dimensão pedagógica).

Complementarmente, detemo-nos, também de modo breve, num conceito basilar para o aprofundamento dessa ideia: o de *educação*. A sua etimologia conduz-nos às noções de *educere* e de *educare*. A primeira significa extrair, dar à luz; a direção é, portanto, de dentro para fora e, conseqüentemente, o modelo educativo orienta-se pela estimulação das potencialidades do educando (Gervilla Castillo, 2000); a segunda, significa alimentar e cultivar, passando para instruir e formar, havendo, neste caso, um movimento de fora para dentro do educando e, conseqüentemente, o modelo educativo orienta-se segundo uma maior diretividade (Gervilla Castillo, 2000, Alte da Veiga, 2009). A problemática educativa tem sempre implícito o valor, entendido num sentido mais subjetivista ou mais objetivista, aproximando-se mais do *educere* ou do *educare* (Gervilla Castillo, 2000; Gallego 2014).

Assumindo a palavra *educação* estes dois significados, que se complementam, remete, em primeira instância, para o “desenvolvimento de ser humano”. Noção esta que, segundo Alte da Veiga (2009), talvez esteja omnipresente a todas as nossas conceções de educação. Isto porque, a educação não pode deixar de ter inerente, a responsabilidade no aperfeiçoamento da realidade humana, favorecendo o máximo desenvolvimento de todas as pessoas (Araújo, L., 2000; Boavida, 2013).

2.1. Dimensão filosófica da educação

A educação é um bem geral na medida em que visa a perfeição do educando no sentido mais abstrato, isto é, visa realizar progressivamente tudo o que é tido como o Bem mais valioso para cada ser humano e para a comunidade humana, mais restrita ou mais alargada, a que ele pertence. No plano individual, a educação permite fazer desabrochar e atualizar o potencial que há em cada pessoa. Aqui falamos de Bem particular, o qual tem de estar sempre direcionado para o Bem geral e dele se tornar constituinte. Esse Bem geral é, portanto, “a síntese de um complexo axiológico: é, num certo sentido, a configuração em um único valor de uma multiplicidade estruturada de valores” (Patrício, 1993, p.21).

Em Luiza Andaluz esta noção é muito clara, por isso apela às alunas que estão a deixar o Colégio, que os dons pessoais desenvolvidos pela educação sejam valorizados e concorram para o Bem comum:

Não será mais útil e mais proveitoso empregarmos o nosso tempo em obras (...) que nos ajudem a concorrer para o bem comum (...) é mister comeceis agora a valorizar os dons que o Senhor vos concedeu e que a vossa educação tornou mais completos (Luiza Andaluz, ACSNSF - discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Há alguns anos...”, s. d.):

A educação é, efetivamente, um processo social e pessoal que, segundo Carvalho (2006), influencia e incrementa a evolução do sujeito por si mesmo, num percurso de consciencialização guiado por referenciais teleológicos.

Luiza Andaluz não transpôs para o papel o seu pensamento filosófico sobre a educação mas a sua ação e os seus discursos deixam transparecer uma ideia que pensamos tê-la sempre acompanhado: que a educação deve ser esmerada, deve constituir um serviço proporcionado à humanidade, tendo como finalidade o seu desenvolvimento, num percurso de perfeitabilidade que parte da educabilidade que cada ser humano possui. Num dos seus discursos, apresentando uma história do mundo clássico⁹¹, insiste nesta ideia:

Reuniu-se um dia o Senado Romano para deliberar sobre quais os meios mais eficazes de impedir a ruína do império, que se tornava inevitável pela grande corrupção dos costumes. Falou um, falou outro, falaram todos e muitas foram as propostas apresentadas. Um dos assistentes, que ali entrara em atenção ao seu grande saber, pede a palavra e fala para concluir a sessão. Ao final de breve e eloquente discurso, atira ao chão uma maçã que se parte aos bocados, deixando espalhadas as sementes. Apanha-as o sábio orador, apresenta-as aos senadores e diz: «Esta maçã estava podre; aqui estão as sementes que o não estão ainda: Lançai-as à terra e elas crescerão e dar-nos-

⁹¹ Luiza Andaluz (ACSNSF - Discurso à Escola Normal SIVA, Lisboa, 1954) esclarece que retirou estas “ frases das *Lições do Ano Mariano*”.

ão frutos excelentes! Senadores, os filhos de Roma são estas sementes que lançadas à terra, propícia de uma educação esmerada, crescerão para serem os homens de amanhã» (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso à Escola Normal SIVA, Lisboa, 1954).

Como o exemplifica Luiza Andaluz, a educação tem um lugar peculiar na construção da humanidade e na experiência humana: com base num conhecimento apurado e retido do passado, oferece a possibilidade de um horizonte, fruto não só da preocupação e reflexão sobre o presente mas com vista a um projeto de futuro, entendido como um porvir que continua essa humanidade (Moreau, 2006). A razão, ao permitir tudo isso, torna-nos conscientes dos princípios, dos fundamentos e da realização final dessa interminável tarefa educativa (Fullati, 2000).

A Filosofia da Educação estuda a natureza, a razão de ser e as finalidades últimas da educação, muito com base numa noção de educação axiológica e integral (Oliveira, 2000), mas também estuda situações que emergem do fenómeno educativo. No primeiro caso ela antecede a pedagogia; no segundo caso, procede-a (Boavida, 2010). Esta área de estudo está, pois, intimamente posta ao serviço do ser humano, que em busca da sua identidade e das coordenadas da sua civilização, se vê confrontado com o seu presente cultural e para ele dirige a sua atenção (Santos, 1999).

Neste subcapítulo, adotando uma perspectiva teleológica, alertamos para a necessidade de um quadro axiológico, capaz de servir de referência para a educação e indicaremos o de Luiza Andaluz; aprofundaremos elementos antropológicos que, no âmbito da educação, concorrem para o aperfeiçoamento da humanidade; incidiremos nas questões da educação integral e refletiremos, também, sobre o horizonte da fé como fonte de ética e sobre a necessidade de procurar caminhos comuns na educação, centrados no valor da dignidade do ser humano.

2.1.1. Um quadro axiológico de referência para a educação

Procura-se formar a pessoa de acordo com a conceção que se tem de educação, ou de ser humano ideal bem como dos valores que o orientam. Tarefa sempre intrincada e desafi-

ante, especialmente em épocas de grandes mutações sociais, políticas e ideológicas (Corzo, 2014), como foi aquela em que Luiza Andaluz viveu e como é esta em que vivemos.

Nesta, em particular, ainda com marcas distintivas da pós-modernidade, os valores carecem de relevo, são diluídos e fugazes (Genís, 2013), veem-se destruídas ou erodidas as estruturas racionais que vinham do iluminismo e vive-se a ausência de ideias de contorno ético com aceitação generalizada, priorizando, neste âmbito, uma horizontalidade de base individual (Boavida, 2013). Além disso, por um processo de longa data, os educandos foram-se tornando o centro do ato educativo com uma progressiva demissão dos adultos perante os desejos infantis (Arend, 1957/2006; Cunha, 1996a).

Efetivamente, o Movimento da Educação Nova afirmou a necessidade de o educador se adaptar ao desenvolvimento dos alunos, e de cada um, bem como aos seus interesses, em resultado da consciência de que muito do esforço que no passado lhe era exigido consistia em inútil opressão; porém, os resultados da progressiva omissão e da não intervenção educativa do adulto haveriam de desviar-se da própria intencionalidade dos fundadores do Movimento (Cunha, 1996a).

Reconhece-se, enfim, que a sociedade ocidental se confronta com as consequências de uma crise moral, resultado de vários fatores, onde se destaca a “debilitação das estruturas de racionalidade e da própria ideia de razão humana (...) e a recusa ou aniquilação dos enquadramentos espirituais e religiosos” (Formosinho, Boavida & Damião, 2013, p.11). Num processo histórico peculiar, em que a religiosidade foi perdendo terreno, consequência da ação corrosiva da racionalidade crescente, esta, por sua vez, confrontando-se no século XX com as manifestações destrutivas da irracionalidade humana, acabou por ser descredibilizada (Boavida, 2013).

A essência da pós-modernidade assenta na ideia “de que há outros sentidos para a experiência humana para lá do poder da razão” (Afonso, Lourdes & Oliveira, 2013, p.481), o que provoca, na contemporaneidade, uma crise de valores procedente do relativismo ético (Ferrão, 2012), em que “todos os gostos, todos os comportamentos, podem coabitar sem se excluir, tudo pode ser escolhido conforme o gosto (...) sem referências estáveis, sem coordenadas” (Lipovsky, 1988, p.39). Consequentemente, também na educação a pessoa descobre a “sua profunda insegurança, a sua solidão uma vez que perdeu as referências extrínsecas e intrínsecas que a enquadravam, orientavam e defendiam” (Boavida, 1991).

Sem um quadro axiológico de referência, despojados de todas as transcendências, libertos da própria ideia de lei pela transformação da própria vontade em norma, onde o sentimento de culpa, e a culpa, é sinalizado como fraqueza moral e intelectual e o mal deixou

de o ser, dependemos totalmente da educação para que o ser humano possa realizar o melhor das suas possibilidades pessoais, sociais e transcendentais (Boavida, 2008).

Da parte de Luiza Andaluz percebe-se que se guiava por um quadro axiológico de referência, quadro que integra os princípios morais e cristãos. Com clareza afirma, isso mesmo, e apresenta-o às educandas:

É por isso que as vossas professoras, ao mesmo tempo que vos ministram a instrução e habilidades, que aqui vindes cultivar, quer estudando quer aprendendo trabalhos vários, procuram de modo muito especial inculcar-vos os princípios morais e formar-vos para a vida na sociedade, no mundo, procurando encaminhar a vossa imaginação que divaga, a vossa vontade que ainda vacila perplexa para a única fonte de toda a sabedoria, para a única base segura: os princípios cristãos (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “há alguns anos...”, s.d.).

Num outro discurso dir-lhes-á que a educação cristã lhes fará pautar a sua vida pelos princípios do Evangelho (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Quase que sou tomada...”, s.d.). Podemos deste modo perceber que os princípios cristãos, a que Luiza se refere, são o próprio modo de viver de Jesus. Não são normas ou preceitos, acerca dos problemas morais, nomeadamente os atuais (Cabral, 2008), mas uma vida marcada pelo amor numa procura de sempre fazer o Bem.

Opõe-se a esta, e a outras perspetivas axiológicas de busca do Bem, aquela onde o pensamento da educabilidade, por tendência, fica circunscrito ao estritamente utilitário e praxeológico (Nussbaum, 2015; Ordine, 2016), sujeitando-se a uma política de gestão do trabalho, que se preocupa em demasia com a dimensão de competências profissionais (Bastos, 2006). Urge atualmente alertar para a dimensão ética da educação (Boavida, 2013) porque a “decisão humana de educar e de ser educado só é inteligível à luz de um referencial axiológico” (Patrício, 1993, p.21).

Não sendo possível falar de educação nem agir com sentido educador sem recorrermos a um conjunto substancial de valores (Afonso, Lourdes & Oliveira, 2013), confrontamo-nos com um desmoronar dos fundamentos educacionais, o que nos apela à refundamentação da ação educativa. Na verdade, sendo a missão da educação “o maior mas também o mais difícil problema que pode ser confiado ao homem” (Kant, 1803/2012, p.15), é preciso recriar a maior parte das suas referências, numa conjuntura onde “não parece haver condições para uma fundamentação tradicional que remeta para a transcendência” (Boavida, 2013, p.24), nem apoiar-se num perfil de pessoa universal que dê base segura e objetiva a costumes e normas.

Resta, nestas circunstâncias, ir à procura daquilo que, na pessoa, é “constante enquanto humano e do humano ele pode vir a ser através da educação” (Boavida, 1991, p.231), sabendo que esta é, antes de tudo, uma questão antropológica (Carvalho, 1998-1999). Por isso é necessário continuar a aprofundar as finalidades educativas, mas importa fazê-lo interrogando-nos sistematicamente sobre a dimensão ontológica do ser humano que, *por sê-lo e para o sê-lo*, carece de educação (Boavida, 2013).

2.1.2. Uma visão antropológica com vista ao aperfeiçoamento da humanidade

O conceito de educabilidade é um dos elementos fundamentais de uma inevitável aproximação entre as questões antropológicas e educativas. O ser humano não é o resultado linear da sua natureza biológica; pelo contrário, ao mesmo tempo que carece da educação, é um ser com aptidão para ser educado e para se educar (Carvalho, 1990). Por isso, o seu futuro apresenta-se com inúmeras possibilidades, mas também fragilidades pela pobreza ou ausência educativa.

O conceito de educabilidade, na sua essência, está associado à ideia de maleabilidade e de plasticidade do ser humano (Carvalho, 1990), que, ao nascer, é prematuro e, consequentemente, incompleto (Gonzalez, 2010), é indefeso, não determinado, necessitando, pois, de humanizar-se, de aprender a ser humano. Esta é, portanto, a principal função ou, mesmo, a única da educação (Gervilla Castillo, 2000).

Acreditando na educabilidade como capacidade inerente a todo o ser humano e contactando de perto com as feridas causadas pela carência da educação, muitas vezes com origem na família, Luiza Andaluz sempre se esforçou por compreendê-las e por procurar dar-lhes resposta:

Algumas pobres avezitas implumes caídas do ninho para o lodaçal do mundo ou florzitas ainda em botão mas já cedo crestadas pelo contacto com o vício... Misérias tremendas por mim completamente desconhecidas a princípio, mas a todas nos dedicávamos com o nosso conselho, carinho e amparo. Tudo fazíamos e fazemos para lhes valer, para as regenerar, para as aproximar da luz que é verdade e vida, para as guiar e preparar, procurando tornar todas as raparigas honestas e trabalhadoras (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.f.123).

Nesta perspectiva, a educação não surge primeiramente da vontade consciente de um sujeito em busca da sua própria realização; resulta da própria carência e finitude do ser humano quando inserido numa sociedade que o transcende (Carvalho, 1990), na qual desponta a responsabilidade de ensinar e de educar (Damião & Festas, 2013).

É inerente à educação, a responsabilidade e o empenhamento no aperfeiçoamento da realidade humana, favorecendo o máximo desenvolvimento de cada um e de todos (Araújo, 2000). Isto é válido para a educação, no seu sentido mais lato, mas, de modo peculiar, para a educação formal, que, em geral, é também escolar. No dizer de Damião (2005), um dos grandes objetivos desta educação, que lhe imprime substância, a razão de existir – que tem acompanhado o seu percurso histórico – é proporcionar aos alunos horizontes amplos, realidades distintas daquelas em que quotidianamente se movimentam, de modo que possam vir a fazer escolhas, com uma abrangente consciência do seu lugar no mundo. Consequentemente, como afirmam Nussbaum (2015) e Martins (2016), não se pode ter uma escola focada apenas no utilitário, no interesse prático, no quotidiano: é preciso que o horizonte seja o da perfeição, se se deseja formar adultos que pensem sobre o seu mundo, que reflitam, que se guiem por valores firmes, por ideais, que sejam capazes de usar a sua inteligência, a sua imaginação na construção de uma sociedade mais justa.

Apercebendo-se do esvaziamento desta concepção de educação, Ordine (2014, p.147) afirma que “será preciso lutar muito nos próximos anos para salvar dessa deriva utilitarista não somente a ciência, a escola e a universidade, mas também tudo o que chamamos cultura”. Trata-se de uma luta que terá sentido se pensarmos que a educação, estando na base do desenvolvimento da natureza antropológica do ser humano, como matriz psicoafectiva e sociocultural, se traduz num processo de transformação pessoal que funciona simultaneamente por desejo e por motivação do educando mas, ao mesmo tempo, por constrangimento ou por pressão exterior, realizado de forma espontânea e intuitiva ou, então, de acordo com uma planificação com objetivos bem determinados (Boavida, 2013). Em qualquer dos casos, voltamos a assinalar, há que pressupor sempre a educabilidade, não apenas como categoria antropológica mas como possibilidade de perfectibilidade, de aperfeiçoamento que temos de crer ser concretizável.

Em Luiza Andaluz é muito claro este conceito de perfectibilidade, quando afirma que a educação torna os dons pessoais mais completos. Pela fé reconhece-se cada pessoa uma dádiva de Deus, repleta de muitos dons e na educação estes dons se completam e se aperfeiçoam:

(...) terminou o tempo de sermos crianças é mister comeceis agora a valorizar os dons que o Senhor vos concedeu e que a vossa educação tornou mais completos (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Há alguns anos...”, s/ d).

Nas palavras de Luiza percebemos ainda um incentivo a cada um deixar de ser criança, valorizando os dons que aperfeiçoou na educação. De facto, este aperfeiçoamento de cada um concorre, em última análise, para o Bem da humanidade. A educação torna-se, deste modo, não só um processo pessoal, mas também social (Carvalho, 2006).

Pelo referido se pode afirmar que no aperfeiçoamento da humanidade, através da educação, têm um particular papel as utopias, nas quais está implícita uma perspectiva de integração ou de transformação da sociedade com base nos valores e nos fins da educação. Efetivamente, os valores podem tornar-se, segundo Renaud (1994, p.300), o “conteúdo de uma motivação”, constituindo-se, simultaneamente como uma finalidade, que direciona e orienta o agir, segundo esse mesmo conteúdo. Na verdade, para alguns autores, como Renaud (1994) e Quintana Cabanas (1998), os valores têm um carácter relacional, a sua valoração não é feita simplesmente por uma espontaneidade subjetiva do sujeito, mas funda-se nas propriedades próprias do que está a ser valorado, possibilitando, deste modo, relacioná-los com as finalidades e os ideais educativos.

De facto, ao longo dos tempos, subjacentes às práticas pedagógicas, currículos e leis, têm estado “concepções ideais de mundo, de sociedade e de educação, que apontam para um futuro desejável e norteiam as ações presentes em termos de bem e mal, de honestidade, de realização pessoal, de respeito por si mesmo e pelo outro” (Ribeiro, 2001, p.147).

As utopias são, de facto, referenciais de sentido que alimentam a distância entre *o ser* e *o dever ser* e se tornam indutores de ações significantes, as quais, por sua vez, tendem a solicitar a revisão dos mesmos referenciais (Carvalho, 2006). Por sua vez a perfeitibilidade no ser humano constitui o “veio da educabilidade” (Carvalho, 2006, p.306), que permite direcioná-la com vista ao ideal utópico, contribuindo, deste modo, para a dinâmica educativa (cf. figura 5).

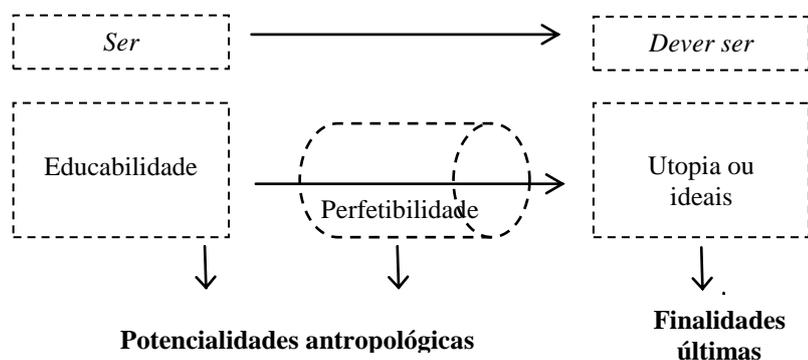


Figura 5 – Dinâmica educativa impulsionada pela utopia

Segundo Araújo e Araújo (2006, p.95), a utopia é, por definição, “a descrição imaginária de uma sociedade ideal”, uma composição imaginária que existe para além do tempo e do espaço, projetando para o futuro o estado de perfeição a que aspira o ser humano, tornando-se, por isso, como que um farol orientador da ação. Nas palavras de Maia (2000, p.340), na sociedade existe “o real e o ideal” e, no indivíduo, “o real, o ideal e o moral”, uma vez que este tem “a capacidade de selecionar tanto o primeiro, como o segundo e dedicar ao seu aperfeiçoamento global o esforço humano”. Com efeito, num presente que ainda é imperfeito, os indivíduos e as comunidades aspiram à infinitude onde todos, e cada um, possam ter acesso à felicidade; esse horizonte requer, porém, um projeto ético-político e, associado ao mesmo, um projeto educativo-pedagógico. A educação, como utopia, torna-se então “a mola impulsora de uma longa marcha dos indivíduos e das comunidades para a plenitude do ser” (Araújo & Araújo, 2006, p.105), sendo vivida como tensão dialética entre *o ser* (real - atual) e *o dever ser* (o ideal - futuro). Ou seja, a educação, enraizada no real, traça objetivos construtivos de um real ideal, o que permite, em cada momento, ir um pouco mais além.

Neste contexto é muito importante sublinhar que a utopia tem de ser sempre entendida como expressão do inconformismo, da crítica e da criatividade face ao real, nunca como uma fantasia ou devaneio, seja ele de que tipo for. Entendida como possibilidade de realizar ou em vias de realização, constrói-se com grande consciência das limitações e das lacunas da nossa existência e do nosso ser, estando, por isso, necessariamente associada às filosofias do esforço (Carvalho, 2006). Assim, move-se como alternativa àquilo que existe mas tendo em mira a exploração do viável, sendo em tudo contrária às ideologias que encontram o seu sentido na distorção, na legitimação e na autopreservação (Carvalho, 1995-1996). Em suma, a utopia e a educação desafiam o impossível: quebram “a impenetrabilidade do sonho e da realidade” (Araújo & Araújo, 2006, p.106).

Luiza Andaluz reconhece esta força da utopia, a que chama ideal, como “estrela brilhante e fúlgida que ilumina uma existência” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso na Casa de Trabalho - Cascais, 1929). Por isso mesmo, desperta as alunas a fazerem o Bem e a espalharem a vida e a alegria onde estiverem; fá-las participantes e construtoras de um mundo que se quer diferente e que tem subjacente tal força:

Queridas alunas estais apenas no alvorecer da existência, começais agora a trilhar caminhos, o livro da vossa vida está nas primeiras folhas ainda. Quanto bem não podereis vós ir espalhando pela estrada em fora que começais agora a percorrer? Quanto não se pode esperar de uma vontade forte e bem orientada? Muito, muitíssimo! Mas para isso tereis de fazer a vossa vigília de armas

tereis que praticar feitos heroicos e depois, de lança em riste como os antigos cavaleiros, vós espalhareis à roda de vós não a morte ou a tristeza mas sim a vida e a alegria. (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “O tempo corre veloz...”, s.d.).

Podemos dizer que se trata de uma utopia de felicidade que é fruto do amor, designado por caridade, que brota da relação com Deus. Promove, a partir da educação, a pessoa e tem em vista não só o seu Bem, mas também o das famílias e da sociedade, como expressa Luiza:

Assistir à abertura de uma Escola, de um Patronato, de uma Casa de Trabalho, orientada pela caridade cristã, com que prazer o faço sempre. É que, minhas senhoras, só quem vive no meio dos pobres e deles se ocupa pode avaliar quanto significa para a felicidade eterna de muitas almas, a abertura de uma escola a mais... A luz que irradia de uma casa destas esclarece muita inteligência, guia e orienta muito passo vacilante, evita muita desgraça. Como eu quisera dizer a todas as mulheres católicas do meu país: abram escolas, deem trabalho honrado às raparigas, criem abrigos aonde elas possam procurar o amparo moral de que tanto carecem (...).

Criancinhas hoje elas serão as mulheres de amanhã; educar uma criança é preparar a felicidade de um lar, de uma família inteira. Como é preciso trabalhar na organização da família cuja integridade leis iníquas vieram lançar na mais confrangedora dissolução. Eduquemos as crianças, levantemos o nível moral da nossa sociedade corrompida, trabalhemos para que o nosso pobre esforço torne Portugal melhor, mais feliz (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso na Escola de Alcanena, 1928).

Reconhece-se que há em cada pessoa um potencial *de ser* que se quer atualizar com a educação, superando-se o que antes se conseguiu. É sempre, indubitavelmente, a perfeição do educando o Bem maior que a educação visa (Patrício, 1993), estando ao serviço da construção do ser humano definido pelo seu futuro. A educação antecipa e consolida a humanidade futura e é isso que lhe confere sentido (Carvalho, 1990).

Assumindo a educação como utopia, Moreau (2006) reconhece o valor da intencionalidade educativa. As ações quando deixam de estar submetidas a finalidades – elaboradas deliberada e racionalmente – tornam-se vazias de sentido e, por isso, no dizer de Peña, Gervilla Castillo, Alonso-Geta e Rodriguez (2006), perdem o seu carácter humano. Por isso, a educação, para ser verdadeiramente educação, é sempre intencional (Baudouin, 1994; Boavida, 2006); tem sido, de resto, em torno da intencionalidade que se tem estruturado a instituição escolar (Damião, 2007) e, mesmo quando há divergências sobre como entender essas finalidades, reconhece-se que toda a ação educativa se orienta em função de um fim, ainda que este possa revelar-se como a ausência do mesmo (Peña *et al.*, 2006). Se olharmos a educação, uma sequência de ações com que se pretende atingir determinados

resultados, então é fundamental a consciencialização e a formulação dos fins a que se aspira (Boavida, 1991; Peña *et al.*, 2006).

A educação, inserida num projeto histórico e numa tradição, aí se enquadra e se estrutura com base em fins que explicitam e orientam tal projeto; contudo, a liberdade de escolher, de conhecer, de compreender e de agir permite ao educando conquistar outras realidades, elegendo e projetando a sua existência (Seibt, 2016) e gerir o seu destino (Carvalho, 1990). Podemos, assim, afirmar que a educação influencia e incrementa a evolução do sujeito por si mesmo, num percurso de consciencialização guiado por referenciais teleológicos. De facto, o processo educativo será orientado para a conquista da liberdade (Reimão, 1997), sendo este apontado como um dos grandes objetivos da educação, pois “ela não se constitui no vazio, nem é alheia à dimensão solidária” (Maia, 2006a, p.138).

Pereira (2016, p.34) afirma que, “em termos humanos, realizar o bem possível ou não realizar o bem possível é um ato próprio definidor do que é a humanidade”. Está aqui subjacente a liberdade moral. Liberdade que, segundo Carvalho (1990), para se concretizar, requer a educação. Consciente disso, Luiza Andaluz não desperdiçou os momentos para educar para a liberdade moral:

Sede firmes nos vossos princípios, sabeis querer aquilo que vedes que é justo e bom e rejeitar tudo aquilo que a vossa consciência vos diz que é mal (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Há perto de três anos...”, s.d.).

Voai, não rastejeis. Dentro em pouco sereis mais livres ou quem sabe? Talvez mais presas. Ides transpor o limiar de uma casa que sem ser prisão, vos reteve cativas durante algum tempo. Feliz cativo este, que vos formou a vontade ensinando-vos a ciência difícil de usar da sua liberdade sem dela abusar (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Quase que sou tomada...”, s.d.).

A finalidade última da educação com vista à perfeição é transformar a possibilidade de realizar o bem possível ou de não o realizar, isto é, usar a liberdade em ato de bondade, que é a realização absoluta e total de todo o melhor bem possível (Pereira, 2016). Esse é o ideal utópico dinamizador da ação educativa que permite chegar a um estágio em que falar “do homem educado, bom ou adulto, deveria e pode ser sinónimo” (Maia, 2013, p.60).

Luiza Andaluz desafiou as educandas a seguirem esse ideal de perfeição: “quero alimentar a esperança de que vós sereis pioneiras do Bem” (ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “o tempo corre veloz...”, s.d.).

Como síntese deste tópico, salientamos que é específico da educação uma “dinâmica e um sentido de aperfeiçoamento tendencialmente normativo que as sociedades não podem esquecer” (Boavida, 2013, p.33).

2.1.3. A educação integral como caminho de aperfeiçoamento

A educação, no caso de procurar o desenvolvimento maximalizado da pessoa, valorizando e atualizando as potencialidades de cada uma, tem por horizonte a sua formação integral como ser humano e, conseqüentemente, o Bem da sociedade (Reimão, 1997), concretizado na bondade de cada um dos seus membros. O conceito de educação integral está por isso relacionado com o sentido de completude. Educa-se a pessoa nas diversas dimensões que lhe reconhecemos (Gervilla Castillo, 2000), tendo em vista a perfeitibilidade, como referimos no tópico anterior.

Este ideal pedagógico de contemplar a totalidade do ser humano constitui uma presença na história da educação, sendo anterior à própria expressão – educação integral – que o designa. Apesar de acompanhar os tempos, tal ideal concretiza-se de modo distinto consoante o contexto histórico, social e cultural, isto porque vão variando as perspetivas sobre o sentido do ser humano e das dimensões que o concretizam, bem como sobre a formação que se lhe deve proporcionar (Rodríguez, 2001).

Devemos explicar que o conceito de educação integral foi particularmente destacado pelo Movimento da Educação Nova, a que já antes aludimos. Férrière (1934, p.25) destacava a necessidade de promover as diversas faculdades da criança, atendendo à individualidade e autonomia de cada uma, de modo a “inculcar-lhe noções perfeitamente justas” e “concluir o seu desenvolvimento conforme as circunstâncias, as necessidades, a iniciativa pessoal, aproximando-o da ciência e arte completas, apenas naqueles pontos de que depende a satisfação das suas necessidades físicas e morais”.

A educação integral assentava na valorização da atividade próxima da prática quotidiana sempre numa articulação com a vertente intelectual, ou seja, no sentido de promover uma ligação, que se afigurava esquecida ou negligenciada, entre os conhecimentos escolares e a vida social-comunitária. Tratava-se, pois, de reencontrar o papel da escola numa sociedade urbanizada, industrializada e democrática (Cavaliere, 2002).

Este conceito de educação integral, passando a estar presente nas reflexões e práticas pedagógicas, haveria de reafirmar, no século que passou, o direito à educação que, em 1948, foi introduzido na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. De facto, no artigo 26.º deste documento essencial, para além de se salientar o direito de acesso de todos à educação, afirma-se que a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais, promovendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações, grupos raciais ou religiosos, em prol da manutenção da paz.

Seguiu-se a *Declaração dos Direitos das Crianças*, proclamada em 1959, que, no seu 7.º princípio, explicita o direito de toda e qualquer criança a uma educação que “promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade”, assim como o direito de brincar e de usufruir de atividades recreativas, orientadas para os objetivos educativos. Também na *Convenção sobre os Direitos das Crianças*, aprovada em 1989 pelas Nações Unidas, encontramos, no preâmbulo, a alusão ao “desenvolvimento harmonioso” da criança, e no 29.º artigo, ao apresentarem-se as finalidades da educação, vemos a referência à promoção do desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, preparando-a para a vida adulta.

A letra destes documentos estruturantes confirma o que acima dissemos: que a educação integral apela ao “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Delors, 2010, p.31), com vista ao clássico tríptico: saber, saber fazer, saber ser (Reimão, 1997), que Martínez (2003) explicita como sendo a expressão do conhecimento (educação intelectual), do corpo (educação física), do carácter (educação moral). Lopes (2013b, p.276) acrescenta um quarto elemento: a dimensão religiosa, defendendo, que não pode haver educação integral “sem uma abertura à transcendência, aos valores espirituais, morais e religiosos”.

Esta abertura à transcendência resulta, mais precisamente, de um processo de auto-transcendência, que foi aprofundado por Rulla (1987), Cencini e Manenti (1988) e Galindo (1998). Rulla (1987, p.147) faz notar que o ser humano atribui valores diferentes aos objetos que quer obter ou evitar e “desenvolve uma hierarquia de metas pessoais” ou de motivações, segundo três níveis: (1) psicofisiológico, quando a motivação se situa na satisfação estritamente ligada aos estados de bem-estar ou mal-estar físico, segundo critérios subjetivos e utilitaristas; (2) psicossocial, quando a motivação está associada à busca de intera-

ções sociais gratificantes e (3) racional-espiritual, quando a motivação está ligada ao desejo de conhecer a verdade, utilizando a razão e implicando a abstração, indo, por isso, para além dos sentidos e abrindo-se à transcendência.

Sendo o ser humano uma unidade somática, relacional, racional e espiritual, estes três níveis estão interligados, podendo organizar-se de modo hierarquicamente diferenciado. Num processo de autotranscendência (Galindo, 1998), o ser humano consegue situar-se além do seu próprio bem-estar físico (nível psicofisiológico) e social (nível psicossocial) e, mesmo, da sua perspectiva da verdade (nível racional-espiritual), conseguindo, a superação de si mesmo, usando a liberdade de que dispõe e superando o determinismo (Cencini & Manenti, 1988; Galindo, 1998).

Assim se compreende que Rodríguez (2001) considere que o ponto de partida da educação integral tem de ser o próprio conceito de pessoa. É a partir dele que se estabelecem as diversas dimensões educativas, das quais emergem os valores considerados proveitosos para a concretização da condição humana, os quais, ao serem integrados pela pessoa, conduzi-la-ão à sua realização e, eventualmente, à felicidade. O mesmo autor explica que esta dinâmica pode originar modelos axiológicos distintos, em última instância dependentes do “ideal humano” que se tenha por referente mas, independentemente disso, todos eles devem permitir concretizar essa condição.

Gervilla Castillo (2000) desenvolve uma reflexão em torno da inter-relação das dimensões humanas, alertando para que, sendo a pessoa um todo harmónico, o ideal de integridade da educação não se pode realizar apenas na sua justaposição ou soma. Se tal suceder corre-se o risco de a educação se tornar parcial, concretizando-se o desenvolvimento de forma unilateral e inibindo-se a concretização das diversas potencialidades de cada pessoa.

Lopes (2013a) avança neste raciocínio afirmando que o desenvolvimento integral conduz à maturidade, que se conquista se a pessoa, como ser individual e como membro de uma comunidade, for crescendo num correto uso da sua liberdade. Por isso, segundo Lopes (2013a, p.155), a educação, pela sua vocação humanizante, terá de apontar para “a liberdade que conduz o educando para o desenvolvimento completo da sua personalidade”. O objetivo de “educar pessoas com caracteres fortes, pessoas preparadas para optar livre e coerentemente pelo bem” tem, pois, de estar sempre presente na mente do educador. Mais, tem de perceber que este bem que se procura, “para que a felicidade possa ser plena em cada um, é o bem de todos, o bem comum” (Pereira, 2016, p.120), não se podendo restringir ao bem pessoal, traçado individualmente.

A noção de educação integral não vem explícita nos escritos de Luiza Andaluz; contudo, as instituições que ela coordenava e principalmente as atividades que aí se realizavam, já anteriormente abordadas, revelam, na práxis, essa noção.

De seguida, será objeto da nossa atenção, o modelo de Gervilla Castillo (2000), pelo sentido que nele encontramos: inclui o conceito de totalidade, na perspectiva de que a educação deve ser orientada para o desenvolvimento harmônico de cada uma das faculdades do ser humano, sempre numa perspectiva de integração e inter-relação das mesmas e tem em conta os valores.

Começamos por referir que lhe está subjacente uma concepção de ser humano, “ser corpóreo, provido de inteligência, singular e livre nas suas decisões, com capacidade de abertura e de relação, com os outros e com as coisas, no tempo e no espaço” (Gervilla Castillo, 2000). É um ser com capacidade de valoração e de decisão; por isso, torna-se o mediano entre o valor e a realidade, cabendo-lhe transformar a potencialidade do valor em existência.

Tal realidade é possível, pois os valores, pela sua força atrativa de ideal, são capazes de suscitar inclinação para o que vale. Assim, o ser humano, ao reconhecer a sua importância, deseja possuí-los e concretizá-los. A educação favorece a incorporação dos valores na própria existência humana, por isso é necessário analisá-los e elegê-los tendo em vista o aperfeiçoamento da pessoa, considerando cada uma das suas dimensões.

Para o autor supramencionado esse aperfeiçoamento acontece pela assimilação e integração dos valores na vida das pessoas, que são, afinal os fins da educação. Mas, efetivamente, não existem apenas valores, pois, para cada um, é possível estabelecerem-se anti-valores, os quais, como o próprio nome indica, são a negação, oposição ou carência dos valores (Rodríguez, 2001).

Eis, no seguinte quadro, o modelo que resulta desta teorização:

Quadro 15 – Modelo axiológico de educação integral

Adaptado de Gervilla Castillo (2000, p.53)

A pessoa como sujeito da educação (Modo de conceber a pessoa)	(Tipos de) Valores: fins da educação	Exemplos de valores e das suas carências ou oposições:	
		Valores	Antivalores
1. Ser corpóreo			
Corpo	... corporais	... saúde, alimento	... doença, fome
Razão	... intelectuais	... conhecimento, crítica	... ignorância, conformismo
Afeto	... afetivos	... amor, paixão	... ódio, egoísmo
2. Ser singular e livre nas suas decisões			
Singularidade	... individuais	... intimidade, consciência	... dependência, alienação
	... libertadores	... liberdade, fidelidade	... escravidão, passividade
	... morais	... justiça, verdade	... injustiça, mentira
	... volitivo	... vontade, decisão	... indecisão, negligência
3. Ser com capacidade de abertura e de relação			
Abertura	... sociais	... família, festa	... inimizade, guerra
	... ecológicos	... montanha, praia	... contaminação, resíduos
	... instrumentais	... vivenda, automóveis	... miséria, consumismo
	... estéticos	... belo, agradável	... feio, desagradável
	... religiosos	... Deus, oração, fé	... ateísmo ⁹² , descrença
4. Ser espaço - temporal			
Situado no tempo e no espaço	... espaciais	... grande, pequeno	... grande, pequeno
	... temporais	... hora, dia, ano	... hora, dia ano

Na primeira coluna encontramos as categorias conceptuais de ser humano e suas dimensões, que servem de base a Gervilla Castillo (2000) para a elaboração do seu modelo; na segunda, terceira e quarta colunas, encontramos respetivamente, a tipologia, os valores e os antivalores suscetíveis de se realizarem ou serem rejeitados através da educação. Vale a pena apresentar o conteúdo deste quadro.

O ser humano existe com um corpo, por isso a educação jamais pode prescindir desta dimensão, à qual se associam os valores corporais, alguns dos quais são primários, como a saúde e o alimento – a sua carência debilita e pode levar à morte; outros são secundários, como é exemplo o vestir segundo a moda. A pessoa é também dotada de inteligência: a razão é uma faculdade que, quando devidamente estimulada, faz brotar o desejo de conhecer, sendo a carência deste valor a ignorância ou o dogmatismo. Considera-se, por isso, essencial saber ler, escrever, refletir, saber criticar, ter criatividade. A afetividade é tam-

⁹² Neste particular devemos também ter em conta a opinião de Halík (2016) quando refere haver diferentes tipos de ateísmo, alguns dos quais, segundo o autor, “são, de algum modo, muito semelhantes à fé cristã: o seu criticismo pode ajudar a afastar imagens de Deus demasiado ingénuas (...) e a fé cristã madura pode «abraçar» este tipo de ateísmo e integrar a sua «verdade parcial»; em diálogo com eles pode demonstrar que a fé também experimenta momentos semelhantes de *noites escuras*” (p.106). Para este autor, a antítese da *impiedade existencial*, que considera verdadeiramente um pecado contra Deus, não é “a fé como convicção, mas o amor – a fé ligada ao amor a Deus” (p.107).

bém um elemento constitutivo do ser humano, é com base nela que experimentamos o amor, a amizade, o carinho – valores essenciais, cuja carência, sobretudo nos primeiros anos de vida, conduz a dificuldades de ordem afetiva e relacional. Do lado oposto temos o ódio, a indiferença, cujas consequências, para as pessoas e sociedade são sobejamente conhecidas.

Uma segunda dimensão é a singularidade de cada ser humano, que o faz autónomo, livre e irrepitível, dela decorrendo valores como a consciência, a intimidade e a individualidade. A sua carência faz emergir a alienação, a massificação e o egocentrismo. Ser livre significa ter capacidade de escolher, de aceitar a autodeterminação, de assumir as suas próprias decisões. Pela liberdade a pessoa pode manifestar o desejo de viver os valores como a verdade, a honestidade, a justiça, mas pode optar por viver os seus antivalores: a mentira, a desonestidade, a injustiça, num caminho de violência e corrupção. A singularidade da pessoa é também marcada pela sua vontade porque lhe permite tomar decisões e realizar as ações, ou omitir a sua realização, de modo consciente e autónomo. É pela vontade que os valores individuais, libertadores e morais, se tornam realizáveis e dela emergem os valores volitivos, como é exemplo a firmeza, a decisão, o dinamismo e o esforço.

A abertura é outra característica essencial do ser humano: estar, simultaneamente, desperto ao que o rodeia, pelas suas potencialidades de relação a diferentes níveis (com os outros, com a natureza, com as coisas, com a beleza e com Deus). Destas relações surge uma série de valores como sejam os sociais, que entram em relação com os afetivos; os ecológicos, que se relacionam com o interesse e o cuidado da natureza; os instrumentais, que permitem atingir determinados fins, mas não fins em si mesmos; os estéticos, que são desejados e desejáveis pela beleza; e os transcendentais ou religiosos, fruto da abertura a Deus, sentido último da vida.

Estes valores vão para além da própria existência imanente: Deus, a fé, a oração e a Igreja. Para o crente a transcendência teológica é algo de essencial, decorrendo muitas das suas ações diárias da forma como se relaciona com a divindade. Historicamente é inquestionável a relação entre o acontecimento religioso e o antropológico. Em oposição aos valores religiosos, Gervilla Castillo (2000) apresenta o ateísmo, a descrença e o materialismo que, segundo o autor, nalgumas conceções antropológicas, poderão ser considerados valores.

Para o desenvolvimento humano são, ainda, essenciais os valores do espaço e do tempo – físico, mas também social, antropológico, educativo... – onde esse desenvolvimento acontece. Ambos admitem os seus contrários, quando se alude ao espaço no sentido

negativo, por carência e o segundo refere-se ao tempo onde o Bem e a bondade estão ausentes, por exemplo o tempo de guerra.

Ao terminar a descrição do modelo de Gervilla Castillo (2000), parece-nos pertinente – por nos fornecer elementos, que nos podem facilitar uma maior compreensão da obra socioeducativa de Luiza Andaluz – completá-la com uma reflexão de Simões (1995, p.15). Para este autor, quer a ideia de integralidade, quer o de desenvolvimento harmonioso das capacidades, são fins parcelares, que se devem submeter ao fim último da perfeição moral, porque a “educação é a capacidade de agir, livremente, e com retidão moral”, por isso, afirma mesmo que “a educação moral não é uma educação: ela é a educação”. Exemplifica dizendo que o chamado desenvolvimento harmonioso das capacidades, pode conduzir a situações do tipo “mosaico” em que se ponha o desenvolvimento, destas mesmas capacidades, ao serviço do egoísmo, ou da ambição, afastando-se a educação, neste caso de um bom serviço ao homem e à humanidade.

2.1.4. O horizonte da fé e a procura de caminhos comuns na educação

Percebe-se em Luiza Andaluz a importância inequívoca da vivência da fé como fonte mobilizadora da ação socioeducativa. Ratzinger (2005, p.62) explica isto mesmo afirmando que a “sacralidade da vida e o empenho no seu respeito têm necessidade da fé”, enquanto reconhecimento da vida como dom de Deus criador. Escreveu:

Na época do iluminismo procurou-se entender e definir as normas morais essenciais dizendo que estas seriam válidas (...) mesmo que Deus não existisse (...).

Pretendeu-se assim assegurar as bases da convivência e, mais geralmente, as bases da humanidade. Isso parecia possível nessa época, na medida em que as grandes convicções de fundo criadas pelo cristianismo em parte resistiam e pareciam inegáveis. Mas já não é assim. A busca de uma certeza tão reconfortante que pudesse permanecer incontestada para lá de todas as diferenças falhou (...). Deveríamos inverter o axioma dos iluministas e dizer: mesmo aqueles que não conseguem encontrar o caminho da aceitação de Deus deveriam procurar viver e orientar a sua vida (...) como se Deus existisse. É este o conselho que já Pascal dava aos amigos não crentes; é o conselho que gostaríamos de dar também hoje aos nossos amigos que não acreditam. Assim ninguém fica limitado na sua liberdade, mas todas as nossas coisas encontram apoio e critério de que têm urgente necessidade (Ratzinger, 2005, pp.39-40).

A religião partilha, portanto, uma ética que orienta a pessoa e as relações sociais, sendo, ela própria, uma “fonte de ética” (Liberal, 2002, p.65). Nesta medida compreendemos que Luiza Andaluz, movida pelo Evangelho, tivesse procurado expressar na sua atividade, os gestos, as palavras e as atitudes de Jesus.

Entendeu que a fé não é só olhar para Jesus, mas ver a realidade “a partir da perspectiva de Jesus” (Francisco, 2013a, n.º 18). Confessar que, na fé, o Filho de Deus assumiu a carne humana significa acreditar que cada pessoa foi elevada até ao próprio coração de Deus e requer deixar-se amar por Ele e a amá-Lo com o amor que Ele mesmo comunica. A experiência da fé “provoca na vida da pessoa, nas suas ações uma primeira e fundamental reação: desejar, procurar e ter a peito o bem dos outros” (Francisco, 2013b, n.º 178). É um bem, feito na gratuidade independentemente de esses outros compartilharem ou não a mesma crença. Luiza Andaluz fê-lo, frequentemente, numa convergência de esforços no Bem-fazer socioeducativo, com pessoas de ideais bastantes distintos dos seus.

Esta atitude emerge da vivência cristã porque, segundo Ratzinger (2005, p.39), o cristianismo “desde o seu início, compreendeu-se a si mesmo como a religião do *Logos*, como a religião conforme a razão”, aberta àquilo que é verdadeiramente racional, voltando-se “para a procura da verdade e do bem, para o único Deus que está acima de todos os deuses”. Na continuidade desta reflexão, Cabral (2008, p.167) dirá que, ao nível de conteúdo, a ética cristã não difere substancialmente da ética racional, mas “põe-na no seu lugar quando [esta] tende a idolatrar-se”. A “lei de Cristo assume a lei natural”; como tal, a ética cristã “não se traduz em normas éticas que só pertencem ao cristianismo”. Refere o mesmo autor que a correta conceção acerca de Deus e das criaturas, é que “o criador é certamente *outro*, diferente – e tanto! – da criatura, do ser humano (...) é-lhe transcendente” (p.164), mas, por isso mesmo, Deus não lhe é exterior, mas é mais interior do que o próprio íntimo, como disse Sto. Agostinho.

Luiza Andaluz, na sua caminhada espiritual, por ocasião da sua estadia no Carmelo, em 1915, compreendeu bem esta realidade: “pouco instruída nas coisas de Deus nem sabia que devíamos procurar o Senhor em nós, mas ali senti bem que era assim” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Carta ao Cardeal Cerejeira, s.d.). Por isso, mais tarde, referindo-se à família religiosa a que pertence, dirá que “sabendo levar a Deus conosco, nós O distribuamos aos que têm fome e sede de justiça. Requer-se muita abnegação, renúncia e sacrifício, mas sobretudo muito amor e intensa vida interior para que o mundo, no meio do qual nós somos destinadas a viver, nos possa arrebatat até Deus” (Luiza Andaluz, Discurso na Benedita, 1946).

Em tudo o que seja verdadeiramente humano está presente o Divino; como tal, segundo Cabral (2008, p.165), há compatibilidade entre a ética religiosa e a ética secular, elas não se colocam em termos de alternativa, porque a “moral religiosa não suprime (...) a autonomia da moral humana”, nem a compromete ao ter Deus como o seu último fundamento.

No encontro da mensagem evangélica, resumida no mandamento do amor, com os problemas que emanam da vida em sociedade, a Igreja Católica detém-se, com base na razão e na fé, nos princípios da sua doutrina social, que é resultado de uma prática vivida e refletida a partir do Evangelho, encontrando-se envolvida num debate teológico acerca do estatuto epistemológico dessa doutrina (Fontes, 2000b). Neste sentido, revela um carácter dinâmico, evolutivo, que se vai adaptando às novas realidades, caracterizando-se antes por afirmação de valores ou sentidos universais que devem estar presentes nas relações humanas qualquer que seja o modelo organizativo escolhido por uma determinada comunidade social (Sardica 2004, p.368), tendo sempre, porém, como via mestra, o amor, com origem em Deus, ou seja, a caridade (Bento XVI, 2009).

Sobre este assunto escreveu também o Papa João Paulo II:

A Igreja (...) não propõe sistemas ou programas económicos e políticos, nem manifesta preferências por uns ou por outros, contanto que a dignidade do homem seja devidamente respeitada e promovida e a ela própria seja deixado o espaço necessário para desempenhar o seu ministério no mundo. Mas a Igreja é «perita em humanidade», e isso impele-a necessariamente a alargar a sua missão religiosa aos vários campos em que os homens e as mulheres desenvolvem as suas atividades em busca da felicidade, sempre relativa, que é possível neste mundo, em conformidade com a sua dignidade de pessoas (...) A doutrina social da Igreja (...) não é tão pouco uma ideologia (...) a sua finalidade principal é interpretar estas realidades, examinando a sua conformidade ou desconformidade com as linhas do ensinamento do Evangelho sobre o homem e sobre a sua vocação terrena e ao mesmo tempo transcendente (Papa João Paulo II, 1987, n.º 41).

As palavras, mais recentes, do Papa Francisco (2013b), na sua exortação apostólica intitulada “A alegria do Evangelho”, dão continuidade a esta reflexão:

No diálogo com o Estado e com a sociedade, a Igreja não tem soluções para todas as questões específicas. Mas, juntamente com as várias forças sociais, acompanha as propostas que melhor correspondam à dignidade da pessoa humana e ao bem comum. Ao fazê-lo, propõe sempre com clareza os valores fundamentais da existência humana, para transmitir convicções que possam depois traduzir-se em ações políticas (Francisco, 2013b, n.º 241).

O Conselho Pontifício da Justiça e Paz, redigiu, em 2004, um compêndio onde apresentou, de modo sistemático, os pilares da doutrina social católica. Com base nele e noutros documentos pontifícios, aprofundaremos de seguida a visão cristã da pessoa.

O ser humano é criado por Deus à Sua imagem e semelhança, amado e salvo em Jesus Cristo, donde deriva a igualdade, a dignidade e a unidade de todos. Afirmar isto significa que a pessoa tem capacidade de conhecer e amar a Deus. Esta relação com Deus pode ser ignorada, esquecida ou afastada, mas não pode ser eliminada. Não sendo um ser solitário, é capaz de sair de si, para entrar numa relação de diálogo e de comunhão com o outro e é nesta relação, que impele ao dinamismo de reciprocidade, que se revela ainda mais profundamente a imagem de Deus (Conselho Pontifício “Justiça e Paz”, 2005, n.º 35, 39 e 130).

Segundo a visão cristã, no ser humano “espírito e matéria não são duas naturezas unidas mas forma uma única natureza” (Catecismo da Igreja Católica, 1993, n.º 365). O espiritualismo que despreza a realidade do corpo e o materialismo que considera o espírito mera manifestação da matéria, não se enquadram nesta visão que destaca a totalidade e unidade do ser humano (Conselho Pontifício “Justiça e Paz”, 2005).

A dignidade da pessoa apela a que esta proceda segundo a sua própria consciência e por livre adesão, movido desde dentro e não levado pelos “impulsos cegos” ou por coação externa. A liberdade determina o crescimento do ser humano, pelas escolhas conformes ao verdadeiro Bem. Forma e guia por sua iniciativa, a sua vida pessoal e social assumindo por ela plena responsabilidade. De facto, Deus criou o homem livre para que possa chegar a ser o que na realidade ele é: procure por si mesmo o seu Criador e aderindo a Ele busque a perfeição. A liberdade não é ilimitada, nem se opõe à dependência de Deus ou à lei moral que une os seres humanos pelos princípios comuns (Conselho Pontifício “Justiça e Paz”, 2005).

Apesar de ser chamado a estar em comunhão com Deus, o ser humano, vive também uma situação de divisão tanto a nível pessoal como a nível social, que o leva à rejeição ou destruição do Bom e do Bem por excelência, isto é, à recusa de Deus. A raiz destas lacerações individuais e sociais, que denigrem o seu valor e dignidade e o afastam da fonte da Vida, de Deus, à luz da fé chama-se pecado (Catecismo da Igreja Católica, 1993; Conselho Pontifício “Justiça e Paz”, 2005) Na perspetiva cristã tudo quanto existe deve ser ordenado em função do ser humano, mas este, é chamado a tudo ordenar em função do projeto de Deus (Concílio Vaticano II, 1965).

A dignidade da pessoa humana, na visão cristã, advém-lhe da condição de ser criado à imagem e semelhança Deus. É o fundamento dos princípios da doutrina social da Igreja, do qual emerge, por exemplo, o princípio do bem comum, a unidade e a igualdade de todas as pessoas (Conselho Pontifício “Justiça e Paz”, 2005).

Cada ser humano tem uma responsabilidade para com os outros e o mundo, sendo o cuidado para com a natureza expressão de um estilo de vida que implica a capacidade de viver juntos e de comunhão, numa fraternidade universal (Francisco, 2015). Amar alguém é querer o seu bem e trabalhar eficazmente pelo mesmo, mas ao lado do bem individual existe o bem ligado à vida social, é o bem comum, o de “*nós-todos*, formado por indivíduos, famílias e grupos intermédios, que se unem em comunidade social” (Bento XVI, 2009, n.º 7) e que engloba também a responsabilidade para com as gerações vindouras (Francisco, 2015, n.º 160). Com o próprio trabalho, o ser humano colabora com os outros no desenvolvimento da humanidade contribuindo para a melhor organização da sociedade.

O trabalho tem, deste modo, uma dimensão pessoal, na medida em que desenvolve as próprias faculdades; mas possui também uma dimensão social: não só porque permite os meios de subsistência no qual se edifica a vida familiar, sendo por isso um direito fundamental, mas também porque pode ajudar na humanização de uma sociedade (João Paulo II, 1981).

Se Luiza Andaluz tinha subjacente à sua ação socioeducativa uma conceção de pessoa e da sua dignidade de origem cristã católica, como destacámos no primeiro capítulo, abre-se sem conflito às correntes pedagógicas inovadoras da época, pelo contacto privilegiado que tinha com aquilo que se passava em dois países especialmente marcados pelo Movimento da Educação Nova: Estados Unidos da América, na correspondência com parte da sua família, de origem protestante, que vivia em Filadélfia; e França, entre 1915 a 1922, com a colaboração, em Lisboa, na Obra das Escolas da Igreja de S. Luís, dos padres e irmãs Vicentinas, e em 1930, com instituições francesas quando lá se deslocou para conhecer “obras sociais” (Luiza Andaluz, ACSNSF – História, 1954, m.f.134).

A divulgação dos ideais do Movimento da Educação Nova, ao serem afirmados como universais, reforçaram a sua aceitação, como podemos constatar pela observação da figura tutelar que foi Ferrière: “não será digno de atenção ver dum ao outro lado do oceano a realidade viva, isto é a infância múltipla, ativa e espontânea (...) que nós condensamos na expressão: Escola ativa?” (1934, p.18). Trata-se de ideais que partiam da centralidade da criança no ato educativo, valorizavam a atividade, a educação na vida, tinham em vista

a educação integral, destacando o carácter moral e como horizonte uma regeneração da sociedade.

Luiza Andaluz teve a capacidade de abertura, de diálogo e de acolhimento das correntes pedagógicas da época, assimilando-as na sua prática, e considerando o referencial axiológico que era fruto da sua experiência de vida cristã.

Se no início deste subcapítulo, dedicado à dimensão filosófica, nos referíamos aos efeitos do desmoronar axiológico do mundo contemporâneo, com consequências no aprofundamento da dimensão teleológica da educação, terminamos com o desafio lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2016) de se reverem os propósitos da educação tendo como base uma visão humanista, numa perspectiva do bem comum, partindo de uma atitude dialógica:

É um chamado ao diálogo dirigido a todas as partes interessadas. Inspira-se em uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, com vistas a construir um futuro sustentável. Esses são os aspetos fundamentais de nossa humanidade comum (UNESCO, 2016, Resumo executivo in *Repensar a educação*).

Neste documento houve a coragem de se afirmar que nunca foi tão urgente a necessidade de se repensar o propósito da educação. Propondo que o conhecimento e a educação sejam considerados bens comuns, apela à busca de valores universais e destaca a abordagem humanista afirmando que esta leva ao diálogo sobre educação, para além de seu papel utilitário no desenvolvimento económico.

De facto, o consenso acerca do valor intrínseco e inalienável do ser humano, da sua dignidade, possibilita o diálogo, abrindo caminhos comuns de procura. Gonçalves (2015, p.155) alerta, contudo, que, no que se refere à origem e fundamento da referida dignidade – se “alicerçada na natureza racional humana ou numa heteronímia incondicionada, em Deus” –, não existe consenso. Apesar disto, e das diferentes concepções de pessoa e de educação, importa aprofundar, ainda que brevemente, este conceito.

Aparecendo explícita na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a dignidade do ser humano foi erigida em “fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Segundo Gonçalves (2015), o Ocidente foi berço de diferentes tradições racionais que alicerçaram e traduziram a realidade ontológica e ética da dignidade da pessoa, mas, de entre elas, foi a tradição judaico-cristã que mais contribuiu para tal realidade. Efetivamen-

te, esta civilização surgiu sobretudo do encontro e tensão de diferentes horizontes culturais: o greco-romano – que, numa visão cosmocêntrica, postulou a natureza como princípio fundante, significando o *ser*, antes de mais, permanência e eterno retorno – e o judaico-cristão – que rompe com esta ligação do homem à natureza para o referir a um Deus pessoal que, na sua absoluta transcendência, confere um novo sentido à existência.

Maia (2013, p.65) refere-se a uma “dignidade de condição”, fruto da humanidade de cada um. Efetivamente, a “pessoa humana vale por si (...) vale pela sua dignidade, isto é, a pessoa tem um valor intrínseco, porque é fim em si mesma” (Lopes, 2013b, p.288).

Mas, se o ser humano é digno, precisamente porque tem valor por si mesmo, possui também um dinamismo que possibilita o aperfeiçoamento, que requer, para se concretizar, de educação (Martínez, 2003). Podemos, por isso, falar, utilizando as palavras de Maia (2013, p.65), de uma “dignidade de realização”, resultado do empenho na tarefa de hominização e humanização. De facto, “só a educação é capaz de avaliar um futuro que garanta uma existência digna a cada ser humano” (Lopes, 2013a, p.160).

Por sua vez, para Borges (2002, p.48) a dignidade inviolável do ser humano alicerça-se na capacidade de colocar a questão de Deus, independentemente da resposta; isto porque, quando o faz, há um infinito que se vislumbra. Afirma o mesmo autor que, se a “simples palavra Deus deixasse de existir, o homem deixaria de ser homem”. Já Lopes (2013a, p.161), refere-se, também, à dignidade moral como aquela que provém da “verdade dos seus princípios e da conformidade do seu agir com [esses mesmos] princípios”.

De facto, o fundamento da educação centra-se na dignidade humana e é nela que se poderão encontrar caminhos comuns de refundamentação. Contudo, segundo Genís (2013), o humanismo do século XXI não surgirá espontaneamente, mas terá de se alimentar da sua tradição, o que exige um aprofundamento da mesma, das suas raízes. Nesta mesma linha, o autor levanta a questão se não seria importante aprofundar o cristianismo na sua essência. Desta pergunta emerge, em nossa opinião, um desafio para a atualidade; serão as atitudes de diálogo, na busca dos valores universais e do bem comum que permitirão dar à educação o valor que sempre teve.

2.2. Dimensão ética da educação

A educação, como anteriormente afirmámos, é sempre uma “intervenção propositada no devir humano” e traduz-se numa “dinâmica relacional destinada a promover o desenvolvimento da humanidade em cada homem” (Baptista, 2007, p.229), sendo, por isso, marcada pela intencionalidade (Baudouin, 1994). Numa visão ética, este desígnio não pode deixar de colocar constantes desafios ao educador, ligados ao progresso da humanidade e, nessa medida, indissociáveis do aperfeiçoamento ético dos sujeitos (Baptista, 2007). Na verdade, qualquer ato educativo deve ser orientado em direção ao que é o melhor, o que conduza a pessoa para o Bem, pressupondo-se, por isso, que “na base de qualquer finalidade (e até metodologia) pedagógica esteja uma orientação ética” (Maia, 2000, p. 349).

É, portanto, de salientar que a ética nunca pode deixar de ter como fundamento uma conceção filosófica do homem, que seja global e integrada ao mesmo tempo que presume um esclarecimento de conceitos que lhe servem de base, como é exemplo, a liberdade, o valor, a consciência e a dignidade humana (Campos, Greik & Vale; 2002).

Existe, por isso, uma ligação profundíssima entre a ética e a filosofia, o que leva Campos *et al.* (2002, p.2) a afirmar que “a história da ética (...) entrelaça com a história da filosofia e [nela] busca fundamentos para regular o desenvolvimento histórico-cultural da humanidade”; mas existe também uma ligação entre a ética e a pedagogia, entendida como operacionalização educativa, que impele o educador a prosseguir pelo Bem no desempenho quotidiano das suas funções educativas (Cunha, 1996a; Boto, 2001). E, desejavelmente, o educando, impelido pelo educador, busca-o também, como aprendiz. Numa perspetiva ética, ambos, seres livres e autónomos, podem optar e agir segundo um núcleo central de valores.

Luiza Andaluz assumiu esse desafio, que evidenciou nos seus discursos e expressou na sua ação; por isso, orientava as educandas apelando a que mantivessem firmes na sua vontade no caminho do Bem (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas: “O tempo corre veloz...”, s.d.).

Sendo a ética a “visão responsável do ser humano no mundo” (Araújo, 2010, p.411), o problema que lhe é inerente consiste, segundo Bercovitz (1994) e Araújo (2010), na necessidade de cada ser humano encontrar uma resposta firme e clara à pergunta sobre o que deve fazer, tendo como horizonte a “procura do Bem” (Cunha, 1996a, p.84), que é um núcleo axiológico central (Patrício,1993). Nesta resposta inter-relacionam-se as dimensões

teóricas e normativas, cuja síntese se expressa numa exigência prática, a que Araújo (2010) chama *dever moral*.

Assim, neste ponto, vamos continuar a aprofundar o conceito de ética; do dever como expressão ética, exemplificando-o em Luiza Andaluz; da importância da virtude como coragem para fazer o Bem; da necessária educação para a mesma e do dever ou responsabilidade de educar.

2.2.1. Perscrutando os conceitos de ética e de moral

A palavra *ética* deriva de um vocábulo grego que possui duas variantes: *éthos* que significa hábito, costume e *êthos* (Vidal, 1991) que, originariamente, expressava o conceito de *morada*, lugar onde se vive ou se mora, tendo, posteriormente, passado a designar *carácter, modo de ser* ou *modo de estar* (Moratalla, 2008). A tradução latina transpôs esses significados para o termo *mos-moris*, de maneira que o termo *moral* procedente do latim tem sido utilizado para descrever o carácter ou modo de ser mas também de *costume* (Moratalla, 2008). Assim os termos *ética* e *moral*, segundo Vidal (1991), têm o mesmo conteúdo semântico, referindo-se ambos à mesma realidade. Ainda assim, impõe-se uma distinção (Vidal, 1991; Barbosa, 2007).

Cabral (1999a) defende que, para alguns, o conceito de *moral* se refere às ações praticadas por hábito e aos costumes em geral, pelo que, nesta conceção, a lei é como que uma cristalização destes hábitos ou costumes; a *ética*, por sua vez, examina a dimensão da ação, apresentando-se como o modo de agir expresso pela interioridade da própria pessoa que age, não já por simples conformidade com a lei mas em fidelidade a si própria. Este mesmo autor acrescenta que a *moral* é considerada não só como o agir na sua relação com a lei mas também como “o juízo prudencial da consciência” (Cabral, 1999b, p.960), ao passo que a *ética* se reporta à fundamentação racional da moral e inclui, por conseguinte, uma reflexão que liga a moral com a metafísica.

Efetivamente, Cunha (2013, p.13) diz “que uma ética sem metafísica não pode ser um caminho de liberdade” e explica que aquilo que se chama metafísica se refere ao “dado indisponível da perfeição e da felicidade humana que o ser humano encontra como institu-

ído gratuitamente e, quando bem pensado, lhe garante uma defesa contra todas as formas totalitárias de pensamento soberano que lhe negam a liberdade sejam pensamentos políticos, sejam ideologias de diversas proveniências”.

Avançando na nossa tentativa de esclarecimento, seguimos Barbosa (2007) que entende estes dois conceitos como complementares: a *ética* investiga a fundamentação do agir, os princípios e os valores, a dimensão da interioridade dos atos; a *moral* apresenta ações e normas concretas, ou seja, aquilo que é objeto da ética, concretiza-se e aplica-se, nos costumes, nos hábitos e nas regras. A ética aparece, pois, como uma meta moral e a moral como uma manifestação da ética.

Seguindo esta mesma perspectiva, Cunha (1996a, p.18) afirma que normalmente considera-se “a ética como exprimindo os princípios universais mais abstratos (...) enquanto a moral se refere às normas concretas”, que a encarnam na cultura. A ética constitui, assim, o horizonte crítico e estrutural do próprio quadro moral, podendo ser considerada como a “articulação racional do Bem”. A interligação e a distinção entre estes dois conceitos são explicadas por Cunha (1996a, p.17) com um exemplo muito simples: os pais “cuidam dos filhos porque isso é que está bem, porque é racional”, mas a forma de o fazer dependerá de cada cultura, podendo originar quadros morais distintos.

Também para Patrício (1993, p.140) o referencial do comportamento não pode deixar de ser o Bem, podendo o Bem ser concretizado diversamente: a moral está relacionada com comportamentos específicos e a ética com o “princípio normativo desses comportamentos”, ou seja, do mesmo princípio ético pode efluir uma pluralidade de costumes.

Ainda que seja possível chegar a um consenso sobre o sentido das expressões em causa, das suas relações e da sua expressão, estes não deixam de apresentar ambiguidades. Muitas vezes se inclui na ética a ação humana e a reflexão sobre si mesma. Assim, para Pereira (2016, p.11), a ética: “é o *topos* ativo de possibilidade, *da* possibilidade, de bem e de mal, o único lugar para tal” e, portanto, ontologicamente, define, produz e cria, introduz a diferença e impõe-se “no todo do ser – do que é verdadeiramente humano no ser humano”.

Independentemente das variações, e mesmo, das incongruências patentes no esclarecimento em causa, a ética e a moral, para Moratalla (2008), têm os mesmos objetivos: ambas se ocupam dos princípios, normas e valores que tornam a vida humana digna, ainda que a ética o faça a partir de uma perspectiva filosófica e a moral o faça no âmbito da vida quotidiana, onde se constrói o carácter ou o modo de ser. Para este autor, a *moral* responde à pergunta *o que devemos fazer?*, enquanto a ética questiona *o porque devemos fazer aqui-*

lo que fazemos. Estão em planos distintos: a ética, num plano reflexivo, demarca-se do quotidiano e questiona-se acerca do que é comum, de um modo argumentativo e lógico (como é típico da perspectiva filosófica); a moral, num plano vital e existencial, percorre os princípios, normas e valores que cada pessoa ou grupo, considera como bom e orientador (Moratalla, 2008).

Consciente de que a ética se concretiza na ação humana, na possibilidade suprema de fazer o Bem ou de não o fazer, que requer sempre reflexão sobre si mesma, que representa uma visão responsável sobre o mundo, que leva o ser humano a implicar-se, questionando previamente sobre o que deve fazer, damos continuidade a este tópico, a partir do conceito de dever, tendo em atenção que a ética se expressa nas decisões que se tomam e no modo como se vive.

2.2.2. O dever como expressão ética

A palavra dever utiliza-se com diversos significados (Maia, 2006b). Segundo Kremer-Mariette (1990) traduz-se na lei moral, que Kant sintetizou no imperativo categórico: “age unicamente de acordo com a máxima que te faça simultaneamente desejar a sua transformação em lei universal” (Kant, 1995, p.91). Eleva o homem acima do seu mundo sensível e liga-o “a uma ordem de coisas que só com o entendimento se pode conceber, ao mesmo tempo que lhe dá liberdade e interdependência relativamente ao mecanismo de toda a natureza” (Vancourt, 1994, p.85).

Pode-se usar, vulgarmente, a palavra dever, no singular e no plural, mas com sentido algo diferente; para Maia (2006b, p.72), no singular, significa, “a orientação da pessoa segundo um papel social, um ideal ou a própria condição humana” e no plural refere-se, frequentemente, às obrigações, aos trabalhos – neles incluídos os escolares – às ordens cumpridas, às normas respeitadas ou às simples tradições repetidas. Na perspectiva do mesmo autor, “o dever corresponde ao papel social que se espera ver desempenhado por alguém, de acordo com o estatuto que goza esse alguém” e está associado “à honra, dignidade, à ordem social, à melhoria das condições de vida, ao ser adulto” (Maia, 2006b, p.72).

No entanto, Maia (2000, p.340) descreve um conceito de dever que junta a “subjetividade e relatividade do desejo e o seu carácter imediato”, com uma visão tradicional, subjetiva mas “universável e orientada para fins mediatos”. Este autor explica que, neste caso, “não se trata do dever como uma realização específica de uma tarefa imposta por alguém” mas do dever que “interioriza a obrigação com vista à perfeição”. A condução pelo dever pressupõe, por isso, uma orientação fundamentada segundo um ideal de aperfeiçoamento, que implica opções por referência ao que é considerado melhor e, nessas opções, os outros são tidos em conta, não sendo exigido a alguém o que vai além das suas possibilidades.

Também para Araújo (2010, p.35) o dever não é uma simples obrigação social. É uma exigência prática, uma resposta-síntese, fruto da dimensão normativa e teórica, sobre o que se deve fazer para contribuir responsabilmente para o maior Bem. Ou seja, o dever, para este autor, consiste, fundamentalmente, numa “tomada de consciência pela qual a vontade individual se determina a atuar de acordo com um fim valioso relativamente ao qual o sujeito assume um compromisso ético”; e, como tal, implica a “conformidade com a razão” e o “sentido de coerência e também de felicidade”.

Nas palavras dirigidas às alunas da Creche e do Colégio e em cartas que deixou vislumbramos em Luiza Andaluz o *dever* com esse sentido que temos vindo a descrever:

(...) lembrai-vos, queridas educandas, deste Colégio e filhas queridas do meu coração, que só traçando a estrada austera do dever vós conseguireis ser verdadeiramente felizes” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “um dever me faz...” s.d.).

A vida não é um romance, a vida é uma realidade que vós deveis utilizar pelo dever e embelezar pelo coração (Luiza Andaluz, ASNF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Os anos passam...”, s.d.).

Fruto de uma consciência e atitude ética apurada, o *dever* em Luiza Andaluz implica o reconhecimento do seu próprio valor, sendo a sua prática considerada o caminho de felicidade. Surge como resposta à pergunta sobre o que é que “eu” devo fazer no presente pelo bem comum, pelo outro, pela sociedade, o que se concretiza em *deveres* a cumprir:

Entre o passado que se afasta e o futuro que nos aguarda, está o presente onde temos deveres a cumprir (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 2 de abril, 1966).

Os conceitos de *dever* e de *deveres*, entrevemo-los em Luiza Andaluz, *tal* como Maia (2006b, p.73) os apresenta: “o dever aparece como fim e os deveres como meios”.

Este mesmo autor afirma que o “dever manifesta uma mundividência, realiza um modo específico de ser e suporta um dinamismo de devir”, supera o “simples ser e o dever

ser”, mas torna-se a manifestação das “minhas potencialidades em aperfeiçoamento, que podem ser úteis aos outros e gerar uma dinâmica de crescimento de condições humanas” e da “aspiração ao universal de humanidade aberta (aos outros e ao infinito)”.

Tendo em consideração o objeto do presente estudo, focamos a nossa reflexão num dever específico: o de ser educado e de educar, que entendemos conduzir a vida e a obra socioeducativa de Luiza Andaluz.

O educar-se é uma atitude requerida para educar (Herrerias, 2011). Efetivamente, segundo Maia (2006a, p.137), toda a educação “começará pelo dever de se educar, isto é, pelo dever de desenvolver em si qualidades dignas de ser pessoa”, independentemente de quais forem⁹³. Daqui resulta o “dever de partilhar essas qualidades desenvolvidas com os que as não têm, na perspectiva de que lhes sejam proveitosas”, isto é o “dever de educar os outros”.

Assim sendo, para este mesmo autor, o direito de educar, ou seja, de “organizar conteúdos e estímulos a serem transmitidos aos outros com vista à sua educação”, está associado ao direito de os outros se disporem a receber a orientação dos que têm o dever de educar; por isso, “ao direito que o educador tem de educar corresponderia o dever de o educando ser educado” – que é comum e condição de todo o ser humano.

O dever de ser educado é, para Maia (2006a, p.137), a “consequência da disposição geral de ser educado”; além disso, a educação não pode ser recusada porque “não ser educado é sinónimo de abdicar de ser homem no sentido de pessoa ou entidade consciente e livre, desenvolvida no maior grau de aperfeiçoamento possível”. Ser educado significa aceitar, com gratidão, o privilégio de poder ser ensinado, assumindo o dever da aprendizagem e a responsabilidade de ser herdeiro (Baptista, 2007).

Na obra socioeducativa de Luiza Andaluz ninguém parece estar excluído dos deveres, quer adultos, quer crianças. No chamado “ABC do Colégio Andaluz”, para uso das alunas, estão claramente explícitos os deveres que estas deveriam cumprir:

“Tens três deveres a cumprir:

- Fortalecer e governar o corpo
- Alimentar e esclarecer a inteligência
- Educar o coração (Colégio Andaluz, ACSNSF - ABC do Colégio, s.d.).

⁹³ Segundo Maia (2006a, p.137), dependerão das “épocas, situações, condições, potencialidades, etc.”.

Compreende-se nestas frases as palavras de Maia (2006a, p.137) acima citadas referente à dinâmica educativa: “todo o processo começará pelo dever de se educar, isto é, pelo dever de desenvolver, em si, qualidades dignas do ser pessoa”.

Consciente de que assumir *o dever* resulta de uma atitude pessoal, responsável autónoma e livre (Araújo, 2010), Luiza Andaluz apostava numa educação onde a ética se destacava, sendo, por isso, o Colégio Andaluz, em Santarém, descrito como um “braseiro ardente onde se formam raparigas para as lutas da vida, ensinando-lhes que o dever é palavra sagrada que não admite transigências” (Servas de Nossa Senhora de Fátima, 1948).

Compreende-se o(s) *dever(s)* muito para além de uma listagem de condutas; como podemos perceber, no texto que se segue, em que Luiza Andaluz explica que o dever se torna possível de se realizar quando cada um, agindo a partir de uma atitude interior, optar constantemente pelo Bem, renunciando ao que dele se distancia, mesmo quando isto exige esforço, dedicação, doação de si, até ao limite das suas forças:

Eu queria, se fosse possível, formar nova constelação celestial onde em letras de oiro eu pudesse escrever os vossos deveres, traçar a vossa linha de conduta. Mas parecendo irrealizável esse desejo ele torna-se realizável se vós fixardes na vossa alma as palavras da vossa divisa - «Malo mori quam foedari»; «Antes morrer que manchar-se» (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Um dever me faz...”, s.d.).

Luiza Andaluz, por estas palavras, que se afiguram como intemporais num primeiro impulso protetor, tende a apresentar os deveres e a traçar uma linha de conduta para as educandas, reconhecendo, perante estas, que a ética só se torna realizável pela responsabilização perseverante de cada uma, na vivência dos ideais de Bem, orientando-as, por isso, nesse sentido. De facto, como afirma Maia (2000, p.359), pelo dever “dispomos de uma força instintiva de fidelidade a uma natureza que nos atrai para uma transcendência dos limites”, que junta a “consciência e a vontade”, onde se recusa a “caminhar sem ser para a liberdade”.

Para Luiza Andaluz *o dever* é um caminho que se cruza com a fé: a resposta ao que eu devo fazer pode-se ir encontrando na relação com Deus, a fonte de todos os valores, pois Ele é o Bem supremo:

Sabei amar a Deus e amando-O sabereis cumprir os vossos deveres de boas cristãs (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “O tempo corre veloz...”, s.d.).

A atitude primeira é acolher a Deus, amá-l’O, sabendo que a sua vontade é o Bem maior para a própria pessoa, para toda a humanidade e para cada um dos seres humanos, e, conseqüentemente, também para o mundo.

Considerando o sentido de dever, que procurámos explicar, podemos afirmar que na educação se pretende, na verdade, que o educando venha a assumir, no presente e no futuro, o *dever* de ser educado e de educar – este último, segundo Maia (2002) marca a passagem de adolescente a adulto – e que, assim, estruture a sua formação. Os conteúdos e objetivos da aprendizagem desse *dever* serão os que conduzem à “formação das virtudes, acrescentados de uma orientação altruísta e perfetibilizadora da mesma” (Maia, 2006b, p.75). É esta ideia que, de seguida, desenvolveremos.

2.2.3. Do *dever* à virtude: o horizonte da educação do carácter

Como temos vindo a afirmar, a ética situa-se no domínio da possibilidade da perfeição do humano e o *dever*, como expressão ética, nas palavras de Maia (2000, p.339), possibilita o desencadear de uma teleologia da perfectibilidade, facilitando uma “adequação entre a representação do melhor e a ação boa”; conseqüentemente, o *dever moral* é determinado não só por uma “finalidade interna de perfeição”, mas por uma “finalidade externa de opções dentro das perfeições possíveis”.

Sendo as virtudes (ou a virtude) características da personalidade (do carácter) que não derivam de um dom da natureza, mas sim da superação dos próprios limites em direção aos ideais, à excelência moral (La Taille, 2002; Martínez, 2016; García-Baró, 2016), a sua abordagem enquadra-se na reflexão que temos vindo a seguir. De facto, a pessoa virtuosa, segundo Patrício (1992, p.153), é aquela “que vai para além do conhecimento intelectual da virtude”, a ação virtuosa torna-se nela “habitual e duradoura”, isto, porque a virtude tem um carácter teleológico, que influencia e transforma quem a vive (Martínez, 2016). Por outras palavras, a assimilação e apropriação progressiva do valor subjacente à virtude, o ideal, não acontece apenas, ou essencialmente, pelo conhecimento e desejo do mesmo, mas pela sua vivência.

Tendo a reflexão sobre a virtude já uma longa tradição, abordaremos, de seguida, o pensamento de alguns autores que a aprofundaram.

Para os gregos a virtude era o *aretê*, qualificativo dado a “pessoas cultivadas retamente” (Mongillo, 1997, p.1277). Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*, descrevia-a como a atitude permanente para realizar *bem* o *Bem*. O equivalente latino de *aretê* é *virtus*, que significa simultaneamente maturidade e força (García-Baró, 2016); como tal, a pessoa madura e forte tem as condições necessárias para “realizar os seus próprios deveres civis e humanos” (Mongillo, 1997, p.1277). A virtude inclui, por isso, uma dimensão pessoal mas também a social.

Em Santo Agostinho a virtude estava subordinada ao amor. Sendo este a manifestação da mesma, o amor não era mais do que desejar uma coisa por si mesma; uma relação que partia da liberdade e que se tornava efetiva na caridade (Arendt, 1997). Dotado de livre-arbítrio, o ser humano poderia escolher entre o Bem e o Mal (Campos *et al.*, 2002) e, não esqueçamos, liberdade era o uso do livre-arbítrio no sentido da escolha e realização do Bem. Cada ser humano só era considerado livre quando criava o Bem. Cada ato de liberdade era um ato de divinização do ser humano, pois introduzia o Bem no mundo, incarnando uma divina possibilidade, como que pondo Deus no mundo.

A felicidade era a grande preocupação ética de Santo Agostinho, sendo o seu fim o próprio Deus, e o sujeito da felicidade o ser humano. Aqui vemos a felicidade materializada na união com Deus, união não apenas transcendente em relação ao tempo, mas união que acontece sempre que o ser humano “possui Deus” (Santo Agostinho, 1997, p.45), isto é, sempre que o ser humano realiza o Bem, pois todo o Bem é considerado de Deus.

Na continuidade do pensamento de Aristóteles e de Santo Agostinho, São Tomás de Aquino apresentava as virtudes como hábitos que orientavam ou predispunham a vontade para o Bem (Barros, 1966) considerando-os disposições estáveis para proceder de um determinado modo de preferência a outros. Para percebermos este conceito na perspetiva tomista temos de distingui-lo de *costume*: se ambos revelam constância e estabilidade, o costume encontra-se mais associado à repetição e não à voluntariedade, enquanto o hábito, em contrapartida, inclui o “domínio de si (...), capacidade de ação responsável, humana e humanizadora, liberdade libertada na orientação para o Bem” (Mongillo, 1997, p.1278).

A este propósito, Boavida (2009) lembra que, para Kant, tornar-se virtuoso constitui uma tarefa de grande importância, que passa pela observância do *dever*, pelo que, deste modo, a vontade necessita de ser movida pelo respeito ao *dever*. Para este filósofo, a dignidade depende *a priori*, do cumprimento de princípios marcados pela universalidade. O

fundamento da moral que defendeu não era o religioso, o social, ou o intuitivo (sensível), mas o transcendental, isto é, racional comum a toda a humanidade. Esta é, reconhecida-mente, uma ideia profunda e inovadora, porquanto a moral passa a ser considerada como um processo pessoal de responsabilização na decisão, marcada pela razão e pela liberdade individual (Boavida, 2009).

Ainda segundo Boavida (2009), deslocou-se para o sujeito o peso da interpretação e da decisão moral, levando-o a colocar-se na posição de sujeito universal e desvalorizando as dependências sociais. Tal transferência obrigaria a um acréscimo de racionalização, que exigiria da tarefa educativa uma dimensão não imaginada. Como isso não tivesse sucedido, a moral subjetivou-se progressivamente, ficando na dependência dos sentimentos individuais, da vontade de cada um. Perdendo a moral a sua componente social e coletiva, as virtudes com o seu potencial de aperfeiçoamento – porque são, qualidades objetivas e referências claras que orientam a ação e a educação – deixaram de ser valorizadas.

A ética virtuosa tradicional assentava na exterioridade dos comportamentos – trabalhava-se de fora para dentro – acreditando que o exterior moldaria o interior (Cunha, 1996a), conceção na qual “educar eticamente era esculpir o ser ético do educando” (Patrício, 1993, p.142), segundo determinados modelos. Mas, segundo Patrício (1993), uma conceção que se foca em demasia nessa exterioridade está desajustada às sociedades contemporâneas, que desenvolveram uma consciência ética do ser humano; mas isto não invalida a recuperação de uma educação moral centrada no culto das virtudes, como ensinavam “Aristóteles, seus mestres e discípulos” (Patrício, 1993 p.142), sabendo integrar o melhor do passado, com a visão da moderna psicologia (Cunha, 1996b).

Segundo Patrício (1993, p.153), há importantes defensores de “uma corrente do pensamento e da educação moral, que mergulha as suas raízes na filosofia grega e no pensamento cristão medieval”, e que valoriza a educação das virtudes. Não é uma corrente relativista nem subjetivista, mas “pressupõe a existência de uma lei moral universal”. Desses princípios morais fundamentais cada pessoa deveria extrair elementos a aplicar às situações concretas da sua vida. A decisão, bem como “a derivação de regras morais dos princípios fundamentais, é racional e livre”.

Também Cunha (1996b, p.264) se detém no ressurgimento do Movimento da Educação do Carácter, pelos anos de 1980, nos Estados Unidos, cujo objetivo é formar os jovens de modo que eles saiam da escola com “disposições estáveis para a prática das virtudes democráticas – honestidade, colaboração, responsabilidade cívica, patriotismo, etc”. Os

conceitos – sobretudo o de *carácter* e de *virtudes* – “tiveram a função de chamar a atenção para uma realidade que tinha sido menosprezada: isto é, a influência que as nossas ações e decisões têm nas nossas pessoas” (Cunha, 1996b, p.284). Era, em suma, proposta do mencionado movimento obter “uma visão mais integrada do agente moral, um conceito mais alargado do professor como educador moral, e uma perceção mais compreensiva da escola como espaço e tempo de educação moral” (Cunha, 1996b, p.270).

Estas correntes educativas, que defendem o que se chama, tradicionalmente, de formação do carácter, assinalam que a formação moral não deve ficar apenas pela transmissão de noções ou reflexão sobre valores mas que “é necessário criar hábitos e atitudes através de experiências”(Cunha, 1996a, p.146).

Como acima descrevemos, a reflexão sobre as virtudes, tem uma longa tradição e perpetua-se na atualidade. No seu estudo, Le Thierry (1992) aprofunda as que considera pedagógicas e que foram marcantes ao longo da história, reabilitando-as para a contemporaneidade. Numa relação fecunda com as culturas circundantes, nomeadamente a greco-romana, o cristianismo assumiu as virtudes morais consideradas como charneiras, denominando-as *virtudes cardinais* – prudência, fortaleza, justiça e temperança – e inserindo-as no dinamismo das *virtudes teologais* – fé, esperança e caridade (Le Thierry, 1992; Martínez, 2016). Mais tarde foram valorizadas as *virtudes republicanas*, a igualdade, liberdade e fraternidade e recentemente as virtudes laicas que, segundo Le Thierry (1992), se reduzem, no essencial, à tolerância. Para este autor todas estas virtudes são importantes e o seu aprofundamento tem toda a pertinência na atualidade educativa.

Mais recentemente, Arregui (2016), Belmonte (2016), García-Baró (2016) e Martínez (2016) debruçando-se sobre o estudo das virtudes, que reconhecem não estar “na moda”, revisitaram-nas, destacando as suas potencialidades. Desenvolveram estes autores, respetivamente, uma reflexão sobre a virtude do diálogo, do esforço, da honradez e sobre as virtudes cardinais e teologais.

É possível que Luiza Andaluz e as instituições que acompanhou tenham recebido influência de uma visão ética virtuosa tradicional que assentava na exterioridade dos comportamentos. Contudo, mesmo que tal tenha sucedido, não ficavam no exterior mas tinham como horizonte a plena realização da pessoa, como se pode ler no Panfleto⁹⁴ de divulgação

⁹⁴ Desconhecemos a data deste Panfleto; porém, sabemos que é posterior a 1960, por ter uma foto das novas instalações do Colégio.

do Colégio Andaluz, em Santarém: “procura este Colégio cultivar-lhes as virtudes humanas e sociais, segundo métodos de sã pedagogia, informados pelos princípios eternos do Evangelho, em ordem à sua plena realização como pessoas” (Colégio Andaluz, ACSNSF - Panfleto de divulgação, s.d.). Esta plena realização passava por uma vivência alegre das virtudes:

Sejamos simples, amáveis, alegres, a virtude é sempre alegre e até se costuma dizer que um Santo triste é um triste Santo (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Há alguns anos...”, s.d.).

Ainda que não saibamos quais seriam as virtudes humanas e sociais que se procurava desenvolver nas instituições acompanhadas por Luiza Andaluz, nas suas palavras percebe-se o incentivo a um dinamismo constante de Bem-fazer, na alegria e na atualidade dos tempos:

Não será mais útil e mais proveitoso empregarmos o nosso tempo em obras de alguma utilidade que nos interessem e nos elevem o espírito, que nos ajudem a concorrer para o bem comum, do que estarmos a desperdiçá-lo todo em frivolidades e perigosos passatempos! É tão consolador fazer o Bem!

Podeis rir, brincar, divertir-vos por muitas formas, é bem natural e lícito até que o façais, sede sim raparigas do vosso tempo, alegres, desembaraçadas, ativas, empreendedoras, mais independentes - eu concordo - do que o foram as vossas avós, porque os tempos vão mudando e de algum modo temos que acompanhar a sua evolução, mas sabeis ser raparigas do vosso tempo no bom sentido (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Há alguns anos...”, s.d.).

A virtude como vivência habitual da excelência moral, vivida na alegria, aparece de forma implícita, neste discurso, como que rasgando a história e perpetuando o Bem, com as devidas atualizações em cada época.

No tópico seguinte, centrar-nos-emos numa virtude que percebemos destacada em Luiza Andaluz, a virtude do amor, perspetivando-a em prol da relação educativa.

2.2.4. Da virtude do amor ao dever de educar pela relação educativa

O que deve orientar todo processo educativo, segundo Herrerias (2011) é o valor e a experiência do amor. Ao aprofundar-se o estudo da virtude do amor percebe-se o seu di-

namismo educativo. O amor tem em conta *o ser* do outro e impele a adaptação do *meu ser* a esse *ser diferente*. Deste modo, segundo as palavras de Maia (2000, p. 237), o amor é “uma forma de *dever ser*”.

Dias (2006, p.334) concretiza esta ideia no ato educativo: “dar tudo e dar-se é amar. E amar desta maneira é educar”. Alerta, contudo, que só assim acontece quando o verbo amar e educar são entendidos no sentido de “criar as melhores condições para que todos os seres humanos cresçam e se desenvolvam em todas as suas dimensões, no sentido de procurarem atingir a sua plena realização”.

Para Afonso (2013), que parte da chamada ética de rosto de Lévinas, no encontro com o outro, algo de novo acontece, que só podemos conhecer se nos dispusermos a acolhê-lo como rosto, ou seja numa relação face a face. Nesta perspetiva, quando há um verdadeiro encontro, cada um percebe-se insubstituível com responsabilidade para com o outro, responsabilidade que é anterior a qualquer lei ou instituição.

Este compromisso para com o outro torna-nos seres únicos e permite-nos cumprir a nossa humanidade: a alteridade não é a indiferença, mas a proximidade ética; o individuo concreto que me apela e exige respostas e por quem eu não posso deixar de me sentir responsável. Nesta relação “não sou eu e o outro, mas eu para o outro” (Afonso, 2013, p.239).

Todavia, Maia (2000, p.337) alerta para que, parecendo ser o amor, muitas vezes “indissociável da satisfação proveniente da estima que a reciprocidade dá origem” e, consequentemente, ser uma “forma de doação, cuja base está essencialmente no sentimento”, não se pode fazer depender a ética, “quase que exclusivamente, de uma forma de amor”. Para o citado autor é necessário introduzir nesta relação a razão, defendendo que é *o dever* que conseguirá reunir “o amor e a razão”, assim como “as vertentes psicológicas da autoestima e autoafirmação e a vertente psico-ética da responsabilidade”.

Esse sentido de *dever*, que integra a virtude do amor, assumindo a responsabilidade pelo outro, encontramos-la, de facto, em Luiza Andaluz. Tornando-se próxima, partilha o que considera ser ajuda. Sabe, por experiência própria, que o dever enquanto opção pelo Bem, muitas vezes não é fácil, e é com sofrimento que se dá conta de que frequentemente essa opção se desmorona frente àquilo que é mais simples ou que apenas dá mais prazer.

No meu coração todas tendes lugar e esse coração sangra quando alguma de vós, num sentimento doentio, troca o dever pelo prazer. É espinho que me fere provocando dor cruciante (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Os anos passam...”, s.d.).

Por isso incentiva as educandas ao dever de fazer o Bem, dizendo: “como é consolador fazer o Bem” (Luiza Andaluz: ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “há alguns anos, s.d.).

De facto, segundo Patrício (1993), a relação ética, na sua essência, é uma relação altruísta, sendo a postura ética a que permite o desenvolvimento da relação como um Bem. Na relação educativa o educando torna-se “o centro dos cuidados éticos e pedagógicos do educador” (Patrício, 1993, p.158). Em Luiza Andaluz percebemos que esse mesmo cuidado expressa-se na relação pessoal, mas também, num modo mais organizado de o fazer, através da ação institucional:

Jerónimo, rapazito do Redondo, cuja dolorosa vida muito me impressionava sempre nas minhas idas ali. Via-o andar por lá muito rotinho e sujo, descalço e vendo-se claramente que não tinha família que olhasse por ele. Indaguei e soube que ele não tinha residência nem amparo de ninguém, dormia nas valetas das estradas ou então numa espécie de manjedoura ou caixote que havia à porta de uma mercearia, em qualquer parte enfim onde pudesse conseguir abrigo. A roupa desfazia-se-lhe no corpo sem nunca ter sido lavada, isto as poucas vezes que por esmola alguém lhe dava uma camisa nova.

O Jerónimo era conhecido pela alcunha de Pim. Seu pai era um homem aleijado que andava de terra em terra a mendigar o pão de cada dia, sua mãe tinha falecido sendo ele ainda muito pequenino. Por esse motivo nenhum asilo o quis recolher naquela altura, agora teria uns 8 anos, era um vadio (...).

Comecei a procurar meio de lhe poder valer (...) e consegui que os Padres Salesianos de Évora o aceitassem como semi-interno. Eles então não tinham ainda internato e, como nós também não tínhamos alunas internas, lembrei-me que poderíamos pô-lo a dormir na Casa de Trabalho (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.ff.140-141).

Vislumbramos neste texto o cuidado como um fruto do amor, que impele a velar pelo outro, procurando resguardá-lo, protegê-lo e ajudá-lo de modo direto ou encontrando meios para que outros o possam fazer⁹⁵. Procurou Luiza criar as melhores condições para que esta criança, em particular, se desenvolvesse, como é de supor que aconteça em qualquer ato educativo.

Uma das condições para educar é a relação que se estabelece entre educador e educando. Segundo Carvalho (1992, p.108), esta relação procura fazer de “cada individuo um sujeito pleno, solicitando-o continuamente e dando-lhe espaço para a sua expansão”. Na verdade, é na relação que a educação se torna possível, mesmo quando esta é mediada por

⁹⁵ Numa carta dirigida a uma irmã, diretora de um colégio, observa-se que a incentivava a esta mesma atitude: “saiba resguardar [as crianças,] pelo seu exemplo e pela sua ação e cuidado, e sobretudo pela sua oração, não só nesta viagem escolar mas em todos os caminhos da vida” (Luiza Andaluz, ACSNSF – Carta a irmã (...), 10 de março de 1964).

algum meio, como é o livro ou o computador. Mesmo estes têm subjacente a ação de um outro/outro(s), que com maior ou menor consciência da intencionalidade, constroem oportunidades que influenciam o processo educativo.

Esses meios não podem, porém, substituir uma relação personalizada, porque a existência humana possui um carácter de encontro entre o *tu* e o *eu*. Ambos, precisam um do outro para o serem: o educador torna-se consciente daquilo que é na relação com o educando e o mesmo sucede com este em relação ao educador (Genís, 2011). Além disso, o “saber que nos é trazido por outro traz sempre a lição humana da sensibilidade e do afeto – a marca do vivido” (Baptista, 2007, p.247). A responsabilidade desta presença relacional é especialmente importante no mundo atual “tendencialmente diversificado de valores humanos, marcado pela mediatização tecnológica e pelos encontros virtuais vividos no ciberespaço” (Baptista, 2007, p.245).

A importância e peculiaridade da relação educativa (educador/educando) merece, que, de seguida, nos debrucemos, um pouco mais sobre as suas especificidades.

No entender de Thévenot e Joncheray (1991)⁹⁶ e de Baptista (2007), a relação educativa ou pedagógica é uma relação assimétrica, comunicativa e dialogante, investida de intencionalidade e de conteúdo axiológico. Sendo uma relação assimétrica – e Monteiro (2004, p.69) diz ser talvez “a mais assimétrica das relações humanas” –, não é, porém, uma relação unilateral, porque é comunicativa, onde cada um se sente responsável pela sua própria formação e o educador se põe em questão (Thévenot & Joncheray, 1991).

Segundo Baptista (2007, p.245), o “desejo de interferência no destino do outro que anima a atividade do educador” faz da dinâmica de ensino uma “prática de influência”; por isso, é particularmente pertinente a ética, como elemento estruturante da atividade educativa. Na verdade, a vontade e a capacidade de influenciar do educador é algo que se pode perverter e, por isso, exige uma particular atenção, porque a influência educativa jamais poderá traduzir-se na moldagem do educando pelo educador segundo a seu capricho; mas, porque se reconhece como pertencendo a uma comunidade humana que educa, vive a responsabilidade de ser herdeiro (Baptista, 2007) e instaura uma exigência de reciprocidade e de complementaridade na relação que promove (Thévenot, 1991).

⁹⁶ Thévenot e Joncheray (1991) fundamentando-se na ética teológica, desenvolvem um paradigma da ação educativa, partindo da relação de Deus com a humanidade: Deus, constantemente, continua a propor uma aliança com a humanidade, independentemente das descrenças ou indiferenças desta, cativando-a, mas não se impondo, respeitando a liberdade humana.

A educação é um trabalho investido de intencionalidade e de substância axiológica (Patrício, 1993); por conseguinte, a vontade de influenciar própria do educador, segundo Thévenot (1991), é a de apoiar o educando no desmoronamento dos condicionamentos que o impedem de ser livre, ajudando-o a ultrapassá-los. A ação educativa não tem, deste modo, como finalidade nem criar nem manter a dependência educando-educador mas, pelo contrário, facilitar uma progressiva autonomização do educando (Thévenot & Joncheray, 1991).

Thévenot e Joncheray (1991), ao defenderem que relação educativa é assimétrica, realçam que a função do educador não é a mesma da função do educando; por isso, criticam a tendência do educador se colocar como que entre parênteses, desejando tornar-se invisível, por uma falsa modéstia ou humildade que acaba por levá-lo a uma crise de identidade. Em sequência, estes autores referem que a verdadeira humildade do educador passa por reconhecer a sua função e os seus limites.

Segundo Baptista (2007, p.246), os educadores funcionam acima de tudo “como agentes de proximidade humana” e “profissionais da relação”; por isso, a relação pedagógica torna-se “o lugar antropológico de toda a dinâmica de ensino”; é o espaço “de contacto pessoal, de diálogo, de sensibilidade – de produção de alteridade”.

Todavia, a educação emerge de uma dialética de cooperação e de conflito (Genís, 2011). Neste sentido, a ação educativa resulta sempre de um confronto e de um acordo entre o educador e o educando (Thévenot, 1991). De facto, da autonomia, da liberdade e da responsabilidade de cada um surgem verdadeiras problemáticas éticas, que polarizam quer o educador quer o educando e que devem ser vividas num respeito ativo pelo outro (Patrício, 1993). Nas palavras de Baptista (2007, p.245), o “face a face constitui o lugar de respeito pelo único”, o que significa que na educação há sempre um convite a reconhecer o outro como um mistério, tendo como horizonte uma universalidade compartilhada, porque sem este horizonte pode-se chegar a uma tolerância perversa (Thévenot, 1991).

A palavra tem um papel fundamental neste processo. Segundo Moreau (2006, p.174), “é através da palavra que se abre uma via de acesso àquilo que sustenta a nossa presença no mundo” porque o “diálogo sustenta e revela a alteridade radical, a única que permite aceder ao real: a dialética do *Próprio* e do *Outro*, do *Uno* e do *Múltiplo*”. Para o mesmo autor, é através da palavra que se ensina, que se orienta, que se corrige, que se aprende, que se dá e se recebe; por isso a educação é “uma partilha de experiências mediatizada pelo diálogo” onde, na transmissão, o destinatário cria uma nova experiência “que por sua vez, vai ser fonte de criação de novos conhecimentos, novas normas e novas formas de vida”.

Portanto, é pela comunicação educativa que “cada um se expõe, num despojamento que é o único capaz de criar a possibilidade de dádiva para quem é devedor de uma dádiva anteriormente recebida” (Moreau, 2006, p.175).

Contudo, a eficácia da palavra depende da sua coerência com a ação. Nas diversas correntes educativas tradicionais, o exemplo sempre foi valorizado (Cunha, 1995a), ou seja, o testemunho educativo que “aposta na cultura da coerência” (Lopes, 2013a, p.156). A este propósito, Baptista (2007) refere-se aos educadores como sendo adultos de referência, que ensinam pela própria presença pessoal; e afirma, que a sua autoridade reside no seu próprio testemunho.

Cunha (1995a, p.50), ao reportar-se à categoria do testemunho, considera-a mais rica do que a de exemplo – apesar de reconhecer que não é um conceito muito usado nas ciências da educação, como o é na teologia e na educação cristã. Para o autor, o testemunho inclui todas as dimensões do exemplo, mas descentra o educador de si mesmo, “para centrar o olhar”, tanto dele como do educando “em algo maior do que os dois: a verdade, a ciência, o Bem, Deus”.

Aprofundando a reflexão sobre a deontologia dos professores, Cunha (1995a, p.49) diz que o professor, porque é educador, “está obrigado, não só a ensinar o que procura da verdade, mas, a dar testemunho pelo empenho da procura da verdade; não só a facilitar nos alunos a procura do bem, mas a ser exemplo dessa procura”. Para este autor, o testemunho do professor, como educador, “tem necessariamente de ser mais exigente” do que o médico que não precisa de ser um exemplo de saúde para exercer a sua profissão”; afirma ainda que, a função profissional, como técnico de ensino, perderá grande parte da sua virtualidade sem esse testemunho e exemplo.

A coerência que os educadores expressam, pelo seu testemunho, que passa pela vivência das virtudes, dá visibilidade aos valores, tendo, portanto, um papel fundamental na educação. Por isso, Lopes (2013b, p.288) afirma que “um educador tem a responsabilidade de viver e de ser o que transmite”; sendo este o seu primeiro dever como educador e só isto lhe pode dar autoridade perante os seus educandos.

A relação interpessoal, em si mesma, possibilita uma referência axiológica fundamentada (Baptista, 2007). Adaptando as palavras de Cunha (1996b) alusivas ao professor, que alargamos a qualquer outro educador, corroboramos que este deverá estar de tal forma sensibilizado, atento e comprometido com o domínio moral, que sabe aproveitar as mais variadas ocasiões para promover a consciência dos alunos, sabendo argumentar moralmen-

te exprimindo a sua visão e acompanhando o educando neste processo. O desafio “é por um lado, saber ser claro, sincero e direto, sem pretensão a uma falsa neutralidade e, por outro, deixar aos alunos margens de liberdade para que eles possam interiorizar a sua visão moral sem pressões irracionais” (Cunha, 1996b, p.273).

O mesmo autor afirma, ainda, que a empatia é uma das bases afetivas da vida moral; por isso ela deve ser promovida, assim como o “clima moral” que se gera, quando se aproveitam as situações quotidianas para que se transformem em aprendizagem de crescimento ético, ou se organizam espaços, tempos e atividades com a mesma finalidade (Cunha, 1996b, p.274).

A promoção do desenvolvimento moral dos educandos é, portanto, um trabalho complexo e integrador, que o educador deve acompanhar e aceitar ser exemplo, mesmo quando tem dificuldade em saber quais as virtudes ou comportamentos que deve assumir para ser modelo (Cunha, 1996b). O critério será assumir responsabilmente a postura que mais promova nos educandos qualidades estimáveis.

Igualmente Baptista (2007, p.247) alerta para a importância de não confundir “a educação moral – formação *desde e para* os valores estruturantes do humano – com o endoutrinação enquanto manipulação e violência exercida sobre a autonomia do outro, que desse modo deixará de ser respeitado como um fim em si mesmo para ser visto como um meio”. O bom educador, segundo Ibañez-Martin (2006, p.132), “deve comprometer-se, do mesmo modo que deve estar disposto a incluir nos seus ensinamentos os grandes temas humanos, sem se defender com a ideia de que não existe unanimidade”. O medo do endoutrinação pode, de facto, paralisar os seus melhores esforços.

Todavia, Patrício (1993) afirma que ao respeitar-se a racionalidade e a liberdade das decisões tomadas, afasta-se a possibilidade de qualquer estratégia de endoutrinação ou de manipulação da consciência moral dos educandos; e Cunha (1996b) diz que o antídoto contra o endoutrinação não é a neutralidade mas a racionalidade. Ibañez-Martin (2006, p.132), por sua vez, consciente de que evitá-lo não é simples, concretiza esta ideia, afirmando que tal exige ao educador que “procure desenvolver e não asfixiar o pensamento do educando”, dando-lhe a “oportunidade de se exprimir e de ser escutado”; mas também que se esforce, como bom educador, por fundamentar e “argumentar as suas posições”; e, ainda, que “tome consciência de que a sua função é só de ajuda, de iluminação e de exemplo, não de imposição nem de acompanhamento cego.”

De facto, na interseção da educação com a ética, não se pode deixar de valorizar intencionalidade pedagógica do educador, em simultaneidade com a formação da “autono-

mia e da vontade” (Boto, 2001, p.122), assim como da capacidade de decisão, do educando, elementos fundamentais no processo de “personalização gradual e progressiva” (Patrício, 1992, p.141).

Ao terminar este tópico, em que abordámos a dimensão ética da educação, na perspectiva do dever *de ser educado* e *de educar*, manifestada no empenhamento em prol do Bem de cada sujeito e da humanidade, vislumbramos a pedagogia como “uma arte/ciência historicamente voltada para a busca do bem educar/instruir/formar” (Boto, 2001, p.123), não se distanciando da dimensão filosófica, nem da ética da educação. Esta será a temática que iremos aprofundar no próximo tópico.

2.3. Dimensão pedagógica da educação

Como é sobejamente conhecido, a palavra pedagogia possui diversos significados. Por exemplo, Patrício (1993, p.291) considera-a a “ciência sobre a educação”; Monteiro (1997, p 9.) afirma que é a “denominação tradicional da ciência e arte da educação”; Arénilla, Gossot, Rolland e Roussel, (2000, p.378) entendem-na como o “conjunto das didáticas, disciplina que procura responder à questão: como é que o estudante se apropria do saber?”; e Libâneo (2001, p.10) explica-a como a ciência que “mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação”.

Poderíamos convocar outros autores para esclarecer esse significado; porém, os referidos já nos permitem explicar que, enquanto uns veem a pedagogia essencialmente como uma ciência, outros destacam o seu carácter didático e outros ainda centram-se no processo que conduz à aprendizagem.

Não descuidando qualquer destas tendências, no nosso estudo seguimos de perto uma conceção que não dispensa as dimensões filosófica e ética da educação, antes trabalhadas, e que surge da confluência da leitura que fizemos de Moreau (2006) – ampliada à educação em geral – e de Young (2011), reportada à educação escolar.

Com efeito, a pedagogia, segundo Moreau (2006, p.173), “constitui um autêntico saber suscetível de estruturar um ato educativo” e, segundo Young (2011, p.612), “refere-se às atividades dos professores para motivar os seus alunos e auxiliá-los a envolver-se com o currículo e torná-lo significativo”. Assim sendo, consideramo-la como o caminho pelo qual o aprendiz é guiado por alguém que estrutura o ato educativo a partir de princípios consistentes e de um certo sentido do dever.

Destacando o seu carácter operacional, reforçamos a ideia de que a pedagogia não surge no vazio, depende de reflexões e opções que a precedem, sendo que entre elas estão, sem dúvida, entre outras, as de ordem filosófica e ética. Desta maneira, não podemos afirmar que um caminho educativo é, em absoluto, mais correto do que outro, pois ele depende das finalidades que estabelecemos para a educação e do dever que assumimos face ao seu cumprimento.

Neste subcapítulo apresentamos algumas orientações pedagógicas que se nos afiguram ser aquelas que, no essencial, dão forma à ação socioeducativa de Luiza Andaluz.

2.3.1. Favorecer o direito à educação e o dever de ser educado

Como anteriormente referimos, o direito à educação, o dever de ser educado e de educar interligam-se. A incompletude inerente ao ser humano ao nascer fá-lo dependente da educação (Carvalho, 1990) para poder ser e desenvolver-se. À sociedade e aos seus membros é pedido que assumam a responsabilidade de educar, porque a criança tem o direito de ser educada. Por conseguinte, proporcionar a todos educação, ajudando-os a assumir o dever de ser educados, é a matéria deste tópico.

Assim, abordaremos o direito à educação, que inclui diferentes formas, entre as quais se contam a familiar e a escolar. Especificaremos que garantir o mencionado direito envolve responsabilização pessoal, exigindo um cuidado especial com os mais vulneráveis, envolve um cunho de solidariedade e remete para a excelência.

Não se podendo perder de vista a educação do carácter, a pedagogia foca-nos no processo de formação moral, cujo centro são os valores, mas também, no exercício da vontade e da mobilização do esforço. Em continuidade, aludiremos à importância da disciplina que se deseja, progressivamente, autodisciplina, integrando a gestão dos tempos de trabalho de

convivência, de silêncio, conduzindo estes ao sentido da privacidade, essencial para a identidade do “eu”.

Reiteramos que o direito ao ensino é “uma conquista histórica, vinculada à evolução dos ideais da modernidade” (Jover, 2006, p.85), em grande medida decorrente do ideal vertido na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) de que os homens são livres e iguais em direitos. Ainda que seja destacada no século XVIII, foi a partir da segunda metade do século XIX que a educação formal se consolidou como um direito universal, associando-se à consciência de que ao Estado caberia garantir o acesso à escola em condições de igualdade. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26.º, já anteriormente descrito, expressa-o claramente, solicitando a correspondente ação.

Monteiro (2003, p.764) considera este direito como o mais importante, com exceção do referente à vida, apresentando-o como condição prévia para todos os outros, dizendo, por isso, que o “direito à educação é uma qualidade de pão vital para uma vida humana”.

Mas a educação não pode ser entendida apenas na sua forma escolar: outras formas, como a familiar, são basilares e inalienáveis. Recordemos que no Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, se diz que a criança “deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade”; e que a família é “elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros”.

Se “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”, como se afirma no citado artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, nele não se faz depender da decisão dos pais a instrução escolar – o “ensino elementar” –, que é obrigatória para todos e que, para se tornar exequível, “deve ser gratuita”. Afirma-se também neste artigo que “o ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”.

Acresce que a garantia do direito à educação exige um cuidado especial com os mais vulneráveis, aos quais Luiza Andaluz deu especial atenção, não só no início da sua missão como educadora, na Escola das Capuchas, ainda no século XIX, mas ao longo de toda a sua vida, como deixámos perceber em páginas anteriores, sobretudo no tópico 1.3.

As situações humanas de maior carência foram, de facto, foco preferencial da sua ação, tendo procedido de modo que em cada ser humano se pudesse cumprir tal direito, não só à educação familiar – para o qual contribuiu com a abertura de instituições que

apoiavam a família e formavam as jovens, preparando-as para essa missão – mas também à educação escolar, com particular destaque para a instrução elementar. Certamente foi com a maior alegria que viu, ainda em 1972, esta ação expandir-se para Moçambique onde, à semelhança de outros países do continente africano, “a educação tem sido adotada como instrumento estratégico de desenvolvimento” (Mazula, 2006).

O direito à educação apela, na verdade, a uma solidariedade que vai além dos planos regional e nacional, envolvendo o plano internacional. Segundo Jover (2006), na história recente emerge a percepção da interdependência planetária, reafirmando-se a preocupação de que todos, independentemente do lugar onde se encontrem, tenham efetivo acesso à educação. É hoje muito claro, segundo este autor, que se trata de um direito que “transcende o âmbito dos estados e apela a um compromisso mundial alargado”, de solidariedade internacional que possibilite “paliar a situação deficitária deste direito em muitas partes do mundo” (Jover, 2006, p.86). Este sentido, viu-se plasmado no compromisso da educação para todos, assumido em Dakar, no início do novo milênio (Educação para todos: compromisso de Dakar, 2000).

A educação como “um direito do ser humano” (Monteiro, 2005, p.37), a que se associa um propósito solidário internacional, abre a possibilidade de construção de “uma sociedade mais igual e humana” (Cury, 2002, p.262), na qual a igualdade tem de ser contemplada a par da diferença. Paralelamente, tem surgido, segundo Oliveira e Araújo (2004, p.245), uma “nova dimensão da luta pelo direito à educação” – a qualidade do ensino –, que procura “a promoção de igualdade de oportunidades com políticas de promoção da excelência” (Cunha, 1997, p.85), as quais devem permitir o acesso universal aos mesmos bens culturais.

Dias e Porto (2007) alertam para que a generalização da escolarização não pode ser tida como independente da qualidade da escolarização, sob pena de a igualdade de oportunidades e o próprio direito à educação não serem conseguidos. Nesta matéria, Cunha (1997, p.88) afirma que há autores que se detêm sobretudo na “qualidade dos recursos, enquanto outros se concentram, antes de mais, sobre a qualidade do processo e dos resultados”. Voltando a Dias e Porto (2007), a qualidade da educação passa pelo investimento em infraestruturas, materiais didáticos, salários e formação dos professores, enfim, meios necessários para que o aluno possa apropriar-se dos conhecimentos socialmente produzidos na sua cultura.

Já Young (2011, p.620) destaca, como principal fator de qualidade educativa, o “conhecimento poderoso”, “que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem”

(Galian & Louzano, 2014, p.1112). Também Cury (2002, p.260) valoriza o “saber sistemático” que forma o cidadão e o torna capaz de se “apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação” e de “alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos”, assim como “dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções”.

Young (2007) justifica a sua opção afirmando que a escola pode ser a única oportunidade para as crianças de ambientes desfavorecidos adquirirem um conhecimento que lhes permita caminhar, ao menos intelectualmente, para além das suas circunstâncias locais e particulares. Em sociedades desiguais, podemos manter as desigualdades ou procurar superá-las, sendo que, neste caso, a ambição é a de abrir horizontes a todos por igual, cabendo ao educador a exigente e bela missão de “motivar seus alunos e auxiliá-los a envolverem-se com o currículo e torná-lo significativo” (Young, 2011, p.612). Como se percebe, esta declaração apela à excelência do educador, que Monteiro (2004, p.106) diz requerer “um saber e um modo de ser, de estar e de amar”. Efetivamente, ao ser valorizado o conhecimento e a relação – com base num amor que dignifica as relações e cada um – e tendo o educador a formação necessária, é possível gerar-se a criatividade para tornar esse currículo progressivamente acessível e compreensível.

Cunha (1997, p.89) alerta para que na excessiva valorização dos recursos “há o perigo de pensarem que, postas as condições apropriadas, o processo e os resultados de qualidade se seguirão infalivelmente” e para que na excessiva valorização dos processos e dos resultados há “o perigo é de esperarem que a atenção ao processo e aos resultados dispense de investir nas condições que os tornam possíveis”. E também afirma que é o esmero dos intervenientes que se constitui como “fator determinante da qualidade dos resultados”, relacionando-se, por exemplo, com “a vontade dos alunos, o seu interesse, a sua persistência” Cunha (1997, p.89).

Não são aspetos que, de resto, se excluam: os recursos, materiais e financeiros, bem como os programas e os métodos, que exigem competência profissional; e, quanto aos resultados, é preciso que se valorizem não só os académicos mas também os que se reportam ao conhecimento estruturante, à expressão dos educandos e aos indicativos de carácter.

Centramo-nos, agora, no dever de ser educado. Maia (2006a, p.136) considera o direito de ser educado como “o direito de usufruir dos conteúdos culturais disponíveis numa época ou sociedade”, os quais, nessa medida, devem estar ao alcance de todos, sem distin-

ção. Os educandos precisam dos educadores para acederem e compreenderem esses conteúdos. De facto, o “dever de educar” – na “perspetiva da responsabilidade que os pais, professores, mais velhos, responsáveis sociais, etc., têm para com os mais novos [e] para com todos de quem se diz terem o direito de serem educados” – é sobejamente reconhecido; contudo, nota este autor, que “o dever de ser educado ou de se educar”, comparativamente, tem sido descurado. Na verdade, o direito à educação deve ser olhado “sob o ângulo do educador e sob o ângulo do educando”, assim como o “dever de educar e o de ser educado”; pelo que, desenvolver-se como pessoa, que muitas vezes se associa ao direito à educação, corresponde “ao dever de se educar, que é a outra face do direito que os educadores têm de educar” (Maia, 2006a, p.137).

Este sentido de dever, como já referimos no subcapítulo anterior, é visível, nas orientações fornecidas às alunas do Colégio Andaluz, que incluía instruções para a sua concretização:

Tens três deveres a cumprir: fortalecer e governar o corpo, alimentar e esclarecer a inteligência e educar o coração.

Portanto para desenvolveres a tua vida completa em cada dia debes: fortificar e dominar o teu corpo, pela vontade e exercício; alimentar e esclarecer a tua inteligência pelo trabalho sério; educar o teu coração pelo Amor de Deus e dos outros (Colégio Andaluz, ACSNSF - ABC do Colégio Andaluz, s.d.).

Neste texto, evidencia-se o empenho em fomentar a responsabilidade nos educandos face a esse direito, que é indissociável da liberdade moral, a qual possibilita a educandos e educadores escolher e projetar a sua existência (Seibt, 2016), agindo livremente, de acordo com o que têm como melhor (Simões, 1995).

Sendo o elemento moral “constutivo e constitutivo da educação” (Simões, 1995, p.20), é necessário priorizá-lo no processo educativo, por exemplo, na relação entre educandos e educadores. Implica isto, necessariamente, uma valorização do papel do educador que, numa “relação assimétrica”, cujo sentido já explicámos no subcapítulo anterior, possibilita que “na base de qualquer finalidade (ou até metodologia) pedagógica esteja uma orientação ética” (Maia, 2000, p.349). Efetivamente, utilizando as palavras de Boavida (2006, p.51), o educador não é “quem quer ou assim se presume (...) mas quem desempenha de facto, em qualquer situação, uma função de transformação para melhor, no educando, e também em si mesmo”.

Deste modo, e voltando às palavras de Cunha (1996b, p.271) referentes ao Movimento da Educação do Carácter, percebe-se a necessidade de se optar por uma “visão mais integrada do agente moral”, o que envolve a agregação, no processo educativo, de três componentes: o *conhecimento*, o *afeto* e a *ação*.

O *conhecimento* passa, em primeiro lugar, pela escuta da tradição local, nacional e universal, pelos valores que são reconhecidos e confirmados, confrontando-os com a vida concreta; em segundo lugar, pelo raciocínio moral que faculta a compreensão dos valores e a sua hierarquização, reconhecendo a sua universalidade; em terceiro lugar, pelas estratégias de decisão racional, que apelam para a formação da consciência, a recolha e a ponderação de informações; em quarto lugar, pela imaginação moral, que permite prever as consequências das decisões, perscrutando possíveis soluções; e, em quinto lugar, pela prudência na decisão, procurando as melhores para o que é preciso, por exemplo, “ouvir bem ambos os lados de um conflito, evitar decisões precipitadas, consultar especialistas, etc.” (Cunha, 1996b, p.271).

O *afeto* implica a identificação pessoal com os valores, que se tornam parte do indivíduo, sentindo atração por eles, e integrando-os na sua experiência; implica também compromisso e lealdade em relação aos mesmos, questionando-se sobre que preço que cada um está disposto a pagar para os defender, e tomando consciência da falta de fidelidade face aos mesmos e dos “sentimentos de culpabilidade racional” que a eles se associam (Cunha, 1996b, p.272).

Finalmente, a *ação* necessita da vontade, a qual possibilita a mobilização de energia para a executar, superando eventuais dificuldades e resistências. Evidenciam-se, nesta ação, competências de intervenção, que incluem a capacidade de planeamento e a disposição para a execução.

Nas palavras de Luiza Andaluz às educandas percebe-se a alusão à necessidade de um empenho ético, onde o amor e a vontade se tornavam elementos fundamentais para se viver o compromisso responsável de transformação do mundo: “um coração que saiba amar unido a uma vontade forte que saiba querer eis a alavanca poderosa que saberá salvar o mundo” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discursos às alunas do Colégio e da Creche: “O tempo corre veloz...”, s.d.).

De facto, o empenho ético pressupõe a educação. Por isso, afirma Simões (2010, p.266) que “um dos objetivos mais importantes a prosseguir pela educação” é o fortificar a vontade. Para fazer esta afirmação fundamenta-se no pensamento de Alain (1990), para quem a formação do carácter constituía a grande finalidade educativa, destacando, para tal,

o valor da vontade. Considerava Alain que mesmo o facto de alguém ser inteligente só seria possível, se houvesse vontade (Azevedo, 1970).

Também Luiza Andaluz parece destacar essa faculdade designada por vontade, notando que uma vez associada à inteligência e referenciada por um quadro axiológico cristão, possibilitaria um agir pautado pelo evangelho:

A vontade é a faculdade principal que deveis fazer agir vida fora e a inteligência mesmo precisa de ser a ela subordinada, mas tanto uma como outra destas faculdades devem ter sido formadas no crisol da educação cristã que fará pautar a vossa vida pelos princípios santos do Evangelho (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Quase que sou tomada...”, s.d.).

Efetivamente, Luiza Andaluz apresenta com clareza às educandas um referencial de valores, no qual propunha a integração e a projeção das diferentes aptidões.

Associada à vontade surge a questão do esforço e do interesse na educação. Contra-pondo estes dois elementos, Simões (2010) afirma que o ideal da motivação intrínseca do educando revela-se muitas vezes irreal, aconselhando, por isso, o educador a recorrer à motivação extrínseca e aos interesses situacionais. Não defendendo “o esforço pelo esforço” (p.266), assinala que uma “educação morna, com um mínimo de esforço” (p.667), é perigosa. Recorda ainda que, para os teleologistas, o interesse – neste caso manifestado por uma inclinação e vontade – implica referência ao futuro. E volta a Alain (1990) para notar que o prazer virá muitas vezes no fim de um longo caminho, como recompensa da dificuldade vencida. Por conseguinte, para Simões (1995, p.18), na educação há necessidade de um “esforço sustentado, verdadeira disciplina e exercício árduo da vontade”.

Merece uma abordagem particular o conceito de disciplina, como condição facilitadora da educação e, conseqüentemente, do direito à educação e do dever de ser educado.

A palavra disciplina, no sentido que aqui usamos, refere-se a um conjunto de normas, regras e procedimentos cuja finalidade é conseguir as melhores condições para que o processo educativo atinja aos seus objetivos (Martín, Busquets & Villafuerte, 2012). Estrela (2002, p.27) afirma, por isso, que a disciplina é um fim “instrumental ao serviço do processo educativo”; e Oliveira (2002, p.74) certifica dizendo que “não é fim em si mesma mas apenas meio para atingir os objetivos pessoais e sociais pretendidos”. Por isso, segundo este último autor, a “disciplina tende a tornar-se autodisciplina, funcionando mesmo na ausência da autoridade”, ideia que Estrela (1992) corrobora pela evolução de uma disciplina inicialmente imposta para uma disciplina consentida e para a autodisciplina.

Especificamos, a título de exemplo, um aspeto referente à disciplina, presente na obra educativa de Luiza Andaluz, e com especial pertinência para a atualidade: a existência de tempos e de espaços de silêncio e de solidão em paralelo com os de convívio e de comunicação. Vemos no documento dirigido às alunas do Colégio Andaluz, (ACSNSF - ABC do Colégio Andaluz, s.d.) estas duas vertentes: “nos recreios brinca, expande a tua alegria, procurando divertir-te e, divertir as outras, num ambiente de sã e sincera camaradagem”, assim como “precisas de criar para ti e para os outros, ambiente de silêncio para o seu pleno rendimento”. O texto refere, ainda, quais são esses tempos e os espaços: “observa com fidelidade o silêncio, ao deitar e levantar, enquanto arranjas o teu quarto ou no dormitório, nas aulas e nos estudos; no refeitório, até que a um sinal dado, possas conversar moderadamente com as colegas (...); nos corredores e quando te diriges para a capela”. Encontramos, portanto, neste documento orientativo um equilíbrio entre as circunstâncias que possibilitam o convívio e as que se aprende a fazer silêncio e a estar só.

No dizer de Sánchez Rojo (2015a), a falta de tempos e espaços de solidão, para construir uma autêntica personalidade, pode tornar os indivíduos dependentes do olhar dos outros para agir e, mesmo, para existir. Esse é um perigo real da atualidade: o excesso de estímulos e de ativismo (Sánchez Rojo, 2016), bem como o muito tempo que as crianças e os jovens estão conectados, através das novas tecnologias – redes sociais, internet, etc. –, dificultam a estruturação do sentido de privacidade (Sánchez Rojo, 2015a), essencial ao desenvolvimento do sentido do “eu” que imprime identidade a cada ser humano.

Assim sendo, Monteiro (2004, p.119) apela à necessidade de se “respeitar a privacidade e o direito ao silêncio de cada educando”, afirmando que “não deve ser forçada nem explorada”. Antes, Arendt (1957/2006) já havia afirmado que é essencial resguardar o seio familiar e o espaço onde esta reside, pois possibilitam a intimidade e a segurança privadas, que permitem proteger, cada um, do aspeto público do mundo. Sem esta proteção, na sua opinião, a qualidade de vida encontra-se ameaçada.

Revelando-se a privacidade fundamental para o sentido da liberdade e para uma vida digna, constitui um direito próprio e inalienável de todos e cada um. E, podendo estar em risco, é especialmente necessário educar para o seu encontro e exercício (Sánchez Rojo, 2015b), criando-se, mesmo em situação escolar, momentos de reflexão pessoal e individual (Sánchez Rojo, 2016), difíceis de encontrar, muitas vezes, já no próprio espaço familiar.

2.3.2. Educar em todas as circunstâncias

O facto de se ter em mente o dever de educar e de se educar faz com que todas as circunstâncias possam ser adequadas para tal fim. Neste particular, é fundamental ter presente o que já foi referido nos subcapítulos anteriores: que só é educativa “a situação em que se manifeste, ou que manifeste, uma intenção de aperfeiçoamento ou de qualificação, isto é, uma qualquer tensão capaz de dinamizar (...) um processo de aperfeiçoamento ou vontade de aprendizagem” (Boavida, 2006, p.49). Por isso, diz o mesmo autor que a situação educativa é sempre mais que uma “mera realidade concreta que se pode observar e medir”. Mais, “o ato educativo nunca é abstrato, é sempre realizado por pessoas em determinados contextos e situações particulares”, pelo que se pode afirmar que se “da relação entre duas ou mais pessoas, ou entre situação e pessoa ou pessoas, resultar uma mudança comportamental que implique desenvolvimento e aperfeiçoamento, estamos face a uma relação educativa” (Boavida, 2006, p.50).

Todas as circunstâncias podem, pois, e reafirmamos, tornar-se educativas, quando se age com intencionalidade de quem quer educar, mas isso não tem de acontecer sempre do mesmo modo. Para explicar esta afirmação evocamos a tradicional classificação de educação formal, não formal e informal.

As três têm como horizonte a socialização do indivíduo (Cortesão, 2006) mas distinguem-se pela sua intencionalidade e concretização. A educação formal, associada à escola, segundo Chagas (1993) e Cortesão (2006), é marcada pela ordem, orientação e disciplina, e tem em vista a obtenção de certificados sociais. A educação não formal é menos hierárquica e burocrática, as suas estratégias e metodologias decorrem substancialmente dos problemas e dos grupos específicos, por isso é flexível, ocorrendo em espaços de convívio. As atividades são frequentadas voluntariamente, e as regras, frequentemente, podem ser definidas em conjunto (Cortesão, 2006). A educação informal “ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais”; nela se percebem intenções implícitas que provêm do contexto cultural inibindo umas atitudes e reforçando outras (Chagas, 1993, p.52).

Tanto na educação formal, como na não formal, ou na informal requer-se, já o dissemos antes, intencionalidade, maturidade e responsabilidade da parte do educador; isto porque à educação está inerente a intencionalidade e a responsabilidade no aperfeiçoamento da rea-

lidade humana, promovendo o desenvolvimento de cada pessoa (Araújo, L., 2000; Alte da Veiga, 2009; Boavida, 2013). Tarefa exigente, ampla e diversificada, de tal forma que Boavida (2006, p.52), aprofundando o que é especificamente educativo, afirma que “o denominador comum do educativo (...) é praticamente indefinível e as situações educativas são em número quase ilimitado, tal como os fatores que as condicionam”. Explica ainda que todo o processo pode ser educativo, e exemplifica: “ao nível da intenção, o educativo está, pois, principalmente no antes de qualquer ato; ao nível da avaliação, o educativo parece estar depois de qualquer ato”. Sintetiza, afirmando, que “em educação, o antes segue e ganha sentido depois, constitui com ele uma unidade”.

Se nos focalizarmos na ação de Luiza Andaluz, apercebemo-nos que nela esteve sempre presente a intencionalidade educativa, desde os diálogos informais, ao ensino escolar, no qual se empenhou, aos momentos de festas, exposições e passeios.

No Colégio Andaluz eram valorizados o Carnaval (que incluía os três dias completos), o dia da Imaculada Conceição, aniversários diversos. Num olhar sobre os programas das festas do Colégio Andaluz de 1928, 1929, 1937 e 1940 (Colégio Andaluz, ACSNSF – Programas das festas), encontramos a dança, o canto (coral), a dramatização (onde se inclui a comédia) e a poesia. Constatamos também que eram apresentados nestas festas poemas e canções em língua francesa e inglesa. Há também indícios de apresentações de cenas bíblicas⁹⁷.

Cumprindo objetivos que elegeu como sendo os melhores, como é característico da educação (Carvalho, 1994) – sobressai, por exemplo, nos seus discursos, a apreciação do amor expresso na delicadeza, o testemunho, a palavra que instrui e que educa, para o reconhecimento da dignidade de cada pessoa –, Luiza Andaluz não deixava de dar orientações para garantir que também nas festas se desenvolvessem estas dimensões, tornando-as espaços educativos:

Ver bem, quando há festas (...) quem convidam, quem toma parte nela como executante o que é que levam, quem é que escolhe o programa, como é que o põem em cena? Cuidado com o programa! Devemos evitar tudo que ofenda a modéstia de quem aparece no palco, tudo que seja graça de um inferior para um superior e sobretudo o que ofenda a dignidade da pessoa que a diz e de quem assiste. Há tanta coisa distinta, fina, interessante, instrutiva, edificante, delicada!...

Temos que dar exemplo nas palavras e nos factos que relata. Seria bom ouvir o que fazem as outras Congregações. Os programas mesmo nas nossas casas não podem ser iguais para todas. A M^a de J. Rodrigues tinha muito jeito para escrever matéria adequada e de fins educativos sempre

⁹⁷ No ano de 1936 a irmã Maria de Jesus Rodrigues – que se apresenta com as siglas M.J.R. –, fez a coleta dos textos que serviram de base às festas no Colégio Andaluz (dramatizações, poesias e algumas canções) e editou um livro chamado Serões do Colégio Andaluz (M. J. R., 1936).

apreciáveis e dignos. (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discursos - Comunicações à Congregação: “Perguntas que a mim mesma faço...”, s.d.).

Luiza Andaluz demonstrou ter uma clara consciência educativa aliada a uma capacidade de operacionalizar processos, com vista ao aperfeiçoamento dos indivíduos, tendo na base valores e atitudes que considerava fundamentais. O mesmo se verificava na sua preocupação de orientar e formar outros educadores. Por isso, alertava, nesta comunicação, para que os programas das festas não fossem iguais em todas as casas e incentivava a aprofundar este tipo de ação, conhecendo o que fazem outras irmãs, quer a nível interno quer noutras Congregações. Se apelava, como já anteriormente referimos, ao necessário esforço na educação, que exigia o uso e determinação da vontade, simultaneamente criava espaços e tempos, de lazer, também eles educativos.

De entre as diversas atividades, do âmbito da educação não formal, sobressai o teatro, que possui uma força mobilizadora e vive de ideias e de imagens fortes, que absorvem e conduzem quem o faz e quem o assiste. É uma arte que integra a tradição e a inovação e promove a educação e a reflexão social (Centeno, 2007); cria também a aproximação e a convivência no seio do grupo que o faz, semeia e fortalece a ligação com a comunidade e promove uma ação educativa não formalizada (Costa, Falcão & Freitas, 2015).

A intencionalidade do educador permite, como temos vindo a demonstrar, que este crie situações educativas, sustentadas e progressivas, nas mais variadas circunstâncias. Contudo, alertam-nos para uma faceta da realidade atual, onde é sobrevalorizado o recreativo na educação, por vezes associado à ausência do educador em permuta da tecnologia. Compreende-se, neste contexto, Boavida (2006, p.51) quando diz que se pode “tirar todo o educativo a uma situação que foi pensada para educar e formar” porque “o especificamente educativo se revela volátil, podendo manifestar-se ou desaparecer conforme a ação dos agentes educativos em presença”, mas fica a esperança do reverso, que é possível também “atribuir função educacional a atitudes, situações e relações que não tinham sido pensadas com essa intenção”. Há, pois, que contar com o empenho daqueles que assumirem a responsabilidade educativa (Arendt, 1957/2006; Baptista, 2007), transformando a intencionalidade em ato especificamente educativo nas mais diversas situações.

2.3.3. Educar com todos valorizando o específico de cada um

Estando a educação ligada ao progresso da humanidade, indissociável do aperfeiçoamento ético de cada sujeito, e sendo o privilégio de ter sido ensinado uma convocação para a responsabilidade que é a de ser herdeiro (Baptista, 2007), deixando-se dinamizar pelo dever de educar (Maia, 2006a), focamo-nos agora no educar como sendo uma responsabilidade de todos e nas suas concretizações.

Para Gomes (2001, p.229), o “problema de a quem compete a missão de educar” é antigo. Ficando-nos pelo último século, detemo-nos na primeira metade do século XX, época em que os vários comunismos, fascismos e o nazismo pretendiam o monopólio estatal da educação, tendo, reativamente, o Papa Pio XI escrito na sua encíclica *Divini Illius Magistri*, em 1929, que a educação é sempre uma obra social, não singular. Encontramos esta afirmação, que continua pertinente e atual, expressa na obra socioeducativa de Luiza Andaluz, pela diversidade, complementaridade e amplitude de serviços e de agentes educativos, movidos pela mesma responsabilidade educativa.

Poder-se-ia fazer uma lista indeterminada de pessoas com responsabilidades educativas. Patrício (1993, p.189), dissertando sobre o conceito de deontologia educacional, associa-o “à ciência dos ou tratado dos deveres”, responsabilizando educadores e educandos. Entre os primeiros, o mencionado autor destaca os pais, professores, agentes educacionais e políticos. Em comum têm o facto de poderem ser “promotores do desenvolvimento integral” (Cunha, 1995b, p.143).

Ainda que as suas funções sejam, desejavelmente, distintas, terão elementos de interseção. Por exemplo, a escola destaca, segundo Damião e Festas (2013), o desenvolvimento da dimensão cognitiva, a transmissão dos conhecimentos disciplinares, mas o mesmo já não sucede, de modo deliberado, com a família, que valoriza a aprendizagem do saber viver, do ser e do estar (Reimão, 1997), reproduzindo sociedades humanas e fornecendo condições que possibilitem suas inovações e mudanças (Young, 2007). Mas ambas – escola e família – têm como horizonte o desenvolvimento da pessoa na sua totalidade.

Porém, o específico de cada instituição está em risco de não ser exequível: a função de ensino da escola, segundo Damião e Festas (2013), tem sido progressivamente minorizada em detrimento de outras múltiplas funções que lhe são pedidas; em simultâneo, nas famílias, muito por questões laborais, o tempo de convivência vai sendo reduzido (Satir, 1991). Se no passado a família era tendencialmente a fonte de educação, onde se aprendia

muito do que se precisava de saber, para alcançar o que se considerava ser a maturidade, foi-se percebendo que não se pode esperar que uma família ensine tudo aos seus filhos; por isso desenvolveram-se outras instituições, como a escola, que com ela colaboram (Satir, 1991).

Com a pluralidade de competências imputadas à escola (Damião & Festas, 2013) corre-se o risco de se diluir a sua identidade (Young, 2007), levando-a a assumir responsabilidades que competiria a outras instituições, nomeadamente à família. Esta nova situação em nada beneficia as relações escola-família-sociedade, desresponsabilizando a sociedade no seu todo do processo educativo das novas gerações.

As múltiplas alterações sociais, económicas e culturais fizeram com que os valores que a família representa e as suas práticas tenham sofrido alterações (Renaud, 1996; Reimão, 1997; Segalem, 1999; Silva, 2001). Isto não invalida, porém, que ela continue a ser a “única instituição social presente em todas as civilizações e a unidade fundamental em todas as sociedades” (Reimão, 1997, p.139).

A consciência de que a família é sempre essencial, ou seja “vital para o normal desenvolvimento do ser humano” (Renaud, 1996, p.301), é algo comumente aceite e abordado por vários autores, como de seguida exemplificamos.

Para Reimão (1997, p.148) a família é “um lugar embrionário onde se aprende a viver, a ser e a estar e se consciencializam os valores sociais (...) é na família que se aprende a respeitar os outros e a colaborar com eles. Já Renaud (1996) afirma que é na família que se estruturam os elementos fundamentais: a identidade, consciência de finitude e do tempo, a confiança e o lidar com os fracassos. Vidal (1991, p.264), por sua vez, valoriza o dinamismo personalizador e socializador da família, fruto da dimensão relacional que cria “o vínculo de afeto mútuo, clima de confiança, intimidade, respeito e liberdade”. Silva (2016) considera que é na família que se começa a desenvolver o sentido de comunidade, ideia que Reimão (1997, p.148) aprofunda, afirmando que esta instituição constitui o “ambiente em que cada indivíduo adquire o seu primeiro despertar como pessoa”, sendo a “forma mais comum de articulação do indivíduo com a sociedade” porque nela se ultrapassa a solidão, se abre à comunidade e à solidariedade e “dela depende a definição do quadro de referência primário para a prática educativa”; por isso considera-a uma instituição privilegiada de educação. Na mesma linha, Satir (1991) afirma que na família se adquirem as atitudes que se levam para a sociedade, porque pelo modo como nela se vive aprende-se a organizar e a enfrentar o mundo; e Vieira (2014, p.135) subscreve que a família é uma instituição a considerar como “um bem para a sociedade”. Partindo da perspectiva da ética da

família, Renaud (1996, p.292) reconhece que esta possui uma marcada dimensão cultural e Alte da Veiga (1998) atribui à família dois qualificativos de enorme significado e alcance: a família é o grupo perfeito e o útero social.

2.3.4. Educar com a família

Na continuidade do que abordámos no tópico anterior aprofundamos agora a temática do educar com a família.

A grande potencialidade desta instituição social advém-lhe, segundo Reimão (1997, p.148), do facto de cada um ser aceite “por aquilo que é e não por aquilo que faz” e também porque “os atos educativos se processam sem regulamentos técnicos”, no viver quotidiano. Satir (1991) completa esta ideia afirmando que em família, por coabitarem diversas pessoas no mesmo espaço, é possível serem reconhecidas umas pelas outras e reconhecerem-nas; serem escutadas e escutarem; serem vistas e verem. Trata-se de condições essenciais para a formação e equilíbrio do humano, que formam um ecossistema educativo (Reimão, 1997). Por isso, Satir (1991) dirá que é necessário encontrar uma relação comum (entre família, escolas e outras instituições, onde se incluem as laborais) tendo em vista o próprio bem da família e dos seus membros, sem renunciar aos fins de cada um. Assim se compreende que Reimão (1997, p.152) apele para que as diversas estruturas de educação se reforcem mutuamente porque deste modo “há mais probabilidade de eficácia”.

A reconhecida importância da família na sociedade deve justificar um especial apoio e proteção da parte da sociedade para com ela, o que desafia à criação de estruturas adequadas às suas necessidades ou otimização dos recursos já existentes na comunidade (Barbosa, 2001). Além disso, segundo Pourtois, Desmet e Lahaye (2006, p.124), urge criar locais de “recursos e de debate” onde os pais possam refletir sobre a sua própria ação educativa.

Voltando a Luiza Andaluz percebemos a valorização que fazia das famílias e do seu papel social, manifestando uma preocupação peculiar em transmitir isso mesmo às alunas internas: “lembra a tua família. Escreve-lhe aos domingos e quartas-feiras, é obrigação grave. Em caso de urgência podes telefonar” (Colégio Andaluz, ACSNSF - ABC do Colé-

gio, s.d.). Nos Centros de Assistência Social, em locais de maiores carências, sublinhava a responsabilidade de colaborar com a família na educação dos filhos:

Propõem-se as Servas educar os vossos filhos, fazendo deles rapazes e raparigas úteis às suas famílias e à sua terra: bons cristãos, rapazes delicados, habilidosos, trabalhadores, meninas com formação doméstica completa, que saibam coser e remendar as suas roupas e até mesmo talhar e confeccionar os seus fatinhos, que possam um dia formar lares modelos em asseio, bom gosto de harmonia com as suas posses, fazendo o encanto e a felicidade dos seus pais, dos seus irmãos e um dia dos seus maridos. Rapazes e raparigas cumpridores dos seus deveres religiosos, obedientes aos seus pais, ativos das lides do campo, económicos no governo de sua casa, asseadas e cheias de préstimo para os variados misteres que lhes estão próprios (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso no Valado dos Frades, 1947).

Projetando o futuro, Luiza Andaluz empenhou-se na preparação das alunas que um dia poderiam ser mães, manifestando claramente o apreço pelo papel da mulher nessa circunstância:

Sois mulheres, e se aos homens compete pelo seu talento e pelo seu génio criarem obras imorredouras como os “Lusíadas” de Camões, o “Moisés” de Miguel Ângelo, à mulher cabe-lhe criação de obras mais grandiosas. Formar corações e amanhã se Deus vos confiar a missão sublime de ser Mães, não esqueçais que de vós depende a grandeza da nossa Pátria e se houvesse uma falange de Mães como Branca de Castela, Filipa de Lencastre, o mundo não seria essa convulsão de ódios e represálias” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Um dever me faz...”, s.d.).

O coração simboliza o que impulsiona a vida, representa o amor vivido não só pelo cuidado e pela ternura, mas também pelo empenho no bem comum da sociedade. Formar um coração é tido por Luiza Andaluz como a grande missão da mãe; por isso merece ser preparado. Referindo-se ao Instituto Profissional Feminino, em Lisboa, que coordenou de 1915 a 1923, Luiza Andaluz (ACSNSF - História, 1954, m.f.63) dirá que “educaram-se ali muitas raparigas, que por sua vez faziam grande bem no seio das famílias”; temos deste modo um cuidado pela família, partindo da formação das próprias jovens. Não separando esta formação da dimensão cristã, dirá que “depois se tornavam apóstolas, levando [as famílias] a conhecer Deus e a Sua doutrina”.

A educação familiar tem sido, de resto, enaltecida por muitos outros educadores. Contudo, segundo Pourtois *et al.* (2006, p.122), só a partir dos anos de 1970 a investigação que incide sobre ela se desenvolveu, ao tomar-se maior consciência de que “educar uma criança é um processo importante” e complexo, e que merece, como tal, “uma abordagem científica completa” que não se restrinja à “escola e à sociedade”.

À educação familiar, na atualidade, segundo Pourtois *et al.* (2006, p.124) se exige que cada vez mais seja a “explicação e a solução dos problemas da sociedade”; ao mesmo tempo, ela está a passar por uma profunda mudança – “os modelos educativos de outrora revelam-se obsoletos, deixando os pais completamente desamparados na educação dos filhos pequenos e adolescentes”. Torna-se assim urgente e pertinente, segundo o mesmo autor, trabalhar-se não só com as crianças, como tem sido feito, mas também com os pais.

Terminamos este capítulo, deixando emergir, neste último tópico, algumas orientações pedagógicas fundamentadas em concepções filosóficas e éticas de educação, que, ao reconhecer a dignidade de todo e de cada ser humano, promove “o Bem de outro” (Estrela, 2006, p.72) investindo na sua perfectibilidade. Evidenciamos, nestas orientações, o dever de ser educado e de educar, vivido na responsabilidade pelo outro, pela sociedade e pelas gerações vindouras; aspetos desenvolvidos, nos subcapítulos anteriores e enriquecidos com exemplos da obra socioeducativa de Luiza Andaluz.

Nos capítulos seguintes daremos conta da investigação empírica que realizámos, e que incidiu na recolha e organização de informações, sobre as dimensões filosófica, ética e pedagógica desta obra.

2ª Parte

Investigação Empírica

Capítulo 3

Desenvolvimento da investigação

Perdendo a memória, as pessoas tornam-se incapazes de qualquer questionamento crítico de si mesmas e do mundo à sua volta. Perdendo os poderes da individualidade e da associação, perdem as suas sensibilidades básicas em termos morais e políticos. Em última instância, perdem a sua sensibilidade em relação a outros seres humanos [perdem o] seu sentido de lugar, lar, memória e pertença.

Zygmunt Bauman e Leonidas Donskis, 2016, p.42.

A análise de conteúdo (...) absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de *desocultação*.

Laurence Bardin, 1995, p.9.

Na primeira parte desta tese descrevemos o percurso de vida de Luiza Andaluz, que traduzimos pela expressão *de ser educado ao ser educador*. Revisitámos a sua vivência familiar e religiosa e o contexto histórico-social e educacional em que a sua obra despontou; narrámos a ação socioeducativa que implementou nas muitas e diversificadas instituições que fundou e naquelas que acompanhou; detivemo-nos em três dimensões – de ordem filosófica, ética e pedagógica – que vislumbramos nessa obra e que entendemos permitirem aproximar-nos da sua ideia de educação⁹⁸. Para tanto, apoiámo-nos, amplamente, em escritos de Luiza Andaluz, dando relevo ao manuscrito designado por *História da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954).

Nos dois capítulos que concretizam esta segunda parte descrevemos os estudos de carácter empírico que realizámos, sistematizaremos os dados que obtivemos e discutiremos a partir das conclusões a que chegámos. Quer isto dizer que aprofundaremos, de modo mais estruturado, o conhecimento das mencionadas dimensões, com uma dupla motivação: trazer à luz dimensões de uma obra que se encontra substancialmente desconhecida, não ocupando lugar na história da educação de Portugal e considerar o seu sentido na atua-

⁹⁸ Recordamos que Luiza Andaluz não apresentou explicitamente o seu pensamento sobre a educação, contudo, entendemos que a obra socioeducativa que fundou não é alheia a um pensamento consistente nessa matéria.

lidade, procurando que aquilo que de melhor revela não se perca, antes possa continuar a ser desfrutada e usada por educadores e educandos.

Foram estes motivos que nos levaram a “estudar, compreender e explicar” (Carmo & Ferreira, 1998, p.213) as três referidas dimensões da obra socioeducativa de Luiza Andaluz, ditando igualmente a abordagem investigativa pela qual optámos, que será, usando as palavras De Ketele e Roegiers (1999, p.146), de “exploração de um domínio”, passando por um momento mais exploratório e outro mais descritivo.

Procurámos, contudo, não ficar por aí, tendo avançado para a especulação que permite aceder à prospeção, estágio em que, mesmo sem a “preocupação de conduzir a uma decisão, a uma ação ou mesmo a uma conclusão (...), [abre] pistas sobre o modo de levantar convenientemente os problemas (...) [e] leva naturalmente a outros tipos de investigação” (Ketele & Roegiers, 1999, p.118).

Nesta conformidade, optámos por realizar dois estudos com carácter complementar, cujo foco designámos por *reconstrução da memória*. No primeiro, recolhemos vozes próximas de Luiza Andaluz: solicitámos a memória oral, induzida por entrevista, de educandas e educadores que contactaram com ela e com as instituições por si fundadas. Buscámos, a partir de “relatos da vida” (Ketele & Roegiers, 1999, p.39), descrições centradas nos significados que construíram (Bogdan & Biklen, 1994, p.70). No segundo, explorámos a memória arquivista, facultada pela análise documental dos discursos de Luiza Andaluz em instituições socioeducativas, o que nos possibilitou chegar à sua própria voz e obter “uma informação ampla no tempo” (Ketele & Roegiers, 1999, p.41) (cf. figura 6).

São, pois, fragmentos de memórias que pretendemos captar e cruzar com o intento que antes enunciámos: conhecer, até onde for possível, as três mencionadas dimensões da obra socioeducativa de Luiza Andaluz, como forma de lhe dar um sentido e de dela retirar contributos para o futuro.

Como a investigação, composta pelos dois estudos que referimos, exigia a construção de uma base de sustentação – quadro de referência –, explicamos, no subcapítulo 3.1., os passos que demos para o conseguir, bem como a técnica – análise de conteúdo – que usámos para tanto e também para o prosseguimento da investigação.

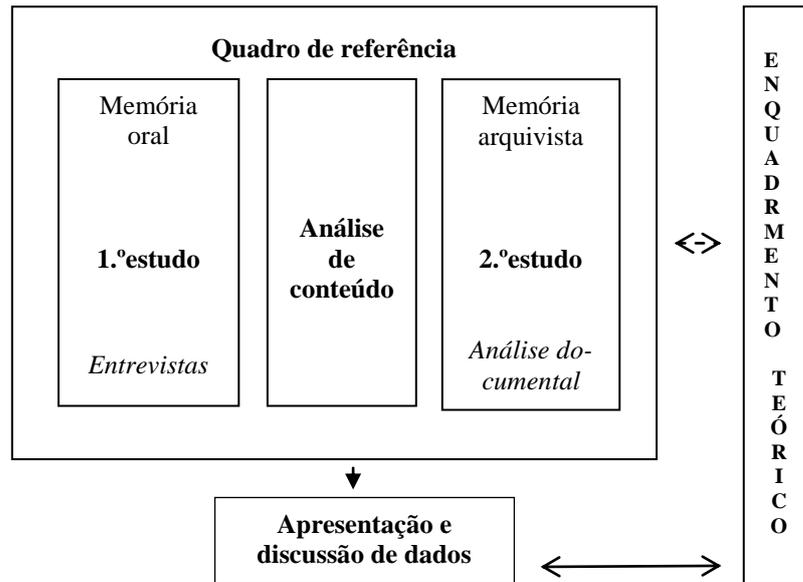


Figura 6 – Visão integral da investigação empírica

De seguida, nos subcapítulos 3.2. e 3.3., descreveremos os estudos que realizámos. Explicitaremos os objetivos de cada um; caracterizaremos o grupo de participantes, no primeiro estudo e o *corpus* documental, no segundo; apresentaremos os instrumentos usados e os procedimentos que seguimos.

No quarto e último capítulo, tendo sempre presente o mencionado quadro de referência, apresentaremos os dados recolhidos, cruzando as vozes dos participantes com a de Luiza Andaluz, e faremos a discussão desses mesmos dados, refletindo-os com base na síntese teórica.

3.1. Construção do quadro de referência

Afirmando que, em educação, todo o trabalho de investigação empírica deve assentar numa conceptualização segura e funcional, Quivy e Campenhoudt (2008) e Ketele e Roegiers (1999) destacam a importância de se ter um quadro de referência prévio, sem o qual não é possível haver uma verificação efetiva porque, na ausência do mesmo, “grande

parte das nossas ideias se inspiram nas aparências imediatas ou em posições parciais” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.26).

Assim sendo e, como dissemos, sem perdermos de vista os contributos advindos da revisão da literatura que fomos sempre fazendo, iniciámos a construção desse quadro a partir da informação que seria objeto de aprofundamento nos dois estudos.

Cedo percebemos que, longe de se tratar de um processo simples, revelou-se-nos um processo intrincado e demorado, tendo requerido constantes revisões e reajustamentos. Nesta conformidade, só o demos por concluído no momento da conclusão da investigação, ou seja, no termo dos dois estudos, que a concretizavam.

Por uma questão de organização do presente trabalho, para que se torne mais compreensível, explicamos tal processo de forma sequencial, começando por sistematizar a estrutura conceptual de que partimos, à qual se segue o esclarecimento da técnica de trabalho que usámos e, finalmente, do quadro de referência que obtivemos.

3.1.1. Estrutura conceptual de partida

Para construirmos o quadro de referência a que acima aludimos, tomámos como ponto de partida as dimensões que inicialmente fixámos: filosófica, ética e pedagógica. Insistimos na sua interligação harmoniosa que, formando uma unidade coerente, poderá permitir aceder ao pensamento e à práxis de Luiza Andaluz.

Não obstante, entendemos ser preciso imprimir identidade funcional a cada uma delas, pelo que, com base no trabalho realizado nos capítulos 1 e 2 e depois de um demorado diálogo com especialistas em filosofia, ética e pedagogia, definimo-las, agora, do modo como se pode ver no seguinte quadro:

Quadro 16 – Estrutura conceptual da investigação

Dimensões	Especificação
Filosófica Finalidades últimas da educação	De carácter teleológico, refere-se aos fins últimos da educação. Todo e qualquer ato educativo, se é verdadeiramente educativo, não dispensa uma orientação filosófica: educa-se e forma-se de acordo com a conceção que se tem de educação, da pessoa humana, da sociedade. Se a educação é, como deve, posta ao serviço da perfeitibilidade do ser humano e, através dele, da sociedade, a sua direcção deve ser a busca da identidade pessoal ou singular, sem perder o horizonte da melhoria da humanidade.
Ética O dever moral de ser educado e de educar	De carácter axiológico, refere-se à articulação racional do Bem, perspectivado este em prol do educando, como representante da humanidade. Refere-se, de modo mais concreto, aos elementos da moral suscetíveis de direccionarem a ação de quem se propõe ser educado e educar. Implica, pois, a interiorização de valores que justificam o agir responsável.
Pedagógica Modo de educar	De carácter operacional, refere-se ao modo de educar formal, não-formal e informal. Entende-se como a forma de concretização da ação educativa perseguindo os fins últimos da educação e sempre assente em valores (<i>com e para</i> os valores).

Trata-se de uma estrutura teórica na qual assenta a análise de conteúdo que realizámos no âmbito dos dois estudos. Justifica-se, pois, que elucidemos, de seguida, o sentido dessa análise e o procedimento que seguimos para a concretizar.

3.1.2. Análise de conteúdo

Bardin (1995, p.42) define esta técnica como um conjunto de “procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo” de mensagens. Por via da sua organização e redução a um conjunto de categorias chega-se a interpretações (Bardin, 1995; Lima, 2013), ou seja, a “inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise” (Vala, 1986, p.104). De facto, o que se tem em vista é a obtenção de indicadores (quantitativos ou não) que permitam fazer inferências válidas e replicáveis para o contexto (Krippendorff, 1997, p.28)⁹⁹.

⁹⁹ Entendendo-se por “inferência” uma “operação lógica através da qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (Oliveira, 2008, p.571).

Percebe-se, pois, que tal análise tem um campo de aplicação muito vasto e diversificado (Quivy & Campenhout, 2008; Vala, 1986), o que nos impele a concretizar um pouco mais o modo como a entendemos neste trabalho.

É comum considerarem-se duas abordagens gerais de análise de conteúdo: a estruturada e a aberta, se dispusermos ou não dispusermos de um quadro prévio de categorização. No nosso caso, não tendo à partida este quadro, mas apenas elementos de conceptualização, seguimos a orientação de Bardin (1995, p.30): quando se trata de “um tipo de mensagens pouco exploradas”, como aquelas que são objeto da nossa investigação, devem estar presentes as duas abordagens, “reforçando-se uma à outra”: explorar, de maneira quase aleatória, por tentativas e erros, para “ver o que dá”; e confirmar, através da uma pré-estrutura, usando um “método de análise sistemático”.

Esclarecemos, de seguida, como fizemos essa combinação, pugnando sempre pela objetividade e fiabilidade da investigação.

Informação e sua abordagem

Como referimos antes, e explicaremos adiante de modo mais consistente, a nossa investigação, concretizada em dois estudos, materializou-se em entrevistas e em documentos de arquivo, fontes que nos facultaram um enorme e diversificado manancial de informação.

Num primeiro momento, acentuadamente exploratório, não dispo de um quadro de referência, mas apenas da conceptualização supra especificada, usámos uma abordagem aberta para analisarmos a informação facultada pela análise de um número restrito de entrevistas e de um amplo acervo documental; num segundo momento, dispo já de um quadro de referência, ainda que provisório, usámos uma abordagem mais estruturada para analisarmos a informação facultada por um número mais alargado de entrevistas e por um mais restrito acervo documental.

Nesse primeiro momento, para testarmos a entrevista que iríamos usar e ensaiarmos a subsequente análise, entrevistámos duas pessoas com características semelhantes às dos participantes que tínhamos em vista. No mesmo momento, escolhemos, de entre os documentos que constituem o arquivo da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima, aqueles que foram escritos por Luiza Andaluz, tendo selecionado, como em 3.3 descreveremos, os *Discursos nas instituições sócio educativas*.

Depois de lermos as entrevistas e os discursos selecionados, com vista à apropriação do seu sentido global, fizemos o que Bardin (1995, p.104) chama “recorte”, ou seja, divisão do texto em unidades de registo e unidades de contexto.

As primeiras são “unidades de significação a codificar e correspondem ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base”, remetem para uma só ideia (constante num parágrafo, numa frase, numa parte de frase ou numa palavra); as segundas são “segmentos de texto mais lato de onde é retirada a unidade de registo” (Lima, 2013, p.9), incluem várias ideias que, sendo seccionadas, perderiam o sentido, impedindo a apreensão de cada uma e da sua interligação.

Em ambos os estudos, por via da análise de conteúdo, retivemos os aspetos que, nos textos, iluminavam as dimensões filosófica, ética e pedagógica. Para tanto, criámos uma grelha de registo com duas entradas: “texto recortado em unidades de contexto e de registo” e “dimensões de análise” (cf. figura 7).

Texto <i>recortado</i> em unidades de contexto e de registo	Dimensões de análise			
	Filosófica	Ética	Pedagógica	Outra

Figura 7 - Grelha de registo das dimensões filosófica, ética e pedagógica

De seguida agrupámos as unidades de contexto e de registo, por semelhança, dando continuidade à categorização, entendida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)” (Bardin, 1995, p.117). A mencionada operação obrigou a múltiplas leituras e releituras, a partir das quais vimos, progressivamente, tomarem forma categorias e subcategorias que, uma vez organizadas, formaram uma pré-estrutura (cf. figura 8).

Categorias/ Subcategorias	Unidades de contexto e de registo	
	Entrevistas	Discursos

Figura 8 – Grelha de unidades de contexto e de registo agrupadas por categorias e subcategorias

Procurámos que as categorias e as subcategorias fossem pertinentes, representativas e mutuamente exclusivas (Bardin, 1995), pelo que desenvolvemos um trabalho contínuo de arranjos e rearranjos numa “procura de regularidades e padrões” (Vala, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 1995; Krippendorff, 1997), simultaneamente com o ensaio de palavras e frases que as designassem e especificassem.

Todo este procedimento conduziu-nos à versão final do quadro de referência, que apresentaremos no tópico 3.1.3, no quadro 17, e que nos permitiu fazer a recolha de dados no âmbito dos estudos que descreveremos em 3.4.

Garantir a objetividade e a fiabilidade

Na análise de conteúdo, que antes explicámos, atendemos a “exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.195), as quais se verificam quando o mesmo material, “analisado com base no mesmo sistema de categorias” for “codificado da mesma forma, mesmo quando sujeito a várias análises” (Lima, 2013, p.10). Para tanto, obedecemos às recomendações de Krippendorff (1997) e Lima (2013) de usar tanto o “teste-reteste” (repetimos em momentos diferentes o procedimento de codificação) como o “teste-teste” (pedimos a dois colaboradores que codificassem o mesmo material).

Recorrendo em ambos os casos às mesmas instruções, e não tendo verificado a existência de desvios relevantes intra e intercodificadores, considerámos o sistema de categorização adequado sob o duplo ponto de vista da objetividade e da fiabilidade (Krippendorff, 1997; Lima 2013).

3.1.3. Quadro de referência

O quadro de referência que construímos¹⁰⁰, para além de nos ter permitido conduzir os nossos dois estudos, permitiu-nos apurar, agrupar, interpretar e descrever os dados de cada um deles e cruzar os dados de ambos.

Admitindo que a versão final desse quadro traduz a conceção de educação de Luiza Andaluz e da sua obra socioeducativa, não significa que o entendamos como uma estrutura fechada, mas sim como um instrumento que permite, com segurança, “abrir pistas de reflexão, alargar e precisar horizontes de leitura” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.79). Apresentamo-lo abaixo com as suas três dimensões – filosófica, ética e pedagógica – e suas categorias, subcategorias e especificações.

Quadro 17 – Quadro de referência da investigação

Categorias	Subcategorias e sua especificação
Dimensão filosófica da educação: finalidade última da educação Dignificar - tornar mais completos os dons de Deus e valorizá-los	
F1. Fundamentação (da finalidade última)	1. Dignidade humana – Valor do ser humano – Ser humano criado por Deus, à sua imagem e semelhança
F2. Explicitação (da finalidade última)	1. Tem como horizonte – Desenvolvimento da pessoa – Evolução das famílias, dos povos e da sociedade, em benefício de seus membros, segundo a mundividência cristã 2. Valoriza o ideal, tendo como referência Jesus Cristo – Ideal que atrai, mobilizando um processo de autotranscendência, que leva ao empenhamento na construção do Bem 3. Visa e pressupõe a liberdade – Liberdade de consciência moral e de ação – Liberdade política e religiosa – Liberdade de Deus e da pessoa: fé e vocação
F3. Concretização (finalidades que concorrem para a finalidade última)	1. Criar as condições básicas humanas – Saúde, alimentação, higiene, habitação 2. Promover o desenvolvimento integral da pessoa – Educar a pessoa no todo, ou seja, nas diversas dimensões do seu <i>eu</i> – Inclui, destacadamente, a formação para a vida em comum na sociedade, a formação religiosa e a literária – A dimensão moral constitui o polo aglutinador 3. Preparar para vida e para o futuro – Valorização do papel de cada pessoa, particularmente da mulher, na construção da sociedade – Implica a formação nas diferentes vocações

¹⁰⁰ O quadro de referência que construímos constitui um sistema de categorização ou de categorias. Lima (2013) esclarece que categoria é um conjunto de unidades de registo que, normalmente, admitem outras mais específicas (subcategorias).

<p>F4. Fruto (da vivência da finalidade última)</p>	<p>1. A felicidade - A verdadeira alegria</p>
<p>Dimensão ética da educação: dever moral de ser educado e de educar Passar fazendo o Bem</p>	
<p>E1. Dever de ser educado (de ser virtuoso)</p>	<p>1. Amor 2. Discrição e respeito pela privacidade 3. Fé 4. Firmeza 5. Ponderação 6. Autonomia e responsabilidade 7. Verdade e honestidade 8. Igualdade e justiça 9. Simplicidade e humildade 10. Alegria e bom humor 11. Saber e ensinar 12. Esmero 13. Empenho e dedicação 14. Determinação e prontidão 15. Trabalho (vivendo-o como um valor)</p>
<p>E2. Dever de educar (de assumir atitudes educativas)</p>	<p>1. Testemunho 2. Orientação 3. Presença educadora 4. Cuidado</p>
<p>Dimensão pedagógica: modo ou o como educar Elaborar e executar</p>	
<p>P1. Pressuposto (um princípio que projeta a ação)</p>	<p>1. Educar com a família – Interesse pelas famílias – Relação com as famílias – Apoio às famílias</p>
<p>P2. Condições para educar (consideradas fundamentais)</p>	<p>1. Condições humanas – Existência de educadores – Relações construtivas – O acompanhamento</p> <p>2. Condições de disciplina e organização – Disciplina guiada – Organização dos tempos – Gestão institucional</p> <p>3. Condições materiais – Qualidade dos espaços e dos materiais</p>

<p>P3. Tarefas e responsabilidades (de todos os intervenientes)</p>	<p>1. O educador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os educandos - Preparar-se - Ensinar - Acompanhar e ser suporte - Garantir a disciplina da instituição - Avaliar <p>2. O educando</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudar e organizar o tempo de estudo individual - Registrar os apontamentos - Expor as suas dificuldades - Fazer os trabalhos propostos e assumir a disciplina da instituição - Ser com os outros <p>3. Luiza Andaluz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura de novas instituições - Acompanhamento das atividades das instituições - Presença em momentos significativos
<p>P4. Tipo de educação (tem subjacente a educação informal)</p>	<p>1. A educação formal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização - Orientação e composição do currículo - Metodologias pedagógicas <p>2. A educação não formal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Festas - Atividades lúdicas - Atividades manuais e exposições - Passeios e visitas de estudo - Atividades civis e de solidariedade social - Atividades de âmbito religioso

No respeitante à *dimensão filosófica*, partimos do que considerámos ser a *finalidade educativa enquadradora* que designámos por *dignificar – tornar mais completos os dons de Deus e valorizá-los*¹⁰¹, finalidade que, com base na informação que analisámos, especificámos em quatro categorias: F1. *fundamentação* (aprofunda o valor da dignidade humana); F2. *explicitação* (reportada ao horizonte de desenvolvimento das pessoas e da sociedade, tendo como força mobilizadora um ideal com referência a Jesus Cristo, e visa e pressupõe a liberdade); F3. *concretização* (que parte das condições humanas básicas e incide no desenvolvimento integral da pessoa e na preparação para a vida e para o futuro); e F4. *fruto* (que é a felicidade, fruto da vivência da finalidade última).

¹⁰¹ Ideia patente em dois discursos de Luiza Andaluz, ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Há alguns anos...”, s.d. e ACSNSF - Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Há perto de três anos...”, s.d.

No que se refere à *dimensão ética*, considerámo-la como o *dever moral de ser educado e de educar*, designando-a por *passar fazendo o Bem*¹⁰². Especificámo-la em duas categorias: E1. *dever de ser educado* ou de ser virtuoso (concretizada no que chamamos virtudes: amor, discrição e respeito pela privacidade, fé, firmeza, ponderação, autonomia e responsabilidade, verdade e honestidade, igualdade e justiça, simplicidade e humildade, alegria e bom humor, saber e ensinar, esmero, empenho e dedicação, determinação e prontidão e, ainda, a vivência do trabalho como um valor) e E2. *dever de educar* ou de assumir atitudes educativas (concretizada nas atitudes: testemunho, orientação, presença educadora e amparo).

Quanto à *dimensão pedagógica*, considerámo-la como o *modo de educar* ou *como educar*, designando-a por *elaborar e executar*¹⁰³. Especificámo-la em quatro categorias: P1. *Pressuposto* (que vemos como um princípio que projeta a ação, identificado como educar com a família); P2. *condições para educar* (que integram as condições humanas, de disciplina e organização e as condições materiais); P3. *tarefas e responsabilidades* (para com os educadores, educandos, mas também as tarefas e responsabilidades de Luiza Andaluz, porque a educação é uma responsabilidade de todos); P4. *tipo de educação* (com focalização na educação formal e na educação não formal. Considerando que todas as circunstâncias são potencialmente educativas, faz parte dessa categoria também a educação informal, que não incluímos aqui por já estar presente na dimensão ética, nas atitudes educativas).

Uma vez descrito o quadro de referência, passamos a apresentar os dois estudos que permitiram a sua progressiva elaboração e a recolha de dados referentes às três dimensões da obra socioeducativa em estudo.

¹⁰² Retirado de uma frase de Luiza Andaluz recordada pela participante Fem.3: “Passar fazendo o Bem à imitação do Mestre Divino, tornar felizes os que nos rodeiam que doce programa de vida!” (Luiza Andaluz, ACSNSF - Pensamentos, 1955a).

¹⁰³ Adaptado ao contexto pedagógico a partir das palavras de Luiza Andaluz (ACSNSF - Discurso no Centro de Assistência Social do Valado dos Frades, 15 de outubro de 1947).

3.2. Desenvolvimento do primeiro estudo

Como antes referimos, este estudo foi concretizado em entrevistas individuais, “conversas orais (...) com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade [foi] analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.22). A orientação exploratória que seguimos fez com que nos preocupássemos em não influenciar os participantes fosse de que modo fosse, nomeadamente de eliminar “informações eventualmente importantes” (Carmo & Ferreira, 1998, p.124), pelo que preferimos a entrevista aberta ou livre¹⁰⁴.

Trata-se de um tipo de “entrevista em profundidade”, conduzida a partir da “visão do entrevistado” (Boni & Quaresma, 2005, p.74), ainda que orientada por objetivos bem definidos e compreendidos (Duarte, 2004), para apropriação de um “saber específico de que [ele] é portador” (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999, p.51).

A partir desta concetualização, nos tópicos que se seguem, explicitaremos os objetivos do estudo, apresentaremos os participantes e o instrumento usado, bem como os procedimentos de recolha e tratamentos de dados.

3.2.1. Objetivos do estudo

Considerando o nosso objeto de investigação as três dimensões que entendemos estarem presentes na obra sociopedagógica de Luiza Andaluz – filosófica, ética e pedagógica –, pretendemos com este estudo:

- Identificar e categorizar os elementos descritivos dessas dimensões que se traduzem nas vivências recordadas pelos participantes.
- Caracterizar e descrever de modo substantivo as especificidades encontradas nos relatos dos participantes sobre obra em estudo, no que respeita a essas dimensões.

¹⁰⁴ Alguns autores, como Boni e Quaresma (2005, p.74), usam a expressão “entrevista aberta”; outros, como Ketele e Roegiers (1999, p.21), usam a expressão “entrevista livre”.

3.2.2. Participantes no estudo

Foram dois os critérios que usámos para escolher os participantes: terem conhecido Luiza Andaluz e terem participado na sua obra socioeducativa¹⁰⁵. Priorizámos os que mantiveram um contacto prolongado com ela e com a sua obra, de modo a acedermos a informações de relevo, não circunscritas a um período temporal.

Nesta conformidade, solicitámos colaboração a catorze pessoas, que reunimos em três grupos: um de educandas; outro de educandas que mais tarde se tornaram educadoras; e um terceiro de educadoras.

Passamos à sua caracterização, tendo sempre presentes as orientações da *Carta Ética* da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014) no respeitante ao direito à privacidade e ao anonimato, pelo que não incluímos os dados que pudessem identificar os participantes, nomeadamente os seus nomes (designámo-los por *Fem.* ou *Masc.*, caso fosse mulher ou homem, e enumerámo-los de acordo com a ordem de transcrição das entrevistas e a sua integração nos três grupos já referidos) e omitimos as informações que os relacionavam com as instituições onde tinham trabalhado.

No grupo de *educandos*, com três participantes do sexo feminino, uma é africana e duas são portuguesas; duas foram alunas externas e uma foi interna; duas frequentaram o Colégio Andaluz e uma frequentou a Escola anexa da Casa de Trabalho de Nossa Senhora do Rosário de Fátima em Évora, quando Luiza Andaluz era diretora.

O grupo de *educandas que mais tarde foram educadoras* é constituído por quatro participantes, também do sexo feminino, que são ex-alunas do Colégio Andaluz (uma delas foi educanda num Centro de Social¹⁰⁶); mais tarde, já como religiosas – Servas de Nossa Senhora de Fátima –, passaram a exercer funções de educadoras no Colégio Andaluz, nos

¹⁰⁵ Infelizmente, já são poucas as pessoas que conheceram Luiza Andaluz em momentos de grande atividade, são mais as que a conheceram idosa. Estávamos ciente de que a maioria dos participantes que poderíamos integrar no nosso estudo não seriam aqueles que contactaram com Luiza Andaluz na época em que ela teve maior atividade nas instituições, orientando-as, mas numa época posterior, quando, se fazia presente apenas nos momentos significativos, muitas vezes festivos.

¹⁰⁶ Os participantes utilizam, aleatoriamente, a denominação *Centro Social* e *Centro de Assistência Social*. A primeira corresponde à denominação atual destas instituições e a segunda à designação na época de Luiza Andaluz.

Centros Sociais, na Fundação Luiza Andaluz¹⁰⁷ e também em Escolas estatais¹⁰⁸: duas foram professoras, uma educadora de infância, outra auxiliar da educação e técnica dos serviços administrativos.

O grupo de *educadoras* é constituído por sete participantes de ambos os sexos: quatro são religiosas Servas de Nossa Senhora de Fátima, que exerceram funções educativas em Centros Sociais, na Fundação Luiza Andaluz, no Colégio Andaluz e também em Escolas estatais; três são casados; duas exerceram funções de enfermagem e auxiliares sociais¹⁰⁹; outra de educação de infância; e quatro de docência, tendo sido uma delas também monitora num colégio (cf. quadro 18).

Quadro 18 – Caracterização dos participantes do primeiro estudo

Participantes	Ano de nascimento/idade	Nacionalidade Residência ^(a)	Estado de vida	Conheceu LA ^(b) ou SNSF ^(c)	Funções
1. Educandas					
Fem.1	1921/ 93 anos	Portuguesa/ Portugal	Solteira	1929	Aluna externa
Fem.2	1922/ 92 anos	Portuguesa/ Portugal	Viúva	1930 / 1931	Aluna externa
Fem.3	1952/ 61 anos	Africana/ África	Casada	1965	Aluna interna
2. Educandas, que mais tarde se tornaram educadoras					
Fem.4	1930/ 84 anos	Portuguesa/ Portugal	Religiosa, SNSF	1940	Aluna / professora
Fem.5	1941/ 74 anos	Portuguesa/ Portugal	Religiosa, SNSF	1946	Aluna / educadora de infância
Fem.6	1929/ 85 anos	Portuguesa/ Portugal	Religiosa, SNSF	1950	Aluna / técnica administrativa / auxiliar da educação.
Fem.7	1940/ 75 anos	Portuguesa/ Portugal	Religiosa SNSF	1952/ 1953	Aluna / professora
3. Educadores					
Fem.8	1925/ 89 anos	Portuguesa/ Portugal	Religiosa, SNSF	1936	Enfermeira / auxiliar social
Fem.9	1925/ 89 anos	Portuguesa/ África	Religiosa, SNSF	1947	Enfermeira / auxiliar social / formação feminina
Fem.10	1926/ 88 anos	Portuguesa/ Portugal	Casada	Década 1940 ^(d)	Professora

¹⁰⁷ Esta instituição foi, no passado, designada por Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, ou, simplesmente, Creche de Nossa Senhora dos Inocentes e, mais tarde, por Instituto de Nossa Senhora dos Inocentes. Atualmente é designada por Fundação Luiza Andaluz.

¹⁰⁸ Todas as participantes exerceram a sua missão nestas instituições. Após o encerramento do Colégio Andaluz, em 1975, continuaram a sua atividade docente em Escolas estatais.

¹⁰⁹ Uma destas participantes, num Centro Social e em África, trabalhou também no que designou por *Formação Feminina* (costura, cuidados de higiene, culinária).

Fem.11	1943/ 72 anos	Portuguesa/ Portugal	Religiosa SNSF	1957/ 1958	Monitora / professora
Fem.12	1930/ 84 anos	Portuguesa/ Portugal	Casada	1960	Professora
Masc.13	^(e)	Português/ Portugal	Casado	1960	Professor
Fem.14	1941/ 73 anos	Portuguesa/ África ^(f)	Religiosa, SNSF	1964	Educadora de infância

^(a) Residência aquando a entrevista. África inclui Angola, Moçambique e Guiné-Bissau; ^(b) Luiza Andaluz; ^(c) Irmãs Servas de Nossa Senhora de Fátima; ^(d) Não se recorda do ano; ^(e) O participante não forneceu esta informação; ^(f) Residiu em dois países de África.

Considerando os três grupos dos participantes, em termos de idade, todos ultrapassaram os sessenta anos (uma tem 61 anos; quatro têm entre 70 e 75 anos; duas têm entre 80 e 85 anos, quatro têm entre 85 e 90 anos, duas têm mais de 90 anos, e de um não temos informação¹¹⁰); em termos de estado de vida, oito são religiosas e seis encontram-se casados, solteiros ou viúvos.

No respeitante à época em que conheceram Luiza Andaluz e a sua obra, uma referiu ter sido na década de 1920, duas na de 1930, quatro na de 1940, três na de 1950 e quatro na de 1960; em termos de funções na obra, sete foram educandas, tornando-se quatro delas, mais tarde, também educadoras e sete que foram só educadores (seis mulheres e um homem); essas funções foram desempenhadas em Centros Sociais (da Benedita, do Entroncamento, da ilha das Flores, da Ericeira, de Turquel, do Valado dos Frades e de S. João das Lampas), na Escola anexa à Casa de Trabalho (de Nossa Senhora do Rosário de Fátima, Évora), na Creche (de Nossa Senhora dos Inocentes denominada atualmente por Fundação Luiza Andaluz) e no Colégio Andaluz em Santarém (incluiremos nele o Magistério Primário, por funcionar nas mesmas instalações) e em Escolas estatais (Lisboa, Santarém, Vila Viçosa).

3.2.3. Instrumentos

Como instrumento, optámos pela entrevista de carácter tendencialmente aberto, que, segundo Boni e Quaresma (2005, p.74), confere aos participantes “liberdade para discorrer sobre o tema sugerido”. Assim, como sugerem estes mesmos autores, procurámos que a

¹¹⁰ Contudo, como em 1960 assumiu funções docentes, terá mais de 70 anos.

nossa interferência como entrevistadora fosse a “mínima possível”, assumindo sobretudo uma “postura de ouvinte”, em que se interrompe a “fala do informante” apenas em caso de necessidade.

Elaborámos um guião (cf. anexo 1) que, para além dos itens com fins de caracterização dos participantes (sexo, idade, naturalidade, estado de vida, data em que conheceu Luiza Andaluz e/ou a sua obra socioeducativa), contém dois itens orientadores: “situações recordadas” e “contextualização” (cf. quadro 19).

Quadro 19 – Estrutura da entrevista

Itens orientadores	Especificação
Situações recordadas	Episódios da vida do participante suscetíveis de esclarecer a essência, finalidades e concretizações da obra socioeducativa de Luiza Andaluz.
Contextualização	Quando aconteceu? Onde? Como? Porquê? Quem estava envolvido e quais as suas funções?

As entrevistas iniciaram-se por um incentivo aos participantes para relatarem vivências que pudessem esclarecer a ideia de Bem que subjazia à obra, que finalidades tinham em mente e como se educava; seguia-se o enquadramento dessas vivências, localizando-as no tempo e espaço, esclarecendo quais foram os protagonistas, suas funções e motivações.

Ao optarmos por uma entrevista cujo *fio condutor* era a história de vida (Poirier *et al.*, 1999), estávamos conscientes da dificuldade da verificação dos dados. Contudo, tendo sempre por referência os objetivos do estudo, ao cruzarmos os discursos dos participantes obtivemos uma perspetiva múltipla, o que resolve, em grande medida, esse problema (Poirier *et al.*, 1999).

Além disso, como explicámos, não reduzimos a nossa investigação a este estudo: avançámos para um segundo, de análise documental, tendo procedido ao cruzamento dos dados de ambos. Pensamos, assim, ter conseguido aumentar a objetividade e credibilidade da investigação.

3.2.4. Procedimentos

Iniciámos os contactos com os participantes que referimos no tópico anterior em dezembro de 2013, tendo as entrevistas decorrido entre essa data e outubro de 2015. Dirigimo-nos, primeiro, aos que já conhecíamos, que nos facultaram o contacto de outros.

Todos aceitaram, de bom grado, colaborar connosco mas, ainda assim, a abordagem foi demorada. Para que se sentissem confortáveis na situação que lhes propusemos – condição considerada por Bogdan e Biklen (1994) como de grande importância –, depois de um contacto prévio, deslocamo-nos aos locais que escolhiam: as suas próprias casas (nove casos); o antigo Colégio Andaluz em Santarém, hoje *Casa Mãe da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima* (dois casos); em alojamento temporário, a casa das Servas de Nossa Senhora de Fátima, em Lisboa (três casos, dos que residindo fora de Portugal se aproveitou a sua vinda a Portugal) (cf. quadro 20).

Quadro 20 – Registo das datas e dos locais das entrevistas

Participantes	Data e local da entrevista	Participantes	Data e local da entrevista
Fem.1	Julho de 2014 / Antigo Colégio Andaluz	Fem.8	Julho de 2014/ Residência da participante
Fem.2	Junho de 2014/ Residência da participante	Fem.9	Junho de 2014/ Residência das SNSF
Fem.3	Dezembro de 2013/ Residência das SNSF	Fem.10	Julho de 2014/ Residência da participante
Fem.4	Julho de 2014/ Residência da participante	Fem.11	Setembro de 2015/ Residência da participante
Fem.5	Janeiro de 2015/ Residência da participante	Fem.12	Julho de 2014/ Residência da participante
Fem.6	Mai de 2014/ Residência da participante	Masc.13	Julho de 2014/ Antigo Colégio Andaluz
Fem.7	Outubro de 2015/ Residência da participante	Fem.14	Junho de 2014/ Residência das SNSF

De acordo com as recomendações de diversos autores (por exemplo, Carmo & Ferreira, 1998; Boni & Quaresma, 2005), iniciámos a entrevista por relembrar a cada participante a razão do nosso pedido e os objetivos do mesmo, solicitando-lhe autorização para proceder ao registo áudio e assegurando-lhe a confidencialidade do seu depoimento. Ao longo da entrevista, e como Bogdan e Biklen (1994) advertem, estimulámo-lo a revisitar o passado, seguindo a sua história de vida, desde que entrou em contato com a obra socioeducativa de Luiza Andaluz, descrevendo o que viu e viveu, sugerindo-lhe a ilustração do

que referia com situações de que se recordasse. Entreviemos em alguns momentos, seguindo os itens orientadores (cf. quadro 19), quer para reorientar os participantes na temática quer para lhes pedir o aprofundamento do que diziam.

Assumindo que o “pesquisador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista” (Boni & Quaresma, 2005, p.78); procedemos, de seguida, à transcrição integral do texto através de “reescutas”, de modo a assegurar que o “escrito é a reprodução muito fiel do falado” (Poirier *et al.*, 1999, p.58). Em relação a algumas entrevistas apostámos na legibilidade que, segundo Boni e Quaresma (2005, p.78), passa por “aliviar o texto de certas frases confusas de redundâncias verbais” tomando o cuidado de “nunca trocar uma palavra por outra”, nem mudar a ordem.

3.3. Desenvolvimento do segundo estudo

O segundo estudo concretizou-se, como antes explicámos, numa análise documental. O *corpus*, da ordem dos “documentos pessoais” (Carmo & Ferreira, 1998, p.76) ou fontes individuais (De Ketele & Roegiers, 1999), foi selecionado nos escritos de Luiza Andaluz, cujo interesse é, no nosso caso, especial porque “possibilita aceder a informação que não se encontra noutras fontes” e “dar voz aos que (...) não têm voz” (Carmo & Ferreira, 1998, p.76).

3.3.1. Objetivos

Mantendo a nossa focalização nas dimensões filosófica, ética e pedagógica da obra socioeducativa de Luiza Andaluz, pretendemos com este estudo:

- Identificar e categorizar os elementos descritivos dessas dimensões que se traduzem nos escritos de Luiza Andaluz;

- Caracterizar e descrever de modo substantivo, as especificidades encontradas nos discursos de Luiza Andaluz, sobre a obra em estudo, no que respeita a essas dimensões;

3.3.2. *Corpus documental*

Tivemos dois critérios para selecionar os documentos com vista a esclarecermos os mencionados objetivos: terem sido redigidos por Luiza Andaluz e poderem fornecer informações sobre as três dimensões citadas.

Como já referimos no tópico 3.1.2, de entre os vários conjuntos de documentos¹¹¹, que perfazem cerca de setecentas páginas, optámos pelos seus *Discursos* nas instituições socioeducativas. Em concreto trata-se de textos que Luiza Andaluz redigiu para serem lidos ou apresentados a auditórios concretos de educandos e educandas, de educadores e de outras pessoas.

Respeitámos a nomenclatura atribuída a esses discursos pelo arquivo da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima e enumerámo-los de acordo com a sequência que lhes estava atribuída no suporte digital, optando, no entanto, por agrupá-los em três alíneas:

- 1) discursos no Colégio Andaluz e Creche Nossa Senhora dos Inocentes, em Santarém, que designámos por DCC;
- 2) discursos nos Centros de Assistência Social, que designámos DCAS; e
- 3) discursos nas Escolas e Casas de Trabalho (DECT) (cf. quadro 21).

¹¹¹ A saber: *História da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima; Comunicações à Congregação; Discursos* (à ação católica, à congregação, nas instituições socioeducativas, aquando da atribuição da medalha de ouro); *Cartas* (a familiares, a religiosas, a padres e bispos, a instituições, e outras); *Apontamentos* (sobre retiros e obras sociais em França); *Consagrações e orações*; *Pensamentos* (pequenas estampas com mensagens escritas por Luiza Andaluz).

Quadro 21 – Descrição do *corpus* documental

Sigla	Designação do discurso	Contexto	Data
1. Discursos no Colégio Andaluz e na Creche Nossa Senhora dos Inocentes¹¹² (DCC)			
DCC1	“Há alguns anos...”	Numa festa possivelmente de final de ano, estão presentes alunas do Colégio, não é claro se estão as da Creche.	s.d. ^(a)
DCC2	“Um dever me faz...”	Às alunas do Colégio e da Creche que vão deixar as instituições. Refere-se também a “Ex.mas Senhoras/es”.	s.d.
DCC3	“Quase que sou tomada...”	Discurso para as “Queridas Raparigas”, não se compreende se são só do Colégio ou, deste e da Creche.	s.d.
DCC4	“O tempo corre veloz...”	É dirigido às alunas do Colégio e da Creche.	s.d.
DCC5	“Os anos passam...”	Possivelmente foi dirigido apenas às alunas do Colégio Andaluz. O Discurso está incompleto.	s.d.
DCC6	“Bendito seja Deus...”	Discurso numa festa de confraternização das antigas alunas.	s.d.
DCC7	“Sabia já antecipadamente...”	Dirige-se às alunas do Colégio e da Creche, estarão presentes também outras pessoas.	s.d.
DCC8	“O coração é a sede da vida...”	Dirigida às alunas do Colégio Andaluz.	s.d.
DCC9	“Há perto de 3 anos...”	Discurso para as alunas da Creche e do Colégio, estarão presentes também outras pessoas.	s.d.
DCC10	“Entre as obras...”	Um pequeno escrito, para a comunidade educativa do Colégio Andaluz.	s.d.
DCC11	“Durante longos anos...”	Dirige-se Alunas da Creche, descreve a história dessa instituição.	s.d.
2. Discursos nos Centros de Assistência Social¹¹³ (DCAS)			
DCAS1	“Com o maior prazer...”	Proferido por ocasião da ida da <i>Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima</i> para a Benedita.	1946
DCAS2	“Estamos a 7 de outubro...”	Dito na Benedita a propósito do oitavo aniversário da entrada e tomada de posse do pároco daquela freguesia.	s.d.
DCAS3	“Ao partir para Fátima...”	Proferido na abertura do Centro de Assistência Social do Valado dos Frades.	1947
3. Discursos nas Escolas e Casas de Trabalho (DECT)			
DECT1	“Assistir à abertura de uma escola...”	Proferido na abertura da Escola de Alcanena.	1928 ^(b)
DECT2	“Uma surpresa...”	Proclamado, às alunas da Escola Normal de Corte SIVA, fundada por uma antiga aluna do Colégio Andaluz, na Casa de Retiros de S. Mamede, Lisboa.	1954
DECT3	“Fala o Evangelho...”	Discurso na Casa de Trabalho de Cascais.	1929 ^(b)

^(a) Sigla s.d., são discursos não datados. ^(b) São datas prováveis; não foram datadas por Luiza Andaluz¹¹⁴

¹¹² Usámos a designação atribuída por Luiza Andaluz e assumida no arquivo. No primeiro estudo, esta instituição – Creche Nossa Senhora dos Inocentes – é denominada pela maioria dos participantes como Fundação Luiza Andaluz, que é o nome atual.

¹¹³ No primeiro estudo, estas instituições foram, algumas vezes, designadas pelos participantes por Centros Sociais, que é o nome atual.

¹¹⁴ Foram datados por Maria Isabel Lopes, que fez parte do primeiro grupo de irmãs, conhecendo por isso de perto a obra de Luiza Andaluz.

Dos onze discursos do primeiro grupo, quatro (DCC2, DCC4, DCC7 e DCC9) foram dirigidos às alunas do Colégio Andaluz e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes; dois (DCC8 e DCC10) foram dirigidos apenas às alunas do Colégio Andaluz; um (DCC11) foi dirigido às alunas da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes; e um (DCC6) foi dirigido às antigas alunas. Em relação aos restantes, não é evidente se foram apenas dirigidos às alunas do Colégio Andaluz se também às educandas da Creche Nossa Senhora dos Inocentes. Nalguns, compreende-se o contexto em que foram proferidos (por exemplo: final de ano letivo, DCC1 e DCC2; festa de ex-alunas, DCC6) noutras o contexto circunstancial não se evidencia. Nenhum destes onze discursos se encontra datado.

Dos três discursos do segundo grupo, o primeiro (DCAS1), com a data de 1946, assinala a chegada das irmãs à Benedita, às quais seria entregue a responsabilidade do Centro de Assistência Social; o segundo (DCAS2), que não está datado assinala o oitavo aniversário da tomada de posse do pároco da Benedita; e o terceiro (DCAS3), com a data de 1947, assinala a abertura do Centro de Assistência Social do Valado dos Frades.

Dos três discursos do terceiro grupo, um foi proferido na abertura da Escola de Alcaena, provavelmente em 1928 (DECT1); outro foi proferido à Escola Normal de Corte SIVA em Lisboa, em 1954 (DECT2); e o último foi proferido na Casa de Trabalho de Cascais¹¹⁵, com data provável de 1929 (DECT3).

3.3.3. Instrumentos

Usámos neste estudo os instrumentos que referimos no tópico 3.1.2: “grelha de registo das dimensões filosófica, ética e pedagógica” (cf. figura 7) e “grelha de unidades de contexto/registo agrupadas por categorias e subcategorias” (cf. figura 8).

A primeira grelha permitiu-nos colocar em paralelo (1.^a e 2.^a entrada) o texto previamente recortado de cada discurso, com o registo das especificações encontradas em cada

¹¹⁵ Sabemos que houve uma colaboração efetiva de Luiza Andaluz na Casa de Trabalho de Cascais mas desconhecemos a sua intervenção nas outras duas instituições. Tendo em atenção os objetivos do estudo, tal facto não descarta o valor destes documentos para esta investigação.

dimensão; a segunda permitiu-nos o agrupamento das unidades de registo dos diferentes discursos na mesma categoria e subcategorias.

3.3.4. Procedimentos

Após pedirmos autorização à responsável pelo Arquivo da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima para acedermos aos escritos de Luiza Andaluz – a qual nos foi, de imediato, concedida – realizámos a sua análise a partir da sua versão digitalizada¹¹⁶.

A uma análise global desses escritos, com base nos elementos de conceptualização previamente definidos para as três dimensões (cf. quadro 16) que explicámos no subcapítulo 3.1., seguiu-se a ponderação de qual ou quais conjuntos seriam mais adequados para esclarecer os objetivos que tínhamos em mente. Decidimo-nos pelos *Discursos nas instituições socioeducativas*, pois, tendo sido proferidos em instituições socioeducativas, denotavam o enfoque, que, de facto, nos interessava.

Trata-se de material não uniforme e disperso no tempo: há discursos que estão incompletos; outros em forma de rascunho; muitos, como já referimos, não se encontram datados; e alguns foram datados por quem organizou o arquivo, tendo nós optado por registá-los em datas prováveis.

Independentemente desta característica, a análise documental seguiu o que já descrevemos para a análise de conteúdo no tópico 3.1.2, procedendo ao recorte em unidades de contexto e de registo, e agrupando-as pela sua semelhança. A nossa preocupação foi, como referem Bogdan & Biklen (1994), compreender o intento de quem escreveu, nas circunstâncias em que o fez.

¹¹⁶ Entendemos comparar a versão digitalizada com a original, manuscrita e datilografada, para verificarmos a fiabilidade da sua transcrição. Não tendo encontrado dissensos, trabalhámos sobre a primeira.

Capítulo 4

Apresentação e interpretação dos dados

A investigação é empreendida em grande medida para satisfazer a (...) curiosidade científica; muitas vezes, ela tem uma rentabilidade a mais longo prazo.

Jean- Marie De Ketele e Xavier Roegiers, 1999, p.123.

Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado; é esta a crença que dá sentido à vida do investigador.

Robert Bogdan e Sari Biklen, 1994, p.257.

No capítulo anterior apresentámos a estrutura da nossa investigação empírica e o modo, progressivo e convergente, como chegámos ao quadro de referência da pesquisa. Relatámos ainda os dois estudos que realizámos

Neste quarto capítulo, descrevemos os dados recolhidos (cf. subcapítulo 4.1), cruzando a voz dos participantes com a de Luiza Andaluz, de modo que a memória oral dos primeiros se intercepe com as palavras da segunda. Além disso, através da voz de autores atuais, discutiremos aspetos desta mesma conceção, destacando o sentido e a pertinência para a atualidade (cf. subcapítulo 4.2).

4.1. Apresentação dos dados

Optámos por apresentar, em simultâneo, os dados recolhidos nos dois estudos, de modo que estes se complementem e possam ilustrar, com eficácia, as categorias e subcategorias estabelecidas para cada uma das dimensões: filosófica, ética e pedagógica.

Expomo-los, portanto, seguindo, por regra, a ordem do quadro de referência que construímos (cf. quadro 17): primeiro, os dados que recolhemos das entrevistas e, depois, os dados que apurámos nos discursos. Segue-se o entrecruzamento de ambos.

Há, no entanto, duas exceções: quando, em relação a certos aspetos, apenas foi possível recolher informações de um só estudo; e quando, por motivo de uma maior compreensão do conteúdo, se optou por inverter essa ordem.

4.1.1. Sobre a dimensão filosófica da educação

Relembramos que uma das nossas preocupações foi procurar a finalidade ou finalidades últimas que Luiza Andaluz terá traçado para levar a cabo a sua tarefa educativa.

Passamos a descrever as frases donde retiramos a ideia de que a finalidade última da educação se poderia expressar por *dignificar – tornar mais completos os dons de Deus e valorizá-los*. Encontrámos essa ideia nos seguintes *Discursos* às alunas do Colégio Andaluz e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes:

(...) uma vez que terminou o tempo de sermos crianças é mister que comeceis agora a valorizar os dons que o Senhor vos concedeu e que a vossa educação tornou mais completos (DCC1 e DCC9).

Quantas de entre vós não têm esquecido a casa que lhes deu abrigo e desprezado Deus que aqui lhe ensinaram a amar e rasgando um programa de vida sublime que as dignificava (DCC8).

Efetivamente, a educação surge, nestes trechos, associada à dignificação da pessoa, à necessidade de tornar mais completos os dons individuais, reconhecendo-se que tais dons, não obstante terem sido concedidos por Deus, precisam de ser valorizados e desenvolvidos.

De modo a aprofundarmos o conhecimento desta dimensão na obra de Luiza Andaluz, passamos a apresentar os dados que recolhemos no primeiro e no segundo estudos, pondo-os em paralelo, de acordo com as categorias definidas (fundamentação, explicitação, concretização e fruto) e as respetivas subcategorias e especificações.

F1. Fundamentação

Nas entrevistas encontramos indícios de que a fundamentação da finalidade educativa *dignificar - tornar mais completos os dons de Deus*, se encontra na própria dignidade humana, concebida como reconhecimento do valor do ser humano.

F1.1. Dignidade humana

Efetivamente, uma participante, educadora e religiosa, referiu:

[Na educação] (...) o principal valor é o da pessoa, é o ser criada à imagem de Deus, é um valor humano e cristão, é o valor da pessoa enquanto pessoa (Fem.14).

A mesma participante põe a tónica na descoberta do valor de si próprio:

(...) podemos ajudar a pessoa a descobrir o seu valor, e o valor máximo é ser uma pessoa criada por Deus, à sua imagem e semelhança (Fem.14).

Valoriza também a complementaridade entre a ação de Deus e a sua própria ação como educadora:

(...) a marca de Deus está na criança e na pessoa e eu acho isto de máxima importância (...) o criador está lá, está lá a atuar, e se tiver uma ajudinha, se tiver alguém que ajude a descobrir esse valor, que está em sementinha, ajuda a desenvolver. Porque, quem dá é Deus não sou eu e quando eu penso que levo Deus, Ele já lá está, nós dizemos: «vamos levar Deus às pessoas», Deus está em cada pessoa porque Ele é o Criador (Fem.14).

No seu depoimento, a entrevistada destaca o valor da pessoa associado ao facto de ser criada à imagem de Deus.

Outra participante, também educadora e religiosa, aproxima-se desta conceção não fazendo, todavia, uma ligação explícita a Deus. Afirma ela que a educação ajuda “a pessoa a ser pessoa” a “ser ela mesma”. Porém, também neste caso, o reconhecimento do valor do ser humano, do “ser pessoa” é o fundamento:

(...) eu penso que (...) assistência social e educação estão muito interligados e que ajudam a pessoa a ser pessoa (Fem.5).

Eu penso que [o que se valorizava na educação] era a pessoa ser ela mesma (Fem.5).

Ajudar “a pessoa a ser pessoa”, pela sua valorização, destacando a sua dignidade, é expresso no relato de uma participante, igualmente educadora e religiosa:

[Em África, uma mulher disse que] não sabia que tinha voz, que podia falar [e que] com a vinda das irmãs, ali elas perceberam como podiam criar as crianças, como haviam de fazer para não apanhar as doenças (...). Elas agora, já (...) podem ver a dignidade que têm, como mães na educação dos filhos e saberem ser mães e ajudarem a criar a amizade no casamento (...). Ajudar a ter voz, era poderem falar, porque elas não podiam falar. Um homem, uma vez, morreu-lhe a mulher, eram muito amigos e depois ele arranjou outra e disse-me: «agora tenho uma mulher também muito boa, muito boa, ela não fala nada, nada, nada!». (...) Não é assim! (...). Nós ensinávamos a mulher a adquirir a sua dignidade de mães, de mulheres e a não se deixarem levar assim por esse que a chamou a dormir com ela. Para saberem (...) a sua dignidade (Fem.7).

No segundo estudo, a análise dos discursos revelou-nos relatos de Luiza Andaluz onde se reconhece o valor da pessoa e dos seus dons pessoais, associando-os a Deus, que lhos concedeu.

(...) é mister que comeceis agora a valorizar os dons que o Senhor vos concedeu e que a vossa educação tornou mais completos (DCC1 e DCC9).

(...) um coração, uma alma são verdadeiramente obras primas, são as melhores obras de arte que se podem apresentar, pois levam a assinatura do artista divino, levam a assinatura de Deus (DCC2).

F2. Explicitação

Sendo a finalidade educativa última o desenvolvimento da pessoa e a sua realização, assim como a evolução da sociedade, tendo por referência Jesus Cristo, implica e promove a liberdade, Concretizámos esta ideia nas seguintes subcategorias: 1) tem como horizonte; 2) valoriza o ideal tendo como referência Jesus Cristo; e 3) visa e pressupõe a liberdade

F2.1. Tem como horizonte

Tornar mais completos os dons de Deus e valorizá-los, *pondo-os a render*, tem como horizonte o desenvolvimento da pessoa, da família, dos povos, em benefício dos seus membros segundo a mundividência cristã.

Apresentamos unidades de registo retiradas de entrevistas a educadores que indicam a finalidade educativa última como sendo o desenvolvimento da pessoa e a sua realização, isto é, tornar a pessoa “mais pessoa”:

A intenção dela [Luiza Andaluz] era fazer crescer (Fem.14).

(...) fez-se lá a despedida da infantil (...) quando eles saiam recebiam uma coisinha, que dizia: recorda o colégio que te ensinou a crescer (Fem.12).

A parte educativa do Centro Social (...) é numa linha humana, para a pessoa ser cada vez mais pessoa (Fem.5).

O Centro Social é na linha de possibilitar um desenvolvimento, de certo modo harmonioso (...) aos utentes, às crianças, adolescentes e de facto numa linha de ajudar a pessoa a ser mais pessoa (Fem.5).

(...) um interesse, um desejo que a pessoa fosse pessoa, que a pessoa se sentisse bem, que a pessoa se realizasse, acho que isto se via muito nela [em Luiza Andaluz] (Fem.5).

(...) foi uma forma muito grande de [Luiza Andaluz] poder ajudar os outros a serem mais pessoas e ir ao encontro das suas necessidades (Fem.5).

Outros participantes não restringem esse horizonte da educação aos educandos, alargam-no ao povo em geral:

Eu fazia a enfermagem e o serviço social, tinha em conta a formação do povo (Fem.8).

(...) por isso [Luiza Andaluz] investiu sempre nas obras sociais, no relacionamento social, no crescimento da pessoa e da população em geral (...) tudo para o crescimento da pessoa, tudo tinha o mesmo objetivo: o desenvolvimento e crescimento da pessoa (Fem.14).

Esta última (Fem.14) denota a consciência de que a educação visa não só o presente do educando mas tem repercussões para o seu futuro:

A educação vai para além do tempo, do tempo presente porque prepara a pessoa para o futuro: o que for na infância, será na juventude, será na vida adulta (...) (Fem.14).

No segundo estudo encontramos, para esta subcategoria, unidades de registo que explicitam a finalidade educativa de Luiza Andaluz: uma sociedade melhor, conforme a mundividência cristã, vivida no meio familiar e a nível nacional:

Eduquemos as crianças, levantemos o nível moral da nossa sociedade corrompida, trabalhemos para que o nosso pobre esforço torne Portugal melhor, mais feliz (DECT1).

A vossa obra é grande para a família, para a sociedade, para a Pátria e para Deus. Se a aurora é radiosa, dia lindo de sol temos a esperar. Cuidar da infância, da adolescência, dessa infância e dessa adolescência que aqui desponta para a vida, e que amanhã será a base da família cristã a organizar, é nobre missão (DECT3).

Propõem-se as Servas educar os vossos filhos, fazendo deles rapazes e raparigas úteis às suas famílias e à sua terra (...) fazendo o encanto e a felicidade dos seus pais, dos seus irmãos e um dia dos seus maridos (DCAS3).

Voltarei a citar mais algumas frases das «Lições do Ano Mariano» (...). Reuniu-se um dia o Senado Romano (...). Um dos assistentes, que ali entrara em atenção ao seu grande saber, pede a palavra e fala (...). Esta maçã estava podre; aqui estão as sementes que o não estão ainda: Lançai-as à terra e elas crescerão e dar-nos-ão frutos excelentes! Senadores, os filhos de Roma são estas sementes que lançadas à terra, propícia de uma educação esmerada, crescerão para serem os homens de amanhã (DECT2).

Nos discursos às alunas do Colégio Andaluz e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, Luiza Andaluz expressa essa ideia de família e de sociedade e desafia as alunas a colaborar na sua construção, incitando-as ao Bem:

Para todas eu quero hoje ter uma palavra de amor e reconhecimento e irei ainda mais longe uma palavra também de incitamento ao Bem (DCC7).

Mas vós, queridas alunas estais apenas no alvorecer da existência, começais agora a trilhar caminhos, o livro da vossa vida está nas primeiras folhas ainda. Quanto Bem não podereis vós ir espalhando pela estrada em fora que começais agora a percorrer? (...) vós espalhareis à roda de vós não a morte ou a tristeza mas sim a vida e a alegria (DCC4).

Sinto-me bem aqui e olhando para vós queridas pequenas (...) eu vejo renascer em mim uma esperança, a esperança do engrandecimento do ressurgir da Pátria Portuguesa (DCC4).

É por isso que eu ao olhar para vós e vendo diante de mim juventude tão radiosa quero alimentar a esperança de que vós sereis pioneiras do Bem, almas de fina têmpera e que o Pensionato e a Creche de Nossa Senhora dos Inocentes serão cooperadoras na salvação da família, na salvação da Pátria Portuguesa (DCC4).

Se vós queridas filhas quizerdes cumprir esse programa em que vos falo, deveis aproveitar cuidadosamente a educação aqui recebida, para que depois mais tarde a possais transmitir, produzindo obra-prima mais grandiosa do que o Moisés de Miguel Ângelo. Se aquele deixou que passasse uma centelha do seu génio para a estátua que cinzelou, à qual apenas faltava falar, um coração transmitindo-se dá mais e melhor (DCC4).

Também às alunas da Escola Normal SIVA, Luiza Andaluz, incentiva a que as faculdades e talentos de cada um sejam usados para o Bem da sociedade, ao afirmar que ninguém “tem o direito de ser inútil na vida”, vivendo na ociosidade:

(...) a ociosidade será sempre chaga infecciosa que contamina não só as pessoas que a ela se entregam, inutilizando faculdades e talentos, mas também prejudicando a sociedade, da qual devia ser membro útil, pois que ninguém tem o direito de ser inútil na vida (DECT2).

F2.2. Valoriza o ideal, tendo como referência Jesus Cristo

Nos discursos de Luiza Andaluz às alunas do Colégio e da Creche, encontramos referência ao ideal como força mobilizadora de valorização pessoal:

Tenho medo que vós não vos queirais valorizar e que descendo à mediocridade, vegeis em vez de viver. A vida é uma luta, disse Job, e só se vence quando grande ideal se imprime numa alma (DCC5).

Não esqueçais estas casas aonde procurámos elevar-vos (DCC4).

Não rastejeis, voai, e tende (...) a vertigem do cimo das cumeadas, mas para chegar ao alto é preciso subir sempre (DCC5).

Uma das participantes (Fem.3), educanda do Colégio Andaluz, disse que o ideal proposto por Luiza Andaluz, “de passar fazendo o bem”, tendo como modelo Jesus Cristo, “norteou” a sua vida e de muitas outras alunas:

A imagem que foi transmitida da pessoa, era servir os outros era tratar bem os outros. A minha palavra de ordem, que me dá ideia que foi aquilo que norteou muito a minha vida é «passar fazendo o bem, à imitação do Mestre Divino, tornar felizes os que me rodeiam, que doce programa de vida». Este é o pensamento de Luiza Andaluz. Isto verifica-se em muitas outras alunas, não só em mim (Fem.3)

No segundo estudo, encontramos abundantes expressões de Luiza Andaluz que apelam para a centralidade da dimensão religiosa-cristã, como ideal mobilizador de um empenhamento pessoal e social:

É por isso que as vossas mestras (...) procurando encaminhar a vossa imaginação que divaga, a vossa vontade que ainda vacila perplexa para a única fonte de toda a sabedoria, para a única base segura: os princípios cristãos (DCC1 e DCC9).

(...) eu queria que vós raparigas de hoje e mulheres de amanhã colaborásseis no ressurgimento da Pátria e só podeis colaborar nele se fordes dessas almas que o *infinito atormenta*. Brilha, sede luzeiros nesse mundo que as trevas envolvem e vivei lá fora mas bem vividas as vossas convicções religiosas (DCC5).

A instrução religiosa e educação salutar ministrada nesta Casa, tem sido precioso luminar, posto indicador, que abriga e esclarece, evitando que se extraviem aquelas a quem falta a experiência e que, tendo entrado na vida sem amparo seguro, certamente teriam errado o caminho. Mas quando o querer se acha fortalecido pela palavra e pelo exemplo, quando as convicções são orientadas para um ideal, há coragem e equilíbrio para passarem ao longo dos abismos que costeiam, sem neles cair (DECT3).

Que estas duas casas sejam para vós farol que ilumine e estrela que guia que as minhas queridas filhas de uma e outra casa guardem a palavra de Deus e lá fora saibam traduzir numa realidade viva e palpitante os ensinamentos aqui recebidos e que tornem vividos os sentimentos que aqui lhe despertaram (DCC8).

Queridas alunas, a vossa vida não terminou, vai continuar e para que a vossa vida não seja incompleta gravei a rubro no vosso coração a ideia de Deus (DCC2).

Relembremos a parábola do Evangelho em que Nosso Senhor repreende o servo preguiçoso que não quis trabalhar com o quinhão que lhe foi repartido e quando o patrão lhe pediu dissesse como tinha feito valer os seus talentos declarou que os tinha enterrado com receio de os perder (DECT1).

(...) sempre humildes, como Jesus recomenda (DCC6).

F2.3. Visa e pressupõe a liberdade

A vivência desse ideal visa e pressupõe a liberdade, valor que emerge com diversas matizes: encontramos-lo numa das entrevistas como manifesto da liberdade de consciência e de ação:

[Na educação é importante] o valor da liberdade (...), a liberdade de consciência e a liberdade de ação (...). Há muitas pessoas que gostavam de atuar e não podem porque algo as retrai, às vezes até algo pessoal (...); é o denunciar certas atitudes, certos comportamentos que nós temos que denunciar e que a Madre Fundadora¹¹⁷ denunciava mesmo que fosse criticada no jornal, mesmo que dissessem era isso ou aquilo, ela não se importava (...) isto é a liberdade de ação (Fem.14).

Do mesmo modo, Luiza Andaluz, num dos seus discursos apresenta essa mesma ideia de liberdade:

As andorinhas ao partir vão em voo rasgado e as suas asitas negras nem ao de leve tocam a terra e levam-nas para o alto, sempre mais alto. Dir-vos-ei também o mesmo. Voai, não rastejeis. Dentro em pouco sereis mais livres ou, quem sabe? Talvez mais presas. Ides transpor o limiar de uma casa que sem ser prisão, vos reteve cativas durante algum tempo. Feliz cativoeste, que vos formou a vontade ensinando-vos a ciência difícil de usar da sua liberdade sem dela abusar (DCC3).

Vós estais no limiar da vida e diante de vós o futuro se desenrola como fita sem fim. O mundo, a existência são para vós aurora luminosa e longe estão ainda as nuvens pesadas do poente. Que ireis vós fazer? Como sol descrevereis órbita brilhante dando luz e calor? Ou fechando-vos no frio gélido e glacial do egoísmo procurareis no gozo do prazer realizar a aspiração de felicidade que se encontra no coração humano? Será mau caminho esse, e assim nunca podereis ser pedra angular que sirva para firmar a sociedade atual profundamente roída nos seus alicerces pelas paixões não sofreadas e pelos prazeres satisfeitos (DCC3).

Percebe-se nas entrevistas que os educandos reconhecem que os frutos do projeto educativo dependem, de alguma forma, da sua liberdade de aderirem a ele ou não:

(...) nós éramos preparadas e, quem quisesse, era preparada no sentido de saber estar (Fem.3).

[Luiza Andaluz] tinha uma Casa de [Trabalho] na Creche (...). As meninas que queriam aprender, pois aprendíamos (Fem.1).

Luiza Andaluz, num dos seus discursos, expressa às alunas essa mesma realidade:

Se vós queridas filhas quiserdes cumprir esse programa em que vos falo, deveis aproveitar cuidadosamente a educação aqui recebida, para que depois mais tarde a possais transmitir (DCC4).

Uma educadora, que trabalhou em Centros de Assistência Social e uma educadora e uma educanda do Colégio Andaluz revelam que estas instituições estavam abertas a todas

¹¹⁷ Algumas das participantes ao referirem-se a Luiza Andaluz, tratam-na como Madre Fundadora.

crianças e jovens, independentemente da orientação política ou religiosa dos pais, respeitando-se a sua liberdade, assim como dos educandos e dos educadores, exigindo, no entanto, que também estes respeitassem a identidade cristã da instituição:

O respeito, que tinha a ver como os acolhiam (...). Houve até uma história muito interessante, já foi no tempo da irmã... precisavam de um professor para dar geometria descritiva (...) e a pessoa que havia (...) era uma pessoa competente mas que não era crente, as irmãs abordaram-no para ele ir dar essas aulas no Colégio [Andaluz] e ele achou [por bem] dizer: «as irmãs sabem que eu sou agnóstico, eu não sou crente, e as irmãs convidaram-me para eu dar aulas num colégio religioso?». Dizem que a irmã (...) teve essa afirmação: «Oh, Sr. Dr. quando nós viemos pedir-lhe para dar aulas de geometria descritiva, não viemos pedir-lhe para dar aulas de religião e moral. Queremos que respeite o pensar das alunas e que saiba que é um colégio religioso, mas o que motivou a virmos ter consigo é por sabermos a competência que tem para lecionar essa disciplina». Isto marcou esse homem, que passados, não sei quantos anos, ainda falava dessa experiência (Fem.7).

Na educação todos tinham lugar fosse qual fosse a sua política ou religião (Fem.14).

(...) havia alunas que não praticavam porque os pais não queriam, é verdade (...). E elas não praticavam; até à altura em que elas entendiam que haviam de praticar e estavam comovidas e atentas às práticas que viam; elas próprias... havia opções... eu quero fazer! Ela [Luiza] sabia que o Mestre a seu tempo chamava. A quem a família não permitisse que praticasse elas não praticavam. Mas havia opções, eu quero fazer, eu quero-me confessar, então pronto. [Havia alunas] que diziam eu não vou! E não iam (Fem.1).

Na expressão: “sabia que o Mestre a seu tempo chamava”, evidencia-se a dimensão de fé de Luiza Andaluz, expressa na confiança e no respeito pela liberdade de cada um e de Deus. Numa unidade de registo do segundo estudo, encontramos a vocação associada a essa mesma ação livre:

(...) como têm decorrido a vossa vida dentro da vocação que o Senhor a cada uma destinou? (DCC6)

Há indícios de que a liberdade, quanto ao futuro dos educandos, seria uma vivência experimentada. Eis a recordação de uma das educandas:

Formarmo-nos para sei lá o quê, para o casamento ou para qualquer outra coisa. Nunca havia qualquer imposição (Fem.3).

F3. Concretização

Avançamos para o campo das finalidades que concorrem para a finalidade última: 1) criar condições básicas humanas; 2) promover o desenvolvimento integral da pessoa; e 3) preparar para a vida e para o futuro.

Destacam-se, nos dois estudos, mais dados referentes às duas últimas subcategorias do que referentes à primeira.

F3.1. Criar as condições básicas humanas

Há indícios tanto nas entrevistas como nos discursos de que, quando necessário, se procurava criar as condições básicas humanas, o que não acontecia separadamente do processo educativo:

(...) eu penso que esta ligação de assistência social e educação estão muito interligados (...). Porque uma criança (...) que esteja mal alimentada, que não tenha a sua higiene bem feita e vai para um jardim de infância pode não se sentir à vontade com as outras crianças então havia este cuidado da parte das irmãs e inclusivamente recorde que num dos Centros onde eu estive [a trabalhar] que as crianças vinham muito maltratadas, quer dizer pouco alimentadas de manhã tínhamos o cuidado de lhes dar um copo de leite e inclusivamente dar-lhes banho (Fem.5).

Veio a epidemia de 1918 trazer o luto e a miséria a muitos lares sobretudo nos bairros mais privados de recursos; no distrito de Santarém perto de 100 crianças que tinham ficado sem mãe apelavam para a caridade e pediam abrigo e proteção (DCC11).

F3.2. Promover o desenvolvimento integral da pessoa

Trata-se de uma ideia recorrente nas entrevistas, em expressões como educar “no todo” ou aprendia-se “tudo”:

As irmãs educavam-nos no todo. Era a higiene, a forma de vestir, a forma de estar, era tudo. (Fem.3).

A filosofia era educar a pessoa no todo (Fem.3).

Quando conheci Luiza Andaluz ela era velhinha (...) mas ela falava-nos e a maneira dela falar era sempre a preocupação de educar a pessoa no seu todo. Ela tinha a preocupação que a nossa educação fosse de forma global (...). Luiza Andaluz quando nos falava revelava a sua vivência e preocupação pelo crescimento da pessoa, pelo desenvolvimento (Fem.14).

Ao longo destes anos que lecionei, o nosso objetivo foi sempre o desenvolvimento integral da pessoa, ajudar a crescer em todos os aspetos (Fem.14).

Ela [Luiza Andaluz] ensinou-me tudo, eu já nem sei; tanto ano, tanto ano que passou, mas tudo o que eu aprendi foi com ela (Fem.2).

Na escola aprendi tudo o que eu sei. (...). Aquela escola era uma maravilha! Aquela escola era uma maravilha! (Fem.2).

Na promoção da educação integral, é destacada a dimensão moral:

As minhas filhas foram lá formadas [no Colégio Andaluz] e ainda hoje, bendizem o tempo que lá passaram e a formação [que lá tiveram] (...) os valores morais, a formação de toda a espécie, era realmente um ambiente muito bom (Fem.10).

[As irmãs queriam educar nos jovens] acho que era a moral, principalmente. (...) sei que elas eram bem orientadas, na religião... no todo, no todo (...) (Fem.10).

A educação moral aparece associada ao viver em sociedade, à relação com os outros e à dimensão religiosa:

Há outros valores: a consciência de que se vive em sociedade, e o respeito pelas leis vigentes no país, que era uma coisa que a Madre Fundadora apelava muito e que nós agora também procuramos ter em atenção (Fem.14).

[Neste Colégio] aprendi tudo, aprendi tudo (...). Aprendi tudo: aprendi a amar a Deus, aprendi a amar o próximo, [aprendi] pois o sacrifício e a oração, aprendi muito, ficou! Que quer que eu diga mais, aprendi tudo. Trazia de casa a raiz e aqui tudo floriu (Fem.1).

Alguns participantes associam-na à formação literária, assinalando que não se restringia a ela, incluindo a dimensão espiritual e relacional:

Mas ainda há uma coisa da irmã (...) que acho que me impressionou muito e acho a turma inteira, nós até dizíamos já saiu da física agora está na metafísica, como é que a irmã... conseguia ligar a física ao espiritual eu não sei, mas que nós chegávamos lá, sim. Eu não sei... a irmã (...) tinha um dom, não sei se ela rezava muito, não sei como, mas que ela ligava as coisas, ligava. Sei que houve um dia uma coisa, que nos levava ao espiritual, não sei, ao transcendente, àquilo que nos ultrapassava (Fem.3).

(...) vejo a educação não só numa linha de uma aprendizagem com vista a ter um curso para ter uma formação literária mas vejo-a muito como o todo da pessoa: a pessoa sentir-se bem com os outros, a pessoa poder relacionar-se, poder dialogar, ter conhecimento das coisas (Fem.5).

De forma idêntica, ainda que não explícita, encontramos em dois discursos a subcategoria em causa:

É por isso que as vossas mestras, ao mesmo tempo que vos ministram a instrução¹¹⁸, que aqui vindes receber, quer estudando quer aprendendo trabalhos vários, procuram de modo muito especial inculcar-vos são princípios morais e formar-vos para a vida na sociedade, no mundo, procuram encaminhar a vossa imaginação que divaga e a vossa vontade que ainda vacila perplexa, para a única fonte de toda a sabedoria (DCC1 e DCC9).

No texto citado há, no entanto, referência explícita à finalidade *formar para a vida na sociedade*, que integrámos aqui por uma questão do sentido global, mas que pertence à subcategoria a seguir indicada.

¹¹⁸ No discurso DCC9, a expressão “a instrução” foi substituída por “o ensino”.

F3.3. Preparar para a vida e para o futuro

Destacam-se nas entrevistas de três participantes referências a esta subcategoria:

Eu penso que [o que se valorizava na educação] era (...) lançá-la para a vida (Fem.5).

Era preparar para a vida (...): «as meninas estão aqui, mas lá fora é diferente, tem de seguir o seu caminho e nesse caminho têm dificuldades que têm de vencer». Luiza dizia isto nos seus discursos (Fem.1).

(...) a grande preocupação de Luiza era formar as pessoas para a vida, era (...). Responsabilizava as pessoas, ela não andava em cima de nós a dizer isto, ou aquilo (Fem.4).

No *preparar para o futuro*, destaca-se a valorização do papel da mulher e a preparação para tal:

Queria fazer das suas alunas umas senhoras, as futuras mães (...) sim, preparar as meninas para serem umas boas mães, seguir a sua vocação (Fem.1).

Nós éramos preparadas no sentido de sermos mulheres, não no sentido do trabalho prático, era mais no sentido de nos formarmos (Fem.3).

Formarmo-nos para sei lá o quê, para o casamento ou para qualquer outra coisa. (...) os meus pais pensavam que eu ia ser freira, mas eu nunca pensei nisto, nunca, nunca, passou isto pela cabeça. O casamento, era apresentado como a vivência a dois que, ao fim e ao cabo, é a vida da comunidade, uma das coisas que as irmãs nos devem ensinar é viver numa comunidade. Não é fácil, não é fácil, viver em comunidade. O respeito, o ajudar a compreender, o servir e o sermos um (Fem.3).

(...) havia uma aluna (...) que teve problemas, teve de sair para o casamento e a preocupação da irmã (...) [diretora] foi preparar a menina para a vida que ela ia levar. Ela estava grávida, mas ninguém soube nada (...). Esta moça, ela ficou muito marcada positivamente pela irmã (...) Ela mais tarde dizia-me «Eu não sabia nada do casamento, a irmã (...) falava-me de coisas que eu não sabia do casamento». A irmã (...) tinha muita preocupação como ela iria para o casamento, mas ela ficou algum tempo lá [no Colégio], já grávida, e a irmã preparou-a (Fem.3).

Os valores que eu transmito [em África] são os mesmos que aqui [em Portugal]: os valores da pessoa humana: ajudo na promoção da mulher, na formação feminina (Fem.14).

Também nos discursos de Luiza Andaluz é valorizada a preparação para a vida. À Escola Normal de Corte SIVA, refere-se, de modo muito concreto, à preparação para a vida de trabalho, unindo a dimensão moral à profissional:

Bem haja pela sua louvável iniciativa em prol da moralização do vestuário das jovens do tempo atual, aliando essa iniciativa à honrosa missão de preparar as suas alunas para uma vida de trabalho honesto (DECT2).

Nos seus discursos às alunas, é nítida a valorização da mulher no seu papel educativo-maternal. Luiza, consciente de que, no futuro, as educandas iam assumi-lo, diz:

Sois mulheres, e se aos homens compete pelo seu talento e pelo seu génio criarem obras imorredouras como os *Lusíadas* de Camões, o *Moisés* de Miguel Ângelo, à mulher cabe-lhe criação de obras mais grandiosas, formar corações; e amanhã se Deus vos confiar a missão sublime de ser Mães, não esqueçais que de vós depende a grandeza da nossa Pátria e se houvesse uma falange de Mães como Branca de Castela, Filipa de Lencastre, o mundo não seria essa convulsão de ódios e represálias (DCC2).

A História não diz que mulher alguma compusesse obra-prima que a imortalizasse como a Divina Comédia de Dante, Os *Lusíadas* de Camões ou *Moisés* de Miguel Ângelo, mas nós sabemos e sentimos que a mulher pode produzir obras mais maravilhosas ainda. Não passaram aos prelos, não as cinzelou o artista, mas modelou-as um coração de Mãe-cristã (DCC4).

(...) não esqueçais que a mulher no seu lar e embalando um berço, rege ao mesmo tempo os destinos do mundo (DCC3).

É preciso que a mulher portuguesa tão admirada e citada como exemplo nos alfarrábios lusitanos, volte a ser o que sempre foi: mãe de santos e de heróis (DCC1).

F4. Fruto

Dignificar - tornar mais completos os dons de Deus e valorizá-los, afigura-se-nos como sendo a finalidade última que sintetiza a conceção educativa da obra em estudo. Nalgumas entrevistas vislumbra-se que o fruto desta vivência é a felicidade:

O que eu pretendia primeiro (...) era que os alunos em qualquer grupo com que trabalhei (...) fossem felizes e que como alunos eles obtivessem o melhor resultado possível dentro das suas capacidades (Fem.7).

(...) o contribuir para que as pessoas sejam mais humanas, mais felizes já é transmitir o sentido mais profundo da pessoa, que tem a marca do Criador, não há ninguém que não tenha no seu interior esta marca (Fem.14).

(...) nas minhas prioridades, o que eu desejava é que as pessoas se sentissem bem, que fossem felizes, que se dessem bem umas com as outras, que aprendessem o melhor possível, que se sentissem satisfeitas consigo próprias por terem conseguido fazer o melhor possível (...) a nível humano e também cultural e, se fosse, o caso espiritual também (Fem.7).

Nos discursos de Luiza Andaluz encontramos várias passagens em que a felicidade se vê destacada. Às alunas do Colégio Andaluz e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, apresenta-a como uma aspiração que é fruto de uma forma de viver. Refere-se também a uma felicidade, em Deus, que se perpetua na eternidade:

(...) julgo-me no dever de vos dizer que para vós eu tenho também uma suprema aspiração e essa é a de vos saber felizes (DCC5).

(...) só traçando a estrada austera do dever vós conseguireis ser verdadeiramente felizes e é isso que de todo o coração vos deseja a vossa Diretora (DCC2).

Eu desejo-vos a felicidade eterna. Mas para a conseguir, minhas filhas é preciso que vós ameis e que vós luteis (DCC7).

Sede santas e então vós tereis a chave da felicidade, dessa felicidade que nos torna felizes no mundo e bem aventurados na pátria celeste (DCC7).

(...) no Colégio Andaluz, e no vosso coração guardai a divisa que se lê no vosso estandarte. Vivei aquelas palavras e sereis felizes e dignas, pois "morrereis mas não vos manchareis" (DCC3).

Eu para vós queria a felicidade mas em Deus, com Deus e para Deus (DCC5).

No discurso de abertura da Escola de Alcanena, o conceito aparece diversas vezes, como fruto de um trabalho educativo, que se projeta no futuro da criança e das famílias, perpetuando-se até à eternidade:

Criancinhas hoje elas serão as mulheres de amanhã; educar uma criança é preparar a felicidade de um lar, de uma família inteira (DECT1).

É que, minhas senhoras, só quem vive no meio dos pobres e deles se ocupa pode avaliar quanto significa para a felicidade eterna de muitas almas, a abertura de uma escola a mais... (DECT1).

(...) saibamos nós passar a nossa vida na terra a plantar viçosos roseirais cujas mimosas flores possam um dia desabrochar as suas fragrantas pétalas na feliz eternidade (DECT1).

4.1.2. Sobre a dimensão ética da educação

Expressamos a dimensão de ética da educação pelo *dever moral de ser educado e de educar*, que traduzimos pelas palavras de Luiza Andaluz, recordadas por uma participante, por *passar fazendo o Bem*:

A minha palavra de ordem, que me dá ideia que foi aquilo que norteou muito a minha vida é «passar fazendo o bem, à imitação do Mestre Divino, tornar felizes os que me rodeiam, que doce programa de vida». Este é o pensamento de Luiza Andaluz. Isto verifica-se em muitas outras alunas, não só em mim (Fem.3).

Também no segundo estudo encontramos expressões de Luiza Andaluz, que revelam este sentido. Às alunas do Colégio e da Creche afirma:

Quanto Bem não podereis vós ir espalhando, pela estrada em fora que começais agora a percorrer? (DCC4).

(...) quero alimentar a esperança de que vós sereis pioneiras do Bem (DCC4).

(...) irei ainda mais longe uma palavra também de incitamento ao Bem (DCC7).

Retomamos o conceito de ética como uma reflexão sobre o *dever moral*. A palavra *dever* é bem evidente em duas entrevistas:

Eu penso que, [o que se valorizava na educação], era a pessoa ser ela mesma, lançá-la para a vida, numa linha da verdade, do cumprimento do dever (Fem.5).

Hoje, eu adulta vejo que ela [irmã...] era uma pessoa que sabia o que fazia, tinha a certeza do dever cumprido e exigia a responsabilidade (Fem.3).

Nos discursos de Luiza Andaluz às educandas do Colégio Andaluz e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, a expressão *dever* surge por diversas vezes, associando-se à ação responsável, por referência a valores, entendidos como ideais ou finalidades últimas.

A vida não é um romance, a vida é uma realidade que vós deveis utilizar pelo dever e embelezar pelo coração (DCC5).

Eu desejaria (...) que os espinhos do caminho não vos fizessem desviar dessa senda que se chama o dever (DCC8).

Subi também sempre, mas tende cautela e segurai-vos sempre a esse arrimo forte e poderoso que se chama o *dever*. Não transijais com a vossa consciência (DCC5).

(...) felicidade que o tempo não altera pois baseia-se no cumprimento do dever (DCC5).

(...) se partirem os elos de uma cadeia de ouro de puro quilate que se chama o dever, sendo substituídos por outra cadeia de vil metal que se chama o prazer e cujos elos quebradiços não oferecem a mesma resistência, cedem sempre e dessa cedência surgiu uma derrocada geral (DCC3).

Sem amor não há heroísmo e eu queria que todas as minhas queridas meninas, tanto as alunas do Pensionato¹¹⁹ como as da Creche (...) olhando o seu dever o cumprissem à custa de esforço e com o sangue da renúncia (DCC7).

Não mercadejeis com o dever, não capituleis no campo da honra e se o dever vos levar à morte sereis heroínas obscuras, mas a Pátria e a sociedade serão vossas credoras (DCC3).

Luiza Andaluz utiliza também o plural, *deveres*, que concretizam o sentido do *dever* para com Deus, para com a sociedade e para com a família:

Na verdade desde os Chefes das mais poderosas nações até ao mais humilde operário parece que tudo se deixa arrastar por vã cobiça ou descabido orgulho pelos mais tortuosos caminhos, atraíndo os sagrados deveres para com Deus, para com a sociedade e para com a família (DCC6).

(...) e os corações corrompidos pelas máximas do mundo jamais terão a coragem de enfrentar deveres morais e sociais (DCC3).

(...) tendo bem cumprido durante toda a nossa vida os deveres que a cada um (...) (DCAS2).

(...) nos façam compreender os nossos deveres para com Deus e para com o próximo (DCAS3).

¹¹⁹ O Colégio Andaluz chamava-se anteriormente Pensionato de Nossa Senhora dos Inocentes.

Rapazes e raparigas cumpridores dos seus deveres religiosos (DCAS3).

Num discurso DCC2, Luiza Andaluz, afirma que não é possível descrever os deveres de outrem e a sua linha de conduta, no entanto considera que a vontade pode ser um “motor poderoso que (...) há de fazer agir e atuar” (DCC5), de modo que desafia as alunas a viver a divisa do Colégio Andaluz: *Malo mori quam foedari*¹²⁰, traduzido pela própria por “antes morrer que manchar-se” (DCC2):

(...) e eu quereria, se fosse possível, formar nova constelação celestial onde em letras de oiro eu pudesse escrever os vossos deveres, traçar a vossa linha de conduta. Mas... parecendo irrealizável esse desejo ele torna-se realizável se vós fixardes na vossa alma as palavras da vossa divisa - *Malo mori quam foedari. Antes morrer que manchar-se* (...) lema lindo de Ana da Bretanha (...). Fostes buscar essa divisa a França, mas tornai-a portuguesa, pois se nós não temos uma Joana d'Arc temos uma Isabel de Aragão, e a mudança de nacionalidade tornará ainda mais lindo esse lema que norteia uma vida (...) (DCC2).

Tendes no vosso estandarte uma divisa que eu quereria ver vincada a ferro ardente em vossos corações e que vivida por vós no momento do perigo em que por vezes o prazer se apresenta tão sedutor e atraente o vosso coração vibrasse e a vossa vontade, esse motor poderoso que vos há de fazer agir e atuar, soubesse compreender toda a beleza que encerram aquelas palavras *malo mori quam foedari!* (DCC5).

(...) repeti muitas muita vez, mas sobretudo vivei com entusiasmo a sua legenda *antes morrer do que manchar-se* (DCC1).

(...) e se a divisa que vós adotastes para a vossa bandeira *antes morrer que manchar-se* é linda, mais lindo será ainda tornar essas palavras uma realidade (DCC7).

Um outro conceito que aparece estreitamente ligado à vivência moral, bem como à formação da vontade e do carácter, é o de *dignidade*.

(...) nessa luta pela vida que não poupa ninguém, e se vontades nela se formam muitos caracteres nela se despedaçam, muitas dignidades nela se afundam (DCC2).

(...) todos respeitam e apreciam hoje, como outrora, uma rapariga que sabe manter a sua dignidade em todas as circunstâncias da sua vida (DCC1).

Luiza Andaluz afirma que os ensinamentos do Colégio e da Creche e o acolhimento de Deus poderão fortalecer a seriedade de vida e, conseqüentemente, dignificá-la:

¹²⁰ Em tradução literal a frase quer dizer “prefiro morrer a ser manchado/desonrado”. A frase tem, no entanto, duas variantes: 1) *malo mori quam foedari*, atribuída a Fernando I de Aragão, rei de Nápoles e 2) *potius mori quam foedari*, atribuída ao cardeal português D. Jaime (1433-1459), cujo significado de *potius* é “antes/de preferência”. Luiza Andaluz nos seus discursos utilizar a expressão latina da primeira variante, unindo-a à tradução portuguesa da segunda variante, como se encontra no hino do Colégio Andaluz.

Queridas filhas precisais de encher por completo o vosso coração de Deus, pois lá fora só encontrareis quem vos faça baquear; enchei-o de gratidão, de saudade e quando seduzidas, atraídas pela vida ou esmagadas pelas suas dificuldades revivei o passado, voltai à vossa Creche, a Creche de Nossa Senhora dos Inocentes e lembrai ensinamentos recebidos e assim conseguireis ser raparigas sérias, mulheres dignas (DCC2).

Quantas de entre vós não têm esquecido a casa que lhes deu abrigo e desprezado Deus que aqui lhes ensinaram a amar e rasgando um programa de vida sublime que as dignificava (DCC8).

Os conceitos anteriormente descritos, em concreto o de *dever*, quando focalizados na ética da educação, fazem emergir o que chamámos o *dever de ser educado*, assim como o *dever de educar* (que consideramos como primeira e segunda categoria); manifestando-se, ao nível ético, respetivamente no *ser virtuoso* e no *assumir atitudes educativas*.

E1. Dever de ser educado

Associando o *dever de ser educado* ao *dever de ser virtuoso*, importa perceber este conceito na obra em estudo. Luiza Andaluz utiliza, nos seus discursos, a palavra *virtudes* associando-a ao que se chama de “fina têmpera” e esta ao ser pioneira do Bem:

Sem querer sombrear nesta hora os sonhos cor-de-rosa que povoam a vossa mente e descem ao vosso coração eu dir-vos-ei que é preciso ir procurar as donas de tempos idos, as virtudes de fina têmpera com que era formada a alma das mulheres portuguesas de outros tempos e de outras eras (DCC3).

(...) quero alimentar a esperança de que vós sereis pioneiras do Bem, almas de fina têmpera (DCC4).

(...) bênção que se transforma em mais fortes e acrisoladas virtudes (DCAS2).

O conceito de virtude não aparece explicitamente nas entrevistas, estando, todavia, implícito em múltiplas descrições dos participantes:

[Luiza Andaluz] deixou tantas coisas no Colégio, tantas coisas... uma grande doçura que tinha connosco. Acho que uma grande doçura, respeito, respeitabilidade; altura! Sim, altura, ela era na realidade uma nobre senhora, uma nobre senhora. O exemplo, o trabalho; ela foi muito trabalhadora, percorreu o país e tinha boas companhias (...) o exemplo do trabalho e depois a confiança, a fé (...). Quando se tem esperança e confiança, acredita-se, crê-se, e isto é que é fé verdadeira. Ela tinha fé verdadeira, ela realizou. Foi corajosa e fez. Há um misto de energia e força, fé que ela tinha nela e apesar daquela doçura, mansidão perpassava a grandeza que foi capaz de fazer a obra que fez (Fem.12).

Há outros valores: a consciência de que se vive em sociedade, e o respeito pelas leis vigentes no país, que era uma coisa que a Madre Fundadora apelava muito e que nós agora também procuramos ter em atenção (...). O respeito, e também a riqueza de vivermos numa sociedade, trabalhamos numa sociedade (...) não trabalhamos individualmente, a Madre Fundadora tinha muito o

cunho da comunhão (...) por isso ela investiu sempre nas obras sociais, no relacionamento social, no crescimento da pessoa e da população em geral (...), tudo para o crescimento da pessoa, tudo tinha o mesmo objetivo desenvolvimento e crescimento da pessoa (Fem.14).

O facto de o Colégio estar à altura da competência no ensino e na educação isso era visível, e via nas irmãs a preocupação de educarem com justiça, com compreensão, mas também quando era preciso tomar uma posição forte (...) elas tomavam essa atitude, e sempre essa preocupação de bem acolherem... os encarregados de educação, as alunas, não faziam acessão de pessoas (Fem.7).

De seguida descreveremos, de forma sequencial, as virtudes encontradas em ambos os estudos: amor; discrição e respeito pela privacidade; fé; firmeza; ponderação; autonomia e responsabilidade; verdade e honestidade; igualdade e justiça; simplicidade e humildade; alegria e bom humor; saber e ensinar; esmero; empenho e dedicação; determinação e prontidão e, ainda, o trabalho.

El.1. Amor

Esta é a virtude que mais se evidencia nos dois estudos, assumindo diversas expressões. Eis algumas passagens das entrevistas que a explicitam:

Nada se pode fazer na educação sem amor e interesse (Fem.6).

Eu acho que Luiza educava assim... a educação nunca se pode fazer sem amor (Fem.6).

As crianças e jovens que vivem na Fundação, vieram por terem muitos problemas graves, algumas delas foram abusadas, outras assistiram a homicídios, os próprios pais..., uma delas parece-me que tinha visto o pai a matar a mãe, são situações mesmo de muito sofrimento. Só o amor pode educar. Há duas maneiras de mudar alguém ou uma coisa muito má que aconteça ou o amor. Elas tinham vivido situações muito más, que as marcou muito negativamente, por isso nós educávamos com o amor, porque só o amor é que as poderia mudar (Fem.6).

Os valores principais (...) posso dizer era o amor, nós éramos tratadas como se fôssemos filhas eu pelo menos falo de mim, é daí que chamo a irmã (...) a minha mãe da Europa (Fem.3).

Também nos discursos esta virtude é destacada. Luiza Andaluz afirma que ela possibilita o heroísmo e expressa-a pela palavra *amor* e pela palavra *caridade*:

Sem amor não há heroísmo (...) (DCC7).

Aqui se têm vindo abrigar neste quarto de século centenas de criancinhas pobres desta formosa e elegante praia, provando assim que a caridade não é letra morta nem virtude apagada, na alma da mulher portuguesa (DECT3).

Assistir à abertura de uma escola, de um patronato, de uma casa de trabalho, orientada pela caridade cristã, com que prazer o faço sempre (DECT1).

(...) a vida é uma realidade que vós deveis (...) embelezar pelo coração (DCC5).

Os extremos tocam-se e eu no declinar da vida e vós no seu desabrochar, julgo que nos poderemos compreender e amar (DCC5).

Considerando os dois estudos, neles se observam diversos matizes do amor/caridade – formas distintas e complementares de manifestar a virtude –, a saber: afeto, carinho e ternura; doação total de si (sacrifício); amizade; ajuda e serviço; respeito pelo outro; interesse, compreensão e bondade; proximidade e relação com o outro; unidade e comunhão; solidariedade.

Encontramos nas entrevistas a virtude manifesta pelo *afeto, carinho e ternura*:

(...) a criança percebeu aquela ternura [de Luiza Andaluz], ela não se importou com que Luiza lhe tivesse dado aquelas palmaditas, porque percebeu o amor que ela tinha por ele e também o motivo porque recebeu aquelas palmadas. Esse amor e ternura que ela sentia pelas pessoas, transmitia-o (Fem.6).

[Luiza] ia lá à escola, ela era uma simpatia, muito amiga dos alunos, ela falava com os alunos (...) ela era boazinha, muito meiga (Fem.2).

Conheci Luiza Andaluz (...) Era uma avó muito meiguinha. A única coisa que me ficou foi a cruzinha, que me fez na testa, era a bênção (Fem.3).

Era com carinho que esperávamos a Madre Fundadora. Nós todas esperávamos Luiza Andaluz (Fem.3).

Ela era muito carinhosa para com todas as alunas (...) (Fem.3).

Eu gostei muito de ver a Madre Fundadora, já no quarto dela, quando ela chamava [a outra irmã] não era «irmã»: dizia «Aurorinha». Era o afeto (Fem.3).

Educar com ternura, quero dizer que Luiza educava com compreensão (Fem.7).

Conheci [Luiza Andaluz] logo no Colégio antigo, convivemos muito com ela (...) o que ela deixou em mim, foi uma grande saudade (Fem.10).

[A forma de educar de Luiza] era a presença dela, a maneira de chamar atenção, era sempre uma maneira dócil, assim uma maneira doce: «anda cá...», assim um à vontade, assim um carinho grande, um carinho que percebíamos que ela era mesmo assim, uma mãe (Fem.11).

Luiza aparecia de vez em quando [no Colégio] levada pelas irmãs mas, ficava naquele átrio grande envidraçado, muito bonito, muita aconchegadinha, muito amparada, muito... encantada com as meninas que entravam e saiam. Cumprimentava-nos, as professoras - nós cumprimentámo-la muito amorosamente (Fem.11).

(...) uma grande doçura que tinha connosco (Fem.12).

Também tínhamos [no Colégio Andaluz] alunas de África, mas elas era raro irem (...) lá nas férias, quantas vezes elas iam connosco para a refeição, gostavam muito de pôr a cabeça no nosso ombro, sentíamos que elas tinham pelas irmãs uma ternura de mãe, elas deviam ter treze catorze anitos, eu penso que o facto de nós sermos irmãs de lidarmos com elas de uma certa forma, carinhosa, compreensiva, aberta, que criava nelas um à vontade connosco e apreço (Fem.11).

Também nos discursos encontramos bastantes referências à virtude do amor vivida com gratidão e expressa com afeto; de modo maternal, que se alegra com a presença e sofre com a ausência ou com um futuro incógnito do educando; Luiza Andaluz referia-se ao afeto não só para com as pessoas mas também para com as instituições:

O coração é a sede da vida afetiva e nele como em harpa eólia vibram todos os sentimentos nobres e dignos, e se no vosso despertou e brotou um sentimento de gratidão, no meu eleva-se também o mesmo sentimento, mas a que eu darei o nome de reconhecimento (DCC8).

(...) para mim não foi mero passatempo ouvir as palavras que vós me dirigistes, não, e eu farei do meu coração cofre precioso onde possa guardar toda a vossa gratidão, toda a vossa ternura (...) que jamais serão reduzidas a cinzas frias e tristes de esquecimento (DCC8).

As mães desejam para os seus filhos futuros risonhos e se pudessem tornariam sempre azul o céu da sua existência e eu, sem me querer arrogar com o direito das vossas mães mas dizendo-vos que o meu coração tem verdadeiramente sentimentos maternos por todas vós (DCC7).

(...) quem meu filho beija minha boca adoça eu sinto-me feliz em ver a honra dispensada por V. Ex.cias ao Colégio Andaluz e à Creche de Nossa Senhora dos Inocentes. Deu-me Deus um coração maternal e este estremece de verdadeiro prazer ao ver que estas duas partes do meu ser e que ocupam um lugar tão vasto na minha alma mereceram delicado interesse por parte de V. Ex.cias (DCC2).

(...) queridas educandas, deste Colégio e filhas queridas do meu coração (...) e é isso que de todo o coração vos deseja a vossa Diretora e a vossa Protetora, aquela que com justo título julga poder-vos dizer: - Sou vossa Mãe (DCC2).

Sentimentos diversos nos agitam ainda que com fundamento da mesma origem. Sentimento filial, o vosso. Sentimento materno, o meu (DCC5).

É por isso que embora o coração esteja fraco e pulse devagarinho ainda não afrouxou nele o sentimento de maternal carinho com que vos ia recebendo e inscrevendo umas após outras, desde 15 de outubro de 1923, no livro de matrículas do Colégio (DCC6).

Para todas eu quero hoje ter uma palavra de amor e reconhecimento (DCC7).

Há perto de 3 anos já que eu me encontrava de facto afastada de todas vós, contudo pelo coração e pelo espírito aqui estava muita vez presente com todo o afeto e estima (DCC9).

Se nos deixais com saudade é também com saudade que vos vemos partir (DCC1 e DCC9).

Nessa hora amarga em que se dilaceram corações, pois separar é cortar e o corte faz sempre sofrer, sem querer alargar a ferida eu deixarei falar o meu coração no qual vibram duas fibras tão sensíveis que a dor nelas se repercute com intensidade quase infinita (DCC2).

É com desgosto que vos vejo partir (DCC3).

(...) a luta pela vida que se antolha na minha vista e por isso nesta hora amarga que se chama a despedida eu sinto a morte na alma pois muitas dessas vidas irão talvez naufragar nos escolhos, nos baixios perigosos que se encontram no mundo (...). Ao pensar nestas dificuldades eu quedo-me triste, ansiosa, cheia de dor mais profunda e sentida que a do antiquário ao ver despedaçada uma obra de arte de um século passado e impossível de substituir (DCC2).

Quantas vezes o meu coração se rasga de dor ao saber que alguma se transviou e seguiu caminho diferente daquele que lhe fora aqui traçado. É espinho pungente que só sairá do meu coração quando enregelado pela morte deixar de palpitar. E já tenho tantos... (DCC2).

Não queirais magoar mais o meu coração tão amigo (...) e que tanto sofre quando vê que alguma de vós erra o caminho (DCC4).

(...) o Colégio ocupa no meu coração lugar de privilégio (...) (DCC10).

Há silêncios eloquentes e certamente as minhas palavras não irão traduzir o que me vai no coração. Tenho estima pelo Colégio Andaluz, tenho amor pelo Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes (DCC2).

(...) Agora tendes outras senhoras que junto de vós desempenham esse lugar com igual carinho (DCC11).

Luiza Andaluz que explica que o amor não é apenas afeto mas também perseverante *doação de si*, mesmo nas circunstâncias em que isso provoca dor, sofrimento e *risco* na/da sua própria vida, estado que designa por *sacrifício*. Afirma que este consolida o amor e a ternura, e apresenta Jesus Cristo como alguém que assim viveu:

Para todas vós vai o meu carinho, mas se a umas eu dou esse amor como um sentimento inato que desponta no meu coração a outras essa ternura é dádiva mais preciosa e de mais valor pois eu posso escrever ao lado dessa palavra outra que a valorize dobradamente: *Sacrifício!* É essa palavra uma palavra linda mas devemos vivê-la se a queremos bem compreender. É preciso que o coração se rasgue de alto a baixo e assim com esse sangue cimentemos o amor e a ternura mais solidamente. É como que o cimento armado na construção do amor e da ternura (DCC8).

A vida não se simboliza só na palavra *gozar* é preciso ir mais além é preciso amar, e amar sem sacrifício é coisa incompreensível, e, ainda que se diga que o sinónimo da palavra amar é dar-se eu irei mais além e eu direi que amar-se é sacrificar-se; senão, olhai, vede como é que Deus nos mostra o Seu amor? Amou até ao sofrimento amou até à morte e morte de Cruz (DCC7).

(...) a Mãe quebra muitas vezes por amor aos seus filhos o espinho demasiado cruel que a vai ferir ensanguentando ela os seus próprios dedos. Isto quer dizer, a Mãe dá sangue, dá vida, dá sacrifício! O meu coração, tudo isso vos tem dado (DCC5).

(...) o vosso coração que nesta casa foi caldeado no amor e no sacrifício (DCC3).

Esta aprendizagem, esta orientação são difíceis porque trazem no seu programa a renúncia e o sacrifício (DCC4).

Com o maior prazer me encontro mais uma vez na Benedita, nesta linda aldeia onde as Servas de Nossa Senhora de Fátima vão começar a trabalhar e a sacrificar-se (DCAS1).

A palavra *sacrifício* não aparece nas entrevistas; contudo, há relatos de atitudes de *doação de si*, em situações difíceis e de risco:

A independência também foi uma coisa difícil. Os brancos diziam que nós estávamos em perigo para nos irmos embora, mas nós dissemos que não, que o povo nos conhecia, que nós podíamos ficar com eles (...). Preparámos aquela gente toda para aquele dia, a dizer que era um dia muito importante [da independência] e foi pedido a toda a gente que trouxesse de casa um cabrito, uma

ovelha, um animal que se juntasse tudo e fizesse comida e nós fomos lá também com aquela gente (...) veio todo o Distrito com as suas danças e grupos de danças (Fem.9).

Um outro matiz do amor que emerge dos dois estudos é a *amizade*. Duas participantes, educadoras e religiosas, falam desta virtude entre os educadores:

(...) havia uma amizade muito grande entre as irmãs e esses professores (Fem.7).

(...) houve uma altura que me diziam: «quem leva a...? Eu hoje preciso de ir com ela!». E vinham-me trazer [a casa], e conversámos, houve um dia que uma colega me disse assim: «fez-me melhor esta conversa contigo do que uma conversa com o psicólogo», «vem sempre!». Diziam-me: «hoje levo a ...!». Era só para as pessoas conversarem e gente que não era de Igreja, diziam que nós éramos umas freiras muito do mundo (Fem.11).

Nos discursos às alunas do Colégio e da Creche, encontramos trechos em que Luiza Andaluz se reporta à amizade. Diz, citando um orador, que é a perfeição da caridade que passa das alunas para ela própria e dela para Deus; a quem agradece esse dom, que deseja preservar. Reconhece também que a amizade torna as dificuldades da vida mais leves e ajuda a experienciar Deus; afirma, ainda, que a sua amizade pelas alunas é exigente:

Os anos passam e se na sua carreira nos trazem decepções, nos levam sonhos e arrebatam ilusões, alguma coisa há que eles com toda a sua força não conseguem arrancar nem sequer mesmo levemente abalar: é a amizade!

É sentimento santo, e lançando raízes num coração lá fica para como lâmpada bruxuleante arder sempre sem se consumir. A amizade não tem o arrebatamento do amor, mas tem os tons suaves dum pôr do sol, hora de infinita doçura, quando esse astro se tingem de púrpura real e desaparecendo nas nuvens se funde no azul do céu. E não admira, pois a amizade tem algo de celestial e no dizer de um célebre orador sagrado é a perfeição da caridade, é uma ligação particular que ajuda a gozar de Deus.

Fazendo minhas estas palavras, eu devo dizer que o sentimento de amizade e gratidão que enche o vosso coração passa por transfusão para o meu e deste para Deus a quem reconhecidamente agradeço essa oferta delicada que Ele quis pôr no meu caminho para que não sejam tão agudos os espinhos que nele encontro (DCC5).

(...) e eu quase a transpor a meta que o Senhor me traçou, revivo o passado, em todos os anos vejo sucedendo-se as gerações aqui neste Colégio legarem entre si umas às outras essa herança preciosa de gratidão e amizade que todos os anos me querem vir prestar em palavras quentes e vibrantes. Obrigada, e o meu coração como que se dilata para não perder uma só parcela de sentimento tão precioso. É perfume de alto preço que eu prometo conservar religiosamente e promessa solene vos faço dizendo-vos que a minha amizade por vós continuará na minha vida de além (DCC5).

(...) eu quero ver simplesmente, através de todos esses rendilhados, apenas uma coisa e essa é a amizade e o amor que os ditou. É sentimento para mim de grande valor, joia de preço, de que eu não sei prescindir, e para que ela se não profane e para que o tempo a não altere, eu quero guardá-la no cofre que eu tenho de mais precioso: no meu coração (DCC7).

A minha amizade por vós é exigente (DCC5).

A ajuda e o serviço são também manifestações do amor que podemos detetar nas entrevistas:

A imagem que foi transmitida da pessoa, era servir os outros, era tratar bem os outros (Fem.3).

(...) ela [Luiza Andaluz] ajudava as raparigas de todas as maneiras (Fem.10).

Uma das [irmãs] ia. [ajudar uma rapariga] (...) uma miúda que era paralítica e ela andava de rojo a arranjar a [horta] dela (...) (Fem.9).

Eu fui para o hospital (...) o quartel dava muitos medicamentos e eu numa palhota [atendia-os]. Já vinha muita gente ali, eles deixavam o hospital e vinham para ali. Eu achei que não estava bem, pedi licença e perguntei se queriam que eu fosse ajudar no hospital. No princípio as pessoas não sabiam quem eu era, o trabalho que eu tive lá foi arrumar os medicamentos e limpar os armários, mas depois, a pouco e pouco (...) fui entrando (Fem.9).

(...) enquanto estavam nas aulas, nós íamos ajudar um bocadinho nos serviços, tinha a rouparia, tinha que distribuir a roupa das alunas, que eram muitas e separar, estava tudo marcado (...) e ajudar também nos serviços de limpeza (...) (Fem.11).

Então eu (...) fiz a proposta: vamos dividir em grupos e vamos para ver se ajudamos no diálogo com os encarregados de educação, como é que nós podemos valorizar esse diálogo, como podemos entender melhor a situação do pai que chega aqui à escola e que tem dificuldade em entender (...) o professor, não entende o que se está a passar (Fem.7).

Uma participante apresenta a finalidade dos Centros de Assistência Social ligada à virtude do serviço:

[Um Centro Social] para mim é uma instituição que está ao serviço do povo, das pessoas e que tem as suas valências. As suas atividades são de acordo com as necessidades das pessoas. (Fem.5).

Há identicamente indícios do amor, como ajuda e serviço, nos discursos de Luiza Andaluz:

Alegro-me, repito, por ver a forma como organizaram a festa, procurando auxiliar-vos umas às outras na sua realização e esforçando-vos para que tudo decorra na mais fraternal união. (DCC6).

(...) pois como compreender o significado da palavra *Serva* se não no sentido de servir? (DCAS1).

Passamos ao *respeito* como manifestação da virtude do amor. Encontramos nas entrevistas expressões que o traduzem, em termos gerais; outras associam-se ao cuidado para não lesar o outro; há elementos ligados ao trato; e, ainda, expressões que se referem ao respeito pelas leis vigentes:

Eu penso [o que se valorizava na educação era] o respeito pelo outro (Fem.5).

[Luiza Andaluz] deixou tantas coisas no Colégio, tantas coisas (...) acho que uma grande doçura, respeito, respeitabilidade (Fem.12).

Tínhamos algumas alunas com problemas... houve uma vez um roubo (...). Podiam chamar a própria, mas as outras não sabiam (...) ela poderia sentir-se lesada ou as outras depois gozarem, mas isto nunca houve (Fem.3).

Nós só falávamos francês na aula, [não se falava nos intervalos porque] a irmã (...) não ia muito de se falar francês para as outras pessoas [que] não entendem, [ela dizia]: «tem que se falar claro, tem que se falar a língua que toda a gente entendia. Se quiser dizer-se qualquer segredo, faz-se de outra maneira. Agora falar francês, para aquela e a outra não entender, não!» A irmã (...) não queira isto, está certo, é feio (Fem.1).

Penso que eram [sublinhados] esses valores que nos são dados através da vida cristã, da vida de família, o respeito. Para as crianças é: «tu cá, tu lá», e naquele tempo não (...) (Fem.5).

A educação para o respeito: nós lidávamos com a Sr.^a (...), com esta ou aquela, com a Sr.^a da rouparia e da lavandaria e estas pessoas merecem que sejam tratadas com delicadeza, pedir o favor disto ou daquilo (...) (Fem.1).

Recordo do primeiro encontro [com Luiza Andaluz]. Uma irmã, não me lembro qual, disse-lhe: «minha Madre» - acho que era assim- «Sr.^a D. M. (...) Oliveira» - tratávamo-nos assim todos com cuidado - Oliveira? Tu és Oliveira?!» – e eu disse-lhe: «sou Oliveira pelo casamento», «ah! É que há uma grande amiga Oliveira, minha companheira, nossa companheira [no Bem-fazer], muito bondosa, muito generosa!» (Fem.11).

Mas, tudo numa brincadeira saudável, não um protesto de má criação (Fem.3).

(...) as alunas tinham respeito, tinham respeito pelas irmãs, não tenho memória de virem dizer coisas feias, nem havia coisas feias para contar, havia colaboração (...) (Fem.12).

Com esta preocupação (...) que [onde quer que] nos encontremos devemos mostrar-nos afáveis, apresentando uma certa simpatia, quando eu cheguei à escola apareceu o grupo de [professores] estavam a corrigir testes, provas de exame. Eu lembro que eu cheguei, cumprimentei-os e disse: «ah, compreendo bem o vosso trabalho, com tanto calor e aqui a corrigir provas (...) deixem lá, daqui um a tempo eu venho ajudar-vos a partir de setembro já cá estarei e com todo o gosto, trabalharei convosco» (Fem.7).

Há outros valores: a consciência de que se vive em sociedade, e o respeito pelas leis vigentes no país, que era uma coisa que a Madre Fundadora apelava muito e que nós agora também procuramos ter em atenção (...) (Fem.14).

Nos discursos, apesar de não aparecer a palavra *respeito*, aparecem, contudo, expressões que revelam o respeito no trato e nas relações:

(...) Alegrou-me ouvir-vos é essa alegria que me destes que hoje venho agradecer: «Muito obrigada» (DCC11).

Bem hajam pois, e a todos eu digo, um muito obrigada, bem profundo e bem sentido (...). (DCC2).

Sejamos (...) amáveis (DCC1 e DCC9).

Para além dos matizes da virtude do amor abordados, encontrámos no primeiro estudo, *o interesse, a compreensão e a bondade*:

De Luiza Andaluz quero reforçar o interesse que ela tinha por todas as pessoas e pelas atividades, a forma como acolhia, como falava, com proporcionava os encontros, acho que isso ajudou muito (...) (Fem.5).

Aprendíamos a estar atentas, a não magoar (Fem.3).

Considero de qualidade, por exemplo, a importância que se dava aos valores humanos: a atenção aos outros (...) a bondade (Fem.4).

(...) eu sentia que a nossa Madre Fundadora percebia (...) compreendia as irmãs (Fem.9).

Fui-me assim integrando. A forma que eu encontrei de me abeirar de determinadas colegas era a perceber-me de problemas familiares, doenças que elas às vezes diziam (Fem.11).

(...) era uma simpatia de senhora [Luiza Andaluz] (...). O que me lembro dela é que ela era muito boa, muito boazinha (...) (Fem.2).

(...) de Luiza Andaluz sei que era uma pessoa de uma simpatia extrema e de muita bondade. Tenho muitas saudades de tudo, do Colégio então! (Fem.10).

Luiza educava com compreensão (Fem.7).

(...) tentei entrar numa linha de compreensão, de presença serena, junto destas colegas (...) (Fem.7).

No segundo estudo, encontrámos apenas indícios de elementos referentes à bondade:

Quanto bem não podereis vós ir espalhando pela estrada em fora que começais agora a percorrer? (DCC4).

(...) um coração transmitindo-se dá mais e melhor (...) (DCC4).

Não se podendo separar totalmente os diferentes matizes do amor, vislumbramos em várias expressões de afeto e de ternura, encontradas nos discursos, o interesse, a compreensão e a bondade, assim como a relação, a proximidade e a comunhão. Apresentamos a título de exemplo uma frase já antes citada:

Há perto de 3 anos já que eu me encontrava de facto afastada de todas vós, contudo pelo coração e pelo espírito aqui estava muita vez presente com todo o afeto e estima (DCC9).

Em continuidade, encontrámos no primeiro estudo as seguintes expressões que manifestam a virtude do amor como *proximidade e relação*:

Uma coisa que ajudava era o facto de nós não termos hábito, assim estávamos mais perto das alunas, elas sentiam-nos mais próximas, quem vinha de outros colégios dizia isto (Fem.4).

Todo esse trabalho das irmãs connosco era todo um trabalho de uma proximidade muito grande o trabalho que tinham com a nossa educação (...) (Fem.5).

Isso também criou ali uma inserção, senti-me muito bem inserida na escola e no meio (Fem.7).

(...) quando o meu marido partiu uma perna no acidente, [uma irmã] visitou-o muitas vezes no hospital onde ele esteve um mês (...). Isto não interessa nada (...) serve [apenas] para ver a pro-

ximidade que tínhamos com aquelas senhoras e a amizade, bondade e generosidade que se distribuía e vinha dali, eu pelo menos sempre o senti (Fem.12).

A inserção aí foi muito boa, aliás eu acho que ela foi boa em qualquer das escolas (...) os diálogos com os alunos e as alunas eram de muita proximidade, abriam-se muito facilmente (...) (Fem.7).

A forma que eu encontrei de me abeirar de determinadas colegas era aperceber-me de problemas familiares, doenças que elas às vezes diziam: «eu tenho que sair mais cedo, porque... está bastante doente» (Fem.11).

(...) mesmo no Colégio, na Fundação (...) onde as crianças iam para as escolas fora para poderem ter contacto com as outras crianças. (...) vejo a educação (...) muito como o todo da pessoa: a pessoa sentir-se bem com os outros, a pessoa poder relacionar-se, poder dialogar (...) (Fem.5).

(...) as irmãs eram generosas entre si, apoiavam as meninas, julgo que apoiavam com ternura e eu também tinha com as alunas uma grande ligação. Tínhamos uma grande ligação de tal maneira que me escreviam bilhetinhos - guardo algumas coisas (Fem.12).

(...) Vejo o facto de nós sermos irmãs, acho que marcou muito as nossas alunas, até as conversas que às vezes tinham connosco, até tipo de desabafos, situações de família, situações desagregadas de famílias, sentia que elas nos procuravam, sentia que elas procuravam nas irmãs uma mãe (Fem.11).

No referente à comunhão e unidade, como expressão do amor, destacam-se as seguintes citações nas entrevistas:

As alunas, nós vivíamos como uma família (...). No Colégio [Andaluz] vinham alunas de diferentes sítios e éramos uma só família e sabiam de onde vínhamos (Fem.3).

Em todo o trabalho que as irmãs iam fazendo, havia, estou vendo um bocadinho à distância, uma coordenação harmoniosa, porque todas as irmãs, mais ou menos, estavam numa grande unidade e a distribuição dos trabalhos ia-se fazendo entre elas (Fem.5).

(...) nós fizemos frente a muita coisa em equipa, e numa unidade muito grande e eu sentia que eles me aceitavam muito bem, e que aceitavam as minhas propostas e me escolheram logo como diretora da parte de orientação pedagógica da escola (Fem.7).

[Em África] começámos por ir à casa das pessoas fazer-lhes visitas e dizer quem éramos e porque estávamos ali. Vínhamos fazer família com eles. Sentávamo-nos nas esteiras (...) víamos as crianças que lá estavam e o que elas precisariam. Elas não iam ao hospital e por vezes morriam ali (Fem.9).

(...) a riqueza de vivermos numa sociedade, trabalhamos numa sociedade (...) não trabalhamos individualmente, a Madre Fundadora tinha muito o cunho da comunhão (...) (Fem.14).

Nos discursos encontramos uma frase que indicia claramente a unidade e a comunhão:

(...) devemos ter um só rosto e uma só fé (DCC8).

Apresentamos a última manifestação do amor que identificámos como *solidariedade*. Nas palavras de várias entrevistadas, podemos vislumbrar este matiz do amor:

Privilegiávamos especialmente os mais pobres, aqueles que tinham menos oportunidades (Fem.14).

Eu tenho uma visão... Penso que foi transmitido no Colégio, tudo é uma questão de educação. Foi-me transmitido, ser muito amiga dos que precisam (Fem.3).

Lembro-me da atenção ao meio, às necessidades do meio, na década de 60 houve umas grandes inundações na zona de Alenquer (...). Foi logo um autocarro [do Colégio Andaluz], para Alenquer com as alunas, para podermos ajudar a limpar as casas, era esta atenção aos outros e às necessidades dos que viviam à nossa volta (Fem.4).

Fui a S. Mamede e contei à Madre Fundadora que (...) uma irmã visitava as pessoas muito pobres à volta do Colégio. Ela respondeu: «Ah! Estou tão contente (...)!» A Madre Fundadora ajudava muito as pessoas. (Fem.4).

Conheci (...) uma senhora que (...) foi educada na Fundação [Luiza Andaluz], nos anos trinta ou quarenta, ela era muito amiga de duas senhoras que no tempo da ocupação do Convento das Capuchas recolheram coisas que foram confiscadas e iam levá-las a Luiza, ela falava-me disto. Ela dava atenção a tudo e a todos na área social em Moscavide, não era a catequese, era a área social, ajudava a todos (...). Um dia quando ela, ainda era viva, disse-me: «foi de lá, da Fundação que eu trouxe estes valores» (Fem.4).

(...) eu gostava muito de ajudar as pessoas necessitadas que não tinham dinheiro para pagar, influenciada por irmãs (...) [pensava que] seria bom tirar Direito para ajudar os pobres que não tinham possibilidade de se defender, era assim o meu desejo (Fem.7).

Nessa altura havia muitas dificuldades, o Colégio passava muitas dificuldades, mas havendo alunas que tinham muitas dificuldades económicas as irmãs faziam descontos a essas alunas (Fem.7).

Eu não era daquelas alunas que tinha bastantes possibilidades, só podia pagar a mensalidade do Colégio. Nós tínhamos a mensalidade e depois o extraordinário, lápis, cadernos... (Fem.3).

No Centro de Assistência Social (...) nessa altura acho que as crianças não pagavam nada, vi-nham de graça. As pessoas davam-nos batatas (...) davam tudo, davam hortaliça (...) azeite e tudo (Fem.9).

Com base na última transcrição Fem.9, percebemos que no referido Centro de Assistência Social, o apoio às crianças era gratuito e que isto era possível pela colaboração de outros que ofereciam bens. Num dos discursos nos Centros de Assistência Social, Luiza Andaluz incentivava à partilha para que o programa de solidariedade pudesse ser mantido:

(...) a C. de N. S. do R [a Congregação das Servas Nossa Senhora de Fátima] ou antes o C. de Ass. Social [Centro de Assistência Social] conta com o auxílio de todos para a realização do seu programa (DCAS3).

Terminada a alusão à virtude do amor/caridade apresentamos a *discrissão* e o *respeito pela privacidade*, virtudes que, em certa medida, estão associadas ao amor, mais concreta-

mente ao respeito pelo outro, mas que, dada a singularidade que lhe reconhecemos, optámos por integrá-las numa outra subcategoria

El.2. Discrição e o respeito pela privacidade

Estas virtudes, não tendo sido encontradas nos discursos, são destacadas nas entrevistas:

(...) Nós trabalhávamos de uma forma discreta (Fem.14).

Tínhamos algumas alunas com problemas (...) houve uma vez um roubo (...). Mesmo que tivessem descoberto [quem o fez] não diziam, era uma discrição. Podiam chamar a própria, mas as outras não sabiam, é a discrição (Fem.3).

As alunas que tinham pouca possibilidade [económica], ninguém sabia [quais eram] (Fem.3).

(...) ela ficou algum tempo lá [no Colégio], já grávida, e a irmã (...) preparou-a. Está a ver a discrição, nós não sabíamos, eu só soube porque mais tarde ela me contou quando fui para a [sua terra]. Ela fala-me disto muitas vezes (Fem.3).

Uma vez, duas alunas irmãs que vieram de África, devem ter estranhado de as outras brincarem comigo que sou negra, então, uma delas deu-me uma palmada nas costas e eu até vi estrelas (...). A irmã (...) não permitiu que aquilo continuasse. Eu não sei o que aconteceu, era a discrição (...). Não sei o que a irmã fez, porque depois, esta menina é que me procurava para nós interagirmos (...). Eu acho que houve uma intervenção da irmã, mas discreta (Fem.3).

Instituímos as crianças usarem um bibe, para não haver tanta distinção entre os que vestem bem e os que vestem mal ou os que vinham mais sujos, mas isto tudo muito discretamente (Fem.5).

(...) havendo alunas que tinham muitas dificuldades económicas as irmãs faziam descontos a essas alunas e isto não era conhecido das outras (...) (Fem.7).

(...) [quando havia roubos] nós fazíamos isto, era importante: «e quem não quiser acusar-se pode vir ter com a irmã individualmente, ninguém precisa de saber!» (...). Houve coisas que desapareceram num roupeiro, as coisas resolveram-se e resolveram-se bem, porque depois houve à vontade para elas se acusarem, porque não foram expostas. Se elas se acusassem em grupo estavam a ser expostas perante o grupo; logo ali criava desconfiança, naquelas meninas. Demos esta aberta; «não precisam dizer em público, vem ter com a irmã dizer quem foi, porque é muito feio estarem todos a pagar por uma coisa que não fizeram». Levá-las à compreensão, levá-las a compreender (...) depois, reagimos com carinho: «ainda bem que vieste, só mostras que és uma pessoa que queres crescer, queres ser uma pessoa importante na vida, portanto assumiste a tua fraqueza, assim nós acreditamos em ti e as tuas colegas; ninguém precisa de saber que isto se passou, tu assumiste a culpa e toda a gente fica bem, pronto» (Fem.11).

(...) e eu com a maior discrição disse: «oh colega, ontem disse que a sua mãe ou seu pai estava doente, está melhor?» (Fem.11).

Juntava-nos na sala dos professores (...) havia uma mesa grande, juntávamos ali irmãmente à volta daquela mesa, cada uma com a sua cadernetazinha, (...) falávamos do comportamento das meninas, que disse as irmãs sabiam mais do que nós, mas pouco nos diziam eram muito discretas, eram muito cuidadosas, nós sabíamos muito pouco dos problemas morais que porventura

existissem. Por detrás daquelas crianças, havia uma grande discrição. Até havia uma coisa, havia umas meninas pobres, que estavam na Fundação, eram internas da Fundação [Luiza Andaluz], porque eram meninas cujos pais tinham morrido ou qualquer outro motivo (...) se as irmãs não dissessem: «aquelas vêm da Fundação e aquelas, os pais são ricos e pagam», a gente não sabia, só excepcionalmente tínhamos acesso a esses problemas; as irmãs guardavam no seu coração e nos seus cuidados essas coisas, só às vezes havia uma confiança (Fem.12).

E1.3. Fé

Nas entrevistas esta virtude expressa-se na confiança em Deus, vivida em situações concretas, no “humanizar” (Fem.14), no dar “Deus ao mundo” (Fem.9), mas também na relação, orante, com Deus:

[Luiza Andaluz] Falava das coisas da vida que aconteciam, que iam passando, mas, tinha uma confiança muito grande em Deus. Era religião e vida (Fem.8).

[A] Madre Fundadora, eu acho que ela era tanto de Deus como das pessoas. É este aspeto [que me faz] dizer que era uma pessoa muito completa (Fem.10).

Mesmo quando nós não estamos a ensinar catequese estamos a transmitir os valores humanos e cristãos, eu não separo isto, acho que humanizar já é dar sentido cristão (...); o contribuir para que as pessoas sejam mais humanas, mais felizes, já é transmitir o sentido mais profundo da pessoa, que tem a marca do Criador, não há ninguém que não tenha no seu interior esta marca (...) (Fem.14).

Quando foi o funeral de uma colega, que era uma colega bastante querida (...) outras colegas vieram-me perguntar: «olha lá tu vais ao funeral?». «Sim vou». «Ah! Então tu achas que vai haver missa?». «Com certeza que vai haver, ela até era catequista». «Então, se tu fores também nós vamos, mas ficamos cá atrás». «Não faz mal, seja atrás seja à frente, Jesus vê onde nós estamos, nem que seja do lado de fora» (Fem.11).

Procurava muito estar ao lado do aluno mesmo quando eram situações difíceis (...). Esta presença de uma religiosa que ensina (...) [os conteúdos das disciplinas] mas que sabe que está diante de pessoas que Deus ama e, por isso, a forma de relacionamento tem sempre outra dimensão, não é só uma relação de professora alunos, mas é também uma relação de professora, que está diante daqueles que Deus ama por isso a preocupação de não ferir em nada, não prejudicar, mas pelo contrário acolher sempre e quanto mais antipáticos maior deve ser o sorriso, quando eles vão perguntar alguma coisa relacionado com a aula. Assim, encontrava o caminho de relação, tornava-me muito mais próxima (Fem.7).

(...) o nosso carisma não é para ficar com as mãos atadas. Como Maria é para dar Deus ao mundo; e isto trocado em miudinhos, é a nossa vida no contacto com as pessoas, é isto é que lhes há de fazer ver o gosto e a gratidão por Deus que é nosso amigo e nos ama (...) (Fem.9).

Elas tinham lá uma capela muito bonita (...) íamos lá muita vez (...). Foi naquela igreja [da Praça do Geraldo] que eu fui batizada (Fem.2).

[Nos Centros Sociais] Era valorizado (...) também o sentido religioso, de rezarem. Penso que eram esses valores que nos são dados através da vida cristã (...). As crianças rezavam e gostavam de rezar (Fem.5).

Já agora que estou a falar da oração, quero dizer que nunca saía de casa sem, na oração da manhã, colocar os alunos, aqueles com quem eu ia colaborar, com quem eu ia viver. Sobre-

tudo quando sabia que tinha turmas mais difíceis essas eram as que mais pedia ao Senhor a graça, para que com eles mostrasse a misericórdia e a serenidade, que não houvesse nada que os marcasse (...) (Fem.7).

[Perto da rouparia onde eu trabalhava havia a capela das irmãs] essa capela tinha uma janela aberta para um corredor (...) pelo vidro da janela eu via a Madre Fundadora, como ela estava lá a rezar (...) uma coisa tão transcendente (...). Eu não dizia a ninguém, saía da rouparia como se fosse para a casa de banho e ia lá e via a Madre Fundadora a rezar e ia-me embora. São aspetos que guardo no coração, na memória, mas muito no coração (Fem.10).

Também Luiza Andaluz destaca a virtude da fé. Nos discursos às alunas do Colégio e da Creche encontramos várias manifestações da importância que lhe atribuía:

Sede fiéis à fé que vos foi ensinada, sede cristãs de credo e mandamentos e desejando-vos a felicidade, eu espero que a alcancareis se praticardes o que vos foi ensinado no vosso Colégio (DCC3).

Sabei amar a Deus e amando-O sabereis cumprir os vossos deveres de boas cristãs (...) (DCC4).

Honrai a Deus e à Santíssima Virgem nos vossos trabalhos, nos vossos cuidados, nas vossas aflições. Quem ama a Deus e procura servi-lo fielmente, vive em paz e prossegue tranquila as verdades da vida, por mais acidentada que ela seja (DCC4).

Fazendo minhas estas palavras eu devo dizer que o sentimento de amizade e gratidão que enche o vosso coração passa por transfusão para o meu e deste para Deus, a quem reconhecidamente agradeço essa oferta delicada que Ele quis pôr no meu caminho para que não sejam tão agudos os espinhos que nele encontro (DCC5).

(...) quando essa voz que é a voz de Deus se faça ouvir prestai-lhe atenção e ... avante, pois tendes de alcançar as grandes cumeadas (DCC5).

(...) olhai, vede como é que Deus nos mostra o Seu amor? Amou até ao sofrimento amou até à morte e morte de Cruz (DCC7).

(...) aspiração linda da Juventude Católica: levar Jesus às almas e trazer as almas a Jesus (DCC8).

(...) para que a vossa vida não seja incompleta gravai a rubro no vosso coração a ideia de Deus (DCC2).

Queridas filhas precisais de encher por completo o vosso coração de Deus (DCC2).

(...) Deus vos ajudará (DCC4).

(...) e hoje, amanhã e sempre eu pedirei a Deus que vos faça felizes (DCC5).

Que Deus vos guarde sempre (DCC5).

Bendito seja Deus por me ter concedido a grande alegria de vos ver e vos ouvir relatar, tantos anos volvidos, como têm decorrido a vossa vida adentro da vocação que o Senhor a cada uma destinou? (...) (DCC6).

(...) e quando vos vejo partir alegres e descuidadas para tomar parte na luta violenta da vida, eu rogo a Deus que vós jamais sejais vencidas nessa luta tremenda (DCC5).

Nos discursos às Escolas Normal Siva e Alcanena, Luiza Andaluz afirma que a fé é o melhor dom de Deus e que é no amor de Deus que se aprende o Bem-fazer:

(...) ela [a fé] é o melhor dom que Deus concede às almas (DECT2).

(...) só no amor de Deus se aprende o segredo de Bem-fazer (DECT1).

Todavia, nos discursos dos Centros de Assistência Social, tendo subjacente a virtude em causa, descreve o ideal de vida das Servas de Nossa Senhora de Fátima:

Queremos bem servir o Senhor e fazer da nossa vida romagem de fé e de amor (...) desejamos que o amor a Jesus se ateie em fogo abrasador que, consumindo as nossas almas, faça de nós apóstolas dedicadas e úteis no meio de vós, queridos paroquianos da Benedita (DCAS1).

Que todos nós os que trabalhamos para Deus sejamos almas de vida interior, que saibamos deixar transbordar o nosso coração para o coração dos que em nós buscam instrução, amparo, consolação (DCAS1).

Somos de Deus para viver no mundo (DCAS1).

Não nos quer o Senhor no recolhimento dum claustro, mas quer que, sabendo levar a Deus conosco, nós o distribuamos aos que têm fome e sede de justiça. Requer-se muita abnegação, renúncia e sacrifício, mas sobretudo muito amor e intensa vida interior para que o mundo, no meio do qual nós somos destinadas a viver, nos possa arrebatat até Deus, tesouro com que contamos poder satisfazer a sede de paz que tantos insatisfeitos na terra procuram realizar (DCAS1).

Tudo, na nossa Congregação, é lindo assim nós saibamos realizar os seus fins e viver o seu espírito, mas para a realização de qualquer ideal, desde o mais simples ao mais levantado, desde o mais humilde ao mais sublime, é preciso viver Cristo e que Ele seja o Senhor supremo das nossas almas para que as suas potências atuem sempre sobrenaturalmente (DCAS1).

(...) e é nosso desejo e vibrante aspiração do nosso coração, sermos verdadeiras Servas de Nossa Senhora de Fátima para servir o Senhor sempre cada vez mais e melhor (DCAS2).

Somos ainda muito pobres, mas queremos ser ricas de amor a Deus e é essa riqueza que queremos pôr a juros, em proveito do bem desta freguesia (DCAS2).

Propõem-se as Servas educar os vossos filhos, fazendo deles rapazes e raparigas úteis às suas famílias e à sua terra, bons cristãos (DCAS3).

E1.4. Firmeza

Percebemos que esta virtude é mais destacada nos discursos do que nas entrevistas. Assim começamos por apresentar extratos dos discursos onde ela surge e que marcam a firmeza de vontade para seguir o Bem, mas também como vivência coerente e constante dos princípios de vida assumidos. É-lhe subjacente a capacidade de opção e de esforço, a que Luiza chama por vezes de “luta pela vida”:

(...) manter firme a vossa vontade no caminho do Bem (DCC4).

Não façais da vossa existência como agora está em moda, um misto de piedade e de paganismo, uma confusão lamentável entre a fé que tendes a felicidade de professar e a forma como a pondeis

em prática. Sede firmes nos vossos princípios, sabeis querer aquilo que é justo e bom e rejeitar tudo aquilo que a vossa consciência vos diz é mau (DCC1 e DCC9).

(...) os dons de Deus (...) só valem na medida em que melhor a eles correspondemos com o nosso esforço próprio (...) (DCC9).

(...) e aquele que se esforça na luta pela vida tem direito ao respeito geral, pois conquistou-o pela sua ação operosa e heroica (...) (DECT2).

(...) nessa luta pela vida que não poupa ninguém (...) vontades nela se formam (DCC2).

Quanto não se pode esperar de uma vontade forte e bem orientada? Muito, muitíssimo! (DCC4).

Um coração que saiba amar unido a uma vontade forte que saiba querer eis a alavanca poderosa que saberá salvar o mundo (DCC4).

(...) eu queria que todas as minhas queridas meninas, tanto as alunas do Pensionato como as da Creche fossem almas verdadeiramente heroicas (DCC7).

(...) nessa luta tremenda (...) para vencer são precisas armas que talvez se não ajustem bem às inclinações naturais, e o esforço e o sacrifício são impostos logo de princípio como garantia de vitória (DCC5).

Luiza Andaluz incentiva a vivência da virtude da firmeza, a partir da divisa do Colégio Andaluz:

Sede como o branco arminho que preferiu morrer a manchar-se. Sabeis querer ainda que custe e sabeis querer porque custa (DCC4).

Hoje aqui amparadas como os barquinhos que não se afastam da praia e mal ousam desfraldar as velas com medo das rajadas, amanhã lá fora já em mar largo e expostas a soçobrar é preciso que vós saibais remar e que não cruzeis os braços inertes esperando ser submergidas pela voragem. (...) a vitória é o prémio da luta e por isso, lutar; e se a divisa que vós adotastes para a vossa bandeira *antes morrer que manchar-se* é linda, mais lindo será ainda tornar essas palavras uma realidade (DCC7).

(...) no vosso coração guardai a divisa que se lê no vosso estandarte (...) *morrereis mas não vos manchareis* (DCC3).

(...) respeitai o vosso estandarte que hoje com tanto carinho enfeitais e repeti com entusiasmo a sua legenda: Antes morrer do que manchar-me (DCC9).

No primeiro estudo, uma das participantes (Fem.1), antiga educanda, recorda o desafio de Luiza Andaluz às alunas: de perseverança frente às dificuldades da vida, para o que é preciso firmeza. Outra (Fem.11), educadora e religiosa, refere-se à importância que dava à própria identidade, pela constância e coerência na vivência dos valores:

[Dizia-nos Luiza Andaluz que] a vida não é (...) um mar de rosas: vão encontrar dificuldades que têm que procurar vencer, lutar para vencer (...). A vida que é difícil, isto é tudo, [que se vive no Colégio], é muito bonito mas depois lá fora aparece isto e aquilo, outras coisas, que é preciso ultrapassar, que é preciso vencer (...) (Fem.1).

[na educação], é muito importante nós mantermos a nossa identidade, (...) mantermos firmes perante determinadas situações, não fazermos aceção de pessoas. (...) nós mantermo-nos com uma identidade amadurecida. [Com] aquele, tive uma atitude rígida, com aquele deixo passar, «não!». Cada coisa merece o seu valor, eu tenho que usar o mais possível... pedir a Deus a sabedoria, mas isto é na educação e em todo o lado e às vezes é muito difícil (...) (Fem.11).

E1.5. Ponderação

Integrámos nesta virtude dimensões distintas mas que se complementam, são elas: discernimento, autodomínio e moderação.

Duas educadoras, religiosas, descrevem situações educativas problemáticas, em que usaram o autodomínio e o discernimento que haviam aprendido:

(...) eu vi que [o aluno] estava a fazer o meu retrato, e eu fiquei furiosa, primeiro não tem nada que estar a fazer o meu retrato, segundo eu estou aqui a esforçar-me para o bem deles e ele está a fazer isto, então eu muitas vezes levava isto para a oração, que era o que me valia. Levava, mas o que eu posso fazer? Eu fiquei furiosa, apetecia ralhar com ele, apetecia pedir o papel, ele não tinha nada que fazer isto (...) não posso tolerar isto, o que é que eu vou fazer? (...) Mas, a minha primeira disposição era chamar a atenção, ralhar com ele, lá na aula e assim depois entretanto lá me dominei e levei isto à oração (Fem.7).

Tentei dominar-me e ser o mais calma e serena possível (Fem.6).

Ainda no primeiro estudo, uma antiga educanda, não religiosa, afirma que as irmãs apelavam ao discernimento, procurando estimular as educandas a compreender o porquê das situações da vida:

Elas educavam dizendo (...) isto [no Colégio] é tudo muito bonito mas depois lá fora aparece isto e aquilo, (...) que é preciso ter luz para compreender o porquê daquelas coisas (...) (Fem.1).

Efetivamente, em dois dos seus discursos, Luiza Andaluz, usando as mesmas palavras, alerta para o perigo do jovem confundir a miragem com a realidade e apela, às educandas e educadores, a educarem-se e a educar com e para o discernimento, com base nos princípios cristãos:

A mocidade é naturalmente irrefletida, facilmente se entusiasma com aquilo que brilha e que nem sempre é oiro puro. Deseja lançar-se em empresas arrojadas, formar ideais, elabora belos programas para o seu futuro mas, como os anos pesam pouco e a experiência falta toma a miragem pela realidade e não sabe discernir o que lhe convém. É por isso que as vossas professoras (...) [procuram] encaminhar a vossa imaginação que divaga, a vossa vontade que ainda vacila perplexa para a única fonte de toda a sabedoria, para a única base segura: os princípios cristãos (DDC1 e DCC9).

E1.6. Autonomia e a responsabilidade

Reconhecendo-se como virtudes distintas, na obra em causa aparecem interligadas no sentido em que permitem lançar a pessoa para a vida, ocupando de forma útil o tempo, concorrendo para o bem comum.

A valorização da educação para a autonomia, que apela à responsabilidade, destaca-se na entrevista a Fem.3, antiga aluna do Colégio Andaluz:

(...) quinze dias antes do exame ela [a professora/religiosa] não nos dava aulas e dizia-nos: «Não quero saber de vocês, quem quiser perguntar alguma coisa, sabe onde eu estou, que me vá procurar». Hoje, eu adulta vejo que ela era uma pessoa que sabia o que fazia, tinha a certeza do dever cumprido e exigia a responsabilidade. Ela tirava dúvidas, mas não era ela que nos procurava (Fem.3).

Há indícios, nas entrevistas de duas colaboradoras (Fem.5 e Fem.14), que a educação tinha como horizonte o lançar a pessoa para a vida, sendo o processo de autonomia realizada, através da educação, de modo progressivo:

[O que se valorizava na educação?] Eu penso que era a pessoa ser ela mesma, lançá-la para a vida (Fem.5).

(...) A intenção dela [Luiza Andaluz era fazer] crescer. Uma pessoa cresce em todos os aspectos, também na autonomia (...) ser autónomo na minha opinião é não precisar de muleta, de ajuda, se não na medida em que vai crescendo, depois dispensa, não vai ficar criança toda a vida (...) (Fem.14).

A virtude da responsabilidade evidencia-se igualmente nos trechos das entrevistas que abaixo apresentamos:

Mais uma coisa [era valorizada], a disciplina, no sentido da responsabilidade. Isto era e é muito visível (Fem.3).

(...) mas uma preocupação que tive sempre, era de apresentar competência em tudo aquilo que me era dado a fazer. Fazê-lo (...) com responsabilidade não fugir às responsabilidades (Fem.7).

Nunca tive problemas de indisciplina e no ensino oficial também não tive. É que eu fiquei nas mesmas salas [após a nacionalização do Colégio Andaluz] e isto foi uma coisa maravilhosa (...) passei do particular para o ensino oficial (...). [No oficial] eu fazia uma coisa, dava aulas de porta aberta (...) porque as crianças não tinham lá ninguém a guardá-las, faltava aquela irmã vigilante, (...) eu descobri que assim segurava-as melhor, abria a porta: «toda a gente está a ouvir-nos» dizia eu (...) «toda a gente sabe o que se está a passar aqui!», «eu quero que passe quem quer que seja!» e, aquilo era uma responsabilidade, a aula decorria (...) e corria bem (Fem.12).

A citação seguinte indicia a valorização da útil ocupação do tempo, o que solicita a autonomia e também a responsabilidade, por isso a integrámos nesta subcategoria.

[Era valorizada a] (...) ocupação dos tempos de forma útil (Fem.4).

No segundo estudo verificamos que essas palavras são omissas, mas num discurso percebe-se que Luiza Andaluz reconhece o valor da autonomia e da responsabilidade pois afirma que as jovens devem ser mais independentes do que antigamente, acompanhando a evolução e que devem ser pessoas do seu tempo, no “bom sentido”:

(...) sede sim raparigas do vosso tempo (...) mais independentes – eu concordo – do que o foram as vossas avós, porque os tempos vão mudando e de algum modo temos que acompanhar a sua evolução, mas sabeis ser raparigas do vosso tempo no bom sentido (DCC1).

Nos discursos destaca-se igualmente a valorização da ocupação útil do tempo:

Não será mais útil e mais proveitoso empregarmos o nosso tempo em obras de alguma utilidade que nos interessem e nos elevem o espírito, que nos ajudem a concorrer para o bem comum, do que estarmos a desperdiçá-lo todo em frivolidades e perigosos passatempos? (DCC1 e DCC9).

(...) tereis assim ocupação útil e agradável para o vosso tempo e para o vosso espírito (DCC1).

Causa tanta pena ver desperdiçar o tempo e com ele submergindo na voragem os talentos que Deus deu (DECT2).

Propõem-se as Servas educar os vossos filhos, fazendo deles rapazes e raparigas úteis às suas famílias e à sua terra (DCAS3).

E1.7. Verdade e honestidade

Encontrámos estas virtudes em vários passos das entrevistas:

Elas educavam dizendo as verdades, que a vida é difícil (Fem.1).

Aqui não havia mentiras, tem que estudar mais; se não, não tem nota para passar. Foi tudo muito bonito! (Fem.1).

Havia franqueza, ternura; mas quando era para dizer as coisas, diziam (Fem.3).

Considero de qualidade, por exemplo, a importância que se dava aos valores humanos: (...) a seriedade, a honestidade (Fem.4).

(...) lembro-me, de uma antiga aluna, do nosso Colégio ter contado que, elas quando faziam qualquer coisa, a irmã, normalmente, perguntava: «quem fez isto, assim, assim»? Então uma outra aluna que vinha de um outro Colégio disse à miúda que o tinha feito e que já estava connosco há mais tempo: «não digas», e ela respondeu: «digo, digo, se fui eu que fiz, eu digo», e disse: «sim fui eu! Aconteceu isto e eu fiz isso». Esta aluna tinha estudado nos anos 40. Ela partilhou isto mais tarde, num encontro das antigas alunas, uma homenagem que fizeram, em 1998, a Luiza Andaluz (...). Esta antiga aluna dizia que lá no Colégio o ensino era inovador, por muitas coisas, mas também pelos valores (Fem.4).

Eu penso que [na educação era valorizado] a pessoa ser ela mesma, (...) numa linha da verdade (Fem.5).

Era valorizado a verdade (Fem.5).

No segundo estudo também se encontraram algumas expressões que revelam as virtudes da *verdade* e da *honestidade*:

Não procuremos enganar os outros, porque a nós mesmas nos enganamos e quando quisermos reverter do mau caminho já será tarde (DCC1).

Que os vossos parabéns e os vossos carinhos não sejam palavras vãs (DCC4).

Todas essas palavras que vós me dirigistes, eu quero guardá-las, eu quero conservá-las, porque nelas vejo sinceridade (...) (DCC7).

(...) retribuindo as vossas boas palavras também com muita amizade desinteressada e sincera, com mais um muito obrigada (DCC7).

(...) honrosa missão de preparar as suas alunas para uma vida de trabalho honesto (DECT2).

E1.8. Igualdade e justiça

Ambas se destacam nas entrevistas, não só como virtudes a serem desenvolvidas, mas também como mobilizadores das opções realizadas pelas próprias instituições e educadores:

Foi-me transmitido (...) a igualdade (Fem.3).

(...) e eram todas tratadas da mesma forma (...) (Fem.7).

[Havia] alunas que tinham pouca possibilidade (...). Eu não era daquelas alunas que tinha bastantes possibilidades (...). Nós todas éramos tratadas por igual (Fem.3).

Instituímos as crianças usarem um bibe, para não haver tanta distinção entre os que vestem bem e os que vestem mal ou os que vinham mais sujos (Fem.5).

(...) naquela altura só as meninas ricas e de grandes posses é que tiravam aqueles cursos [educação de infância] e eu sentia-me um bocadinho aquém de toda aquela gente mas sempre fui incitada a ir para a frente, cheguei a ser convidada a ir para um iate receber crianças inglesas e a Madre Fundadora treinou-me um bocadinho o inglês para eu ir lá, e eu ainda lá fui umas duas vezes (Fem.5).

[Luiza Andaluz] gostava de ver as irmãs com uma certa formação, mas recebia qualquer irmã como me recebeu a mim (Fem.9).

Eu tive que fazer um esforço grande, depois comecei a confrontar as situações com outro colega que era africano, para mostrar que eu como irmã branca não estava a ser superior a ele (...) fazia isto para mostrar-lhes que precisava deles que não estava ali para ser dona daquilo e mais do que eles, porque as pessoas corriam para mim e os deixavam, eu queria que eles fossem para lá (Fem.9).

Quando havia alguma situação que não havia sido ninguém [nós dizíamos]: «alguém foi, não vamos pagar todas por quem foi». Em vez de dar um castigo geral, fazê-las pensar (...). [Era] agir de uma forma o mais possível inteligente, de forma a levar [as educandas que fizeram o mal] a assumirem, porque não tinham que pagar todos por uma ou por duas (Fem.11).

(...) não fazermos aceção de pessoas, porque aquele é um menino rico e o pai... tal, tal, tal... e o outro é um coitadito, mas usar de muito a justiça (...) (Fem.11).

(...) eu gostei de trabalhar lá, até por razões económicas, as pessoas ganhavam muito pouco na altura, [o Colégio Andaluz] foi a primeira instituição que me pagou férias (...) os professores não efetivos não ganhavam nas férias e no Colégio pagavam-me (Masc.13).

Nos discursos não se encontram referências explícitas à igualdade e à justiça; contudo, o facto de vários serem dirigidos simultaneamente a educandas do Colégio e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, em festas comuns, permitindo a convivência entre crianças tão distintas socialmente, revela o empenho em que a igualdade e a justiça se tornassem uma realidade.

E1.9. Simplicidade e humildade

Nas entrevistas encontram-se expressões destas virtudes nas atitudes, nas relações, mas também no modo de se vestir e no arranjo dos espaços:

Os valores principais eram (...) a tal simplicidade e disciplina (Fem.3).

[O que eu aprecio] na Madre Fundadora é que queria que as irmãs estivessem inseridas [no meio], com a sua simplicidade (Fem.10).

(...) nunca caíram no exagero de se vestir, mas vestiam-se muito bem. Isto é uma linha que eu sigo, tanto é que eu sou muito clássica. *Simples, bem arrumadas no vestir* (Fem.3).

(...) era tudo muito simples, ali onde toquei à porta, era a rouparia, havia também uma escada que ia dar a um dormitório, tudo era modesto... não era modesto, era modestíssimo! Meninas que vieram de Lisboa das suas grandes casas [viviam ali] (Fem.1).

(...) e as casas de banho cada uma tinha o seu bidé (...) mas era tudo muito modesto e simples (Fem.1).

Eu não via diferença nenhuma nas irmãs que estavam na rouparia ou na cozinha (...) das irmãs que nos davam aulas. Eu posso também falar de humildade. Eu não via diferença, não era no vestir, era no relacionamento, as irmãs tratavam-se umas às outras com um respeito muito grande, mesmo aquelas irmãs que estavam na cozinha. A humildade, nós estamos a falar de uma instituição onde estão irmãs com uma formação superior e outras que teriam só uma 4.^a classe ou uma coisa do género, mas eram todas a mesma coisa. Eu posso dar o exemplo: a irmã (...) era a madre superiora, mas eu achava que era uma irmã muito humilde. A irmã (...) que era a diretora, parecia que tinha aquele ar que todos tinham medo, mas era muito boa. Eu via a humildade, e a bondade no falar, no trato, não sei... porque eu interagia muito com as irmãs (Fem.3).

Nos discursos de Luiza Andaluz às educandas do Colégio e da Creche, evidencia-se o incentivo à vivência da simplicidade e da humildade:

Sejamos simples (DCC1 e DCC9).

(...) frutos que por si próprios se impuseram sem que os seus autores, sempre humildes como Jesus recomenda, tenham procurado fazer estendal do seu muito valor (DCC6).

Passaremos agora a fazer a distribuição dos prémios às alunas do Colégio e da Creche (...) e convém notar que aquelas que o Senhor dotou com mais inteligência não se julguem superiores às outras (DCC9).

E1.10. Alegria e o bom humor

Nas entrevistas, vários participantes destacaram em Luiza Andaluz e no seu modo de educar estas virtudes:

[Luiza educava] com muita distinção, tinha sempre um sorriso, uma gargalhada (Fem.1).

Eu era pequenina, estive lá [na escola] até aos dez. Ela [Luiza] era uma pessoa maravilhosa, era uma santa senhora, estava sempre bem disposta (Fem.2).

[Luiza Andaluz mostrava] a alegria, a alegria do coração, está a ver? (Fem.3).

A Madre Fundadora tinha muito humor (...) os contactos com a Madre Fundadora foram assim contactos de vida e de simplicidade (Fem.10).

Sendo esta uma característica de Luiza Andaluz, nos seus discursos percebe-se o seu incentivo às educandas para viverem essas mesmas virtudes:

Sejamos (...) alegres, a virtude é sempre alegre e até se costuma dizer que um Santo triste é um triste Santo (DCC1).

Podeis rir, brincar, divertir-vos por muitas formas, é bem natural e lícito até que o façais, sede sim raparigas do vosso tempo, alegres (...) (DCC1).

(...) vós espalhareis à roda de vós não a morte ou a tristeza mas sim a vida e a alegria (DCC4).

(...) há horas alegres, horas felizes e ao número destas pertence a que eu agora acabo de passar em agradável convívio convosco, minhas queridas alunas do Pensionato de Nossa Senhora dos Inocentes (DCC8).

E1.11. O saber e o ensinar

Em Luiza Andaluz, estas duas ações – saber e ensinar – afiguram-se profundamente ligadas, constituindo um imperativo ético. Isso é particularmente evidente nos seus discursos, mesmo nos mais tardios, pelo que começaremos por apresentar extratos dos mesmos:

(...) deveis aproveitar cuidadosamente a educação aqui recebida, para que depois mais tarde a possais transmitir (DCC4).

(...) a minha idade já não me permite, infelizmente, ajudá-las sequer (...). Visto a boa madre superiora me ter lembrado fazer chegar até vós a minha palavra, pela mesma forma, pensei aprovei-

tar esta ocasião para vos dizer também aqui hoje muitas coisas que decerto vão interessar-vos e que eu estimo poder ainda dizer-vos (DCC11).

Também encontrámos estas duas virtudes destacadas nas entrevistas. Damos-lhe atenção separada.

No que se refere *ao saber* encontraram-se expressões, associadas ao conhecimento e ao valor da atualização:

(...) claro que os conhecimentos dela, eram muitos e muito bons... caiu aqui muita gente de bem... a [irmã] Groëtz, com a sua sobrinha (...) ela organizou o Colégio com senhoras que vinham dar as aulas às meninas, com muitos bons conhecimentos (Fem.1).

(...) [o saber] era muito importante! (Fem.1).

(...) em termos de (...) aulas, nós saíamos a saber a matéria (Fem.3).

Vejo então nas irmãs, do passado e de hoje, este empenho no saber (...). Isto comparado com Luiza Andaluz tem a ver muito com o perfil dela, este desejo de saber, mas isto, eu já sei de Luiza Andaluz dos livros que li sobre ela: este desejo de saber, este desejo de comunicar aos outros e a simplicidade nesta comunicação (Fem.3).

(...) era importante (...) uma formação sólida, no sentido de não saber as coisas por alto, era realmente ter o conhecimento das coisas (Fem.3).

Penso que a educação deve levar a uma certa curiosidade pelo saber, pelo fazer (Fem.5).

Quando foi o Concílio Vaticano II, ela já estava doente, mas interessava-se por tudo (...) dizia-me «diz-me as coisas que se passam no Concílio». Ela queria saber o que se passava para estar atualizada (Fem.8).

(...) percebia que ela [Luiza Andaluz] tinha muito gosto de ver as suas irmãs também a evoluírem (...) ela gostava de ver as irmãs com uma certa formação (...) (Fem.9).

(...) sempre ao corrente das novas formas de educar, dos novos métodos, penso que a Congregação teve sempre um bocadinho esta preocupação a todos os níveis (Fem.5).

[O que eu aprecio] na Madre Fundadora, é que queria que as irmãs estivessem inseridas [no meio], (...) acompanhando o mundo, a evolução e a cultura, isto era uma coisa excelente ouvir a Madre Fundadora [dizer] que as irmãs se valorizassem para poderem dar respostas (Fem.11).

[Ela] dizia-nos (...) - não era isto o mais importante, mas também é importante - que estudássemos para sermos professoras primárias, assistentes sociais e outros cursos para podermos inserir-nos mais no meio das pessoas e assim poderíamos ajudar mais facilmente (...) sem sermos rejeitadas (Fem.14).

O ensino e o gosto de ensinar são bastante valorizados por duas participantes não religiosas, que foram educadoras:

Eu é que ensinava por gosto! Olhe eu (...) tinha uns explicandos em casa e tinha já o tempo muito preenchido e no sábado também (...) ficava muito triste porque tinha de passar um dia sem dar aulas.

Houve uma vez, que uma mãe de um rapaz [me] pediu para o receber e eu disse-lhe: «eu não posso mais, já não tenho horas para receber». E ela disse-me «por favor o meu filho tem tantas dificuldades, nem que senhora esteja sentada num sofá, mas por favor, veja se o recebe e dê aulas porque eu tenho ouvido que a senhora é muito boa a dar aulas». Eu disse-lhe que sim. À noite ao jantar, eu disse ao meu pai e ele disse-me: «não senhora, diga imediatamente à senhora que eu não consinto, que o domingo é para descansar!». Eu tive que fazer isto, mas isto é só para mostrar como eu gostava de ensinar: Muito!... Tenho muita pena de ter acabado, porque eu gostava muito de ensinar. Tinha gosto (Fem.10).

(...) era tudo com gosto. Para mim, a minha loucura era ensinar, ensinar ... (Fem.10).

Não sei o que pode tirar de útil [desta entrevista] a não ser a minha paixão pelo ensino, ainda hoje quando eu oiço falar na universidade dos seniores já tenho dito à minha filha: «eu se calhar ainda seria capaz, de me propor, aquilo é gratuito, não me interessava a parte ... económica, eu gostava era de continuar a ensinar à minha maneira» (...) Mas, eu [agora] canso-me. (Fem.10).

Nós estávamos ali para ensinar a ciência, depois havia as línguas, havia os professores de ciências, os professores que davam matemática (...) eu como professora não me recordo que fizéssemos oração nas aulas, isto não fazíamos (...). Eu ensinei nas aulas como ensinei nos outros colégios (...) eu tinha longa prática de lidar com jovens (...) porque aprendi francês de pequenina e então tinha... eu ensinava com facilidade era-me agradável ensinar (...) [Como professora o que era mais importante transmitir era] a sabedoria, o que estava nos livros (...) (Fem.12).

E1.12. Esmero

Esta virtude surge em inúmeros passos das entrevistas, associado à qualidade do ensino, que inclui os valores transmitidos; às estruturas e espaços; aos trabalhos realizados; ao arranjo pessoal; e também à organização e à pontualidade:

[Valorizava-se na educação] aprender a fazer algo e, o que fizer, fazer bem feito. (Fem.5).

Luiza Andaluz marcou muito tudo, a qualidade de ensino, a qualidade dos valores transmitidos (Fem.4).

Era o fazer o melhor possível, ensinar o mais possível para que as nossas alunas chegassem ao Liceu e fizessem boa figura. Às vezes dávamos, dava eu, nota mais baixa do que depois elas traziam de lá [dos exames] porque era exigente, para que elas não fossem... era preferível que elas levassem uma nota baixinha e trouxessem uma nota alta e então era assim, era exigente (Fem.12).

Aquilo [o Colégio Andaluz], andava impecável, o funcionamento daquilo era impecável, tinham tudo como deve ser, os próprios alunos não sujavam (...) era impecável na parte educativa, isto é essencial (...) nada daquilo era imposto, a educação que lá era dada era perfeitamente aceite (...) funcionava muitíssimo bem (Masc.13).

Luiza Andaluz imprimia qualidade na maneira como as coisas eram organizadas, ela e as irmãs que iniciaram o Colégio. Os «Serões do Colégio Andaluz», recolha de teatros feitos no colégio foram escritos pela irmã Maria de Jesus Rodrigues. A irmã... penso que esteve na arquitetura do novo Colégio (...) havia 90 quartos individuais, condições para as alunas fazerem a sua higiene, que apelavam para a responsabilidade individual, para além das camaratas. Depois os valores, a atenção aos outros. As festas que se faziam, lembro-me de uma festa que se organi-

zou, com ajuda dos professores. Tantos professores, a trabalhar connosco! Éramos só 3 ou 4 irmãs professoras (Fem.4).

Luiza imprimiu uma grande qualidade no início do Colégio, a qualidade das estruturas e qualidade na forma de atuação (Fem.4).

(...) porque aquele Colégio [Andaluz] se existisse hoje, eu estou convencido que estava cheio; era na altura talvez um dos melhores colégios, era considerado um dos melhores colégios da Península, não era de Portugal (...) falava-se nisso (Masc.13).

Naquela altura, no princípio da Madre Fundadora ela tinha uma Casa de [Trabalho] na Creche, uma [senhora] que depois foi irmã, foi serva, até tinha uma máquina de fazer tricot, que nessa altura ninguém pensava ter e faziam coisas para fora, para as meninas, para as mães das meninas comprarem, combinações em malha. Tudo o que havia [era] bonito, e bem feito (Fem.1).

(...) gostava de ver as irmãs muito bem arranjadinhas, sem serem vaidosas (...) (Fem.9)

(...) via na Madre Fundadora, uma pessoa muito disciplinada (...) muito organizada (Fem.3).

Os valores, o que sei da irmã... (diretora) era a pontualidade (Fem.3).

Nos discursos, o *Esmero* também aparece ligado ao trabalho educativo do Colégio e da Creche, aos trabalhos realizados, ao modo de se vestir e à organização do lar:

Durante longos anos foi-me possível acompanhar esse Instituto muito de perto estava sempre presente em todas as vossas festas. Lecionava, aconselhava, reprendia e castigava quando era preciso e premiava as que o mereciam (...). Agora tendes outras senhoras que junto de vós desempenham esse lugar com igual (...) proficiência (DCC11).

Sinto-me hoje feliz ao lado da digna Diretora da Escola Normal Siva e no meio das suas numerosas alunas, ao observar e admirar os seus variados trabalhos, tão primorosamente confeccionados (...) (DECT2).

Cuidado com as modas, sobretudo com as que se usam nas praias. Com tristeza se observa que tudo o que é grosseiro e realmente indigno de gente séria passou a dar tom, como se diz, a dar, que absurdo inconcebível, nota de elegância! (DCC1 e DCC9).

Propõem-se as Servas educar os vossos filhos, fazendo deles rapazes e raparigas (...) que possam um dia formar lares modelos em asseio, bom gosto de harmonia com as suas posses (DCAS3).

E1.14. Empenho e a dedicação

Aparecem nos dois estudos vestígios destas virtudes.

Nas entrevistas observam-se explicitamente:

Trabalhei realmente muito para [as alunas] terem sucesso (Fem.10).

Tendo sido muito dedicada e tendo amado muito aquele Colégio (...) (Fem.12).

Nos discursos de Luiza Andaluz às alunas do Colégio e da Creche, estão bem patentes nas seguintes passagens

(...) pois a este Colégio e à Creche venho dedicando o melhor do meu tempo e da minha vida (DCC1).

(...) esta terra aonde nasci e as casas a que dediquei o melhor do meu tempo e da minha vida. (DCC9).

Dou graças a Deus, por ver o nosso esforço ampliado pelas boas irmãs e dedicados professores (...) (DCC10).

E1.13. Determinação e a prontidão

No primeiro estudo uma das participantes, referindo-se a Luiza Andaluz, afirma a sua determinação:

Mais adulta, via na Madre Fundadora, uma pessoa (...) muito determinada (...) talvez assim... que conseguia congrega. Consigo ter esta visão através daquilo que eu vi. Sim, naquilo que vi, não só no Colégio, mas aqui em Lisboa porque eu vinha aos aniversários dela (Fem.3).

No segundo estudo não encontramos de forma explícita expressões que traduzam estas virtudes; porém, os adjetivos utilizados por Luiza Andaluz, como *desembaraçado*, *ativo* e *empreendedores* e *cheias de préstimo*, parecem revelar-nos esse mesmo sentido:

(...) sede sim raparigas do vosso tempo (...) desembaraçadas, ativas, empreendedoras. (DCC1).

Propõem-se as Servas educar os vossos filhos, fazendo deles (...) rapazes e raparigas (...) ativos das lides do campo, económicos no governo de sua casa, asseadas e cheias de préstimo para os variados misteres que lhes estão próprios (DCAS3).

E1.14 Trabalho (como valor)¹²¹

Apenas numa entrevista se refere explicitamente ao trabalho como valor. A participante refere-se ao contexto africano, enunciando-o como um modo de ajudar as pessoas a adquirirem o necessário para a sua subsistência e desenvolvimento:

Foi uma das coisas que a gente sentiu é que eles tinham necessidade de trabalhar, porque Deus nos tinha criado, [e] não gostava que nós tivéssemos fome, não gostava que nós não tivéssemos roupa. Nós podíamos ter isso se trabalhássemos, se não fizéssemos só um bocadinho de terreno, só para (...) para comer dois meses, mas se [eles] tivessem também para vender e comprar aquilo que a terra não dá (Fem.9).

¹²¹ Sendo realçado o valor do trabalho, por uma questão metodológica optámos integrá-lo junto das virtudes, conscientes, no entanto, que se distingue das mesmas.

[A irmã...] lembrou-se fazer uma cooperativa (...) as mulheres casadas vinham ali, faziam as suas roupinhas e vendiam, o dinheiro era para ajudar a família e também comprar uns tecidos (...). Era trabalhar, era ter gosto para não viver na miséria, para sair daquela miséria, (...) em vez das machambas [hortas] terem só aquilo, terem uma coisa grande, que desse para comerem, para venderem e terem aquilo que a terra não dá (Fem.9).

Nos discursos no Centro Social do Valado dos Frades (DCAS), na abertura Escola de Alcanena (DECT1) e à Escola Normal SIVA (DCET2), encontram-se referências à valorização do trabalho:

Propõem-se as Servas educar os vossos filhos, fazendo deles rapazes e raparigas úteis às suas famílias e à sua terra (...) rapazes (...) habilidosos, trabalhadores, meninas com formação doméstica completa, que saibam coser e remendar as suas roupas e até mesmo talhar e confeccionar os seus fatinhos (DCAS3).

(...) deem trabalho honrado às raparigas (DECT1).

Deu-se o caso de há poucas semanas, eu ser visitada por uma antiga aluna do Colégio Andaluz - visitas destas são-me frequentes - aluna que eu nunca mais tinha visto e que me deixou satisfeita por ver que no seu coração tinha germinado e frutificado a semente de (...) de amor ao trabalho que, nele tínhamos lançado haverá certamente uns 20 anos (DECT2).

Alegro-me pois por aceder ao honroso convite da querida aluna presidindo a esta reunião onde o trabalho honesto é dignificado. O trabalho é um valor social (DECT2).

Eu sinto-me feliz, repito, ao observar hoje aqui quanto pode o trabalho aliado ao esforço bem encaminhado. São estas duas alavancas fortes e poderosas (...) O trabalho é sempre grande quer este seja intelectual, fruto da inteligência e se realize em difíceis lucubrações científicas, quer seja manual e dependa menos do entendimento do que da vontade e seja executado num labor mais penoso; ele é nobre porque, segundo diz um autor - de que não recordo o nome -: O trabalho desenvolve a vida e prepara a glória (DECT2).

Quantas vezes se soçobra no caminho da honra porque se não trabalhou (DECT2).

E2. Dever de educar

A consciência da responsabilidade ou dever de educar impele à vivência de atitudes educativas.

O extrato da entrevista, que se segue, expressa essa consciência:

Nós que educámos as crianças que hoje são professores, temos responsabilidade. Muitas crianças passaram pelas nossas mãos. Os Centros [de Assistência Social] já fizeram 50 anos, quantas crianças, quantos jovens, quantos adultos passaram pelas nossas mãos? Não são só as irmãs [que têm a responsabilidade] mas aqueles que trabalham connosco, os nossos colaboradores. [Havia] essa preocupação da formação aos trabalhadores já era da Madre Fundadora, e nós, na medida do possível, também fazíamos qualquer coisa (...), não tanto como gostaríamos (Fem.14).

Surge aqui a ideia de que as atitudes educativas são capazes de estimular a vivência das virtudes e o desenvolvimento de outrem. E ainda que esta expressão – *atitudes educativas* – não se encontre nos discursos nem nas entrevistas, escolhemo-la para imprimir substância a esta categoria, assente na dimensão ética e com potencialidade para estimular em outrem a vivência das virtudes.

Encontrámos, então, para esta categoria quatro subcategorias – *testemunho*, *orientação*, *presença educadora*, e *cuidado* –, cada uma delas com diferentes manifestações, que passamos a descrever.

E2.1. Testemunho

O testemunho é uma atitude educativa destacada nos dois estudos. Manifesta-se pelo exemplo de vida de Luiza Andaluz e de outros educadores; ou chamando outros para que deem o seu testemunho, ou ainda incentivando os educandos a serem também eles exemplo.

No primeiro estudo encontramos múltiplos trechos que aludem a esta atitude na obra de Luiza Andaluz. O seu próprio exemplo e das irmãs são destacados por diversos participantes:

Pelo testemunho é que vejo que nós educávamos, pelo testemunho; estarmos sempre disponíveis para o que fosse preciso e atender as pessoas que vêm, ouvi-las (Fem.9).

No Valado era mais um testemunho nosso (...) (Fem.9).

A Madre Fundadora educava mais pelo exemplo do que pelas palavras, ela era uma pessoa muito interessante, muito completa (Fem.10).

Ela [Luiza Andaluz] deixava repassar a sua vida de uma presença cheia ... da beleza de Deus, do Bem, da caridade, de tudo. Eu achava aquela senhora muito cheia de tudo, do Bom! (Fem.10).

[Os valores estavam] inerentes porque viviam-se. Estes valores eram coisas que já estavam inerentes (...). Ela [Luiza Andaluz] não dizia: «façam isto ou aquilo», os valores estavam inerentes ao ser dela, inerentes ao comportamento dela, a educação dos valores era inerente ao ser dela, era assim que ela educava para os valores (Fem.4).

As irmãs contagiavam muito bem a fé e o empenho nas obras do Senhor. Contagiavam pela forma como vivem (Fem.3).

Eu nunca vi alguém assim a ler, nunca encontrei; era uma mensagem que era vivida [refere-se a Luiza Andaluz] (Fem.6).

É impossível que numa pessoa lhe saia de dentro aquela mensagem sem uma vivência. Porque uma coisa é eu ouvir palavras, uma pessoa que tem capacidade de raciocínio, que sabe umas coisas e fala bem. Ou seja, é uma coisa diferente, o intelectual e a vida e, ela [Luiza Andaluz] transmitia a vida. A gente via que aquilo que ela estava a dizer era o que ela amava e o que ela vivia, pelo menos era isto que nós víamos nela, víamos que ela vivia o que dizia. A gente via aquilo que

ela dizia na vida, na maneira como ela vivia, na relação que tínhamos com ela, víamos que a mensagem que ela dizia era o que era vivido (Fem.6).

Mas, eu também considerava o meu trabalho na escola um trabalho apostólico, pelo testemunho, pela presença procurando sempre uma boa relação com toda a gente e estar pronta para tarefas que às vezes nem toda a gente estava (Fem.7).

A Madre Fundadora, via-se nela uma senhora que também viveu com profundidade a sua vocação (Fem.9).

Para mim foi muito interessante a experiência do ensino (...) porque quando eu estou numa catequese, as pessoas já vêm, estão motivadas para vir, eu estou numa escola pública aí, são os valores que vão ao encontro das pessoas, sou eu! Aí é que tenho que transmitir a presença de Deus (Fem.11).

A nossa educação em África (...). Os valores que eu procuro lá dar são os que eu vivo, são os que eu procuro viver (Fem.14).

No primeiro estudo há indícios de que os educadores não só recorriam ao seu próprio testemunho mas chamavam outros para que também o fizessem:

O que me lembro é que nós tínhamos testemunhos no retiro (...). Lembro-me num retiro que veio um casal, que veio dar um testemunho do amor. O que achei engraçado é que o casal disse que rezavam juntos e que no meio da oração às vezes se beijavam, nós todas ficámos curiosas com isto e achávamos piada. Eu de facto, gostava muito de um dia rezar com o meu marido e, de facto, começámos a rezar juntos. São coisas que nos deixam marcas (Fem.3).

As irmãs apresentavam às alunas o exemplo de Luiza Andaluz, que dominava várias línguas:

Uma das admirações grandes: «ela falava todas as línguas!». Mas ela não falava connosco, as irmãs é que nos diziam (...) ela transmitia esta expressão parecia que junto dela tudo era bonito, tudo era bom. Ela não nos trazia nada de material, mas nós sentíamo-nos bem ao pé dela. (Fem.3).

No segundo estudo, apuramos que Luiza Andaluz valorizava, de facto, o exemplo, incentivando os ouvintes a que também o fizessem:

Que vosso exemplo sirva de estímulo às mais novas exemplo que por certo muito ajudará na educação das atuais, tarefa bem difícil na desorientada época que vamos atravessando (DCC6).

(...) incutindo-lhes pelo exemplo e pelas suas palavras as luzes da Fé (...) (DECT2).

(...) quando o querer se acha fortalecido pela palavra e pelo exemplo (...), há coragem e equilíbrio para passarem ao longo dos abismos que costeiam, sem neles cair (DECT3).

Além disso, apresentava como exemplo, mulheres que marcaram a história portuguesa e europeia, bem como ex-alunas do Colégio:

É preciso que a mulher portuguesa tão admirada e citada como exemplo nos alfarrábios lusitanos, volte a ser o que sempre foi: mãe de santos e de heróis. Temos exemplos tão lindos na nossa História pátria! Ainda hoje a nação recorda com desvanecimento páginas que definem um povo e causam grande admiração no mundo inteiro (DCC1 e DCC9).

(...) se houvesse uma falange de Mães como Branca de Castela, Filipa de Lencastre, o mundo não seria essa convulsão de ódios e represálias (DCC2).

(...) saudade do vosso Colégio onde vos ensinaram a viver o lema lindo de Ana da Bretanha *Antes morrer que manchar-me*. Fostes buscar essa divisa a França, mas tornai-a portuguesa pois se nós não temos uma Joana d'Arc temos uma Isabel de Aragão, e a mudança de nacionalidade tornará ainda mais lindo esse lema que norteia uma vida: *Malo mori quam foedari* (DCC2).

As mães da antiga Esparta queriam os seus filhos corajosos até ao heroísmo e a sua formação moral não admitia a possibilidade de uma cobardia. Havia grandiosidade na sua rudez (DCC5).

A história da nossa Pátria, escrita em letras de fogo e de sangue, foi obra, foi trabalho desses portugueses de antanho que eram homens dum só rosto e dum só Fé. As donas antigas como passavam os dias nos seus castelos? No trabalho (DECT2).

Assim cheia de alegria posso afirmá-lo para estímulo das mais novas que: [Saíram do Colégio Andaluz], distintas doutoras, a diversos títulos, trabalhadoras sociais, incansáveis, dedicadas esposas, boas mães, membros ativos da Ação Católica e de numerosas outras associações religiosas, catequistas, membros de valor no cultivo da Messe do Senhor (DCC6).

E2.2. Orientação

Esta atitude educativa revela a ação de educar com *um posto indicador que incita ao Bem*. Observa-se nos dois estudos e pressupõe que o educador *aconselhe, ensine, explique, ajude a refletir, corrija, explicando as razões*.

Começaremos por apresentar excertos das entrevistas onde se percebe a atitude de orientação no seu sentido amplo:

(...) sei que elas [as alunas] eram bem orientadas (Fem.10).

A Madre Fundadora ia aos Centros [de Assistência Social] - no meu tempo já não ia porque era velhinha - mas daquilo que eu ouvia às irmãs, ela ia aos Centros, reunia os trabalhadores e dizia aos trabalhadores aquilo que tinha para dizer (...) ela tinha muita projeção para o futuro, ela vivia o presente, fazia o mais que podia mas sempre com os olhos no futuro (Fem.14).

[Nas experiências de laboratório], havia uma indicação e depois cada uma tinha o seu trabalho para fazer (Fem.3).

Igualmente nos discursos, por diversas vezes Luiza Andaluz se refere à *orientação*. Afirma que o coração tem de ser bem orientado, que a educação guia, orienta, é *um posto indicador, incita ao Bem*:

Mas o coração precisa ser bem orientado (...) Esta aprendizagem, esta orientação são difíceis (DCC4).

Orientar um coração, elevá-lo para Deus, é missão divina que consola e enche a alma de santas alegrias (DECT3).

A luz que irradia de uma casa destas esclarece muita inteligência, guia e orienta muito passo vacilante, evita muita desgraça (DECT1).

A instrução religiosa e educação salutar ministrada nesta Casa, tem sido precioso luminar, posto indicador (DECT3).

(...) e irei ainda mais longe uma palavra também de incitamento ao Bem (DCC7).

Próximo das praias é costume colocar um farol que com a sua luz branca e deslumbrante mostra o porto e ilumina as vagas temerosas indicando aos nautas os caminhos a seguir e os perigos a evitar. Que estas duas casas sejam para vós farol que ilumine e estrela que guia que as minhas queridas filhas de uma e outra casa guardem a palavra de Deus e lá fora saibam traduzir numa realidade viva e palpante os ensinamentos aqui recebidos (DCC8).

Uma das entrevistas indicia que esta orientação se faz numa atitude de *aconselhamento*:

As próprias crianças diziam «a minha avó está doente». [Eu dizia-lhes:] «então olha vai junto da tua avó faz-lhe um carinho...» (Fem.11).

Já nos discursos, Luiza Andaluz torna o aconselhamento mais evidente:

(...) Quero porém, com o esforço da minha fraca voz reforçar o que não duvido já vos têm dito muitas vezes as vossas professoras. Quero aconselhar-vos a seguides na vida por caminhos seguros e direitos (DCC1).

Durante longos anos foi-me possível acompanhar esse Instituto muito de perto (...) aconselhava (...) (DCC11).

(...) minhas filhas que vós ao deixar esta casa vos recordeis sempre dos conselhos aqui recebidos (DCC7).

Julgava eu, como a saúde me faltou, que não voltaria mais até junto de vós, minhas queridas alunas do Colégio e da Creche, e tinha pena de não poder ainda uma vez, com o esforço da minha pobre ação e da minha fraca voz procurar aconselhar-vos e encaminhar-vos por caminhos seguros (DCC9).

Às que partem e às que pensam voltar só mais uma recomendação final (DCC1).

(...) Sede boas, sede puras (DCC7).

Ouvi os vossos pais, obedeci aos vossos pais, estes melhor do que vós conhecem os perigos do mundo e deles procuraram resguardar-vos (DCC11).

Que aquelas que tiveram que empregar mais força e contudo menos conseguiram não desanimem porque Deus tudo vê e tudo sabe e não falta com a sua recompensa que é o que mais vale. Às que nada recebem eu direi: queridas alunas mais aplicação e mais cuidado para a próxima vez, santa emulação para que no próximo ano possam granjear um prémio também (DCC9).

O ensinar, como manifestação da atitude de orientação, também emerge nos dois estudos.

Nas entrevistas encontramos-lo nos seguintes trechos:

Quando eu já trabalhava nos Centros ela dizia que devia ter muito carinho para com as pessoas, que deveria ensinar tudo (Fem.8).

[Em África] também ajudo quando vêm as crianças, quando as mães vêm e dão-lhe mama, tudo isto eu aproveito para dar formação e digo: «ainda bem que dá mama ao menino, ao bebé, pelo menos até aos seis meses, para não apanhar infeções...». Depois, a maior parte são mães solteiras, rapariguinhas que andavam na escola e deixaram de estudar porque apareceu a criança... eu costume dizer: «primeiro, fez mal, não ter esperado, para continuar a estudar, depois, fez bem, por não ter matado a criança é bom deixá-la crescer, mas se puder continuar a estudar era bom faz falta... nos tempos de hoje». Eu estou sempre a conversar e isto é dar formação (Fem.14).

O ensino, como modo de orientar, destaca-se também nos discursos:

(...) que esta Casa seja farol na vossa existência. Tende saudades dum tempo que não voltará, não esqueçais os ensinamentos aqui recebidos (DCC2).

(...) a saudade do vosso Colégio onde vos ensinaram a viver o lema lindo de Ana da Bretanha *Antes morrer que manchar-me* (DCC2).

Aqui e ali vos ensinarão a formar a vontade, o que será de suma importância para todos os atos da vossa vida (DCC4).

(...) para que eu as possa apreciar mostrai que sabeis honrar o nome do vosso Colégio praticando dia-a-dia pela vossa vida fora as lições que tão cuidadosamente procurámos incutir no vosso espírito (DCC4).

Com já acima referimos, a expressão da atitude de orientação é também *o explicar e o ajudar a refletir*.

Nas entrevistas, encontramos as seguintes expressões ligadas a essas posturas:

Fui explicando que [um retiro] era um tempo de refletir (...) da pessoa não se expor muito ao barulho, fui falando consoante eu entendia que eles iam percebendo (Fem.7).

Havia um aluno que categoricamente entrava com os fones dos ouvidos na sala de aula para me provocar. Eu não ralhei, mas chamei a atenção. [Respondeu-me:] «mas não faz mal nenhum, eu é que sou dono dos meus ouvidos». Eu disse: «tem que pensar em si em ordem ao futuro, na sua saúde, olhe que esse ruído que traz aí com todo estes batiques, vai proporcionar que daqui a não sei quantos anos vai perder a capacidade de ouvir (...) daqui alguns anos vê uma folha seca a deslizar na rua e já não vai ouvir, que é das coisas mais bonitas a ouvir: uma folha seca a deslizar (...). Gostava que isto acontecesse consigo?» (Fem.7).

Eu lembrava-me muitas vezes de S. João Bosco, [fundador dos Salesianos], no aspeto da educação que ele às vezes dizia que muitas vezes na disciplina da educação os discursos não fazem bem a ninguém, não fazem bem a quem os ouve e muito menos a quem os faz. O con-

tacto pessoal, o levar a pessoa à compreensão daquilo que aconteceu e não especular sobre a situação. (Fem.11).

Aqui [na Escola estatal] o aspeto da educação é igual às alunas do Colégio [Andaluz], há uma coisa que está mal então, «ninguém vai ao intervalo sem isto se resolver, se os pais vierem chamar a atenção, então eu estou cá para responder. Isto é uma escola, numa escola aprende-se um pouco de tudo, aprende-se a ler, a escrever a contar, mas também se aprende a nossa relação de carinho e de amizade uns com outros, então vamos cá ver» (...) Perante a turma é importante levar à reflexão do mal. As crianças quando nós as abordamos, então quando estão sozinhas... - «olha lá, foste capaz de fazer isto?» - as lágrimas vêm logo, eles sentem. Não sei, a criança é assim a não ser que seja alguma criança com distúrbios (Fem.11).

Na educação é importante (...) levar as pessoas a refletir as situações que acontecem provocadas por mim [por si] (Fem.11).

Eu acho que nós tínhamos uma forma de castigar que era levar à compreensão do que fez «é justo ou não ter isto?» (...). Não é um castigo assim duro (...) (Fem.11).

Luiza Andaluz, nos seus discursos, também explica e ajuda a refletir, por vezes colocando questões:

A vida não se simboliza só na palavra *gozar* é preciso ir mais além é preciso amar, e amar sem sacrifício é coisa incompreensível, e, ainda que se diga que o sinónimo da palavra amar é dar-se eu irei mais além e eu direi que amar-se é sacrificar-se (DCC7).

(...) eu desejava que nessas novas páginas que vão ser escritas no livro da vossa vida se desenrolasse poema de mais valor que os *Lusíadas* de Camões. Esse narra os feitos gloriosos dos Portugueses e as Estâncias dos seus dez cantos são maravilha de génio. E vós que ireis escrever no livro da vossa vida? A epopeia do dever ou a tragédia do prazer? (DCC3).

(...) ou fechando-vos no frio gélido e glacial do egoísmo procurareis no gozo do prazer realizar a aspiração de felicidade que se encontra no coração humano? Será mau caminho esse e assim nunca podereis ser pedra angular que sirva para firmar a sociedade atual profundamente roída nos seus alicerces pelas paixões não sofreadas e pelos prazeres satisfeitos (DCC3).

Associados à atitude de orientação, para além dos modos de agir acima apresentados, encontrámos indícios nas entrevistas de que a postura do educador é a de quem *corrige e apresenta as razões*:

(...) quando não nos portávamos bem, punha-nos no lugar, corrigiam-nos! Só com conversa: «Tem de ser!» E mostravam os porquês (Fem.3).

[Luiza Andaluz] educava, ela chamava-nos à atenção de determinadas coisas mas de uma forma humorística, de uma forma engraçada, por exemplo (...) a Madre Fundadora corrigiu-me uma palavra (...): «aí que giro!». [Explicou-me]: «Giro - eu vou dar um giro. Giro que é bonito, que belo, quer dizer que belo, que bonito! Giro é uma palavra muito fraca para definir a realidade que se quer dizer» (...). A Madre Fundadora assim fez-me perceber a profundidade (...) dentro da simplicidade que era (...) coisas assim eram da nossa conversa corrente (Fem.10).

Nos discursos não foi possível recolher elementos sobre a atitude de orientação, associada à correção.

E2.3. Presença educadora

A convergência dos dados apurados nos dois estudos permitiu-nos compreender esta atitude educativa como uma presença *atenta, vigilante, discreta, não controladora, promotora da autonomia, acolhedora e dialogante*. Contudo, se no primeiro estudo os abundantes dados nos permitiram separar as diferentes manifestações daquilo a que chamámos *presença educadora*, no segundo, os elementos recolhidos foram mais escassos, não permitindo fazer tal separação.

Assim, começaremos por apresentar os extratos dos discursos referentes à *presença educadora* na sua globalidade e só depois os correspondentes às entrevistas.

No referente à atitude de *presença educadora*, destacamos do segundo estudo os segmentos:

As avezinhas ao verem os seus filhinhos ensaiarem o seu primeiro voo seguem-nos com o olhar receoso pois a trajetória no espaço oferece perigos para quem o atravessa pela primeira vez. Dois ninhos são estas duas casas e hoje eu também ansiosa, me debruço à beira delas querendo perscrutar esse futuro que para as idades juvenis traz sonhos cor de rosa e para a minha tristes e duras realidades. Vou soltar, deixar fugir da minha mão vidas que me foram confiadas (...) (DCC2).

Nesses dois oásis que são para mim o Pensionato e a Creche de Nossa Senhora dos Inocentes eu hoje me encontro como que descansando e revivendo o passado, que já lá vai. Sinto-me bem aqui e olhando para vós queridas pequenas - pois abraço-vos a todas no mesmo sentimento maternal (DCC4).

(...) maternalmente vela por vós (...) (DCC4).

Ao olhar-vos porém e ao ver-vos aqui reunidas como avezinhas chilreantes um sentimento doloroso me confrange e eu quereria poder com um golpe de vista rápido e penetrante perscrutar o futuro (...). As avezitas ao assistirem aos ensaios de voo dos seus filhinhos seguem-nos com um olhar ansiado e doloroso, pois por eles temem e receiam todas as ciladas e perigos. São mães e o coração maternal palpita sempre de receio e de esperança de amor e ternura e ao virar-se uma folha no livro da vida fitam-na ansiosas e num relance procuram ler tudo o que lá se encontra (DCC8).

Das entrevistas extraímos expressões que denotam essa presença educadora *atenta e vigilante*:

Lembro-me que fiquei um fim de semana, estava sozinha, mas a irmã estava no seu quarto, que nos podia ouvir. Ela disse-me: «não se preocupe, a irmã está aqui!». Mas, depois eu tive o pesadelo, de manhã viu que tinha dormido mal. Disse-me: «hoje vai à missa connosco, depois vai

brincar para a casa das pessoas amigas, dar uma volta». Esta interação é muito visível. Nós estávamos numa casa, nós não estávamos num Colégio (Fem.3).

(...) deixou toda a gente sair para o recreio e depois disse-me «(...) venha cá!», e eu fui. Todas tínhamos receio da irmã (...), porque ela não brincava, fui assustada e vi que não tinha tido nota muito má, havia notas piores. Ela perguntou «Oh (...)! O que se passou consigo nas férias?» Como adulta percebeu que eu tinha tido qualquer coisa. É uma atenção muito grande, daí que eu diga que era uma casa não um Colégio. É uma ação maternal, só uma mãe é que está atenta e vê o que se passa com um filho ou uma filha. Eu disse: «nada!», mas eu sei que era um namorado que eu tinha, que tinha arranjado outra e que eu o deixei. Ela disse-me para «a próxima vai ser melhor!». É uma atenção muito grande, era uma casa não um Colégio (Fem.3).

A Madre Fundadora ajudava muito as pessoas. Ela dava conta quando as pessoas tinham problemas. Ela dava conta que as pessoas tinham problemas quando iam falar com ela. Não sei como ela via, era atenção aos outros, era muita atenção aos outros, não sei como se explica isto (...) (Fem.4).

A atenção aos acontecimentos e às situações era outra coisa que valorizávamos (Fem.4).

Quando estive em Lisboa, em S. Mamede, a Madre Fundadora estava sempre atenta a tudo, era uma senhora já de setenta e tais, e uma coisa que me fazia impressão era que ela se interessava por tudo, estava atenta a tudo, mas não era nada por andar a vasculhar, de se meter, gostava de saber mas, não era nada mesmo nada de vasculhar, de desconfiar. Interessava-se e estava atenta, mais nada. Tinha confiança nas pessoas e em Deus (Fem.4).

Recordo-me que quando estava no noviciado ela ia lá, escolhia os livros que achava que nos ajudaria e lia-nos, o que nós chamamos leitura espiritual (...). Ela fixava-nos, estava vendo se a *palavra nos apanhava*. É diferente, eu estar a ler uma leitura e não ligar nenhum e, uma leitura em que sou envolvida por ela (Fem.6).

Primeiro era estar muito atenta a cada uma e perceber como cada uma era, qual era a sua dificuldade, o que se passava dentro dela, qual tinha sido o seu problema, para depois podermos ajudar (Fem.6).

Nada se pode fazer na educação sem amor e interesse. Como é que [Luiza Andaluz] manifestava? É uma expressão de amor: a maneira dela de falar, o sorriso, os olhos penetrantes e que intuía o que se passava dentro de nós, mas principalmente era a vida. O interesse, a ternura do falar, o tom de voz, o acolhimento, nós percebíamos que não era nada fingido, nós percebíamos que não havia duplicidade, havia verdade, sim, verdade. Ela às vezes não nos dizia nada, nem uma palavra, só nos fixava e, era capaz de sorrir, e aquilo penetrava e assim também educava (Fem.6).

Lembro-me que uma vez que ela estava já doente, cheguei [à casa de] S. Mamede, já à noite e fui visitar (...) Luiza. Ela já estava deitada com a luz apagada. Disse-me: «tu hoje, estás preocupada». Só por ouvir a minha voz, ela percebeu que eu estava preocupada. Era mesmo verdade, eu estava nesse dia com problemas e ela percebeu pela minha voz (Fem.8).

Quando entrei para postulante ela [Luiza Andaluz] foi lá e ofereceu uma estampa a cada postulante com um pensamento (...) com um cunho pessoal para cada postulante, que eu ainda hoje conservo (Fem.14).

A atitude de *presença educadora* ganha forma nas entrevistas, nelas caracterizada como, além de ser atenta, *discreta, não controladora e promotora da autonomia*:

(...) a irmã, que estava responsável pelo grupo estava sempre presente mas não estava a seguir-nos (Fem.3).

Ela [a irmã monitora] estava sempre presente, participativa, não polícia, ia conversando com uma aluna ou um grupo de alunas. Este tempo [livre] era mais ou menos uma hora (Fem.3).

[no laboratório] havia uma indicação, depois cada uma tinha o seu trabalho para fazer. É claro que a Irmã estava sempre a seguir cada aluna (Fem.3).

Aqui aquilo que me tocou foi: a irmã vinha ver se eu estava a estudar para o exame teórico, mas não vinha ver como um polícia, vinha ver porque ela tinha a certeza que eu não ia chumbar na prática, então eu tinha que me preparar para o exame, e de facto não chumbei, a convicção daquilo que ela fazia (Fem.3).

As irmãs também viam se nós estávamos bem penteadas ou não. Eu não estranhei nada quando vim de África para o Colégio [Andaluz], eu nem sei... dá ideia que eu saí de uma casa e entrei na mesma casa (Fem.3).

As irmãs (...) não andavam connosco como polícias, era tudo muito simples (Fem.3).

Eu por exemplo, se não fosse a irmã (...) não ia fazer o exame de filosofia. Ela vigiava tudo, ela tinha ido ver se as alunas tinham saído para o exame. Veja, ela era a diretora, havia as responsáveis, ela encontrou-se comigo e disse-me «O que anda aqui a fazer?», depois, disse-me: «Ah, não tem culpa!» olhou para o relógio. A carrinha tinha saído para o liceu, onde se faz exames, antes da hora. Ela, imediatamente foi à procura de uma professora que tivesse carro, interrompeu-se uma aula e a Dona (...) levou-me ao Liceu [para fazer o exame] (Fem.3).

A marca que ela [Luiza Andaluz] deixou no Colégio era que nada lhe era alheio (...). Nada lhe era alheio, depois deixou de o visitar porque era velhinha, cheguei a vê-la em cadeira de rodas, não era assim no início (...). Ela era como uma mãe que vinha, sei lá, era uma mãe que vinha (Fem.3).

Na década de 60, quando eu já era professora [no Colégio Andaluz] tive turmas que, durante os pontos, às vezes saía de propósito e dizia: «tenho que ir ali»; eu tinha a certeza que elas não copiavam nem falavam, eu fazia de propósito sair. Eu não o fazia para ver se elas copiavam ou falavam. Não, não era para isso, eu sabia que elas não o faziam, fazia para elas serem autónomas e assumirem a responsabilidade do que estavam a fazer. Educação para a responsabilização e autonomia, não havia palavras, fazia parte da estruturação, as aulas eram assim, não éramos nós que dizíamos: «faça assim ou assim», não estava no regulamento, não estava escrito. Era uma coisa que já estava inerente, integrado, fazia parte da estrutura, não sei dizer, vivia-se (Fem.4).

[Luiza Andaluz] deveria dar orientações, e ela entregava as coisas mas não andava a vasculhar, a ver isto e aquilo ou aquilo (...). Responsabilizava as pessoas, ela não andava em cima de nós a dizer isto, ou aquilo (Fem.4).

Nos intervalos as meninas iam brincar, desciam as escadas, não sei (...) as meninas estavam sempre acompanhadas, mas não era aquela vigilância, não havia correia, era aquela presença, era uma ajuda! Eu nunca tomei aquela vigilância das irmãs como sentir as crianças aprisionadas (...). Isto era muito familiar aqui (...) (Fem.12).

O recreio era comum por idades, penso que as alunas... elas próprias é que se juntavam. A comunhão ou agrupamento era feito pelas alunas, não era imposição (...) (Fem.3).

Uma das participantes destacou na *presença educadora* a importância do amor, notando que é diferente sentir-se amada ou espiada:

(...) porque as pessoas e as crianças e nós sentíamos este amor e este interesse de Luiza por nós, admitimos acolher tudo o que ela nos queria dizer. Porque uma coisa é eu sentir-me amada outra coisa é eu sentir-me espiada, ou irem ter comigo com sapatinhos de lã e eu não sei até onde vai (Fem.6).

Deste modo, pode-se descrever a *presença educadora*, como sendo também *acolhedora*, como se observa nos trechos das entrevistas abaixo indicados:

[Luiza andaluz] como servita em Fátima, acolhia os estrangeiros; todo esse trabalho, quer queiramos, quer não, a sua maneira educava, o seu interesse pelas pessoas foi uma forma muito grande de poder ajudar os outros a serem mais pessoas e ir ao encontro das suas necessidades (Fem.5).

A gente via que ela era uma pessoa aberta, que nos acolhia, que nos queria bem e que nos amava (Fem.6).

A irmã educadora [na Fundação Luiza Andaluz], dormia na camarata com as raparigas, ficava numa cama junto à porta. Houve uma noite em que percebi que uma delas, quando já todas estavam a dormir, se vestiu para sair [de casa] durante a noite. Eu deixei que ela chegasse até junto da porta, e com ternura quando ela ia a sair segurei-lhe a mão e perguntei-lhe: «onde vais?» (Fem.6).

Eu acho que, da experiência que eu tive [o que educa] é a nossa relação, é o nosso tipo de interesse, a nossa relação com as pessoas, o interesse, o carinho, ir ao encontro, como eu disse perguntar às vezes pelos familiares (Fem.11).

(...) quando eu ia para a Faculdade, e ia ter algum teste ou aula difícil e se [Luiza Andaluz] já estava sentada na secretária eu ia lá pedir orações. Ela dizia: «vai lá não tenhas medo, chega aqui (e fazia uma cruz na testa), vai lá, vai correr bem!» (...). E sempre que eu aparecia ela acolhia-me muito bem a mim e a qualquer pessoa. O acolhimento e o interesse. Ela estava a dialogar connosco e podia ter outras preocupações mas ela estava centrada naquilo que nós estávamos a dizer (...) ela ouvia com muito interesse (Fem.7).

Numa entrevista encontramos claros vestígios de que esta *presença educadora acolhedora* se manifesta também pelo modo de comunicar:

A primeira vez que vi (...) Luiza Andaluz estava a falar com uma irmã. Ficou-me esta imagem desde o princípio: a maneira como ela falava, a atenção que tinha ao falar, a ternura com que falava. Encantou-me a ternura. É isto que me lembro dela, do dia em que a conheci. Ela falava com as pequenas, ela falava connosco. Podia jantar ou mesmo almoçar connosco, e enquanto isto, falava (Fem.8).

Várias são as expressões que nas entrevistas denotam a *presença educadora acolhedora* como *dialogante*:

Eu vejo isto de uma maneira muito bonita nas nossas irmãs do Colégio, eram irmãs que eram mães. Quantas vezes não ficaram a ouvir as alunas até tarde, principalmente aquelas alunas mais velhas, com problemas que já conversavam situações de família, pois é a nossa situação ali é uma situação de uma mãe! Luiza Andaluz era isto! (Fem.11).

Luiza contava-nos muitas coisas, ela contava da regata organizada pelo rei D. Carlos, onde ela participou. Conversava muitas coisas, era uma convivência com ternura. Contava-nos histórias da família, era uma convivência íntima. Falava-nos daquelas pessoas que ajudou. Falava-nos coisas tanto da vida como da religião (Fem.8).

(...) para educar um adulto, já temos que falar, mas primeiro temos que conhecê-lo, depois criar relação, às vezes temos que deixar que seja ele primeiro a criticar-nos e só depois duma relação estabelecida é que, com delicadeza, poderemos falar: «já reparaste que reages assim?» (Fem.6).

(...) quando eu comecei a aula uma das alunas disse: «então os seminaristas não estão cá? Agora todos faltaram à aula?». «Pois faltam, mas os professores sabem que eles faltam». «Eles tem dispensa durante estes dias? Mas porquê isto?!». (...). Eu sempre me prontifiquei a dialogar sobre coisas de fé, durante as aulas, [mas] só quando eram os próprios alunos a provocar, no aspeto positivo, agora eu própria começar ali a levar coisas da fé e da religião para o meio das aulas, não! Quando as perguntas vinham deles eu estava sempre aberta (Fem.7).

Igualmente, com as irmãs que trabalhavam nas instituições, Luiza Andaluz denotava a presença atenta, acolhedora e promotora da autonomia, encontrando indícios, nas entrevistas, de que se trata de um modo de estar presente nas instituições:

Luiza Andaluz confiava nas pessoas. Ia às casas, organizava, depois ia visitar. Confiava nas pessoas, mas ao mesmo tempo *não deixava andar as coisas*. Confiar muito nas pessoas, confiar muito nas pessoas e dar-lhes sentido de responsabilidade, mas *não deixar andar*. Ir lá, estar lá, ver como as coisas estavam a andar, organizar. Luiza Andaluz fazia assim e nós também fazíamos isto com os professores e alunas... eu acho que nós fazíamos assim e os professores também o faziam mas, eu nem sei como é que era, como estava inerente... (Fem.4).

[Luiza Andaluz] nunca me deu indicações nenhuma, ela confiava nas suas colaboradoras [as irmãs] que eram ilustres (...) que apareciam conforme a organização, umas antes e outras depois, tinham outros fazeres noutros locais que eram bastantes (Fem.12).

[No Colégio Andaluz] a nossa irmã (...), que dirigia era muito metódica, muito discreta, exercia a sua função com uma grande subtileza, falava sempre baixo, trazia sempre uma agendinha muito pequenina com tudo, ela sabia o horário de todos os professores, sabia que os professores estavam àquela hora, etc., e conversava com os professores, conversávamos livremente e eu não me sentia presa por correias, nada! (...) conversávamos dos alunos, do que acontecia cá fora, dos nossos maridos (Fem.12).

E2.4. Cuidado

Esta palavra aparece apenas uma vez no primeiro estudo e outra no segundo estudo:

Cuidar da infância, da adolescência, dessa infância e dessa adolescência que aqui desponta para a vida, e que amanhã será a base da família cristã a organizar, é nobre missão (DECT3).

(...) havia este cuidado da parte das irmãs e inclusivamente recorde que num dos Centros onde eu estive [a trabalhar] que as crianças vinham muito maltratadas, quer dizer pouco alimentadas de manhã tínhamos o cuidado de lhes dar um copo de leite e inclusivamente dar-lhes banho (Fem.5).

Contudo, incluímos como manifestações do *cuidado* outras expressões, como *amparo*, que entendemos no sentido de apoiar, *proteção*, que parte da prevenção, e o *ser e dar abrigo*. No referente ao *amparo*, numa das entrevistas, encontramos a seguinte expressão:

(...) elas eram muito amparadas pelas irmãs, qualquer coisa tinham sempre as irmãs, aquelas irmãs próximas, nunca nenhuma veio fazer queixa de irmã nenhuma, nem do Colégio, não tive estas dores (...) as irmãs amparavam espiritualmente, profissionalmente e cientificamente, visto que as irmãs estavam ali ao nosso lado, na sala dos professores (...) (Fem.12).

Nos discursos, por diversas vezes Luiza Andaluz utiliza a palavra *amparo*:

Às quintanistas eu recomendo que ingresseis na Ação Católica, se ainda o não tiverdes feito no Colégio, será além de tudo mais um amparo para vós (DCC1).

(...) a maior parte do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, que espera lá fora? Que amparo tem? (DCC2).

Senhoras de Alcanena, auxiliai essa ilustre benemérita na sua espinhosa missão. Quanto não precisa de auxílio toda a obra que principia. Como a criancinha que dá a medo os seus primeiros passos, ela precisa do amparo e do carinho de todos. Precisa a obra também do vosso óbulo, dos vossos esforços, do vosso trabalho, precisa que lhe criéis um ambiente de simpatia. (DECT1).

Quanto à *prevenção*, como modo de proteção, observa-se no trecho de uma entrevista:

Também a minha preocupação é que a escola fosse realmente um lugar de educação e de prevenção de erros, prever para que eles evitassem é bom quando a pessoa caía e depois se levanta mas se pudermos evitar que eles passem pela experiência da queda, tanto melhor é a pedagogia de (...) S. João Bosco (...) era a prevenção e sabia várias formas de o fazer (Fem.7).

Os discursos parecem indiciar que Luiza Andaluz considerava a formação religiosa como um modo de prevenção, para “debelar as crises mais agudas” (DCAS2) da vida:

(...) as verdades religiosas, que às crianças são ministradas no ensino do catecismo, deverão ser preservativo eficaz que servirá para debelar as crises mais agudas, que a vida lhe trouxer (DCAS2).

A instrução religiosa e educação salutar ministrada nesta Casa (...) abriga e esclarece, evitando que se extraviem aquelas a quem falta a experiência e que, tendo entrado na vida sem amparo seguro, certamente teriam errado o caminho (DECT3).

O cuidado manifesta-se também no *ser e dar abrigo*. A palavra abrigo não aparece no primeiro estudo, mas aparece frequentemente nos discursos:

O edifício que habitais que é hoje e será a vossa casa, assim como já foi também abrigo e amparo para as que nela vos precederam (DCC11).

Como eu quisera dizer a todas as mulheres católicas do meu país: abram escolas, (...), criem abrigos aonde elas possam procurar o amparo moral de que tanto carecem (DECT1).

Mas N. Senhor bem sabe que a casa era precisa para valer aos desamparados (...) Veio a epidemia de 1918 trazer o luto e a miséria a muitos lares sobretudo nos bairros mais privados de recursos; no distrito de Santarém perto de 100 crianças que tinham ficado sem mãe apelavam para a caridade e pediam abrigo e proteção (DCC11).

(...) esse grão de mostarda, foi aqui lançado à terra e hoje é com o maior prazer que a vejo árvore frondosa, onde se vêm abrigar não as avezinhas implumes, mas sim criancinhas cujos corações palpitam de amor e de esperança (DECT3).

(...) estes [os pais] melhor do que vós conhecem os perigos do mundo e deles procuraram resguardar-vos (DCC1).

4.1.3. Sobre a dimensão pedagógica da educação

Considerando esta dimensão como a operacionalização da educação, ou seja, como *o modo* ou *o como educar*, traduzimo-la, por *elaborar e executar*. Trata-se de palavras retiradas do discurso de Luiza Andaluz na festa de inauguração do Centro Social, do Valado dos Frades, em 1947.

A planta do mesmo Centro foi elaborada pelas Servas, depois de estudadas as necessidades do meio e visitado no estrangeiro obras de Assistência Social as mais modernas; já está sendo executada por operários de reconhecida competência e promete estar pronta em parte dentro de poucos meses (DCAS3).

Apesar da referência à construção das instalações do Centro Social, é possível transportá-las para o contexto especificamente educativo. De facto, a elaboração ou planificação da ação que nele ocorre também é resultado da observação e avaliação cuidadosa das necessidades (sobretudo dos educandos), do conhecimento adquirido, que facilita a execução com competência e prontidão.

Nesta dimensão, encontramos diversas categorias e subcategorias que permitem descrever a obra em estudo (cf. quadro 17): *O pressuposto* (P1.), que é educar com a família; as *condições para educar* (P2.), descritas como condições humanas, de disciplina e organização e condições materiais; *as tarefas e responsabilidades* (P3.) do educador, do educando e de Luiza Andaluz; *o tipo de educação* (P4), que descrevemos nesta dimensão educação formal e a não formal.

Dado que no segundo estudo, para esta dimensão pedagógica, são escassos os dados recolhidos, na descrição que faremos de seguida, nem sempre aparecerão elementos dos dois estudos.

PI. Pressuposto

Os dados obtidos permitiram-nos perceber uma firme importância atribuída às famílias na obra em estudo. Assim, designámos por pressuposto esta categoria *educar com a família*, que considerámos como subcategoria única. Parece ser um princípio que projeta toda a ação.

De facto, a sua transversalidade às três dimensões em estudo é evidente, vislumbrando-se como uma finalidade educativa (filosófica), como um valor (ética), mas também como um elemento fundamental na operacionalização da educação (pedagógica).

Optámos por apresentar, para esta dimensão, os dados recolhidos nos dois estudos de modo a não perdermos uma perspetiva global sobre a família e incluiremos nela alguns extratos com matizes da dimensão filosófica ou ética.

PI.1 Educar com a família

O valor da família, o seu papel educativo e as consequências da sua maior ou menor funcionalidade, são elementos destacados por uma das participantes:

(...) aquilo que nós vivemos na família custa muito a desaparecer, seja bom, seja mau. Se é bom sempre nos orienta; mas se a nossa família não tem valores, nem sequer valores humanos tem, é muito difícil ultrapassar quando se é adulto, é muito difícil (Fem.14).

Vislumbra-se a educação prestada nas instituições como uma continuidade da educação da família e não uma substituição:

[Neste Colégio] aprendi tudo na sequência daquilo que a minha mãe também queria (...). Trazia de casa a raiz e aqui tudo floriu e tenho a consciência disso (Fem.1).

(...) mas que havia alunas que não praticavam porque os pais não queriam, é verdade (...) Quem a família não permitisse que praticasse elas não praticavam (Fem1).

Aos fins de semana quem tinha família ia para casa (Fem.3).

Descrevemos esta subcategoria, segundo três aspetos: o *interesse pelas famílias*, a *relação com as famílias* e o *apoio às famílias*.

O *interesse pelas famílias* era manifestado pela proximidade que facilitava o seu conhecimento e, de modo muito particular, a identificação das suas necessidades e, consequentemente, da própria criança:

Mas, a nível das crianças, a proximidade era também [manifestada] pelo interesse que as pessoas [educadoras], tinham com os próprios pais quando iam buscar as crianças ou levar e também saber como elas estavam e se comportavam (Fem.5).

Procurávamos conhecer a criança, a sua família, o seu meio ambiente, as suas aptidões e anseios (Fem.14).

Através do conhecimento que tínhamos da família, sabíamos por exemplo que aquela criança vivia só com os avós, depois íamos visitar, conversávamos um pouco, [perceber a situação] (...) às vezes a criança era irrequieta, depois percebíamos, ou porque teve um parto difícil, ou porque nasceu outro irmão e aquele era pequenino e roubaram-lhe o afeto e o carinho porque aquele era pequenino e deixaram de dar mama (...) estes problemas nós íamos conversar quando visitávamos (Fem.14).

Todo esse trabalho das irmãs connosco era todo um trabalho de uma proximidade muito grande: (...) o conhecerem as famílias, o verificarem se de facto as famílias tinham necessidades porque estavam também muito bem organizado o serviço social (Fem.5).

Em continuidade, surgem os diferentes *modos de relação com as famílias*. Duas participantes, educadoras nos Centros de Assistência Social, descrevem-na com base nas visitas às casas dos educandos:

(...) faz parte da educação, fazia parte ir visitar as famílias. Tudo numa linha de conhecimento básico para sabermos atuar (Fem.14).

As visitas às famílias [das crianças do jardim de infância], eram para ver onde é que crianças viviam, falar com os pais [manifestando] o interesse que havia em que as crianças não faltassem e ver um bocadinho das necessidades (Fem.5).

Também um dos trabalhos que me parece que foi muito importante eram as visitas que as irmãs faziam às famílias. As irmãs conheciam-nas, porque para além de haver a educadora de infância que estava com as crianças, ou a pessoa que estava encarregada de receber as crianças para a cantina ou para fazerem os trabalhos escolares, havia uma irmã que tinha mesmo como missão a assistência social, e essa assistência social era as visitas às famílias para verem quais as necessidades que tinham (Fem.5).

Nestas visitas que faziam às famílias para além de verem as condições em que elas viviam era também para perceberem um bocadinho como as crianças eram conduzidas e tratadas (...) a irmã que estava responsável pelo jardim de infância (...), fazia as visitas porque tinha [também] o trabalho de assistente social (Fem.5).

As festas e os momentos lúdicos constituem, na voz dos participantes que estiveram ligados a diferentes instituições (Fem.1 e Fem.12, Colégio Andaluz; Fem.5 e Fem.9 Centros de Assistência Social e Fem.7 em Escolas estatais), circunstâncias nas quais também se desenvolvia a relação com e nas famílias:

Aquelas lindas festas que a Maria de Jesus Rodrigues organizava (...) eram festas lindas! Ai que lindas! Vinham os nossos pais e os nossos irmãos encantados de verem (...) (Fem.1).

Os meus filhos lá estiveram [no Colégio Andaluz], fizeram-se festinhas, aquilo era a casa deles, era a casa deles! (Fem.12).

(...) porque as festas não eram só para as crianças, mas eram também para as famílias (Fem.5).

E essas récitas serviam para ajudar os pais também a contribuir, eles (...) entravam também nas peças, os filhos entravam nas peças, aquilo era uma loucura verem os filhos a recitarem e eles também a fazerem as coisas (Fem.9).

Então os alunos [da escola pública, onde lecionava] juntavam-se nas casas uns dos outros. Até os pais [entraram na preparação do vídeo]! Com os pais a ajudar fizeram-se cenários, fizeram e tudo isto apareceu nos vídeos (...) eles disseram: assim a gente até tem gosto [nesta disciplina] (Fem.7).

Há também indícios de que os pais colaborariam com as instituições noutros tipos de atividades, para além das festas:

O meu sogro tinha uma quinta com um grande pátio, o autocarro dos meninos [do Colégio] foi lá, fizemos lá uma festinha (...) fez-se lá a despedida da infantil (Fem.12).

Os pais colaboraram muito bem nesse tipo de trabalho, um trabalho um bocadinho (...) mais de saídas, de irmos aos ambientes, aos locais, verificar como as coisas são e, no fim, contarmos, contarmos, fazermos desenhos e atividades acerca destes trabalhos (...). Visitámos os trabalhos dos pais, primeiro pelos transportes (Fem.5).

Nas instituições escolares, duas das participantes, uma aluna do Colégio Andaluz (Fem.1) e outra professora de uma escola estatal (Fem.7), descrevem os momentos de informação sobre o aproveitamento dos educandos como uma oportunidade de estabelecer ligação às famílias:

[Na avaliação das alunas] A Maria de Jesus punha-se em contacto com as famílias: «teve muito bom aproveitamento, tem que estudar mais... para poder tanto e... tanto» (Fem.1).

(...) Sabendo que era um meio de grande analfabetismo, também da parte dos encarregados de educação, eles vinham à escola, mesmo que nós falássemos com eles, eles não entendiam, portanto tínhamos que nós condescendermos com isso e falarmos uma linguagem o mais simples possível e falar sempre dos filhos procurando primeiro realçar os aspetos positivos para que houvesse uma plataforma de entendimento e de interesse logo à partida, porque falando bem do filho era conquistar o pai ou a mãe e depois se havia alguma coisa a dizer que não tivesse correto era muito mais bem aceite (Fem.7).

O *apoio à família* surgiu-nos em distintas formas, que passamos a descrever. Uma participante narra o apoio que sentiu da parte das irmãs que coordenavam e trabalharam no Colégio Andaluz, quer na sua contratação quer na possibilidade que lhe deram de levar para lá as suas crianças, quando ainda não havia jardim de infância:

O meu contacto com a Congregação fez-se profissionalmente, eu precisava de trabalhar fui ao Colégio [Andaluz] porque sabia que haveria lá uma vagazinha para poder ensinar (...), fui atendida pela querida irmã..., fui de companhia, fui com o meu noivo que é hoje o meu marido e fomos os dois apresentámos como tal, (...). Íamo-nos casar e fomos lá como noivos (...). A irmã (...) foi uma querida, recebeu-nos de braços abertos, uma simpatia! Gostou de nós e disse que logo que sim, que talvez não me pudesse dar um horário completo, um horário grande, mas que arranjava umas horas para me dar (...) foi uma grande simpatia, por mim e pelo meu marido, pelo casal porque nos íamos casar e queríamos fazer uma vida como era naquele tempo (Fem.12).

Os meus filhos, nasceram, são dois, o meu (...) nasceu dez meses depois de eu me casar. Pequeno, de fraldinha eu julgo que ainda lá não estava a infantil andavam lá com ele de colo em colo, cuidavam dele enquanto eu dava aulas, no primeiro ano enquanto não tinha sido aberto a infantil. [Podia levar a criança?] Podia! Havia umas irmãs bondosas, havia a nossa porteira que era uma pessoa de muita idade que abria o portão já lá, o portão antigo, e era até doente do meu marido (...) julgo que ela nunca foi irmã, mas era muito devotada às irmãs e a nós (...) eu tinha pessoal aqui [em casa], mas foi naquela altura que saiu uma e a outra não era boa, foi preciso e eu trabalhava à mesma, no alto das janelas [do Colégio] eu via a D. Eulália com o menino nos braços, era uma ternura. Eu fui muito bem tratada naquela casa, devo muito àquela casa! (Fem.12).

Outra participante, que trabalhou em Centros de Assistência Social de zonas rurais, destacou que a formação dada às crianças chegava, por seu intermédio, às famílias:

Era também para educar as crianças e educar os pais. Educávamos as crianças para também atingirmos os pais (...) por exemplo, lembro-me que no princípio do Centro as irmãs ensinavam as crianças a dobrar a roupinha, a rezar, a não comer sem rezar e que à noite deveriam levar uma cadeira para o quarto e pôr sua roupa na cadeira no quarto. Eram as crianças assim pequeninas a arrastar uma cadeira para levar para o quarto e era assim [os pais]: «porque vais com a cadeira para o quarto?». «Disseram lá no Centro que a gente tem que arranjar uma cadeira para pôr no quarto e a roupa que a gente tira vai dobrar, põe-se ali e de manhã vai-se vestir, é para não se sujar!». As crianças iam para casa e iam dizer aos pais aquilo que aprendiam ali, para ajudar os pais a entenderem... para educar também os pais (Fem.9).

O estarmos com as crianças era também para atingir os pais, ajudar os pais a saírem da situação em que se encontrava porque aquela gente ali, só viviam para o campo, vendiam e arranjavam dinheiro e assim, e (...) não era muito fácil de educar, mesmo as crianças e tudo. Com as crianças nós conseguimos chegar aos pais (...) e sentíamos que os pais eram compreensivos, entendiam e gostavam do trabalho que as irmãs faziam lá no Centro. O Centro foi uma grande ajuda (Fem.9).

Para além disso, nas descrições das atividades dos Centros de Assistência Social, observam-se ações de apoio à família, complementares à educação das crianças: as diferentes formações domésticas, a enfermagem e o apoio social:

A irmã (...) era costureira, ensinava lá costura e a irmã (...) era enfermeira (Fem.9).

Tínhamos necessidade de evoluir um bocadinho o povo (...) e na saúde nós íamos fazer ao domicílio (...) eu ia dar injeções e não era enfermeira (Fem.9).

(...) vinham pedir conselhos pela questão dos filhos (...) sobre como fazer o planeamento familiar (Fem.9).

De facto, havia uma irmã que fazia inquéritos às famílias; tinham que mandar para a Assistência Social, que dava alguns subsídios; também era para ver se havia doentes, no caso de haver doentes, era para poder dar essa assistência (Fem.5).

Nos discursos de Luiza Andaluz encontramos também alusão à família, por exemplo, estimulando as alunas a relacionarem-se com os pais:

Ouvi os vossos pais, obedeci aos vossos pais (DCC1).

Queridas alunas, ides para as vossas famílias e lá vos espera carinho e amparo (DCC2).

No discurso na escola da Alcanena alerta para a importância de apoiar a família na sua organização:

Como é preciso trabalhar na organização da família (DECT1).

P2. Condições para educar

Surgiram-nos elementos que se reportam às condições requeridos ao desenrolar do processo educativo, que agrupámos em três subcategorias: *condições humanas*, *condições de disciplina e organização*, e *condições materiais*.

P2.1. Condições humanas

A *condição humana* basilar para educar é *existirem educadores*, bem como *relações construtivas*, e que se faça o *acompanhamento* aos educandos.

Apesar de todas as entrevistas referirem a *existência de educadores*, apresentamos a título de exemplo, duas expressões particularmente significativas:

As aulas eram dadas pelos professores, quer irmãs quer professores de fora (Fem.3).

A qualidade dos professores que tínhamos, víamos isto pelo bom resultado que tínhamos nos exames e nas aulas (...) Os professores eram muito bons, era um ensino de muita qualidade. Quando foi o primeiro ano que os professores não viam os nomes dos alunos, várias de nós dispensámos às orais (Fem.4).

Luiza Andaluz, nos seus discursos, também faz referência à presença dos educadores:

Durante longos anos foi-me possível acompanhar esse Instituto muito de perto estava sempre presente em todas as vossas festas. Lecionava, aconselhava, repreendia e castigava quando era preciso e premiava as que o mereciam. Agora tendes outras senhoras que junto de vós desempenham esse lugar com igual carinho e proficiência, a minha idade já não me permite, infelizmente, ajudá-las sequer (DCC11).

(...) com o esforço da minha fraca voz reforçar o que não duvido já vos têm dito muitas vezes as vossas professoras (DCC1).

Na continuidade da virtude do *amor*, incluída na dimensão ética, destaca-se na dimensão pedagógica uma outra condição humana para educar, as *relações construtivas*.

Apresentamos extratos das entrevistas que se lhe referem, entre os diferentes interlocutores das instituições educativas:

(...) nós procurávamos que houvesse um bom relacionamento entre si, com todos os utentes e docentes do estabelecimento (Fem.14).

(...) mas uma preocupação que tive sempre (...) aproximar as pessoas, relacionar o melhor possível com elas e tentar nunca comentar nada negativo sobre quaisquer colegas a outros colegas, se não tinha bem para dizer pelo menos não dizer mal e então a pouco e pouco comecei a sentir-me à vontade (Fem.7).

Outra coisa que marcou muito o Colégio, era a capacidade que as irmãs tinham de se relacionarem com leigos e leigas que ali davam aulas. Os professores, o respeito que tinham a maneira como os acolhiam era de tal forma que havia uma amizade muito grande entre as irmãs e esses professores (Fem.7).

Tenho muitas saudades [do Colégio] (...) no Colégio novo, tive lá todo o tempo até ao Colégio fechar. Fiz lá os meus 25 anos de casa, onde me fizeram uma grande festa, deram-me um candeeiro muito bonito que ainda hoje uso com muito carinho, foi uma festa muito bonita (...) (Fem.10).

Uma vez (...) o meu marido ia a Paris e, era tempo de aulas, eu fui falar com ela [irmã diretora] porque teria de deixar os trabalhos para esses dias todos, que as irmãs faziam o favor de tomar conta delas [das alunas], mas as minhas horas eram preenchidas com trabalhos e depois, eu trazia para casa e corrigia. Eu fui ter com ela e disse: «passa-se isto assim e assim...». Era uma semana, mas eu não queria que elas ficassem sem aulas. E ela disse-me: «Por amor de Deus vá, quem me dera poder ir consigo!» Eu achei aquilo tão bonito, foram todas muito boas para mim, tenho muito boas recordações daquele Colégio antigo (Fem.10).

Tenho aqui a lista de quem foi lá professor [no Colégio Andaluz], das disciplinas, do que lá dávamos, tanto quanto me lembro às vezes ponho-me a fazer esforço de memória (...) o Sr. (...), chofer que era um querido (...), só este pormenor: ele vinha-me aqui [a casa] buscar (...) então um dia digo-lhe: «ai Sr. (...), estou muito preocupada, tenho lá uma empregada nova e não sei se ela será suficientemente carinhosa para o meu filho». Ele disse: «vamos já buscar a criança!». «Sr. (...), olhe que chego tarde». «Não faz mal». Voltou o carro imediatamente, eu vim cá acima buscar a criança, levei a criança e logo fez o aviso e lá ficou uma irmã com a criança (...). São tantas recordações, que nem faz ideia (Fem.12).

Estas relações construtivas estendiam-se aos educadores e os educandos e a outras pessoas ou instituições da comunidade envolvente:

(...) e elas [as alunas] gostavam muito de mim, quando encontro qualquer pessoa que eu não conheço e me diz, eu fui sua aluna, ainda hoje o que eu sei devo a si, enfim eu fico muito orgulhosa. Eu gostava de tudo, do ambiente, das alunas, de ensinar, do próprio Colégio... ainda hoje quando lá passo eu sinto saudades (Fem.10).

O Centro [de Assistência Social] era muito estimado, depois foi preciso fazer mais umas obras, lá foi o povo que fez. [Nós] fomos pedir a quem tinha carros de bois para ir buscar areia, buscar pedra (Fem.9).

[As festas eram] coisas que elas [as alunas] faziam. Estavam a Madre Fundadora e as outras irmãs, punham música a tocar e dançavam umas com as outras. Lembro-me que convidavam o meu próprio marido e, o meu marido chegou a dançar com as alunas! Porque eram um convívio muito são, também eram menos naquele Colégio antigo, as turmas eram pequenas, começaram com sete, oito, onze (...) (Fem.10).

Depois já não eram só nós irmãs, tínhamos outras pessoas (...) houve uma altura que tivemos necessidade de ter uma psicóloga porque havia crianças que tinham mesmo distúrbios (...) também (...) nos ajudavam a nível de um Centro de Saúde (...) vinha uma enfermeira ver e ajudava os próprios pais, chamávamos os pais para lhes dar orientações (...) (Fem.5).

Os discursos, proferidos em muitas festas, revelam a importância que Luiza Andaluz dava a esses momentos e às relações estabelecidas, que se pode perceber também pelo modo como se expressa:

(...) lembrai-vos, queridas educandas, deste Colégio e filhas queridas do meu coração (DCC2).

Por último, apresentamos trechos das entrevistas que se referem à condição humana que designámos por *acompanhamento* e que aparece na sequência da *presença educadora*, que integrámos na dimensão ética. Se a *presença educadora* é uma atitude de quem educa, o *acompanhamento* é uma condição para educar.

A título de exemplo, apresentamos segmentos das entrevistas que descrevem o acompanhamento prestado pelas irmãs como monitoras no Colégio Andaluz:

À porta de cada sala havia uma irmã vigilante. A gente entrava e elas delicadamente se erguiam, não tenho memória de problemas (...) era uma irmã vigilante porque cuidava do comportamento delas no corredor, por hipótese (...) a juventude é a juventude, se não é, é porque é anormal, mas é claro para evitar que excedessem a irmã que cuidava delas, estava ali (...) mas tenho destas irmãs, das irmãs vigilantes, a melhor recordação eram queridas (Fem.12).

Havia um seguimento, no estudo, na alimentação, na forma de vestir, até no controlo higiénico (Fem.3).

Tínhamos o recreio livre: brincar, passear, conversar. Tinha sempre uma irmã (Fem.3).

Cada dormitório tinha uma irmã, era a mesma que ia connosco para o refeitório, depois não a víamos, porque íamos para o Liceu, aí tínhamos os professores, depois voltava a estar connosco neste tempo livre (Fem.3).

Depois íamos para o estudo (...). Estávamos de novo com a irmã responsável (Fem.3).

Comíamos, uma irmã ou outra, com elas. Estávamos sempre nos almoços, a distribuí-los, a manter um bocadinho a disciplina do refeitório, porque eram dois ou três refeitórios (Fem.11).

Havia sempre uma irmã, uma irmã levantava-as e outra deitava-as, outras vezes era às semanas, mas estava também sempre a outra irmã também (Fem.11).

P2.2. Condições de disciplina e organização

Nesta subcategoria, integrámos dados referentes à *disciplina guiada*, à *organização dos tempos* e à *gestão institucional*.

No seguimento da atitude ética da *orientação*, e da virtude *esmero*, ao nível pedagógico vislumbramos a *disciplina guiada*, como condição para educar.

Esta, não sendo imposta, seria vivida com naturalidade; as educandas sabiam o que tinham de fazer mesmo quando as monitoras não estavam a ver:

(...) a disciplina, que acabou por ser uma rotina, nós já nem dávamos conta, nós fazíamos as coisas sem perceber que estávamos a fazer tudo a horas (Fem.3).

(...) não havia palavras, fazia parte da estruturação, as aulas eram assim, não éramos nós que dizíamos: «faça assim ou assim», não estava no regulamento, não estava escrito. Era uma coisa que já estava inerente, integrado, fazia parte da estrutura, não sei dizer, vivia-se. Não havia um conjunto de normas, eram coisas que já eram inerentes, as aulas eram assim. Estava estruturado, eram as irmãs e os professores. As irmãs que tinham formação para lecionar eram muito poucas, eram só 3 ou 4 professoras, o resto eram tudo professores de fora, mas eles também tinham esta forma de estar. Era a estrutura que era assim, vivia-se assim, eu não sei dizer, não sei explicar como era (Fem.4).

Quando eu era aluna do Colégio, nós estudávamos, íamos para a sala de estudo estávamos a estudar, não estava lá ninguém a ver. Não andávamos a conversar durante o tempo de estudo, já fazia parte, era natural, ninguém andava lá a controlar (Fem.4).

Resumir como nós educámos... é difícil eu dizer porque nem nós tínhamos consciência como era. A vida decorria assim, não havia regras ou um conjunto de normas, era a realidade que se vivia, era isso (Fem.4).

(...) por exemplo, o não copiar. [O que se fazia?] Então era uma formação que se dava, fazia parte das exigências do Colégio. Eram coisas que não eram ditas, eram coisas que já estavam enquadradas e integradas no estilo de ensino, não se dizia: «agora faça isso, agora faça isto». Já fazia parte da estrutura do Colégio (Fem.4).

(...) o funcionamento era diferente do oficial: a ordem, a disciplina e tudo aquilo, não era imposto, sinceramente não era imposto (...) aquilo resultava naturalmente, os miúdos brincavam (...) (Masc.13).

A disciplina pressupunha uma clareza de regras que se evidencia nas entrevistas:

[como faziam?] As alunas sabiam as regras do Colégio, também se tínhamos algum problema nós tínhamos a diretora, elas sabiam que havia o toque para o intervalo e depois o toque para a entrada e elas vinham e assim era nos intervalos depois voltavam para as aulas (Fem.11).

No refeitório todas tínhamos que tomar café com leite (...) (Fem.3).

Tínhamos que comer aquilo que era preparado, não podíamos dizer que: «não gosto!», mas nós passávamos umas para as outras a comida (ri-se). [E as irmãs]? Não havia nunca uma reação de imposição (Fem.3).

Hora de estudo, brincadeira não havia, foi por isso que eu consegui recuperar. Era o tempo em silêncio (Fem.3).

Eu não gostava de salada russa, era difícil de comer, como as coisas eram para comer, não enchia o prato e fui aprendendo a comer. O Colégio tinha um regulamento mas não entravam estas coisas (Fem.3).

Na rouparia, tinha que estar tudo em ordem, no estudo tinha que estar tudo em ordem (...) e tínhamos um horário a cumprir (Fem.3).

Os princípios do Colégio [Andaluz] era a educação, a postura, era a cerimónia. Estávamos por exemplo na sala de costura, e quando a Maria de Jesus aparecia para fazer chamadas disto ou daquilo, [ficávamos sempre em pé]. Estávamos sentadas com os nossos trabalhos, a Sr.^a D. Lucinda entrava, que não era Serva, as meninas punham-se de pé (Fem.1).

A bata era preta com o vivinho vermelho e as internas azul. Tínhamos as nossas fitas, as fitas de bom comportamento. Conforme o aproveitamento tínhamos fitas (...) não me lembro se usávamos todos os dias se era nas festas (Fem.1).

Uma das participantes afirma que, comparando com o que hoje acontece, a disciplina era mais rigorosa; contudo, outra participante nota flexibilidade nas regras dando indícios de que a idade era tida em consideração:

Talvez houvesse uma estruturação um bocado mais apertada, hoje a educação [é] mais leve, mais alargada. Também as crianças hoje têm outros conhecimentos que aqui há alguns anos atrás as crianças não tinham, não viam televisão (...). Éramos talvez um bocado mais rigorosos na disciplina, as coisas mais certinhas (Fem.5).

Garantíamos o melhor funcionamento da disciplina e quanto possível às vezes à noite gostavam de brincar um bocadinho, de conversar, de juntar-se nas camas umas das outras, nós tolerávamos um pouquinho, às vezes era preferível tolerar um pouquinho, por exemplo um quarto de hora, depois nós é que apagávamos a luz e íamos dormir, para de manhã levantá-las (Fem.11).

(...) o jantar era antes do estudo, às vezes quando não tinham aulas, à tarde, estudavam também à tarde mas, acompanhávamos muito no estudo à noite. Normalmente [havia] o estudo à noite, à exceção das mais pequenitas, penso que não ficavam assim tanto tempo à noite (Fem.11).

Focamo-nos agora na *organização do tempo*, como condição para educar e que surge na sequência da *virtude da responsabilidade*, abordada na dimensão ética, mais concreta-

mente na responsabilidade em ocupar, de forma útil, o tempo. Na verdade, na vertente pedagógica, temos a organização do tempo.

Uma participante, restringindo a sua descrição ao Colégio Andaluz, refere os tempos para dormir, levantar, vestir, fazer refeições e higiene, rezar, ir às aulas, estudar. Havia também tempos de lazer: brincar, conversar por iniciativa das crianças, passeios ao campo por iniciativa dos educadores. Constatar a separação clara dos tempos livres e de trabalho, dos momentos de conversa e de silêncio.

O nosso horário era o seguinte: 7.00 horas, levantávamo-nos. Na camarata ao levantar fazíamos uma oração, depois íamos para a sala de estudo, pegávamos nas mochilas, depois refeitório (Fem.3).

Os recreios eram normais de 10 minutos. Parece que havia um recreio maior. Depois de aulas, que eram só de manhã, vínhamos para o almoço (Fem.3).

A seguir ao almoço tínhamos o recreio livre: brincar, passear, conversávamos. (...) Este tempo era mais ou menos uma hora. Depois íamos para o estudo. Hora de estudo, brincadeira não havia, foi por isso que eu consegui recuperar. Estávamos de novo com a irmã responsável. Era o tempo em silêncio, cada um orientava o seu estudo. Depois do lanche, outro estudo, depois o jantar. Depois do jantar um recreio à noite, conversávamos, brincávamos ou em grupo, ou uma com outra. Depois do recreio da noite lavávamo-nos, rezávamos e íamos para a cama. As orações eram orientadas pela irmã na camarata (Fem.3).

Outros dados referentes às condições para educar são os que se referem à *gestão institucional*, pedagógica e administrativa. Trata-se de uma gestão marcada pela flexibilidade, pelo serviço disponível para aquilo que fosse necessário fazer, assim como por uma atenção ao outro e pela solidariedade:

(...) se faltasse uma professora ia sempre uma irmã substituir (Fem.3).

A Maria de Jesus, era assim que tratávamos [era professora], acabava a aula e ia para a cozinha que era ali, no jardim das senhoras, ela acabava as aulas punha o avental e ia para a cozinha para que quando fosse meio-dia ou meio-dia e meia hora que era o almoço estar tudo em ordem (Fem.1).

(...) havendo alunas que tinham muitas dificuldades económicas as irmãs faziam descontos a essas alunas (Fem.7).

Eu não era daquelas alunas que tinha bastantes possibilidades, só podia pagar a mensalidade do Colégio. Nós tínhamos a mensalidade e depois o extraordinário, lápis, cadernos (Fem.3).

[Na Escola de Évora] nós levávamos o almoço de casa, à hora do almoço, almoçávamos lá (...) sabe quanto é que nós pagávamos [ri-se] vinte cinco tostões por mês (...) pagávamos para a ajuda (Fem.2).

P2.3. Condições materiais

A qualidade destas condições é fundamental para educar. De facto, o *esmero*, assim como a *simplicidade*, é também visível nos espaços e nos materiais. Foquemo-nos no Colégio Andaluz, em concreto nas instalações antigas, em relação às quais os entrevistados disseram o seguinte:

(...) era tudo muito simples, ali (...) era a rouparia, havia também uma escada que ia dar a um dormitório, tudo era modesto... não era modesto, era modestíssimo! Meninas que vieram de Lisboa das suas grandes casas [viviam ali] (...) (Fem.1).

(...) era um dormitório das pequeninas, ali ao fundo era a enfermaria (...) era a menina Georgina [que trabalhava lá], aqui era um dormitório, havia uma porta, em frente era o refeitório e depois umas escadinhas que davam para a salinha das senhoras e para o refeitório, logo a cozinha e porta para o jardim (Fem.1).

[em 1930] (...) escada havia o dormitório das pequeninas, o dormitório das médias e o dormitório das grandes e as casas de banho cada uma tinha o seu bidé [era importante as questões de higiene?] (Fem.1).

Qualidade e inovação: o tipo de laboratórios do Colégio antigo, quando eu lá estudei nos anos 40, tinha laboratório de química, laboratório de ciências naturais e de física (Fem.4).

No que se refere às novas instalações inauguradas em 1960, os participantes descrevem-nas do seguinte modo:

Foi nos anos 60 que se inaugurou as novas instalações do Colégio [Andaluz]. Diziam que era o melhor Colégio da Península e dos melhores da europa, eu pensava que era por causa das instalações, mas agora eu acho que não era só por isto. [*Diziam?*] Sim, diziam, os jornais, devia ser o *Correio do Ribatejo*. Só os edifícios eram 16 (Fem.4).

(...) a camarata (...) na sala de estudo (...) no refeitório (...) (Fem.3).

Tínhamos um laboratório e um museu de animais embalsamados (...) (Fem.3).

No laboratório de físico-química (...) havia também o laboratório de botânica se não me enganar (Fem.3).

[No refeitório] as mesas tinham 6 alunas (Fem.3).

(...) no Colégio, as coisas estavam sempre muito bem arrumadas e limpas (Fem.3).

Na descrição destas novas instalações do Colégio Andaluz, destacamos trechos das entrevistas que remetem para uma relação próxima entre a dimensão ética e a qualidade dos espaços:

A partir do 5.º ano cada uma tinha o seu quarto, antes disso era no dormitório (Fem.3).

(...) o nosso quarto [da irmã monitora] era um quarto junto da camarata, que tinha um vidro, com uma cortina do nosso lado e nós por aí percebíamos se elas descansavam, se elas brincavam, o quarto das monitoras era junto aos dormitórios, estávamos sempre as duas (Fem.11).

(...) havia alunas internas do Colégio que para chegar às aulas andavam mais do que muitos dos alunos que estudavam no Liceu (...) penso que isto era próprio e eu penso que isto era uma ideia da Madre Andaluz. O internato era longe, apesar de ser um bloco único, o internato era logo à entrada (...) depois havia salas de jantar, laboratórios... as salas propriamente ditas eram quase no outro extremo (...). Eu penso que era para evitar a história do Colégio, a pessoa estar sempre medida no colégio (...) as alunas antes de chegar às aulas conversavam umas com as outras e iam a pé (Masc. 13).

Estes três trechos remetem para a *qualidade dos espaços*, surgindo na sequência da dimensão ética: o primeiro, muito possivelmente da virtude, respeito pela privacidade e também autonomia; o segundo, tendo subjacente a presença educadora; o terceiro, a qualidade dos espaços parece decorrer do amor, no seu matiz de proximidade e relação.

Apurámos também referências à qualidade dos espaços na Escola de Évora, é à qualidade dos materiais na Casa de Trabalho, localizada na Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, em Santarém:

Elas tinham lá [na Escola de Évora] uma capela muito bonita (...) íamos lá muita vez (...) (Fem.2).

[Na Casa de Trabalho, da Creche em Santarém] até tinha uma máquina de fazer tricot, que nessa altura ninguém pensava ter (Fem.1).

Num dos discursos de Luiza Andaluz também há indícios da valorização da qualidade dos espaços:

Centro de Assistência Social de Valado dos Frades, incluindo nele, está claro, a dita Creche. A planta do mesmo Centro foi elaborada pelas Servas, depois de estudadas as necessidades do meio e visitado no estrangeiro obras de Assistência Social as mais modernas; já está sendo executada por operários de reconhecida competência (CAS3).

Neste caso, a elaboração da planta do Centro de Assistência Social parece vir na sequência da virtude do amor, no matiz de serviço às necessidades do meio, e também da virtude do conhecimento, na medida em que revela o interesse de conhecer outras obras no estrangeiro.

P3. Tarefas e responsabilidades

Na recolha de dados é possível observar que todos os elementos das comunidades educativas assumem tarefas e responsabilidades. Assim aprofundamos nas subcategorias

que integram este item, as tarefas e responsabilidades do educador, dos educandos e de Luiza Andaluz.

P3.1. Do educador (tarefas e responsabilidades)

Nesta categoria surgiram os seguintes aspetos: *conhecer os educandos, preparação, ensinar, acompanhar e ser suporte, garantir a disciplina, e avaliar.*

No respeitante ao *conhecer os educandos* há, nas entrevistas, indícios de que os educadores tinham a preocupação de conhecer os interesses e as aptidões dos educandos:

Tinha uma turma de alunos de artes visuais que era muito fraca a nível de português tinham muito jeito para o desenho, mas fraca a nível de português, estavam no 12.º ano, eu vejo que estava a dar a aula, preocupada com eles porque eles tinham muita dificuldade eu procurava ferramentas para ver se eles ultrapassavam as dificuldades que tinham (Fem.7).

(...) verificava que os alunos tinham muita dificuldade, tinham uma aversão a... [disciplina que lecionava] que era uma coisa louca eu verificava que eles tinham dificuldades que vinham logo do início enquanto não começassem um curso (...) eles não eram capazes de ultrapassar. Então eu (...) apresentei uma exposição por escrito, depois de ter visto os resultados dos exames de 11º ano (...), ter estado a corrigir provas, ter visto a nulidade que eram, fiz essa exposição e apresentei ao presidente do conselho pedagógico, que era o diretor da escola, prestando-me a fazer durante três semanas um curso intensivo (...). Estava pronta a fazer esse curso intensivo da parte da manhã e da parte da tarde, durante as férias (...) eu fiz o curso intensivo, foi uma maravilha, os bloqueios que eles tinham venceram-nos, porque começámos como se eles não soubessem nada (Fem.7).

(...) para educar um adulto (...) primeiro temos que conhecê-lo, depois criar relação, às vezes temos que deixar que seja ele primeiro a criticar-nos e só depois duma relação estabelecida é que com delicadeza poderemos falar: já reparaste que reages assim? (Fem.6).

O *conhecer os educandos*, no que se refere às crianças, passava também por conhecer a sua família e o seu ambiente:

(...) foi muito importante (...) as visitas que as irmãs faziam às famílias. As irmãs conheciam-nas (...). As visitas às famílias [das crianças do jardim de infância], eram para ver onde é que as crianças viviam (...). Nestas visitas que faziam às famílias, para além de verem as condições em que elas viviam, era também para perceberem um bocadinho como as crianças eram conduzidas e tratadas (Fem.5).

Através do conhecimento que tínhamos da família, sabíamos por exemplo que aquela criança vivia só com os avós, depois íamos visitar, conversávamos um pouco, [perceber a situação] (...) às vezes a criança era irrequieta, depois percebíamos, ou porque teve um parto difícil, ou porque nasceu outro irmão e aquele era pequenino e roubaram-lhe o afeto e o carinho porque aquele era pequenino e deixaram de dar mama, (...) estes problemas nós íamos conversar quando visitávamos, faz parte da educação, fazia parte ir visitar as famílias. Tudo numa linha de conhecimento básico para sabermos atuar (...) a educação não podia ser igual tinha que ser individualizada, [a

educação] era igual nos conhecimentos teóricos mas depois tínhamos que personalizar tendo em conta a base de conhecimento que tínhamos [da criança] (Fem.14).

Outra das tarefas e responsabilidades dos educadores é a sua *preparação*, a qual se destaca em diversas entrevistas. Há referências à sua formação inicial mas também à contínua:

Então, voltei para o Colégio já como irmã, onde fiz o 6.º e o 7.º ano e depois a seguir fiz a Faculdade, fiz em Lisboa na Faculdade (...), terminei em (...), depois fiz as cadeiras pedagógicas para se concorrer ao ensino e fazer estágio era preciso ter cinco disciplinas (Fem.7).

Pertencíamos... não sei como se chamava, Cooperativa do Ensino Particular? Será isso, não sei? Levávamos os professores às formações organizados por eles. Também fomos com os professores a Espanha a formações, fomos diversas vezes. Não me lembro que formações, penso que era em colégios, colégios católicos, onde íamos (Fem.4).

Destaco a atenção à formação, íamos vinte e tal irmãs à formação, os professores também iam a formações (Fem.4).

Uma das participantes afirmou que as irmãs professoras preparavam bem as aulas, estando convictas do que ensinavam e possuíam uma diversidade de conhecimentos:

Outra coisa que eu me lembro, via-se que as irmãs que eram professoras e sabiam muito daquilo que ensinavam, sabiam e eram convictas. Dava para perceber, sobretudo, agora que sou adulta. As irmãs tinham uma formação muito grande (...) as aulas eram muito bem preparadas e como sabiam bem da matéria aquilo fluía (...). As irmãs tinham uma cultura muito grande, um saber (...). Nós nunca ficávamos sem aulas mesmo que um professor não viesse, significa que as irmãs tinham uma diversidade de conhecimentos, elas próprias substituíam os professores (Fem.3).

Uma das participantes, mais idosa, cuja função educativa não passou pela docência, referiu-se a uma preparação de carácter mais informal, pelo confronto e diálogo com outrem com mais formação, ou simplesmente no contacto com o próprio povo:

[No Centro de Assistência Social] vinham pedir conselhos pela questão dos filhos (...) eu não sabia, dizia agora não temos tempo para falar desse assunto, mas venha cá tal dia para falarmos, [depois] eu falava com a irmã (...) [enfermeira], sobre como fazer o planeamento familiar [para os poder ajudar] (Fem.9).

Sáímos daqui [de Portugal e] chegámos [a África, o Bispo] disse que seria bom irmos a um curso de formação de seis meses. Estudávamos a língua, estudávamos os costumes e para também podermos aterrar no povo, deixarmos os canudos nas gavetas e irmos para o povo, com o nosso coração cheio de Deus (...) para aprendermos também do povo a vivermos com ele e isto ajudou-nos muito (...) quando nós chegámos tivemos as nossas dificuldades, grandes, porque a vida era muito diferente (Fem.9).

Outra das responsabilidades do educador é a de *ensinar*, que aparece explicitamente nos dois estudos, na sequência da atitude ética *orientar*.

Luiza Andaluz num dos seus discursos refere-se ao ministrar o ensino, noutra à instrução e às habilidades:

É por isso que as vossas professoras, ao mesmo tempo que vos ministram a instrução e habilidades (...) (DCC1).

É por isso que as vossas mestras, ao mesmo tempo que vos ministram o ensino, que aqui vindes receber, quer estudando quer aprendendo trabalhos vários (DCC9).

No primeiro estudo também há referência à responsabilidade do educador ensinar nas vertentes acima abordadas; o ensino aparece como transmissão do conhecimento escolar mas também de habilidades manuais, como é a costura:

[Como professora o que era mais importante transmitir era] a sabedoria, o que estava nos livros, o que o programa determinava, porque havia um programa que nós tínhamos que transmitir (Fem.12).

Ensinavam a fazer roupa (...) (Fem.9).

Uma das participantes, educadora, refletiu sobre a valorização do ensino no passado por comparação com a atualidade:

Também as crianças de hoje têm outros conhecimentos que aqui há alguns anos atrás as crianças não tinham, não viam televisão (...) da parte das crianças não havia assim esse tal conhecimento, nem destreza, era preciso ajudá-los a fazer os trabalhos. Tenho a impressão que havia mais ensino e agora não é tanto ensino, dão-se as coisas para a criança fazer, incentivar a criança a fazer as coisas, a desenvolver, a criar! Na altura nós [educadoras] é que criávamos tudo, tínhamos tudo criado para dar à criança para fazer, hoje em dia é mais: dá-se o material e a criança cria e faz à sua imaginação (Fem.5).

A responsabilidade do educador em ensinar surge nas entrevistas, expressando-se no apresentar e explicar o conteúdo com simplicidade, clareza e progressividade:

Foi muito bonito! (...) a pessoa tinha dificuldades nisto ou naquilo (...) e a professora explicava. Foi muito bom, foi tudo muito bom (Fem.1).

(...) as aulas que as irmãs davam prendiam-nos muito, sobretudo pela simplicidade e clareza como eram dadas as coisas, (...) e como sabiam bem da matéria aquilo fluía (...). Era uma simplicidade na forma de explicar, na forma de dar as aulas (Fem.3).

A simplicidade e clareza e a naturalidade que ela [uma irmã] transmite e como o faz, naquilo que às vezes, parece muito difícil de compreender, acaba por nos trazer a nós uma compreensão clara. Fá-la através de uma linguagem simples, de uma esquematização (Fem.3).

No retiro nós tínhamos um tema. Todos os temas para mim vinham como que em degraus, até chegar ao tema principal do retiro. É algo progressivo de modo a ajudar a pessoa a chegar a uma plataforma de entendimento, de uma forma simples, clara, as coisas não estavam dispersas. No passado [no Colégio] tinha esta mesma sensação. Eu lembro-me que nas aulas de matemática,

coisa rara, eu não sei se isto aconteceu em algum sítio, há uma equação do 2.º grau, nós aprendemos como chegávamos à equação do 2.º grau. Está a ver esta progressão? Eu quando fui para a África acabei por ser professora de matemática. A irmã (...) quando ensinava, nós acabávamos por saber mesmo bem as coisas (Fem.3).

Pelo menos nalgumas disciplinas, lecionadas por religiosas, há vestígios de que no ensinar se pugnava pela ligação entre a teoria e prática:

(...) estas práticas já tínhamos feito pelo menos duas vezes. A irmã dava-nos as aulas, e tínhamos repetido as experiências pelo menos duas vezes no ano. Por semana tínhamos 4 aulas de físico-química, uma vez prática e uma vez teórica. O trabalho era explicado pela irmã, já tínhamos dado a teoria, então depois de explicado é que íamos fazê-lo (Fem.3).

A mesma participante referiu-se à ligação entre o conhecimento escolar e a espiritualidade:

(...) como é que a irmã (...) conseguia ligar a física ao espiritual eu não sei, mas que nós chegávamos lá, sim. Eu não sei... a irmã (...) tinha um dom, não sei se se ela rezava muito, não sei como, mas que ela ligava as coisas, ligava (Fem.3).

Outra das participantes disse que Luiza Andaluz falava da vida e de Deus, fazendo a ligação entre a religião e a vida:

Ela [Luiza Andaluz] falava de todas as coisas, o que se passava na vida, mas também de Deus, da oração. Era religião e vida (Fem.8).

Continuando a aprofundar a responsabilidade de *ensinar*, própria do educador, destacamos, ainda, nas entrevistas a criação de oportunidades de aprendizagem, o que exige não só a seleção das estratégias, mas também o envolvimento dos educandos:

[As alunas] colaboravam nas minhas fantasias de professora: «Vamos fazer assim, vamos fazer assado, vamos fazer uns versos...». E saía!... (Fem.12).

Depois, eu gosto de cantar, ensinava canções francesas, tenho discos, ensinava e mesmo sem os discos, ensinava canções. Fazíamos, escrevíamos (...) pecinhas e depois representávamos; poesias, eu gosto muito de poesias, depois fazíamos na aula da centésima lição, (...) fazíamos uma festa e havia poemas em português ou francês e havia pequenos textos que se diziam e cantigas (...) (Fem.12).

(...) lembrei-me de pôr as minhas alunas do Colégio em contacto com alunas de um outro Colégio da Inglaterra e este senhor que era (...) da Inglaterra deu a direção de um Colégio e eu escrevi (...) pedindo direções. Disse o meu plano: queria pôr as minhas alunas em contacto com as alunas desse Colégio (...). [No ano] quarenta e tal eu já trabalhava no Colégio [Andaluz] (...) não me lembro a data que iniciei (...) mas era no colégio antigo [na casa de Luiza Andaluz] e então mandaram-me uma quantidade de direções de alunas com as respetivas idades e gostos pessoais, *hobbies*. Depois, eu distribuo pelas minhas alunas, claro que eu tinha que as ajudar a escrever, corrigir alguma coisa, mas, quase todas aderiram e começaram a corresponder-se (Fem.10).

(...) esta minha amiga [inglesa] de vez em quando vinha cá e eu levava-a ao Colégio para ir dar aulas de conversação. Ela lia, ou por outra mandava-as ler e depois falavam sobre aquilo que leram, era assim (Fem.10).

(...) quando aparecia uma aluna que me dizia que não gostava de inglês, porque já tinha feito esta experiência num outro lado, eu dizia: «vai passar a gostar!» Eu interessava-me ao máximo, mandava trabalhos extra para casa, depois preenchia-os e trazia-os para minha casa, e passava indicações, anotações à margem. Ajudei sempre (Fem.10).

(...) quando se fazia as cem lições fazia-se uma festa. Eu já nem me lembro bem como se fazia (...) eu puxava sempre por elas para que tivessem melhores notas (Fem.10).

[Eu] queria treiná-los à minha moda, à minha maneira e assim foi (...) cantávamos em inglês e eu mandava-as decorar poesias em inglês, até nestas celebrações da centésima lição, muitas coisas eu fiz (Fem.10).

[Com as crianças do jardim de infância do Colégio Andaluz eram atividades] mais de saídas, de irmos aos ambientes, aos locais, verificar como as coisas são e no fim contarmos, contarmos, fazermos desenhos e atividades acerca destes trabalhos. No fundo eram os chamados centros de interesse, também temas de vida ou outro nome, que (...) eram pedagogias que se utilizavam para que a aprendizagem fosse mais consistente e concreta (...). Visitámos os trabalhos dos pais, primeiro pelos transportes. Como é que podemos ir para aqui ou acolá, até me recordo de termos falado do helicóptero, nos transportes rápidos e ele não pôde aterrar naquela altura mas, tivemos alegria de termos conseguido que na altura [que falámos desse tema] um helicóptero sobrevoasse o espaço do recreio das crianças. Fomos visitar os comboios, fomos visitar um aeroporto (...). Depois foi os trabalhos dos pais. E os trabalhos dos pais foi uma variedade muito grande de profissões. Foi possível levar os pais a abrirem-se a esse trabalho (...) então fomos a todos os lados, fomos ao hospital onde simularam uma operação (...) e o pai que era médico, vestido como se fosse uma operação, fomos ao tribunal (...), fomos à própria Câmara (...), fomos à praça porque havia vendedeiras de praça, havia uma senhora que tinha umas hortas, fomos visitar essas hortas, fomos a um banco, em que no banco ajudaram as crianças a fazerem como se fosse um depósito e um levantamento, fomos aos correios (...). Inclusivamente havia uma criança que era filha de uns empregados do Colégio, também fomos visitar as casas deles (...) (Fem.5).

Incluímos ainda na tarefa de *ensinar* a descrição de uma das participantes que se referiu à aquisição de materiais, para facilitar as condições de aprendizagem:

Eu levava discos, gravador, levava mapas ingleses, as gravações falavam sobre os mapas, eu puxava sempre por elas para que tivesse melhores notas (Fem.10).

(...) os CDs e os mapas comprei-os em Inglaterra, eram mapas enormes que... tinham imagens: da cidade, campos, quintas... [permitiam] diversas coisas para conversar e tinha gravações, de um curso de inglês. Eu aproveitava o que entendia que resultava. Então conversava-se sobre o que se via nesses mapas. Obrigava-as a decorar os nomes das coisas, a fazerem frases (Fem.10).

Dando continuidade à dita responsabilidade do educador, apresentamos um trecho de uma das entrevistas referente ao modo como Luiza Andaluz fazia a leitura; alternando a palavra e o silêncio, facilitando a transmissão da mensagem:

(...) porém, a mensagem que ela lia [Luiza Andaluz], as pausas que fazia, as alternâncias que dava à sua voz e, depois o espaço para que a palavra penetrasse, parece que tudo era preparado para transmitir uma mensagem (Fem.6).

Nas entrevistas em que surgem as responsabilidades e tarefas dos educadores, associadas ao ensinar, encontramos a alusão à preparação para os exames:

Os exames eram vividos pelas irmãs e pelas alunas, assim, intensamente (Fem.3).

(...) a nossa preocupação é que fossem a exame e fizessem boa figura, por elas, pelo Colégio e por nós próprias, mas muito pelo Colégio porque havia uma cotação, eu já tinha estado no Liceu e nos Liceus conhecem-se os Colégios dos alunos que lá fazem exames, quando estive no Liceu (...) eu tive consciência que nós no Liceu, sabíamos quais eram os Colégios que iam lá prestar provas, era a grande preocupação (Fem.12).

Foqumo-nos de seguida numa outra responsabilidade do educador: *acompanhar e ser suporte*.

Nas entrevistas encontrámos as seguintes expressões que a revelam:

Acompanhávamos as alunas [como irmãs monitoras]. A nossa função [de irmã monitora] era de manhã levantar as meninas acompanhá-las ao pequeno-almoço, depois acompanhá-las até ao espaço das aulas que era um caminho grande (...). Dali até ao refeitório ainda se andava um grande bocado e dali até ao pavilhão das aulas também (...). Elas tomavam o pequeno-almoço e depois iam para as aulas, (...). Nos intervalos das aulas ficava uma irmã sozinha, porque nós éramos sempre duas irmãs por grupo, nunca estava uma irmã só. Era um dormitório com algumas trinta e tal a quarenta [alunas] mas eram vários dormitórios (...). No intervalo de uma aula para a outra, no recreio ficava sempre uma irmã por grupo, se esta irmã tivesse alguma coisa mais urgente a fazer ia a outra, até que as miúdas entrassem outra vez para as aulas, alguma poderia ficar na brincadeira (Fem.11).

Normalmente comíamos ou uma irmã ou outra com elas. Estávamos sempre nos almoços, a distribuí-los (...) porque eram dois ou três refeitórios (...) estava sempre uma irmã presente que pudesse agir se houvesse alguma anormalidade e as pudesse acompanhar. Terminava a refeição depois elas vinham assim para os quartos, tinham aulas à tarde (...) ou outro tipo de aulas por exemplo ginástica ou assim. Depois acompanhávamo-las na sala de estudo, havia sempre uma irmã ou a outra na sala de estudo com elas. Eram sempre as mesmas irmãs com as mesmas alunas (...). Na sala de estudo, acompanhávamo-las víamos se elas conversavam muito umas com as outras, se não faziam os trabalhos e também se nos faziam alguma pergunta se nós não estávamos preparadas para responder apontávamos e depois perguntavam (...) de modo que elas pudessem terminar as tarefas das aulas. Depois terminavam esse estudo vinham para os dormitórios aí tínhamos que esperar que elas se arranjassem (...). Eu tive as pequenitas algum tempo e depois mais tarde tive as mais crescidas (...). Depois à noite, depois do estudo da noite subimos com elas para o pavilhão comiam as suas bolachinhas antes de deitar, arranjavam-se (Fem.11).

Aconteceu comigo uma coisa engraçada, que se vê o seguimento, de facto, das alunas (...). Eu disse [à irmã que era professora de...]: «eu não vou estudar para a teoria porque eu vou chumbar». E a certeza da irmã (...). «Tu não vais chumbar não, a menina se faz favor vai estudar para o exame teórico!». [E não chumbei] (Fem.3).

Ela [a irmã professora] disse-me para «a próxima vai ser melhor!» (Fem.3).

(...) mas se uma irmã visse alguma necessidade numa aluna, «seguia» a aluna. Por exemplo havia uma aluna (...) que teve problemas, teve de sair para o casamento e a preocupação da irmã (...) diretora foi preparar a menina para a vida que ela ia levar (Fem.3).

Encontramos também num dos discursos de Luiza Andaluz a referência à *responsabilidade de acompanhar*, explicitando em atitudes e comportamentos:

Durante longos anos foi-me possível acompanhar esse Instituto muito de perto, estava sempre presente em todas as vossas festas. Lecionava, aconselhava, reprendia e castigava quando era preciso e premiava as que o mereciam. Agora tendes outras senhoras que junto de vós desempenham esse lugar com igual carinho e proficiência, a minha idade já não me permite, infelizmente, ajudá-las sequer (DCC11).

Outra das responsabilidades do educador *é garantir a disciplina da instituição*.

No primeiro estudo encontrámos diferentes modos dos educadores assumirem essa responsabilidade. Uma das participantes explicita um dos modos, a interação:

(...) como as coisas eram para comer, não enchia o prato e fui aprendendo a comer (...). Cada irmã que se relacionava com as alunas transmitia estas coisas, era pela interação, muito mesmo pela interação (Fem.3).

A presença do educador, no acompanhamento nas diferentes rotinas das alunas, é uma forma de garantir a disciplina na instituição, aspeto que importa aprofundar e no qual as irmãs monitoras, no Colégio Andaluz, pareciam ter um papel peculiar:

O nosso objetivo era garantir sempre a disciplina do Colégio: que as alunas não faltassem às aulas e cumprissem os deveres, que também fossem educadas com os professores, que soubessem brincar umas com as outras, no respeito; era garantir que as coisas funcionavam normalmente (Fem.11).

(...) comíamos ou uma irmã [monitora] ou outra com elas [alunas]. Estávamos sempre nos almoços, a distribuí-los, a manter um bocadinho a disciplina do refeitório, porque eram dois ou três refeitórios (Fem.11).

Na sala de estudo, acompanhávamo-las víamos se elas conversavam muito umas com as outras, se não faziam os trabalhos e também se nos faziam alguma pergunta se nós não estávamos preparadas para responder apontávamos e depois perguntavam, era garantir a disciplina da sala de estudo (Fem.11).

Nos intervalos as meninas iam brincar, desciam as escadas, não sei (...) as meninas estavam sempre acompanhadas, mas não era aquela vigilância... não havia correia [a prender], era aquela presença, era uma ajuda! (Fem.12).

É que eu fiquei nas mesmas salas [após a venda das instalações do Colégio Andaluz] (...) passei do particular para o ensino oficial (...) [no oficial] eu fazia uma coisa, dava aulas de porta aberta (...) porque as crianças não tinham lá ninguém a guardá-las. Faltava aquela irmã vigilan-

te (...) eu descobri que assim segurava-as melhor: abria a porta: «toda a gente está a ouvir-nos» dizia eu (...) «toda a gente sabe o que se está a passar aqui!», «eu quero que passe quem quer que seja!» (Fem.12).

Os docentes, como qualquer educador, também procuravam garantir a disciplina. Duas participantes, afirmaram que o faziam intervindo e ocupando de forma positiva os alunos:

(...) e um menino em vez de estar com atenção e acompanhar (...) estava a fazer o meu retrato, e eu fiquei furiosa (...). Entretanto tinham-me feito uma proposta de eu apresentar um livro com matriz educativa. É que eu gostei muito deste livro “História de uma gaivota e do um gato que a ensinou a voar” (...). Eu pensei: espera, já sei o que vou fazer. Vou pedir àquele aluno para desenhar os vários momentos daquela história, ele vai ter que a ler, para me ajudar. Então eu disse-lhe: eu já sei que tem muito jeito para desenhar e portanto aproveitando as boas qualidades de desenhador eu precisava da sua ajuda porque vou apresentar um livro assim e precisava desses desenhos (...). Então o rapaz (...) fez-me os desenhos e lá tive os desenhos expostos. Foi uma forma de canalizar o princípio que não estava muito bom, que era desenhar durante a aula e pô-lo ao serviço (Fem.7).

Nós conversávamos, elas às vezes tentavam conversar mais e eu dizia «bem agora não há mais conversa» (...). Pronto, trabalhava-se, trabalhava-se eu não tinha necessidade de castigar nem expulsar nenhuma (Fem.10).

A disciplina implica a intervenção do educador na resolução de conflitos, agindo pelo diálogo, por sua iniciativa ou das alunas, individualmente ou em grupo, com um carácter de advertência ou repreensão:

A irmã, apazigou a situação (...). Fui falar com a irmã diretora, e contei o que tinha acontecido (...) Eu acho que houve uma intervenção da irmã (...) Eu não podia ter contado uma coisa daquelas e ela ter ficado impávida (Fem.3).

Fomos todos chamados individualmente para falar com duas irmãs (...). Chamavam uma a uma para saber o que se tinha passado, isto na minha turma onde tinha sido o roubo (Fem.3).

(...) eram sempre as mesmas [alunas] a irem [ao aniversário de Luiza Andaluz em Lisboa], as alunas revoltaram-se e com razão. As irmãs disseram, as gémeas tocam muito bem. Está bem elas podem ir, e as outras? Então houve um sorteio e calhou-me a mim (Fem.3).

Não havia nunca uma reação de imposição, mas também as irmãs não eram meigas quando não nos portávamos bem, punha-nos no lugar (Fem.3).

Eu apenas expulsei uma aluna de uma aula, ao fim de vinte três anos de ensino, claro eu não fiz queixa dela, eu mandei-a sair porque ela não se calava, estava mesmo em frente da minha secretária, depois tirou germânicas e foi substituir-me no Colégio de rapazes onde eu estive dois anos (...). Estava só a falar para a colega do lado e eu chamava-a atenção ..., eu desviava a atenção e ela voltava bch, bch... à terceira vez, faltou-me a paciência e eu mandei-a sair e marquei-lhe uma falta, e uma falta de castigo, mas eu não fiz queixa dela, foi só para lhe meter um susto de resto nunca senti necessidade de expulsar ninguém (Fem.10).

Apresentamos, por último, os dados sobre a responsabilidade do educador em *avaliar*. As informações que obtivemos restringem-se ao Colégio Andaluz.

As participantes Fem.1, e Fem.4, foram alunas do Colégio Andaluz, respetivamente nas décadas de 1930 e 1940; a Fem.10 iniciou a sua atividade docente na década de 1940 e a Fem.4, na década de 1960. Era destacado na avaliação o aproveitamento e o saber, mas não se restringia a esta dimensão: procuravam avaliar o todo do educando e apresentavam as informações referentes à avaliação:

[Na avaliação das alunas] A Maria de Jesus punha-se em contacto com as famílias: «teve muito bom aproveitamento, tem que estudar mais... para poder tanto e tanto». (...) a avaliação era uma questão do aproveitamento e do saber (Fem.1).

Na sala de estudo do Colégio antigo, que era o antigo salão da casa dos Viscondes Andaluz, era ali que se liam as notas; todos os meses, no fim do mês. Fem.4

(...) avaliava o todo e, em todos os meses (...) (Fem.10).

Nos anos 60 quando iniciei a atividade docente no Colégio, nós tínhamos a caderneta do aluno, onde mensalmente se continuava a registar e a fazer avaliação. Um dos fatores de avaliação que ia na caderneta era a socialização, eram os comportamentos relacionais (Fem.4).

Os modos de recolher os elementos de avaliação, descritos pelas participantes, são chamadas orais e escritas, provas ou pontos e trabalhos de casa. A participante Fem.3, que estudou na década de sessenta, afirma que não havia trabalhos de grupo e refere-se a uma avaliação no início das atividades letivas:

Fizemos no início do ano um ponto ou um exercício. Era a disciplina de físico-química ou matemática, não me lembro era a irmã (...), professora, ela dava as duas disciplinas (Fem.3).

As avaliações eram a partir das provas, fazíamos trabalhos de casa, mas não havia o que há hoje, trabalho de grupos (Fem.3).

Avaliavam com os pontos e as chamadas orais. Nas ciências naturais, fazíamos trabalhos no laboratório, era o quarto onde Luiza Andaluz nasceu (Fem.4).

[Avaliava as alunas] pelas chamadas orais e escritas, mandava ler um bocadinho, depois conversávamos sobre o que tinha lido, depois chamava ao quadro e fazia retroversão, dizia em português e elas escreviam em inglês (...) (Fem.10).

Participantes que colaboraram na obra a partir de 1960 fazem referência às reuniões de professores para avaliação das alunas:

[A avaliação] era assim, juntava-nos na sala dos professores, onde nos juntávamos no descanso, havia uma mesa grande, juntávamo-nos ali irmãmente à volta daquela mesa, cada uma com a sua cadernetazinha. Posso mostrar-lhe as cadernetas, tenho-as todas. Depois a irmã (...) tinha dois grandes livros e era acolitada por uma outra irmã que tirava notas, uma num grande livro outra

num mais pequeno, depois ali estávamos os colegas [professores] da turma (...) era uma conversa amena (...) (Fem.12).

As reuniões que tínhamos [os professores do curso do magistério primário,] com as irmãs eram só para as notas (...) funcionava como um conselho escolar (Masc.13).

Num discurso seguinte refere-se que o comportamento e o aproveitamento escolar eram fatores de avaliação e que havia distribuição de prémios:

Passaremos agora a fazer a distribuição dos prémios às alunas do Colégio e da Creche que pelo seu comportamento e pelo seu adiantamento mais se distinguiram (DCC9).

Uma participante que foi aluna na década de trinta, faz memória deste tipo de sessão solene afirmando que se atribuíam fitas de bom comportamento:

Tínhamos as nossas fitas, as fitas de bom comportamento. Conforme o aproveitamento, tínhamos fitas (...) não me lembro se usávamos todos os dias se era nas festas (...) [Quando é que vos davam as fitas?] no fim do ano, havia a sessão solene. Tinham 15 valores, ou tinha isto ou tinha aquilo, tinha direito a fita ou tinha um lacinho, a minha era uma fita de lã, vermelha (...) era conforme... éramos graduadas com aquela fita, havia amarelo, vermelho (...) (Fem.1).

P3.2. Do educando (tarefas e responsabilidades)

Aos educandos eram-lhes exigidas tarefas, a que se associavam responsabilidades: *estudar e organizar o tempo de estudo individual*, o *registar os apontamentos* das aulas, o *expor as dúvidas*, o *realizar as tarefas propostas*, *assumir a disciplina da instituição* e o *ser com os outros*. Sobre este aspeto foi possível obter informações no primeiro estudo, referentes ao Colégio Andaluz.

Ao educando competia-lhe *estudar e organizar o tempo de estudo individual*:

[o saber] era muito importante! Aqui não havia mentiras, tem que estudar mais, se não, não tem nota para passar. Foi tudo muito bonito! (Fem.1).

(...) Hora de estudo, brincadeira não havia, foi por isso que eu consegui recuperar (...). Era o tempo em silêncio, cada um orientava o seu estudo (Fem.3).

No Colégio era importante o estudar, uma formação sólida, no sentido de não saber as coisas por alto (Fem.3).

Também era da sua responsabilidade *registar os apontamentos*:

Nós tomávamos apontamentos (Fem.3).

Assim como *expor as suas dificuldades*:

(...) quem quiser perguntar alguma coisa, sabe onde eu estou, que me vá procurar».(...) Ela tirava dúvidas, mas não era ela que nos procurava (Fem.3).

Era igualmente da sua responsabilidade *fazer os trabalhos propostos e assumir a disciplina do Colégio*:

[o trabalho de laboratório], fazíamos duas a duas. E depois revezávamo-nos no trabalho. Penso que tínhamos que fazer um relatório, porque no exame também o fazíamos, mas não me lembro bem (Fem.3).

Na rouparia, tinha que estar tudo em ordem, no estudo tinha que estar tudo em ordem As camas eram feitas por nós e tínhamos um horário a cumprir. Por exemplo eu ainda hoje não consigo levantar-me tarde, tenho que levantar-me todos os dias às 7.00 horas, parece que tenho um relógio dentro de mim que aprendi no Colégio (Fem.3).

Destacamos, ainda, a responsabilidade do educando de *ser com os outros*:

O recreio era comum por idades, penso que as alunas... elas próprias é que se juntavam. A comunhão ou agrupamento era feito pelas alunas (Fem.3).

As alunas, nós vivíamos como uma família (Fem.3).

Luiza Andaluz, nos seus discursos às alunas do Colégio e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, refere-se ao estudo pessoal e à aprendizagem de trabalhos, incentivando a uma maior aplicação:

É por isso que as vossas professoras, ao mesmo tempo que vos ministram a instrução e habilidades que aqui vindes cultivar, quer estudando quer aprendendo trabalhos vários (DCC1).

É por isso que as vossas mestras, ao mesmo tempo que vos ministram o ensino que aqui vindes receber, quer estudando quer aprendendo trabalhos vários (DCC9).

(...) queridas alunas mais aplicação e mais cuidado para a próxima vez (DCC9).

P3.3. De Luiza Andaluz (tarefas e responsabilidades)

Luiza Andaluz, como superiora geral da *Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima*, tinha a responsabilidade de *abrir novas instituições* e de *acompanhar as mesmas*, assim como *estar presente nos momentos mais significativos*. Os dois primeiros aspectos foram observados nas entrevistas e no segundo discurso.

No que se refere à responsabilidade de abrir novas instituições encontramos os seguintes trechos:

(...) foi ela que no início da Congregação fundou o Colégio (Fem.4).

O Centro [de Assistência Social] da Benedita foi o primeiro, depois penso que foi o Entroncamento, Valado, Ericeira, estes que ainda existem agora, mas também outros que a Congregação na altura fundou mas há outros que depois deixou, como foi a Golegã e outros que não me recordo bem (Fem.5).

O *acompanhamento das instituições* incluía, em certa medida, o acompanhamento às pessoas que nelas trabalhavam e aos educandos, como recordam as participantes:

[Luiza no início da década de 30] ia lá à escola [de Évora], ela era uma simpatia, muito a amiga dos alunos, ela falava com os alunos (Fem.2).

Era uma instituição da Congregação, era uma casa que ela tinha de visitar regularmente, ela não era do Colégio, mas ia-o visitar. Nada lhe era alheio, depois deixou de o visitar porque era velhinha, cheguei a vê-la em cadeira de rodas, não era assim no início (Fem.3).

(...) quando eu estudei [década de 40], era um Colégio inovador e foi ela [Luiza Andaluz] que o imprimiu, apesar de nessa altura, ela já não estar lá a viver, porque ela era superiora geral. Ela era uma pessoa de muita liderança, mas ela não deixava as coisas, ia ver como as coisas estavam a decorrer, o que era necessário, ela não deixava de qualquer maneira, o que era necessário ia ver, mas não estava lá no dia-a-dia, as pessoas eram responsáveis e ela confiava nas pessoas (Fem.4).

(...) antiga aluna dizia que lá no Colégio o ensino era inovador, por muitas coisas, mas também pelos valores. Agora, quem impulsionou tudo isto foi a Madre Fundadora, mas ela imprimiu isto às pessoas que estavam lá, ela já não estava lá, é verdade, porque ela era superiora geral, ela ia lá, imprimia e responsabilizava quem lá estava (Fem.4).

Uma das participantes evidencia no acompanhamento às instituições, a seleção e a colocação dos professores:

Ela, nos anos 40, ia à Fundação [Luiza Andaluz]. Ela, certamente, interessava-se pelas pessoas e pelo que se fazia e, por saber como as coisas estavam, não por uma questão de curiosidade, mas por causa da sua liderança, ela não era uma pessoa para entregar as coisas e acabou. Não ela não era assim, tudo o que o Colégio [Andaluz] tinha e era, foi ela que imprimiu (...), foi ela que selecionava e colocava os professores, aquelas características do Colégio, foi ela que imprimiu (Fem.4).

Verificamos, no segundo estudo, que Luiza Andaluz estava presente em *momentos significativos das instituições*, como sejam a abertura de instituições, as festas de finalistas, as festas com antigas alunas e os aniversários diversos:

Com o maior prazer me encontro mais uma vez na Benedita, nesta linda aldeia onde as Servas de Nossa Senhora de Fátima vão começar a trabalhar (DCAS1).

Com surpresa vejo que a festa de abertura do Centro [Social do Valado dos Frades], que pensávamos fazer em família, tomou quase as proporções de uma grande festa, devido ao carinho e gentileza com que vós quisestes receber na vossa freguesia as humildes Servas de N^a S^a de Fátima (DCAS3).

Assistir à abertura de uma escola, de um patronato, de uma casa de trabalho, orientada pela caridade cristã, com que prazer o faço sempre (DECT1).

Às que partem e às que pensam voltar só mais uma recomendação final (...) (DCC1).

(...) nem a todas foi possível aceitar o convite para a sua primeira festa de confraternização, organizada por um grupo de Antigas, que se mantém anónimo, e planeava há muitos anos poder realizar. (...) Alegro-me, repito, por ver a forma como organizaram a festa, procurando auxiliar-vos umas às outras na sua realização e esforçando-vos para que tudo decorra na mais fraternal união. Estou certa que este encontro a todas será útil e proveitoso por muitos motivos (DCC6).

Há precisamente 25 anos que essa semente, esse grão de mostarda, foi aqui lançado à terra e hoje é com o maior prazer que a vejo árvore frondosa, onde se vêm abrigar não as avezinhas implumes, mas sim criancinhas cujos corações palpitam de amor e de esperança (DECT3).

P4. Tipo de Educação

Esta categoria inclui as subcategorias *educação formal* e *não formal*. Subjacente, como antes referimos, está a educação informal, que descrevemos quando apresentámos os dados referentes às atitudes educativas na dimensão ética.

P4.1 Educação formal

Na análise de conteúdo dos dois estudos emergiram aspetos referentes à educação especificamente escolar, que designámos por *educação formal*.

No primeiro estudo, encontrámos elementos referentes à *alfabetização*, à *orientação e composição do currículo* e aos *métodos pedagógicos*. No segundo estudo, as alusões à educação formal são reduzidas, expressando-a de forma global:

(...) as vossas professoras, ao mesmo tempo que vos ministram a instrução e habilidades (...) (DCC1).

(...) as vossas mestras, ao mesmo tempo que vos ministram o ensino, que aqui vindes receber (...) (DCC9).

Durante longos anos foi-me possível acompanhar esse Instituto muito de perto estava sempre presente em todas as vossas festas. Lecionava (...) (DCC11).

As crianças do Externato e outras se lhe foram juntando começaram a frequentar aulas de ensino primário e de labores (...) (DCC11).

Notamos indícios relativos à *alfabetização* nas entrevistas que abordam assuntos relacionados com os Centros de Assistência Social e também a formação das próprias candidatas à vida religiosa:

Eu recordo-me que um dos meus irmãos não sabia ler nem escrever e que foi convidado a aprender a ler e a escrever no Centro [Social]. Ele ia lá depois da escola e uma das irmãs ajudava-o (Fem.5).

(...) a nossa Madre Fundadora formava pelo [mesmo] jeito que fez comigo, havia mais irmãs que não sabiam ler e que andavam depois comigo a fazer a 3ª classe. Eu fiz a 3ª classe e a 4ª classe não sei em quantos meses, pouco tempo, mas já era irmã. Antes de ser irmã [no noviciado] já tinha umas aulas de português (Fem.9).

No que concerne à *orientação e composição do currículo*, percebemos que as disciplinas, os conteúdos escolares e as cargas horárias eram as mesmas do ensino oficial.

As disciplinas que eu tinha em África eram as mesmas que eu tinha aqui. O ensino era unificado eram as mesmas disciplinas (Fem.3).

Havia os livros nacionais que seguíamos (Fem.3).

As disciplinas no Colégio eram iguais às do ensino oficial, sempre foi, tínhamos que fazer os exames no Liceu (Fem.4).

Os horários e as aulas eram [iguais] aos do ensino oficial (Masc. 13).

[Como professora o que era mais importante transmitir era] a sabedoria, o que estava nos livros, o que o programa determinava, porque havia um programa que nós tínhamos que transmitir (Fem.12).

O magistério [que funcionava no Colégio] estava dependente da Escola de Magistério de Lisboa (...) As disciplinas eram precisamente as mesmas de Lisboa (Masc.13).

Duas das participantes, Fem.1 e Fem.3, alunas do Colégio Andaluz, respetivamente, nas décadas de 1930 e de 1960, referiram as disciplinas que compunham o currículo:

(...) sei que em 1930 eu já aqui estava [no Colégio], eu devia ter vindo para a primária com os sete ou oito anos (...) era aquele estudo do francês, do português, do inglês e do latim que eu gostava muito e eu falava francês e fiquei por ali (Fem.1).

(...) era a aula de labores (Fem.1).

No 2.º ano tínhamos português, francês, matemática, desenho, labores, ginástica e ciências naturais. Depois do 3.º ano começámos a ter inglês e penso que físico-química (...). Tínhamos também religião e moral e música (Fem.3).

Um participante descreve algumas das disciplinas do curso do Magistério Primário, que funcionou nas instalações do Colégio Andaluz:

As disciplinas eram precisamente as mesmas [do Magistério Primário] de Lisboa: era a didática, a psicologia, o desenho, a educação física (...). A didática estava dividida em dois grupos: a A e a B (Masc.13).

As entrevistas também nos facultaram informações sobre as *metodologias pedagógicas*.

Uma das participantes, afirmou que as irmãs educadoras de infância mais antigas ensinavam a partir do método de João de Deus, tendo feito a sua formação na escola com o mesmo nome. Mais tarde, outras foram formadas na Escola Maria Ulrich, cuja pedagogia tinha por base os chamados centros de interesse:

A partir dos meus seis anitos fui para o Centro [Social] e também ia aprendendo algumas letras que as irmãs ensinavam porque naquela época o método pedagógico que existia era o da Escola João de Deus. A Escola João de Deus de facto era uma das escolas com métodos especiais para ensinar a ler e a escrever mesmo logo a partir do jardim de infância. Antes de irem para a escola, já faziam estas aprendizagens. (...). Era através da cartilha João de Deus que mostra a letra e depois os objetos que se relacionam com a letra (...). Recordo muito bem de nos darem um cartãozinho com a letra e nós íamos dizendo tudo o que se relacionava com aquela letra. Eu não tenho na cabeça todas estas coisas da cartilha, mas recordo que foi um dos métodos que foi utilizado logo nos jardins de infância da Congregação, através da nossa Madre Fundadora [Luiza andaluz] quando ela os ia abrindo (Fem.5).

As irmãs educadoras que existiam eram da Escola João de Deus (...). Na Escola Maria Ulrich, [partíamos] dos centros de interesse. Nos centros de interesse a aquisição dos conhecimentos, [partem] de uma aprendizagem de algo que tem a ver com a vida (...) sei lá... os animais, o conhecimento dos animais, depois contam-se histórias, ouvem-se cantigas, fazem-se desenhos, há as visitas, é todo um aspeto muito dinâmico. Enquanto que o outro, quando era de João de Deus, era muito sentadinhas, carteiras, era estilo de aula, aqui [na Maria Ulrich] eram os chamados cantinhos em que a própria sala está estruturada para que a criança se possa movimentar por áreas de atividade (...) (Fem.5).

A mesma participante disse que, na década de quarenta, nas atividades da Cantina Recreatório, separavam-se os rapazes das raparigas, o que não sucedia no jardim de infância:

[A instituição] tinha os rapazes de um lado e as meninas do outro, não eram juntos [atividades da Cantina Recreatório, década de quarenta]. No jardim de infância penso que era misturado... era misturado sim! (Fem.5).

Continuando a descrição das metodologias, uma das participantes que fora educanda do Colégio Andaluz facultou-nos informações sobre as práticas de físico-química e de ciências naturais:

No laboratório de físico-química, fazíamos as experiências todas, havia também o laboratório de botânica, se não me engano. Nós fazíamos dissecações de animais, já no 6.º ano. As experiências eram mais no laboratório de físico-química. Havia uma indicação e depois cada uma tinha o seu trabalho para fazer (...). A físico-química, tínhamos o exame prático, estas práticas já tínhamos feito pelo menos duas vezes. A irmã dava-nos as aulas, e tínhamos repetido as experiências pelo menos duas vezes no ano. Por semana tínhamos 4 aulas de físico-química, uma vez prática e uma vez teórica. O trabalho era explicado pela Irmã, já tínhamos dado a teoria, então depois de explicado é que íamos fazê-lo, fazíamos duas a duas. E depois revezávamos de trabalho (Fem.3).

Aquilo era o máximo em ciências naturais, qualquer coisa que ela visse nós sabíamos aquilo, nem acredito que hoje se dê aulas como outrora, nós pegávamos numa planta e íamos até à família, à espécie, isto era antes do 5.º ano (Fem.3).

Recolhemos também informações relativas ao ensino das línguas, francesa e inglesa, nas quais se percebe a valorização da fonética e das traduções e retroversões:

Eu guardei ainda apontamentos e coisas que eu usava, porque eu ensinava uma coisa que eu acho que nenhuma professora ensinou, fonética, para que elas compreendessem os sons de cada letra e resultava, resultava muito na pronúncia (...) fui eu que estudei por mim própria, porque achava que era necessário (...) (Fem.10).

Eu ensinava como aprendi, eu aprendi com uma senhora francesa que era filha de diplomata (...) ensinava à moda antiga, os sons, a fonética, eu aprendi aquilo tudo, tudo. Quando eu comecei a ensinar já evitei (...) algumas coisas (...) eu ensinava como aprendi, claro muito mais simplificado (Fem.12).

As alunas [na aula de inglês] falavam português só quando era preciso, eu tentava falar inglês mas só depois delas já estarem habituadas, tínhamos traduções e retroversões tinham que falar português também (Fem.10).

A participante Fem.4, que estudou na década de quarenta, afirmou que havia dias em que as alunas tinham de falar francês, mesmo fora das aulas. Já a participante Fem.1, que estudou na década de trinta disse que só se falava francês nas aulas:

Havia dias em que nós tínhamos de falar francês sempre, fora das aulas e tudo, até nos intervalos, isto até ao 5.º ano. Com certeza que foi Luiza Andaluz que imprimiu isso no início do Colégio, ela fê-lo com base na experiência que tinha em casa: na sua casa também era assim (Fem.4).

[No francês], havia uma miss (...), a miss uma senhora muito distinta, já não era menina, que nos ensinava (...). Nós só falávamos francês na aula, a Semisu¹²² não ia muito de se falar francês para as outras pessoas não entenderem, [ela dizia]: «tem-se que falar claro, tem que se falar a língua que toda a gente entendia, se quiser dizer-se qualquer segredo, fazia-se de outra maneira, agora falar francês para aquela e a outra não entender, não!». A Semisu não queria isto, está certo, é feio (Fem.1).

¹²² Era assim que era conhecida no Colégio Andaluz a irmã Maria Jesus Rodrigues.

P4.2. Educação não formal

No âmbito deste tipo de educação integram-se as *festas*, as *atividades lúdicas e manuais*, as *exposições*, os *passeios* e *as visitas de estudo*, a *participação em atividades civis e de ação social* e *as atividades de âmbito religioso*.

As *festas*, que incluíam o teatro, a música e a dança, são referidas por quase todos os participantes; os próprios discursos de Luiza Andaluz foram proferidos em contexto de festa:

Aquelas lindas festas que a Maria de Jesus Rodrigues organizava (...) eram festas lindas! Ai lindas! Vinham os nossos pais e os nossos irmãos encantados de verem (Fem.1).

(...) elas faziam quadros lindos de Nossa Senhora. Na casa da costura, estava o palco fechado, depois abria-se o palco e elas estavam com as mãos postas e com os anjinhos à volta (...) estes quadros eram vivos, depois, a ... cantava a Ave-Maria de Verdi a Ave-Maria de Schubert, era um quadro vivo, mãozinhas postas e os anjinhos à volta dela. Festas muito engraçadas!... E há aí um livro [com as festas] «os Serões do Colégio Andaluz» (...) (Fem.1).

As festas também eram muito interessantes, os teatros (Fem.4).

Havia também festas e muitos teatros. Sim, as festas e os teatros eram muito importantes. Chegámos a organizar teatros e espetáculos de música (Fem.4).

[Para as festas no Centro de Assistência Social...] nós fizemos os aventais de cetim, feitos com os pontos cruz, e as (...) saias, há de lá ter isto tudo no roupeiro, para as festas. Há coisas lindas, lindas, hão de lá estar ainda, não se deve ter posto fora (Fem.9).

As festas eram coisas que elas [as alunas] faziam. Estavam a Madre Fundadora e as outras irmãs. Punham música a tocar e dançavam umas com as outras (Fem.10).

Os pretextos das festas eram diversificados: comemoração da centésima lição, aniversários, bodas de prata de uma funcionária na instituição, comemoração de final de ano e de despedida dos finalistas, dias dos santos, carnaval, etc. Uma participante mais nova refere-se também ao dia do pai e da mãe. Algumas das festas eram na instituição e outras fora dela.

Havia festas no Colégio. As festas faziam as alunas. Havia festas das cem lições (Fem.10).

Conheci Luiza Andaluz no aniversário dela (...). Uma vez fui eu que lhe ofereci o bolo como símbolo do Colégio. Eramos muitas alunas, tinha que haver uma escolha para sabermos quem viria a Lisboa ao aniversário (Fem.3).

Fiz lá os meus 25 anos de casa, onde me fizeram uma grande festa (...) foi uma festa muito bonita. (...) (Fem.10).

Os meus filhos lá estiveram, fizeram-se festinhas, aquilo era a casa deles, era a casa deles! (...). O meu sogro tinha uma quinta com um grande pátio, o autocarro dos meninos [do Colégio] foi lá, fizemos lá uma festinha (...) fez-se lá a despedida da infantil (...) quando eles saíam recebiam

uma coisinha, que dizia: «recorda o Colégio que te ensinou a crescer», tenho ali, posso mostrar, era em madeirazinha (...) (Fem.12).

(...) ninguém ia a casa pelo carnaval, não havia carnaval para ninguém, o carnaval era aqui a brincar (...) serpentinas, mascarávamos todas muito bem, mas daqui é que não saía ninguém, fazíamos festa aqui (...) as alunas internas com as externas, juntávamos tudo (...) (Fem.1).

As festas marcavam-me muito, nós íamos a concertos, nós atuámos fora. Fora era mais musical, dentro era mais teatro. As festas que nós tínhamos eram mais ligadas às festas do ano. (...) Festas de final do ano, Natal. Na altura das castanhas, acho que até tínhamos água-pé e tudo. Numa festa fizemos um concerto (Fem.3).

Fazíamos [as festas] no dia da mãe, no dia do pai, no Natal, na altura dos santos populares, numa ou outra instituição (...) (Fem.5).

Devemos notar que os discursos de Luiza Andaluz foram preferidos em contextos festivos: o DCC6 terá sido numa festa de confraternização das antigas alunas; o DCC4, numa festa de aniversário de Luiza Andaluz; os DCC1 e DCC9 terão sido proferidos em festas de finais de ano:

Há alguns anos que me tenho afastado um pouco destas festas escolares (DCC1).

(...) pois nem a todas foi possível aceitar o convite para a sua primeira festa de confraternização, organizada por um grupo de Antigas (...) Alegro-me, repito, por ver a forma como organizaram a festa (DCC6).

Que os vossos parabéns e os vossos carinhos não sejam palavras vãs (DCC4).

Às que partem e às que pensam voltar só mais uma recomendação final (DCC1).

Se nos deixais com saudade é também com saudade que nós vos vemos partir (DCC9).

As festas foram referidas pelas participantes, principalmente pelas religiosas educadoras, como uma forma de possibilitar a alegria “de brincar ao faz-de-conta” (Fem.5), o desenvolvimento global da criança (a dimensão física, a imaginação, memória e a capacidade de expressão); o congregar da comunidade educativa, permitindo uma convivência sadia com as famílias; e ainda o conhecimento e desenvolvimento das tradições locais.

As festas que se faziam [nos Centros e no Colégio] eram, não só para ajudar as crianças a saberem expressar-se, a saberem utilizar o corpo, a [terem a] alegria de poderem apresentar uma história, de lhes avivar e desenvolver a imaginação e a memória, pelo gosto de brincar ao faz-de-conta, mas isto também depois proporcionava um encontro com as famílias, porque as festas não eram só para as crianças mas eram também para as famílias (...).

As festas ajudam a congregar e ao mesmo tempo também a ser motivo de podermos expressar as nossas alegrias, o nosso modo de ser, de viver, de trocarmos conhecimentos (...) penso que é um momento que ajuda também a crescer (...) (Fem.5).

Valorizávamos (...) as festas para todos, em conjunto (...). Para nós as festas davam às crianças uma capacidade de representação, de dança, de canto.

[As festas permitem] às crianças mostrarem as suas capacidades; nós conhecíamos as crianças nas festas mais do que no dia-a-dia. Nas festas víamos os que eram mais desinibidos e os que eram mais tímidos, todos iam ao palco. A função da festa era mais uma função educativa porque desenvolvia as capacidades das crianças e uma função social, na medida em que a cultura do povo vinha ao de cima, nós íamos procurar as tradições [por exemplo]: como era (...) [aquela terra] há 10 anos ou vinte anos atrás; as primeiras pessoas que conheceram (...) [a terra] e as danças que se faziam naquela altura. Era tornar presente a história daquele povo. Para mim as festas davam muito trabalho, muita canseira, muita preocupação mas tinham um valor extraordinário (...). A criança desenvolvia-se muito, a criança desenvolvia-se mais a preparar uma festa, do que no jardim infantil dois ou três meses, porque aquilo era muito intensivo, puxávamos muito por elas (...). Nós fazíamos sempre duas festas por ano, pelo menos (...) (Fem.14).

As festas, além da finalidade especificamente educativa, permitiam também angariar fundos. Nos Centros de Assistência Social faziam-se récitas para ajudar a própria instituição; e no Colégio Andaluz para ajudar uma outra instituição, a Fundação Luiza Andaluz, que acolhia crianças e jovens em risco:

(...) depois fazíamos récitas para a ajudar o Centro (...) a levantar-se e a termos possibilidades de manter o Centro. (...) Era também para educar as crianças e educar os pais (Fem.9).

Chegámos a organizar teatros e espetáculos de música para angariar fundos para ajudar a Fundação [Luiza Andaluz] e outras instituições (Fem.4).

Há indícios de que o teatro tinha destaque nestas festas. Nos Centros de Assistência Social seriam protagonistas não só os educandos mas também os seus pais e os idosos (Fem.6). As temáticas abordadas partiam, em geral, de problemáticas vividas, procurando-se encontrar soluções, com base na moral cristã:

Eu gostava muito quando estava na Fundação [Luiza Andaluz] de organizar teatros com elas; estava atenta às dificuldades delas e depois fazia um teatro, com algo parecido com o problema delas, assim no teatro elas já se reviam e aprendiam a ver modos de lidar com os problemas que tinham. Às vezes fazia teatros com histórias bíblicas, mas sempre atenta aos problemas delas, era uma história bíblica que pudesse ajudar naquele problema. É o modo de podermos ajudar e educar as crianças, porque não vale a pena falar, elas não conseguem falar (Fem.6).

Para a formação das pessoas idosas (...) aí, às vezes também ajudam os teatros. É mais parecido com as crianças. No Centro Social do Valado dos Frades, fazíamos muitos teatros com idosos (Fem.6).

E essas récitas [no Centro de Assistência Social...] serviam para ajudar os pais também a contribuir. Eles (...) entravam também nas peças, os filhos entravam nas peças, aquilo era uma loucura verem os filhos a recitarem e eles também a fazerem as coisas. Faziam as festas na altura das férias, a gente precisava das salas. Todos os anos fazíamos festas e com as crianças. (...) a mensagem que transmitíamos era mais levar uma vida cristã porque as pessoas não sabiam (...) nós dávamos catequese e ouvimos: «oh irmã, eu costumo roubar, agora para comungar já não posso roubar; eu comungo no domingo, no sábado vou confessar-me, posso roubar na 6ª feira não é?». Isto acontecia, as crianças diziam, aquelas crianças (...) não percebiam nada das coisas de Deus e

então fazíamos os teatros também com essas coisas, as raparigas tinham peças muito bonitas. (...). Tínhamos necessidade de evoluir um bocadinho o povo (...) (Fem.9).

No teatro reproduzimos a nossa forma de estarmos no Colégio com as irmãs (Fem.3).

Dinâmicas similares às das festas tinham também lugar. As duas participantes que pertencem à Congregação e que trabalharam em Escolas estatais, afirmaram isso mesmo:

Quando vinha a festa de Natal havia pouca coisa, mas havia uma professora de moral bastante interessada que me veio convidar e eu disse: «sim, vamos! Eu ensaio as crianças a cantar canções de Natal, mas é canções de mensagem», «não faz mal, vamos!». Fomos para a frente (Fem.11).

(...) depois íamos, íamos cantar as janeiras, [às escolas], ao lar de idosos, começaram a convidar[-nos] (Fem.11).

(...) na ordem de aprofundamento de estudo, estávamos a dar uma peça de teatro e é uma peça para ser representada; elas têm as suas características próprias. Tudo isto foi dado, então eu disse: «o melhor agora é fazer uma experiência, vocês já têm os meios, juntam-se dois, três, ou quatro em grupos e fora do vosso horário preparam em vídeo (...) com a representação dessa peça (...)». Era uma peça do programa, mas não a peça toda, uns representavam uma parte, outros outra parte e outros [ainda] outra parte, em vez de estarmos ali a ler a peça na aula, eles iam entrar muito mais, porque depois eu dava-lhes achegas (...) não era só dizer, os gestos eram importante, depois a forma (Fem.7).

Foi uma tarde tão gratificante! Tão boa! No fundo eles eram bons professores, eles queriam o melhor para os alunos e então vestindo a pele do encarregado de educação ou vestindo a pele do diretor de turma que vai dialogar com o encarregado de educação criaram-se ali situações muito interessantes que eram aquelas que eram vividas muitas vezes (...) eles disseram acho que aproveitámos muito mais hoje, nesta tarde em que fizemos esta simulação, esta dramatização (Fem.7).

Passemos às atividades *lúdicas*, onde incluímos os jogos, as canções e as atividades livres, como o brincar:

Os jogos também [ajudam] numa linha de destreza, de agilidade do corpo, de memória, porque muitas vezes temos que fixar coisas para podermos fazer os jogos; são atividades abrangentes que desenvolvem a pessoa (Fem.5).

(...) através de várias atividades de jogos, de canções, de festas que se faziam, de passeios, de toda uma quantidade de coisas que, por um lado nos atraía, e raramente havia alguém que não gostasse de ir ao Centro [Social], porque o Centro era qualquer coisa que ajudava a conviver, que ajudava a ter outros conhecimentos, embora nós, como crianças, não tínhamos essa noção (Fem.5).

[No Centro Social] nós dávamos-lhes atividades para fazer, às vezes atividades lúdicas: ensinávamos canções, (...) eram carenciadas, muito carenciadas mesmo (Fem.5).

(...) recreio à noite, conversávamos, brincávamos ou em grupo, ou uma com outra (Fem.3).

Encontramos informações referentes às *atividades manuais*, como a costura, os bordados e o *crochet*:

A irmã (...) era costureira, ensinava lá costura (Fem.9).

No Centro... tínhamos um curso de costura (Fem.9).

Recordo que a irmã... que esteve lá muitos anos, para além de ensinar na sala dos bordados ela também era enfermeira (Fem.5).

(...) com um grupo de senhoras (...) ensinavam artes, por exemplo a costura, bordados, crochet, tricot (...) estas atividades eram para ocupar as crianças e ajudar a saírem um bocadinho da rua, era ajudar na linha do seu crescimento da sua educação (Fem.5).

Algumas participantes afirmaram que se faziam exposições com estes trabalhos:

As meninas que queriam aprender, pois aprendíamos. A Sr.^a D. (...) era uma senhora que sabia muito bem labores (...) depois faziam-se exposições, disto não tenho fotografias nenhuma. As coisas [feitas] eram pessoais mas, depois iam para a exposição (Fem.1).

(...) havia sempre exposições dos trabalhos que eram feitos (Fem.5).

(...) para angariar fundos para ajudar a Fundação [Luiza Andaluz] e outras instituições também fazíamos exposições e vendas de trabalhos feitos por nós em labores (Fem.4).

Igualmente no segundo estudo há vestígios da realização de atividades manuais:

Propõem-se as Servas educar os vossos filhos, (...) meninas com formação doméstica completa, que saibam coser e remendar as suas roupas e até mesmo talhar e confeccionar os seus fatinhos, que possam um dia formar lares modelos em asseio (DCAS3).

Os passeios e as visitas de estudo são também atividades do tipo não formal que, na voz dos participantes, seriam momentos de aprendizagem, convivência e de relação:

Nós, quando eu era professora no Colégio [Andaluz], organizámos excursões com as alunas a Espanha; a vários locais: Espanha norte, Espanha sul, a França. O objetivo era o conhecimento das coisas in loco. Íamos ver os museus, sei lá, íamos ver as coisas lá no local. E depois era a questão da convivência, de relação, isto também era muito importante (Fem.4).

[Na] 5.^a feira da espiga, íamos para o campo, no bom tempo, íamos passear até à linha do comboio (Fem.3).

(...) lembro-me de fazer sair as crianças das salas e fazer a aprendizagem, as visitas nos vários locais (Fem.5).

Valorizávamos as visitas de estudo (Fem.14).

(...) as visitas de estudo e o intercâmbio com outras instituições. As visitas, além da relação, contacto, dos conhecimentos, aquela riqueza, ver que não estamos sozinhos, que os outros estão a fazer o mesmo que nós, que outros fazem melhor que nós e nós queremos também crescer mais um pouco (Fem.14).

Uma das participantes (Fem.4) refere-se ainda à participação das alunas do Colégio Andaluz em *atividades civis* e em *ações de solidariedade social*:

Outra coisa, era a participação em coisas civis em atividades da cidade, em atividades civis que existiam (Fem.4).

[Luiza Andaluz] imprimiu estes valores e também atividades circum-escolares e tudo, ela imprimiu isso. Lembro-me da atenção ao meio, às necessidades do meio, na década de 60 houve umas grandes inundações na zona de Alenquer. Nós, no Colégio, enviámos logo uma camioneta de alunas para ajudar a limpar as casas. Nós nem temos consciência daquilo que se fazia (...). Foi logo um autocarro, para Alenquer com as alunas, para podermos ajudar a limpar as casas (Fem.4).

A participante Fem.7, religiosa, que foi professora numa escola pública, demonstrou ter promovido este mesmo tipo de ações nessas escolas:

Aí procurei que os alunos se envolvessem em ações com os diretores de turma; (...) ações que fossem boas para eles. Concretamente, ali naquela zona iniciavam-se muito cedo a fumar então fizemos uma campanha contra o tabagismo, sugeri várias propostas de trabalho que eles se pudessem integrar para evitar que eles se entregassem ao tabaco, e surgiram trabalhos muito bons mesmo (Fem.7).

Quando havia campanhas (...) a favor dos deficientes (...) o pirilampo mágico, nós pedíamos uma quantidade grande para pôr toda a gente envolvida numa campanha de solidariedade (...) (Fem.7).

As atividades de *solidariedade social* eram também promovidas no Colégio Andaluz, a partir da Legião de Maria, movimento católico que tinha um núcleo no Colégio:

Nós no Colégio [Andaluz] tínhamos o apostolado, na Legião de Maria, tinha eu, quinze anos e íamos fora do Colégio fazer visitas, a quem precisava. Mas, as reuniões, eram no Colégio, era a Legião de Maria do Colégio, isto tem a ver com a formação (Fem.3).

Para além da Legião de Maria, havia outras *atividades de âmbito religioso*, que emergem dos dois estudos.

Começamos por apresentar os dados do segundo estudo, cujo sentido é mais amplo. Os discursos de Luiza Andaluz às alunas do Colégio e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes revelam que a fé “foi ensinada” e que as alunas teriam possibilidade de se inserirem na ação católica:

Sede fiéis à fé que vos foi ensinada, sede cristãs de credo e mandamentos e desejando-vos a felicidade, eu espero que a alcançareis se praticardes o que vos foi ensinado no vosso Colégio (DCC3).

(...) que as minhas queridas filhas de uma e outra casa guardem a palavra de Deus e lá fora saibam traduzir numa realidade viva e palpitante os ensinamentos aqui (DCC8).

Às quintanistas eu recomendo que ingresseis na Ação Católica, se ainda o não tiverdes feito no Colégio, será além de tudo mais um amparo para vós (DCC1).

Às que saem eu diria: ingressai na Juventude Católica se ainda o não tiverdes feito no Colégio (DCC9).

Pela voz das participantes Fem.1 e Fem.3, educandas no Colégio Andaluz, na década de trinta e na década de sessenta, nestas épocas eram propostos retiros no Colégio, tidos como momentos de formação cristã e de oração:

A capela [da Creche] era e é muito bonita (...) nós todas contribuimos para se comprar uma imagem de Nossa Senhora de Fátima muito grande. Os retiros eram todos ali também, tínhamos retiros era o Dr. Gustavo de Almeida [que os orientava] era muito o assistente dos retiros (Fem.1).

(...) nós tínhamos retiros que eram temáticos. Escolhia-se um tema e era à volta do tema (...) Os retiros eram momentos mais de formação, mas também de oração. Fazíamos retiro mais perto da Páscoa (Fem.3).

Havia outros pequenos momentos de oração, por exemplo à noite, na camarata, antes do deitar:

As orações eram orientadas pela irmã na camarata (Fem.3).

Tentávamos fazer uma oraçãozinha com elas à noite, as duas ficávamos com elas. Era mais fácil [rezar] com as pequeninas do que com as mais crescidas (Fem.11).

Tal como no Colégio Andaluz, nos jardins de infância dos Centros de Assistência Social, há indícios da iniciação da criança à oração, neste caso através de canções:

As crianças rezavam e gostavam de rezar, havia uma canção que nós cantávamos quando nós chegávamos ao jardim de infância, e ainda no meu tempo de educadora cantávamos junto do Menino Jesus que tinha uma cruz: «Bom dia Menino Jesus, venho dar-te o meu coração e desejo-te para todo o dia a minha alegre oração» (Fem.5).

Segundo duas participantes, que estudaram na década de trinta (Fem.1) e de quarenta (Fem.4) em duas instituições distintas, outras atividades de âmbito religioso, como a catequese e a eucaristia, não decorreriam nas instalações das escolas, deslocando-se as alunas aos locais onde era ministrada ou celebrada:

Foi lá [na Escola de Évora] que me ensinaram tudo, foi lá que eu fiz a primeira comunhão, foi lá que eu aprendi tudo o que eu hoje sei, de catequese. A catequese não era na escola, era perto e as professoras levavam-nos lá (Fem.2).

Quando eu estudava no Colégio [Andaluz], nós íamos à missa, mas era fora do Colégio era na Fundação [Luiza Andaluz], eram as alunas internas que iam. Eu queria ser irmã, por isso ia, não me lembro se era obrigatório (Fem.4).

Terminamos recordando o que já referimos em F2.3: nestas atividades de âmbito religioso, nem todos os educandos participavam. De facto, a participante Fem.1, relata que havia alunas que não iam a estas ações, porque os pais não o desejavam:

(...) havia alunas [no Colégio Andaluz] que não praticavam porque os pais não queriam, é verdade (...) e elas não praticavam (Fem.1).

4.1.4. Perspetiva global das três dimensões

Na abordagem descritiva a que recorremos para investigar a obra socioeducativa de Luiza Andaluz, tivemos por referência três dimensões que estabelecemos previamente – filosófica, ética e pedagógica. A análise de entrevistas e de discursos que apresentámos no tópico anterior deixou-nos perceber que estas dimensões se encontram profundamente entrelaçadas, pelo que se justifica voltarmos aos dados recolhidos nos dois estudos que realizámos para empreendermos uma segunda análise, agora orientada para a compreensão dessa interligação.

Focando-nos no primeiro estudo, para ilustrarmos a interação entre essas três dimensões, começamos por apresentar parte da entrevista a uma antiga aluna do Colégio Andaluz:

Nós tínhamos muito boa preparação, não só em grupo, mas se uma irmã visse alguma necessidade numa aluna, *seguia* a aluna. Por exemplo havia uma aluna (...) que teve problemas, teve de sair para o casamento e a preocupação da irmã (...) [diretora] foi preparar a menina para a vida que ela ia levar. Ela estava grávida, mas ninguém soube de nada, nem pelas irmãs, nem pelas meninas. Esta moça, ela ficou muito marcada positivamente pela irmã (...). Ela mais tarde dizia-me: «Eu não sabia nada do casamento, a irmã (...) falava-me de coisas que eu não sabia do casamento». A irmã (...) tinha muita preocupação como ela iria para o casamento, mas ela ficou algum tempo lá [no Colégio], já grávida, e a irmã preparou-a. Está a ver a discricção, nós não sabíamos. Eu só soube porque mais tarde ela [a colega] me contou, ela fala-me disto muitas vezes (Fem.3).

Neste texto, a nível da dimensão filosófica, destaca-se a finalidade última de preparar para a vida futura, neste caso para o casamento, que se cruza com a atenção e interesse pelo outro, e o desejo de o ajudar, próprio da virtude do *amor*, com forte pendor ético. Assim

se justificam as decisões pedagógicas: a jovem mantém-se no Colégio sendo-lhe proporcionada formação orientada.

Vislumbra-se, ainda a nível da dimensão ética, uma *presença educadora* atenta e orientadora, promotora da autonomia, emergindo também as virtudes de discrição e respeito pela privacidade, estando esta associada à virtude do amor, no matiz de ajuda ao outro.

Outro entrevistado, ao descrever a estrutura arquitetónica das novas instalações do Colégio Andaluz relaciona-a com as três dimensões:

A filosofia [da Escola do Magistério] era a mesma do Colégio (...) olhe que era uma filosofia que eu não encontrei em mais lado nenhum, é que eu (...) visitava Colégios, não havia nenhum que tivesse uma das características (...) havia alunas internas do Colégio que para chegar às aulas andavam mais do que muitos dos alunos que estudavam no Liceu (...) penso que isto era próprio, e eu penso que isto era uma ideia da Madre Andaluz, o internato era longe, apesar de ser um bloco único, o internato era logo à entrada (...) depois havia salas de jantar, laboratórios... as salas propriamente ditas era quase no outro extremo (...). Eu penso que era para evitar a história do Colégio, a pessoa estar sempre metida no Colégio (...) as alunas antes de chegar às aulas conversavam umas com as outras e iam a pé (Masc.13).

A estrutura descrita facilitava a relação entre as alunas externas e internas, permitindo que estas tivessem as mesmas oportunidades daquelas que estudavam no Liceu de Santarém. Esta operacionalização pedagógica tem subjacente um pressuposto-guia: “evitar (...) a pessoa estar sempre metida no Colégio”, que tem em vista o contacto com outrem e com o mundo em redor. Vislumbra-se, por isso, aqui a dimensão ética, marcada não só pela virtude do amor, nos seus matizes de relação e comunhão, mas também pela valorização da igualdade de oportunidades (entre os alunos do Colégio Andaluz e do Liceu), que está enlaçada na dimensão pedagógica.

Três outras participantes descrevem os Centros de Assistência Social, pondo a tónica em aspetos que nos ajudam a compreender as possíveis relações entre as dimensões que temos em atenção. Assim, uma delas associa a “preocupação pelo crescimento da pessoa, pelo desenvolvimento”, com a própria existência dos Centros de Assistência Social:

Luiza Andaluz quando nos falava revelava a sua vivência, a preocupação pelo crescimento da pessoa, pelo desenvolvimento; por isso criou os Centros Sociais para que a nossa ação fosse mais facilitada numa estrutura, num ensino estruturado (Fem.14).

De modo explícito, esta participante faz a ligação entre a finalidade que é o crescimento da pessoa e o desenvolvimento (dimensão filosófica), com a necessidade de criar

estruturas capazes de operacionalizar estas finalidades (dimensão pedagógica). Outra participante complementando este pensamento, introduz nele elementos da dimensão ética:

Eu penso que a educação [nos Centros Sociais] era na linha de um crescimento e desenvolvimento, que se pretendia que se atingisse. E eram com coisas muito simples, não eram grandes métodos, grandes coisas, mas era aquela proximidade, aquela alegria, a ocupação que nos davam através de várias atividades de jogos, de canções, de festas que se faziam, de passeios, de toda uma quantidade de coisas que, por um lado nos atraía, e raramente havia alguém que não gostasse de ir ao Centro, [e] que ajudava a conviver, que ajudava a ter outros conhecimentos, embora nós, como crianças, não tínhamos essa noção (Fem.5).

Em termos da dimensão filosófica, encontramos, mais uma vez, a finalidade do “crescimento e desenvolvimento”. Na operacionalização dessa mesma finalidade, refere que “eram coisas muito simples” que se faziam; que “não eram grandes métodos”: “várias atividades de jogos, de canções, de festas que se faziam, de passeios”, referindo-se também à “ocupação” criteriosa do tempo. Encontramos, ainda, no plano ético, a virtude do amor (“aquela proximidade”) convivência e ajuda, e também, a virtude do conhecimento (“ajudava a ter outros conhecimentos”), notando-se, ainda, vestígios da virtude da alegria (“aquela alegria”).

Noutro trecho, da mesma entrevista, vislumbramos elementos que nos levam a compreender, de forma clara, o modo como a ética se constituiria como suporte das opções pedagógicas, mesmo das mais simples, como seja o uso de um bibe:

Passado um tempo depois com os novos métodos e as novas formas instituímos as crianças usarem um bibe, para não haver tanta distinção entre os que vestem bem e os que vestem mal ou os que vinham mais sujos, mas isto tudo muito discretamente, eu penso que foi assim todo um trabalho que foi sendo assim feito (Fem.5).

Emergem neste extrato diversos valores, que ao serem vividos pelos educadores, se traduzem em virtudes: a igualdade (“não haver tanta distinção entre os que vestem bem e os que vestem mal”), a discrição (“isto tudo muito discretamente”) e, de modo implícito, a virtude do amor, pela atenção e respeito manifestados às crianças, nomeadamente às que se “vestem mal”.

A mesma participante volta a destacar a premência do desenvolvimento da pessoa (crianças, adolescentes ou outros utentes), para que possa “ser mais pessoa” e afirma que nos Centros de Assistência Social a forma de atingir esta finalidade é “sempre em colaboração com as famílias”:

O Centro Social é na linha de possibilitar um desenvolvimento, de certo modo harmonioso, sempre em colaboração com as famílias, aos utentes, às crianças, adolescentes e de facto numa linha de ajudar a pessoa a ser mais pessoa e haver a comparticipação não só das famílias mas de toda a comunidade local, porque o Centro Social normalmente está aberto à população, para várias atividades não só de jardim de infância, não só de serviço social ou de terem enfermagem mas de outras atividades (Fem.5).

Encontramos, mais uma vez a dimensão pedagógica aliada não só à filosófica, mas também à ética. A colaboração com as famílias, as atividades de jardim de infância, o serviço social e a enfermagem surgem neste texto como um modo de operacionalização educativa (dimensão pedagógica), associado à virtude do amor, manifestada como serviço e aproximação à comunidade (dimensão ética), tendo como horizonte o possibilitar o desenvolvimento das pessoas (dimensão filosófica).

Outra participante, invocando a sua experiência nos Centros de Assistência Social, descreve também aspetos que expressam o modo como se relacionam as três dimensões. Reafirma-se a finalidade educativa do desenvolvimento, neste caso não só pessoal mas também do povo, segundo uma visão cristã:

Todos os anos fazíamos festas e com as crianças. (...) a mensagem que transmitíamos era mais levar uma vida cristã porque as pessoas não sabiam (...) nós dávamos catequese e ouvimos: «oh irmã eu costume roubar, agora para comungar já não posso roubar; eu comungo no domingo, no sábado vou confessar-me, posso roubar na 6.^a feira não é?». Isto acontecia, as crianças diziam, aquelas crianças (...) não percebiam nada das coisas de Deus e então fazíamos os teatros também com essas coisas, as raparigas tinham peças muito bonitas (...). Tínhamos necessidade de evoluir um bocadinho o povo (...) (Fem.9).

À semelhança das outras entrevistas, também nesta encontramos a finalidade de desenvolvimento do povo (dimensão filosófica), no sentido de desenvolvimento moral, sendo focadas as virtudes da verdade e da honestidade (dimensão ética), a partir de uma abordagem cristã de conteúdo catequético, surgindo o teatro como modo para a sua concretização (dimensão pedagógica).

Esta mesma participante descreve a sua vivência da virtude da fé, relacionando-a com o serviço socioeducativo, prestado à população:

(...) na saúde, nós íamos fazer o domicílio (...) eu ia dar injeções (...) e procurava dar Deus, pôr as pessoas em contacto com Deus (...) nós levámos Deus nas coisas que fazíamos com eles, mas era em tudo, se lhes estávamos a dar de comer se os estávamos a limpar, nós servíamos-nos do nosso trabalho para levarmos Deus. Dávamos testemunho pela nossa vida. Levávamos [Deus] pelo testemunho. As pessoas procuravam-nos até para nos pedir... para não terem tantos filhos..., vinham pedir conselhos pela questão dos filhos (...) sobre como fazer o planeamento familiar (Fem.9).

A virtude da fé, que aparece neste texto, decorre da relação com Deus, que a impele a assumir os gestos de amor e de cuidado, revelados em Jesus Cristo. Na vivência da virtude da fé, e do amor, Deus torna-se presente na atualidade: “nós levámos Deus nas coisas que fazíamos com eles, mas era em tudo, se lhes estávamos a dar de comer, se os estávamos a limpar”. Nesta citação, percebe-se claramente que o ideal que imprimiu identidade ao educador é Jesus Cristo, que o impeliu a um compromisso ético, manifestado pelo serviço, pelo testemunho e a orientação: “vinham pedir conselhos pela questão dos filhos (...) sobre como fazer o planeamento familiar”. Coerentemente, destaca-se o assumir essa identidade como condição para exercer a função de educar.

Esta participante, que seguiu a vida religiosa, compara, ainda, a partir da sua própria experiência, a ação socioeducativa das Servas do Nossa Senhora de Fátima nos Centros de Assistência Social em Portugal com a mesma ação realizada, posteriormente, em África. Neste paralelismo, encontramos elementos das três dimensões:

A educação [que nós dávamos] era mais pelo testemunho, também aquelas récitas, ir às casas das pessoas, isto era igual [ao que fazíamos em] África, íamos a casa das pessoas dizer que não se contentassem com aquilo que tinham [situações paupérrimas]. Deus não queria aquilo (Fem.9).

Evidencia-se neste texto a virtude do amor, expressa pela aproximação às pessoas (“íamos à casa das pessoas”) e pelas atitudes educativas, do testemunho (“a educação... era mais pelo testemunho”) e da orientação (“íamos... dizer que não se contentassem com aquilo que tinham”). Estamos no campo da educação não formal, que se vê determinada pela perspetiva de desenvolvimento das pessoas e da população, e de um dever que convoca no sentido de lhe permitir condições de vida mais dignas.

Em continuidade, esta participante descreve o modo como, numa primeira fase, operacionalizavam a mencionada finalidade educativa, expressando, ao mesmo tempo, aspetos das outras dimensões:

Nós ensinávamos as mães a mandarem as crianças para a escola. [Dizíamos] depois com as crianças, sabendo ler, sabendo contar poderiam ir com as crianças às lojas e comprar melhor as coisas, e depois, os filhos com certa formação, já poderiam ser enfermeiros, padres, administradores. Daqui [a algum tempo], podem ser os enfermeiros daqui e os professores daqui em vez de serem os brancos. (...). Na altura da revolução, nós trabalhámos tanto, tanto, tanto para que o povo tivesse a sua independência, fizemos aqueles grupos a sensibilizar o povo que depois aquela terra não era mais portuguesa mas africana (Fem.9).

É a partir da formação dada às famílias – aqui, em concreto, às mães –, sobre a importância da escola, que permite o saber “ler” e “contar”, que se abre uma via de desenvol-

vimento das populações, o que começa pela quotidianidade (“sabendo contar poderiam ir com as crianças às lojas e comprar melhor as coisas”).

Cruzam-se deste modo a dimensão filosófica e pedagógica a que se alia a ética: emerge a virtude do empenho e o valor da autonomia (“nós trabalhámos tanto, tanto, tanto para que o povo tivesse a sua independência”) e, como se compreende, a atitude educativa da orientação (“nós ensinávamos as mães a mandarem as crianças para a escola”).

Nos contextos especificamente escolares, como eram as aulas do Colégio Andaluz, encontramos igualmente elementos que denotam o entrecruzamento das três dimensões. Eis um trecho que evidencia ligações entre a dimensão pedagógica e ética:

Aos 15/16 anos fui passar as férias (...). Fizemos no início do ano um ponto ou um exercício. Era a disciplina de físico-química ou matemática, não me lembro era a irmã... a professora, ela dava as duas disciplinas. De maneira geral todas tiveram má nota. A irmã foi chamando e entregou os pontos da melhor para a pior nota, eu estava aflita, ela não me entregava, deixou toda a gente sair para o recreio e depois disse-me «venha cá!», e eu fui. Todas tínhamos receio de irmã (...), porque ela não brincava, fui assustada e vi que não tinha tido nota muito má, havia notas piores. Ela perguntou «Oh (...)! O que se passou consigo nas férias?» Como adulta percebeu que eu tinha tido qualquer coisa. É uma atenção muito grande, daí que eu diga que era uma casa não um Colégio. É uma ação maternal, só uma mãe é que está atenta e vê o que se passa com um filho ou uma filha. Eu disse: «nada!» Mas, eu sei que era um namorado que eu tinha, que tinha arranjado outra e que eu o deixei. Ela disse-me: para «a próxima vai ser melhor!». É uma atenção muito grande, era uma casa. Havia franqueza, ternura, mas quando era para dizer as coisas, diziam-se (Fem.3).

Nestas palavras encontramos referência a elementos curriculares como sejam as disciplinas de matemática e de físico-química, e as tarefas e responsabilidades do professor, neste caso avaliar (“fizemos no início do ano um ponto ou um exercício”) e acompanhar o aluno, dando-lhe suporte (“ela disse-me: para a próxima vai ser melhor!”). Encontramos também alusão à dimensão ética, muito ligada à pedagógica: unida a essa tarefa de avaliar e acompanhar, está a atitude que denominámos de “presença educadora” (“é uma atenção muito grande”); a virtude do amor, manifestada no interesse pelo outro, no afeto maternal e na ternura; o respeito pela privacidade, que o silêncio da educanda merece; e a virtude da verdade e da firmeza (“havia franqueza, ternura, mas quando era para dizer as coisas, diziam-se”).

Se a participante que identificámos por Fem.3 descreve certas virtudes na ação educativa de uma irmã professora, a Fem.5, no extrato que de seguida apresentamos, foca-se nas virtudes de amor e de firmeza manifestadas por Luiza Andaluz:

Eu acho que ela [Luiza Andaluz] educava com ternura e firmeza. Ela era uma pessoa firme. Ela era uma educadora muito educadora, pelo seu jeito de falar, pelo seu jeito de acompanhar as ins-

tuições, de se interessar pelas atividades que eram feitas, de facilitar e proporcionar que as irmãs tirassem os cursos, a forma como lidava com as pessoas também se via nela uma proximidade, um interesse, um desejo que a pessoa fosse pessoa, que a pessoa se sentisse bem, que a pessoa se realizasse, acho que isto se via muito nela (...). A ternura porque Luiza era próxima e se interessava pela pessoa. Era olhos nos olhos e a firmeza, porque aquilo que era, era. Não era assim de... deixar passar. Penso que conversava de uma maneira muito próxima e eu vi isso durante os anos que estive (...) a tirar o curso (Fem.5).

Vislumbra-se aqui como finalidade educativa última o “desejo que a pessoa fosse pessoa, que a pessoa se sentisse bem, que a pessoa se realizasse”, para o que exige, naturalmente, educadores bem formados (“proporcionar que as irmãs tirassem os cursos”) e a abertura de instituições socioeducativas e seu acompanhamento. Neste particular, a participante Fem.5 refere-se ao “jeito” de Luiza Andaluz fazer tal acompanhamento sempre dinamizado pela virtude do amor muito aliada à firmeza (“a ternura porque Luiza era próxima e se interessava pela pessoa. Era olhos nos olhos e a firmeza, porque aquilo que era, era. Não era assim de... deixar passar”).

Tendo em conta o acima exposto, podemos afirmar uma ligação profunda entre o carácter operacional da ação socioeducativa de Luiza Andaluz (dimensão pedagógica) e as suas atitudes que, ao serem orientadas por valores, se tornam virtudes (dimensão ética), tendo como horizonte finalidades educativas últimas (dimensão filosófica). Esta penetrante interação permite compreender as palavras da participante Fem.8:

“Eu não sei dizer como Luiza educava, em Luiza tudo era educação, tudo educava” (Fem.8).

É destacada a importância dos valores (dimensão ética), o que é considerado pela participante Fem.4 como a razão da qualidade na educação:

Considero de qualidade, por exemplo, a importância que se dava aos valores humanos: a atenção aos outros, a seriedade a honestidade, a bondade e o respeito (Fem.4).

As participantes Fem.8 e Fem.5, religiosas e educadoras, relatam aspetos que permitem aprofundar a compreensão da dimensão pedagógica na obra em estudo:

Luiza dava às pessoas tudo o que pudesse ajudar, era assim que nós também fazíamos (Fem.8).

Só quero dizer que nós [da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima] não temos um método específico de educar, o método vai-se fazendo consoante as circunstâncias e as pessoas mas que é uma abertura grande da nossa parte para nos adaptarmos à maneira de ser das pessoas e depois ajudar a aferir alguns aspetos que podem melhorar na vida das pessoas (Fem.5).

Nestas frases evidencia-se a procura e o ajustamento das ações e métodos pedagógicos com referência aos pressupostos filosóficos e éticos. Com efeito, na primeira citação é referido que Luiza Andaluz “dava às pessoas tudo o que pudesse ajudar”, o que aponta para a virtude de amor, na sua vertente de ajuda. Também na segunda citação se descreve uma flexibilidade metodológica na ação educativa de Luiza Andaluz e das Servas de Nossa Senhora de Fátima, feita com referência aos princípios filosóficos e éticos. Assim, segundo a participante Fem.5, tendo como princípio filosófico “o melhorar a vida das pessoas”, e o ético, “ajudar” numa proximidade às pessoas (expresso por “uma abertura grande da nossa parte para nos adaptarmos à maneira de ser das pessoas”), vai-se construindo o método “consoante as circunstâncias e as pessoas”.

De seguida, focamo-nos na voz de Luiza Andaluz. Seleccionámos, em primeiro lugar, o extrato de um discurso no qual vislumbrámos a referência conjunta às três mencionadas dimensões:

A mocidade é naturalmente irrefletida, facilmente se entusiasma com aquilo que brilha e que nem sempre é ouro puro. Deseja lançar-se em empresas arrojadas, formar ideais, elabora belos programas para o seu futuro mas, como os anos pesam pouco e a experiência falta toma a miragem pela realidade e não sabe discernir o que lhe convém. É por isso que as vossas professoras, ao mesmo tempo que vos ministram a instrução e habilidades que aqui vindes cultivar, quer estudando quer aprendendo trabalhos vários, procuram de modo muito especial inculcar-vos são princípios morais e formar-vos para a vida na sociedade, no mundo, procurando encaminhar a vossa imaginação que divaga, a vossa vontade que ainda vacila perplexa para a única fonte de toda a sabedoria, para a única base segura: os princípios cristãos (DCC1).

Por estas palavras, no que se refere à dimensão ética, Luiza Andaluz denota uma atitude educativa de orientação das educandas, alertando para os perigos da falta de ponderação, de discernimento, aspeto que aqui remete para os valores, bem como para a capacidade de os viver como virtudes que, por via da educação, podem ser desenvolvidas. Em termos filosóficos, observa-se a dimensão última da educação de formar de modo integral “para a vida na sociedade, no mundo”, o que é claro na expressão “ao mesmo tempo que vos ministram a instrução e habilidades (...) procuram de modo muito especial inculcar-vos são princípios morais”.

Percebe-se, ainda, que esta orientação assenta em Jesus Cristo, como se vê no extrato: “procurando encaminhar a vossa imaginação que divaga, a vossa vontade que ainda vacila perplexa para a única fonte de toda a sabedoria, para a única base segura: os princípios cristãos”. Ao nível pedagógico, é visível o necessário trabalho dos educadores (neste caso,

professoras), que, no seu ensino, assumem diversas tarefas: instruir, “ministrar habilidades” e proporcionar a vivência de princípios morais: “as vossas professoras, ao mesmo tempo que vos ministram a instrução e habilidades (...) procuram de modo muito especial inculcar-vos são princípios morais”.

Passamos para um outro extrato de texto de Luiza Andaluz que reforça o que antes conjecturámos:

Quanto bem não podereis vós ir espalhando pela estrada em fora que começais agora a percorrer? Quanto não se pode esperar de uma vontade forte e bem orientada? Muito, muitíssimo! Mas para isso tereis de fazer a vossa vigília de armas tereis que praticar feitos heroicos e depois, de lança em riste como os antigos cavaleiros, vós espalhareis à roda de vós não a morte ou a tristeza mas sim a vida e a alegria. Mas para que assim seja, como há pouco vos disse, é preciso fazerdes a vossa vigília de armas, não durante uma noite, mas sim durante alguns anos passados no Pensionato¹²³ ou na Creche de Nossa Senhora dos Inocentes. Aqui e ali vos ensinarão a formar a vontade, o que será de suma importância para todos os atos da vossa vida (DCC4).

Pretender que os educandos façam no presente e no futuro *o Bem* em todos os atos da sua vida, como se encontra declarado na primeira frase, é, efetivamente, uma finalidade última da educação. Este *Bem* expressa-se pela valorização da vida e pela alegria, virtude que se vislumbra como encargo ético (“vós espalhareis à roda de vós não a morte ou a tristeza mas sim a vida e a alegria”) e à qual se associa, de modo destacado, uma outra virtude: a firmeza, manifestada por “uma vontade forte e bem orientada”. A nível operacional (dimensão pedagógica), vemos a referência às instituições educativas, às quais cabe a formação da vontade.

Num outro discurso, agora na Casa de Trabalho de Cascais, que aparenta ser mais dirigido a educadores, Luiza Andaluz enlaça, de novo, as três dimensões:

Educar é sempre missão grandiosa e a qualidade da semente que se lança à terra nós avaliaremos pela magnificência da colheita. Orientar um coração, elevá-lo para Deus, é missão divina que consola e enche a alma de santas alegrias. É obra de vasto alcance aquela a que vós vos abalançastes pois formar vontades, vincar caracteres, forjar almas, que saibam querer na vida, é difícil missão hoje quando tudo oscila em redor de nós e as convicções se desmoronam por falta de alicerce firme e sólido. A ação é a medida da alma, afirma um grande autor e o ideal é estrela brilhante e fúlgida, que ilumina uma existência, mas quando esse ideal falha e se apaga por falta de chama, a vida fica sem norte e vai cegamente soçobrar na voragem. E é tão fácil desorientar uma adolescência, uma juventude a quem faltou profunda e forte formação cristã! A grandes desastres está sujeita a juventude a quem falta o clarão sagrado do Evangelho que ilumina o caminho, quando as trevas escurecem a rota a seguir. A instrução religiosa e educação salutar ministrada nesta Casa, tem sido precioso luminar, posto indicador, que abriga e esclarece, evitando que se

¹²³ Também chamado Colégio Andaluz.

extraviem aquelas a quem falta a experiência e que, tendo entrado na vida sem amparo seguro, certamente teriam errado o caminho. Mas quando o querer se acha fortalecido pela palavra e pelo exemplo, quando as convicções são orientadas para um ideal, há coragem e equilíbrio para passarem ao longo dos abismos que costeiam, sem neles cair (DECT3).

Neste texto aparece explícito o *ideal* como condutor finalístico da ação humana e do processo educativo (“as convicções são orientadas para um ideal”) e cuja sustentação, na visão de Luiza Andaluz, é Jesus Cristo, expresso no Evangelho: “a ação é a medida da alma (...) e o ideal é estrela brilhante e fúlgida, que ilumina uma existência. A grandes desastres está sujeita a juventude a quem falta o clarão sagrado do Evangelho”. Associada a este ideal, de teor filosófico, ao nível ético, vemos valorizada a missão educativa e, conseqüentemente, as atitudes que a facilitem.

A *orientação* é uma atitude educativa destacada neste trecho (“orientar um coração, elevá-lo para Deus”) e inclui as vertentes de esclarecimento e de ensino, este explícito pelo conceito “instrução”. É também explicitada a atitude de *testemunho* “fortalecido pela palavra e pelo exemplo” e há indícios do *cuidado e proteção* “ser abrigo”.

Na continuidade desta reflexão, destaca-se a virtude da firmeza, que aparece como necessária na vivência de um ideal: “pois formar vontades, vincar caracteres, forjar almas, que saibam querer na vida, é hoje difícil missão quando tudo oscila em redor de nós e as convicções se desmoronam por falta de alicerce firme e sólido”.

Tendo como horizonte o ideal descrito e a afirmação do dever de educar, a operacionalização pedagógica expressa-se, neste discurso, não só pela abertura e existência da própria instituição socioeducativa, mas também por expressões como “formar vontades” e “instrução religiosa”.

Num outro discurso, dirigido às educandas do Colégio e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, Luiza Andaluz apresenta uma reflexão semelhante mas numa linguagem fortemente simbólica:

Não rastejeis, voai e tende como Pio XI de saudosa memória a vertigem do cimo das cumeadas, mas para chegar ao alto é preciso subir sempre e os alpinistas se conseguem essas grandes ascensões precisam de um guia, precisam de uma corda que os ligue como um liame de salvação, pois a neve na sua maravilhosa beleza é traiçoeira e o escorregar, o deslizar pode levar a queda mortal. Subi também sempre, mas tende cautela e segurai-vos sempre a esse arrimo forte e poderoso que se chama *o dever*. Não transijais com a vossa consciência e quando essa voz que é a voz de Deus se faça ouvir prestai-lhe atenção e... avante, pois tendes de alcançar as grandes cumeadas. Tendes no vosso estandarte uma divisa que eu quereria ver vincada a ferro ardente em vossos corações e que vivida por vós no momento do perigo em que por vezes o prazer se apresenta tão sedutor e atraente o vosso coração vibrasse e a vossa vontade, esse motor poderoso que vos há de fazer agir e atuar, soubesse compreender toda a beleza que encerram aquelas palavras *malo mori quam foe-*

dari! A vida não é um romance, a vida é uma realidade que vós deveis utilizar pelo dever e embelezar pelo coração (DCC5).

A mobilização subjacente ao ideal que temos vindo a aprofundar vislumbra-se no apelo que Luiza Andaluz aqui faz às alunas “não rastejeis, voai (...) subi também sempre”. A “voz de Deus” aparece como esse ideal, como força dinamizadora da perfeitibilidade do ser humano. Luiza Andaluz adverte que o “arrimo forte e poderoso” da caminhada, no sentido da perfeitibilidade, não é fácil (“a vida não é um romance”); daí o incentivo às alunas para mobilizarem as suas vidas mais pelo sentido do dever e não tanto pelo sentido do prazer. A firmeza aparece neste texto como virtude fundamental, surge no apelo à não transigência da consciência e à mobilização do coração e da vontade, que aparenta estar aqui associada à virtude do amor, expressa nas palavras “vosso coração vibrasse” e “embelezar pelo coração”. A dimensão pedagógica, não sendo explícita, está, porém, presente; reconhecendo-se pelo tempo que é dado numa festa à palavra de orientação de Luiza Andaluz e também pela mostra de um estandarte com o lema da instituição que apela à firmeza e coerência na vivência do ideal.

Passemos a um outro discurso de Luiza Andaluz, proferido num momento festivo, organizado por uma instituição educativa e cujo conteúdo nos remete para as dimensões filosófica e ética, sendo possível perceber também a dimensão pedagógica.

Eu desejo-vos a felicidade eterna. Mas para a conseguir, minhas filhas é preciso que vós ameis e que vós luteis. Hoje aqui amparadas como os barquinhos que não se afastam da praia e mal ousam desfraldar as velas com medo das rajadas, amanhã lá fora já em mar largo e expostas a soçobrar é preciso que vós saibais remar e que não cruzeis os braços inertes esperando ser submergidas pela voragem (DCC7).

Encontramos aqui a felicidade que, mais do que um fim último, é apresentada como fruto de determinadas disposições (“eu desejo-vos a felicidade eterna, mas para a conseguir...”) que definem o ser virtuoso, dado apelarem à vivência perseverante de valores: o amor e a firmeza, que emergem na expressão “é preciso que vós ameis e que vós luteis”, que sugere uma atitude educativa de orientação. A nível ético, há referência ao amparo, mas Luiza Andaluz parece ter consciência do seu carácter provisório, incentivando, por isso, as educandas às virtudes da autonomia, da responsabilidade e da firmeza: “amanhã lá fora já em mar largo e expostas a soçobrar é preciso que vós saibais remar e que não cruzeis os braços inertes esperando ser submergidas pela voragem”.

A próxima citação, retirada de um discurso, também ele dirigido às educandas em contexto de festa, apesar das poucas palavras, apresenta igualmente a felicidade como um fim a atingir por via do amor e do esforço, a que chamamos virtudes do amor e da firmeza, relacionando deste modo a dimensão filosófica com a ética:

Eu desejo-vos a felicidade eterna. Mas para a conseguir, minhas filhas é preciso que vós ameis e que vós luteis (DCC7).

No texto que se segue, essas duas virtudes, que enquadrámos na abordagem ética, aparecem associadas, sendo apresentadas como necessárias para “salvar o mundo”:

Um coração que saiba amar unido a uma vontade forte que saiba querer eis a alavanca poderosa que saberá salvar o mundo, que se afunda, que saberá salvar da perdição certa esta sociedade tão decadente de nossos dias (DCC4).

Encontramos mais uma vez a dimensão ética entroncada na filosófica, estando aqui evidenciada uma das finalidades últimas da obra educativa de Luiza Andaluz, que é o desenvolvimento da sociedade, tendo na base valores vividos e revelados por Jesus Cristo, nomeadamente o amor. Num discurso análogo dirigido às educandas do Colégio e da Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, vinha aspetos de ordem ética e pedagógica:

Durante longos anos foi-me possível acompanhar esse Instituto muito de perto estava sempre presente em todas as vossas festas. Lecionava, aconselhava, reprendia e castigava quando era preciso e premiava as que o mereciam (DCC11).

Há um acompanhamento solícito, com uma presença de alguém que aconselha, repreende ou premeia, que designámos no processo de categorização por “presença educadora e orientação”, cujas atitudes advêm do sentido do dever de educar, expressas na educação não formal (organização e o acompanhamento das festas) e formal (lecionação).

Para terminar a análise dos discursos de Luiza Andaluz, numa perspectiva de aprofundamento do enlace das três supra mencionadas dimensões, observamos a sua valorização do “trabalho da educação”. Apesar de compreender que nem tudo dependia desse trabalho, reconhecia que o desenvolvimento moral da sociedade está relacionado, em grande medida, com a ação educativa.

(...) nem tudo pode fazer o trabalho da educação, embora a ele se deva uma grande parte do êxito na moralidade pública (DECT2).

Implícita a esta citação está uma perspectiva do desenvolvimento moral da sociedade como finalidade educativa (dimensão filosófica), destacando-se a “moralidade” (dimensão

ética) e valorizando-se o “trabalho da educação” (dimensão pedagógica), na operacionalização dessa finalidade.

Neste tópico 4.1. fizemos a apresentação dos dados que recolhemos através de entrevistas e de discursos, guiando-nos pelas três dimensões que temos vindo a citar, primeiro, considerando cada uma delas (cf. tópicos 4.1.1., 4.1.2. e 4.1.3.), depois considerando as suas conexões (cf. tópico 4.1.4.). De seguida, discutiremos esses dados, cruzando-os com contribuições teóricas, procurando o seu sentido e pertinência para a educação no presente e no futuro.

4.2. Interpretação dos dados

Devemos, antes de mais, destacar a coerência que encontrámos entre as dimensões filosófica, ética e pedagógica na obra educativa de Luiza Andaluz, aparecendo esta última dimensão com referência às duas primeiras. De facto, como afirmam, entre outros, Patrício (1993), Boavida (2008), Afonso *et al.* (2013) ou Maia (2011), a educação só é possível à luz de um quadro teleológico e axiológico de referência; dito de outro modo, a conceção que se tem do ser humano e dos valores que devem orientar a sua educação influencia as decisões educativas e a forma como, de facto, se educa.

Tal como os representantes do Movimento da Educação Nova, Luiza Andaluz percebeu que a educação permitiria a expressão da pessoa e a regeneração da sociedade (Pintassilgo, 2010a), mas tendo na base uma mundividência cristã. Devemos notar que, em Portugal, apesar de os estudos de história de educação não destacarem sobremaneira o papel do catolicismo nas utopias de regeneração, ele de facto existiu (Rodrigues, 2005), sendo a obra em que nos detemos um exemplo disto.

Nas nove décadas em que viveu, Luiza Andaluz assistiu a inúmeras mudanças sociais e ao surgimento de distintas conjunturas políticas (Manique, 1999; Rodrigues, 2008); porém, o quadro acima mencionado, que orientou a sua ação, partia do conhecimento de Jesus Cristo, manifestado no evangelho.

Em Luiza Andaluz, foi, na verdade, a virtude da fé que possibilitou o processo de identificação com Jesus Cristo, que se manifestou na virtude do amor (caridade). Encontram-se estas virtudes em ambos os estudos empíricos, sendo a do amor destacada nos seus diversos matizes – afeto, carinho e ternura, doação de si (sacrifício), amizade, ajuda e serviço, respeito, interesse, compreensão e bondade, proximidade e relação, unidade e comunhão e solidariedade. Este resultado está de acordo com a ideia de Herrerias (2011) quando diz que todo o processo educativo deve ser orientado pelo valor e pela experiência do amor.

Se atendermos a Liberal (2002, p.65), que declara a religião como uma “fonte de ética”, e a Dias (2006, p.334), afirmando que “dar tudo e dar-se é amar”, “amar desta maneira é educar”; e que, amar é “criar as melhores condições para que todos os seres humanos cresçam e se desenvolvam em todas as suas dimensões no sentido de procurarem atingir a sua plena realização” e ainda, a Maia (2000, p.237), que “o amor é uma forma de dever ser”, compreendemos melhor tais expressões do amor em Luiza Andaluz.

O amor é dinamizador da ação socioeducativa, possibilitando congregar, no mesmo ideal de Bem-fazer, pessoas com ideais de vida tão distintos como aquelas com que Luiza Andaluz conviveu e colaborou. Com efeito, o amor, nos seus diversos cambiantes, é uma virtude compartilhada por cristãos e não cristãos, pois a orientação ética cristã não difere de modo substancial, ao nível do conteúdo, da ética racional, ambas traduzindo o que é verdadeiramente humano (Cabral, 2008).

Ratzinger¹²⁴ (2005, p.39) partilha esta concepção, afirmando que o cristianismo “desde o seu início, compreendeu-se a si mesmo como a religião do Logos, como a religião conforme a razão”, aberta àquilo que é verdadeiramente racional, voltando-se “para a procura da verdade e do Bem”. Por seu lado, o Papa Francisco (2013b, n.º 241) afirma que a Igreja “juntamente com as várias forças sociais, acompanha as propostas que melhor correspondam à dignidade da pessoa humana e ao bem comum. Ao fazê-lo, propõe sempre com clareza os valores fundamentais da existência humana”.

Reconhecendo que a educação é responsável pela humanidade, pelo seu passado, presente e futuro, conferindo-lhe sentido (Carvalho, 1990) e direção, precisamos, no contexto atual, marcado pela emergência de perspectivas funcionais e utilitaristas da educação (Bastos, 2006; Nussbaum, 2015; Ordine, 2016), pela debilidade de estruturas racionais e

¹²⁴ Foi eleito mais tarde Papa Bento XVI.

por uma crise axiológica, procedente de um relativismo ético (Ferrão, 2012; Formosinho, Boavida & Damião, 2013), de encarar o desafio da sua refundamentação.

Nessa tarefa, que pensamos ser pertinente e urgente, encontramos, no trabalho socio-educativo em prol do outro, encetado por Luiza Andaluz, no qual há clareza de princípios e um envolvimento de pessoas de diferentes orientações partidárias e religiosas, um caminho e também um desafio. De facto, como antes descrevemos, ela iniciou e dirigiu um número elevado de instituições cujas portas estavam abertas a quem delas precisasse, privilegiando sempre os mais desfavorecidos, porque, deduzimos nós, via na educação a possibilidade e a responsabilidade do aperfeiçoamento da realidade humana. A sua fé e o seu empenho social moviam-na a tornar mais completos os dons de Deus e a valorizá-los.

Partindo a educação, necessariamente, de uma questão antropológica, não pode deixar de apelar à interrogação sobre a dimensão ontológica do ser humano (Carvalho, 1998-1999; Boavida, 2013), procurando o que, na pessoa, é constante e aquilo que de “humano pode vir a ser através da educação” (Boavida, 1991, p.231). A incompletude do ser humano à nascença, como ser indefeso, imaturo, necessitado de humanizar-se, isto é, de aprender a ser humano, faz com que esta seja a função primeira, basilar, essencial da educação (Gervilla Castillo, 2000). De facto, associado ao conceito de educação está a responsabilidade pelo aperfeiçoamento da realidade humana, possibilitando o máximo desenvolvimento de todas as pessoas (Araújo, L., 2000; Alte da Veiga, 2009; Boavida, 2013).

Urge, portanto, continuar uma busca conjunta e um diálogo profícuo sobre o que há de mais humano no ser humano, a ser convertido em finalidade educativa, distanciando-se esta de interesses funcionais imediatos e pouco consonantes com o que é o bem social. Esta busca é, de resto, reafirmada pela Unesco (2016) quando apela a todas as entidades comprometidas com a educação para que se inspirem numa visão humanista, com base nos princípios do respeito pela vida e pela dignidade que lhe está afeta.

Vemos, em Luiza Andaluz, sobretudo nos seus discursos, esta clareza de valores, estes referenciais teleológicos, que se estruturam a partir do seu conhecimento e relação com Jesus Cristo, mas vemos também uma consciência muito clara das dificuldades que a tal prossecução implica e a responsabilidade que envolve cada pessoa, decorrendo esta sempre de uma escolha consciente, livre. Realmente, “realizar o bem possível ou não realizar o bem possível é um ato próprio definidor do que é a humanidade” (Pereira, 2016, p.34), estando tal escolha sempre estribada numa liberdade moral, que, para se concretizar, necessita de se ter sido educado (Carvalho, 1990; Maia, 2011).

Parece-nos bem visível, em Luiza Andaluz, que a educação pressupõe e visa a liberdade; por isso, não só respeita a liberdade partidária e religiosa (recordamos aqui que quanto à participação de atividades de carácter religioso acatava-se o parecer dos pais), como tem em vista o desenvolvimento da consciência moral, na premência da opção pelo Bem. Na verdade, os seus discursos revelam a preocupação de estimular a aprendizagem do uso da liberdade nas decisões tomadas, através da racionalidade. Consideramos por isso que, apesar de insistir na vivência dos “princípios” (DCC9) de vida, que são “princípios morais (...) cristãos” (DCC1) porque os considera como valor, tende a distanciar-se do endoutrinação, isto porque, como afirma Cunha (1996b), o antídoto contra tal não é a neutralidade mas sim a racionalidade. Patrício (1993) também esclarece que ao respeitar-se a racionalidade e a liberdade das decisões tomadas afasta-se a possibilidade de qualquer estratégia de endoutrinação.

Segundo Ibañez-Martin (2006) e Baptista (2007), o medo do endoutrinação, pode provocar no educador um desinvestimento na educação moral, condicionamento que não parece ter-se evidenciado em Luiza Andaluz. De facto, estimulava e insistia na finalidade última da perfeição, de transformar a possibilidade de realizar o bem possível ou de não o realizar, ou seja, a liberdade, em ato de bondade, na concretização absoluta e total de todo o melhor bem possível (Pereira, 2016), afirmando que tal exige *força de vontade* e perseverança na vivência dos valores, elementos que parecem ser relevantes na obra em que nos situamos e que, na análise dos estudos que realizámos, designámos por firmeza. Encontramos, deste modo, a centralidade da dimensão moral inserida no desenvolvimento integral da pessoa (Simões, 1995), conceito que está, de resto, patente em diversos documentos aprovados pela Organização das Nações Unidas, como sejam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Declaração dos Direitos das Crianças, de 1959, e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1989.

Nas múltiplas obras socioeducativas da responsabilidade de Luiza Andaluz evidencia-se tal conceito associado ao de “desenvolvimento harmonioso”, constante no preâmbulo do último destes três documentos. Inclui a instrução e também a atenção e intervenção para que haja as condições básicas humanas, como a alimentação, a saúde, habitação e o vestuário; tem como polo aglutinador a educação moral, que abrange a educação dos afectos, da vontade, da liberdade e da capacidade de relacionamento; e tem subjacente a educação para a transcendência e a abertura a Deus.

De facto, se a educação consistir apenas no desenvolvimento harmonioso das capacidades humanas, não subordinado ao fim último da perfeição moral, pode conduzir a uma

educação do tipo mosaico, em vez de conduzir a uma educação efetivamente integrada ou, caso extremo, a uma verdadeira deseducação, que se traduziria em alguém usar a plenitude das suas faculdades pondo-as ao serviço do egoísmo e da ambição, caso em que quanto mais desenvolvidas elas fossem pior serviço seria prestado ao homem e à sociedade (Simões, 1995). A educação integral deve, pois, *ser integrada*.

Na obra em estudo, a educação, entendida dessa maneira tem em vista a preparação para a vida e para o futuro, aparecendo, neste âmbito, particularmente enfatizado e valorizado o papel da mulher e, por conseguinte, a formação para ser mulher, nas diferentes vocações. Lembremos que o Movimento da Educação Nova já acentuava esta ligação entre a escola e a vida social-comunitária (Cavaliere, 2002; Figueira, 2004), que Luiza Andaluz assumiu como uma constante na sua obra socioeducativa.

É nítido nos seus discursos às alunas do Colégio de Nossa Senhora dos Inocentes e da Creche, mas também na memória dos participantes do nosso estudo, que ela envolvia os educandos no empenhamento e na responsabilidade social, incentivando-os ao cumprimento de um dever, que, segundo Araújo (2010, p.35), consiste fundamentalmente na “tomada de consciência pela qual a vontade individual se determina a atuar de acordo com um fim valioso relativamente ao qual o sujeito assume um compromisso ético” e, como tal, implica a “conformidade com a razão” e o “sentido de coerência e também de felicidade”. Encontramos implícita, neste compromisso, a virtude da firmeza que identificámos em ambos os estudos.

Sendo a ética a “visão responsável do ser humano no mundo” (Araújo, 2010, p.411), Luiza Andaluz manifestava ter consciência de que o progresso da humanidade é indissociável do aperfeiçoamento ético dos sujeitos (Baptista, 2007); por isso o conceito de dever parece não ser uma simples obrigação social, mas a própria, interiorização da “obrigação com vista à perfeição” (Maia, 2000, p.340); isto é, uma exigência prática, uma resposta-síntese, autónoma e livre, fruto da dimensão normativa e teórica, sobre o que cada um deve fazer para contribuir, responsabilmente, para o maior Bem (Araújo, 2010).

Luiza Andaluz, reconhecendo que a educação é marcada pela intencionalidade (Baudouin, 1994), “sempre orientada (...) para o melhor” (Maia, 2000, p.349), desenvolveu o que se pode designar por “dinâmica relacional destinada a promover o desenvolvimento da humanidade em cada homem” (Baptista, 2007, p.229). O referencial do comportamento ético não pode deixar de ser o Bem (Patrício, 1993); por isso vemos Luiza incentivar os educandos à opção pelo Bem, afirmando que este é um caminho de felicidade: “como é consolador fazer o Bem” (DCC1).

Destacou-se na nossa investigação o dever de ser educado e também o de educar. Deveres que se inter-relacionam porque a pessoa educada manifesta o desejo de aperfeiçoamento e sente o dever de se educar e de partilhar o que considera valor e as qualidades que desenvolveu com outros, de modo que possam ser proveitosas também para eles (Maia, 2011).

Este dinamismo evidenciou-se, de facto, na vida e na obra de Luiza Andaluz. Nos nossos dois estudos percebemos a ideia que a guiou, de que ninguém parece estar excluído do dever de se educar e de ser educado, ou seja do “dever de desenvolver em si qualidades dignas de ser pessoa” (Maia 2006a, p.137).

Efetivamente, na nossa investigação empírica, constatámos que a todos compete o dever de ser educado, desde as crianças e os jovens, a quem Luiza Andaluz se dirigia, até aos diversos participantes, como enfermeiros, assistentes sociais, administrativos, professores e educadores, passando pelos pais e por ela própria. O mesmo se pode afirmar do dever de educar que, para além de ser uma responsabilidade de quem é adulto, também os educandos são preparados para um dia virem a assumir esse papel, como se pode observar nos discursos às educandas, quando Luiza Andaluz lhes fala do valor da mãe como educadora.

Para Herrerias (2011) e Maia (2011), o dever de se educar antecipa o de educar. A aprendizagem do dever conduz à formação das virtudes (Maia, 2006b), e ser educado, na obra em estudo, parece associar-se a ser virtuoso; educar-se é abrir-se ao caminho de perfeibilidade, com vista à virtude.

Efetivamente, as virtudes derivam da superação dos próprios limites em direcção aos ideais e à perfeibilidade moral (La Taille, 2002; Martínez, 2016; García-Baró, 2016). Na pessoa virtuosa a ação da virtude torna-se habitual e duradoura, porque a virtude vai para além do conhecimento intelectual do valor, ela tem um carácter teleológico que influencia e transforma quem a vive (Martinez, 2016), ganhando, por isso, um potencial de aperfeiçoamento, porque são qualidades objetivas e referências claras que orientam a ação e a educação (Boavida, 2009).

Para além das virtudes do amor e da firmeza, em que, atrás, insistimos, porque bastante evidenciadas nos dois estudos, encontrámos também: a fé; a discrição e o respeito pela privacidade; a ponderação; a autonomia e a responsabilidade; a verdade e a honestidade; a igualdade e a justiça; a simplicidade, modéstia e humildade; a alegria e bom humor; o saber e o ensinar; o esmero (que inclui organização); o empenho e a dedicação; a determinação e a prontidão. Também é de salientar, nos dois estudos, o valor da família e do trabalho.

Merece-nos particular atenção, pela especial pertinência, na atualidade, a discricção e o respeito pela privacidade (Sánchez Rojo, 2015a). Nas palavras de Monteiro (2004, p.119), a “privacidade dos educandos não deve ser forçada nem explorada” e “guardar sigilo sobre informações confidenciais obtidas na sua relação com o educando” é um “imperativo deontológico.”

Se o respeito pela privacidade se pode considerar como uma das expressões do amor, que permite ao outro ter o seu próprio espaço, para ser e para se desenvolver (Arendt, 1957/2006; Sánchez Rojo, 2015), já a discricção, associada ao respeito, é uma atitude de quem se auto domina, para intervir em tudo o que pode ajudar o outro; contudo, não se evidenciando a si, nem a situação, nem o outro.

Se destacamos a discricção e o respeito pela privacidade como virtude, no contexto educativo, ela também é uma atitude educativa, resultante da consciência do dever de educar. A vivência das virtudes, pela visibilidade que dá aos valores, torna-se por si mesmo uma atitude educativa a que chamamos testemunho e que é fundamental na obra em estudo, tal como foi referido por vários participantes nos seus depoimentos, e por Luiza Andaluz nos seus discursos.

Para Cunha (1995a), a categoria de testemunho ou, dito de outro modo, o exemplo do educador, tem sido desprestigiado e, conseqüentemente, descurado, isto porque se crê ter o educando, à partida, uma moral autónoma; contudo, afirma o mesmo autor, a eficácia da palavra na educação depende da coerência entre esta e a ação. Lopes (2013b, p.288) completa este pensamento, afirmando que o “educador tem responsabilidade de viver e de ser o que transmite”, apostando numa cultura de coerência.

Para além do testemunho destacam-se na nossa investigação as atitudes educativas de orientação, presença educadora e do cuidado.

A atitude de orientação pressupõe que a relação educativa seja uma relação comunicativa, dialogante, mas não podendo deixar de ser de tipo assimétrico (Thévenot & Joncheray, 1991), na qual o desejo de interferência no destino do outro anima a atividade do educador (Baptista, 2007), reconhecendo este que tem uma função distinta do educando e, como tal, tem de assumir a sua responsabilidade de educar (Damião & Festas, 2013). Em resultado da investigação empírica que realizámos, percebemos que esta atitude supõe que o educador aconselhe, ensine, explique, ajude a refletir e corrija.

Assinalamos, no entanto, que parece haver, na atitude de orientação de Luiza Andaluz, um equilíbrio entre a intencionalidade pedagógica, decorrente do desejo de interferir no destino do educando, com vista à sua perfeitibilidade, e uma consciência ética (Baptista,

2007), que respeita e promove a autonomia e a liberdade do outro, permitindo que seja um sujeito pleno, dando-lhe espaço para a sua expansão (Carvalho, 1992).

Este equilíbrio é particularmente destacado na atitude que designámos por *presença educadora*, a qual apela a uma presença do educador junto dos educandos, intervindo sempre que necessário, com o correspondente diálogo, o qual serve de suporte ao mesmo tempo que promove a autonomia. Luiza Andaluz valorizava visivelmente esta presença, atenta mas discreta, elogiando educadores que aliavam o amor à firmeza ¹²⁵.

Também o cuidado, manifestado por Luiza Andaluz nos seus discursos por expressões como *ser amparo*, *ser abrigo* e *prevenção* é, recorrendo às palavras de Herrerias (2011), fruto do amor ou, recorrendo às palavras de Patrício (1993, p.158), o meio pelo qual o educando se torna “o centro dos cuidados éticos e pedagógicos do educador”.

O sentido do dever de educar, que procede do ser educado, do reconhecimento e da responsabilidade de sentir-se herdeiro (Baptista, 2007), expressa-se não só nas atitudes acima descritas, mas influi no modo de educar, ou seja, na operacionalização pedagógica, no sentido que lhe é dado por Young (2011). Neste âmbito, a todos são atribuídas tarefas e responsabilidades, desde Luiza Andaluz, mesmo já com idade avançada e distanciada das instituições, até aos educandos, passando, naturalmente, pelos educadores, que não são apenas docentes mas também o pessoal administrativo, enfermeiros, assistentes sociais, etc.

A tarefa educativa em que nos situamos parece ser entendida como Pio XI (1929) a descreve na sua encíclica *Divini Illius Magistri*, na qual se afirma a educação com obra necessariamente social e não singular.

Nessa obra, aparece destacada, entre os intervenientes no processo educativo, a família. De facto, apesar das múltiplas alterações sociais, económicas e culturais que, ao longo da história, fizeram com que a própria conceção de família tivesse sofrido alterações (Renaud, 1996; Reimão, 1997; Segalem, 1999; Silva, 2001), isto não invalida que ela continue a ser a “única instituição social presente em todas as civilizações e a unidade fundamental em todas as sociedades” (Reimão, 1997, p.139). É, importante que a família se afirme como “vital para o normal desenvolvimento do ser humano” (Renaud, 1996, p.301).

¹²⁵ Neste particular referiu-se, por exemplo, a Maria de Lourdes de Almeida e Nápoles de Carvalho, coordenadora do Asilo da Infância Desvalida de Coimbra, entre 1929 e 1936, data em que faleceu como: “uma educadora de temperamento pouco vulgar. Sabia aliar o carinho à firmeza, estava atenta a tudo” (Luiza Andaluz, ACSNSF - História, 1954, m.f.126).

A investigação empírica que realizámos faz ressaltar o facto de a educação acontecer, nas instituições, em convergência com a família; por isso são vários os passos, nos documentos estudados, que denotam o interesse pelas famílias, a relação com elas e o apoio que lhes era prestado. A experiência familiar, marcada pelo amor nas suas diversas vertentes, parece ser considerada fulcral no processo educativo, tornando-se, em certa medida, modelo das relações educativas nas instituições acompanhadas por Luiza Andaluz. Isso parece-nos bem evidente no modo como alguns participantes descreveram o ambiente na instituição, afirmando reiteradamente que era como uma família, ou como se estivessem em casa.

Na obra que explorámos, a educação é tida como uma responsabilidade; por conseguinte, todas as situações podem tornar-se uma oportunidade para educar. Neste particular, Boavida (2006, p.49) alerta-nos para o facto de só ser educativa a situação na qual se “manifeste uma intenção de aperfeiçoamento” e que seja capaz de dinamizar “um processo de aperfeiçoamento ou vontade de aprendizagem”, situação que foi protagonizada por pessoas concretas; por conseguinte, Luiza Andaluz e as suas colaboradoras procuravam, intencionalmente, criar situações educativas, na rotina diária, ou no ciclo anual, tendo em vista promover o desenvolvimento de todos, de acordo com um sentido de Bem.

Para além de situações de educação formal, eram criadas situações de educação não formal e informal, estando entre elas as festas, as atividades lúdicas, os jogos, as atividades manuais e as exposições com os seus produtos, os passeios, as visitas de estudo, as atividades civis e de solidariedade social e atividades de âmbito religioso, mas também os diálogos informais, que expressam uma intencionalidade educativa.

Cantar, rir e jogar e, simultaneamente, aprender, crescer e amadurecer, é um desafio do nosso tempo (Palma, 2005). Na obra socioeducativa de Luiza Andaluz, vislumbramos esta junção de atitudes, onde também os tempos de lazer parecem ser pensados tendo como horizonte a aprendizagem, o crescimento e o desenvolvimento dos intervenientes.

Se a alegria e o bom humor eram virtudes a desenvolver, assim como o bom relacionamento e a comunhão, encontramos nas festas um espaço privilegiado para o fazer; o mesmo se pode dizer da virtude do conhecimento nas visitas de estudo, ou do amor na sua componente de solidariedade, nas atividades sociais ou ainda a virtude da fé em atividades de âmbito especificamente religioso. Vislumbra-se, em suma, em todas estas atividades a operacionalização pedagógica de elementos éticos.

Quanto à educação formal, há uma clara preocupação com o conhecimento, num currículo uniformizado. Para Damião (2005), um dos grandes objetivos da escola, que lhe

tem dado razão de existir no seu longo percurso histórico, é facultar aos alunos horizontes amplos, realidades distintas daquelas em que quotidianamente se movimentam, de modo a adquirirem uma consciência abrangente do mundo, sobre a qual possam vir a fazer escolhas. Young (2011), na mesma linha de pensamento, destaca o “conhecimento poderoso” como propósito da escola; pois esta instituição pode ser a única oportunidade para crianças de lares desfavorecidos, adquirirem um conhecimento que as capacite a caminhar, pelo menos intelectualmente, para além das suas circunstâncias de pertença. Defende, por conseguinte, currículos com objetivos universalistas, argumentando que estes possibilitam o horizonte de tratar os alunos igualmente, cabendo aos professores a tarefa de os auxiliar a envolverem-se com o currículo, tornando-o significativo para eles e para o seu contexto.

Na nossa investigação empírica vários foram os participantes que descreveram atividades, propostas pelos docentes, que concorriam nesse sentido, como, por exemplo, no caso das ciências, as práticas laboratoriais, onde a teoria se intercalava com a prática, ou a aprendizagem da fonética, da conversação, e da correspondência interescolar com alunos de um outro país, no ensino das línguas. Constatámos também a referência ao uso do método de ensino progressivo. A tarefa pedagógica não cabia apenas aos docentes, os alunos assumiam também as suas responsabilidades ao registarem os apontamentos, ao exporem as dúvidas, ao fazerem os trabalhos propostos, ao estudarem e ao organizarem o seu tempo de estudo individual, onde lhes era possibilitado o silêncio que as tarefas cognitivas requeriam: seleção, organização e integração do conhecimento, como é específico nos métodos ativos (Festas, 2011).

Ao nível pedagógico, percebemos também, na investigação empírica, elementos que considerámos como condições para educar. A primeira condição é a existência de educadores, sem os quais não é possível o próprio processo educativo. Frente à imaturidade da criança, é necessário que haja adultos que assumam a responsabilidade de, progressivamente, os introduzir no mundo (Arendt, 1957/2006), transmitindo o que de melhor, como herdeiros, devem receber da humanidade (Baptista, 2007). Subjacente a esta condição destaca-se a virtude que designámos por conhecimento/ensino. A segunda condição são as relações construtivas, não só entre educadores e educandos, mas também com os elementos da comunidade educativa, pois é na relação que cada um toma consciência de quem é (Genís, 2011) e se aprende a alteridade, isto é, a ser para o outro (Afonso, 2013). Emerge desta condição a dinâmica da virtude do amor (Maia, 2000; Dias, 2006; Herrerias, 2011), assentando nela a terceira condição, o acompanhamento. Movido por essa virtude, estará atento

para intervir, quando necessário, promovendo, progressivamente, a autonomia (Thévenot & Joncheray, 1991).

Percebemos, além disso, na investigação empírica, como condições para educar, a disciplina guiada e a organização do tempo, que tende a transformar-se em autodisciplina (Oliveira, 2002; Estrela, 2002). Luiza Andaluz demonstra bem nos seus discursos a preocupação de incentivar à ocupação útil do tempo em prol do bem comum. Assim, o seu bom aproveitamento poderá e deverá ser ensinado e aprendido, tendo por certo que na base desta condição estarão as virtudes do empenho e da responsabilidade.

Por último, pareceu-nos como condição para educar a qualidade dos espaços e dos materiais, bem como a sua organização, e também a gestão institucional, que, no seu conjunto, evocam a virtude do esmero, facilitadora da promoção da excelência na educação (Cunha, 1997), particularmente expressa pela excelência docente, que requer, por parte dos educadores, “um saber e um modo de ser, de estar e de amar” (Monteiro, 2004, p.106).

Verificamos que, na diversidade das instituições que sistematizámos, assim como dos participantes que entrevistámos, os elementos filosóficos e éticos são comuns; os pedagógicos adaptam-se ao contexto e às pessoas, no sentido de apoiar o desenvolvimento dos educandos e da comunidade. Contudo, parecem emergir também aspetos comuns, como por exemplo: as condições para educar já descritas; a proximidade, colaboração ou o apoio às famílias dos educandos; o promover a instrução em paralelo com atividades que habilitam a pessoa para a vida; o destaque dado à educação não formal, mais concretamente, as festas, como meios que facilitam o desenvolvimento integral dos participantes e a construção de laços relacionais entre eles e com as pessoas que assistem, particularmente as famílias.

Considerações finais

Do bem e do mal que andam pelos caminhos da vida são em boa parte responsáveis aqueles que se consagram com alma ou sem ela à obra da educação. É deles que depende, não direi todo, mas uma parcela considerável do destino humano.

Faria de Vasconcelos, 1921, pp. 9-18

A tarefa de ensinar é nada menos do que indispensável.

Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas, 2013, p.240

É necessário chamar a atenção dos agentes educativos para uma dimensão ética que tem de ser recuperada.

João Boavida, 2013, pp. 32-33.

Nesta tese de doutoramento em Ciências da Educação, tivemos como principal objetivo trazer à luz aspetos ainda não estudados da obra socioeducativa de Luiza Andaluz. Focámo-nos na sua vertente educativa, o que nos permitiu apurar e aprofundar uma ideia de educação que se encontra subjacente a essa ação.

Ao chegarmos ao fim do trabalho de carácter teórico-empírico, queremos recordar o caminho percorrido, assinalar as conclusões a que nos permitiu chegar, indicar algumas das suas limitações e apresentar sugestões para trabalhos posteriores. Propomo-nos, ainda, elencar alguns princípios educativos que emergiram do nosso estudo e que se nos afiguram ser de carácter fundamental e universal.

Na fundamentação teórica, aprofundámos, no primeiro capítulo, a vida e obra de Luiza Andaluz, assim como o contexto sociopolítico e educacional em que surgiu e se desenvolveu a sua ação; no segundo capítulo, recorrendo a diferentes autores e a exemplos da obra de Luiza Andaluz, delineámos, a partir da dimensão filosófica, ética e pedagógica, uma ideia de educação que terá conduzido essa obra.

Na investigação empírica, de carácter exploratório, descrita no terceiro e quarto capítulos, procurámos especificar e descrever essa mesma ideia. Para tal, em dois estudos complementares, recolhemos e tratámos, de modo sistematizado, informações veiculadas pela

memória oral (voz de participantes em entrevistas) e arquivística (voz de Luiza Andaluz em discursos escritos). O cruzamento dessas informações permitiu-nos chegar a uma interpretação, à qual procurámos imprimir consistência, confrontando-a com o pensamento de diferentes autores abordados na parte teórica.

Neste percurso, em que procurámos sempre o diálogo entre o conhecimento estabelecido e aquele que apurávamos, fomos, como referimos, construindo uma ideia de educação. Partimos de uma conceção teórica que representámos na figura 4 (p.124) e que, agora, é altura de reajustar (cf. figura 9). De facto, a dimensão pedagógica destaca-se como resultante da confluência entre as dimensões filosófica e ética, sendo estas que a impulsionam e lhe dão sentido.

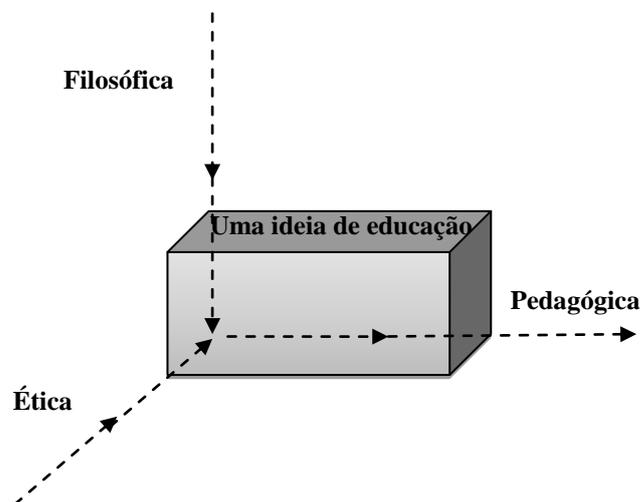


Figura 9 – Uma ideia de educação: a dimensão pedagógica impulsionada pela filosófica e a ética

Esta é, efetivamente, a primeira conclusão que emerge da releitura que fazemos do processo de investigação: refere-se às relações entre as três dimensões que constituem esta ideia de educação. Como se pode observar, na figura 9, a operacionalização pedagógica resulta da confluência da dimensão filosófica e da ética.

Outra das conclusões, relacionada com a anterior, refere-se à própria constituição da ideia de educação, que passamos a explicar. Tendo sido o quadro 17 delineado a partir das leituras teóricas, ele foi sucessivamente reajustado ao longo dos dois estudos e dado por concluído no fim dos mesmos. Consideramos, por isso, que esse quadro traduz a ideia de educação que subjaz à obra de Luiza Andaluz e as especificidades de cada uma das três dimensões: faz sobressair a finalidade última da educação (dimensão filosófica) – dignifi-

car tornando mais completos os dons de Deus, valorizando-os –, impelindo quem tem o sentido do dever de ser educado e de educar (dimensão ética da educação), a ter em conta o valor do Bem (com referência a Jesus Cristo) e, concretizando-se em modos de educar (dimensão pedagógica). Por isto, nesta ideia de educação, a operacionalização pedagógica constitui um caminho construído intencionalmente por quem assume o dever de educar, com vista ao maior Bem dos educandos e da humanidade.

De modo mais concreto, a finalidade última da educação que entendemos ter dado sustentação à obra é a perfeitibilidade, sempre por referência a Jesus Cristo; em estreita ligação, a nível ético, vemos claramente expresso o dever de ser educado e de educar, consubstanciado em virtudes como, por exemplo, o amor e a firmeza, bem como em atitudes tais como o testemunho, a orientação e a presença educadora atenta e promotora da autonomia; a nível pedagógico, percebemos como modos de educar a relação próxima com a família, a promoção de condições humanas e materiais, de disciplina e de organização, e a continuidade entre a educação formal, não formal e informal.

A terceira conclusão situa-se na origem desta ideia de educação e resulta de uma releitura do primeiro capítulo: vida e obra de Luiza Andaluz. O surgimento da ideia em causa emerge em Luiza Andaluz como um *ser educado*, que se foi assumindo como *ser educador*. Destaca-se nesse processo, a educação familiar que recebeu, o dinamismo da fé católica que viveu e, ainda, a influência do contexto social, político e educacional, em que se moveu. O mesmo é dizer que o tanto que reconhece ter recebido – à luz da fé, vê como dons de Deus¹²⁶ – fê-la sentir-se uma herdeira responsável. Por isso, interveio num contexto sociopolítico carenciado e instável, tendo fundado e colaborado em inúmeras e diversificadas instituições, dando o melhor que tinha e sabia: o seu tempo, os seus bens, a sua formação – que lhe foi dada e que procurou -, influenciada por correntes pedagógicas inovadoras. Deu-se a si própria num contínuo serviço aos outros, onde o ser virtuoso precedeu e acompanhou o educar para a vivência das virtudes, dinamizada por um processo vocacional de identificação com Jesus Cristo.

De facto, as virtudes do amor, da firmeza e da fé, a atitude educativa de uma presença atenta, promotora da autonomia, assim como a da orientação e do testemunho; o cuidado pelo desenvolvimento integral da pessoa, cuja centralidade se situa na dimensão moral; a continuidade entre a educação formal, não formal e informal e a valorização da família,

¹²⁶ Numa oração assim o descreve: “tantos dons repartiste comigo numa generosidade incomparável (...). Tudo quero restituir-Te, para que tudo disponhas como melhor te aprouver, e só quisera ter mais para mais depor a Teus pés” (Luiza Andaluz, ACSNSF – Consagração, 1930).

são aspetos que não podemos deixar de reiterar como elementos constituintes da ideia de educação em Luiza Andaluz e que estavam já presentes na educação que recebeu. A sua experiência de fé e de vida, nas diversas circunstâncias em que viveu, possibilitaram o seu desenvolvimento.

Outra conclusão diz respeito à pertinência e atualidade desta ideia de educação. Verificamos que os seus elementos estruturantes, quando pesquisados a partir das perspetivas de diferentes autores, ganham sentido, revelando pertinência para a atualidade. Destacamos, a título de exemplo, a existência de um quadro axiológico de referência para a educação, o valor da intencionalidade educativa, tendo subjacente o sentido de perfeitibilidade humana e a sua dignidade. Isto numa visão integral da pessoa, que inclui a dimensão religiosa. Destacamos também o dever de ser educado, que se manifesta por ser virtuoso, assim como do dever de educar; a importância da família no processo educativo, a continuidade entre a educação formal, não formal e informal, bem como a promoção das condições para educar, como as relações construtivas ou o valor da disciplina.

Uma última conclusão incide no carácter universal que a ideia de educação em causa nos parece ter. De facto, Luiza Andaluz seguiu princípios fundamentais e universais na ação socioeducativa que pôs em marcha e, com clarividência, aceitou que, desde o início da obra, colaborassem com ela pessoas que não partilhavam do mesmo ideal religioso. Por outro lado, as instituições que acompanhava sempre foram abertas a qualquer educando (realidades que se mantêm até à atualidade). Contudo, com a clareza possível de cada época, Luiza não se omitia em partilhar o ideal que seguia, apresentando-o como uma opção de vida, como é visível nos discursos que proferiu nas instituições socioeducativas.

Não obstante o sentido e a valia que, com base nas conclusões, o nosso estudo possa ter, não podemos contudo deixar de lhe reconhecer limitações.

A primeira refere-se à reconstrução dos acontecimentos no tempo: diversos escritos de Luiza Andaluz não se encontram datados, nomeadamente os discursos que foram analisados no segundo estudo; também alguns dos participantes, pela sua idade avançada, nem sempre conseguiram situar temporalmente os seus depoimentos. Por isso, a nossa investigação não pôde ser contextualizada com o rigor ideal em cada época e nas suas particularidades. Este aspeto é muito visível nos conceitos usados: por exemplo, num discurso Luiza Andaluz usa a palavra *instrução* e noutra, muito semelhante, a palavra *ensino*. A datação, a

existir, ajudaria à compreensão da sua ideia de educação. O mesmo sucedeu quando justapusemos informações facultadas pelos participantes com os discursos de Luiza Andaluz: por exemplo, as palavras *virtude* e *sacrifício* aparecem nos discursos mas não aparecem de modo explícito nas entrevistas, possivelmente porque não são atualmente comuns. Os participantes podem referir-se às mesmas ideias, mas usando vocábulos diferentes.

Uma segunda limitação prende-se com o facto de as designações das instituições terem mudado substancialmente ao longo do tempo e de as informações a que tivemos acesso a este respeito serem escassas e parcelares. Ainda que o nosso trabalho não fosse de índole histórica, o domínio desses dados ter-nos-ia permitido uma precisão acrescida, em certos casos, bastante necessária.

Uma outra limitação situa-se especificamente no segundo estudo: nos discursos de Luiza Andaluz escasseiam os elementos referentes à operacionalização educativa, própria da dimensão pedagógica, o que é compreensível por não ser o contexto, muito possivelmente de festa, o mais apropriado para tal. A nossa abordagem foi, assim, essencialmente, especulativa, com todos os riscos que ela acarreta, apesar do cuidado que procurámos imprimir-lhe.

A falta de bibliografia sobre a vertente educativa da obra de Luiza Andaluz é, também, seguramente, um dos limites deste trabalho, que sentimos sobretudo no seu início. Procurámos, contudo, ultrapassá-lo, aliando, em paralelo, as leituras à investigação empírica de modo que umas fossem amparando a outra.

Face ao conhecimento que obtivemos e às limitações que assinalámos, fazemos, de seguida, algumas sugestões para posteriores investigações.

Assim, sugerimos que, no quadro da história da educação, se amplie e aprofunde a investigação da dimensão da educação católica durante a Primeira República em Portugal, procurando perceber em que medida os ideais de regeneração, que seguiam a mundividência cristã/católica, mobilizaram alguns sectores da sociedade e influenciaram a abertura de escolas e de outras instituições educativas no país.

Propomos igualmente que se compare a ideia de educação patente na obra de Luiza Andaluz, que emergiu deste estudo, com o de outros pedagogos católicos e não católicos, da mesma época, portugueses ou estrangeiros, com focalização não só no que entre eles há de comum, mas também de distinto.

Considerando, ainda, que a cultura judaico-cristã constitui o berço da nossa civilização, parece-nos particularmente pertinente apurar e debater o que há de mais humano na nossa tradição humanista, e que tem sido veiculado pela tradição educativa. Isto de modo a que se possa enriquecer a educação humanista do século XXI, de que tanto se fala.

Sugerimos também que, à semelhança de outros países, no nosso seja igualmente, dada atenção, na investigação, à experiência religiosa, nomeadamente católica, nos percursos educativos e formativos das pessoas e dos grupos, no que se refere à vivência dos valores e à capacidade de transcendência e, conseqüentemente, de empenho em prol do Bem.

Mereceriam particular abordagem os princípios educativos que emergiram no nosso estudo, dando substância à ideia de educação que apurámos, e que não foram aprofundados (cf. Anexo 2). Em concreto, seria interessante verificar se os mesmos, na atualidade, se encontram diluídos, esquecidos ou presentes na mente dos educadores e dos responsáveis por políticas e medidas educativas.

No que se refere especificamente à obra socioeducativa de Luiza Andaluz, dado o número muito elevado de instituições que a constituem, dispersas no tempo e no espaço, (muitas das quais só durante a pesquisa soubemos que existiram), sugerimos que futuros trabalhos se centrem nelas e nos seus educadores e educandos, com vista ao esclarecimento das suas especificidades, continuidades e descontinuidades e adaptações a novos contextos. Até porque, se algumas continuam sob a responsabilidade da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima, com a colaboração de membros da Associação de Fiéis Família Andaluz-Leigos, outras foram assumidas por diversas congregações religiosas e por paróquias. Também vemos, nos seus espólios, grande interesse investigativo, pois contêm informações de inegável valor, e de que, só na fase terminal da nossa investigação tivemos conhecimento, por exemplo, as cartas-relatório escritas a Luiza Andaluz por irmãs que trabalhavam nas instituições. O mesmo se pode dizer dos projetos e serviços de âmbito socioeducativo, concretamente, no que se refere à sua origem e dinâmica.

Visto a obra de Luiza Andaluz ter hoje continuidade em diferentes países da Europa, América do Sul e África (cf. anexo 3), seria pertinente realizar investigações, nomeadamente do tipo de *estudo de caso*, com pessoas ou instituições, para apurar o que há de comum ou de distinto, nas vivências e no trabalho, por referência à ideia de educação. Em continuidade, seria importante investigar os projetos de formação propostos pela Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima ou pela Associação de Fiéis, Família Anda-

luz-Leigos às instituições e/ou aos educadores e a sua influência no modo como estes desenvolvem as suas práticas.

Conforme antes acima mencionámos, o diálogo entre o conhecimento estabelecido e aquele que apurávamos fez-nos perceber que a ideia de educação a que chegámos pode ser traduzida num conjunto de princípios fundamentais e universais (anexo 2). Esses princípios, que encontram enquadramento na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, requerem alguma clarificação, ainda que de forma sintética.

Se a dimensão pedagógica tem de ser pensada e ativada por referência às dimensões filosófica (aos fins da educação) e ética (ao dever de ser educado e de educar), podemos afirmar que a educação é sempre intencional. Não sendo neutra, requer um quadro de valores, princípios e ideais que concorram para o Bem da pessoa, da sociedade e da humanidade, porque a intenção primeira da educação é a perfectibilidade humana. Distancia-se, deste modo, a educação de qualquer forma de endoutrinação, por exemplo, de concepções individualistas e utilitaristas, ao fomentar a racionalidade e ao ter presente o propósito da liberdade.

No que se refere ao dever de ser educado e de educar (dimensão ética, como impulsionadora da operacionalização pedagógica), destaca-se que o dever de ser educado precede o de educar. Na verdade, é do dever de ser educado que surge o de educador, ou seja, é da consciência do valor do legado recebido e adquirido que advém o dever de educar, isto é, a responsabilidade de partilhar com as novas gerações o que de melhor recebemos e que elaboramos.

Urge valorizar o papel do educador e a sua presença junto do educando, como alguém que ensina, orienta e apoia, com especial atenção e cuidado, transmitindo o que considera ser o melhor. Isto porque só existe educação na relação. A relação educativa, sendo assimétrica é, contudo, marcada pelo amor, considerada esta virtude, como um processo de abertura à transcendência, de busca, de forma constante e permanente, do Bem do outro. Considera-se, por isso, que sem amor não é possível a educação.

Para além do amor, a educação exige esforço e persistência dos educadores, mas também dos educandos. De facto, no processo educativo, se é mesmo educativo, só o interesse do aluno, limitado à sua pessoa e às suas circunstâncias, é insuficiente para se trilhar o caminho de perfectibilidade, guiado pela opção que é o Bem.

Merece-nos igual atenção o valor dado ao conhecimento que estrutura o pensamento, manifestado ao nível escolar, em conteúdos curriculares fundamentais, que possam ser

universais e comuns e que possibilitem a efetiva igualdade de oportunidades na educação; requer-se, para tal, a existência de educadores capacitados para tornar significativo o currículo para todos os alunos e para cada um deles.

A educação é uma responsabilidade social, que acarreta responsabilidades individuais, devendo ser, por isso, assumida por aqueles que tenham condições para serem educadores, ao mesmo tempo que urge a responsabilidade de os apoiar, dando-lhes formação para que, efetivamente, ampliem e concretizem estas condições.

Não cabe apenas à escola educar, mas a toda a sociedade nas suas diversas vertentes, desde os meios de comunicação social, aos espaços de lazer e culturais. Particular obrigação é a da família, a qual necessita de ser valorizada, apoiada e mesmo ajudada, na formação, de modo que possa, efetivamente, ser educativa.

Deste modo, todas as circunstâncias da vida podem ser educativas, isto é, se houver intencionalidade de as tornar momentos de aprendizagem e se houver educadores que procedam nesse sentido, garantindo a continuidade entre a educação formal, não formal e informal.

Sublinhamos, ainda, o valor da religião na educação, traduzido na sua potencialidade em termos de capacitação para a abertura à transcendência, na qual a pessoa pode encontrar-se consigo mesma e com os outros.

Ao terminarmos este longo trabalho académico, focalizado essencialmente no período em que Luiza Andaluz viveu (1877-1973), reiteramos o facto de a sua natureza exploratória nos ter permitido reconstruir, com fragmentos de memória, oral e arquivística, elementos do percurso e da obra de uma educadora ainda pouco conhecida.

Essa memória é, na verdade, em relação a muitos elementos, o que resta para nosso conhecimento, como testemunhou uma participante, que começou a entrevista dizendo “tendo sido muito dedicada e tendo amado muito aquele Colégio [Andaluz] eu não fui, naturalmente, a mais ilustrada de todas as pessoas que lá trabalharam, houve muita gente, muito ilustre, mais ilustre do que eu, que lá trabalhou mas, eu sou o que resta, porque era nova naquele tempo”.

É dessa memória que se alimenta o presente e se delineia o futuro. Percebemos que a obra em causa mantém a sua identidade e ganha pujança, a partir da preocupação de bem fazer através da educação, tanto nas instituições mais antigas, fundadas por Luiza Andaluz, que se encontram em atividade, como em novas instituições, projetos e serviços que elencámos e deixamos registado no anexo 3. Neste documento se pode perceber a expansão da

obra após a morte da sua mentora para outros continentes e países, adquirindo novas valências que os contextos solicitavam.

Em todos os casos vislumbramos a ideia de educação que procurámos, a qual integra os princípios supra enunciados. Vemos que tal ideia e tais princípios ultrapassam a obra em questão, constituindo um património imaterial, comum ao trabalho educativo. Precisa, no entanto, de ser discutido e aprofundado de modo que educadores, instituições e investigadores possam usufruir dele e orientar-se, de acordo com o que, nele, encontrarem de melhor.

Referências bibliográficas¹²⁷

- A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Consultado em 20 de maio de 2014, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1982). *História da pedagogia IV*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Afonso, M. R., Lourdes, M. & Oliveira M. (2013). Os valores na sociedade contemporânea. Contributo para uma reflexão. *Brotéria*, 177 (6), 479-490.
- Alte da Veiga, M. (1998). *Vida, violência, escola, família*. Braga: APPACDM.
- Alte da Veiga, M. (2009). *Um critério para a educação?* LusoSofia Press: Covilhã. Consultado em junho de 2016, em http://www.lusosofia.net/textos/veiga_manuel_alte_um_criterio_para_a_educacao.pdf
- Alain (1990). *Propos sur l'éducation suivis de pédagogie infantine*. Paris: PUF.
- Alaiz, V. (2003). João de Deus Nogueira Ramos. In A. Nóvoa (Dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp.465-469). Lisboa: Edições Asa.
- Alonso, J. M. (1979). *O Dr. Formigão, homem de Deus e apóstolo de Fátima*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Alves, L. (2010). República e educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros. *História-Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 11, 165-180. Consultado em abril de 2015, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>
- Antunes, M. (1979). *Educação e sociedade*. Águeda: Artes Gráficas.
- Araújo, H. (2000). *As pioneiras na educação, as professoras primárias na viragem do século, contexto, percurso e experiência, 1870-1933*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- Araújo, J. M. & Araújo, A. F. (2006). Utopia e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (1), 95-117. Consultado em maio de 2015, em <http://hdl.handle.net/10316.2/4415>
- Araújo, L. (2000). Educação, pós-modernidade e democracia. In A. D. Carvalho, E. Vilela, I. Baptista, P.C Pereira & Z. Almeida (Eds.). *Diversidade e Identidade – Atas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia de Educação* (pp.259- 262). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

¹²⁷ De acordo com as orientações da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, seguimos a 6ª edição das normas da APA (American Psychological Association) e integrámos as referências de acesso aos documentos em arquivo.

- Araújo, L. (2010). *Ética*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Arendt, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt *A condição humana* (pp.183-206). Lisboa: Relógio D'Água.
- Arendt, H. (1997). *O conceito de Amor em Santo Agostinho*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C. & Roussel, M. P. (2000). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Piaget.
- Arregui, X. R. (2016). Virtudes que no están de moda, el coraje del Bien. *Revista de Teologia Pastoral - Salterra*, 104 (7), pp.613-626.
- Azevedo, R. Á. D. (1970). Alguns aspectos da pedagogia de Alain. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, 01 (1970), 31-41.
- Baker, D. W. (1984). J. Liberty Tadd. Who Are You?. *A Journal of Issues and Research*, 26 (2), 75-85.
- Bandeira, F. (2003). António Sena Faria de Vasconcelos Cabral Azevedo. In A. Nóvoa (Dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp.1397-1404). Lisboa: Edições Asa.
- Baptista, I. (2007). *A capacidade ética e o desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barbosa, A. G. (2007). *O valor da gratuidade na educação dos jovens*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barbosa, H. (2001). A Protecção social à família. Pobreza e exclusão. In L. F. Silva (Ed.). *Acção social na área da família* (pp.147-166). Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, J. (2002). Oposição e resistência de católicos ao Estado Novo. *Religião e Sociedade: dois ensaios*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Barros, M. C. (1966). *Filosofia tomista*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- Bastos, F. E. (2006). A educabilidade como limiar de endoutrinação e da reprodução. *Itinerários de Filosofia da Educação*, 3, 59-178.
- Baudouin, J-M. (1994). La réflexion éthique contemporaine. *Education permanente*, 121, 13-52.
- Bauman, Z & Donskis, L. (2016). *Cegueira moral. A perda de sensibilidade na modernidade líquida*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Belmonte, O. (2016). Virtudes que no están de moda, el coraje del Bien. *Salterra, Revista de Teologia Pastoral*, 104 (7), 599-612.
- Benavot, A., & Riddle, F. (1988). The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues. *Sociology of Education*, 61 (3), 191-210.

- Bento XVI (2006). *Deus é Amor. Carta Encíclica “Deus caritas est”*. Prior Velho: Paulinas.
- Bento XVI (2009). *A caridade na verdade. Carta Encíclica “Caritas in Veritate”*. Barcelona: Editorial A. O.
- Bercovitz, A. (1994). Pour quoi? Pour qui? *Education Permanente*, 121, 65-77.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia do ser e do ensinar, proposta para uma nova abordagem*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Boavida, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (1), 43-61.
- Boavida, J. (2008). A libertação do mal. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida & L. Alcoforado (Eds.). *A maldade humana: fatalidade ou educação?* (pp.9-106). Coimbra: Almedina.
- Boavida, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In J. A. Ibáñez-Martín (Ed.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp.129-144). Madrid: Editorial Dykindon.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica. Sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. (2013). Que fundamentos para uma educação em tempo de crise? In M. Formosinho, J. Boavida e H. Damião (Eds.). *Educação: perspectivas e desafios* (pp.21-33). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2 (1), 68-80. Consultado em setembro, 2016, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>
- Borges, A. (2002). Conhecer as religiões: Um novo desafio para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, 1 (2), 47-50.
- Boto, C. (2001). Ética e educação clássica: Virtude e felicidade no justo meio. *Educação & Sociedade*, 22 (76), 121-146. Consultado em julho de 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a08v2276.pdf>
- Branco, M. (2010). O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 599-610. Consultado em junho de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a12v36n2.pdf>
- Cabral, R. (1999a). Ética. In R. Cabral (Dir.). *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (vol. 2, pp.334-335). Lisboa e S. Paulo: Verbo.
- Cabral, R. (1999b). Moral. In R. Cabral (Dir.). *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (vol. 3, pp.955-982). Lisboa e S. Paulo: Verbo.

- Cabral, R. (2008). Moral racional e moral religiosa. *Brotéria*, 166 (2), 163-169.
- Campos, M., Greik, M. & Vale, T. (2002). História da ética. *CienteFico*, 2(1). Consultado em julho de 2016, em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAATMYAG/historia-etica>
- Candeias, A. (1987). As escolas operárias portuguesas do primeiro quarto do século XX. *Análise Psicológica*, 5 (4), 327-362.
- Candeias, A. (2003). Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima, In A. Nóvoa (Dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp. 736-746). Lisboa: Edições Asa.
- Candeias, A. (2006). Inovação, ruptura e continuidade na 1.ª República. Um balanço crítico sobre a educação. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 18, 211-231.
- Candeias, A., Paz, A. & Rocha, M. (2004). *Alfabetização e escola em Portugal, nos séculos XIX e XX, os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmelitas Descalzas de la Federación de Navarra (s.d.). *Monasterio de la Inmaculada*. Consultado em dezembro de 2016, em http://www.madrescarmelitasdescalzas.net/es/comunidades/olza_17.html
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carta de Santarém (1921, outubro 16). *O mundo*, 3.
- Carvalho, A. D. (1990). A educabilidade como dimensão antropológica. *Filosofia: Revista da Faculdade de Letras*, 7, 145-156.
- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como projeto antropológico*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (1995-1996). Esboço de uma fundamentação antropológica do sentido da utopia. *Filosofia: Revista da Faculdade de Letras*, 12-13, 75-102. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Carvalho, A. D. (1998-1999). Estatuto da filosofia da educação: especificidades e perplexidades. *Filosofia: Revista da Faculdade de Letras*: 15-16, 59-94. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Carvalho, A. D. (2006). Projecto antropológico e utopia. In A. D. Carvalho. *Dicionário de Filosofia de Educação* (pp.306-309). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação social: fundamento e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal: desde a fundação até ao regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Catarino, A. (2005). Desenvolvimento da Benedita no Oeste. Identidades locais e afirmação empresarial. In *Benedita 1955-2005. Igreja nova da Benedita um marco na história* (pp. 11-22). Benedita: Paróquia de Nossa Senhora da Encarnação.
- Catecismo da Igreja Católica. (1993). Coimbra: Gráfica Coimbra.
- Cavaliere, A. M. (2002). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, 23 (81), 247-270. Consultado em maio de 2014, em <http://w.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>
- Cencini, A. & Manenti, A. (1988). *Psicología e formação, estruturas e dinamismos*. S. Paulo: Edições Paulinas.
- Centeno, Y. K. (2007). *Teatro e sociedade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3 (1), 51-59.
- Civardi, L. (1935). *Manual da Acção Católica. A teoria*. Braga: Oficinas Gráficas da Pax.
- Civardi, L. (1945). *Apostolado no próprio meio*. Coimbra: Tipografia Gráfica.
- Clemente, M. (2002a). *A Igreja e a sociedade portuguesa do liberalismo à república*. Lisboa: Grifo.
- Clemente, M. (2002b). A vitalidade religiosa do catolicismo português: do liberalismo à república. In A. M. Ferreira, L. A. Santos, M. Clemente, N. D. Gonçalves & P. F. Fontes. *História religiosa de Portugal* (Vol. 3, pp.65-127). Rio de Mouro: Circulo de Leitores.
- Concílio Ecuménico Vaticano II (1965). A Igreja e o mundo actual, Constituição Pastoral “Gaudium et Spes”. In Concílio Ecuménico Vaticano II, *Constituições – Decretos - Declarações e Documentos Pontifícios* (pp.343- 418) Braga: Editorial A. O.
- Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima (2008). *Constituições*.
- Conselho Pontifício Justiça e Paz (2005). *Compêndio da doutrina social da Igreja*. São João do Estoril: Principia.
- Constituição Política da Republica Portuguesa (1911, 21 de agosto). Coimbra: Livraria Editora F. Amado. Consultado em janeiro de 2015, em <http://purl.pt/6925/1/index.html#/8/html>
- Correia, J. (1997). A antinomia educação tradicional - educação nova: uma proposta de superação. *Millenium*, 6. Consultado em abril de 2015, em <http://hdl.handle.net/10400.19/695>
- Cortesão, I. G. T. (2006). O trabalho sócio-educativo em contextos não formais: a análise de uma realidade. *Revista Cadernos de Estudo*, 3, 61-74.
- Corzo, J. L (2014). Educar en un cambio de época. *Vida Religiosa Monográfico*, 116, 11-26.

- Costa, C., Falcão, M. & Freitas, I. (2015). Teatro e comunidade: dois estudos sobre práticas em Torres Vedras. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.115-123). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cruz, M. B. (1997). As negociações da Concordata e do Acordo Missionário de 1940. *Análise social*, 32 (143/147), 815-845.
- Cullen, R. M. (1981). Prefácio. In Y. M. Dubory, M. P. Loosdregt & A. Vicentina (Ed.). *No tempo de S. Vicente de Paulo ... e hoje*.
- Cunha, J. T. (2013). A ética neotomista de Lúcio Craveiro da Silva e Roque Cabral. *Revista Estudos Filosóficos*, 11, 205-215.
- Cunha, P. D. (1995a). Deontologia da profissão docente. *Brotéria*, 140 (1), 39-53.
- Cunha, P. D. (1995b). Código deontológico da profissão docente. *Brotéria*, 140 (2), 135-153.
- Cunha, P. D. (1996a). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Cunha, P. D. (1996b). A Educação do carácter. Reacção ou inovação em educação moral? *Brotéria*, 142 (3), 263-286.
- Cunha, P. D. (1997). Excelência e qualidade em educação. In P. Cunha (Ed.). *Educação em debate* (pp. 83-112). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cury, C. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de pesquisa*, 116, 245-262.
- Damião, M. H. & Festas, M. I. (2013). Necessidade e responsabilidade de Educar. In M. Formosinho, J. Boavida & M. H. Damião (Eds.). *Educação: perspectivas e desafios*. (pp.11-19). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Damião, M. H. & Piedade, A. (2016). *A atualidade da pedagogia de João de Deus*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Damião, M. H. (2005). A “vivência dos alunos” como condição de formação cívica: tópicos para reflexão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 355-364.
- Damião, M. H. (2007). Tradição e inovação em educação: uma breve incursão pelo plano de estudos inacianos. In M. Gonçalves, C. Morais & J. Lopes. *Repensar a escola hoje: o contributo dos Jesuítas* (pp. 179-193). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Declaração dos Direitos das Crianças (1959). Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959 Consultado em abril de 2014, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Consultado em maio de 2014, em <http://www.ambafrance-br.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem>

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Consultado em maio de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Delors, J. (Presidente da Comissão) (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasília: Fabel Castell. Consultado em julho de 2017, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Dias, A. & Porto, R. (2007). Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Dias, J. (2006). Saber educar. In A. D. Carvalho (Ed.). *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.331-334). Porto: Porto Editora.
- Drexel, K. (1886/1939). Our dearest Bern. In M. E. Letterhouse, *The Francis A. Drexel Family* (pp.280-283). New Jersey: The Sisters of the Blessed Sacrament.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, 24, 213-225. Consultado em Setembro de 2016, em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>
- Educação para todos: compromisso de Dakar (2000). UNESCO, CONSED, Consultado em junho de 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (1), 27-48.
- Estrela, M.T. (2006). Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (1), 63-93. Consultado em agosto de 2015, em <http://hdl.handle.net/10316.2/4413>
- Falcão, M. (1990). O Cardeal Cerejeira, pastor da Igreja lisbonense. *Lusitânia Sacra*, 2.^a Série, 89-121. Consultado em maio de 2016, em <http://hdl.handle.net/10400.14/4888>
- Felgueiras, M. L. (2011). O professor primário e as suas imagens. In M. F. Proença (Ed.). *Educar. Educação para todos. Ensino na I.ª República* (pp.112-121). Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República.
- Ferrão, N. (2012). A crise de valores (1914-2010). Breve considerações sobre o relativismo ético na História Contemporânea. *Brotéria*, 174 (1), 47-51.

- Ferreira, A. G. (2007). Crianças, alunos e menores: elementos para uma compreensão social da infância em Portugal. In J. Pintassilgo, L. Alves, L. Correia & M. Felgueiras (Eds.). *História da Educação em Portugal, Balanço e Perspectivas* (pp.73-109). Lisboa: Edições Asa.
- Ferreira, N. (2001). Pastoral. In C. M. Azevedo. *Dicionário de História Religiosa Portuguesa* (pp.385-392). Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Ferreira, N. (2010). Ordens e congregações religiosas: A problemática da missionação na I República. In L. Abreu & E. Franco. *Ordens e Congregações Religiosas* (pp.67-82). Lisboa: Gradiva.
- Ferrer, A. T. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlântica de educação*, 5, 43-48. Consultado em maio de 2015, em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036612>
- Ferrière, A (1934). *A escola activa*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Ferrière, A. (2012). Prefácio. In A. F. Vasconcellos. *Uma escola nova na Bélgica* (pp.7-20). Consultado em dezembro de 2016, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/14513/1/UENB%201%202015%20pt.pdf>
- Festas, M. I. (2011). Compreensão de textos e métodos activos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, extra-série*, 225-233.
- Figueira, M, J. (2003). João de Deus Ramos. In A. Nóvoa (Dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp.1151-1154). Lisboa: Edições Asa.
- Figueira, M.H. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Florido, I. F. (1995). Educación-enseñanza. In *Diccionario de espiritualidad vicenciana* (pp.148-154). Salamanca: CEME.
- Fonseca, E. (2011). *A acção caritativa da Igreja, Elementos de reflexão teológica e pastoral a partir do contexto português*. Prior Velho: Paulinas.
- Fontes, P. (1994). A Acção Católica portuguesa e a presença da Igreja na sociedade (1933-1974). *Lusitania Sacra*, 6, 61-100.
- Fontes, P. (2000a). Acção Católica. In C. M. Azevedo. *Dicionário de história religiosa de Portugal* (pp.9-18). Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Fontes, P. (2000b). Catolicismo social. In C. M. Azevedo. *Dicionário de história religiosa de Portugal* (pp.310-324). Rio de Mouro: Circulo de Leitores.
- Fontes, P. (2011). *Elites católicas em Portugal: o papel da acção católica (1941-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, M., Boavida, J. & Damião, M. H. (2013). Apresentação da obra. In M. Formosinho, J. Boavida & M. H. Damião (Eds.). *Educação: perspectivas e desafios* (pp.11-19). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Francisco, Papa (2013a). *A Luz da Fé. Carta Encíclica “Lumen Fidei”*. Lisboa: Paulus Editora.
- Francisco, Papa (2013b). *A alegria do Evangelho. Exortação apostólica “Evangelii Gaudium”*. Lisboa: Paulus Editora.
- Francisco, Papa (2014). *Carta apostólica do Papa Francisco às pessoas consagradas para proclamação do ano da vida consagrada*. Consultado em dezembro de 2015, em https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_letters/documents/papa-francesco_lettera-ap_20141121_lettera-consacra.html
- Francisco, Papa (2015). *Sobre o cuidado da casa comum. Carta encíclica “Laudato Si”*. Lisboa: Paulus Editora.
- Fullati, O. (2000). Filosofia da educação e pedagogia da morte. In A. D. Carvalho, E. Vilela, I. Baptista, P. C Pereira & Z. Almeida (Eds.). *Diversidade e Identidade – Atas da 1.ª Conferência Internacional de Filosofia de Educação* (pp.111-123). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gal, R. (1972). *Histoire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Galian, C. & Louzano, P. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, 40 (4), 1109-1124.
- Galindo, A. (1998). Claves antropológicas para el acompañamiento. *Frontera-Hegian*, 23. Gasteiz / Vitória: Instituto Teológico de Vida Religiosa.
- Gallego, J. (2014). Teorías de valor: modelos e implicaciones educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 9 (1), 129-149. Consultado em maio de 2016, em <http://www.revistadepsicologiayededucacion.es/pdf/20140901.pdf>
- García-Baró, M. (2016). Virtudes que no están de moda, el coraje del Bien. *Salterra, Revista de Teología Pastoral*, 104 (7), 589-598.
- Genís, O. (2011). Pedagogía y fe. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-série*, 235-242. Consultado em junho de 2016, em <http://hdl.handle.net/10316.2/5324>
- Genís, O. (2013). Cómo salir de los valores rasos de la educación postmoderna. In M. Formosinho, J. Boavida & M. H. Damião. *Educação: perspectivas e desafios* (pp.35-53). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogia*, 58 (215), 39-58.
- Gomes, J. (2001). *Novos estudos de história da educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, L. & Meireles-Coelho, C. (2011). Cidadania produtiva: Georg Kerschensteiner e o sistema dual alemão. In C. Reis & F. Neves (Coord.). *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 3, pp.23-27). Guarda: Instituto

Politécnico da Guarda. Consultado em maio de 2016, em http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume3.pdf

Gonçalves, J. (2015). A dignidade como valor incondicional da pessoa. A partir de que fundamentos? *Itinerários de Filosofia da Educação*, 13, 155-166. Consultado em julho de 2016, em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/issue/view/46>

Gonzalez, A. (2010). Urdime afectiva e educación (pensamento antropológico de Rof Carballo). In A. D. de Carvalho (Ed.). *Contemporaneidade educativa e interpelação filosófica* (pp.33-40). Porto: Edições Afrontamento.

Guerreiro, J. (2015). *Da “Casa de Aula” à Fundação Luiza Andaluz: 90 anos a servir, proteger e educar*. Comunicação apresentada nas comemorações dos 90 anos da Fundação Luiza Andaluz. Santarém: 21 de janeiro. Documento policopiado.

Guimarães, B. (2006). *Padre Barros-Gomes*. Várzea, Barcelos: Aletheia.

Halík, T. (2016). *Quero que tu sejas! Podemos acreditar no Deus do Amor?* Prior Velho: Paulinas.

Herrerias, J.A. (2011). El valor de vivir para educar y educar-se. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-série*, 231-240. Consultado em junho de 2016, em <http://hdl.handle.net/10316.2/5320>

Ibañez-Martin, J. A. (2006). Endoutrinamento. In A. D. Carvalho (Ed.). *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.130-133). Porto: Porto Editora.

Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena (s.d.). *Casas da Congregação*. Consultado em dezembro de 2016, em <http://www.dominicanas-scs.pt/congregacao/dominicanas>

Isabel [Lopes], M. (1953, 12 de fevereiro). Saudade e Gratidão. *A Serva*, 8.

Iyanga, A. (1996). *La education contemporânea*. Valência: Naú Llivres.

João Paulo II (1981). *O trabalho humano*. Carta Encíclica “*Laborem Exercens*”. Braga: Editorial A. O.

João Paulo II (1987). *A solitudine social da Igreja*. Carta Encíclica “*Sollicitudo Rei Socialis*”. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado.

Jover, G. (2006). Direito à educação. In A. D. Carvalho (Ed.). *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.85-88). Porto: Porto Editora.

Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política. In M. L. Rodrigues (Coord.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal, a Construção do Sistema Democrático de Ensino* (Vol. I, pp.109-129). Coimbra: Almedina.

Kant, I. (1995). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Lisboa Editora

Kant, I. (2012). *Sobre a pedagogia*. Lisboa: Edições 70.

- Ketеле, J- M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kremer-Mariette (1990). *Moral*. Lisboa: Edições 70.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- La Taille, Y. (2002) Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. *Educar*, 19, 23-37. Consultado em julho de 2016, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018108002>
- Lage, A. C. (2011). *Conexões Vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação profissional em Mariana e Lisboa oitocentistas* (Tese de Doutoramento). Consultado em maio de 2015, em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8FNLYB/ana_cristina_pereira_lage_tese_de_doutorado.pdf?sequence=1
- Le Thierry, H. (1992). Éthique et pédagogie. *Cahiers Pédagogiques*, 302, 21-22.
- Leão XIII (1891). *Rerum novarum. Carta encíclica do Sumo Pontífice Papa Leão XII*. Consultado em junho de 2016, em http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_1-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, (17), 153-176.
- Liberal, M. (2002). A religião como fonte de ética. Revisitando alguns paradigmas. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, 1 (2), 65-68. Consultado em junho de 2016, em <http://hdl.handle.net/10437/5542>
- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29.
- Lipovetsky, G. (1988). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Lopes, J. (2013a). Um possível sentido para a vida - uma proposta educativa - I. *Brotéria*, 177 (2/3), 153-170.
- Lopes, J. (2013b). Um possível sentido para a vida - uma proposta educativa - II. *Brotéria*, 177 (4), 275-293.
- Luiza Andaluz (1948). Os caminhos da providência. In Servas de Nossa Senhora de Fátima (Ed). *Bodas de Prata, 1923-1948*. Lisboa: União Gráfica.
- Lycée Français Charles Lepierre - Lisbonne (s.d.). *Un peu d'histoire*. Consultado em dezembro de 2016, em <https://lfcl-lisbonne.eu/presentation/>
- M. J. R. [Rodrigues, M. J.] (1936). *Serões do Colégio Andaluz*. Lisboa: União Gráfica.

- Maia, C. F. (2000). *A dimensão ética e educativa na obra de Miguel Torga: um poeta do dever*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Maia, C. F. (2002). Para uma pedagogia do dever. *Education in the knowledge society (EKS)*, 3(1). Consultado em Setembro de 2016, em http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_fernandes.htm
- Maia, C. F. (2006a). Mitos e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (1), 119-142.
- Maia, C. F. (2006b). Dever (Pedagogia do). In A. D. Carvalho (Ed.). *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.72-75). Porto: Porto Editora.
- Maia, C. F. (2011). Poderosos com causa: ensinar, aprender, educar. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra- série*, 295-305.
- Maia, C. F. (2013). Sustentabilidade educativa. Circunstância, ideal e singularidade. In M. Formosinho, J. Boavida & M. H. Damião (Eds.). *Educação: perspectivas e desafios* (pp. 55-76). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Manique, A. P. (1999). *Luiza Andaluz, pedagogia e benemerência nos contornos de uma vida*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Martín, M. D. M. B., Busquets, C. G., & Villafuerte, R. Z. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5 (10), 65-77.
- Martínez, J. L. (2016). Virtudes que no están de moda, el coraje del Bien. *Salterra, Revista de Teología Pastoral*, 104(7), 575-588.
- Martínez, T. C. (2003). Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles. *Revista de Filosofía*, 30, 9-21. Consultado em junho de 2016, em <http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/14281/13761>
- Martins, A. (2007). O sentido da educação que vem da experiência: as ideias de John Dewey. *Práxis Educacional*, 3(3). Consultado em junho de 2015, em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/353>
- Martins, E. (2006). Padre Américo uma vida cheia de Espiritualidade. *Estudos*, 6, 257-291.
- Martins, I. (2016). *A Literacia no currículo e a aprendizagem da língua – Português, Línguas Clássicas e Línguas Estrangeiras*. Comunicação apresentada na Conferência Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos organizado pela Direção-Geral da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian - Lisboa.
- Martins, I. R. (2013). *Identidade cristã e projecto educativo das instituições sociais da Igreja. Pista para os centros sociais paroquiais*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Matos Ferreira, A. (2002). A constitucionalização da religião. In C. M. Azevedo. *História Religiosa em Portugal* (Vol. 3, pp.37-61). Rio de Mouro: Círculo Leitores.

- Matos, L. S. (2001). Cardeal Cerejeira: universitário, militante, místico. *Análise Social*, 36(160), 803-837.
- Mazula, B. (2006). Formação do capital humano: o desafio da educação (em África). In A. D. Carvalho (Ed.). *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.181-183). Porto: Porto Editora.
- Meireles-Coelho, C. (2005). Da escola confessional à escola plural. In *Fórum da Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: SNEC-Secretariado Nacional da Educação Cristã. Consultado em junho de 2015, em <http://hdl.handle.net/10773/6733>
- Melo, M. (1931). *Memória sobre a educação e orientação das raparigas do Povo em Portugal*, relatório destinado ao décimo congresso internacional de protecção à infância. Lisboa.
- Miosotis (1924, fevereiro 23). Divida de Honra. *Correio da Extremadura*, 1.
- Mongillo, D. (1997). Virtude. In F. Compagnoni, G. Piana, S. Privitera (Eds.). *Dicionário de Teologia Moral* (pp.1277-1297). S. Paulo: Paulus.
- Mónica, M. (1980). Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. *Análise Social*, 16 (63), 499-518. Consultado em junho de 2015, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223996537J4mEJ0mb1Tn90RZ7.pdf>
- Monroe, P. (1978). *História da educação: nova tradução e notas de Idel Becker*. São Paulo: Editora Nacional.
- Monteiro, A. R. (1997). Sobre a identidade da pedagogia. *Revista da Educação*, Vol. VI, nº 2.
- Monteiro, A. R. (2003). O pão do direito à educação. *Educação e Sociedade*, 24 (84), 763-789.
- Monteiro, A. R. (2004). *Educação e deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- Monteiro, A. R. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina
- Moratalla, A. D. (2008). *Ética para educadores*. Madrid: PPC Editorial.
- Moreau, D. (2006). Filosofia na escola da pedagogia. In A. D. Carvalho (Ed.). *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.170-176). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, histórias da educação*. Porto: Asa Editores.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 49, 181-199. Consultado em abril de 2015, em <http://hdl.handle.net/10451/670>
- Nussbaum, M. (2015). *Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes.
- Olivais, R. (2012). *Eu fui este caminho, Clementina Pinto Leite, Condessa de Penha Longa*. Cucujães: Fundação Condessa de Penha Longa.

- Oliveira, D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem*, 16 (4), 569-576. Consultado em Setembro de 2016, em <http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>
- Oliveira, J. H. B. (2000). Filosofia da educação e pedagogia da morte. In A. D. Carvalho, E. Vilela, I. Baptista, P. C Pereira & Z. Almeida (Eds.). *Diversidade e identidade – Atas da 1.ª conferência internacional de filosofia de educação* (pp.475-483). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Oliveira, J. H. B. (2002). (In) disciplina na sala de aulas: perspectiva de alunos e de professores. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (1), 69-100.
- Oliveira, J. H. B.(2007). Psicologia da educação. In J. H. Oliveira. *Psicologia da Educação* (pp.132-133). Porto: Legis Editora.
- Oliveira, M. (1955). A União Gráfica e o problema da imprensa católica. In Servas de Nossa Senhora de Fátima, *Ornaverunt Lampades. No jubileu patriarcal e cardinalício de D. Manuel Gonçalves Cerejeira* (pp.61-72). Lisboa: União Gráfica.
- Oliveira, R. P. & Araujo, G. C. (2004). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5-25. Consultado em setembro de 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n28/a02n28.pdf>
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil. Um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Padres da Missão (1962). *Apontamentos para a história da província portuguesa dos Padres da Missão, quinta parte desde a proclamação da república até à restauração da plena autonomia provincial (1910-1927)*. Lisboa: Casa Central dos Padres da Missão.
- Palma, A. & Medina, J. (2009). Introducción. In A. P. Valenzuela & J. M. Ocaña (Ed.). *Andrés Manjón. Escritos socio-pedagógicos. Educar Enseñando* (pp.12-96). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palma, A. (2003). *El seminário de maestros del Ave-Maria un compromiso por la renovación social y educativa*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Granada, Faculdade de Ciências da Educação.
- Palma, A. (2005). *Cantos escolares del Ave-Maria. Una aportación a la vida musical granadina*. Granada: Imprenta Editorial Ave Maria.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Paulo, J. (2003). Casimiro Freire. In A. Nóvoa (Dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp. 599-600). Lisboa: Edições Asa.
- Pedroso, D. (1989). *Audácia e serviço. Vida de Luiza Andaluz*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Peña, J., Gervilla Castillo, E., Alonso-Geta, P. & Rodriguez, T. (2006). Las dimensiones filosófica y antropológica de la interpretación educativa. *Revista Portuguesa de Pe-*

dagogia, 40 (1), 165-183. Consultado em junho de 2016, em <http://hdl.handle.net/10316.2/4411>

- Pereira, A. (2016). *Ética e teologia, declinações de uma relação*. Lisboa: Editorial Cáritas.
- Pintassilgo, J. (2006). Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In *História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri. Consultado em abril de 2015, em <http://hdl.handle.net/10451/4020>
- Pintassilgo, J. (2007a). A Educação Nova em contexto republicano. Algumas reflexões a propósito da actividade da Sociedade de Estudos Pedagógicos. In *História, Educação e Imaginário* (pp.83-99). Braga: CIED. Consultado em abril de 2015, em <http://hdl.handle.net/10451/4009>
- Pintassilgo, J. (2007b). A Revista de Educação Geral e Técnica no contexto do Portugal republicano. Debate sobre a educação moral e cívica. In *História da educação pela imprensa* (pp.129-154). Campinas: Alínea Editora. Consultado em maio de 2015, em <http://hdl.handle.net/10451/4014>
- Pintassilgo, J. (2007c). Imagens e leituras da Educação Nova em Portugal. Os relatórios de bolseiros portugueses em visita a instituições educativas europeias (1907-1909). In *Viagens Pedagógicas* (pp.195-216). S. Paulo: Cortez Editora. Consultado em maio de 2015, em <http://hdl.handle.net/10451/4007>
- Pintassilgo, J. (2008). A educação doméstica nos asilos femininos. O exemplo do asilo D. Pedro V de Lisboa na transição do século XX. *História & Perspectiva*, 38, 139-162. Consultado em maio de 2015, em <http://hdl.handle.net/10451/3968>
- Pintassilgo, J. (2010a). A República e a educação: dos projectos às realizações. In *José Mendes Cabeçadas Júnior e a Primeira República no Algarve* (pp.182-191). Loulé: Câmara Municipal de Loulé.
- Pintassilgo, J. (2010b). O projecto educativo do republicanismo. O caso português numa perspectiva comparada. *Ler História*, 59, 183-203. Consultado em junho de 2015, em <http://hdl.handle.net/10451/8309>
- Pintassilgo, J. & Hansen, P. (2013). A laicização da sociedade e da escola em Portugal: um olhar sobre o século XX. *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX*, 13-33. Consultado em dezembro de 2016, em <http://hdl.handle.net/10451/18249>
- Pio XI (1922). Sobre a paz de Cristo no Reino de Cristo. Encíclica “Ubi Arcano”. Petropolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pio XI (1929/ 1955). Encíclica “Divini Illius Magistri”. In *Acção Social Cristã, A Igreja e a Educação da Juventude* (1955) (pp.11-64). Lisboa. União Gráfica.
- Pio XI (1931). *Encíclica “Quadragesimo Anno”*. Lisboa: União Gráfica.

- Pio XI (1937). *Encíclica "Divini Redemptoris"*. Lisboa: União Gráfica.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida. teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Policarpo, J. (1977). *Luiza Andaluz. Perfil de uma personalidade*. Santarém: Servas de Nossa Senhora de Fátima.
- Pombo, O. (2004). O Insuportável brilho da escola. In A. Renaut *et al.* (Org.). *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa* (pp.53-74). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pourtois, J-P.; Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). Educação familiar. In A. D. Carvalho (Ed.). *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.122-124). Porto: Porto Editora.
- Prado, J. C. & Minga, T. (2014). Misión, vision y quehacer de los religiosos educadores. *Vida Religiosa Monográfico, 116*, 27-40.
- Proença, M. C. (2011). A educação para todos o ensino na 1.^a República. In M. F. Proença (Ed.) *Educar. Educação para todos. Ensino na 1.^a República* (pp.64-69). Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República.
- Quintana Cabanas, J. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J. (2005). Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 13* (46), 55-66.
- Quintana Cabanas, J. (2011). Una crítica a los actuales sistemas educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-série*, 113-123.
- Quivy, R. & Campenhoudt (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos do Ó, J. (2007). Métodos e processos na escrita científica da história da educação em Portugal: um olhar sobre 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-2004. In J. Pintassilgo, L. Alves, L. Correia & M. Felgueiras (Eds.). *História da Educação em Portugal, Balanço e Perspectivas*. Lisboa: Edições Asa.
- Ratzinger, J. (2005). *A Europa de Bento na crise de culturas*. Braga: Alêtheia editores.
- Reimão, C. (1997). Cooperação entre escola e família. In P. O. Cunha (Ed.). *Educação em debate* (pp.139-167). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Remédios, M. J. (2012). O jornal católico Novidades: sentido(s) do educar. *Revista Brasileira de História da Educação, 3* (2 [6]), 9-27.
- Renaud, M. (1994). Os valores num mundo em mutação. *Brotéria, 139* (4), 299-322.
- Renaud, M. (1996). A família: fundamento filosófico e valores. *Brotéria, 142* (3), 287-311.

- Ribeiro, M. (2001). Controvérsias epistemológicas, éticas e políticas da pedagogia contemporânea. *Educação e Filosofia*, 15 (29), 141-160.
- Rocha, F. (1984). *Fins e objectivos do sistema escolar português, Período de 1820 a 1926*. Porto: Paisagem Editora.
- Rodrigues, J. (2005). Um roteiro da educação nova em Portugal: Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935). *Análise Social*, 176, 731-736. Consultado em maio de 2015, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400015&lng=pt&tlng=pt
- Rodrigues, M. I. (2008). *Intuições de Luiza Andaluz no catolicismo português do seu tempo*. Lisboa: Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima.
- Rodríguez, J. A. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral* (Tese de Doutoramento). Consultado em maio de 2016, em <http://hdl.handle.net/10481/4438>
- Ruarda (1893, abril 8). Visconde d'Andaluz. *Correio da Extremadura*, 1.
- Rufino, I. (2005). Desenvolvimento da Benedita no Oeste. Identidades locais e afirmação empresarial. In *Benedita 1955-2005. Igreja nova da Benedita um marco na história* (pp. 23-38). Benedita: Paróquia de Nossa Senhora da Encarnação.
- Rulla, L. M. (1987). *Antropologia da vocação cristã, bases interdisciplinares*. S. Paulo: Editora Paulinas.
- Sacadura, S. C. (1952). *De L'école Française de S. Vicent de Paul (1864) au Lycée Charles Lepierre (1952)* [documento policopiado] Lisboa.
- Sánchez Rojo, A. (2015b). Educación y derechos humanos: una reflexión en torno al derecho a la privacidad. *Bajo Palabra*, (9). Consultado em Novembro de 2016, em <https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/85>
- Sánchez Rojo, A. (2015a). *Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento*. (Tese de Doutoramento). Universidade Complutense de Madrid, Faculdade de Educação.
- Sánchez Rojo, A. (2016). El aburrimiento como competencia: educación para un mundo sobrestimulado. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*. 28 (2), 93-112.
- Santo Agostinho (1997). *Diálogo sobre a felicidade* [edição bilingue]. Lisboa: Edições 70.
- Santos, L. (1999). Educação. In R. Cabral (Dir.). *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (Vol. 2, pp.23-32). Lisboa, S. Paulo: Verbo.
- Santos, M. M. C (1948). Princípios modestos. In Servas de Nossa Senhora de Fátima (Ed.). *Bodas de Prata, 1923-1948*. Lisboa: União Gráfica.
- Sardica, J. M. (2004). A recepção da doutrina social de Leão XIII em Portugal. *Lusitania Sacra*, 16, 367-383.

- Satir, V. (1991) *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Mexico: Editorial Pax Mexico.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença.
- Segalen, M. (1999). *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.
- Seibt, L. C. (2016). Finitude - raiz da educabilidade do ser humano. *Acta Scientiarum. Education*, 38 (2), 173-179.
- Servas de Nossa Senhora de Fátima (1948). *Bodas de Prata, 1923-1948*. Lisboa: União Gráfica.
- Silva, L. F. (2001). A família de hoje e seus antepassados. In L. F. Silva (Ed.). *Acção social na área da família* (pp.15-32). Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, M. L. (2016). *A crise, a família e a crise da Família*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Silva, R. I. (2008). *As Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Simões, A. (1995). O que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (2), 3-23.
- Simões, A. (2010). Uma “severa doçura”: esforço e interesse em educação. *Psychologica*, 52 (2), 243-270.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE (2014). *Carta Ética. Instrumento de regulação ético-deontológica*. Consultado em março de 2015, em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Tavares, F. & Inácio, H. (1989). *50 anos ao serviço do Reino, cinquentenário da aprovação canónica das Servas de Nossa Senhora de Fátima (1939-1989)*. Lisboa: Servas de Nossa Senhora de Fátima.
- Thévenot, X. & Joncheray, J. (1991). *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris: Desclée.
- Thévenot, X. (1991). Rendre moral l’influence éducative. In X. Thévenot & J. Joncheray (Eds.), *Pour une éthique de la pratique éducative* (pp. 263-286). Paris: Desclée.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (2016). *Repensar a educação - rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO. Consultado em maio de 2016, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.
- Vancourt, R. (1994). *Kant*. Lisboa: Edições 70.

- Vasconcelos, F. (1921). Problemas escolares. *Seara Nova*, 9-18.
- Vidal, M. (1991). *Dicionário de moral, dicionário de ética teológica*. Porto: Editorial Perpetuo Socorro.
- Vieira, D. L. (2014). A família é um bem para a sociedade. *Brotéria*, 179 (2/3), 135-154.
- Villares, A. (2003). *As congregações religiosas em Portugal (1901-1926)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Visconde d'Andaluz. A sua morte (1914, agosto 1). *Correio da Extremadura*, 3.
- Young, M. (2007). Para que serve a Escola? *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1287-1302. Consultado em maio de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 609-623. Consultado em agosto de 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>

ARQUIVO DA CONGREGAÇÃO DAS SERVAS DE NOSSA SENHORA
DE FÁTIMA (ACSNSF)

Cartas

- Luiza Andaluz (1936, outubro 11). Carta a Celestina de Moura. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 06 - Correspondência expedida para Instituições; SSR: 01 - Asilo da Infância Desvalida de Coimbra (1929-1936); Cx. 2; Mç. 80. PT-CSNSF/LA/B/06/01/2/80
- Luiza Andaluz (1932, dezembro 24). Carta a Eugénia do Vadre Santa Marta – Carmelita. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 07 - Correspondência expedida para Família; SSR: 01 - Irmãs (1932-1954); Cx. 2; Mç. 113. PT-CSNSF/LA/B/07/01/2/113
- Luiza Andaluz (1933, março 8). Carta a Eugénia do Vadre Santa Marta – Carmelita. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 07 - Correspondência expedida para Família; SSR: 01 - Irmãs (1932-1954); Cx. 2; Mç. 113. PT-CSNSF/LA/B/07/01/2/113

- Luiza Andaluz (1933, junho 4). Carta a Eugénia do Vadre Santa Marta – Carmelita. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 07 - Correspondência expedida para Família; SSR: 01 - Irmãs (1932-1954); Cx. 2; Mç. 113. PT-CSNSF/LA/B/07/01/2/113
- Luiza Andaluz (1936, julho 10). Carta a Eugénia do Vadre Santa Marta – Carmelita. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 07 - Correspondência expedida para Família; SSR: 01 - Irmãs (1932-1954); Cx. 2; Mç. 113. PT-CSNSF/LA/B/07/01/2/113
- Luiza Andaluz (1939, setembro 6). Carta a Eugénia do Vadre Santa Marta – Carmelita. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 07 - Correspondência expedida para Família; SSR: 01 - Irmãs (1932-1954); Cx. 2; Mç. 113. PT-CSNSF/LA/B/07/01/2/113
- Luiza Andaluz (1943, abril 9). Carta a Eugénia do Vadre Santa Marta – Carmelita. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 07 - Correspondência expedida para Família; SSR: 01 - Irmãs (1932-1954); Cx. 2; Mç. 113. PT-CSNSF/LA/B/07/01/2/113
- Luiza Andaluz (s.d.). Carta a Eugénia do Vadre Santa Marta – Carmelita. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 07 - Correspondência expedida para Família; SSR: 01 - Irmãs (1932-1954); Cx. 2; Mç. 113. PT-CSNSF/LA/B/07/01/2/113
- Luiza Andaluz (s.d.). Carta ao Sr. Hollman. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 08 - Correspondência expedida para outras pessoas (1915-1966); Cx. 2; Mç. 139. PT-CSNSF/LA/B/08/2/139
- Luiza Andaluz (1964, março 10), Carta a irmã (...) SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 04 - Correspondência expedida para Irmãs da Congregação (1964-1970); Cx. 2 Mç. 65. PT-CSNSF/LA/B/04/2/65
- Luiza Andaluz (1930, janeiro 29). Carta a Katharine Drexel - Fundadora da Congregação das Sisters of the Blessed Sacrament for Indian and Black People – EUA. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 07 - Correspondência expedida para Família; SSR: 03 – Primas (1930-1949); Cx. 2; Mç. 116. PT-CSNSF/LA/B/07/03/2/116
- Luiza Andaluz (1933, dezembro 24). Carta a Manuel Gonçalves Cerejeira, Cardeal Patriarca de Lisboa. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 02 - Correspondência expedida para Bispos (1949-1951); Cx. 1; Mç. 18. PT-CSNSF/LA/B/02/01/1/18
- Luiza Andaluz (s.d.). Carta a Manuel Gonçalves Cerejeira, Cardeal Patriarca de Lisboa. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 02 - Correspondência expedida para Bispos (1949-1951); Cx. 1; Mç. 18. PT-CSNSF/LA/B/02/01/1/18
- Luiza Andaluz (1934, maio 22). Carta a Maria de Lourdes Nápoles de Carvalho. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 04 - Correspondência expedida para Irmãs da Congregação (1929-1935); Cx. 1; Mç. 55. PT-CSNSF/LA/B/04/1/55
- Luiza Andaluz (s.d.). Carta ao Dr. Montez. SC: B - RELAÇÕES EPISTOLARES; SR: 08 - Correspondência expedida para outras pessoas (1915-1966); Cx. 2; Mç. 146. PT-CSNSF/LA/B/08/2/146

Luiza Andaluz (1936, julho 28). Carta a D. Olinda Sardinha. SC: B - RELAÇÕES EPIS-
TOLARES; SR: 06 - Correspondência expedida para Instituições; SSR: 13 - Obra
de Regeneração – Portalegre 1935-1939; Cx. 2; Mç. 104. PT-
CSNSF/LA/B/06/13/2/104

Luiza Andaluz, L. (s.d. a). Carta a um sacerdote Lazarista. SC: B - RELAÇÕES EPIS-
TOLARES; SR: 03 - Correspondência expedida para Sacerdotes; Cx. 1; Mç. 33.
PT-CSNSF/LA/B/02/03/1/33

Luiza Andaluz (s.d.). Carta a Destinatário não identificado. SC: B - RELAÇÕES EPISTO-
LARES; SR: 06 - Correspondência expedida para Instituições; SSR/ 07 – Colégio
de Estremoz; Cx. 2; Mç. 94. PT-CSNSF/LA/B/06/07/2/94

Colégio Andaluz (em tratamento)

Colégio Andaluz (1928, 1929, 1937 e 1940). Programas das Festas do Colégio Andaluz
Espólio Pessoal n.º 156. Matilde da Assunção da Silva Venceslau. Cx. 37

Colégio Andaluz (s.d). O ABC do Colégio Andaluz. Regulamentos e orientações internas
Cx. 1; Mç. 38

Colégio Andaluz (s.d). Panfleto de Divulgação. Regulamentos e orientações internas
Cx. 1; Mç. 38

Consagração

Luiza Andaluz (27 de junho de 1930), Consagração. SC: D - ACÇÃO PESSOAL- Forma-
tiva, SR: 07 - Consagrações e Orações, Cx. 9; Mç. 627. PT- CSNSF/LA/D/07/9/627

Discursos

Luiza Andaluz (1928). Discurso na Escola de Alcanena. SC: D - ACÇÃO PESSOAL –
FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 05 - Escolas e Casas de Trabalho (1928-
1954); Cx. 9; Mç. 633. PT-CSNSF/LA/D/08/05/9/633

Luiza Andaluz (1929). Discurso na Casa de Trabalho – Cascais. SC: D - ACÇÃO PES-
SOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 05 - Escolas e Casas de Traba-
lho (1928-1954); Cx. 9; Mç. 633. PT-CSNSF/LA/D/08/05/9/633

- Luiza Andaluz (1930). Discurso: “Ao assumir o cargo de Presidente da LASC”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 01 - Acção Católica (1930); Cx. 9; Mç. 628. PT-CSNSF/LA/D/08/01/9/628
- Luiza Andaluz (1946). Discurso na Benedita: “Com o maior prazer...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 02 - Centros Sociais (1946); Cx. 9; Mç. 629. PT-CSNSF/LA/D/08/02/9/629
- Luiza Andaluz (1947, outubro 15). Discurso no Centro de Assistência Social do Valado dos Frades: “Ao partir para Fátima...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 02 - Centros Sociais (1946); Cx. 9; Mç. 630. PT-CSNSF/LA/D08/05/9/630
- Luiza Andaluz (1954). Discurso à Escola Normal SIVA, Lisboa. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 05 - Escolas e Casas de Trabalho (1928-1954); Cx. 9; Mç. 633. PT-CSNSF/LA/D/08/05/9/633
- Luiza Andaluz (1966). Discurso na atribuição da Medalha de Ouro, da cidade de Santarém. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 06 - Medalha de ouro da cidade de Santarém (1966); Cx. 9; Mç. 634. PT-CSNSF/LA/D/08/06/9/634
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Bendito seja Deus...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Entre as obras...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Durante longos anos...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “há alguns anos...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Há perto de 3 anos...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “O coração é a sede da vida...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/B/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “O tempo corre veloz...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631

- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Os anos passam...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Quase que sou tomada...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Sabia já antecipadamente...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso às alunas do Colégio e da Creche: “Um dever me faz...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 03 - Colégio e Creche (19--); Cx. 9; Mç. 631. PT-CSNSF/LA/D/08/03/9/631
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso - Comunicação à Congregação: “Perguntas que a mim mesma faço...”. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 06 – Comunicações à Congregação (1944-1969); (Cx. 9; Mç. 624. PT-CSNSF/LA/D/06/9/624
- Luiza Andaluz (s.d.). Discurso na Benedita: “Estamos a 7 de outubro...” SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 08 – Discursos; SSR: 02 - Centros Sociais (1946); Cx. 9; Mç. 629. PT-CSNSF/LA/D/08/02/9/629

Pensamentos

- Luiza Andaluz (1939). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 19. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646
- Luiza Andaluz (1946). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 42. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646
- Luiza Andaluz (1953, setembro 19). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10 Mç. 644-646; 91. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646
- Luiza Andaluz (1954a). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 107. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646
- Luiza Andaluz (1954b). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644- 646; 126. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646
- Luiza Andaluz (1954c). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 96. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646
- Luiza Andaluz (1954d). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644 646; 122. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

Luiza Andaluz (1954e). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 133. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

Luiza Andaluz (1955a). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 167. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

Luiza Andaluz (1955b). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 149. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

Luiza Andaluz (1955c). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 188. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

Luiza Andaluz (1955d). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 348. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

Luiza Andaluz (1960). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 214. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

Luiza Andaluz (1963a). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 233. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

Luiza Andaluz (1963b). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 245. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

Luiza Andaluz (1966, abril 2). Pensamentos. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 13 – Pensamentos; Cx. 10; Mç. 644-646; 287. PT-CSNSF/LA/D/13/10/644-646

História

Luiza Andaluz (1954). História da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima – Manuscrito. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 10 - História da Congregação (1951-1954); Cx. 9; Mç. 639. PT-CSNSF/LA/D/10/09/638

Relatórios da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima (em tratamento)

Governo da Congregação – SC: SECRETARIADO GERAL, SR. 04 – Relatórios anuais das Comunidades (1973-2009); Cx. 36-41; Mç. 214-219 e Cx. 158-160; Mç. 1367-1369

Viagem a França

Luiza Andaluz (1930). Apontamentos sobre Obras Sociais em França. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 04 - Apontamentos sobre Obras Sociais em França (1930); Cx. 9; Mç. 619. PT-CSNSF/LA/D/04/9/619

École Normale Sociale (1930). École Normale Sociale. SC: D - ACÇÃO PESSOAL – FORMATIVA, SR: 04 - Apontamentos sobre Obras Sociais em França (1930); Cx. 22 Mç. 619A. PT-CSNSF/LA/D/04/22/619A

ARQUIVO HISTÓRICO DA SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE LISBOA (SCML)

Direcção do Asilo da Infância Desvalida do Lumiar. (8 de setembro de 1921). Ata n.º 162 da reunião de direcção do Asilo da Infância Desvalida e dos pobres do Lumiar. Lumiar, Portugal. PT-SCML-APIDPL-AO-REU-02-02-p.20 e 21

Assembleia Geral do Asilo da Infância Desvalida e dos Pobres do Lumiar. (13 de junho de 1922). Ata da Assembleia Geral extraordinária do Asilo da Infância Desvalida e dos Pobres do Lumiar. PT-SCML-APIDPL-AO-REU-01-01-p.59 e 60

ALVARÁS E ESTATUTOS DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES

Alvará da Escola do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes, Santarém, dado pelo ministério da Instrução pública a 26 de novembro de 1936.

Alvará do Colégio Andaluz. Santarém. 18 de novembro de 1941.

Estatutos da associação denominada Casa de Trabalho (1918). Évora.

Estatutos do Asilo-Creche de Nossa Senhora dos Inocentes (1924). Santarém.

Estatutos de Instituto de Nossa Senhora dos Inocentes (1943). Santarém.

Estatutos do Centro de Assistência Social da Benedita (1946). Benedita.

Estatutos do Centro da assistência Social da Ericeira (1946). Ericeira.

Estatutos do Centro de Assistência Social do Entroncamento (1954). Entroncamento.

ANEXOS

Anexo I



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Guião de entrevista

Caro (a) Senhor(a)

Estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra uma investigação sobre a dimensão filosófica, ética e pedagógica da obra de Luiza Andaluz, para a qual é fundamental a sua colaboração.

Essa colaboração traduz-se na presente entrevista.

Asseguramos que a sua contribuição se destina exclusivamente ao estudo em causa e que será tratada confidencialmente, pelo que lhe pedimos que responda com sinceridade.

Muito obrigada, desde já, pela sua colaboração.

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

Nacionalidade: _____

Estado de vida: Religiosa Casado Outro

Ano que conheceu Luiza Andaluz e/ou a sua obra educativa: _____

Data da entrevista: _____ Local: _____

Tópicos orientadores

A. Situações recordadas

B. Contextualização

ANEXO II

Princípios fundamentais e universais para a educação

Os princípios que abaixo se enunciam alicerçam-se na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) sobretudo no seu artigo 26.º que estabelece o direito universal e inalienável à educação, indicando também as suas finalidades: expansão da personalidade humana, reforço dos direitos e liberdades fundamentais, compreensão, tolerância e amizade entre as pessoas, em prol da manutenção da paz.

1. A educação nunca é neutra, é sempre intencional.
2. A intenção primeira da educação é conseguir, em cada ser, a perfectibilidade humana.
3. A intencionalidade educativa é contrária ao endoutrinamento.
4. A racionalidade e o propósito de liberdade afastam a educação do endoutrinamento.
5. A educação tem de concorrer para o Bem da pessoa, da sociedade e da humanidade.
6. A educação não existe, portanto, à margem dos valores éticos.
7. É do *ser educado* que surge o *ser educador*.
8. O dever de *ser educado*, de ser virtuoso, precede o dever de *ser educador*.
9. Para existir educação é preciso que o educador ensine, oriente e apoie.
10. Todo e qualquer momento pode ser educativo
11. A educação acontece numa relação, a qual é necessariamente assimétrica.
12. Todos os que podem ser educadores não devem escusar-se a essa responsabilidade.
13. A educação acarreta responsabilidade, talvez a maior responsabilidade de todas.
14. O educador deve ser valorizado, apoiado e formado.
15. A educação requer esforço e persistência quer dos educandos como dos educadores.
16. A educação não pode depender só do interesse do educando, limitado à própria perspectiva.
17. O educador tem de envolver os educandos e prestar-lhes especial atenção e cuidado.
18. O conhecimento que estrutura o pensar facilita a igualdade de oportunidades.
19. É tarefa do educador tornar o conhecimento acessível aos educandos.
20. Família e escola são insubstituíveis no processo educativo.
21. Ainda que tendo funções diferentes, a família e a escola precisam de colaborar entre si.
22. A religião é uma fonte de valores.
23. A educação religiosa tem um espaço peculiar na educação.
24. Não há educação sem amor, sem abertura na procura permanente do Bem do outro.
25. A educação é uma tarefa infindavelmente inacabada.

ANEXO III

Obra socioeducativa de Luiza Andaluz (após a sua morte)

(Informação retirada dos relatórios da Congregação das Servas de Nossa Senhora de Fátima - ACSNSF)

Continente / Países		Breve descrição ¹
EUROPEIA	Portugal	<p>A partir da década de 1970, a continuidade desta obra fez-se não só nas localidades já referidas na tese mas em novos locais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distrito de Aveiro: S. Bernardo e Aveiro; - Distrito de Beja: Amareleja; - Distrito de Coimbra: Casais do Campo; - Distrito de Leiria: Fátima (Rua Anjo de Portugal); - Distrito de Lisboa: S. Tomé de Lamas; Freiria; Olhalvo; Belas e Lisboa (Av. do Brasil e Rua Silva Carvalho); - Distrito de Santarém: Chancelaria; Tremês; Alcorochel; Santarém (Rua Vasco da Gama). - Região Autónoma dos Açores: Santa Cruz das Flores (Ilha das Flores) e Ponta Garça (Ilha de S. Miguel); <p>Na atenção às necessidades locais, estas comunidades focaram a sua ação na promoção e formação das populações locais. Fizeram-no numa relação próxima com as pessoas, pelo exercício de profissões em instituições estatais – centros de saúde (enfermagem) e em escolas (professoras do ensino básico, secundário de diferentes áreas – português, francês, história, matemática e ciências, biologia, geografia, físico-química, latim e grego, educação musical e educação moral e religiosa católica), mas também pela promoção de cursos de formação feminina e pela ação pastoral.</p> <p>Na Ilha das Flores e S. Tomé de Lamas as irmãs tiveram também à sua responsabilidade um Centro Social.</p>
	Bélgica	Presente em Bruxelas , desde os finais da década de 1970 , a Congregação assumiu o trabalho pastoral com os emigrantes portugueses (acolhimento e acompanhamento a pessoas individuais, famílias e reclusos).
	Luxemburgo	Implementada neste país a partir da década de 1990 , a função da Congregação é semelhante à exercida na Bélgica; assumindo, também, a docência da disciplina de religião católica na Escola Europeia.
ÁFRICA	Moçambique	<p>A partir do início da década de 1970, pela ordem que se descreve, a Congregação abriu comunidades nos seguintes locais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distrito de Mecubúri – Mecubúri; - Distrito de Nampula – Nampula; - Distrito de Maputo - Cidade de Maputo e Bairro da Liberdade; - Distrito de Zavala - Missão de Mavila. <p>Empenharam-se na promoção e formação das populações locais, através:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da inserção profissional em instituições estatais – centros de saúde, escolas, residência de estudantes, como enfermeiras, professoras (do ensino básico e secundário – essencialmente na área do português, mas também, em biologia, matemática e história) e ainda, educadoras sociais; - De promoção de cursos de formação feminina, com diferentes vertentes, visando promover a dignidade e a valorização da mulher; - De programas de alfabetização;

		<p>- Da formação cristã de catequistas, anciãos e outras pessoas.</p> <p>Destaca-se também a fundação e coordenação de um Lar Feminino de estudantes (Mecubúri), o acolhimento a jovens estudantes (Nampula, Mavila, Bairro da Liberdade) e a organização de bibliotecas, nestes locais. Mais recentemente, a criação do <i>Espaço Luiza Andaluz</i>, no Bairro da Liberdade, com atividades de tempos livres (ATL), para crianças.</p>
	Angola	<p>A Congregação chegou a este país no final da década de 1990 e foi abrindo as seguintes comunidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Província de Luanda (Luanda e Viana); - Província do Cuanza-Sul (Cassongue). <p>Têm tido uma particular atenção à formação feminina; à educação escolar e à formação cristã. Em Cassongue têm intervindo também na área da saúde (enfermagem) e na alfabetização.</p> <p>No Bairro Rocha Pinto (Luanda), fundou a Escola Nossa Senhora de Fátima (pré-primária à 6.ª classe) e a Escola Luiza Andaluz (7.º ao 9.º ano).</p> <p>Em Viana, iniciou o PIC (projeto infantil comunitário), de apoio à primeira infância, que se constituiu em jardim de infância e se integrou numa escola católica já existente, o Pequeno Príncipe, que esteve sob sua coordenação.</p>
	Guiné-Bissau	<p>Presente em Bissau desde 2007, a Congregação assumiu a organização e a montagem do Curso de Educação de Infância e, mais tarde, do Curso de Professores do 1.º e 2.º ciclo, num processo que visou a fundação da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica, que ficou sob sua coordenação. A nível da formação cristã colabora na pastoral universitária e na formação de catequistas.</p> <p>Por algum tempo, coordenou a Cáritas Nacional, entidade responsável por alguns projetos com carácter formativo (por exemplo, nutrição).</p>
A M É R I C A	Canadá	<p>As irmãs estiveram presentes em Montreal, entre as décadas de 1980 e 1990, assumiram a pastoral com os emigrantes, à semelhança do que acontece na Bélgica e no Luxemburgo. A sua ação evidenciou-se num trabalho com as famílias que abrangia a formação dos pais.</p>
	Brasil	<p>Com presença desde o início do milénio a Congregação implementou-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No Estado de Minas Gerais (Três Pontas e Belo Horizonte) - No Estado do Espírito Santo (S. Gabriel da Palha) <p>Desenvolveu, em Três Pontas, com um grupo de leigos o projeto PESCAR (<i>Projeto Educacional Social Crianças e Adolescentes: Recriando, Resgatando, Renovando e Reconstruindo</i>), que propunha atividades formativas, com forte componente no âmbito das artes, proporcionando às crianças e adolescentes mais vulneráveis alternativas positivas de ocupação. Em S. Gabriel da Palha, num bairro carenciado, foi desenvolvida uma ação similar designada Projeto Andaluz.</p> <p>Em Belo Horizonte, as irmãs assumiram atividades no âmbito da formação cristã, nas paróquias, o mesmo sucede nas outras duas comunidades.</p>

¹²⁸ Consoante as necessidades locais e a capacidade de resposta da Congregação, algumas destas comunidades foram abrindo e outras encerraram a atividade. Atualmente, a Congregação está presente em: Portugal (Amareleja, Aveiro, Belas, Benedita, Coimbra, Entroncamento, Ericeira, Fátima, Guarda, Lamego, Lisboa, Santarém, Sesimbra e Valado dos Frades); Bélgica (Bruxelas); Luxemburgo; Moçambique (Maputo - Bairro da Liberdade, Mavila e Mecubúri); Angola (Cassongue, Luanda e Viana) e Brasil (Três Pontas e Belo Horizonte).

