

"Lucere et Fovere"

**- Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras (CONFHIC).
Um estudo sobre o ideário educativo da Co-Fundadora
Beata Maria Clara do Menino Jesus**

Ana Sílvia Albuquerque de Oliveira Nunes Allegro Magalhães

**Tese de Doutoramento em Educação
Área de Especialização: Educação Social**

**Orientação: Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado
Maio, 2015**



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

À memória do meu Pai

AGRADECIMENTOS

Neste momento de reconhecimento a todos quantos me acompanharam nesta caminhada é difícil estabelecer uma hierarquia.

Começo pela Mãe Clara do Menino Jesus, pois sem ela não teria conseguido chegar até este momento. Foi ao seu exemplo de coragem e de persistência que recorri muitas vezes, para cumprir o desiderato de elaborar uma tese de doutoramento sem descurar outras tarefas de grande responsabilidade na minha Universidade.

A minha Mãe é a segunda referência, e primeira enquanto exemplo vivo de generosidade e, apesar da sua vetusta idade, de como “o caminho é sempre em frente!”.

A minha Sogra, outro exemplo presente na minha vida e inspirador, pela sua vida longa, plena de dedicação ao Outro.

Ao Eminentíssimo Cardeal Patriarca, Senhor D. Manuel Clemente e ao Professor Doutor Guilherme de Oliveira pela ideia de tomar como estudo a (co) Fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras.

Às Irmãs da CONFHIC, Irmã Maria Lucília de Carvalho e Irmã Clara Lúcia, pilar imprescindível na elaboração do estudo em torno da Beata Maria Clara.

Ao Presidente da Cooperativa de Ensino Superior Universitário - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Dr. Armando Jorge Carvalho, pelo apoio efetivo, institucional e pessoal.

Ao Reitor da UPT, Professor Doutor Alfredo Marques, pelo testemunho de confiança no meu percurso e na minha pessoa.

Devo uma palavra de enorme gratidão à Vice Reitora da UPT, Prof. Doutora Paula Morais pelo acarinamento do projeto e incentivo pessoal.

À Doutora Maria João Sampaio, Chefe da Divisão Municipal de Bibliotecas da Câmara Municipal do Porto, não podendo deixar de associar de imediato a Diretora da Biblioteca da UPT, Prof. Doutora

Manuela Barreto Nunes, ambas imprescindíveis para a elaboração do presente estudo, pela disponibilidade e amabilidade do seu auxílio.

À Diretora dos Recursos Humanos da UPT, Dra. Ana Machado, que tantas vezes me alentou nesta caminhada.

Às Diretoras do meu Departamento de Psicologia e Educação, a Prof. Doutora Ana Conde, ex-diretora, e a atual, a Prof. Doutora Cristina Costa Lobo, pelo apoio institucional e pessoal. Não posso deixar de destacar a minha primeira Diretora, ainda no âmbito da anterior estruturação departamental, a Prof. Doutora Isabel Freitas, que não deixou de acompanhar e incentivar o meu percurso académico no atual rumo de interesses investigacionais. Sobretudo, pela amizade testemunhada de todas, nesta diacronia institucional.

À Professora Doutora Maria das Dores Formosinho Sanches pela cumplicidade académica e amizade, assim como ao Prof. Doutor Paulo Renato Jesus.

De Colegas e Funcionários da Universidade Portucalense, chegou em todo este percurso, uma palavra amiga, um gesto solidário. Muito lhes agradeço. Sou uma pessoa rica nessa dimensão. Tenho recebido muitos testemunhos de amizade e de simpatia.

Pela coragem amiga e permanente, uma palavra em especial para a minha Colega Prof. Doutora Marta Abelha.

Ao orientador científico deste trabalho, Prof. Doutor Eusébio André Machado, a quem estou muito reconhecida pelo apoio académico e forte incentivo pessoal.

À minha Família, em especial ao meu marido, aos meus filhos e ao meu genro, agradeço o apoio carinhoso e imprescindível num percurso desta natureza. Também aos meus três netos, que me deram muito trabalho mas muita alegria neste percurso.

Aos meus Amigos que compreenderam as minhas ausências.

Resumo

A ideia de tentar compreender de que forma um Ideário educativo católico duma congregação específica, neste caso, a CONFHIC, se enraíza na sua cofundadora - Libânia do Carmo Galvão Mexia de Moura Telles e Albuquerque, mulher que nasceu e viveu no século XIX (nome em religião – Maria Clara do Menino Jesus) - que mereceu o reconhecimento universal da sua obra, e da sua pessoa, que conduziu à sua beatificação, e indagar sobre a viabilidade desse ideário na sociedade atual, marcada por uma forte secularização, lançou as bases para a presente investigação.

Percorridos múltiplos documentos eclesiais para compreender o sentido da educação católica nas mensagens diretas dos mais altos dignitários da Igreja; inferindo sobre o carisma fundacional da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição que passou pela análise das polissemias de conceitos de projeto, cultura e ideário; revisitada a história portuguesa oitocentista, numa vertente que privilegia a relação entre a Igreja, Estado e Sociedade, para melhor avaliar e dar a conhecer o contexto histórico que conduziu a Igreja a reconhecer o mérito da obra da Beata Maria Clara do Menino Jesus; reconstruída a história de vida da cofundadora numa vertente que visou aferir a sua identificação com o cariz franciscano; evidenciados os aspetos da sua obra pedagógica e assistencial; por fim, procedeu-se à análise de conteúdo das reflexões retrospectivas e prospetivas - constituintes do *corpus* de estudo empírico – do conjunto de participantes (n=11) que vivenciaram a ação educativa e educacional da CONFHIC.

No presente estudo, enquadrado numa metodologia de natureza qualitativa de cariz interpretativo, adequada ao estudo de caso, como estratégia de investigação optada, que utilizou como instrumento de recolha de dados, o «inquérito por entrevista estruturada», e como técnica de análise, a «análise de conteúdo», foram concebidos três patamares para aferir as correspondentes dimensões de vivência dos participantes do estudo: (i) Uma dimensão experiencial, na qual se pretendeu conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC, nomeadamente quanto aos métodos de ensino, nas relações interpessoais - colegas, docentes, educadores – em conformidade com a situação individual e ainda, se em tal vivência ocorreu alguma marca pessoal e social; (ii) Uma dimensão social, a qual visou compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar, ou seja, aferir se a experiência de aluno e, ou professor

em Escolas da CONFHIC, se repercutiu na sua vida social e profissional, inclusivamente se lhe atribui utilidade; (iii) Uma dimensão crítica que almejou avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade, ou seja, sob um prisma crítico, aferir o sentido desse ideário e projeto educativo no mundo atual e qual a sua viabilidade, na perspetiva dos participantes.

As conclusões apontam no sentido de uma viabilidade do Ideário e projetos católicos em estudo, na sociedade atual, pese embora, algumas medidas que visem a preservação da sua Identidade mas que cooptem o interesse dos jovens e das famílias hodiernos.

Palavras-chave – Educação católica, ideário católico, projeto educativo, CONFHIC, Beata Maria Clara do Menino Jesus.

Abstract

Aiming to understand how a Catholic's educational ideology of a specific Congregation, in this case - CONFHIC , that is rooted in the cofounder - Libânia do Carmo Mexia Galvão de Moura Telles e Albuquerque, woman that was born and lived in the 19th century (religious name - Maria Clara do Menino Jesus) – who's work was universally recognized and so herself, in order to be beatified, and investigate the viability of that ideology in the actual society marked by such a profound secularization constituted the basis to this research.

Covered multiple ecclesiastical documents to understand the meaning of Catholic education in the direct messages of the highest dignitaries of the Church; inferring about the foundational charism of the Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição, what went through analysis of polysemy of design concepts , culture and ideology ; revisited the nineteenth century Portuguese history , in a trend that favors the relationship between Church, State and Society , to better assess and make known the historical context that led the Church to recognize the merit of Beata Maria Clara do Menino Jesus's work; reconstructed the life story of the co-founder in a shed which aimed to gauge their identification with the Franciscan nature ; highlighted aspects of their pedagogical work and welfare; finally , we proceeded to the content analysis of the retrospective and forward-looking reflections - constituents of empirical *corpus* study - the number of participants (n=11) who experienced the educational action CONFHIC. In this study, framed in a qualitative methodology of interpretive nature, appropriate to the case study , as defaulted research strategy , which used as a data collection instrument, the "investigation by structured interview" and as an analytical technique, "content analysis" are designed three levels to measure the relevant dimensions of experience of study participants: (i) An experiential dimension in which it was intended to meet the participant's' experience as learners and teachers or the CONFHIC' Schools, such as teaching methods, interpersonal relationships - colleagues , teachers , educators - in accordance with the individual situation and yet, if in such experience occurred some personal and social brand; (ii) A social dimension , which aimed to understand the impact of the educational project in the existential path of participants, including as citizens, professionals and family sphere, *i.e.*, assess whether the student experience and, or teacher in CONFHIC' Schools , it was reflected in his social and professional life, including if

utility is attributed to it ; (iii) A critical dimension that craved assess the relevance of the ideas and CONFHIC educational project at the present time, that is, from a critical perspective, assess the meaning of this ideology and educational project in today's world and what is its feasibility from the perspective of attendees.

The findings point towards a feasibility of ideas and Catholics projects under study, in today's society, despite some measures for the preservation of their identity but coopt the interest of today's young people and families.

Key words

Catholic education, Catholic ideology, educational project, CONFHIC, Beata Maria Clara of the Child Jesus

ÍNDICE

ÍNDICE.....	10
ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS	12
LISTA DE SIGLAS.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
1. Contextualização da investigação.....	15
2. Problemas e objetivos da investigação.....	15
3. Pertinência da investigação.....	17
4. Motivação para a realização do estudo.....	17
5. Organização geral da investigação.....	18
PRIMEIRA PARTE.....	20
CAPÍTULO 1 - DESAFIOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NUM MUNDO SECULARIZADO E MULTICULTURAL.....	21
1.1.Os desafios pedagógicos de cariz católico: liberdade, pluralidade e diálogo intercultural	22
1.2.Sentido (s) e <i>ethos</i> da educação católica: <i>o que faz uma escola ser católica?</i> ...	31
1.3. Ser “escola” antes de ser “escola católica”: a Igreja face ao papel da educação na sociedade atual.....	39
CAPÍTULO 2 - O CARISMA FUNDACIONAL DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS HOSPITALEIRAS DA IMACULADA CONCEIÇÃO: PROJETO, CULTURA E IDEÁRIO.....	45
2.1. Projeto educativo de escola: a construção de uma identidade.....	46
2.2. Conceptualizações de uma cultura escolar: as escolas da CONFHIC.....	52
2.3. Ideário educativo da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição: <i>Lucere et Fovere</i>	60
CAPÍTULO 3 - A OBRA DA MÃE CLARA DO MENINO JESUS: CONTEXTO, VIDA E PENSAMENTO.....	66
3.1. Contextualização histórica: Estado, Igreja e Sociedade no século XIX.....	67
3.2. Reconstruir uma História de Vida – Madre Clara do Menino Jesus.....	91
3.3. Teonomia pedagógica: “Deus, Alma, Eternidade”.....	107
SEGUNDA PARTE.....	112

CAPÍTULO 4 - OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO EMPÍRICO.....	113	
4.1. Problemática, objetivos e paradigma de investigação.....	114	
4.2. O estudo de caso como estratégia de investigação.....	118	
4.3. Técnicas de recolha e análise de dados.....	120	
4.4. Procedimentos éticos.....	123	
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSÃO DOS RESULTADOS		
OBTIDOS.....	125	
5.1. Seleção e caracterização dos participantes.....	126	
5.2. Resultados da entrevista: reflexões retrospectivas e prospetivas dos participantes face à vivência em escolas da CONFHIC.....	133	
5.2.1. Dimensão experiencial.....	133	
5.2.2. Dimensão social.....	149	
5.2.3. Dimensão crítica.....	157	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		169
BIBLIOGRAFIA.....	184	
ANEXOS.....	196	
Anexo 1. Objetivos subjacentes à construção do inquérito por entrevista estruturada.....	197	
Anexo 2. Guião do inquérito por entrevista estruturada.....	198	
Anexo 3. Entrevistas integrais.....	200	
ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS		

Quadro 1 - Franciscanas Portuguesas da Congregação de Calais (1869-1873)

Quadro 2 - Caracterização pessoal e profissional dos participantes

Quadro 3- Dimensão experiencial

Quadro 4 – D1 - 1ª questão - Como foi a sua experiência de aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC

Quadro 5 – D1- 2ª pergunta: Que aspetos realça nos métodos de ensino, na relação interpessoal, na vivência diária com colegas e professores/educadores?

Quadro 6 – D1 - 3ª questão - Que marcas pessoais e sociais salientaria na sua experiência de aluno da Escola da CONFHIC?

Quadro 7- Dimensão social

Quadro 8- D2 - 1ª questão: Que influência teve a sua experiência como aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC na sua vida social e profissional?

Quadro 9 - D2- 2ª questão - Como educador /professor, de que modo se traduz a sua formação na Escola da CONFHIC?

Quadro 10 – D2 – 3ª questão: Reconhece “utilidade” na formação que obteve para lidar com os problemas da vida quotidiana?

Quadro 11 - Dimensão crítica

Quadro 12 – D3 – 1ª questão - Qual o “sentido” do projeto educativo da CONFHIC no mundo atual?

Quadro 13 - D3 - 2ª questão - Que aspetos desse ideário destacaria como pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais?

Quadro 14- D3 – 3ª questão - Que obstáculos se colocam, hoje, à concretização do projeto educativo da CONFHIC?

Gráfico 1 Faixa etária dos participantes

Gráfico 2 Género dos participantes

Gráfico 3 Número de anos de aluno dos participantes, na CONFHIC.

Gráfico 4 – Número total de anos dos participantes, na CONFHIC.

Gráfico 5 – Habilitações Literárias dos participantes

Gráfico 6 – Profissões dos participantes

LISTA DE SIGLAS

CDC – Código de Direito Canónico

CEC – Congregação de Educação Católica

CEF – Conferência Episcopal Francesa

CEP – Conferência Episcopal Portuguesa

EG - *Evangelii Gaudium*, Exortação Apostólica do Papa Francisco, sobre o anúncio do evangelho no mundo atual.

GE – *Gravissimum Educationis*

INTRODUÇÃO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação insere-se no âmbito do Doutoramento em Educação, numa vertente de Educação Social, em curso no Departamento de Psicologia e Educação (DPE) da Universidade Portucalense, Infante D. Henrique (UPT).

2. PROBLEMAS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A sociedade hodierna é caracterizada por uma forte secularização, fruto da conjuntura histórica internacional desde que a razão e o iluminismo alcançaram significados universais e apodícticos constituindo armas que combateram a fé, conotada com o atavismo do passado e, portanto, retrógrada, condicionadora da liberdade dos indivíduos, senda esta o baluarte das ideias revolucionárias que puseram termo ao Antigo Regime e marcam o início da época contemporânea. Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da pessoa humana assumiram contornos de luta pela sua afirmação, que foram conduzindo à eclosão dos nacionalismos transpostos para uma nova organização societal e institucional traduzida por estados-nação onde o liberalismo foi ganhando expressão, não sem passar por etapas geradoras de fortes tensões entre as antigas instituições que assumiam a condução da moral social e o novo *status quo*, de liberdade pretendida, na qual o positivismo conquistou um espaço preponderante.

Vivemos nos tempos atuais num ritmo de vida e de competição, que nas palavras do Santo Padre, se traduz desta forma:

Dar prioridade ao espaço leva-nos a proceder como loucos para resolver tudo no momento presente, para tentar tomar posse de todos os espaços de poder e autoafirmação. (EG, 2013, nº 223)

Assim, a ideia de perceber, em todo este contexto de sociedade secularizada, apressada, numa luta constante, às vezes pela sobrevivência imposta pela própria

sociedade, mas outras pelo TER subalternizando o SER, a viabilidade de um ideário educativo católico, constitui um desafio e um desiderato, conscientemente, difícil de alcançar.

Posto isto, partindo de um estudo de caso em torno duma congregação religiosa católica (CONFHIC) que se enraíza no tempo da sua cofundadora – Beata Maria Clara do Menino Jesus, o principal objetivo desta investigação é compreender o sentido e o lugar de um Ideário e projeto educativo de inspiração religiosa católica no contexto social atual.

Em função deste objetivo geral, foram colocados os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer a experiência dos participantes do estudo enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC, no âmbito de uma dimensão experiencial.
2. Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar, no âmbito de uma dimensão social.
3. Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade, no âmbito de uma dimensão crítica.

Para alcançar os objetivos enunciados, o estudo tomou por objeto a congregação religiosa católica (CONFHIC) com especial enfoque na sua identidade com a cofundadora Beata Maria Clara do Menino Jesus, tendo como elementos empíricos as vivências e reflexões (retrospetivas e prospetivas) de um conjunto de participantes selecionados em função dos referidos objetivos.

De acordo com os objetos e objetivos enunciados, coloca-se uma pergunta de partida para a investigação a desenvolver:

«Na contemporaneidade portuguesa, sendo a sociedade marcada por uma forte secularização, é possível alicerçar um projeto educativo numa reflexão ético-axiológica que gravita em torno das palavras compendiosas da cofundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras “Deus, Alma e Eternidade», consubstanciado no Ideário educativo da CONFHIC sob o lema *Lucere et Fovere?*»

3. PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Pela revisão da literatura, constatou-se que a temática tal como é abordada, representa um contributo inovador e completar da reduzida investigação académica neste âmbito, no que respeita a Portugal. Tem havido bastante produção de trabalhos académicos sobre aspetos relacionados com polissemias dos conceitos de ideário e projeto educativo, cultura de escola, por exemplo, mas muito poucos são os que se situam na esfera da educação católica. Pode observar-se o recurso a investigações desenvolvidas noutros países, no corpo do trabalho.

A educação católica, tem sido alvo de forte interesse por parte da Igreja, tendo o Secretariado Nacional da Educação Cristã, publicado vários documentos do Magistério sobre Escola Católica e promovido dinâmicas de reflexão dirigidas a diretores, docentes e funcionários da Escola Católica, através da APEC (Associação Portuguesa da História Católica), a qual em 2003, organizou o I Congresso da Escola Católica.

A Revista de Catequese e Educação «Pastoral Catequética» também tem produzido artigos sobre a Escola Católica.

No entanto, ao nível da área científica de Educação, a Educação Católica não tem constituído um objeto de estudo, muito menos, em Universidades não identificadas com qualquer opção religiosa, como é a do caso da escola onde se insere a investigadora, a qual demonstra no acolhimento da ideia, a abertura e a pluralidade inerentes a uma Instituição que privilegia o desenvolvimento do conhecimento.

4. MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

A motivação principal que conduz à investigação do objeto de estudo é de ordem pessoal da investigadora.

A ideia surgiu por proposta de Sua Eminência Reverendíssima o Senhor D. Manuel Clemente, Cardeal Patriarca de Lisboa, à época Bispo do Porto, cidade onde conversou com a investigadora por ocasião de uma conferência que proferiu sobre a cofundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras, nas quais a presença da investigadora

se justificou por ser sobrinha-bisneta de Libânia do Carmo Galvão Mexia de Moura Telles e Albuquerque, em religião, Madre Maria Clara do Menino Jesus.

Mais tarde, numa visita à Universidade Portucalense, o Senhor D. Manuel Clemente, em conjunto com o então Reitor da Universidade, Professor Doutor Guilherme de Oliveira, lançaram o repto à investigadora, já doutorada em História mas que tinha como objetivo obter o mesmo grau, mas na área científica de Educação.

A questão da eticidade da investigação foi de imediato colocada, devido ao parentesco próximo apesar da distância cronológica. Perante argumentos como “a Mãe Clara é parente, mas é uma Mulher do século XIX... a distância é imensa...”, a decisão de anuência foi tomada, com os procedimentos éticos e a subjetividade em atenção permanente para que não influenciasse o estudo.

Logicamente, alguma empatia se foi criando em torno dessa figura, certamente, mais conhecida de outrem do que da investigadora no que concerne à vastidão e importância da sua obra, causando-lhe grande admiração e apreço. No entanto, a investigação transcende esse objeto de estudo, além da consciência de que «a realidade é superior à ideia», parafraseando o Papa Francisco, pelo que a validade objetiva dos resultados fica salvaguardada, acrescida de outros procedimentos devidamente explicitados no capítulo próprio (4.4. Procedimentos éticos).

5. ORGANIZAÇÃO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

Em termos gerais, a estruturação formal do presente estudo encontra-se organizada em duas partes principais, sendo precedidas por uma Introdução e rematadas por Considerações Finais. Seguem-se a Bibliografia e Anexos com informações complementares do estudo.

Ambas as partes, cada uma constituída por capítulos e subcapítulos, procuram articular os conteúdos da investigação de forma coerente, dando-lhe sustentabilidade.

Primeira Parte – constituída por abordagens teóricas da temática em estudo; a saber:

O Capítulo 1 - DESAFIOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NUM MUNDO SECULARIZADO E MULTICULTURAL dividido em subcapítulos que equacionam temas

relacionados com os desafios pedagógicos de cariz católico: liberdade, pluralidade e diálogo intercultural; o sentido (s) e *ethos* da educação católica; ser “escola” antes de ser “escola católica”: a Igreja face ao papel da educação na sociedade atual

O Capítulo 2 - O CARISMA FUNDACIONAL DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS HOSPITALEIRAS DA IMACULADA CONCEIÇÃO: PROJETO, CULTURA E IDEÁRIO é dividido em subcapítulos que refletem sobre problemáticas como projeto educativo de escola: a construção de uma identidade; conceptualizações de uma cultura escolar: as escolas da CONFHIC; o Ideário educativo da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição: *Lucere et Fovere*

No Capítulo 3 - A OBRA DA MÃE CLARA DO MENINO JESUS: CONTEXTO, VIDA E

PENSAMENTO, efetua-se a contextualização histórica: Estado, Igreja e Sociedade no século XIX, de forma dar a conhecer a conjuntura que conduziu ao reconhecimento do mérito da obra da Fundadora, e a enquadrar o tema seguinte que visa a reconstrução da História de Vida da Madre Clara do Menino Jesus e em seguida privilegia-se a vertente pedagógica da sua obra: «Teonomia pedagógica: “Deus, Alma, Eternidade»..

Segunda Parte: contempla a parte empírica do estudo, dividida em dois capítulos:

O Capítulo 4 - OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO EMPÍRICO, trata da problemática, objetivos e paradigma de investigação; do estudo de caso como estratégia de investigação; de técnicas de recolha e análise de dados; dos procedimentos éticos

No Capítulo 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS, justifica-se a seleção dos participantes e caracterização dos participantes e analisam-se os resultados da entrevista nas várias dimensões.

Seguem-se as CONSIDERAÇÕES FINAIS com a sistematização das conclusões do estudo e equação de algumas problemáticas.

Por fim, a BIBLIOGRAFIA utilizada, além de ANEXOS com conteúdos relativos ao estudo.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1

DESAFIOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NUM MUNDO SECULARIZADO E MULTICULTURAL

1.1. Os desafios pedagógicos de cariz católica: liberdade, pluralidade e diálogo intercultural

Tratando-se do estudo de um ideário educativo católico afigura-se a pertinência de uma reflexão sobre a Educação Católica. Nesse âmbito assume, importância relevante o facto histórico de 2015 marcar o 50º aniversário do Concílio Vaticano II do qual emana a Declaração sobre educação cristã, *Gravissimum Educationis* (1965).

Outros documentos produzidos pela Congregação para a Educação Católica se seguiram com destaque para um dos mais recentes (2013): «*Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools. Living in Harmony for a Civilization of Love*»¹. É natural que se acentue a preocupação com a temática em análise, num contexto cada vez mais heterogéneo em termos culturais e que implica a necessidade de reflexão sobre estratégias de inclusão respeitando a multiculturalidade em sedes com um forte pendor para uma determinada cultura.

Education contains a central challenge for the future: to allow various cultural expressions to co-exist and to promote dialogue so as to foster a peaceful society. These aims are achieved in various stages: (1) discovering the multicultural nature of one’s own situation; (2) overcoming prejudices by living and working in harmony; and (3) educating oneself “by means of the other” to a global vision and a sense of citizenship. Fostering encounters between different people helps to create mutual understanding, although it ought not to mean a loss of one’s own identity.(CEC, 2013)²

A escola desempenha um papel fundamental na abertura de horizontes culturais e promoção de acolhimento da alteridade, proporcionado aos educandos conhecimentos e valores distintos dos seus, para além de um melhor conhecimento de si mesmo, o que lhes

¹ «Educar para o diálogo intercultural na Escola Católica: Viver juntos para uma civilização do amor» é a tradução utilizada na documentação sobre a temática, pese embora o documento original não esteja oficialmente traduzido em português.

² «Educação contém um desafio central para o futuro: para permitir que várias expressões culturais coexistam e para promover o diálogo, de modo a alcançar uma sociedade pacífica. Estes objetivos são alcançados em vários estádios: (1) descobrir a natureza multicultural da própria situação; (2) superando preconceitos, vivendo e trabalhando em harmonia; (3) e educar-se “por meio de outro” para uma visão global e sentido de cidadania. Promover encontros entre pessoas diferentes ajuda a criar compreensão mútua embora não deva significar perda da própria identidade» (tradução nossa).

permitirá rumar em direção a uma sociedade harmónica enquanto compreensiva das diferenças, afinal enriquecedoras.

Educar para a diferença é parte integrante da escola católica e temos o testemunho patente neste escopo, da prática da Mãe Clara ao acolher indiferentemente crianças de todas as origens sociais mas, indo ao encontro da conotação cultural que estamos a atribuir à “diferença”, podemos constatar-lo na sua missão *ad gentes*, na qual, por exemplo, em territórios goenses há registo documental de acolhimento às educandas locais, sem distinção étnica, social, nem cultural e religiosa³.

O problema coloca-se com pertinência no mundo atual pela secularização crescente no seio da civilização ocidental, procurando a escola católica dar respostas pedagógicas coerentes com os seus valores e princípios seja numa sociedade com predominância católica, seja num contexto em que os católicos constituem uma minoria.

A cultura é algo inerente à pessoa humana. Desde o nascimento, o seu ciclo vital é marcado pelas origens e pelo meio instituinte. É exatamente no meio instituinte que importa introduzir valores de tolerância ativa e respeito pela diversidade. Vivemos numa sociedade global, na qual os meios tecnológicos de informação e comunicação nos colocam perante a realidade do mundo em tempo real e uma análise reflexiva induz-nos à perceção de uma realidade incontornável: a panóplia de culturas não demonstra que as diferenças sejam ancestrais. Antes pelo contrário, as diferenças foram-se enraizando pelo afastamento territorial e aprofundadas pelo devir específico de cada núcleo, de maior ou menor dimensão.

³ Enviadas pela Mãe Clara em resposta ao apelo do Arcebispo de Goa, em 1885, três Irmãs Franciscanas Hospitaleiras chegaram ao antigo convento carmelitano em Ribandar, onde estava instalado o Asilo a que eram destinadas, distante da cidade Panguim (Nova Goa), capital do Estado (português) da Índia [...]. «As alunas eram “órfãs de pai europeu ou descendentes, que, ou por falta de meios, ou por decadência do antigo lustre de família, não têm abrigo nem meios de subsistência”. A principal dificuldade que as Irmãs encontravam na educação destas crianças era a de conseguir incutir nelas o gosto pelo trabalho, pois “atendiam umas à grandeza de seus antepassados, outras à sua cor branca. E com isto se julgavam e diziam serem as rainhas da terra. Assim, consideravam o trabalho como degradante à sua condição”[...] “as Irmãs Hospitaleiras entraram na Índia sem preconceitos de castas e de cor de pele. Na simplicidade de cristãs e de franciscanas, para elas todos os homens eram iguais diante de Deus [...]. Por isso, trataram de quebrar o orgulho das “rainhas”, descendentes de europeus, admitindo como externas, indianas puras da terra, sem atender à origem racial, à casta de cada uma». (Rema, 2008, p. 881; Moura, 1991, pp.100-101).

Assim, não se pode falar de uma cultura pura, mas sim de uma miscelânea cultural que resulta em identidades geradas pelas circunstâncias. A comunidade humana é uma só, mas com a salvaguarda sublinhada pela Congregação para a Educação Católica (2013):

Em uma convivência humana bem constituída e eficiente, é fundamental o princípio de que cada ser humano é pessoa; isto é, natureza dotada de inteligência e vontade livre. Por essa razão, possui em si mesmo direitos e deveres que emanam direta e simultaneamente de sua própria natureza. Trata-se, por conseguinte, de direitos e deveres universais, invioláveis, e inalienáveis. (João XXIII, 1963)

Mas o cerne da questão reside no desafio pedagógico de cariz católico, tarefa árdua perante o acolhimento nas escolas de estudantes de todas origens culturais e religiosas, ou mesmo descrentes.

Quando o Vaticano divulgou o documento do organismo da Santa Sé – Congregação para a Educação Católica (CEC) – no dia 19 de dezembro de 2013, numa conferência de imprensa⁴ foram veiculados os dados relativos ao número de alunos nas escolas católicas a nível mundial, entre 2008 e 2011 «registrando um aumento de quase 3 milhões (5%) de estudantes. No total, 209 670 escolas católicas nos cinco continentes acolhiam 57,6 milhões de alunos em finais de 2011, com crescimento na Ásia, África e Oceânia e diminuição na Europa (de 8,64 milhões para 8,46) e América».

O prefeito da CEC, cardeal Grochowski, afirmou na referida conferência de imprensa que o “fenómeno das migrações globalizou a realidade do multiculturalismo e da multirreligiosidade, com a conseqüente necessidade de uma adequada educação intercultural”. E apresenta a proposta: «Em tal contexto, a escola católica é chamada a fornecer às jovens gerações os elementos necessários para desenvolver uma visão intercultural do viver em conjunto».

Decorrente desta preocupação, a CEC (2014) debruça-se sobre a problemática do «pluralismo das instituições educativas»:

As escolas e as universidades católicas desempenham a sua função, que é missão e serviço, em contextos culturais e políticos muito diferentes, em alguns casos sendo reconhecida e apreciada a própria obra; noutros casos, tendo que enfrentar sérias dificuldades económicas e hostilidades que, por vezes, podem desembocar em formas de violência. As

⁴ Site da Igreja Católica em Portugal que divulgou a notícia: <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/vaticano/igrejaeducacao-santa-se-pede-dialogo-intercultural-erecorda-exemplo-dado-pela-paquistanesa-malala/> [Consultado em 25.01.2015]

modalidades da presença nos vários países e regiões do mundo variam de situação para situação, mas as razões da acção educadora não mudam. Uma comunidade escolar, que se baseia em valores da fé católica, traduz na sua organização e no seu currículo a visão personalista própria da tradição humanista cristã, não em contraposição mas em diálogo com as outras culturas e crenças religiosas. (CEC, 2014)

E reforça a ideia de que «é verdadeiramente importante que as instituições educativas católicas saibam dialogar com as outras instituições escolares presentes nos países em que trabalham, numa dimensão de escuta e de diálogo construtivo, pelo bem comum». (CEC, 2014)

Hoje tais instituições espalhadas pelo mundo são frequentadas por uma maioria de alunos de várias pertenças religiosas, diversas nacionalidades e culturas. A sua característica confessional não deve constituir uma barreira, mas ser condição de diálogo intercultural, ajudando cada aluno a crescer em humanidade, responsabilidade civil e na aprendizagem. (CEC, 2014)

Efetuando um levantamento das instituições católicas de ensino em Portugal, Zanon (2012, citado por Lopes, 2015, p. 42) considerando todos os centros escolares que são propriedade da Igreja ou sob a sua direcção: «há 793 estabelecimentos até ao 1º ciclo; 80 até ao Secundário e 26 institutos superiores, além da Universidade Católica, servindo um total de quase 130 mil alunos, um número bastante significativo». Paralelamente, um estudo do Pe. Querubim Silva (2012/13, p. 16), Presidente da Associação Portuguesa de Escolas Católicas em 2012-13, apresenta um cômputo de instituições católicas que, restringindo-se às que contemplam o 1º ciclo de ensino básico (exclui IPSS da Igreja Católica e centros e polos da UCP), atinge o número de 163 em 2011/2012 com estudantes totalizando o quantitativo de 63. 843, distribuídos pelos 3 ciclos do Ensino Básico e pelo Ensino Secundário, num sentido decrescente face a anos anteriores.

Retornando ao documento em enfoque na abertura do presente capítulo - *Gravissimum Educationis* – procuramos evidenciar a legitimidade e a fundamentação duma proposta católica para a educação. A declaração começa por referir o Direito Universal à Educação:

Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra (GE, 1965, nº 1)

Mas esclarece o cariz da educação que se pretende:

A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte (GE, 1965, nº 1).

De facto, é na educação integral da pessoa que a Igreja investe todos os meios ao seu alcance:

[...] este sagrado Concílio proclama mais uma vez que a Igreja tem o direito, já declarado em muitíssimos documentos do magistério, de livremente fundar e dirigir escolas de qualquer espécie e grau, recordando que o exercício de tal direito muito pode concorrer para a liberdade de consciência e defesa dos direitos dos pais, bem como para o progresso da própria cultura (GE, 1965, nº 8)

É com base no direito à liberdade de escolha das famílias sobre o projeto educativo que querem para os seus filhos, os quais por sua vez, têm direito a receber uma educação cristã, que a Igreja fundamenta a sua oferta de formação integral. Assim, entende-se que a Escola Católica seja detentora de um ideário específico que se inscreve na liberdade de ensino (Constituição, art.43º; Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo não superior; art. 4º) articulando-o com a liberdade religiosa (art. 41º).

Partindo das premissas de liberdade de ensino e de liberdade religiosa, importa aferir o carácter inerente à Escola Católica de modo a que permita o exercício de uma opção consciente.

Num ensaio de resposta à problemática anunciada, extraímos da Declaração Conciliar *Gravissimum Educationis*, elementos caracterizadores da Escola Católica:

A presença da Igreja no campo escolar manifesta-se de modo particular por meio da escola católica. É verdade que esta busca, não menos que as demais escolas, fins culturais e a formação humana da juventude. É próprio dela, todavia, criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade, ajudar os adolescentes para que, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são mercê do Baptismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem. (GE, 1965, nº8)

Repare-se no «ambiente de comunidade escolar» que deve ser animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade; tem como fim a educação integral da pessoa, mas tem como meta do seu crescimento a «nova criatura» gerada pelo batismo; o conhecimento é indissociável da fé, implicando a dimensão religiosa do ensino.

Na mesma linha de pensamento, o Cardeal Paul Poupard (1985, p. 6), presidente do Conselho Pontifício para a Cultura, num discurso sobre a Declaração Conciliar *Gravissimum Educationis*, sublinha a relação umbilical entre a educação humana e a cristã: «A educação cristã não é só uma peça sobressalente, suplementar e acrescentada à educação humana, para ficar ao lado e ser a mais. Não, penetra-a completamente. É a alma dela. O pedagogo é Cristo».

Tomando como referência o último documento emanado da CEC (2014) *Instrumentum Laboris*, o qual resulta da missão de preparar o 50º aniversário da Declaração *Gravissimum educationis* e o 25º aniversário da Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, que ocorrem no presente ano de 2015⁵, com o objetivo de «relançar o empenho da Igreja no campo da educação»⁶, constituem um testemunho de que a Igreja está atenta aos desafios da contemporaneidade.

⁵ O documento sobre a educação *Gravissimum educationis*, emanado pelo Concílio Vaticano II em 28 de Outubro de 1965, e a Constituição apostólica sobre a identidade e a missão da universidade católica *Ex corde Ecclesiae*, promulgada por João Paulo II em 15 de Agosto de 1990, pese embora tenham «naturezas diferentes, constituem, para a Congregação para a Educação Católica, um ponto de referência essencial» (CEC, 2014).

⁶ O epílogo das festividades será o Congresso Mundial que se realizará em Roma, de 18 a 21 de Novembro de 2015.

O *Instrumentum laboris*⁷ «deseja ser um documento de orientação, predisposto para acompanhar as iniciativas de estudo e os eventos eclesiais e culturais das Igrejas particulares e das associações. Ao mesmo tempo, pretende oferecer estímulos para traçar novos projectos e percursos educativos para o futuro». (CEC, 2014)

Elenca «os desafios específicos para uma sociedade multirreligiosa e multicultural»:

O multiculturalismo e a multirreligiosidade dos alunos, que frequentam as escolas católicas, interpelam todos os responsáveis do serviço educativo. Quando a identidade das escolas enfraquece, emergem numerosos problemas ligados à incapacidade de interagir com esses novos fenómenos. A resposta não pode ser aquela de refugiar-se na indiferença, nem de adoptar uma espécie de fundamentalismo cristão nem, por fim, aquela de declarar a escola católica como uma escola de valores ‘genéricos’. (CEC, 2014)

Destaca o papel dos professores relativamente às diversidades psicológicas, sociais, culturais e religiosas e ainda apela à sua atenção sobre aqueles que têm dificuldades de natureza vária:

Os professores são chamados a encarar um grande desafio educativo: reconhecer, respeitar, valorizar a diversidade. As diversidades psicológicas, sociais, culturais, religiosas não devem ser escondidas, negadas, mas consideradas como oportunidade e dom. Do mesmo modo, as **diversidades ligadas à presença de situações de especial fragilidade sob o perfil cognitivo ou da autonomia física, devem ser sempre reconhecidas e escutadas, para que não se transformem em desigualdades penalizantes** (ênfase nossa). Não é fácil para a escola e a universidade ser “inclusivas”, abertas às diversidades, capazes de poder ajudar realmente quem está em dificuldade. É necessário que os professores estejam disponíveis e sejam profissionalmente competentes para ensinar turmas onde a diversidade seja reconhecida, aceite, apreciada como um recurso educativo para o melhoramento de todos. **Quem tem mais dificuldade, é mais pobre, frágil ou necessitado, não deve ser considerado um tropeço ou obstáculo, mas como o mais importante de todos, no centro da atenção e do carinho da escola** (ênfase nossa). (CEC, 2014)

⁷ Pode ser consultado em linha:

<http://www.educatio.va/content/cec/it/documentazione-emateriali/documenti-della-congregazione.html>

Reconhece um dos desafios mais complexos da escola católica – as rápidas mudanças:

A educação encontra-se hoje num contexto de mudanças rápidas. Também a geração, para a qual ela se dirige, muda rapidamente e cada educador deve enfrentar continuamente situações que, como afirmou Papa Francisco, «nos dá novos desafios que, às vezes, são difíceis de compreendermos (CEC, 2014)⁸

Mas pese embora as mudanças rápidas sejam uma realidade atual, num discurso dirigido aos estudantes e professores das escolas italianas, o Papa Francisco realça a importância da escola para a construção de valores universais e intemporais:

[...] amo a escola porque nos educa para o verdadeiro, para o bem e o belo. Os três caminham juntos. A educação não pode ser neutra. Ou é positiva ou é negativa; ou enriquece ou empobrece; ou faz crescer a pessoa ou a deprime, pode até corrompê-la. E na educação é tão importante o que ouvimos também hoje: é sempre melhor uma derrota limpa do que uma vitória suja! [...] A missão da escola é desenvolver o sentido do verdadeiro, o sentido do bem e o sentido do belo⁹ [...]. A verdadeira educação faz-nos amar a vida, e abre-nos para a plenitude da vida! [...]. Na escola não só aprendemos

⁸O site da revista *La Civiltà Cattolica* divulgou a notícia da conversa entre o Papa Francisco e a União dos Superiores Gerais (USG), realizada em 29 de novembro de 2013, em Roma. O diretor da revista da Companhia de Jesus, Pe. Antonio Spadaro, que estava entre os 120 superiores gerais recebidos pelo Papa, gravou a conversa espontânea e fez um artigo intitulado «*Despertem o mundo!*». *Diálogo do Papa Francisco com os Superiores Gerais*, em *La Civiltà Cattolica*, n. 3925, 4 de Janeiro de 2014. «O tema abordado no início da conversa foi o da identidade e a missão dos religiosos. "O radicalismo do Evangelho não é somente para os religiosos. É exigido a todos", advertiu o Papa. Todavia, "os religiosos seguem o Senhor de maneira especial, de forma profética", frisou o pontífice. Este é o testemunho que o Papa Francisco espera. "Os religiosos devem ser homens e mulheres capazes de despertar o mundo", exortou o Santo Padre». Recuperado de <http://www.news.va/pt/news/revista-laciviltacattolica-conversa-entre-papa-f>

⁹ O discurso continua com as seguintes palavras: «Deste modo cultivamos em nós o verdadeiro, o bem e o belo; e aprendemos que estas três dimensões nunca estão separadas, mas sempre enlaçadas. **Se uma coisa é verdadeira, é boa e bela; se é bela, é boa e é verdadeira; e se é boa, é verdadeira e bela.** E juntos, estes elementos, fazem-nos crescer e ajudam-nos a amar a vida, até quando estamos mal, até no meio de problemas» (ênfase nossa)

conhecimentos, conteúdos, mas aprendemos também hábitos, valores .¹⁰ (Papa Francisco, 2014b)

O Papa Francisco (2014 a) reafirma que «A educação católica é um dos desafios mais importantes da Igreja, hoje comprometida na promoção da nova evangelização num contexto histórico e cultural em transformação constante». Chama a atenção, nomeadamente para o *valor do diálogo na educação* [...] invocando os escritos da CEC (2013) sobre o diálogo intercultural na escola católica ¹¹.

As escolas e as Universidades católicas são frequentadas por numerosos estudantes não cristãos, ou até não crentes. Os institutos de educação católicos oferecem a todos uma proposta educacional que visa o desenvolvimento integral da pessoa e que corresponde ao direito de todos, de aceder ao saber e ao conhecimento. Mas são igualmente chamadas a oferecer a todos — no pleno respeito pela liberdade de cada um e dos métodos próprios do ambiente escolar — a proposta cristã, ou seja, Jesus Cristo como sentido da vida, do cosmos e da história. (Papa Francisco 2014 a)

Em continuidade com o que precede, a Congregação para a Educação Católica posiciona-se afirmando que neste mundo diversificado, os «grandes valores da humanidade, da verdade, do bem e da beleza» devem ser a perspetiva que a Educação Católica deve assumir em relação aos jovens através da estrada do diálogo, propondo-lhes uma visão aberta, pacífica, fascinante, do Outro e dos outros». (CEC, 2014, nº 3.1.c).

¹⁰ O discurso continua: «Educa-se para conhecer muitas coisas, ou seja, muitos conteúdos importantes, para ter determinados hábitos e até para assumir os valores. E isto é muito importante. Desejo a todos vós, pais, professores, pessoas que trabalham na escola, estudantes, um caminho agradável na escola, **uma via que faça crescer as três línguas, que uma pessoa madura deve saber falar: a língua da mente, a língua do coração e a língua das mãos**. Mas harmoniosamente, isto é, **pensar o que se sente e o que se faz; sentir bem o que se pensa e o que se faz; e fazer bem o que se pensa e o que se sente**. As três línguas, harmoniosas e juntas!» (ênfase nossa).

¹¹ «*Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools. Living in Harmony for a Civilization of Love*»

Assim, infere-se que um ideário educativo católico assume um papel fundamental na elaboração do projeto educativo de uma escola e que deve contemplar o conjunto de características inerentes a uma educação católica, o seu *ethos* e o seu sentido.

1.2. Sentido (s) e *ethos* da educação católica: o que faz uma escola ser católica?

Questionando o sentido, ou sentidos da Escola Católica, o Pe. Amaro Lopes (2015), na senda de outros autores como Moliter (2002), infere que o seu projeto educativo coloca-a ao «serviço da construção do sentido cristão e integral da vida da pessoa humana» (Lopes, 2015, p. 58). Defende ainda que a «Escola Católica deve ter um projeto cultural de resistência ética, contra o domínio da racionalidade instrumental» (ibidem). E destaca um outro sentido, o qual «adviria do contributo que ela está em condições de dar à causa da evangelização, que é verdadeiramente a razão de existir da Igreja e, portanto, também da Escola Católica» (Lopes, 2015, p. 46). Vejamos, a este propósito, o discurso de Bento XVI:

Na educação para a fé, uma tarefa muito importante é confiada à escola Católica. Com efeito, ela cumpra a missão que lhe é própria, fundamentando-se num programa educativo que ponha no centro o Evangelho e o conserve como ponto de referência decisivo para a formação da pessoa e para toda a proposta cultural. Desta forma, numa convencida sinergia com as famílias e com a comunidade eclesial, a Escola Católica procura promover aquela unidade entre fé, cultura e a vida, que constitui a finalidade fundamental da educação cristã. (Bento XVI, 2007)

As palavras do Papa emérito Bento XVI não deixam margem para dúvidas, sobretudo se atentarmos à globalidade do seu discurso.

Logicamente, a escola católica, não deixando de estar sujeita às normas constitucionais inerentes a todas as instituições de ensino, deve pautar a sua oferta por uma proposta coerente com os seus princípios de evangelização, com métodos e estruturas próprios sob pena de constituir apenas uma alternativa pouco definida se circunscrever a educação em aspetos meramente técnicos e funcionais. «Há sempre o risco de a Escola Católica ser mais da Igreja, do que de Igreja» (Lopes, 2015, p. 45).

Bento XVI (2007) assume claramente: «A experiência quotidiana diz-nos e todos nós o sabemos que hoje em dia educar para a fé não é uma tarefa fácil».

E acrescenta:

Na realidade, hoje cada obra de educação parece tornar-se cada vez mais árdua e precária. Por este motivo, fala-se de uma grande "emergência educativa", da dificuldade crescente que se encontra ao transmitir às novas gerações os valores-base da existência e de um recto comportamento, dificuldade esta que interpela tanto a escola como a família, e podese dizer todos os outros organismos que se propõem finalidades educativas. (Bento XVI, 2007)

Assim, a escola católica pretende dar resposta ao questionamento das famílias e mesmo de educadores no contexto da referida emergência educativa. Diz-nos Bento XVI acerca dessa questão:

O compromisso da Igreja na educação para a fé, o seguimento e o testemunho do Senhor Jesus adquire hoje, mais do que nunca, também o valor de uma contribuição em vista de fazer com que a sociedade em que vivemos consiga sair da crise educativa que está a afligi-la. (Bento XVI, 2007)

Com base nos documentos do Magistério sobre a Escola Católica, podemos identificar elementos que constituem o seu *ethos*: um projeto educativo expressivo do seu carácter próprio; a educação integral, sendo esta o corolário da dignidade humana e cristã da pessoa; a catolicidade como marca indissociável; a função do ambiente educativo cristão, no processo educativo; o indispensável compromisso com a doutrina social da Igreja; a dimensão pastoral da sua liderança; a importância de um número significativo de professores católicos (Lopes, 2015).

Sumamente, o *ethos* da Escola Católica deve respeitar os princípios reafirmados por Bento XVI, em Fátima, no encontro com as organizações da Pastoral Social em 13 de maio de 2010:

Importa que seja clara a sua orientação de modo a assumirem uma identidade bem patente: na inspiração dos seus objectivos, na escolha dos seus recursos humanos, nos métodos de

actuação, na qualidade dos seus serviços, na gestão séria e eficaz dos meios. A firmeza da identidade das instituições é um serviço real, com grandes vantagens para os que dele beneficiam. (Bento XVI, 2010)¹²

A referência a uma “clara orientação” reitera e dá continuidade aos critérios propostos por Pio XI para que uma instituição de ensino seja assumida e claramente, uma escola merecedora da confiança da Igreja. A passagem da Encíclica *Divini Illius Magistri* sobre a educação cristã dos jovens é elucidativa:

[...] uma escola não se torna conforme aos direitos da Igreja e da família cristã e digna da frequência dos alunos católicos, pelo simples fato de que nela se ministra a instrução religiosa, e muitas vezes com bastante parcimónia. Para este efeito é indispensável que todo o ensino e toda a organização da escola: mestres, programas, livros, em todas as disciplinas, sejam regidos pelo espírito cristão, sob a direção e vigilância maternal da Igreja católica, de modo que a Religião seja verdadeiramente fundamento e coroa de toda a instrução, em todos os graus, não só elementar, mas também médio e superior. (Pio XI, 1929)

Constatamos, assim, que desde o primeiro esboço de definição de critérios para o *ethos* da Escola Católica, por Pio XI, em 1929, passando pelos documentos mais marcantes enunciados como a *Gravissimum Educationis* (1965) e outros mais recentes, como os da autoria do Papa emérito Bento XVI, todos confluem para uma clarificação do que é a Escola Católica.

Tradicionalmente, devido a uma identidade ancestral no que respeita à religião com os países católicos próximos, Espanha e França, procuramos aferir consonâncias nos documentos emanados pela Conferencia Episcopal Española (CEE, 2007) e pela Conferência des Évêques de France (CEF, 1996; 1999; 2013) sobre a oferta e o ponto da situação da educação católica nas respetivas nações. No entanto, o interesse em torno desta

¹² Uma preocupação plasmada no discurso do referido Papa emérito transporta-nos para a altura da fundação da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição e para as agruras da conjuntura política e relação do Estado com a Igreja: «Passo fundamental, além da identidade e unido a ela, é conceder à actividade caritativa cristã autonomia e independência da política e das ideologias, ainda que em cooperação com organismos do Estado para atingir fins comuns» (Bento XVI, 2010).

problemática e em refletir sobre questões como “What makes a school Catholic?”¹³ Walbank (2012) tem lugar em países como a Inglaterra (onde o catolicismo cresceu devido, sobretudo, à imigração irlandesa).

A Declaração Conciliar do Vaticano II também em Inglaterra teve o efeito de incentivar as escolas a aplicar a ideologia proposta, numa teologia prática que dirigisse o *ethos* duma escola. Sendo o Reino Unido marcado atualmente por uma sociedade multicultural, afigura-se a pertinência de conceder alguma atenção ao modo como enfrenta e interpreta os desafios de uma educação católica e entende ser o seu *ethos*.

Of course, in England and Wales this process has not taken place in vacuum. It has been part of the change in the Catholic community’s response to the Second Vatican Council and it has been subject to the many changes in education and society that have fundamentally altered how schools operate. These shifts in the understanding of what it meant to offer a Catholic education were combined with a changing society and the growth of an educated Catholic middle class [...]. Catholic schools found themselves in shifting contexts. ‘An increasingly pluralistic British society, resulting from the growth of immigration in the 1950’s and 1960’s, also raised issues about the understanding of non Christian faiths’ [...]. However, the number of children who attended Catholic schools continued to grow ¹⁴. Catholic schools still formed a significant proportion of the state sector 1723 schools in 2006. (Catholic Education Service 2006 referido por Walbank, 2012, p. 169)

Assim, constatamos que as mudanças no entendimento do que significa oferecer uma educação católica foram coevas de uma sociedade em mudança e o crescimento de uma classe média com educação católica. Em simultâneo, a sociedade britânica tornou-se mais pluralista, fruto da imigração dos anos 50 e 60 e também se levantaram questões acerca de outras crenças que não a cristã. No entanto, o número de crianças a frequentar escolas católicas continuou a aumentar.

A partir de teorias propostas por James Arthur no seu estudo *The ebbing tide*¹⁵ (1995, referido por Walbank, 2012, pp. 169-181) que defende a existência de três modelos de Escolas Católicas: «holistic, dualistic and pluralistic» ¹⁶, gerou-se controvérsia e

¹³ «O que torna uma escola Católica?» / «O que faz uma escola ser Católica»

¹⁴ www.natsoc.org.uk/schools/the_way_ahead/report.html

¹⁵ «Maré vazante» referindo-se o autor às escolas

¹⁶ Holísticas, dualistas e pluralistas – tradução nossa

investigação académica num conjunto de escolas católicas do NW de Inglaterra sobre as conceções enunciadas.

A investigação realizada aponta para um afastamento contínuo das escolas católicas em relação ao modelo histórico de educação básica católica destinada a crianças católicas numa escola católica, que faziam parte da oferta estatal (Jackson, 2003 referido por Walbank, 2012, p. 173).

Is what makes a school Catholic its membership, ethos, funding or does it seek to bear Christian witness with the society it serves?

A questão coloca-se: «O que faz uma escola ser católica são os seus membros, o *ethos*, o financiamento ou ter por objetivo dar testemunho cristão na sociedade em que se insere?»

Partindo dos modelos de Escolas Católicas referenciados procura-se aferir se a alteração da natureza de admissões pode alterar a identidade de uma escola de tal forma que o *ethos* católico histórico que baseou a fundação de uma escola possa ser enfraquecido e a identidade da católica da educação que oferece ser subsequentemente alterada. (Walbank, 2012, p. 172)

O modelo holístico estaria dependente da escola ter um número significativo de docentes e de estudantes, imbuídos de fé católica e portanto capazes de transpor a luz de Cristo para todos os aspetos da vida escolar. Neste modelo, a escola em conjunto com a família e a paróquia poderia ser um elemento importante da vida eclesial, pois compartilharia explicitamente os seus objetivos:

The Catholicity of the school depends on their being a body of people whose lives are deeply imbued by the Catholic faith, and who are therefore able to bring the light of Christ into every aspect of school life. On this model the Catholic school together with the family and the parish, may be seen as one of the principal constitutive elements of the Church's life. Such a school would explicitly share the aims of the Church. (Arthur 1995, citado por Walbank, 2012, 173).

Numa realidade de escolas que chegam a ter apenas 40% e 20% de crianças batizadas, nenhuma seria holística segundo o modelo proposto. Nenhuma admite apenas crianças católicas num contexto social onde a população católica foi largamente substituída por outras de religiões diversas ou de nenhuma, correndo o risco de fechar as portas ou pelo menos, diminuir de dimensão para servir um grupo mais pequeno. É na liderança e no apoio dos pais e paroquianos que reside o suporte da catolicidade da escola, defendem alguns diretores de escola. No ambiente escolar, no currículo, na relação com a paróquia, defendem outros. Contudo, a necessidade de aumentar o número de crianças batizadas é sentida numa escola. Noutra instituição, embora admita estudantes com outras religiões, o diretor vê a grande proporção de batizados como sendo o coração da comunidade escolar

Em todo o caso, segundo Walbank (2012, p. 175), o modo como uma escola proclama a natureza da sua catolicidade é que faz a distinção e não o tipo de admissão.

O modelo dualista de escola católica seria aquele em que a escola separa os objetivos seculares dos religiosos, ou seja, educação religiosa propriamente dita, assembleias escolares, liturgia escolar e eventos religiosos não são relevantes para o ensino de ciências, por exemplo, o que divide educação e religião do ponto de vista conceptual e prático:

Religious education, school assemblies, school liturgy and religious events in general are seen as having no relevance to, for example, the teaching of science [dividing education and religion] conceptually and practically. (Arthur, 1995, citado por Walbank, 2012, p. 175)

O 3º modelo - escola pluralista - aborda a questão da política de admissão aberta poder ter implicações na natureza católica da escola. A necessidade financeira de incluir estudantes de todas as crenças e descrentes (“a pluralistic school, ‘simply opening its doors to the local community’”) tem como consequência que as escolas deixariam de ser confessionais e em vez disso atenderiam a grande diversidade de crenças religiosas e compromissos dentro da escola (“full diversity of religious faith and commitment within a school”) o que para o autor significaria a rejeição da possibilidade de evangelização (Arthur, 1995, citado por Walbank, 2012, p. 177).

Ora, Walbanks defende que o diálogo pode ser visto como fazendo parte do processo de evangelização e um meio de ajudar os indivíduos a conhecerem-se melhor a si mesmos. Assim, o confronto com outras crenças não seria uma ameaça à fé católica, mas sim uma oportunidade de conhecimento e uma maneira de incentivar o diálogo interreligioso construtivamente.

Em continuidade com o que precede, Walbanks (2012) transcreve um testemunho dum diretor duma escola que apresenta um *modus faciendi* elucidativo e que alicerça a catolicidade da escola na sua centração em Cristo:

I think it's absolutely fundamental to this school. . . I think that the fact that there are so many children of other faiths in this school is just testament to our Catholicity and testament to the fact that we are open and we're not judging anyone else. We are saying we are all here on our own faith journey to work together. We still teach the same, from the same scheme of work....as an all Catholic school would teach from. So the material that the children are taught is exactly the same. The difference would be. . . when it's something we can share about **Islam** or **Hinduism** then we would invite somebody to come in just to give all the children that perspective. The school staff work very hard alongside parishioners. . .school staff are very influential in the running of the Parish sacramental programmes and just Christ is at the centre of this school Christ is the reason we are as we are. I think that is the reason we are a Catholic school (Head teacher 9). (Walbanks, 2012, p. 178)

Assim, o mesmo currículo aplica-se à globalidade dos estudantes, sendo que a diferença reside na possibilidade de “convidar alguém”¹⁷ para ir à escola expor uma

¹⁷ A referência a “convidar alguém” (*invite somebody*) justifica-se por se tratar de uma escola básica (*primary*). Logo, os próprios estudantes não têm a formação cultural e religiosa suficiente nem maturidade, logicamente, para pôr em prática, por exemplo, uma sugestão dada pela CEC (2013, § 14): «There are various ways that believers can dialogue: there is the dialogue of life, with its sharing of joys and sorrows; the dialogue of works, collaborating to promote the development of men and women; theological dialogue, when this is possible, with the study of each other's religious heritage; and the dialogue of religious experience»

perspetiva do Islão ou de Hinduísmo sobre um determinado assunto, sempre que for oportuno.

O modelo sugerido para a Escola Católica em *Catholic schools and other faiths* (Bishops' Conference of England & Wales, 1997, referido por Walbanks, 2012, p. 176) que define a escola como «a place of nurture, service, openness and dialogue» parece ser o que melhor se aplica ao conjunto de escolas estudadas. Os diretores parecem debater-se entre o desejo de fielmente proclamar o catolicismo pela adoção de um currículo católico ensinado por professores católicos, exercendo caridade católica e tentando articular uma visão católica admitindo o acolhimento daqueles que não são católicos. O ensinamento da Igreja católica sugere que «*Christians who lack appreciation and respect for other believers and their religious traditions are ill-prepared to proclaim the Gospel to them*»¹⁸ (Pontifical Council for Inter-religious Dialogue, 1991, referido por Walbanks, 2012, p. 179).

Walbanks (2012) conclui que apesar de não parecer constatar-se as consequências previstas do modelo pluralista de Arthur em nenhuma das escolas estudadas devido à sua política de admissão aberta, em todo o caso corre-se o risco de que sem uma clara perceção de como articular religiões diversas, se fragmente o entendimento do que faz a escola ser católica. «What makes school catholic» segundo o estudo da autora em referência, parece ser uma combinação de admissões católicas e interpretações dos diretores de como significar uma presença católica na comunidade em que se inserem. «Though the catholic tide in education does not seem to be ebbing»¹⁹, está certamente, a mudar. Alguns diretores mantêm uma voz católica coerente nas circunstâncias em que atuaram. Como formar líderes com uma visão clara de como deve ser uma escola católica quando a fé das crianças que acolhem não pode ser um pressuposto, constitui um desafio significativo para o futuro.

Mas, num discurso dirigido a estudantes de maior idade nos Estados Unidos da América (Washington), Bento XVI responde à questão equacionada, lançando-lhes reptos simultaneamente:

A identidade de uma Universidade ou de uma Escola católica não é simplesmente uma questão de número de estudantes católicos. É uma questão de convicção pensamos

¹⁸ “Os cristãos que não têm apreço e respeito por outros crentes e suas tradições religiosas estão mal preparados para lhes anunciar o Evangelho” (tradução nossa).

¹⁹ “Embora a maré não pareça estar a vazar na educação católica” (tradução nossa)

verdadeiramente que só no mistério do Verbo feito carne se torna deveras claro o mistério do homem [...] Estamos verdadeiramente prontos para confiar o nosso eu total intelecto e vontade mente e coração a Deus? Aceitamos a verdade que Cristo revela? Nas nossas universidades e escolas a fé é "tangível"? É-lhe dada expressão fervorosa na liturgia, nos sacramentos, mediante a oração, os actos de caridade, a solicitude pela justiça e o respeito pela criação de Deus? Só deste modo damos realmente testemunho de quem somos e daquilo que afirmamos. (Bento XVI, 2008b)

E lança-lhes um desafio:

Por isso, uma particular responsabilidade para cada um de vós, e para os vossos colegas, é suscitar entre os vossos jovens o desejo de um acto de fé, encorajando-os a confiar-se à vida eclesial que flui deste acto de fé. É aqui que a liberdade alcança a certeza da verdade. Na escolha de viver segundo tal verdade, abraçamos a plenitude da vida de fé que nos é dada na Igreja. (Bento XVI, 2008b)

1.3. Ser “escola” antes de ser “escola católica”: a Igreja face ao papel da educação na sociedade atual

A CEC tem-se debruçado, naturalmente, sobre esta temática. Posiciona a Escola Católica na sociedade atual e defende que «se não for “escola” e não produzir os elementos que caracterizam a escola, não pode ser escola “católica”» (CEC, 1977, nº 25).

A CEC infere ainda sobre o conceito de educação integral:

Um exame atento das várias definições [...] permite chegar à formulação de um conceito de escola como lugar de formação integral mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura. A escola é, com efeito, lugar privilegiado de promoção integral mediante o encontro vivo e vital com o património cultural (CEC, 1977, n.º 26).

Consequentemente, o episcopado português, nas «Orientações Pastorais sobre a Escola Católica» reitera que a «valorização pedagógica da Escola Católica é um dos principais deveres para quem deseja prestar à sociedade o serviço da educação» (CEP, 1978, nº 14) e acentua alguns elementos essenciais a considerar na conceção de “escola”

e que constituem a «base humana sem a qual não é possível construir educativamente seja o que for» (CEP, 1978, nº 8):

A escola obedece sempre, implícita ou explicitamente, a uma determinada conceção de vida; a missão da escola é proporcionar o desenvolvimento de pessoas que venham a ser capazes de opções livres; a escola deve constituir-se como comunidade na qual os valores são veiculados por autênticas relações interpessoais. (CEP, 1978, nº 8)

Por sua vez, o Cardeal Paul Poupard (1985, p. 4) destaca o termo “escola” afirmando que os pais ao optarem por uma escola católica o fazem porque «primeiramente, é uma escola, uma escola muito boa, a melhor das escolas, uma escola onde as crianças são acolhidas, instruídas, ensinadas, educadas».

Igualmente, D. António Marcelino (2006) confere acentuada importância à “escola”, indissociando-a do sucesso da Escola Católica:

Nunca, e a nenhum título ou razão, a escola católica se pode dispensar de ser, em primeiro lugar, uma escola qualificada e válida, que transmite aos alunos, de modo sistemático, o saber que os ajuda a ser e a agir, lhes dá acesso ao património cultural e da humanidade, desenvolve neles, de modo normal, as suas capacidades e dons, lhes abre o caminho a uma vida com sentido e horizontes, os capacita para saberem fazer a síntese correcta entre a cultura e a vida, e os leve, por fim, a uma integração social, respeitadora e responsável, num mundo plural e com minorias diversas, aberto e sem fronteiras. (Marcelino, 2006, p. 64)

Interessa um estudo de Roberto Carneiro (2001) que numa visão diacrónica entende que da *schola*, lugar do *ócio infantil*, do tempo livre, passa-se paulatinamente para uma atitude de «disponibilidade de espírito para aprender» (*ibidem* p. 259). Ora, será em resposta a estudantes imbuídos dessa atitude que a preocupação principal de uma Escola Católica tem que ser «ensinar» (Belchior, 1984, p. 3).

Sob o ponto de vista normativo, o Código de Direito Canónico (CDC) estipula as condições de existência da Escola Católica:

Cân. 803 — § 1. Por escola católica entende-se a que é dirigida pela autoridade eclesiástica competente ou por uma pessoa jurídica eclesiástica pública, ou a que a autoridade eclesiástica, por meio de documento escrito, como tal reconhece.

§ 2. Importa que a instrução e a educação na escola católica se baseiem nos princípios da doutrina católica; os professores primem pela recta doutrina e pela probidade de vida.

§ 3. Nenhuma escola, mesmo que de facto católica, ostente o nome de escola católica, a não ser com o consentimento da autoridade eclesiástica competente.

Diversos autores têm-se debruçado sobre a problemática do conceito de Escola Católica. Tomando como referência, o Cardeal D. José Policarpo (2007) reportando-se ao can.803 enunciado, alerta para o facto do estatuto jurídico não garantir por si só que a instituição de ensino católica seja uma «boa escola, nem que realize a missão da Igreja». (Policarpo, 2007, p. 9). E propõe: «Esta qualidade define uma exigência contínua em qualidade de meios e em definição do projecto educativo» (Policarpo, 2007, p. 9).

Ora, tal projeto educativo deve enraizar-se nas premissas que temos vindo a considerar, reforçadas em documentos como a Carta Pastoral sobre a escola em Portugal na qual os bispos portugueses defendem a constituição de uma escola de qualidade, axiológica e humana seja qual for a sua natureza:

A nossa esperança radica numa educação antropologicamente fundada, que se oriente pela educação integral de cada pessoa, em liberdade, num quadro de convivência solidária, em ambientes escolares de árduo trabalho e pedagogicamente estimulantes, em que os professores sejam educadores competentes e eticamente fundados e dedicados. Em que os alunos trabalhem, aprendam e sejam educados para uma inserção social participativa, crítica e criativa e em que as comunidades locais acalentem, apoiem e estimulem a aprendizagem de todos ao longo de toda a vida. (CEP, 2008, nº 24)

A CEC, atenta às realidades vivenciadas nas escolas, com o intuito de ajudar as instituições de ensino da Igreja a “aperfeiçoarem-se como escola”, reforça a importância das relações interpessoais no seio da comunidade educativa:

Não é raro, todavia, constatar, também na escola, a progressiva deterioração das relações interpessoais, por causa da funcionalidade dos cargos, da pressa, do cansaço e de outros factores que criam situações conflituais. Organizar a escola, como ginásio onde se aprende a estabelecer relações positivas entre os vários membros e a procurar soluções pacíficas para os conflitos, é um objectivo fundamental, não só para a vida da comunidade

educativa, mas também para a construção de uma sociedade pacífica e concorde. (CEC,2002, n.º 43)

Analisando a panóplia de documentos pós-conciliares emanados da Congregação Católica, Lopes (2015, p. 50, 51), aponta cinco características específicas da Escola Católica:

Primeira: é uma Escola para a pessoa, no seu todo, capaz de promover uma educação integral, e que tenha, como horizonte antropológico e axiológico, a aspiração a fazer crescer a pessoa humana, como nova criatura, para a medida completa da plenitude de Cristo.

Segunda: é uma Escola para todas as pessoas; e deve estar atenta sobretudo aos mais frágeis, aos pobres e marginalizados do progresso social e cultural, mas também aberta a não católicos e a não cristãos, sem a pretensão de proselitismo e sem a demissão do seu dever de oferta de um sentido cristão para a vida;

Terceira: é, pelo que já se depreende, uma escola no coração de Cristo, pois sem a referência a Cristo, perde o seu fulcro. Está apoiada no Evangelho, do qual colhe a inspiração e a força. O que a define é a sua referência à verdadeira concepção cristã da realidade. Jesus Cristo é o centro dessa concepção. No Projeto Educativo da Escola Católica, Cristo é, pois, o fundamento. É precisamente pela referência explícita, e compartilhada por todos os membros da comunidade escolar, à visão cristã, que a escola é católica, porquanto nela os princípios evangélicos se tornam normas educativas, motivações interiores e ao mesmo tempo metas finais;

Quarta: é uma escola no coração da Igreja. Deve reforçar a sua identidade eclesial, uma vez que: a) ela é, em si mesma, uma realidade eclesial; b) encontra justificação na Missão da Igreja; c) deve integrar-se numa pastoral de conjunto e por isso deve estar aberta à comunidade eclesial, que é a sua matriz; d) exerce um verdadeiro apostolado e não funciona como mera suplência do Estado; e) integra obrigatoriamente o ensino religioso escolar [...]; f) tem como característica específica a dimensão religiosa do ensino e do ambiente educativo, de modo a propiciar uma síntese vital, entre a fé e a cultura, uma mundividência cristã, de modo que o conhecimento e a vida sejam iluminados pela fé; g) é próprio dela, oferecer um ambiente de comunidade escolar, animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade, que educa a pessoa a maturar a sua personalidade, do domínio de si ao dom de si. Todo o ambiente da Escola Católica, como comunidade educativa, deve estar impregnado dos valores cristãos e as atividades, curriculares e extracurriculares, ordenadas e iluminadas pela fé cristã, em diálogo com a cultura e com a vida; h) expõe e propõe a Boa Nova, como é seu dever, mas sem nunca a supor ou impor.

Quinta: é uma Escola Católica da Igreja, no coração do mundo, na medida que:

a) garante uma presença cristã no mundo da cultura e do ensino; b) prepara os alunos para o serviço da dilatação do reino de Deus; educando-os na promoção eficaz do bem da cidade terrestre; c) educa nos valores humanos e cristãos: a vida como vocação, a liberdade como expressão do dom de si, a paz como síntese de todos os bens, o **diálogo**

intercultural ao serviço do desígnio divino de uma única família humana (ênfase nossa)

Efetivamente, a sinopse do Pe. Amaro Lopes sobre as principais características específicas da Educação Católica, reflete criteriosamente as considerações plasmadas nos diversos documentos oriundos da Congregação para a Educação Católica com reflexo nos escritos da Conferência Episcopal Portuguesa. Atentemos à mensagem que reforça a afirmação de Lopes sobre o valor do *diálogo intercultural ao serviço do desígnio divino de uma única família humana*:

Dialogue with both individuals and communities of other religions is motivated by the fact that we are all creatures of God. God is at work in every human being who, through reason, has perceived the mystery of God and recognizes universal values. Moreover, dialogue finds its “raison d’être” in searching for the patrimony of common ethical values found within the different religious traditions. In this way, believers can contribute to affirming the common good, justice and peace. Therefore, “since many are quick to point out the readily apparent differences between religions, as believers or religious persons we are presented with the challenge to proclaim with clarity what we share in common [...] Furthermore, the dialogue cultivated by the Catholic Church with other churches and Christian communities does not stop at what we have in common, but tends towards the highest goal of rediscovering lost unity [...] Ecumenism has as its goal the visible unity of Christians, for which Jesus prayed for his disciples: “Ut omnes unum sint”, that they may all be one. (Jn 17: 21) (CEC, 2013. 14)

Assim, o diálogo seja entre indivíduos ou comunidades justifica-se pelo facto de sermos todos criaturas de Deus ...o diálogo encontra a sua razão de ser na busca de património de valores éticos comuns nas diferentes tradições religiosas...mais além, o diálogo cultivado pela Igreja Católica com outras Igrejas e comunidades cristãs não pára com o que temos em comum, mas tende para o mais alto objetivo de redescobrir a unidade perdida ...O ecumenismo tem como objetivo a unidade visível dos cristãos, pela qual Jesus orou por seus discípulos: *Ut omnes unum sint*, para que todos sejam um só (tradução nossa).

However, this dialogue is not a compromise, but rather a framework for reciprocal witnessing among believers who belong to different religions. In this way, one gets to know the other’s religion more deeply and better, as well as the ethical behaviours that derive from it. From direct and objective knowledge of the other person, and of the religious and ethical expectations that derive from his or her religious beliefs and practice,

grow respect and reciprocal esteem, mutual understanding, trust and friendship. “In order to be true, this dialogue must be clear, avoiding relativism and syncretism, while at the same time it must be marked by sincere respect for others and by a spirit of reconciliation and fraternity. (CEC, 2013, p. 14)

Sumamente, o diálogo não é um compromisso ... visa conhecer a religião do outro mais profundamente e melhor, bem como os comportamentos éticos que derivam dela... “A fim de ser verdade, este diálogo deve ser claro, evitando relativismo e sincretismo, enquanto, ao mesmo tempo deve ser marcado pelo respeito sincero pelos outros e por um espírito de reconciliação e de fraternidade” (Bento XVI, 2008²⁰, citado por CEC,2013. 15 (tradução nossa).

²⁰ No contexto específico em que Bento XVI proferiu o discurso - *corpo diplomático acreditado junto da santa sé para a troca de bons votos de ano novo, no dia 7 de janeiro de 2008* - referiu-se concretamente a iniciativas de diálogo intercultural e interreligioso : «Estas iniciativas são cada vez mais numerosas e podem estimular a colaboração sobre temas de interesse recíproco, como a dignidade da pessoa humana, a busca do bem comum, a construção da paz e o desenvolvimento» (Bento XVI, 2008).

CAPÍTULO 2

O CARISMA FUNDACIONAL DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS

FRANCISCANAS HOSPITALEIRAS DA IMACULADA

CONCEIÇÃO: PROJETO, CULTURA E IDEÁRIO

2.1. Projeto educativo de escola: a construção de uma identidade

Objeto de múltiplas referências no presente estudo, justificadas pela sua inerência à caracterização de Educação Católica em geral, cumpre-nos alguma reflexão em torno do conceito de *projeto educativo*.

Boutinet (2002, p. 34) recua ao final do século XVII, no seu estudo sobre a antropologia do projeto, para ilustrar que é na criação arquitetónica que reside o sentido atual ao termo, acrescido do pensamento medieval «no qual o presente pretende ser a reactualização de um passado considerado como jamais decorrido».

Recuando algumas décadas, em Portugal, decorrente do processo de afirmação da liberdade de ensino e do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, alvo de acesos debates parlamentares²¹ foi considerada a noção de projeto educativo, sendo contemplada no Decreto-Lei nº 553/80 (publica o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo), o qual permite às escolas privadas a elaboração dos respetivos projetos educativos: «Cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado» (Art.º 33.º, 1))

Cotovio (2012) reportando-se a Costa (1997) e salvaguardando que este autor pese embora não tivesse estudado detalhadamente o papel histórico desenvolvido pelas escolas privadas, «encontra nelas características intrínsecas que facilitam a construção de um adequado projecto educativo»:

É que, se, por um lado, os estabelecimentos de ensino particular que pretendam distinguir-se dos seus congéneres estatais podem encontrar no projecto educativo um símbolo e um instrumento dessa distinção (investindo, por isso, na construção deste documento),

²¹ Vide acerca dos debates parlamentares - AR, *Diário das Sessões* de 30/3/1978 (...). In Cotovio (2012): «Confrontado com esta visão tendencialmente estatizante da liberdade de ensino, Pedro Roseta, do PSD, concordando com uma escola pública “livre”, alerta para o facto de que não basta esse pluralismo “interior” para se consolidar a liberdade de ensino: “É evidente que, numa sociedade plural também o ensino público deve ser livre. Só que a não confessionalidade do ensino público, a proibição constitucional da imposição pelo Estado de qualquer ideologia ou doutrina, exige um pluralismo interior no seio de cada estabelecimento. Este não invalida a necessidade de um pluralismo exterior (...) que permite **que cada escola não estadual defina claramente o seu projecto educativo, tenha a liberdade positiva de adoptar determinada filosofia, doutrina ou conjunto de princípios próprios de uma confissão religiosa**” (ênfase nossa) (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1927 referido por Cotovio, 2012, p. 321).

também, por outro lado, aquelas escolas dispõem, sem dúvida, de especificidades organizacionais que facilitam (ou que poderão mesmo incentivar) esta tarefa, tais como: a sua titularidade e o modelo de direcção e gestão (não dependente hierarquicamente do Ministério da Educação), as margens mais amplas de autonomia (em termos de contratação de professores, de gestão de recursos humanos, de infra-estruturas, de gestão financeira, não obstante a autonomia curricular real não ser muito diferente das escolas estatais), o vasto leque de competências de que o(s) seu(s) director(es) se encontra(m) investido(s), de modo especial se sustentadas com base em expressivas capacidades de liderança e em esclarecidas visões organizacionais. (Costa, citado por Cotovio, 2012, p. 434)

Em continuidade com o que precede, Costa conclui que as especificidades do Ensino particular são propícias ao desenvolvimento de projetos educativos de escola:

Certamente que os estabelecimentos de ensino particular, tendo em conta as indicações apontadas e outras daí decorrentes – como a ligação de maior proximidade entre os seus membros (especialmente docentes), maior identidade institucional, maior articulação orgânica e coerência funcional – se apresentam, à partida, numa situação mais favorável ao desenvolvimento de projectos educativos de escola”. (Costa, citado por Cotovio, p. 434)

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi conferido aos diferentes intervenientes no processo educativo, sejam alunos, professores e famílias, um novo e relevante papel no processo de participação na educação e gestão das escolas e nomeadamente, no concernente à autonomia da escola, define que a mesma reside na «(...) capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo» (artigo 2.º, 1).

No que concerne ao sistema educativo oficial português, a noção de projeto educativo é contemplada no Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro²² que permite às escolas de «forma diferenciada e de acordo com as suas idiossincrasias o aprofundamento das margens de autonomia» (Abelha, 2011, p. 92), pela «elaboração de um **projecto educativo próprio**, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a

²² O Decreto-Lei n.º 43/89 estabelece o regime de autonomia das escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere (DL n° 43/89, preâmbulo) enquadrado numa nova conceção de escola, caracterizada pela *dimensão autonómica*, mas na qual a *dimensão instrumental* do projeto educativo se afirma (Costa, 2004, referido por Abelha, 2011, p. 92):

O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares. (DL n° 43/89, Art.º 2º)

Assim, o projeto educativo assume a função de um instrumento essencial na reorganização do sistema e da administração educativa, e mais além, na concretização e desenvolvimento da autonomia das escolas (Azevedo, Fernandes, Lourenço, Barbosa, Costa & Nunes, 2011).

Em continuidade com a afirmação crescente da relevância do projeto educativo, esta consolida-se no conteúdo normativo do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, no qual se define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O projeto educativo constitui uma referência para o modelo de direção, gestão e administração escolar, instituído no âmbito do exercício da autonomia das escolas (Azevedo et al., 2011).

O despacho n° 113/ME/93, de 23 de junho conceptualiza melhor o conceito de projeto educativo:

(...) o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.

Outros documentos normativos reforçam a noção de *projeto educativo* adequando-o às políticas educativas, mas tomemos por referência o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril :

...o documento [projeto educativo] que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (Art. 9.º, 1, a)

Nesta visão diacrónica sobre o papel do projeto educativo, importa referir um Despacho do MEC (Despacho n.º 5048-B/2013 - DR, 2.ª série, nº72 de 12 de abril de 2013):

(...) objetivo do Governo de **desenvolver progressivamente a liberdade de escolha, por parte das famílias, do projeto educativo e da escola**. Simultaneamente, ampliar a autonomia e a responsabilidade das escolas, ao nível da sua organização e funcionamento, através da implementação de modelos descentralizados de gestão, no âmbito dos quais é conferido aos órgãos de administração e gestão um quadro de competências mais alargado²³.

Difícil desiderato é conseguir na literatura consensos sobre o conceito de projeto educativo (Azevedo et al., 2011). Surge a associação entre projeto educativo de escola e planeamento estratégico e organizacional (Afonso, 1999, referido por Azevedo et al., 2011, p. 14). Afonso, na linha de Lotto (referidos por Azevedo et al., 2011, p. 14) identifica como fundamentais as suas funções: *simbólica, publicitária, racionalista, política, procedimental, decisional e previsional*²⁴.

²³ O Despacho n.º 5048-B/2013 continua: «Assim, e tendo presente os princípios consignados, designadamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.os 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de dezembro, no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.os 224/2009, de 11 de setembro, e 137/2012, de 2 de julho, no regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, determina-se (...):

²⁴ “(...) **simbólica**, que tem a intenção de gerar um *ethos* organizacional, substituindo-se à ação; **publicitária**, visando ‘vender’ a imagem da instituição, mostrando as suas capacidades e realizações;

Contribuindo para um melhor entendimento do conceito de projeto educativo, Costa (1991, p. 10) considera que o projeto educativo é o “(...) documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola (...)” e continuando esse desiderato, Abelha (2011) baseando-se nos estudos de Costa (1997) e de Obin & Cros (1991), identifica os aspetos fundamentais de um documento desta natureza:

- i) É diferente de política de escola; ii) demonstra, claramente, os valores comuns; iii) introduz coerência nas variadas actividades escolares; iv) possibilita a busca colectiva da melhoria da qualidade do ensino; v) estabelece as estratégias para as acções futuras; vi) permite a comunicação do sentido para a acção colectiva; vii) introduz uma gestão participada; viii) permite o controlo dos resultados e a correcção das decisões; ix) exige a aderência do director da escola e x) implica a procura conjunta de consensos. (Abelha, 2011, p. 93)

Segundo a mesma autora, existem, invocando a perspectiva de Costa, duas grandes áreas de intervenção do projeto educativo: *planificação da ação educativa e construção identitária de cada escola*.

Quanto à planificação da ação educativa, o projeto educativo de escola deverá ser um documento de planificação estratégica, definindo as metas, prioridades de desenvolvimento, linhas de atuação e otimização de recursos, constituindo assim, o «ponto de referência para as restantes tarefas de planificação escolar, tendo por base a coerência, integração, globalização e unidade da ação educativa» (Abelha, 2011, p. 93).

Quanto à construção identitária da escola, o projeto educativo de escola deverá assumir a função de:

instrumento de desenvolvimento, clarificador do contexto real de cada escola, bem como das intenções da comunidade educativa (identificando as especificidades características de cada escola, o seu passado histórico, o sentido da sua ação e os valores que lhe dão significado) afirmando a identidade de cada escola (congregando valores, perspectivas, intenções e práticas). (Abelha, 2011, p. 93)

O autor José Adelino Costa reafirma a sua interpretação do conceito de projeto educativo de escola:

racionalista, procurando interpretar atividades passadas à luz dos interesses presentes e futuros, **política**, ao fornecer aos atores um quadro de negociação (...); **procedimental**, orientada para a criação de condições para que os indivíduos ou grupos discutam atividades, metas, etc. **decisional**, que se prende com a tomada de decisões; **previsional**, relacionada com a intenção de gerar etapas futuras para a organização.” (ênfase nossa) (Lotto, citado por Afonso (1999) referido por Azevedo et al., 2011, p. 14)

Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa. (Costa, 2007, p. 90)

Em síntese, segundo Azevedo et al. (2011, p. 15) «parece ser claro que o projeto educativo representa, genericamente, um verdadeiro plano estratégico para a escola e que, nesse sentido, constitui não só um quadro de operacionalização de um projeto de gestão no âmbito da autonomia, mas também o documento que consagra a sua orientação educativa».

Reportando-nos a uma escola católica, Franco (1994, referido por Cotovio, 2012, p. 51) infere sobre o conceito de *Escola Católica*, «aliando os aspetos *divinos* aos *terrenos*», enfatizando o papel do projeto educativo:

A Escola Católica é, em regra, uma modalidade de escola particular ou cooperativa (dado que é essa a forma normal da sua organização na nossa sociedade); é uma modalidade não privilegiada, igual às outras em dignidade, na medida em que é isso o que decorre da igual posição e cidadania de todas as pessoas numa sociedade livre; e é de um projecto educativo próprio, que entronca na missão divina da Igreja, a qual só pela liberdade dos homens pode e quer realizar-se”. (Franco, 1994, referido por Cotovio, 2012, p. 51)

Assim, o projeto educativo assume a função de um instrumento essencial na reorganização do sistema e da administração educativa, e mais além, na concretização e desenvolvimento da autonomia das escolas. (Azevedo et al., 2011)

Por seu lado, segundo Formosinho (2005, p. 315), a «construção da autonomia é instrumental para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que melhorem a educação oferecida nas escolas; assim, a autonomia deve basear-se predominantemente na dimensão pedagógica». Paraphrasing the same author, (2005, p. 315), «a autonomia da pessoa, dos grupos, das instituições não é um fim em si mesmo, mas antes um meio significativo para o desenvolvimento pessoal, grupal e institucional.

Ora, potencializando a autonomia de que dispõe, a escola privada sendo de interesse público, sem deixar de ter as características próprias, pode oferecer um projeto educativo diferenciado pois

o contacto pessoal direto com carácter prolongado, ou seja, essa interação prolongada durante muitos anos, transforma a escola numa comunidade de vivência intensa, o que centra a socialização e o desenvolvimento num contexto de vida comunitária, a qual tem de ser educativa na sua essência e na sua vivência. (Formosinho, 2005, p. 40)

2.2. Conceptualizações de uma cultura escolar: as escolas da CONFHIC

Ao equacionarmos a temática *cultura de escola*, não podemos deixar de pensar em *cultura, sociedade, valores e educação*, naturalmente, pois será terá a simbiose de todas estas componentes que estará presente no espaço educativo.

Es cierto que nunca se habló tanto de educación como hoy (...). Pero todo esto se relaciona principalmente com una educación formal, que es, sobre todo, instrucción, adquisición de conocimientos y capacitación, y cuyo objetivo es la aplicación práctica como respuesta a las necesidades sociales y económicas. (...) a pesar de que creció la importancia de la formación profesional y técnica, la componente ética y espiritual de la educación fue disminuyendo. Las ideas de mejora individual, de interiorización, de ascesis perdieron de tal modo importancia que es de esperar un empobrecimiento de la persona y una disminución de su potencial riqueza. (Formosinho & Boavida, 2013, p. 41)

É verdade que atualmente se fala muito em educação mas estamos em consonância com os autores Formosinho e Boavida (2013) quando inferem que se trata de um tipo de educação vocacionada para uma resposta a necessidades sociais e económicas mas que secundariza uma componente ética e espiritual. Ora, tal facto tem como consequência um inelutável empobrecimento da pessoa e uma diminuição da sua potencial riqueza.

Assim, o que se pretende numa cultura de escola que eduque para a formação integral do homem no presente contexto de afirmação do individualismo e da racionalidade na tomada de decisões que, segundo os referidos autores, ao ignorar os rituais e comportamentos tradicionais, mais a razão se enreda em «numerosas formas de condicionamento y manipulación, zozobrando bajo un hedonismo individualista y una

fragmentación etnoculturalista que la debilita y le hace imposible aquello que realmente le caracteriza es decir, su validez intrínseca, universal y apodíctica»? (Formosinho & Boavida, 2013, p. 47).

Frente a estas aporías de una razón que se proyecta y examina de nuevo en su universalidad y necesidad y, al mismo tiempo, que se deja enredar en oscuras y equívocas artimanhas generadas por su propia actividad intelectual nihilista, tenemos que reconocer que hay una tarea educativa prioritaria, asumida como un proceso de formación humanista, en términos tanto individuales como colectivos. Por lo tanto, es esencial centrar la teleología educativa en un horizonte ético, en que se afirme un equilibrio, generado por consensos entre el juicio circunstancial y la razón universal, es decir, entre el acto de juzgar, evaluar y decidir, en cada situación, y la referencia a una racionalidad común que postula e posibilita esas operaciones y garantiza la eticidad de las mismas. (Formosinho & Boavida, 2013, pp. 47-48)

De acordo com Formosinho e Boavida (2013), para uma educação humanista, torna-se fundamental centrar a teleologia educativa num horizonte ético, sendo essencial recuperar un conjunto de cualidades humanas que el proceso de la civilización definió durante siglos y que se convirtieron en paradigmas de comportamiento humano, en sus diversos aspectos y dimensiones. Es un patrimonio moral y social demasiado importante para ser olvidado y desvalorizado» (Formosinho & Boavida, 2013, p. 48).

Esta ideia de eticidade na educação, respeito e acolhimento da alteridade leva-nos novamente aos caminhos da interculturalidade. Afigura-se oportuno recorrer a Diana Vallescar (2013) no que concerne às tensões que se geram na identidade da pessoa no momento em que contacta com outras culturas:

La entrada en contacto con otras culturas (intercambio cultural, aculturación) pone en juego varias dimensiones de la persona, que delatan su apertura y capacidad de relacionamiento. Esto se registra en una serie de tensiones, que afectan la identidad, al menos en tres niveles:

- Lo heredado (biopsíquico) y lo aprendido (sociocultural)
- La cultura (en abstracto) y la identidad personal (yo soy yo)
- Los otros (otros grupos o personas) y yo. (Vallescar, 2013, p. 60)

Inelutavelmente, o *ethos* da pessoa, para o qual contribuíram desde os genes às «circunstâncias», [Ortega y Gasset (1983, p. 322) “yo soy yo y mi circunstancia”] confronta-se com a alteridade em vários níveis e momentos.

Em continuidade com o que precede, Vallescar (2013) numa linha ética de apologia da não-indiferença pela alteridade, refere um comportamento intercultural que ocorre em cinco momentos:

1. **Momento de la interpelación**, que inaugura todo diálogo y se traduce en un dejarse cuestionar (que no equivale a claudicar de ningún contenido cultural), en un contexto donde nadie es más, ni mejor. Se sustenta en un modelo de inter-relación presidido por la igualdad y el respeto.
2. **Momento de la toma de conciencia de los condicionamientos**. A medida que se profundiza en la otra cultura, también se descubren más rasgos de la propia identidad.
3. **Momento de la auto-negación y salida de sí**. En conexión con el anterior, se conocen más los defectos propios y nace la necesidad de liberarse de la carga negativa del pasado. Implica una ‘salida’ de la ubicación preferente en una cultura específica (etnocentrismo).
4. **Momento del testimonio**, en el que se expone lo/a que uno/a, o una cultura es. Está transido de cierta autoafirmación a la par que asoma la luz del redescubrimiento personal. La asimilación de lo ajeno nos regala un nuevo modo de ver lo propio y sus nuevas posibilidades. Incluso, puede aparecer como permeado de otras tradiciones culturales que, a veces, se tocan...
5. **Momento del diálogo**, crítico, creativo y abierto. En esta experiencia se comunica ‘lo propio’ y se participa en ‘lo diverso’. Se conocen otras formas de ver, organizar, pensar, sentir, interpretar...y, en conjunto, podemos discernir los mitos en que vivimos (Vallescar, 2013, p.62). (ênfase nossa).

Assim, a interculturalidade assenta em identidades que, conscientes dos seus particularismos, não excluem a diferença, tornando-se num espaço que pode ser progressivamente humanizador e fonte de maturidade e crescimento (Vallescar, 2013).

É num sentido convergente com o exposto que os documentos da CEC apontam, como podemos inferir se tecermos comparações com as reflexões contidas no presente estudo, que radicam no «diálogo» o sucesso para a interculturalidade rumo a um humanismo novo.

Se é verdadeiro que a formação da pessoa está relacionada com o meio instituinte no sentido aristotélico de que as virtudes se adquirem pela força do hábito e pelos costumes e que é pela prática e pela experiência das qualidades humanas que se interiorizam e se transformam em valores; que estes, interpelados pela ética, constituem o carácter; que este, por sua vez, reside a sua consolidação segundo valores racionalmente consensuados, num ciclo vicioso relacional entre educação, práticas, modelos humanos (Formosinho & Boavida, 2013); então, a cultura de escola na aceção do conceito que remete para o ambiente de vivência exemplar que proporciona, assume importância primacial.

Se nos reportarmos às *Primeiras Constituições* em vigor no noviciado de Calais, onde a Beata Maria Clara se formou, vamos encontrar referências ao valor do exemplo

Tanto as Irmãs Mestras como aquelas que se encontram em relação com as crianças deverão olhar como principal cuidado formar a virtude no coração das educandas e ensinar-lhes a conhecer e servir a Deus. A educação que elas darão deverá ser simples e modesta, ainda que tão completa quanto possível. **O bom exemplo contribuirá muito para obter esse resultado.** (CONFHIC, Primeiras Constituições, Calais) (ênfase nossa)

Ainda nas Constituições da CONFHIC releva-se algo que poderíamos classificar como *cultura de escola* pelo testemunho vivo que se pretende da escola:

(...) procure-se que todos os educadores: pais, professores, pessoal administrativo e de apoio, unidos entre si e com os alunos pela caridade, deem testemunho de Cristo, Mestre único, **tanto com a vida como com a doutrina**” (CONFHIC, Constituições de 1990) (ênfase nossa).

Explorando o conceito de *cultura escolar* na literatura sobre a temática, constatamos que tem sido alvo do interesse de diversos autores. Utilizando a adjetivação de Pol, Hloušková, Novotný, & Zounek (2007, p. 64), «é um fascinante termo moderno», certamente devido à polissemia do conceito, pois suscita várias conceptualizações mas geralmente, segundo Day (2001) referido por Abelha (2011), e na interpretação da autora, «identifica-se com o *ethos* da escola enquanto organização viva e dinâmica, caracterizando-se pelo modo como os valores, convicções e comportamentos são vivenciados pelos diferentes atores educativos nos processos micropolíticos da escola» (Abelha, 2011, p. 105).

De facto, e indo ao encontro da interpretação de Day, o autor Lutterfelds (1997, referido por Pol et al., 2007, p. 64)

o centro da ideia pode ser procurado em diversas fontes: em actividades espirituais que se manifestam em formas simbólicas da vida humana, isto é, fala, mitos, arte, religião, ciência, moralidade (...) nos *standards* sociais do pensamento, sentimento, comportamentos culturais ou na própria natureza humana que necessita de uma estrutura institucional.

Desta forma, Pol et al. (2007, p. 64) concluem que a expressão parece ser um «conceito unificador que relaciona diversas áreas específicas onde as escolas operam».

Numa interpretação consensual vários autores definem o conceito como um «processo humano específico e os seus resultados são considerados como produtos culturais» (*ibidem*). Nesta linha, situam-se Barth (1990), Dalin, Rolff & Kleelamp (1993), Stolp (1994) e Whitaker (1993) referidos por Pol *et al* (2007, p. 69), que elencam elementos da cultura escolar que enfatizam as relações interpessoais na escola e a cooperação entre todos os atores na escola (alunos, professores e outras pessoas da comunidade escolar). Holtappels (1995, referido por Pol *et al*, 2007, p. 69) entende que se o processo educacional for a «forma mais intensiva da posse da cultura, então, o *curriculum* e o processo pedagógico podem ser considerados como o centro do conteúdo da cultura escolar».

Vernooij (1997, referido por Pol et al., 2007, p. 70) entende que a cultura escolar é um «conceito constituído por elementos funcionais ligados entre si». Desse modo, inclui:

Condições formais da escola: localização, edifício, estrutura formal, estrutura social;

Formação: didática, metodologia (...);

Sentimentos no que concerne às relações interpessoais: emoções, interação e cooperação, sentimentos em grupo – consciência coletiva, clima social;

Atividades extraescolares orientadas pela escola: festas, visitas de estudo;

Atividades extraescolares orientadas pela escola com base nas interações entre os diversos sectores da vida escolar: professores, alunos, pais.

Ora, é com base num conjunto de normativas de carácter ideológico (requerimentos sociais, sistema de valores, orientações globais) que se organizam os elementos elencados (Vernooij, 1997, referido por Pol et al., 2007). Concomitantemente, a cultura escolar é construída e realizada de acordo com essa estrutura, salvaguardando a possibilidade de confronto com outras subestruturas que podem interferir na estrutura global – «estímulos, transformações, inovações» (Vernooij, 1997, citado por Pol et al., 2007, p. 70).

Da panóplia de estudos sobre cultura escolar, centrando-nos em autores portugueses, salientamos o de Nóvoa (1995) que entende que a escola, pese embora esteja

inserida num contexto cultural mais vasto, produz, enquanto organização que é, uma cultura própria que exprime valores e crenças dos elementos que a constituem.

Na mesma linha de Nóvoa, Torres (2007, referida por Abelha, 2011, p. 105) entende que surgem atitudes decorrentes de condicionalismos estruturais e nelas radicam e «instalam-se progressivamente os costumes, os hábitos, as rotinas, os rituais, simbolicamente enraizados e difundidos ao todo organizacional».

Assumem particular interesse estas afirmações pois estão em enfoque neste estudo vivências pessoais em escolas da CONFHIC que sabemos que têm projetos educativos diferenciados embora com uma missão idêntica e um ideário educativo que lhes dá consistência e unidade. Será a cultura produzida em cada escola enraizada de tal forma no “sonho da Fundadora” que atenua diferenças de idiossincrasias próprias da “organização” da escola?

No capítulo concernente ao conceito de Escola Católica, (Cap.1.4 Sentido (s) e *ethos* da educação católica: *o que faz uma escola ser católica?*) foram levantados questionamentos relativos ao *ethos* de uma escola católica, relevando-se a importância do «ambiente de comunidade escolar». Retomando a referência a um dos mais significativos documentos sobre a Educação Católica, enfatizamos o ambiente de comunidade escolar que se pretende criar:

(...) É próprio dela, [Escola Católica] todavia, criar **um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade**, ajudar os adolescentes para que, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são mercê do Baptismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem. (GE, 1965, nº8) (ênfase nossa)

Entre outras alusões ao assunto em equação no mencionado capítulo, destacamos ainda a síntese da autoria de Lopes (2015) sobre a Escola Católica na qual, naturalmente, a *cultura de escola*, mesmo sem essa designação explícita, é equacionada como sendo algo a cultivar e de superior importância:

(...) tem como característica específica [a Escola Católica] a dimensão religiosa do ensino e **do ambiente educativo, de modo a propiciar uma síntese vital, entre a fé e a cultura, uma mundividência cristã, de modo que o conhecimento e a vida sejam iluminados pela fé (...)** é próprio dela, oferecer um **ambiente de comunidade escolar**, animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade, que educa a pessoa a maturar a sua personalidade, do domínio de si ao dom de si. **Todo o ambiente da Escola Católica, como comunidade educativa, deve estar impregnado dos valores cristãos e as atividades, curriculares e extracurriculares, ordenadas e iluminadas pela fé cristã, em diálogo com a cultura e com a vida (...)** expõe e propõe a Boa Nova, como é seu dever, mas sem nunca a supor ou impor. (Lopes, 2015, p. 50, 51) (ênfase nossa)

Especificamente, as escolas da CONFHIC assumem como preocupação primacial a cultura escolar? Os projetos educativos de escola (PEE) e regulamentos internos (RI) plasmam a sua natureza de escola católica com um carisma próprio. Escalpelizados por André (2013, p. 60-64), destacamos alguns conteúdos com maior significância para o objetivo pretendido: agregando aspetos identitários:

Escola dinâmica, atraente e aberta aos novos desafios, ou seja uma Escola onde **todos se sintam bem**.

(...) é uma Escola Católica que tem como ponto de partida da formação, da educação e do ensino a **visão cristã do homem, da vida e do mundo**.

Procura alicerçar toda a sua ação nos princípios do Evangelho, no **espírito Franciscano**, tendo por guia e modelo Maria.

Em sintonia com o espírito da Instituição, **promove o direito de todos ao respeito, à dignidade, à proteção e ao bem comum**.

Escola dinâmica e atraente...lugar de educação integral...**casa de ensino e educação**, espaço de crescimento e de vida.

Escola (...) com um **forte sentido de fraternidade, de simplicidade, de inclusão**.

A alusão a *casa de ensino e educação* e ao *espírito franciscano* [*fraternidade, simplicidade, inclusão*] são expressões carismáticas que vão ao encontro de uma cultura que se identifica com a Fundadora Beata Maria Clara, significando o acolhimento, o «fazer o bem onde houver o bem a fazer» e dão-nos uma imagem do ambiente que se pretende cultivar nas escolas da CONFHIC.

Desta feita, agregando valores expressos ou implícitos nas fontes referidas (PEE e RI) que auxiliem a perceção de uma cultura escolar:

(...) de Simplicidade, de Abertura, de Alegria e de Hospitalidade

Princípios do Evangelho (...) Educação moral (...) valores cívicos e culturais.

Ainda, explorando o estilo educativo centrado essencialmente na pedagogia do Amor, «que se manifesta no afeto e na proximidade a todos quantos compõem e integram o espaço escolar» (André, 2013, pp. 62-63):

(...) adota o Amor, o Acolhimento, a Alegria

(...) adota o Acolhimento, que se traduz pelo afeto, pelo amor e a alegria que dá sentido ao ser e ao saber.

(...) orientarem a sua própria existência segundo os princípios do Evangelho

(...) pedagogia que favoreça o sucesso educativo e o desenvolvimento harmonioso e integral do aluno.

(...) valoriza o respeito pela Natureza e por todas as criaturas²⁵.

Ajudar o educando a organizar a sua cultura segundo a mensagem da Salvação...Ajudar a adquirir o conhecimento da vida, do Homem e de Deus de forma harmoniosa e iluminada pela Fé

Cuidar o campo educativo como plataforma evangelizadora dos educandos e das famílias²⁶

Promover o desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para a vida em todas as dimensões e contribuindo para a transformação da sociedade.

²⁵ Repare-se que a referência à «natureza» está em consonância com o *Instrumentum Laboris* (CE, 2014 .14) **A centralidade da pessoa que aprende:** A escola, e ainda mais a universidade, empenham-se em fornecer aos alunos uma formação que os habilite a inserir-se no mundo do trabalho e da vida social com competências adequadas. Todavia isso, por mais que seja indispensável, não é suficiente. Uma boa escola e uma boa universidade avaliam-se também pela sua capacidade de promover, por meio da instrução, uma aprendizagem atenta em desenvolver competências de carácter mais geral e de nível mais elevado. A aprendizagem não é só assimilação de conteúdos, mas oportunidade de auto-educação, de empenho em vista do próprio progresso e pelo bem comum, de desenvolvimento da criatividade, de desejo de uma aprendizagem contínua, de abertura aos outros. Todavia, pode ser também uma ocasião para **abrir o coração e a mente ao mistério e à maravilha do mundo e da natureza**, à consciência e ao conhecimento de si, à responsabilidade pela criação, à imensidão do Criador. (ênfase nossa).

²⁶ André (2013, p. 63) faz notar uma «expressão ímpar num dos documentos, que é relevante mencionar, pois refere o ato de “cuidar”, palavra muito significativa na identidade desta Escola»

Assim, as escolas no seu conjunto procuram contribuir vivamente para uma cultura escolar plasmada nos espaços educativos da Congregação, com o intuito expresso de despertar nos seus educandos «uma consciência cada vez mais viva do que é ser Homem, Cidadão livre, responsável, construtor de um mundo mais humano e mais fraterno» (RI citado por André, 2013, p. 64).

Indo, ainda, ao encontro de conceptualizações de cultura escolar abordadas, destacamos os dois eixos em que, segundo André (2013), se desenvolve o compromisso das escolas da CONFHIC: «as celebrações promovidas e concretizadas nas comunidades educativas como marcos da expressão da fé e a formação contínua de professores contemplando a dimensão da espiritualidade. Ou seja a vivência da espiritualidade e da missão apreendidas e postas em prática» (André, 2013, p. 64).

Sumamente, diríamos que a cultura escolar em apreço se radica no exemplo da Fundadora Beata Maria Clara do Menino Jesus, ou seja na busca de um ideal de perfeição ética cristã, unindo as virtudes da humildade e da caridade, num enquadramento de exigência pedagógica adaptada à atualidade, tendo como finalidade a formação humana integral.

2.3. Ideário educativo da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição: *Lucere et Fovere*

Each congregation is unique. While participating in the larger Christian tradition, a congregation develops its own distinctive sense of identity and mission through the interaction of its members in response to the situations they find themselves in. This "corporate personality" is shaped by the particular history, social location, structure, membership, size, and beliefs of the faith community and has a perduring power that is not easily changed. (Veverka, 1997, p. 77)

Iniciamos o presente capítulo com uma visão distanciada da Congregação em estudo, mas que, no entanto, traduz a realidade da CONFHIC.

Partindo da ideia da presença estruturante de uma reflexão ético-axiológica nos projetos educativos dos estabelecimentos de ensino da CONFHIC, em vigor na atualidade²⁷ que gravita, naturalmente, em torno das “palavras compendiosas” da Mãe Clara: ***Deus, Alma, Eternidade***, significando vigorosamente o primado do Horizonte de Fé sobre o mero sucesso académico-social, assim como o primado da interiorização da Virtude cristã sobre a simples transmissão dos saberes científicos “humanos”.

As referidas palavras compendiosas – Deus. Alma – Homem²⁸ que se pretende educar à imagem e semelhança de Cristo (modelo de homem perfeito) que vive e se realiza neste mundo, continuando no pós-morte – Eternidade, segundo a ação providente de Deus, constituem o alicerce de um ideário que identificado com o carisma franciscano hospitaleiro da própria cofundadora, resultou no lema adotado pela CONFHIC – ***Lucere et Fovere***, que dá continuidade ao «sonho» da Beata Maria Clara do Menino Jesus que *iluminou e animou* todos quantos acolheu na sua vasta obra²⁹.

²⁷ Ver Carvalho (2003) e André (2013)

²⁸ «A palavra portuguesa alma é tradução semântica e gramatical do termo latino *anima*, e designa genericamente “essência imaterial, capaz de entender, querer e sentir, que unida ao corpo forma a individualidade, pessoa” e especificamente “princípio de movimento, de vida” (Faitanin, 2006, p. 337)

²⁹ O presente estudo centra-se no papel da cofundadora, proclamada Beata no dia 21 de maio de 2011 pelo Papa Bento XVI mas relembramos que o seu mentor e cofundador da Congregação foi o Pe. Raimundo dos Anjos Beirão, pelo que também há, naturalmente, referências ao seu nome, como é exemplo a seguinte definição do carisma da CONFHIC: «O Carisma da Hospitalidade é a manifestação da ternura e

Inspiradas no carisma fundacional, da **CONFHIC**, nas Irmãs que se dedicam à missão educativa, dão continuidade ao sonho da Fundadora (...).

“Educar na hospitalidade e no amor” é meta que nos propomos através de um projeto e pedagogia de natureza axiológica que favorece o educando no crescimento do ser e do saber. Trata-se de um compromisso amorosamente assumido pela escola, em prol da formação integral do aluno. Propomos, pois, a clareza de um projeto antropológicamente fundamentado, que define o paradigma de “Homem” que se pretende ajudar a construir e as diretrizes identitárias da escola, que facilitam, em nosso entender, o percurso da personalização e humanização do educando. Assim, ao afirmarmos-nos como Escola Católica, defendemos que Cristo é o fundamento e inspiração da nossa ação pedagógica na medida em que «Revela e promove o sentido novo da existência e transforma-a, habilitando o homem a viver de maneira divina, isto é, a pensar, querer e agir segundo o Evangelho, fazendo das Bem-aventuranças a norma da vida. É precisamente pela referência explícita e co-dividida por todos os membros da comunidade escolar – embora em grau diverso – à visão cristã, que a escola é católica, porquanto os princípios evangélicos tornam-se nela normas educativas, motivações interiores e ao mesmo tempo metas finais.» (Congregação para a Educação Católica, *Educar na Escola*) (sic). A nossa identidade Institucional radica, portanto em Cristo Jesus e a partir d’Ele surge o argumento antropológico que favorece a promoção do homem integral, porque «em Cristo, o homem perfeito, todos os valores humanos encontram a sua realização plena e, portanto, a sua humanidade. Jesus Cristo eleva o Homem, valoriza a sua existência, constitui o paradigma e o exemplo de vida proposto aos jovens...» (CEC, *Educar na Escola*) (sic)³⁰

O ideário da CONFHIC transcrito contém os elementos estruturantes de um ideário de educação católica – a centração em Cristo de toda a ação pedagógica direcionada para a promoção do homem integral, um paradigma de “Homem” que vive segundo o Evangelho e faz das Bem-aventuranças a norma de vida. Identifica-se com a proposta da CEC para a Educação Católica de tornar os “princípios evangélicos em normas educativas, motivações interiores e ao mesmo tempo metas finais”. Importa salientar que o Ideário

misericórdia de Madre Maria Clara do Menino Jesus e Padre Raimundo dos Anjos Beirão, sobretudo para com os mais carentes e desvalidos. O Carisma da Congregação exprime a espiritualidade franciscana e a devoção filial à Imaculada Conceição». Recuperado de http://www.confhic.org.br/a_provincia/carisma.php;

Nota sobre a cerimónia de beatificação: «A eucaristia da beatificação (...) foi presidida por D. José Policarpo, cardeal-patriarca de Lisboa, e o rito de beatificação teve como presidente o representante do Papa Bento XVI, cardeal Angelo Amato, prefeito da Congregação para as Causas dos Santos» Recuperado de: http://www.agencia.ecclesia.pt/dlds/bo/maria_clara_menino_jesus.pdf

³⁰ O Ideário da CONFHIC transcrito pode ser consultado em <http://www.cnsb.pt/index.php/projetoeducativo/ideario-da-confhic>. Note-se que as referências bibliográficas contidas na transcrição respeitam o original, mas esclarecemos que se tratam de excertos de documentos da CEC compilados em *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007).

Educativo inicia-se com a referência à «Fundadora», o que justifica a pertinência do nosso estudo que parte do pressuposto que a sua história de vida e a sua idiossincrasia contribuiu fortemente para a afirmação de um projeto educativo franciscano hospitaleiro que teve início no século XIX em Portugal e se estendeu alémmar até aos dias de hoje.

Enfatizamos, ainda, a intenção expressa no ideário de *Educar na hospitalidade e no amor*, «Trabalhemos com amor e por amor» é um pensamento da Mãe Clara (Carvalho, 2002, p. 18) subjacente a toda a sua obra.

Afigurando-se a relevância de explorar o que entende a CEC sobre *amor*:

A Igreja, por sua parte, com o amor que desenha a partir das fontes do Evangelho, seguindo o padrão do mistério da Encarnação do Verbo, vai continuar a "proclamar que o homem merece honra e amor por si mesmo e deve ser respeitada na sua dignidade" (CEC, 2013. 13) (...) Amor, quando libertado do egoísmo, é o caminho por excelência para a fraternidade e ajuda mútua para a perfeição entre as pessoas. O amor é um desejo irreprímível, inscrito na natureza de cada homem e mulher na terra. Não receber amor leva forçosamente a uma falta de sentido e de desespero, e pode levar a comportamentos destrutivos. O amor é a verdadeira nobreza do indivíduo, acima e além de sua pertença a qualquer cultura, etnia, classe social ou posição. É o laço mais forte, mais autêntico e mais desejado, o que une as pessoas entre si e as torna capazes de ouvir uns aos outros, a prestar atenção uns aos outros e para dar a outras pessoas a estima que merecem. Pode-se dizer que o amor é o método e o objetivo da própria vida. É o verdadeiro tesouro, procurado e testemunhado, de várias maneiras e em vários contextos, por pensadores, santos, pessoas de fé e figuras carismáticas que, ao longo dos séculos, têm sido exemplos de auto sacrifício vivo como o caminho sublime e necessário à mudança e renovação espiritual e social. (CE, 2013. 41) (tradução nossa)

Educar na hospitalidade remete-nos para o educador que adota como «pedagogia o amor, acolhimento e a alegria que dá sentido ao ser e ao saber (...) é estar atento à vida e dar ao outro a possibilidade de descobrir-se e descobrir o que está a ser chamado a ser» (André, 2013, p. 16).

Importa conhecer a aceção de Hospitalidade da CONFHIC:

A Hospitalidade é caminhar entre os homens ao ritmo do Coração de Deus. É estabelecer em si o vazio, para, à imitação de Maria Imaculada, acolher no coração o Verbo de Deus e dar-lhe vida em nossa vida, doada gota a gota pelos irmãos que Ele ama. É descobrir com Francisco a «perfeita alegria» de perdoar e amar sempre, a respeito de todas as ofensas e de toda a rejeição. É tomar nas mãos o coração magoado e espoliado e entregá-lo à maneira de Raimundo e (Maria) Clara, por amor daqueles mesmos que nos despojam e ferem. É beber em cada instante na Fonte de todo o Bem, para poder levá- l'O «onde

houver algum bem a fazer», com a pureza alegre e simples da fontezinha cristalina que dá a todos os que precisam de dessedentar-se. (CONFHIC, 1989, p. 25)

Repare-se nas Constituições 1970 que dão continuidade ao pensamento da cofundadora:

(...) considerando que o melhor código de psicologia é o Evangelho e o **melhor método de pedagogia é o amor**, procurem alicerçar neles toda a formação, completando-a com o seu **testemunho pessoal e comunitário de simplicidade, alegria, abertura e acolhimento, características tão vivas do espírito franciscano**. (CONFHIC – Constituições de 1970)

Convocando a interpretação de André (2013), na sua qualidade de religiosa franciscana:

A **hospitalidade** é acolher no imprevisto do dia-a-dia, é sentir que o outro está próximo, está no meu caminho. Viver do outro e para o outro, ter entranhas de mãe. Nas palavras da Irmã Maria Clara do Menino Jesus “*Vejo um olhar providencial de Deus, que vela sobre nós*” (Maria Clara do Menino Jesus, circular 29.10.1899). Dois verbos, **ver** e **velar** e um adjetivo qualificativo, **providencial**. Como uma mãe, ver com olhos de ver o seu filho, ir ao encontro preparando o necessário (providencial) e velar para que se sinta bem. Numa casa (escola) franciscana hospitaleira, todos os sentidos vivem em ação permanente. (André, 2013, p. 7) (ênfase nossa)

O ideário, sendo específico de cada escola, evoca o seu ser como instituição e como organização (André, 2013, p.22) importando, igualmente, a sua história institucional para o reforço da sua identidade

Recordar a história institucional é, também, noutra registo diferente, uma forma de criar um sentido comunitário para a ação coletiva da escola (“comunidade de memórias”), que faz com que sobreviva um sentido de ação conjunta da escola, apesar dos membros que por ela foram passando ao longo dos anos. Esta memória social partilhada, normalmente ativada no processo de conversação, é uma reconstrução do passado, a partir do espaço existencial vivido em comum. (Bolívar, 2003, citado por André, 2012, p. 22)

No presente caso das Escolas da CONFHIC, apesar de espalhadas territorialmente, unem-se pelo ideário e pelos projetos educativos marcados por denominadores comuns:

O Projeto educativo institucional tem como objetivo principal formular, com a maior clareza possível, a identidade, a finalidade e a missão da Instituição educativa em seus diferentes momentos dinâmicos e criativos, tendo presentes os contextos específicos nacionais, culturais, sociais e religiosos nos quais se situa. Igualmente, deve indicar as mediações e as estratégias necessárias para que os valores humanos, cristãos e franciscanos se reflitam nas formas particulares de ser, de pensar, de sentir e de agir de toda a Comunidade educativa. (Carballo, 2009, p. 51)

Um denominador comum do projeto educativo de uma escola católica, imperativamente, é a sua definição com «referência explícita ao Evangelho de Jesus Cristo, que deve radicar-se na vida e na consciência dos fiéis» (CEC, 1977).

Na expressão de André (2013), «só numa dimensão profético-missionária, como diz o Carisma Franciscano Hospitaleiro, se pode contemplar a mudança e compreender que o caráter do ideário não é obstáculo ao caráter próprio de cada Colégio, o que implica é uma união no mesmo espírito:

Qualquer comunidade educativa tem direito a estabelecer um ideário próprio. A diversidade de escolas com ideário peculiar é um valor para a sociedade pluralista. O ideário, como garantia de unidade e coerência na educação, é pedagogicamente necessário para um desenvolvimento autêntico da personalidade. Não existe escola sem ideário. (Rodríguez, 1989, p. 415)

Assim, será o seu ideário, o seu projeto educativo e ainda a sua cultura de escola que devem confluir para uma identidade comum, com uma missão comum que se articula com a missão evangelizadora da Igreja.

CAPÍTULO 3

A OBRA DA MÃE CLARA DO MENINO JESUS: CONTEXTO, VIDA E PENSAMENTO

3.1. Contextualização histórica: Estado, Igreja e Sociedade no século XIX

Estudar um ideário educativo católico impõe uma contextualização histórica numa vertente que privilegie o relacionamento entre o Estado, Igreja e Sociedade.

Enraizando-se o ideário da CONFHIC na própria co-Fundadora – Libânia do Carmo Galvão Mexia de Moura Telles e Albuquerque, mulher que nasceu e viveu no século XIX, importa compreender as vicissitudes que marcaram o seu lugar na história mundial, pela sua ação educativa e assistencial de cariz religioso, tão em contra corrente com o espírito da época.

Em traços largos, o século XIX na Europa e no seu prolongamento ultramarino foi o período das revoluções liberais como consequência incontornável da *Era das Revoluções* cujo marco referencial para assinalar o fim do Antigo Regime é a Revolução Francesa de 1789³¹. Suceder-se-iam os movimentos político-sociais que visavam a separação dos Poderes e o fim da sociedade baseada nas prerrogativas alicerçadas no nascimento, ainda que com alguma mobilidade social.

No Velho Mundo assiste-se à eclosão dos nacionalismos (Hobsbawm, 1990), com situações de agregação de espaços politicamente dispersos, de tal sendo exemplo o nascimento da Alemanha e também o da Itália como Estados-Nação.

No Novo Mundo vive-se uma fase histórica de afirmação de independência no devir político, separando-se paulatinamente, os antigos territórios colonizados, das respetivas metrópoles, como o caso do Brasil no que respeita a Portugal (Ramos, 2007). De facto, surgiram novos traços ideológicos definidores de fronteiras, como o direito à insurreição, o federalismo, o republicanismo, os direitos individuais, o valor do princípio associacionista, fazendo prevalecer identidades que começando por ser de base ideológica, assumem elos económicos, financeiros, militares, técnicos e científicos com o núcleo

³¹ Fala-se de Revolução Francesa como marco de referência mas seria mais correto falar de Revolução Atlântica, já que a revolução americana face à Inglaterra, em 1776 – marca a chamada *Era das Revoluções* com início nesta data e que se prolonga até meados do século XIX. O século XVIII foi palco de grandes guerras – Guerra da Sucessão de Espanha; Guerra da Sucessão de Áustria; Guerra dos Sete anos – mas o cerne da questão era sempre dinástico, geopolítico e não ideológico como ocorreu depois das Revoluções, considerando questões de nacionalidades ou de reformas sociais. Vários têm sido os autores a debruçar-se sobre estas questões, como por exemplo Moreira, A. (1987).

americano, face a outras ligações, seja pela língua ou pela religião, com as antigas metrópoles.

Mas no Velho Mundo, estabilizado em termos de fronteiras territoriais, novas *fronteiras* surgem no seio das próprias nações. Assim poderemos conceber as tensões político-institucionais, sociais e religiosas que advêm das tentativas de mudança do sistema político, pela introdução da constitucionalidade na sua governação.

Em Portugal, a partir da revolução liberal de 1820, geram-se os fenómenos próprios do confronto entre o que representa o passado e as expectativas de inovação, traduzidas por ideais de liberdade. Assim, o indivíduo, *grosso modo*, afirma-se como pessoa plena de direitos igualitários em termos sociais, quer no âmbito social *latu senso*, quer na esfera familiar. O direito comum impõe-se ao direito particular, esbatendo ou eliminando desigualdades incompatíveis com a racionalidade almejada.

É a pretendida liberdade que induz os indivíduos a desejarem uma nova sociedade, um novo sistema político, rejeitando as heranças históricas como legitimadoras do *status quo* vigente. O sujeito racional pretende impor a sua capacidade de autodeterminação, o que não é conciliável com qualquer predeterminação institucional.

É neste quadro que se compreende que a Igreja tenha sido alvo de fortes contestações, ao defender princípios que afirmavam a verdade religiosa como verdade objetiva e tutora da ordem social (Clemente, 2002). Uma evidência do receio de obstáculos à liberdade individual foi a expulsão de Portugal do cardeal-patriarca D. Carlos da Cunha, em 1821, por defender a censura prévia das publicações e manter o catolicismo nos moldes anteriores à revolução liberal.

A elite liberal pretende reorganizar a Igreja de modo a adequá-la à ordem constitucional, inserindo-a no objetivo mais amplo de secularização da sociedade, da cultura e das consciências. De facto, remonta ao período pombalino o domínio do poder temporal sobre o espiritual mas interagem na manutenção de um modelo de sociedade absolutista (Clemente, 2002). Autores setecentistas como António Pereira de Figueiredo, Seabra da Silva e Ribeiro dos Santos teceram a política regalista, sustentáculo da tutela da instância religiosa pelo poder civil (Neto, 1993) e que seria adotada ideologicamente pelas elites dominantes e inspirariam a política eclesial durante o regime monárquico-constitucional (Neto, 1993).

Assumindo os ideais iluministas, o movimento liberal, empreendeu a construção de estruturas políticas e administrativas edificadoras do Estado-nação. No novo modelo não poderiam permanecer os corpos intermédios próprios da antiga sociedade de ordens, sejam corporações, sejam congregações religiosas, por exemplo, pois qualquer vinculação institucional era considerada como um obstáculo à autorrealização. Assim, com o intuito de transformar as instituições religiosas em instrumentos do poder político, os líderes liberais tomam medidas que visam a diminuição do poder económico da Igreja e a alteração da influência eclesial no sentido de veicular agora, as ideias constitucionais (Neto, 1993).

A partir de 1820 a sociedade vive um processo de laicização em consonância com a defesa da liberdade de escolha extensível ao campo religioso. Desde o nascimento, ao casamento, à vida pública, à morte, não teria que haver uma imposição sacramental condicionadora de escolhas livres (Clemente, 2002).

O novo regime foi inicialmente aceite pela maioria dos bispos, que inclusivamente publicaram pastorais de acolhimento ao Liberalismo. No entanto, o cardeal-patriarca D. Carlos da Cunha, recusou-se a jurar as bases da Constituição, pelo que foi exilado (Neto, 1993), conforme referido anteriormente.

O debate ideológico centrou-se na “questão religiosa”, tendo os liberais oportunidade de afirmar a sua posição anti congreganista e a apologia da secularização da sociedade, das instituições e da cultura (Ferreira, 1990, referido por Neto, 1993).

Até à vitória liberal de 1834, várias foram as medidas reformistas concretas, desde a proibição de admissão de noviços nas ordens monásticas, a secularização do clero regular, e extinção de alguns mosteiros assim como, oficialmente nas cortes de 1821, da Inquisição (Correia, 1974). Acontecimentos políticos, contra revolucionários como o da Vila-Francada em 1823 adiaram a concretização das medidas vintistas e os governos mais moderados que se seguiram -1824 a 1826 – significaram esperança para a Igreja ocasionando a reconciliação entre as duas esferas do Poder – temporal e espiritual. Outorgada a Carta Constitucional em 1826, o episcopado submeteu-se à ordem política mas o baixo clero assumiu posições contra revolucionárias utilizando o púlpito, nomeadamente, para veicular as ideias antiliberais.

Em 1828, nova reviravolta dá o poder aos absolutistas até 1832, período de forte perseguição aos liberais. A Santa Sé reconhece D. Miguel como rei e confirma os bispos nomeados pelo monarca português (Neto, 1993).

Com a vitória Liberal de 1834 inicia-se um novo ciclo no relacionamento entre o Estado e a Igreja, em que prevalece a existência de uma religião oficial que apenas finalizará com a Lei de Separação do Estado das Igrejas em 1911.

No período liberal a nova estrutura social que se pretendia construir baseada no individualismo e na universalidade da lei, foi um desiderato da classe política que se deparou com fortes obstáculos, sobretudo nas zonas do país de maior influência do clero “miguelista” em conjugação com tradições enraizadas no tempo, ou seja, o norte e o centro. Perante este confronto entre as práticas sociais vigentes e as que o poder político queria impor, havia que recorrer a instrumentos legais de força, seja o exército, os tribunais, o sistema fiscal por um lado, e a outros de carácter mais apaziguador, como a divulgação de um ideário propagandístico do regime liberal (Neto, 1993).

A veiculação desse ideário, estrategicamente, far-se-ia recorrendo à escola pública e à imprensa laica, sendo que se reconhecia que a Igreja católica teria um papel fundamental na harmonização social, pelo carácter estruturante que a elite política liberal lhe atribuía. É um facto que as leis fundamentais oitocentistas – Constituição de 1822, Carta Constitucional de 1826, Constituição de 1838 – instituíram a confessionalidade do Estado e impuseram normativas de sujeição da instância religiosa ao poder civil, como o beneplácito régio, nomeação dos bispos e dos párocos pelo Governo, nomeadamente, dando continuidade à *praxis* já existente (Neto, 1993).

No entanto, apesar das duas esferas de poder continuarem interligadas, observou-se alguma desvalorização da prática religiosa com a emergência do liberalismo (Neto, 1993).

De facto, as prerrogativas individuais enfatizadas na revolução liberal teriam como consequência a autonomização da sociedade face à religião (Clemente, 2012) embora a Constituição de 1822 determine no art. 25º que “a Religião da Nação Portuguesa é a Católica Apostólica Romana», sendo o mesmo princípio reiterado na Carta Constitucional de 1826, no art. 6º «A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Reino».

Só que outras afirmações esbatiam as referidas disposições, nomeadamente a permissão a estrangeiros de exercer outros cultos religiosos (Constituição de 1822, art. 25º) desde que de forma particular, acrescentando a Carta Constitucional o imperativo de só poderem exercer o culto «...doméstico ou particular, em casas para isso destinadas sem forma alguma exterior de Templo» (art. 6º da Carta).

De que forma se podia assim ter em consideração outros princípios fundamentais, como os direitos «individuais» dos portugueses, contemplados na primeira plana da Constituição de 1822, a saber, «livre comunicação dos pensamentos» tido como «um dos mais preciosos direitos do homem» com o seguinte articulado «Todo o Português pode conseguintemente, sem dependência de censura prévia, manifestar suas opiniões em qualquer matéria, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos e pela forma que a lei determinar» (art.7º). Ressalvava-se, no entanto, a liberdade no que respeitava à religião ao estipular «Quanto, porém, ao abuso, que se pode fazer desta liberdade em matérias religiosas, fica salva aos Bispos a censura dos escritos publicados sobre dogma e moral, e o Governo auxiliará os mesmo Bispos para serem punidos os culpados»³².

Mas qual era o domínio dos assuntos estritamente dogmáticos ou morais? Perante a dificuldade de distinguir com segurança as matérias, o que ocorreu de uma forma geral, desde que não fosse evidente alguma infração, foi a prática de uma assinalável liberdade de escrita e de publicação. No fundo, a Carta Constitucional de 1826 reforçava a liberdade relativa às matérias de religião, acrescentado no parágrafo 4º do art.145º «Ninguém pode ser perseguido por motivos de Religião, uma vez que respeite a do Estado e não ofenda a Moral Pública» (Clemente, 2012, p. 37).

Era natural que surgissem críticas à dimensão que atingiu a liberdade pessoal extensível a questões religiosas. Foi o caso do já mencionado cardeal patriarca D. Carlos da Cunha que regressado do exílio a que fora sujeito pela sua posição relativa às Bases da Constituição em 1821, logo escreveu uma pastoral exortando que os «maus livros» que circulavam eram a causa dos costumes «detestáveis» que se vivam (Cunha, 1823 citado por Clemente, 2012, p37). O patriarca verbalizava as principais críticas à liberdade

³² Este artigo já constara no art.10º das Bases da Constituição Política da Monarquia Portuguesa, tendo na altura parecido insuficiente ao Cardeal Patriarca D. Carlos da Cunha, que se negou a jurá-las por essa razão. Cf. «Alvará de procuração do cardeal patriarca de Lisboa ao principal Silva, para em seu nome prestar juramento às bases da constituição, com restrições sobre dois artigos, 24.03.1821. (Barão de São Clemente, 1883, citado por Clemente, 2012, pp. 36-38)

instituída que se podem resumir em “lesão da verdade objectiva, caos nas ideias, degradação dos costumes. De consequência em consequência, descer-se-ia da rebeldia religiosa e intelectual à anarquia social, à impossibilidade da convivência ordenada” (Cunha, 1823, citado por Clemente, 2012, p. 38).

Ao falar de consequências, D. Carlos da Cunha visava sobretudo as políticas, resultando das novas ideias, o fim da monarquia tradicional e a emergência do constitucionalismo, no qual a liberdade de pensamento e de publicação defendidas numa linha independente da verdade religiosa, baseando-se numa noção do homem e da sua autossuficiência que não se inspirava na Bíblia, representavam a desordem pois os homens ao «conservarem a quase natural índole com que os infecionou a culpa do primeiro homem, enquanto não regularem as suas acções pela religião e pela saudável moral que nos ensinou o Divino Mestre, haverá, seja qual for a forma de governo, haverá até à consumação dos séculos, abusos e desordens» (Cunha, 1823, citado por Clemente, 2012, p. 38).

Nem todos os prelados partilhavam das interpretações do cardeal patriarca sobre os acontecimentos políticos entre 1820 e 1823. O arcebispo de Baía, D. Frei Vicente da Soledade, foi um membro importante da Constituinte, e via com outros olhos a liberdade individual não a julgando tão oposta à verdade religiosa, afirmando aos seus diocesanos em 1821, que as Bases da Constituição, alvo da crítica do patriarca, vão «em seguimento de uma religião que nivela perfeitamente os homens enquanto aos direitos essenciais a todo ele» (Castro, 1821, citado por Clemente, 2012, p. 39) e diz mesmo a D. João VI, que a liberdade de imprensa «é a salvaguarda da liberdade pública e dos direitos do cidadão, e o maior estorvo ao regresso do despotismo». (Castro, 1821, citado por Clemente, 2012, p. 39)

Estamos perante duas posições coevas mas antagónicas no que concerne à interpretação das novas liberdades, exemplificativas da existência de grandes susceptibilidades do ponto de vista religioso. De facto, após a morte de ambos no primeiro quartel de oitocentos, outros prelados seguiriam caminhos de idêntica divergência, sendo uns adeptos em maior ou menor grau das novas ideias e outros receando a mudança, não esperando dela nada de positivo.

Para agravar a relação de instabilidade das duas esferas do poder, concorreram as alterações constitucionais que levaram a que as posições religiosas contra ou a favor do

liberalismo se identificassem forçosamente com as alterações políticas de avanço liberal ou retrocesso absolutista. Ou seja, a Constituição de 1822 foi suspensa pela Vilafrancada em 1823 mas só em 1826 foi outorgada uma nova Constituição por D. Pedro IV – Carta Constitucional, a qual seria suspensa em 1828 quando D. Miguel é legitimado como rei voltando-se ao absolutismo.

Ora, o novo patriarca de Lisboa, D. Frei Patrício da Silva, sucessor de D. Carlos da Cunha, legitimava a Carta Constitucional com base na sua fonte: «A constituição de 1822 foi obra, como vós sabeis, de uma facção rebelde que usurpou o poder soberano e se arrogou o direito de dispor da nação e dos seus destinos [...]. Pelo contrário, a carta constitucional de 29 de Abril baixou do alto do trono» (Silva, 1826, citado por Clemente, 2012, p. 40). Logo em seguida, o arcebispo de Braga, D. Frei Manuel da Madre de Deus, também legitima a carta em termos estritamente políticos, embora com um discurso mais consonante com os novos tempos:

O estado, os hábitos, os costumes, o carácter e as diversas posições das nações não são sempre as mesmas, e por isso é necessário que as instituições humanas atendam a todas essas circunstâncias reunidas. Quantas vezes não tem sido preciso estabelecer alterações e melhoramentos nas leis dos povos mais civilizados e cristãos? [...] Mas se a Igreja tem julgado prudente e precisa uma sábia e judiciosa mudança em suas leis disciplinares, como não deverá suceder outro tanto nas instituições puramente civis? (Deus, M. 1826, citado por Clemente, 2012, p. 40).

Mas a oposição absolutista à Carta Constitucional e ao seu regime não se limitava à argumentação política. Assim os apologistas do Portugal antigo e da união íntima do trono e do altar farão permanentemente da questão dinástica uma questão religiosa. Dinastia liberal de D. Pedro e a Carta ou D. Miguel e o absolutismo, eram conotações inseparáveis.

Separar política e religião tornava-se um desiderato muito difícil de alcançar mas uma exortação pastoral da Junta do Governo Eclesiástico do Bispado de Coimbra, em 1827, demonstra que tal seria possível, e ainda aderir às instituições liberais. Repare-se na pastoral conimbricense:

Não se prega a religião de Jesus Cristo com armas na mão [...]. Outro motivo de que consta se servem, a legitimidade ou ilegitimidade do governo, não é bastante para que os fiéis se rebelam contra o que se acha estabelecido. Este motivo, todo político, não é da nossa competência, a quem só incumbe ensinar a doutrina de Jesus Cristo para alcançar um reino que não é deste mundo. Deixando pois a questão política, não estava o governo estabelecido? Quem o duvida. Logo é sem dúvida igualmente que é pecado o desobedecer-lhe e maior o resistir-lhe³³.

O Bispo do Funchal, numa pastoral de 26 de junho de 1828, seguia a mesma linha de separação dos planos doutrinal e político, afirmando D. Francisco José Rodrigues de Andrade:

«O nosso ministério é puramente espiritual; e a ele não compete ingerir-se em questões políticas. Se alguns eclesiásticos, abusando indiscretamente dos deveres do seu sagrado ministério, procuram persuadir-vos contra o que deveis ao legítimo monarca [D. Pedro IV], quiseram trair-vos e arrastar-vos ao precipício». (Andrade, 1828, citado por Clemente, 2012, p. 42).

Assume particular significado a data da pastoral. Na mesma altura decorriam as Cortes em Lisboa que aboliriam a Carta Constitucional e proclamariam D. Miguel como rei absoluto. Mas no Funchal a tropa mantinha-se leal a D. Pedro IV e pressionava o bispo. Pouco tempo depois, na ausência do bispo, com o absolutismo instaurado na capital mas não na Madeira, o cabido do Funchal pronuncia-se pela Carta, num documento numa exacerbada apologia:

Contradizer a ela [à Carta Constitucional] é rejeitar a própria representação, é querer ser vil escravo dos outros, sem atender ao seu bem ser, e é não ser homem; porque aquele que é homem, suspira, busca e trabalha por conseguir as garantias dos direitos do homem [...], ainda que o nosso ministério é todo espiritual, não julgueis que só devemos trabalhar na administração da graça pelos sacramentos, entendei sim, que não é da vossa competência [do clero] a distribuição dos bens temporais e corpóreos, mas sim a dos bens espirituais, e dos que, começando a afectar o espírito, confinam em fazer o temporal, porquanto este nunca será verdadeiro, se for oposto à razão e ao espírito» (Pastoral Cabido da Sé Funchalense citado por Clemente, 2012, p. 42).

³³ «Exortação pastoral dos deputados da junta do governo eclesiástico do bispado de Coimbra, 12.03.1827». *Documentos para a História das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*. Citado por Clemente (2012, p. 41).

Em suma, o ministério é “todo espiritual” mas note-se a sua incidência sobre o domínio temporal de forma a haver consonância com a “razão e o espírito”, ou seja, era a apologia da liberdade cívica. Se muito possivelmente, tal posição de isenção política era difícil de tomar para o cabido funchalense em geral, sem dúvida que o seria para os que fossem defensores do absolutismo, pois para eles o trono e o altar estavam indissolúvelmente ligados, representando a salvaguarda da religião.

O próprio patriarca de Lisboa, D. Frei Patrício da Silva, escrevia acerca da revolta cartista do Porto contra D. Miguel: «Ela o viu [a D. Miguel] decidido a pôr em execução as leis primitivas e fundamentais da monarquia, com que esta se tinha feito tão célere em todas as idades, e a fazer respeitar as sacrossantas máximas da religião, da doutrina e da moral cristã» (Silva, 1828, citado Clemente, 2012, 43). Assim, entende-se claramente que identificava o Antigo Regime repostado por D. Miguel com a defesa da importância da religião e o Liberalismo com o enfraquecimento religioso de Portugal. Esta seria uma interpretação defendida comumente pelos católico-absolutistas, de que são exemplo incontornável Frei Fortunato de São Boaventura³⁴ e o Padre José Agostinho de Macedo³⁵. O primeiro não concebia a «hipótese de haver um só português não batizado; o segundo opondo-se à substituição das festas religiosas por festas nacionais, à redução do matrimónio a contrato civil e à laicização – já com o termo – geral» (Clemente, 2002, p. 66).

No entanto, pela mesma altura em que Frei Fortunato e o Padre Macedo se insurgem contra os sinais do tempo em desfavor da religião, o já então Cardeal Saraiva, patriarca de Lisboa (D. Frei Francisco de São Luís) que estivera exilado durante todo o período miguelista, escrevia ao Papa Gregório XVI que «nunca neste reino de Portugal, tão benemérito da religião cristã e devotíssimo em todo o tempo à Santa Sé apostólica

³⁴ Frei Fortunato de São Boaventura era professor em Coimbra, testemunhando o espírito “maçónico” que se vivia na Universidade e ficara horrorizado com o assassinato perpetrado por estudantes liberais, em março de 1828, a lentes que se deslocaram a Lisboa a saudar D. Miguel, e mais horrorizado ficara por um deles não ser sequer sacramentado com o batismo (Clemente, 2002).

³⁵ O Padre Macedo revolta-se contra a educação religiosa que se estava a dar aos jovens pelo Catecismo da Lei Natural de Volney. O resultado dessa educação seria o novo «mancebo português», que ia à igreja não por devoção mas para se distrair e namorar: «Olhem que não vai à igreja por lá ir, para cumprir com algum dos três Mandamentos da Igreja, que ali se satisfazem, Missa inteira, Penitência, e Comunhão; [...] entra na igreja como um Caçador à porta do mato». (Macedo (1829, citado por Clemente, 2012, pp. 47-48); o Padre Macedo sentia que os tempos tinham mudado, pois a religião era conotada com fanatismo, mesmo no período miguelista. (Clemente, 2012).

romana, existiu maquinação alguma tendente à destruição e ruína da religião» (Saraiva, 1842, citado por Clemente, 2012, p. 50).

Em suma, a monarquia constitucional gerou muitas divergências no seio dos próprios eclesiásticos, sendo que nem todos a viram de forma nefasta; alguns a legitimaram, conforme já foi anotado neste escopo, e outros pertenceram, inclusivamente, a governos liberais, caso do Cardeal Saraiva.

Mas é inegável que ia mudando a relação sociedade-crença. Pode falar-se de uma crise de carácter cismático, inclusivamente, pois o quadro eclesiástico de dioceses de paróquias sofreu as consequências destabilizadoras dos conflitos entre o liberalismo e os institutos religiosos, entre 1820 e 1834, data da vitória liberal definitiva. Já apontámos o ano de 1828 como sendo a data de retorno ao absolutismo com o reconhecimento de D. Miguel como rei, pelas cortes. Depois, de 1832 a 1834, D. Pedro consegue reconquistar o país para a sua filha herdeira do trono de Portugal, D. Maria II, retomando o constitucionalismo liberal, proclamando a Carta.

Acontece que os decretos da *Comissão de reforma geral eclesiástica*, de agosto de 1833 refletem uma política de submissão tenaz do clero ao poder político (Clemente, 2002). De facto, gerou-se um forte problema ao nível das dioceses quando D. Pedro não reconheceu nenhum dos bispos nomeados por D. Miguel e prelados houve que receosos dos liberais, abandonaram as suas dioceses, levando em pouco tempo a que apenas o patriarca de Lisboa estivesse legítima e livremente em funções, sendo as restantes dioceses governadas por vigários capitulares impostos pelo poder liberal e à revelia dos cânones (Clemente, 2012, p. 51). A referida Comissão, declarou rebeldes e traidores todos os eclesiásticos que tinham abandonado os benefícios ou conventos aquando da aclamação de D. Maria II nas localidades respetivas; declarava vagos os bispados e benefícios providos pelo governo miguelista e extinguiu a favor do governo, todos os padroados; proibia a admissão a ordens sacras e a noviciados; acabava com os prelados maiores das ordens militares e monásticas e de todas as corporações de vida comum, subordinava os conventos aos ordinários diocesanos e suprimia as casas religiosas com menos de doze conventuais, sendo que estas últimas medidas tiveram como continuidade logo no ano seguinte, a extinção imediata das congregações masculinas e as femininas a prazo, permitindo a sua existência até ao falecimento da última religiosa existente (Clemente, 2012).

O núncio foi expulso na altura dos decretos de 1833 e só em 1841 seriam restabelecidas as relações com Roma (Abreu, 2005). Em suma, durante cerca de uma década a situação foi a seguinte, ilustrando a expressão “crise de carácter cismático”, anteriormente utilizada neste estudo:

Desta rutura brutal com o passado eclesial português nasceria um «cisma», que embora nunca tenha sido formalmente declarado, dividiu na prática os nossos católicos, entre os que aceitavam os pastores impostos pelo governo liberal e os que rejeitavam liminarmente qualquer comunicação com eles; entre estes dois grupos viria a aparecer um terceiro, o dos «médios», que, embora tendo por cismáticos e intrusos os vigários postos pelo governo e quem os seguisse, não recusavam a comunicação com eles *in divinis*, enquanto a Santa Sé não formalizasse o «cisma». (Clemente, 2012, p. 52)

Importa salientar que a partir de 1834, o padre assume um papel burocrático-administrativo como o registo paroquial, o recrutamento militar, a organização eleitoral, entre outras, na falta de quem desempenhasse eficazmente essas funções devido às conturbações sociopolíticas da altura, facto que o tornava num cidadão ao serviço do Estado-nação. Só que muitos párocos, fruto da ideologia «ultramontana» veiculada nos seminários, mantinham-se contrários aos novos ventos, continuando a seguir os valores característicos do Antigo Regime (Neto, 1993).

Um testemunho valioso deste período conturbado do catolicismo português é o de frei António de Jesus, «chefe moral e efetivo da resistência radical aos vigários postos pelo governo e a toda a intromissão do novo poder político na vida da Igreja portuguesa» (Clemente, 2012, p. 52). Fundamenta a sua posição numa interpretação de cariz essencialmente teológico, pois entende que qualquer poder neste mundo tem que ter em conta a verdade evangélica sobre o homem e o seu destino, pelo que é um crítico convicto dos textos constitucionais de 1822 e 1826, que partiam antes da liberdade do indivíduo inclusivamente no que respeita à crença. Frei António antevia que a laicização da sociedade iria naturalmente diminuir a conotação religiosa da vida individual e pública, pelo que defendia a especificidade e autonomia da Igreja. Era herdeiro dos resistentes ao jansenismo político-eclesial do século XVIII e conjuntamente com os seus seguidores teóricos e práticos seriam o modelo para os militantes católicos oitocentistas que já afastados, ou não, do legitimismo político, defenderiam a causa da liberdade da Igreja. A

grande maioria desses militantes era constituída por leigos, como já o era no tempo de frei António de Jesus.

Esta rejeição de herança regalista é, de facto, retomada pelo catolicismo militante oitocentista. Ou seja, a ideia do monarca «cristão» intervir enquanto tal na vida interna da Igreja, que o liberalismo manteve «com um misto de incongruência e conveniência» (Clemente, 2012, p. 60) não é aceite essencialmente pelo laicado católico do século XIX que repete a seguinte reivindicação de frei António de Jesus:

Pois que aos bispos não é já inteiramente livre o designarem subalternos pastores a suas ovelhas, pertença-lhes ao menos apontá-los ao rei; seja-lhes perfeitamente livre sem temor de desgostar o soberano recusar a canónica instituição aos que não acharem ser os melhores, ou pelo menos os que não acharem dignos. (Jesus, 1863, citado por Clemente, 2012, p. 60)

É a defesa da prerrogativa episcopal de liberdade de nomeação ou exame dos párocos, que o sistema de apresentação régia contrariava e que era alvo permanente de contestação católica à política liberal. E ainda na linha de frei António, os autores católicos continuarão a dizer pelo século fora: «aviltar o clero é aviltar o povo, que ficará sem religião que o morigere; e onde não houver religião só o medo o conseguirá e mal» (Clemente, 2012, p. 61), significando que a pretendida autonomia interna da Igreja não visava de modo nenhum apagar a influência reguladora dos ministros na vida social.

De notar que os leigos católicos militantes assumiram algum radicalismo nas suas exigências na formação de um clero digno do seu estatuto, em seminários novos criados para esse fim, estando também este pedido na esteira do pensamento de frei António de Jesus. Este constitui o ponto de partida para uma componente muito significativa do movimento laical português de oitocentos, pois a sua posição foi fundamentalmente de cariz religioso e não partidária, ao contrário do padre Macedo ou de frei Fortunato, evidentemente miguelistas.

Essencialmente, importava-se mais com a legitimidade do poder do que o ocupante do trono, que só admite na consonância com a verdade revelada. Os católicos liberais também herdarão muitas das suas propostas de reforma quando afirmarem ao mesmo tempo os direitos dessa verdade e a concordância do regime constitucional. Será neste campo que frei António é o precursor daqueles que no decorrer de oitocentos, «lutarão

pela dignificação do clero e pela Liberdade da Igreja, designadamente na nomeação dos seus ministros e na comunicação com Roma. E serão especialmente leigos a fazê-lo» (Clemente, 2012, p. 62).

É na relação com Roma que frei António de Jesus também constitui um marco incontornável na eclesiologia portuguesa, pois teve seguidores clérigos e leigos durante o «cisma» que continuaram o seu exemplo e em Portugal, como na Europa em geral, o regalismo liberal deparou-se com uma fidelidade ao Papa que o século XVIII não conheceu com essa intensidade.

Nem o liberalismo português deixou de evocar as teorias e as práticas regalistas de setecentos, nem, de cada vez que isso acontecia, os católicos militantes deixaram de se ligar mais a Roma. E esta ligação doutrinal e afetiva ao papado, que cresceu sempre com o vover dos anos, foi mesmo o ponto onde acabaram por se unir católicos miguelistas e católicos constitucionais, décadas mais tarde». (Clemente, 2012, p. 63)

O próprio papado vivenciou os tempos conturbados do catolicismo oitocentista. Em 1846, o papa Pio IX foi eleito e ficou rapidamente conotado com o espírito liberal, que coincidia com a pretensão «italiana» de constituição de uma pátria única em toda a península. Almejava conseguir ultrapassar as divisões políticas que a sujeitavam desde à Áustria aos reis de Nápoles, com os Estados Pontifícios de permeio.

Pio IX chegou a ser idealizado como presidente duma confederação italiana. No entanto, essa proposta oriunda do movimento neoguelfo colocava em causa a neutralidade política do pontífice relativamente às diversas potências católicas (Clemente, 2012) como também iria contrariar a curto prazo a sua independência política ligada à manutenção da soberania papal no respetivo estado, no entendimento quer de muitos católicos dentro e fora de Roma, quer do próprio Papa.

Por estas razões, o Papa foi-se demarcando do movimento que visava a unificação da Península Itálica e pela liberalização política da mesma. Mas, os levantamentos liberais por toda a Europa foram um facto no ano de 1848, no fim do qual foi implementada uma curta república romana que ultrapassou rapidamente as primeiras medidas de partilha do poder político iniciadas pelo pontífice, o qual acabou por refugiar-se no reino de Nápoles. Às ordens de Luís Napoleão, o exército francês acaba com a república romana no ano

seguinte e permite a reinstalação do pontífice na sua cidade e Estado, ficando este completamente desiludido com o movimento liberal, onde quer que fosse.

Em consequência destes acontecimentos traumatizantes, Pio IX verá sempre com desconfiança o liberalismo, representando este um perigo para a tradição sociopolítica e para a liberdade da Igreja e suas instituições. Mesmo a perda definitiva dos Estados Pontifícios ao serem integrados na Itália de Víctor Manuel em 1870, não o fez mudar de opinião, assim como não o convenceram os argumentos dos católicos liberais, baseados nos pensamentos de leigos como Montalembert e eclesiásticos como o bispo Dupanloup, que enalteciam as vantagens que o regime democrático traria à vida católica, libertando-a das intromissões dos estados confessionais, mais condicionantes do que protetores.

Vários documentos da autoria do pontífice manifestam-se contra a conciliação do catolicismo com uma civilização, uma liberdade e um progresso que se apresentassem como autónomos e sobretudo antagónicos em relação às convicções e instituições cristãs católicas. Acima de tudo, a posição de Pio IX dirigia-se aos regimes liberais de cariz mais radical no sentido em que ocasionaram uma fratura abrupta com o passado eclesial, como foi o caso de Portugal, ao extinguir ou condicionar a vida monástico-conventual, ao controlar o clero de forma mais intrusiva, ao absorver o estado funções que pertenciam à Igreja, ao incentivar a laicização crescente da sociedade (Clemente, 2002). Em relação a outros países, onde o regime democrático, ou mesmo a separação Estado-Igreja desoprimiu a minoria católica, logicamente, Pio IX teve um posicionamento diferente.

Pio IX chega a assumir uma posição contra-ofensiva, incentivando aqueles que tinham razões de queixa dos regimes liberais dos seus países e mantinham ou desenvolviam ideias mais confessionais sobre a relação Igreja-sociedade. Esta posição estava em consonância com o reforço da figura do Papa no sentimento católico oitocentista. Não esqueçamos que os pontífices tinham sido simultaneamente «vítimas, resistentes e sobreviventes de várias revoluções em França e Itália a partir de 1789» surgindo agora a instituição papal como a «maior realidade tradicional remanescente e o máximo tutor dos valores transtemporais».

Se é um facto que a liberdade política implicou a existência de mártires e combatentes, a liberdade eclesial também teria os seus (como os afetados pela Revolução Francesa e Napoleão - Pio VI e Pio VII) como estava agora a ser Pio IX. «Também por isto, em Portugal como além-fronteiras, seria estreito o caminho dos que quisessem

conciliar o catolicismo e liberdade na segunda metade de Oitocentos.» (Clemente, 2002, p. 77).

Um autor de reconhecida importância que nos elucidava sobre toda esta conjuntura é, nomeadamente Alexandre Herculano. Na sua obra de 1842, «Os egressos» pede compaixão para os religiosos expulsos dos conventos há oito anos, que passavam dificuldades inaceitáveis, referindo-se aos mesmos como a «metade dos nossos sábios, dos nossos homens virtuosos, do nosso sacerdócio» (Herculano, 1842, p. 99). Ao implorar assistência e alimento para os mesmos fá-lo significando que se tratava de metade da inteligência portuguesa que se estava a perder com o encerramento das instituições que a formara e garantira. Porque, apesar da necessidade de reformas estruturais mais em consonância com os novos tempos e a nova sociedade, que já não a do Antigo Regime, a verdade é que os institutos, sobretudo os masculinos tinham desenvolvido a vitalidade do catolicismo português, tanto interna como externamente, através de múltiplas iniciativas de carácter confessional mas também noutras no âmbito da vida cultural e pública portuguesa. Através de obra escrita, pintada, esculpida, arquitetada ou música, tinham alimentado a espiritualidade geral e específica dos respetivos carismas fundacionais e simultaneamente promovido, os respetivos cultores independentemente de serem leigos ou professores. Indubitavelmente, as suas exortações escritas ou orais, tinham inspirado a sociedade em geral, nas mais diversas áreas da vida da sociedade por motivação própria ou correspondendo a alguma solicitação específica (Clemente, 2002).

Fora o caso de bispos como o franciscano D. Frei Caetano Brandão em Braga ou o oratoriano D. Francisco Gomes de Avelar em Faro que ainda na viragem do século XVIII para o XIX tinham sido difusores de cultura, para além da sua ação pastoral, promovendo artes e agricultura; outros religiosos como o bispo de Beja e arcebispo de Évora, o franciscano D. Frei Manuel do Cenáculo, coevo e inspirador de ambos. E de realçar foi também a ação cultural assinalável do beneditino D. Frei Francisco de São Luís de Saraiva, bispo de Coimbra e mais tarde cardeal-patriarca de Lisboa. Herculano conhecia bem toda esta realidade valorizando a ação dos religiosos mencionados assim como a de outros frades e monges (Clemente, 2002). É consabido, no entanto, que Alexandre Herculano não pedirá o regresso dos religiosos nem os apoiará quando começarem a regressar clandestinamente em meados de oitocentos mas tal não o impediu de elogiar publicamente a ação de muitos eclesiásticos e reconhecer o seu papel da sociedade contemporânea.

Importa agora retomar a visão de Herculano sobre a questão religiosa em torno do Papa e de Roma, o que proporciona determo-nos sobre a questão dos “ultramontanos” e dos “cismontanos”:

O autor via, dum lado, a reação ou contra-ofensiva «ultramontana», dos que olhavam para além dos «montes», ou seja, das fonteiras pátrias e alpinas, e escolhiam o papa e as suas causas, mais do que a causa nacional-liberal; como Pio IX rejeitara experiência liberal romana, assim o queriam eles fazer aqui, sempre inspirados pelos mais fiéis seguidores do pontífice, jesuítas e outros religiosos não dependentes da hierarquia eclesiástica portuguesa, mas apenas dos superiores diretamente ligados ao papa. Do outro lado, via os que - como ele - se poderiam apelidar «cismontanos», mantendo-se para cá dos mesmos «montes», retendo o catolicismo no âmbito dos desígnios nacionais, como agente de moralização interna e missionação externa, e resistiam à crescente atração romana da vida católica. (Clemente, 2002, p. 77)

A corrente «cismontana» encontraria em Herculano o seu representante mais erudito e apesar de se insurgir contra o clero português (1850) quando a sua historiografia é alvo de críticas por “esquecer milagres mal documentados e verberar alguns hierarcas medievais”, não deixa de sentir que faz parte do grémio católico. A sua posição face a Roma é paradigmática daqueles que na fase da conquista de Roma pelas tropas italianas, vêm com desconfiança a posição do papa relativamente ao liberalismo. Ele tenta conjugar a eclesiologia nacional pombalina com o nacionalismo liberal. Assim opunha-se a tudo quanto pudesse ser conotado com uma ofensiva «ultramontana», como a movimentação de ordens religiosas em recuperação e a atuação de alguns grupos católicos. Defendia uma «Igreja basicamente portuguesa, articulada por bispos e párocos patriotas» (Clemente, 2002, p. 80).

Um texto da sua autoria é assaz elucidativo da conjuntura que se vivia, contendo a maioria dos tópicos liberais, em confronto quer com a vida religiosa quer com o supranacionalismo católico oitocentista, bem como a defesa do paradigma episcopal-paroquial em contraste com o papal-religioso:

No meio de tantos delírios, uma das coisas que repugnam mais à razão, à consciência, e à verdadeira piedade, é a blasfémia que se encobre debaixo do dilúvio de frases com que se exaltam, sobre as ruínas da jerarquia eclesiástica e da divina missão dos pastores, essas congregações religiosas de ambos os sexos nascidas há dois dias, jesuítas, lazaristas, irmãos da caridade, e não sabemos que mais invenções modernas do ultramontanismo,

desconhecidas durante quinze séculos da igreja [...] A congregação [religiosa] tende irresistivelmente a suprimir o episcopado e a ordem inferior dos pastores, como uma inutilidade. Do mesmo modo que demite a história, a reacção demite a igreja. (Herculano, 1842, p. 355)

Tal como noutros países – França ou Alemanha – confrontam-se em Portugal duas eclesiologias e duas eclesiopraxias, ou seja, uma certa vitalidade religiosa – a ultramontana – que levantava resistência noutra – a cismontana (Clemente, 2002, p. 80).

Será a corrente ultramontana a impor-se no catolicismo geral mas a influência de Herculano de reconhecida envergadura literária e pública, irá contribuir muito para que o anti-romanismo persista em vários sectores das letras e da política portuguesa já sem a motivação religiosa e teológica do autor. Herculano reconhecia o papa como o chefe espiritual do catolicismo mas receava que os defensores da maior vinculação romana do catolicismo tivessem como intenção a finalidade política de «abater sob uma nova hierocracia as liberdades modernas e o Estado Liberal» (Clemente, 2002, p. 81).

Sob o prisma religioso, Herculano fazia a distinção entre as intenções do monaquismo primitivo que entendia não representarem qualquer ameaça para a sociedade, pois constituía um mundo à parte e as intenções do congregacionismo do seu tempo, pois temia que a respetiva vinculação interna, com obediência a superiores estrangeiros, alastrasse as congregações ao próprio todo nacional: «A introdução das irmãs da caridade francesas não é senão o pródromo do restabelecimento das congregações, que, longe de buscarem os ermos só têm em mira apoderar-se da sociedade» (Herculano, 1845, p. 357). Esta posição de Alexandre Herculano (Clemente, 2002) iria reforçar por muito tempo o anti congregacionismo de alguns círculos literários e governamentais.

De facto, as críticas de Herculano dirigiam-se às congregações que a partir de 1860 foram voltando a Portugal, com «mais ou menos prudência própria e tolerância das autoridades» (Clemente, 2012, p. 298), na continuidade do regresso de religiosos a partir dos anos 50 – jesuítas, franciscanos, lazaristas... - estes, por seu lado, na continuidade de uma ação de recristianização levada a cabo por egressos e outros clérigos na década de 40, por falta de religiosos qualificados e suficientes (Clemente, 2002, p. 112).

A Geração de 70, parte de pressupostos diferentes de Herculano. Entende que o catolicismo nacional ou romano é já uma realidade ultrapassada nas ideias e nos factos. Nas Conferências do Casino (*Causas da decadência dos povos peninsulares*) Antero de

Quental, diz que o catolicismo tinha tido um papel nefasto para a vida e progresso pátrios; ele e os seus pares exigiram ao catolicismo institucional que «deixasse de vez a cena pública portuguesa, refluindo para o âmbito individual dos crentes sobejantes» (Clemente, 2002, p. 82).

Surgiria uma proliferação de textos anticlericais, destacando na poesia, Guerra Junqueiro: «A velhice do Padre Eterno» (1885), Gomes Leal: «Uma carta ao Bispo do Porto»; «O Jesuíta e o Mestre-escola» (1901); «O Anti-Cristo» (1884); no romance, Eça de Queiroz escreve «O Crime do Padre Amaro» (1880). Outros autores como Sampaio Bruno, Teófilo Braga, Miguel Bombarda, para além de periódicos – alguns deles já referidos – usam a escrita como instrumento anticlerical (Silva, 2010).

Mas noutro sentido, o da revitalização religiosa do catolicismo português de oitocentos, mencionámos a importância do laicado. Importa agora salientar que algumas famílias assumiram um papel relevante no suporte de iniciativas religiosas, devocionais, apostólicas, caritativas e mesmo sociopolíticas.

Nos diversos movimentos encontramos vários membros da mesma família, descendentes de Pombal – 4º marquês de Pombal ligado ao associativismo católico³⁶ de meados do século, assim como o marechal Saldanha, neto do ministro do rei D. José; um sobrinho do Marechal, D. António da Costa, pedagogo e apologista católico – ministro do 1º ministério de Instrução Pública – Teresa de Saldanha, fundadora das dominicanas portuguesas nos anos 60; D. António de Almeida que reuniu em 1871 o primeiro congresso católico português.

E anteriormente, no elenco de fundadores da Sociedade Católica, em 1843, surgem vinculações familiares semelhantes. Também, na esteira dos seus familiares, encontramos nomes ligados ao jornalismo católico de meados de oitocentos e do associativismo confessional a partir dos anos 70.

Podemos inferir, tal como aventa D. Manuel Clemente (2002, p. 113) que a causa católica «pôde ser sustentada por tradições familiares consistentes e que estas tradições conseguiram prolongar uma fé militante, mesmo quando mudou o quadro político e apesar das eventuais diferenças entre parentes, constitucionais uns, legitimistas outros».

³⁶ Sobre o associativismo católico ver Clemente (1993).

Em todo o caso, a vida religiosa masculina não se extinguiu totalmente no período liberal, pois os dominicanos irlandeses do Corpo Santo, em Lisboa, sobreviveram em 1834 por serem estrangeiros e porque tinham apoiado os liberais. Tal permitiu que se mantivesse alguma tradição católica familiar lisboeta, na qual radica, por exemplo, a vocação dominicana de Teresa de Saldanha.

Paulatinamente, perante alguma tolerância governamental, na segunda metade do século, a vida religiosa foi tomando alento; em 1860, o padre Rademaker abriu discretamente o noviciado jesuíta do Barro em Torres Vedras; no ano seguinte, também em Torres vedras, no Varatojo, os Franciscanos reiniciam a vida conventual e depois abriram outras casas e restauram a sua província em 1891, dedicando-se às missões internas e externas (Moçambique); foi restaurada a província portuguesa da Companhia de Jesus em 1880, com colégios de referência em Campolide e São Fiel; Os Espiritanos (Congregação do Espírito Santo) formaram os seus missionários em Portugal desde 1867. Os Beneditinos regressaram e instalam-se em Cucujães em 1875 e Singeverga em 1892. Os Irmãos Hospitaleiros de São João de Deus no princípio dos anos 90; os Salesianos de São João Bosco em 1894, e dirigiram as oficinas de São José em Lisboa, Porto e Viana. Os Lazaristas (Congregação da Missão) regressaram em 1857, tendo desenvolvido um apostolado algo inovador na capital (São Luís dos Franceses), sobretudo no culto, na devoção e na instrução religiosa.

Relativamente a Institutos femininos, as irmãs de São José de Cluny chegam a Lisboa em 1881 para trabalharem na educação feminina e nas missões ultramarinas. As Irmãs de Santa Doroteia vêm também para Portugal em 1866 e fundam vários colégios femininos. As Irmãzinhas dos Pobres abriram asilos a partir de 1884 e as Religiosas do Bom Pastor, vindas pela mesma altura, abriram casas em Lisboa e no Porto para a regeneração de raparigas. As Terceiras Dominicanas, fundadas por Teresa de Saldanha no final dos anos 60 têm em vista a educação e a assistência. Na família franciscana, as Irmãs Hospitaleiras Portuguesas estabelecem-se em Lisboa em 1871, por ação conjunta do padre Raimundo dos Anjos Beirão e de Libânia do Carmo Galvão Mexia de Moura Telles e Albuquerque (Madre Clara), visando a educação e a enfermagem. No final da monarquia existiam em Portugal 31 congregações ou associações religiosas, distribuídas por 164 casas, com centenas de membros. De notar (Clemente, 2002, p. 114) que estas iniciativas evidenciam capacidade de resiliência e empreendedorismo, assim como um «novo protagonismo feminino na Igreja e na sociedade».

Mas ainda antes de passar à figura central deste estudo, a reconhecida pelo Papa Pio IX como (co) Fundadora da Congregação das Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição, importa ainda salientar o papel do associativismo católico de cariz não estritamente devocional, fundada ainda na primeira metade de oitocentos. Foi o caso de duas instituições de nomeada, a Associação da Propagação da Fé e a Sociedade Católica que estão na origem da realidade nova do associativismo católico português.

Ambas se integram no restauracionismo católico da época, à semelhança do que acontecera em França ou em Espanha. Aliás, as referidas instituições confessionais em maior ou menor grau, inspiram-se nas suas congéneres estrangeiras, sendo, inclusivamente, a Associação da Propagação da Fé o ramo português de uma obra homónima criada em Lyon, em inícios da década de 20. A Sociedade Católica, nascida em pleno cabralismo, pese embora tenha querido assumir uma identidade absolutamente portuguesa, não afasta modelos de outras nacionalidades na sua génese e mantém contactos com a militância católica além-fronteiras (Clemente, 2002, p. 116).

O ramo português da Associação da Propagação da Fé nasceu em 1837, com finalidades missionárias. Contava com muitos associados, estendendo-se rapidamente à escala nacional. Claro que gerava desconfiança nos meios liberais, tratando-se de uma associação de origem francesa com ligações a Roma, e visando a missionação de territórios não portugueses. Para os membros da associação, tal era sinónimo de universalidade estando assim de acordo com o carácter universal da Igreja.

Revisitando Alexandre Herculano, o historiador teve uma posição muito crítica face a esta associação vendo-a como meio para manobras antiliberais, pois escapava à tutela estatal e era «ultramontana». Foi atacada por cabralistas, sendo acusada de jesuítica e visando um dos seus membros, o duque de Palmela; foi alvo de críticas em periódicos, como a Revista Universal Lisbonense, pelo seu cariz missionário no estrangeiro, questionando um leitor em 1843, porque não se canalizavam os dinheiros angariados para «oferecer aos párocos um número considerável de Bíblias idoneamente traduzidas e aprovadas, para que eles as distribuíssem pelos seus paroquianos, contrariando assim a propaganda protestante que já se fazia sentir» (Clemente, 2002, p. 118), o que testemunha que a formação dos párocos era insuficiente.

A associação usou igualmente de meios jornalísticos para se defender quando sentiu necessidade de o fazer. Foi o caso de um artigo da autoria de um dos seus membros, o marquês de Valada, datado de 15 de janeiro de 1846, publicado na referida revista:

Alguns lhe têm chamado Associação política, outros têm ido mais avante e não escrupulizando de lhe chamar Associação secreta, sendo na verdade a Associação Propagação da Fé a Associação mais pública que jamais houve, e aonde não havendo nada de escondido tudo é patente a todos [...] Nenhum outro fito tiveram em mira os fundadores desta pia Associação quando a estabeleceram no ano de 1820 na cidade de Lião de França, e nenhum outro é o empenho de todos os membros da associação da Propagação da Fé senão o de concorrerem todos de comum acordo para que a religião apostólica romana seja universalmente conhecida e observada por todos os povos da terra. (Clemente, 2002, p. 118)

A outra associação confessional, designada Sociedade Católica Promotora da Moral Evangélica em Toda a Monarquia Portuguesa, criada em 1843, deve-se à iniciativa tenaz dos seus fundadores – o presidente foi um dos pais do constitucionalismo, o duque da Terceira - mas usufruiu de um conjuntura política, na qual Costa Cabral, ministro do Negócios Estrangeiros (1839) pretendeu apaziguar a conturbada situação religiosa que se vivia em Portugal interna e externamente, ou seja, o quadro cismático a que já nos referimos anteriormente.

Na sequência da sua ação política, reataram-se as relações com a Santa Sé em 1841 (Clemente, 1993), como vimos, após o reconhecimento pelo governo português, da legitimidade dos bispos nomeados no tempo de D. Miguel e de consentir na retificação canónica do governo das dioceses.

Deste modo, Costa Cabral agradava ao poder eclesial mas também ao régio, uma vez que a D. Maria II, desagradava a desordem que se vivia e, por outro lado, era uma católica convicta (Bonifácio, 2005, p. 253).

Geraram-se contendas em torno de ambas as associações, sendo paradigmática duma posição «à direita», uma crítica do jornal católico-legitimista, *O Portugal Velho*, de 24 de fevereiro de 1843: «Não ignoram nossos leitores a existência de uma sociedade universal, organizada em França, com o fim de propagar a santa fé [...] Esta sociedade tem membros em Portugal e daqui recebe auxílio de esmolas [...] Haverá na criação da nova sociedade [Sociedade Católica] um espírito de cisma, ou divisão?» (Clemente, 2002,

p. 119). Punha em equação outros fins que não apenas religiosos. Mas o facto de haver membros comuns às duas associações foi esclarecendo a situação e desmitificando os objetivos de cada uma delas, que podiam ser complementares no seu raio de ação evangélica. No entanto, só a progressiva desativação da Sociedade Católica partir de 1845, acabou por ir colmatando todas estas questões, que afinal significariam o prelúdio das «tensões intermitentes e internas do associativismo católico português: nacionalismo ou supranacionalismo, tradição ou modernidade, clericalismo ou leiguismo...» (Clemente, 2022, p. 119).

Mas importa atentar à Sociedade Católica, que segundo os seus Estatutos, seria composta por «Bispos, Sacerdotes, e seculares Portugueses dum e outro sexo, reunidos para promover em todas a Monarquia o restabelecimento da Moral Evangélica, havendo feito a Profissão de Fé do S.mo. P.e Pio 4º» (art. 1º).

A Sociedade teve como presidente o franciscano frei Jerónimo do Barco da Soledade, bispo titular de Cabo Verde cujo percurso lhe granjeava a satelização de católicos independentemente das suas opções políticas, pois ele próprio fora deputado constitucional mas, ultimamente, estava ligado à família Cadaval, miguelista, onde viria a morar até falecer. Seguiu-se outro prelado, vigário geral e bispo coadjutor da Guarda – Jacinto António Crespo da Cruz. O terceiro assinante e primeiro secular a associar-se foi o conde de Redondo, publicamente miguelista, mas com interesses culturais e artísticos que o colocavam acima da política, aproximando-se de outros membros com quem partilhava o desiderato de identificar a Sociedade com um centro de cultura católica. Seguiu-se o conde-barão de Alvito, que fora estribeiro-mor de D. Pedro IV.

Outros seculares e prelados se seguem sem grande impacto na Sociedade com ressalva para frei José de Santo Agostinho. O conde de Atalaia foi assinante, tal como o conde de Redondo, miguelista. O principal Corte Real e o principal Câmara, seu homónimo (D. António Luís da Câmara Corte-Real) ambos privados dos seus benefícios pelo liberalismo em favor de eclesiásticos afetos ao novo regime, foram igualmente subscritores. Seguem-se outros nomes (Clemente, 1993), mas importa referir António de Saldanha Albuquerque Castro Ribafria, secular, cabralista, grande dinamizador da Sociedade que era par do reino e seria feito Conde de Penamacor (1844), tendo tido um papel importante para o reconhecimento público da instituição.

Assim, chegamos à décima oitava assinatura – visconde de Asseca e a seguinte seria a do Marquês de Fronteira, cartista e leal a D. Pedro, apoiante de Costa Cabral (Conde de Tomar). Identificava-se com outro membro, D. António de Saldanha. Outro nome da nobreza constitucional foi o marquês de Faial ao qual se seguiu o Conde de Seia, chegando a Sociedade Católica a reunir-se em sua casa, tal como na do futuro Conde de Penamacor (Clemente, 1993).

Uma assinatura com significado de relevância incontornável foi a do duque da Terceira (22^a). A este chefe militar devera D. Pedro o triunfo de 1834. Fora defensor da Carta Constitucional, aceitando mais tarde, em 1842, a restauração deste código e foi um apoiante de nomeada de Costa Cabral. Sendo o duque, presidente do conselho de ministros (de 9.2.1842 a 20.05.1846) o seu apoio à Sociedade assumiu uma enorme importância, embora a conotação política também acarretasse alguma delicadeza, pois Costa Cabral era o cerne do seu ministério. Simultaneamente, a acusação de miguelismo encapotado de que a associação foi alvo, ficava sem sustentação com a participação desta figura liberal (Clemente, 1993; Clemente, 2002).

Outras assinaturas de seculares e eclesiásticos se seguem até à última (com aspetos comuns a um outro membro, João Carlos Fêo) a do genealogista e sócio da Academia Real das Ciências, José Barbosa Canais de Figueiredo Castelo Branco (Clemente, 1993), convertendo-se o seu antigo jornal *O católico*, num órgão da nova instituição, intitulando-se *JORNAL DA SOCIEDADE CATÓLICA PROMOTORA DA MORAL EVANGÉLICA EM TODA A MONARQUIA PORTUGUESA* com a nota: «este Jornal será estranho à política e à polémica» (Clemente, 1993, p. 63).

Temos pois, a conjugação de aspirações de natureza vária (Clemente, 1993), em conformidade com o perfil dos seus membros, sejam as mais relacionadas com a formação sacerdotal; com missões internas; com especial relevo para aspetos culturais; pedagógicos; e por fim, aproximando-a mais do regime, como o caso do duque da Terceira, do marquês de Fronteira, ou do futuro conde de Penamacor. Muitos, unidos por laços de sangue ou de amizade, que lhes permitiram ultrapassar as divergências partidárias e unir-se em torno de uma iniciativa sobretudo religiosa, num espaço de sociabilidade que ultrapassava fronteiras doutra natureza.

O grande significado desta iniciativa, pese embora não tenha alcançado todos os desideratos que pretendia, foi o «esboço de uma iniciativa apostólica verdadeiramente

contemporânea: por partir já da consciência da alteridade entre Igreja e a sociedade, olhando-se esta como campo próprio da militância católica; por querer mobilizar, além dos agentes tradicionais, todos os leigos capacitados, superando divisões partidárias; por projectar uma rede especificamente confessional à dimensão do país e com contactos internacionais...» (Clemente, 1993, p. 261). Outros continuariam a sua ação, caso das *Associações Católicas* dos anos setenta, para defender e propagar a religião de forma suprapartidária. Deparam-se com obstáculos, evidentemente, mas sempre conseguiram visar o mais importante, a recristianização do país. Mais tarde, em 1895, o Congresso Católico Internacional de Lisboa, retomará alguns objetivos deste apostolado: «era urgente formar a juventude e assistir aos operários» (Clemente, 1993, p. 261).

E depois de instaurada a república em Portugal, em resposta às grandes dificuldades que levantou ao catolicismo português, quer na sua organização interna, quer na sua manifestação pública, os bispos lançariam o chamado «Apelo de Santarém» a 10 de julho de 1913, convocando todos os crentes, para «efectivar a união católica e restaurar a sociedade portuguesa segundo o espírito cristão» (Clemente, 1993, p. 262). Com objetivo similar seria lançada a Ação Católica Portuguesa em 1933, afastando-se esta deliberadamente de qualquer intenção político-partidária, até porque o Estado Novo não lho permitiria.

Em todas estas iniciativas, se observa o espírito da Sociedade Católica³⁷, ainda que tenham partido essencialmente do episcopado e não de militantes leigos ou simples clérigos, com exceção das *Associações Católicas* dos anos setenta. Também é um facto que as intenções apartidárias foram por vezes superadas pela necessidade de haver representação no Parlamento em defesa da Igreja, o que justifica as ligações de alguns membros do movimento católico com o *Partido Nacionalista* nas vésperas da República, ou o surgimento do *Centro Católico Português* em 1917, como órgão político e eleitoral da *União Católica*.

Mas, a propósito da importância da Sociedade Católica, conclui D. Manuel Clemente (1993, p. 262) «o essencial estava apurado: a partir de 1843, houve sempre no catolicismo português quem compreendesse que a um mundo que se autonomizava em relação à Igreja tinha de responder uma reevangelização autonomizada em relação às

³⁷ Sobre o espírito da Sociedade Católica, consultar: Clemente (1987); (1989); (1989); (1984); Cruz (1980)

opções políticas particulares; e que os meios laicizados requeriam uma militância mais repartida pelo conjunto dos crentes»

3.2. Reconstruir uma História de Vida – Madre Clara do Menino Jesus

A análise reconstrutiva de uma história de vida permite apreender a formação de uma singularidade biográfica, inscrevendo a emergência de uma intencionalidade pessoal numa ecologia sociohistórica. Assim, a espessura da leitura idiográfica, que exige um método descritivo, constitui o espaço privilegiado da compreensão, mas abre também uma via de acesso para a elucidação de processos prototípicos. Neste sentido, se nos perguntarmos como um projeto educacional pode proceder de uma adesão existencial a um sistema de valores, a resposta que opte pela exposição de uma história de vida ilustrativa (ou exemplar) deve articular a figuração idiográfica com a intuição de uma estrutura e de uma dinâmica prototípicas.

Toma-se como objeto de investigação a figura de Libânia do Carmo Galvão Mexia de Moura Telles e Albuquerque, cofundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras em Portugal e, nessa condição, líder espiritual e institucional de uma vasta rede de pessoas, “casas” e realizações, integrando numerosos estabelecimentos hospitalares e escolares. A sua história de vida articula intimamente o desenvolvimento de uma vocação religiosa e a fundação de um projeto educacional, num contexto histórico-cultural tão adverso quanto desafiador. Os ideais cristãos da “hospitalidade” gratuita, da “fraternidade” universal e da opção caritativa preferencial “pelos pobres” firmam a estrutura axiológica à qual se subordina toda a ação educativa. Porém, a autoevidência da qualidade ética do sistema de crenças religiosas, percecionada por estas audaciosas mulheres, parece dispensar o trabalho de validação reflexiva e de legitimação explícita que tematize os fundamentos da prática pedagógica e esclareça a relação entre axiologia

cristã e ação educacional. O discernimento fundamental precede, transcende e engloba o campo pedagógico-social, pois desdobra-se num “processo vocacional” que é sua condição de possibilidade, no sentido moral e espiritual, de tal modo que “ser religioso”, “ser virtuoso” e “ser educador” se fundem inteiramente. A história de vida de Libânia do Carmo restitui o itinerário improvável de uma mulher empreendedora do século XIX, fundadora de uma congregação religiosa que prefere a ação caritativa direta ao retiro contemplativo.

Metodologicamente, a narração visa reconstruir a “identidade narrativa”, enquanto “personalidade moral” com unidade, coerência e direção, não obstante a carência de textos autobiográficos que fundamentem solidamente essa reconstrução. Com efeito, as fontes documentais disponíveis (Crónicas e Circulares) revelam o vigor operacional e pragmático da personalidade da fundadora nas tomadas de decisão, mas carecem em geral de teor reflexivo, meta-teórico e autobiográfico para se aferir claramente a concepção antropológica e pedagógica que dá identidade ao projeto “Hospitaleiro”.

Quem é esta senhora e que ações desenvolveu que suscitem o interesse pela reconstrução idiográfica da sua “história” e a hipótese do valor prototípico do seu empreendimento histórico como exemplar da subordinação do domínio pedagógico ao domínio axiológico-espiritual?

Irmã Maria Clara do Menino Jesus é o seu nome em religião e foi sob essa designação que foi beatificada em 21 de Maio de 2011. «Mãe Clara» foi a forma como a comunidade franciscana e a população em geral a aprendeu a chamar.

Mas o que mais impressiona um observador atento é o facto de ter sido uma religiosa que protagonizou um ato extraordinário para o seu tempo. Em primeiro lugar, é originária de uma aristocracia no seio da qual era comum abraçar a vida contemplativa, mas não a opção de enveredar por caminhos árduos de intervenção direta na comunidade. Em segundo lugar, se tivermos em conta a época em que se insere o seu percurso, causa ainda mais admiração, senão mesmo algum espanto. É que decorria um período do século XIX marcado por uma forte oposição às ordens religiosas (conforme atestámos no cap. 3.1. Contextualização histórica: Estado, Igreja e Sociedade no século XIX).

No reinado de D. Pedro IV, o decreto de 30 de Maio de 1834, extinguiu as ordens religiosas masculinas, tendo os seus membros sido expulsos e perseguidos. As ordens femininas foram proibidas de receber noviças e de emitir votos religiosos. Era permitido

às religiosas que permanecessem nos mosteiros até ao desaparecimento gradual da última sobrevivente, altura em que os bens do mesmo passariam para o Tesouro Nacional. Como foi possível fundar uma congregação religiosa em tal contexto? Sinalizámos algumas iniciativas de revitalização religiosa no período oitocentista. Importa agora relevar as que se prendem mais diretamente com o projeto da Mãe Clara.

Para tentar compreender o percurso de Libânia do Carmo na senda da assistência aos desvalidos e no que hoje em dia chamaríamos de projeto educativo, importa referenciar algumas etapas importantes da sua vida. Nasce nos arredores de Lisboa, na atual Amadora, na quinta do Bosque³⁸, em 15 de Junho de 1843 (ANTT – ARP, Benfica, 1º B – 13, f.207v) ³⁹. A sua vida familiar iria sofrer fortes reveses com a morte da mãe vitimada pela tuberculose, embora num contexto de epidemia de cólera que grassou em Lisboa em 1856, e no ano seguinte com a morte do pai causada pela febre-amarela, epidemia que se alastrou por todo o país. Assim, fica órfã com 14 anos de idade, em conjunto com os seus quatro irmãos.

Devido a esta conjuntura de epidemias, o rei D. Pedro V, perante a inexistência de Institutos religiosos⁴⁰ em consequência das medidas governativas anteriormente referidas, apelou à vinda das Irmãs de S. Vicente de Paulo para educação das filhas de famílias nobres que tivessem ficado órfãs. As Filhas da Caridade francesas chegaram a Lisboa a 23.10.1857 ficando albergadas em parte do palácio da Ajuda (Câncio, 1955), iniciando a sua atividade no designado Asilo Real da Ajuda.

Libânia do Carmo e a sua irmã Matilde, sendo também órfãs devido às epidemias de cólera e febre-amarela, foram recolhidas nesse colégio onde lhes foi ministrada a educação tradicional para a época que incluía música e labores. Aí permanecem até 1862,

³⁸ Os pais de Libânia do Carmo possuíam “um sumptuoso palácio e vastíssima quinta” na “Armanda” (atual Amadora), que pertencera ao seu avô Ruy Galvão Mexia de Moura Telles e Albuquerque. (*IC*, p. 5; Moura, 2013; Proença, 1964). A quinta pertenceu mais tarde ao patriarcado (*Crónica da CONFHIC*; Coelho, 1982).

³⁹ F^a de Nuno Thomaz de Mascarenhas Galvão Mexia de Moura Telles e Albuquerque (n. em santa Maria de Sintra a 06 ou 07.12.1812) e de D. Maria da Purificação de Sá Carneiro Duarte Ferreira.

⁴⁰ Ainda existiam as Filhas da Caridade portuguesas, igualmente designadas por Servas dos Pobres, que, devido ao seu teor de vida, não foram atingidas pelo decreto de extinção de 1834 mas estavam sob a obediência do Patriarca de Lisboa, vivendo numa situação de miséria (Moura, 2013).

altura em que as próprias Filhas da Caridade francesas são expulsas por pressão da Maçonaria (1ª Crónica)⁴¹.

Matilde Henriqueta recolheu-se no Convento das Salésias (ou Visitação) em Lisboa onde foi professora. Apenas aos 24 anos, faria votos de religiosa no Convento da Batalha. Deixou Lisboa em 1879, aonde nunca mais regressaria. Foi uma das fundadoras do Convento do Vilar no Porto e em 1887, foi encarregada de fundar o mosteiro e o colégio da Visitação na localidade de S. Miguel, Vila das Aves, perto de Santo Tirso, onde foi Madre Superiora com o nome em religião, de Irmã Maria Vicente. Viria a morrer no Convento do Vilar, freguesia de Massarelos, Porto, com 58 anos de idade a 22.03.1904. (1ª Crónica).

Embora o exemplo de Matilde seja de louvar no âmbito da educação, em consonância com as expectativas sociais do seu estatuto, o de Libânia do Carmo iria superá-lo largamente pela originalidade e pelo impacto da sua obra. De facto, após a saída do Asilo Real da Ajuda⁴², solicita a emancipação ao Juiz dos Órfãos da Segunda Vara da Comarca Judicial de Lisboa atestando «ter completado a idade legal e achar-se em circunstâncias de bem reger sua pessoa e bens» (CP, doc. 22, citado por Moura, 2013, p. 45), obtendo o solicitado benefício em 23 de julho de 1862, após audição do conselho de família e do Curador Geral dos Órfãos Tratava-se de uma atitude incomum à época, pois a mais usual era haver a tutela de parentes, sobretudo no caso de uma mulher jovem.

Muito provavelmente, a conselho da Infanta Dona Isabel Maria (filha do rei D. João VI, irmã dos reis D. Pedro e D. Miguel; foi regente por morte do pai de 1826 a 1828) (2ª Crónica)⁴³ opta por viver em casa dos marqueses de Valada⁴⁴, onde permanece cinco anos, pois a marquesa decidiu recolher-se no Mosteiro de S. José, em Paris⁴⁵ em 1867. No

⁴¹ Foram acompanhadas pelas Filhas da Caridade portuguesas, 56 no total, que quiseram ficar sob a obediência do Superior Geral de Paris (II Fontes da CONHIC (1989) Ofício do núncio, 14.06.1862).

⁴² O Asilo Real da Ajuda, instalado no Palácio Velho, foi destruído por um incêndio em 21.05.1861, sendo os seus ocupantes – Irmãs e crianças - albergados no Palácio da Infanta Dona Isabel Maria (Moura, 2013).

⁴³ A cronista refere “no palácio da Sereníssima Infanta Dona Isabel Maria, ela [Libânia] era recebida como pessoa de família” (2ª Crónica, p. 34).

⁴⁴ D. José de Menezes da Silveira e Castro (Telles de Menezes), Marquês de Valada e conde da Caparica era parente da família Galvão Mexia. A sua mulher, Maria Isabel do Carmo Paula Máxima Gonzaga de Bragança, era filha dos Duques de Lafões (2ª Crónica, p. 10.). A “Marquesa de Valada, que muito a estimava, quis tê-la por sua companhia e, por isso, a levou para o seu palácio, onde sempre foi considerada como filha” (1ª Crónica, p. 15).

⁴⁵ A Marquesa vive problemas na sua relação conjugal, decidindo ingressar num convento com 41 anos de idade (1ª Crónica).

mesmo ano, Libânia resolve seguir o seu próprio caminho, indo para o Convento de S. Patrício⁴⁶, de Terceiras Franciscanas Seculares, conhecidas por Capuchinhas de Nossa Senhora da Conceição (1ª Crónica).

Essa instituição tem como diretor uma personagem de grande relevo na sua vida, o Padre Raimundo dos Anjos Beirão⁴⁷. Em 1869, tendo tido por padrinhos os Marqueses da Ribeira Grande⁴⁸ tomou o hábito de Capuchinha, recebendo o nome religioso de Irmã Maria Clara do Menino Jesus que conservou para sempre, significando a consciência religiosa com que assumiu o ato.

A entrada da Irmã Maria Clara em São Patrício marca o início da transformação das capuchinhas em Congregação Regular. O Padre Beirão devia ter em mente esse desiderato ao convidá-la para a direção da Comunidade. Iria ser um trabalho moroso (11 anos) e no maior segredo em função da proibição governamental de admissão de candidatas e emissão de votos religiosos. Ter o “arrojo de criar” em Portugal, uma nova Congregação, quando «por muito tempo, ninguém se atrevia a tentar sequer falar em assunto de tal natureza» (1ª Crónica, p. 5) foi o comentário da primeira cronista acerca das intenções do Padre Beirão. Sabemos que tinha motivos históricos para tal afirmação.

O Padre Beirão estava consciente de que para formar religiosas teria que as enviar para fora de Portugal, tal como acontecera com Teresa de Saldanha que tinha mandado duas candidatas a um convento de Dominicanas na Irlanda, em 1867⁴⁹.

⁴⁶ O Convento de São Patrício tinha sido entregue à Companhia de Jesus em 1605, destinando-se à preparação de irlandeses para o sacerdócio; quando os jesuítas foram expulsos em 1759, foi reivindicado como propriedade da Irlanda, estando em 1858 na posse dos Dominicanos irlandeses. As Hospitaleiras ocuparam-no até por volta de outubro de 1878. (Moura (2013).

⁴⁷ O Padre Raimundo Maria Ferreira da Silva Beirão nasceu em Lisboa a 08.03.1810, filho de Francisco António Ferreira da Silva Beirão e de Raimunda de Jesus Maria José; Ingressou ao 16 anos no “Convento de Nossa Senhora de Jesus da Ordem Terceira Regular de São Francisco, onde professou em 1828 com o nome de Fr. Raimundo dos Anjos. Foi ordenado sacerdote a 02.03.1833, dois meses antes da publicação do decreto que proibia a admissão às Ordens Sacras. Expulso em 1834, andou disfarçado algum tempo, por ser filho e irmão de legitimistas [...]. Dedicou-se ao ministério da pregação, que exerceu incansavelmente por todo o país, obtendo da Santa Sé a patente de Missionário Apostólico. Fundador das Irmãs da Caridade do Padre Beirão, faleceu a 13.07.1878”. (Moura, 2013, p. 49.)

⁴⁸ Os Marqueses da Ribeira Grande são D. Francisco de Sales Maria José António de Paula Vicente Gonçalves Soares da Câmara e sua 3ª mulher D. Luísa da Madre de Deus da Cunha e Menezes, neta dos condes de Farrobo e de Lumiares. Foram seus padrinhos “como por então era de uso”[...] “fazendo-se a vestição com toda a pompa”. (1ª Crónica, p. 16).

⁴⁹ A Madre Teresa falou desse assunto ao Padre Beirão (CP, doc. 476).

Nesse sentido, o Padre Beirão diligenciou com a Superiora Geral de Calais, através da Cúria dos Frades Menores Capuchinhos, o envio de “professas do Noviciado”⁵⁰ para França a fim de se fazerem religiosas e formarem uma comunidade de portuguesas (II Fontes da CONFHIC)⁵¹. Esse primeiro passo não deu os resultados esperados, pois apenas lhes seria facultado professar se a casa portuguesa se ligasse à de França, situação com a qual o Padre Beirão não estava de acordo. Por tal razão, as Capuchinhas portuguesas regressariam a Portugal em 1869 (Rema, 2008). No entanto, no ano seguinte, seguiram mais quatro religiosas para Calais, entre as quais a Irmã Maria Clara do Menino Jesus⁵². Sob a direção da Mestra de Noviças da Congregação Franciscana Regular, *Mère Escolástica dos Anjos*⁵³, a Irmã Maria Clara forjou a sua personalidade, tornando-se mais persistente e capaz de enfrentar adversidades, características que aliás, já tinha evidenciado. Ao fim de um ano de noviciado, a Irmã Maria Clara professou e emitiu votos no dia 14 de abril de 1871⁵⁴.

Pode observar-se no Quadro 1 - Franciscanas Portuguesas da Congregação de Calais (1869-1873), retirado de Sousa (2012), a data de admissão e data de tomada de hábito de Libânia do Carmo (Libânia Galvão), que «veio a ser a primeira Superiora Geral da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras». (Sousa, 2012, p. 115).

Seguindo os objetivos do Padre Beirão, e de acordo com a Superiora Geral de Calais, a Ir. Maria Clara regressa a Portugal com a finalidade de fundar uma Congregação autónoma (II Fontes da CONFHIC)⁵⁵. A *Mère Escolástica* escreve que a Ir. Maria Clara veio para Portugal, “nomeada por nós Superiora da casa de S. Patrício em Lisboa e das casas começadas nos arredores” (II Fontes da CONFHIC)⁵⁶. Contudo, não se pretendia

⁵⁰ Segundo as Leis e Estatutos das Capuchinhas de Nossa Senhora da Conceição de Aldeia Galega, “As professas estarão sujeitas dois anos ao Noviciado, para que se instruem e aperfeiçoem bem nas coisas do serviço de Deus” (Rema, 2008, vol. II, cap. V, p. 1311).

⁵¹ Carta da M. Escolástica dos Anjos ao Comissário Geral da OFM, Cap., 21.08.1879.

⁵² Partiram para Calais a 05.02.1870, no navio francês “Ville du Havre”, entrando no postulante a 10 desse mês e ano (Rema, 2008).

⁵³ Tradução portuguesa, exceto o tratamento de Mãe ou Madre, em francês que era usual manter-se, de *Mère Scholastique des Anges* (2ª Crónica).

⁵⁴ Numa carta da Geral de Calais ao Comissário Geral da OFM, a 21.08.1879, M. Escolástica refere o seguinte: “A 14 de Abril de 1871, duas delas [Ir. Maria Clara e Ir. Maria do Espírito Santo] professaram aqui e emitiram votos por 3 anos”.

⁵⁵ Ofício do Prefeito da S. Congregação dos Bispos e Regulares, 18.12.1897.

⁵⁶ Carta da Geral de Calais ao Comissário Geral da OFM, Cap, 21.08.1879.

organizar a casa de S. Patrício, mas estritamente, de a reformar segundo uma disciplina religiosa regular.

Quadro 1 - Franciscanas Portuguesas da Congregação de Calais (1869-1873)

Nome	Data de admissão	Data da tomada de hábito	Diocese de residência
Maria José Santiago	11.12.1869	30.01.1870	Arras
Maria Augusta Coelho Magalhães	11.12.1869	30.01.1870	Arras
Maria de Assunção Santiago	11.12.1869	30.01.1870	Arras
Marai Cândida Santiago	10.02.1870	14.04.1870	Arras
Susana Maria Gonçalves	10.02.1870	14.04.1870	Lisboa
Libânia Galvão *	10.02.1870	14.04.1870	Lisboa
Teresa de Jesus Calder	17.07.1871	09.09.1871	Lisboa
Margarida Teixeira de Figueiredo	17.07.1871	09.09.1871	Lisboa
Maria Carolina Gomes da Silva	17.07.1871	09.09.1871	Arras
Maria Cândida Brito e silva	06.08.1871	09.09.1871	Arras
Maria Adelaide Brito e Silva	06.08.1871	09.09.1871	Arras
Maria Emília Ferreira Vidal	06.08.1871	09.09.1871	Arras
Adelaide Sofia Ponto Machado	06.08.1871	09.09.1871	Arras
Rosa Cândida de Oliveira	06.08.1871	09.09.1871	Arras
Maria São Francisco Roubaco	06.08.1871	09.09.1871	Arras
Rosa dos Anjos Esteves de Sousa	12.04.1873	13.07.1873	Arras
Maria Nunes da Silva	12.04.1873	13.07.1873	Arras
Rosa Mafalda Sousa e Sá	12.04.1873	13.07.1873	Arras
Teresa de Jesus da Rocha	12.04.1873	13.07.1873	Arras
Maria Rosa Nogueira Simões	12.04.1873	13.07.1873	Arras

Fonte - Sousa (2012, p. 113).

*Nota: * Libânia Galvão é o nome abreviado de Libânia do Carmo Galvão Mexia de Moura Telles e Albuquerque*

Importa, para a compreensão da personalidade da Ir. Maria Clara do Menino Jesus, atentar ao seguinte excerto do relatório do Padre António de Santa Maria para a Santa Sé:

Entre as senhoras recebidas em S. Patrício, uma agradava mais do que as outras ao prudente religioso, devido às insignes qualidades que o nosso Padre Beirão nela reconhecia. Nobre pela origem, e mais ainda, pela virtude e prudência esta senhora chamava-se no século D. Libânia do Carmo Telles de Albuquerque, e depois em religião irmã Maria Clara, e o Padre Beirão quis servir-se dela para pôr em prática os projectos architectados. [...] Determinou, portanto, enviar a referida senhora a alguma Congregação de caridade para que aprendesse convenientemente os costumes e a disciplina; escolheu as Hospitaleiras de Calais em França, onde a mandou juntamente com outras duas, com o preciso fim de poder lançar depois em Portugal um novo instituto semelhante ao anterior (2ª Crónica)⁵⁷

Chegava a Lisboa, na companhia de mais três religiosas, a 1 de maio de 1871. No dia da festa de Invenção da Santa Cruz, 3 de maio, a Irmã Maria Clara foi apresentada à Comunidade como Superiora local, passando a ser tratada por Mãe Clara, como pertencia ao seu novo estatuto.

A partir de então dirige e participa ativamente em todos os trabalhos comunitários, sobretudo aqueles que concernem a caridade para com o próximo. Quando, em Novembro de 1872, já em funções de Superiora Geral, *Mère* Escolástica dos Anjos foi visitar a Comunidade augurou-lhe um bom futuro (II Fontes da CONFHIC)⁵⁸. Assim aconteceu. O número de noviças foi sempre aumentando e, perante a impossibilidade da Mãe Clara prepará-las a todas convenientemente, quer o Padre Beirão quer a própria *Mère* Escolástica solicitaram a vinda de uma Mestra de Noviças de Calais. No entanto, enquanto o Padre Raimundo Beirão esperava que fosse enviada uma religiosa portuguesa que lá ficara, a Superiora Geral manda, de facto, duas portuguesas, uma das quais para Mestra de Noviças, mas também duas francesas, nomeando uma delas para *Mère* Provincial. Estalava um enorme conflito, pois desta forma ficava a congregação portuguesa sujeita à francesa, situação que não agradou às Autoridades eclesiásticas, civis nem,

⁵⁷ Relatório do Padre António de Sta. Maria para a Santa Sé, Março de 1896.

⁵⁸ Carta ao Encarregado de Negócios da Nunciatura de Lisboa, 01.04.1873.

inclusivamente, aos populares (II Fontes da CONFHIC) ⁵⁹. Era a própria legislação portuguesa que impedia tal união, conforme acentua o Núncio monsenhor Sanguini:

É no nefasto Marquês de Pombal que tem origem a absoluta oposição do governo em admitir nos seus Estados qualquer Corporação religiosa dependente de um Superior estrangeiro [...]. Estando ainda em voga os princípios enunciados, não deve causar espanto o alarido feito pelos jornais, ao saberem, não só da união existente das Irmãs hospitaleiras Portuguesas com as de Calais, mas também da resolução de uma Superiora francesa dever presidir ao noviciado de Lisboa. O mesmo se diga das pouco louváveis declarações dos benfeitores, isto é, de suspenderem as suas subvenções ou esmolas, se essa pia associação deixar de permanecer uma instituição exclusivamente portuguesa. Ideia esta comum também ao pensar do Governo e manifestada pelo Rev.do Director das irmãs [P.e Beirão]. Que resultado se poderia, pois, esperar, se se insistisse nessa união, não ousou prevê-lo? (II Fontes da CONFHIC) ⁶⁰

O governo, que já tinha aprovado os Estatutos da Congregação⁶¹ um ano antes da chegada das Irmãs francesas ameaçava recuar pelo que o Núncio Sanguini, o Cardeal Patriarca D. Inácio do Nascimento e a Infanta Dona Isabel Maria, intervêm no sentido de se conseguir a separação. Esta foi conseguida por alvará governamental e em 1876 foi aprovada pela Santa Sé, em resposta ao pedido feito pela Mãe Clara⁶².

Nesse mesmo ano, a 3 de Maio, foi eleita Superiora Geral (II Fontes da CONFHIC) ⁶³. A partir desse dia foi considerada como Fundadora da Congregação das Religiosas Franciscanas Hospitaleiras Portuguesas, nome apenas oficializado depois de 1910. Na altura designava-se Associação das Irmãs Hospitaleiras dos Pobres pelo Amor de Deus. Na correspondência com a Santa Sé, surge também o nome de Hospitaleiras Portuguesas da Terceira Ordem Regular de S. Francisco de Assis em Lisboa. A Congregação teve que

⁵⁹ O Fundador, Padre Beirão, escreve ao Ministro Geral da OFM, Cap, 27.11.1876 a dar conta do protesto geral contra a junção da Congregação portuguesa com a congénere francesa.

⁶⁰ Ofício ao Secretário de Estado, 12.03.1876.

⁶¹ Os Estatutos foram aprovados pelo Governador de Lisboa pelo Alvará de 22.05.1874. (Neves, 2011).

⁶² A Mãe Clara pediu a aprovação pontifica em Novembro de 1785 e foi concedida pelo Santo Padre Pio IX a 27.03.1876 (Cf. rescrito nessa data, assinado pelo Cardeal Giuseppe Antonelli, Secretário de Estado).

⁶³ Ata de eleição do 1º Conselho Geral.

se assumir como Associação de Beneficência para ser oficialmente reconhecida em Portugal, devido ao contexto político anteriormente referido⁶⁴.

A Irmã Maria Clara tinha à data, somente 35 anos de idade e 8 de vida religiosa regular. No próprio meio clerical não era reconhecida a uma mulher capacidade para dirigir um «Instituto de tal envergadura sem a orientação e ajuda de um Diretor» (CP. Doc. 1473).

Com a finalidade de organizar internamente a Congregação de acordo com as Constituições, a Irmã Maria Clara convocou um Capítulo, como lhe competia, na qualidade de Superiora Geral. Na ausência de um local adequado para a realização do referido Capítulo, solicitou ao bispo do Porto, cardeal D. Américo Ferreira dos Santos Silva, que a reunião decorresse na sua diocese, no palacete de São Paio de Guimarei, colocado à sua disposição pela marquesa de Monfalim (Moura, 2013)⁶⁵. Assim aconteceu no dia 3 de Outubro de 1878, tendo lugar a eleição do Conselho Geral sob a presidência do padre João António Nogueira, capelão do hospital de São Marcos⁶⁶ de Braga, por delegação do bispo do Porto. Ficam canonicamente eleitas como Mães Conselheiras

⁶⁴ O governo português regista-a como *Associação das Irmãs Hospitaleiras dos Pobres pelo Amor de Deus*. A própria Irmã Maria Clara explica o uso de várias designações: «cada indivíduo denomina esta instituição como sabe, ou lhe parece. A denominação oficial é «Associação ou Congregação das Irmãs Hospitaleiras dos Pobres pelo Amor de Deus» [por vezes acrescenta-lhe “Terceiras de São Francisco de Assis portuguesas”] pelo seus estatutos aprovados a 22 de amo de 1874. Porém, para melhor conhecimento e mais se aproximar do uso que têm de nos denominar, geralmente adotado extra-oficialmente, é o de “Irmãs Hospitaleiras Portuguesas”, mesmo para não confundir com as Irmãs Hospitaleiras Francesas, nem com as Irmãs da Missão [Irmãs de São José de Cluny], que habitam actualmente em S. Patrício, que foi a nossa 1ª residência» (CP doc. 1226). Para Roma e por influência dos Visitadores, surge a designação “Irmãs Hospitaleiras Franciscanas”; mais tarde, designam-se “Irmãs Franciscanas Hospitaleiras Portuguesas”. O primeiro nome oficial, “Irmãs Hospitaleiras dos Pobres pelo Amor de Deus”, desapareceu em 1910, com a extinção das Ordens Religiosas. A partir de 1989, usa-se o de Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição (CONFHIC), devido à padroeira principal ser a Imaculada Conceição de Maria (que simultaneamente assegura a permanência das raízes Capuchinhas – “Capuchinhas de Nossa Senhora da Conceição”). (Moura, 2013, pp. 72-73)

⁶⁵ A Marquesa de Monfalim, D. Eugénia Maria Filomena Brandão de Melo Cogominho Correia de Sá Pereira do Lago de Lacerda e Figueiroa, terceira Marquesa de Terena, casada com o primeiro Marquês de Monfalim era neta dos duques de Palmela D. Pedro de Sousa e Holstein Beck e D. Eugénia Teles da Gama, com quem a Mãe Clara era aparentada. Foi uma grande benfeitora da Congregação assim como a Marquesa de Fronteira, ambas assíduas participantes na confeção de roupas para crianças que tinha lugar no Convento das Trinas, Casa-Mãe das Franciscanas Hospitaleiras, quando lá se instalam depois de saírem do Convento de S. Patrício (Moura, 2013).

⁶⁶ O referido prelado era «amigo íntimo do Fundador e «sacerdote de muita virtude, de um zelo ardente e de uma dedicação especial pela nossa Congregação» (2ª Crónica, p. 104).

(Moura, 2013) ⁶⁷. Uma das quatro Conselheiras eleitas, Mãe Amada de Deus (Júlia Adelaide Borges Rocha) será a primeira responsável pela educação, com o encargo de “vigiar a boa ordem das aulas onde se acham as nossas Irmãs” (II Fontes da CONFHIC)⁶⁸.

Em Setembro desse ano de 1878, o Noviciado de S. Patrício foi transferido na totalidade para o Convento das Trinas do Mocambo, passando este a ser a Casa-Mãe.

A obra da Congregação é muito significativa. Na altura de realização das 1^{as} eleições (1876, eleição da Superiora Geral; 1878, eleição das Conselheiras), as Irmãs Franciscanas Hospitaleiras já estavam distribuídas por muitos locais de Portugal, pois já teriam cerca de 16 casas de beneficência.

Quando se realizou o 1^o Capítulo Geral, havia 19 casas fundadas em Portugal, comportando colégios, hospitais e asilos, mas muitas outras casas se seguiram. A obra estendeu-se a Angola, em 1883, respondendo ao apelo do Bispo de Angola. Muitos percalços ocorrem, sobretudo devido a problemas de saúde relacionados com o clima mas a Mãe Clara, embora protegendo as Irmãs da Congregação, incute-lhes o sentido de missão, fazendo com que elas persistissem no seu trabalho de apostolado, acolhendo meninas descendentes de europeus e meninas nativas, com o mesmo tratamento, segundo o espírito franciscano (Constituições da CONFHIC, Cap. V, introdução n^o 3). Depois, instalam-se na Guiné a pedido do Ministério dos Negócios da Marinha e Ultramar. Segue-se Cabo Verde, São Tomé, Moçambique. Sempre a Mãe Clara estava atenta, correspondendo-se com o Ministro do Ultramar, defendendo a saúde das Irmãs franciscanas Hospitaleiras.

É claramente perceptível que esta Mulher se identificou plenamente com a *alma franciscana*; duas virtudes características andam a par: santa pobreza e santa humildade. Para S. Francisco, «a humildade não é uma virtude ascética a adquirir, mas uma estrutura de espírito que deve fundamentar toda a vida» (Azevedo, 2008, p. 51) ⁶⁹. Determinam os

⁶⁷ Ata do Capítulo, 03.10.1878. Ressalve-se que a confirmação pela Santa Sé só ocorreu no ano seguinte, pois Roma continuava a confundir as Hospitaleiras portuguesas com as francesas, ocasionando algumas situações daí decorrentes, como recusa de algumas faculdades solicitadas pelas primeiras, por exemplo

⁶⁸ Ata da 1^o reunião do Conselho Geral 03.10.1878. Viria a ser opositora da Mãe Clara após a morte do Pe. Beirão pois defendia que a Congregação devia ser dirigida por um sacerdote.

⁶⁹ Ora é esta estrutura de espírito que faz com que Libânia do Carmo estimulada pelo ambiente familiar e pelas religiosas com quem conviveu e com a forte influência do Padre Raimundo Beirão, se identifique com o cariz franciscano, pois a «Congregação das Franciscanas Hospitaleiras não nasceu de um ideal directamente objectivado como instituto de cariz franciscano; ele foi-se formando ao sabor das necessidades de uma sociedade flagelada pela pobreza e das possibilidades que a própria experiência ia abrindo». (Moura, 2013, p. 153).

Estatutos de 1873, seguindo a Regra Primeira de S. Francisco: «A Superiora deve tratar as suas irmãs com toda a caridade possível, sendo mais mãe do que superiora, visto que a amabilidade cativa mais do que o rigor (art. 18º). E, segundo as Constituições, cap. 5º, nº 147: «A Superiora Geral não se deve considerar senhora das suas irmãs, mas sim sua serva. Sem dúvida deve manter a autoridade de que o Senhor a revestiu, mas sem sair da mais profunda humildade, virtude essencial a uma franciscana» (Azevedo, 2008; Rema, 1979). Ora, a Mãe Clara personaliza a humildade no trato com as irmãs utilizando o verbo na primeira pessoa do plural que apontando algum defeito ou realçando alguma virtude: «emendemo-nos», «trabalhemos», «santifiquemo-nos» ... (Azevedo, 2008, p. 52). Quanto a pobreza, em inúmeras ocasiões, nada havia sequer para se alimentarem, mas sempre alguém batia à porta com um contributo que resolvia a situação, sobretudo nas alturas mais difíceis do início da existência da Congregação, na Comunidade nas Trinas (2ª Crónica). Outra linha do carisma franciscano é a *fraternidade*. S. Francisco identifica a fraternidade com espírito de família, exortando a imagem do amor de mãe como referência: «E onde quer que os Irmãos se encontrem, mostrem-se familiares uns com os outros. E confiadamente um ao outro manifeste as suas necessidades, pois se a mãe cria com tanto amor a seu filho carnal, com quanta mais solicitude não deve cada um amar e ajudar a seu irmão espiritual!» (Regra Segunda – 2R 6, 7-8). Neste sentido, o vocabulário da Fundadora reveste-se de um enorme carinho ao dirigir-se às suas irmãs, não só as chamando de «filhas», mas utilizando adjetivos como «queridas», «amadas», «caríssimas». E a si mesma nas *Circulares*, intitula-se da Mãe na maior parte das mesmas, igualmente com expressões de dedicação e ternura: «Vossa dedicada Mãe», «Vossa muito afeiçoada Mãe», «Vossa querida Mãe». Nas cartas dirigidas a pessoas externas à Congregação assinava usualmente «Irmã Maria Clara», com indicação do cargo «Superiora Geral» (Azevedo, 2008, p. 53).

Recorrendo a uma reportagem jornalística coeva, testemunhamos o cariz franciscano da idiosincrasia da Mãe Clara, assim como ilustramos a partida para missões além-mar. Um jornalista do *Correio Nacional* regista o embarque de três irmãs para a Índia:

Por mais que me reprima, não posso deixar de mencionar uma cena que deveras me comoveu. Ontem, dia 25, pelas três da tarde, dispunham-se 3 Irmãs Hospitaleiras, no Convento das Trinas, para fazer uma viagem para Nova Goa [...] Depois de terem oferecido a Deus, na sua igreja este sacrifício voluntário, despediram-se das suas amáveis Irmãs e companheiras [...] Depois dirigiram-se à sua Superiora Geral, prostraram-se de

joelhos e pediram-lhe que, em nome de Deus, as abençoasse. A Superiora, comovida até às lágrimas, abençoou as suas filhas espirituais, estreitou-as num amoroso abraço, animando-as a que façam tudo pelo santo amor de Deus, de quem receberão a recompensa. Em seguida, acompanhou-as até ao embarque no vapor “Galícia”. [...] Não pude deixar de admirar como umas pobres senhoras se dispunham com tanta coragem e abnegação para um tal sacrifício, mostrando-se tão satisfeitas e alegres. (Correio Nacional, 26 de maio de 1892, citado por Azevedo, pp. 54-55)

Frei David de Azevedo (2008, p. 55) remete-nos para o símbolo gráfico da Fraternidade Franciscana para demonstrar o carisma hospitaleiro: «O símbolo gráfico da maior parte dos institutos religiosos é a pirâmide, sendo o vértice ocupado por Deus, nas contemplativas, ou pela atividade apostólica específica do instituto, nas de vida activa. O símbolo gráfico da Fraternidade Franciscana é a *circunferência*: "Queremos viver, não apenas uns ao lado dos outros, correndo para o mesmo fim e ajudando-nos a atingi-lo, mas voltamo-nos uns para os outros para mutuamente nos amarmos, como o Senhor disse deo o exemplo e o mandamento». E acrescenta à sua reflexão: «Sendo embora de origem fidalga, Mãe Clara soube assimilar esta simplicidade e igualdade fraterna e transmiti-la às Irmãs» (Azevedo, 2008, p. 55).

Ora, as comunidades franciscanas hospitaleiras transmitem esse modo de estar com a alteridade nos locais onde se instalam, e que se estende aos familiares dos utentes dos seus hospitais, creches, lares, ou seja, à população com que vai tendo contacto. O referido autor franciscano conclui: «Esta memória histórica é uma herança preciosa – de identidade – deixada pela Fundadora e pelas primeiras gerações» (Azevedo, 2008, p. 55).

Mas o perfil da Mãe Clara não fica suficientemente traçado, nesta abordagem que não o esgota obviamente, mas sublinho que apenas pretende identificar os aspetos mais relevantes para a compreensão do seu projeto de vida, se não atentarmos e enfatizarmos outra faceta da sua personalidade, a *fortaleza*⁷⁰, pese embora já vislumbrada em diversas atitudes de persistência e quiçá cuja maior demonstração seja o sucesso do seu empreendimento. No entanto, a situação a que me refiro enquadra-se no âmbito da educação, porque se trata da defesa de uma Irmã que atuava nesse domínio, mas também é assaz elucidativa da força de carácter necessária naqueles tempos tão adversos à prática de bem-fazer que envolvesse algum cariz religioso como já fizemos notar anteriormente.

⁷⁰ Na expressão de João Paulo II, mulher *verdadeiramente prudente*, mulher *verdadeiramente justa* é aquela que possui a virtude da *fortaleza*, *dom do alto*. (João Paulo II (1978) citado por Neves, 2011, p. 67).

Foi o mediático *caso das Trinas* ou *crime da Irmã Coleta*. Ocorreu na segunda metade de 1891.

Enquadrando o assunto: após o *ultimatum* britânico de 11 de janeiro 1890⁷¹ discutia-se nas Cortes a readmissão dos «Religiosos nas possessões ultramarinas como agentes de missionação e de cultura portuguesa» (Moura, 2013, p. 126). Protestos da maçonaria fizeram-se ouvir⁷², já desagradada pelo facto do Cardeal Patriarca se recusar a presidir a funerais de Grão-Mestres e proibir o clero de Lisboa de o fazer (CP, doc. 790; Moura, 2013). O *Comércio do Minho* (04.09.1891) interpreta o acontecimento:

Porquê tanto barulho em toda a imprensa liberal-maçónica? É segredo. Sabe-se apenas que este movimento de difamação obedece a um plano maçónico empenhado em inventar casos de escândalo nos conventos, para desgostar o Em.mo Cardeal Patriarca e indispor todos os ânimos contra a admissão de Congregações religiosas para as Missões ultramarinas, assunto em que ultimamente se tocou no Parlamento. (CP, doc. 761; Moura, 2013, p. 126)

Ora, a maçonaria teve conhecimento e explorou durante anos um incidente ocorrido no convento das Trinas, utilizando-o como instrumento de ataque à Igreja, às suas instituições, particularmente, as Hospitaleiras. A Irmã Coleta, encarregada da vigilância das educandas foi acusada de crime de homicídio voluntário de uma jovem. Os contornos do caso dão azo a que se forje essa interpretação e a religiosa é presa por ter administrado um remédio que causou a morte da educanda⁷³. A Mãe Clara recorre aos

⁷¹ O *Ultimatum* Britânico teve consequências que são historicamente consideradas como causas remotas da queda da monarquia em Portugal. O cerne da questão remete-nos para o Mapa-cor-rosa e a divisão de territórios após a Conferência de Berlim (1885) sendo que Portugal ocupava militarmente a zona por si reivindicada entre Angola e Moçambique. Os ingleses exigem a retirada das tropas de portuguesas (Serra Pinto) e o rei D. Carlos I acedeu, o que foi considerado pelos republicanos uma grande humilhação.

⁷² De destacar a iniciativa do Bispo do Porto, Cardeal D. Américo (conotado com a maçonaria, o que implicou que a sua confirmação como bispo pela Santa Sé se arrastasse por algum tempo - 1871), referida por Abreu (2005, p. 2) de lançar uma “subscrição entre o clero em favor da defesa nacional não era, todavia, apenas um gesto de resposta aquela ameaça externa. Unia-lhe o zelo religioso, porquanto o direito de Portugal às possessões africanas era indissociável da sua evangelização. A soma reunida foi, por isso, canalizada para uma associação missionária” (Abreu, 2005, p. 2).

⁷³ A educanda, Sara de Matos (assim como a irmã mais nova) na realidade estivera ausente do pensionato durante alguns dias sob a responsabilidade do pai de quem era “filha natural” (órfã de mãe) e a autópsia apura que fora estuprada. A pedido do próprio pai, a Irmã Coleta administrara um laxante à criança, que estava indisposta. A partir desse dia, a criança mostra-se inquieta e incomodada e questiona uma colega: “o casamento civil é pecado?”. A Irmã Coleta administra novamente sal amargo (sulfato de magnésio). O certo é que a educanda morre nessa noite, procedendo o pai à acusação de suspeita de homicídio. No decorrer das averiguações, referiu-se que havia circulação de padres no convento das Trinas, o que desviou a atenção da estadia da educanda em casa de uma mulher dona de uma pensão duvidosa a quem o pai a confiara durante

“melhores advogados do país” (Neves, 2011, p. 63)⁷⁴ e nunca deixa de acreditar na inocência da Irmã Coleta e de apoiá-la pessoalmente ou enviando mensagens de coragem. Enfrenta um longo período de adversidades sem qualquer manifestação de solidariedade das autoridades eclesásticas, o que de algum modo se deve à conjuntura histórica.

O núncio Doménico Jacobini, que tinha chegado a Portugal no início do caso, apenas a 17 de agosto reporta o caso das Trinas para a Santa Sé interpretando-o como: «negra manobra excogitada pelo partido radical e republicano contra todas as Ordens religiosas» e declara «em todas as circunstâncias, a Cúria Patriarcal ajudou as Irmãs como podia» e que o «Prelado tinha a alma traspassada com o infeliz caso» (CP, doc. 844, cit. por Cf. Moura (2013) p. 145).

Cinco anos de perseguição – 1891 a 1896 - vão acalmando a própria imprensa que acaba por reconhecer a difusão de calúnias em torno do caso da Irmã Coleta. Foi o caso do jornal republicano *O Século* que em 1910 publica sobre o assunto:

Tendo-se provado de sobejo a inculpabilidade da Irmã Coleta, *O Século*, com receio de ver-se acoimado de reacionário, sustentou a campanha difamatória contra a pobre religiosa, apenas com o intuito ganancioso de melhorar as finanças, não perdendo leitores, mas antes aumentando a tiragem (CP, doc. 1969)

O certo é que a Superiora teve que enfrentar vicissitudes não só vindas do exterior com ataques permanentes ao convento acoimado de “um açougue de virgens” (CP, doc. 911) mas devido ao caso em apreço, sofreu o exílio imposto pelo Cardeal Patriarca D. José Sebastião Neto, confinando-a ao Colégio do Conventinho, proibindo-a assim, de permanecer no Convento das Trinas e de se dirigir ao seu primeiro Diretor espiritual (2^a Crónica, 2^a parte, p. 128) ⁷⁵.

o referido período de ausência do convento. Deveu-se ao trabalho de dois advogados, Dr. Carlos Zeferino Pinto Coelho e seu filho Domingos Pinto Coelho, recorrendo ao Supremo Tribunal, a comutação da sentença para homicídio involuntário e consideradas falsas as acusações feitas pelo Ministério Público. (Moura, 2013, pp. 126-141; Moura, 1991, pp. 130-131. «A defesa do caso das Trinas foi ganho porque o Dr. Carlos Zeferino Pinto Coelho soube apresentar uma interpretação jurídica de forma objectiva, equilibrada, desapaixonada, respeitando a razão e usando de audácia» (Neves, 2008, p. 218).

⁷⁴ Na realidade provaram ser bons advogados, tanto o pai como após a sua morte em 1893, o filho que, segundo a autora, «foram ambos verdadeiros apóstolos na causa que defendiam, porque era de religião [...] e da Família Franciscana, a que se honram de pertencer» (2^a Crónica, p. 28; Moura, 1991).

⁷⁵ O Cardeal Patriarca, devido ao «caso das Trinas» tornou-se mais exigente e rigoroso com a Congregação. Queria que as Irmãs se isolassem do mundo, na prática, mas esquecia-se que esse tipo de atitude era próprio

Mas a Mãe Clara «nunca desistiu» (2ª Crónica, 2ª parte, p. 192). Não temeu perder o cargo de Superiora Geral (CP I). «Sustentada pelo amor à verdade, à justiça e ao bem, entrega-se em missão universal, aparecendo ao mundo como mulher forte, justa, prudente, terna e compassiva, *assumindo o sofrimento com valentia e domínio*» (CP I, citado por Neves, 2011, p. 67), ou seja com *fortaleza*. «O sol da justiça pode eclipsar-se por um momento, mas é para reaparecer com maior esplendor» (Carvalho, 2002, p. 65)⁷⁶. Certamente, pensamentos de natureza semelhante a este último da sua autoria a acalentariam no árduo caminho que teve que percorrer até ao fim dos seus dias, para além de muitos outros que deixam bem claro a sua interiorização bíblica.

A Fundadora enfrenta os desafios com coragem e incentiva a união das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras, sabendo que só assim poderá continuar a missão *ad gentes*: «Lembrai-vos que a união faz a força! Sem união não há paz! E a verdadeira paz de alma é que nos dá força e coragem no meio dos sacrifícios da nossa vida! Sede em tudo [...] verdadeiras Irmãs Hospitaleiras e assim dareis mais glória a Deus, maior edificação no mundo [...]. (III Fontes da CONFHIC, p.38)

«A união faz a força» na expressão de Mãe Clara visa uma união de verdade, de caridade, de amor: «trabalhem com amor e por amor» (Carvalho, 2002, p. 18), sempre em solidariedade com a humanidade sofredora, fazendo dos pobres, os preferidos, o seu *próximo*: «Olhem, aquela é que é a minha gente!...» (2ª Crónica, p. 94). Não procura as honras do heroísmo mas o humanismo solidário, transformando-se num «manual de vida evangélica, aproximando-se da realidade humana para a curar» (Neves, 2011, p. 89)⁷⁷: «Trabalhem com fervor e verdadeiro espírito de fé» (Carvalho, 2002, p. 23). Este ideal de vida, centrado na pessoa humana, em diálogo fraterno com os mais necessitados e com os ricos em favor dos necessitados, alivia a crise social do seu tempo: «o nosso mais ardente desejo é ajudar e acudir ao próximo desvalido e sofredor» (Carvalho, 2002, p. 56).

de ordens com outro cariz que não o hospitaleiro, de assistência ao domicílio. As Irmãs eram caluniadas e o clero olhava a mulher como *sexo fraco*. (CP I, - O 1º Visitador Apostólico da Congregação, padre António de Santa Maria, jovem autoritário, afirmava que *as mulheres não tinham capacidade para se governar sem ajuda masculina*).

⁷⁶ A autora, Irmã FHIC, Maria Lucília de Carvalho colhe e publica pensamentos da Madre Maria Clara do Menino Jesus, recolhidos dos seus escritos, acompanhados da respetiva fundamentação bíblica.

⁷⁷ Interpretamos a expressar “curar” como tendo duplo sentido: curar pela ação de enfermagem Franciscana Hospitaleira mas também não nos podemos alhear de que toda a ação é empreendida por Amor de Deus e guiada pelos valores do Evangelho: «Em vossas conversações misturem sempre algumas palavras que lembrem a vida espiritual». (Carvalho, 2002, p. 50).

Esta luta pela «união» iria decorrer durante toda a sua vida⁷⁸ mas quando morre, em 1 de dezembro de 1899, com 56 anos, deixou 79 casas abertas e mais de 560 Irmãs em Portugal continental, Guiné, Cabo Verde, Angola e Índia. A Irmã Maria Clara tinha recebido mais de mil religiosas, além de 240 postulantes não admitidas ao noviciado. Tinha aberto mais de 100 Comunidades, num total de 148 obras, visto que havia Comunidades com duas e três obras anexas (Moura, 2013, p.287)⁷⁹.

Na notícia necrológica do jornal *O Correio Nacional*, no dia 2 de dezembro de 1899, constam os seguintes dados que nos dão uma perceção completa da obra da Fundadora:

O número dos doentes tratados pelas Irmãs nas casas particulares e nos hospitais elevou-se no último triénio (sublinhado nosso) a 20.000.

O número de crianças a seu cargo nas diversas casas de educação [...] aproximase de 2.000 e os inválidos que lhes são confiados são em número de dois mil aproximadamente.

Nas cozinhas económicas, o movimento diário regula por umas 11.000 a 12.000 refeições servidas pelas Irmãs (Rema, 2008, p. 348).

Podemos concluir que a sua obra foi assinalável pela dimensão, pela importância para os diversos locais onde se realizou, testemunhados pelos constantes chamamentos de auxílio às Irmãs por variadas entidades civis pese embora as perseguições coevas a

⁷⁸ As vicissitudes que a Mãe Clara enfrentou no seio da comunidade religiosa, estão bem documentadas em Moura (2013). Essa matéria elucida e reforça o carácter de fortaleza da Fundadora, apesar das consequências que irá ter na sua débil saúde.

⁷⁹ Um breve historial dos colégios da CONFHIC em Portugal (continental) com uma passagem forçosa por Espanha - (André, 2013, p. 8): «O primeiro Colégio a funcionar foi o de Nossa Senhora da Conceição, também conhecido por Colégio da Rua da Fonte⁷, em Carnide. Mais tarde em **1858**, passam para o Pensionato de S. Patrício, como casa de educação. Em **1871**, marco importante, foi a fundação da Congregação genuinamente portuguesa.⁸ Em **1872**, surge a primeira escola da congregação em Vale de Santarém, de seguida as creches do Campo Grande e de Santa Maria em Lisboa, em **1875**. Em **1876**, abriram o Colégio de Santa Margarida, o Colégio de São José do Varatojo, em Lisboa e o Colégio da Benedita, em Leiria. Em **1877**, o pensionato de S. Patrício muda para as Trinas, externato de meninas pobres. Em **1878**, surge o Colégio da Lagoa em Lisboa, o Colégio de Nossa Senhora de Lourdes no Porto e o Colégio de Nossa Senhora de La Salette em Vila Cova da Campeã. Em **1879**, nasce o Asilo de Infância desvalida de D. Maria Pia em Ponte de Lima. Em **1897**, o Colégio de S. José de Bairros, Lousada. Todas as instituições mencionadas foram fundadas ainda em vida da fundadora. Esta morre em **1899**, deixando algumas dessas obras ainda abertas, outras já encerradas. De referir que a única que prevalece até aos dias de hoje e é objeto

instituições religiosas, e pelo legado às gerações vindouras que iriam dar continuidade até aos dias de hoje, passado que é mais de um século.

3.3. Teonomia pedagógica: “Deus, Alma, Eternidade”

Percorrido em traços largos o século em que teve lugar a fundação da Congregação das Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição, privilegiando a visão histórica das relações entre Estado, Igreja e sociedade, devido ao carácter religioso do ideário em

de estudo, é o Colégio de S. José de Bairros. Com a revolução republicana, conseqüente perseguição e expulsão do Convento das Trinas, as Irmãs prosseguiram a sua missão, principalmente no norte do país. A sede da Congregação passou para uma casa alugada em Santo Tirso, onde permaneceu desde Outubro de 1910 a Janeiro de 1911. Nesse mesmo mês e ano, foi transferida para a Casa de S. Telmo, em Tui (Espanha), onde se manteve até 1912, e, desde essa data até 1936, para a Quinta da Saraiva, igualmente em Tui. Em 1926 é permitido o ensino religioso nas escolas portuguesas. Entre outros colégios fundados entretanto, apenas perduraram até aos dias de hoje, o Colégio Nossa Senhora da Bonança, em Vila Nova de Gaia, fundado em 1927; o Colégio Moderno de São José em Vila Real, em 1928; mais tarde em 1936, o Externato de Santa Joana em Ermesinde e finalmente em 1941 o Colégio Conciliar Maria Imaculada em Leiria. É de realçar que apenas em 1934 foram legalizados os Colégios».

apreço no presente escopo; caracterizado o perfil da sua cofundadora pela sua trajetória de vida e pelas fontes que nos permitem a ousadia de tentar fazê-lo; cumpre-nos agora refletir sobre o desiderato a que nos propusemos e que nos concentra na componente pedagógica da obra da Mãe Clara do Menino Jesus.

A obra pedagógica de “Mãe Clara” decorre de uma história de vida que se auto interpreta e se auto avalia como sendo essencialmente uma “vocação religiosa” que aspira à identificação com o ideal de perfeição ética cristã, unindo as virtudes da humildade e da caridade. Portanto, a conceção dos objetivos da Educação e da forma da relação educativa não se fundamenta explicitamente em nenhuma corrente psicopedagógica académica. Ao invés, a axiologia cristã, moldada pelo carisma franciscano, configura plenamente a prática pedagógica, como declaram as *Constituições de 1970*, procurando interpretar a sensibilidade educativa da “Mãe Clara” e mostrando algum distanciamento crítico relativamente às Ciências Psicopedagógicas, então emergentes:

[...] considerando que o melhor código de psicologia é o Evangelho e o melhor método de pedagogia é o amor, procurem alicerçar neles toda a formação, completando-a com o

seu testemunho pessoal e comunitário de simplicidade, alegria, abertura e acolhimento, características tão vivas do espírito franciscano. (Constituições da CONFHIC)

A formação do carácter moral afigura-se, assim, como a finalidade primordial da educação, baseando-se no exemplo de vida do próprio educador, em consonância com as *Primeiras Constituições* em vigor no noviciado de Calais, onde Mãe Clara se formou:

Tanto as Irmãs Mestras como aquelas que se encontram em relação com as crianças deverão olhar como principal cuidado formar a virtude no coração das educandas e ensinar-lhes a conhecer e servir a Deus. A educação que elas darão deverá ser simples e modesta, ainda que tão completa quanto possível. O bom exemplo contribuirá muito para obter esse resultado. (Constituições da CONFHIC)⁸⁰

A instrução do espírito subordina-se à formação da virtude ou do “coração”, o que significa que educar consiste em *Lucere et Fovere*, “Iluminar e Animar”, ou seja, na expressão de Mãe Domingas que denota essa mesma hierarquização de valores, educar implica: “fazer brotar e desenvolver nas crianças, não só o conhecimento das coisas úteis na sociedade, mas **muito mais ainda** a ciência divina do espírito de Jesus Cristo” (II Fontes da CONFHIC) ⁸¹ (ênfase nossa).

Neste sentido, o educador deve adotar uma relação de profunda vinculação afetiva com o educando. No seu testamento espiritual, o Pe. Beirão, mentor da Obra das Irmãs Hospitaleiras, utiliza a metáfora do “anjo protector” e da “mãe adoptiva” para expor o modelo ideal de relação educativa:

As Irmãs serão os anjos protectores da juventude confiada aos seus cuidados, desvendando-lhes a inteligência, inculcando-lhes no coração o amor e a luz da verdade.

⁸⁰ CONFHIC, *Primeiras Constituições* (Calais).

⁸¹ (*Extractos das circulares das Madres Gerais*). Mãe Domingas, 04.10.1929

Serão mães adoptivas daquelas infelizes criancinhas, às quais a morte tiver reduzido à triste condição da orfandade. [...]

Ides servir de mães, educando; de Anjos Rafeais, ensinando o caminho dos céus às crianças com as vossas lições, em vossas palavras. (1ª Crónica, p. 29)

No que respeita às habilitações das Mestras, aos métodos didáticos e aos princípios de desenvolvimento curricular, a Escola Franciscana Hospitaleira da Imaculada Conceição funcionará em conformidade com as normativas oficiais - os Estatutos de 1873 (art. 30º) estabelecem: “As Mestras de educação serão aquelas que tiverem as habilitações exigidas pelas leis e reger-se-ão pelas leis e ensinarão pelos métodos e livros mandados adoptar pelo Governo” - e com as expectativas socioculturais. Note-se, a este propósito, a referência recorrente ao ensino dos “lhares próprios do sexo” dos educandos/as. A título de exemplo, registre-se a seguinte passagem do Relatório da Comissão Instaladora (1884) referente ao Colégio D. Maria Pia de Ponte de Lima:

Ensina-se a ler, escrever e contar, coser, fazer meia e renda e crochet. Habilitam-se as alunas para os exames de instrução primária elementar e complementar; a bordar a branco e a matiz, a lã, a missanga, a ouro, e a marcar e fazer flores. E também se ensina a língua francesa e inglesa e a tocar piano. (2ª Crónica, p. 87)

Pela sua vontade de acolher os desafortunados, bem patente nas suas palavras ao passar um dia, na cidade de Lisboa: «Quem me dera poder arranjar uma casa bem grande para poder recolher todas estas criancinhas que vejo ao abandono por estas ruas! Quem me dera poder eu mesma ensiná-las e sustentá-las!...» (2ª Crónica, p. 86), a Mãe Clara nunca limitava o número de crianças gratuitas, fosse nas Trinas, ou nos colégios e escolas entregues às Irmãs, pelo que no começo da Congregação, quase não se fazia distinção entre «asilos de infância desvalida» e «colégios». Refere a Crónica do Centenário (Rema, 2008, p. 507):

Em princípio, asilo destina-se a crianças internas, sem recursos, educadas e instruídas por mera caridade; colégio destina-se a crianças com recursos, podendo ser internas ou

externas. Os chamados “colégios” das Irmãs Hospitaleiras eram povoados quase na totalidade por crianças pobres e só por excepção é que uma ou outra pagava mensalidade.

A Fundadora procurava para além de as agasalhar e alimentar, dar-lhes também a formação e instrução necessária para terem um meio de vida honesto e seguro. O zelo pela saúde das educandas era outra preocupação que a levava a providenciar a ida para a praia (Santa Cruz) no verão, de todas as crianças dos colégios sítos em Lisboa e nas proximidades, que eram completados com passeios pelos pinhais cercanos (Moura, 1991, p. 221; 2ª Crónica) ⁸²

Apesar de enfrentar grandes dificuldades financeiras, estabeleceu a partir de 1885, a distribuição diária de sopa aos pobres que se apresentassem nas Trinas (mais de 100), estando uma Irmã encarregada de lhes ir dando «algumas noções de Religião e rezava com eles algumas orações, habituando-os a louvar e agradecer ao Doador de todos os bens» (Moura, 1991, p. 222).

Constituía esta ação de bem-fazer um exemplo para as educandas, cumprindo nessa vertente, a primeira norma pedagógica das Constituições da CONFHIC de 1890 (cap. 6º, art. 8º): «formar a virtude e o coração das educandas e ensinar-lhes a conhecer, amar e servir a Deus».

E as educandas davam mostras de seguir a «filosofia do nosso Mestre», na expressão de Moura (1991, p. 223), pois era nas pequenas coisas que demonstravam amor pelo próximo: faziam pequenos embrulhos de frutas e doces que lhes ofereciam e entregavam-nos à religiosa que distribuía comida aos pobres com o intuito de os «consolar com aqueles mimos» (Moura, 1991, p. 223) ⁸³.

⁸² «Durante os meses de Junho e Julho iam as crianças do Asilo das francesinhas, em dois turnos, porque eram muitas. Nos outros meses iam as das Trinas, Benfica, Conventinho, Varatojo, Aldeia Gavinha. Para o terno coração da Mãe Clara todas tinham o mesmo direito ao seu amor e aos seus benefícios, por isso, não fazia excepção de ninguém» segundo o relato da Crónica referenciada.

⁸³ De facto, Cristo na cena do Juízo final enumera as manifestações mais simples do amor: «Tive fome e me destes de comer; tive sede e me destes de beber; peregrinei e me acolhestes; doente e me visitastes...» (Mt. 25, 34-36); «De cada vez que o fizestes a cada um destes meus irmãos mais pequenos, a mim o fizestes. Portanto, ide para a vida eterna que vos está preparada» (Mt. 25, 40). (Ambas as passagens do Evangelho de Mateus citadas por Moura, 1991, p. 223.

Em continuidade com o que precede, verificamos, numa análise exploratória do conteúdo dos projetos educativos dos estabelecimentos de ensino da CONFHIC, em vigor na atualidade (Carvalho, 2003), que perdura a presença estruturante de uma reflexão ético-axiológica. Esta gravita, naturalmente, em torno das “palavras compendiosas: Deus, Alma, Eternidade”⁸⁴, significando vigorosamente o primado do Horizonte de Fé sobre o mero sucesso académico-social, assim como o primado da interiorização da Virtude cristã sobre a simples transmissão dos saberes científicos “humanos”.

⁸⁴ A expressão original de Mãe Clara é a seguinte: “Reflecti bem nestas três compendiosas palavras: Deus, Alma, Eternidade”. (Carvalho, 2002, p. 25.)

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4

OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO EMPÍRICO

4.1. Problemática, objetivos e paradigma de investigação

Se a *comunidade* é aquela em que todos os homens *comungam* os valores da *cidadania terrestre*, ela transforma-se na *Família Humana*. (Dias, 2009, p. 286)

O sentimento de pertença à mesma comunidade, que constitui a marca da cidadania terrestre fundamenta-se não somente no facto de vivermos na mesma Terra, mas de nos «alimentarmos das mesmas raízes da unidade de origem, de vida e de destino» (Dias, 2009, p. 286).

Neste sentido, e ainda na linha de pensamento de Dias (2009), podemos inferir que a Família Humana engloba as coisas (meios), ou seja, valores materiais; as pessoas humanas (fins) – valores humanos; e os ideais (verdade, justiça, amor, paz,) – valores superiores.

O problema maior reside na hierarquização desses valores, em constante mutação ao longo do devir histórico. Assim, o referido autor, identifica três linhas de comportamento humano distintas:

- Competição com o intuito de apropriação dos bens materiais, ignorando, negando e combatendo o outro;
- Abertura e aceitação do outro para, num espírito solidário e cordial, debater os problemas comuns;
- Consciencialização dos laços de consanguinidade e disponibilidade para ajudá-lo e servi-lo, reconhecendo e respeitando os valores que a todos nos transcendem.

Neste contexto amplo de atitudes da Família Humana, conduzimos o questionamento para o campo de um projeto educativo que englobe todas pessoas humanas como meta, centrando a busca de respostas numa investigação académica enquadrada num estudo de caso.

Assim, partindo de um estudo de caso em torno duma congregação religiosa católica (CONFHIC) que se enraíza no tempo da sua cofundadora – Beata Maria Clara do Menino Jesus, o principal objetivo desta investigação é compreender o sentido e o lugar de um projeto educativo de inspiração religiosa católica no contexto social atual marcado por uma forte secularização.

Em função deste objetivo geral, foram colocados os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC, no âmbito de uma dimensão experiencial.
2. Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar, no âmbito de uma dimensão social.
3. Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade, no âmbito de uma dimensão crítica.

Para alcançar os objetivos enunciados, o estudo tomou por objeto a congregação religiosa católica (CONFHIC) com especial enfoque na sua identidade com a cofundadora Beata Maria Clara do Menino Jesus, tendo como elementos empíricos as vivências e reflexões (retrospectivas e prospetivas) de um conjunto de participantes selecionados em função dos referidos objetivos.

Na escolha de um caminho com sentido, ou seja da metodologia⁸⁵ apropriada à prossecução do presente estudo, importa ter em presença as várias opções que se oferecem ao investigador.

É consabido que os métodos de investigação em ciências sociais têm sido alvo de debate, resultando em diversas perspetivas conceptuais e metodológicas no que concerne à produção e legitimação do conhecimento (Morgado, 2012)

Pese embora, as várias perspetivas tenham como objetivo comum *conhecer a realidade*, foram-se congregando em torno de duas tendências principais:

por um lado, os modelos de investigação e conceção científica de índole experimental (ou quase experimental), de teor positivista, que se evidenciaram no desenvolvimento das ciências naturais e viriam a adquirir, durante um longo período de tempo, *o monopólio da cientificidade*;

por outro, os modelos metodológicos de investigação, de índole hermenêutica e fenomenológica, que apesar de diferentes designações – qualitativos, etnográficos, interpretativos... – se preocupam globalmente em indagar o significado dos fenómenos no contexto em que se produzem. (Pérez Gómez, 1995a, referido por Morgado, 2012, p. 11)

⁸⁵ A palavra metodologia, na sua etimologia, significa a escolha de um caminho com sentido.

Assim, a natureza qualitativa da investigação, de cariz interpretativo, que busca encontrar sentidos para um ideário educativo com base no discurso dos participantes selecionados pelo seu grau de relevância relativamente ao objeto de estudo, impôs-se como sendo a adequada ao estudo em enfoque, sendo que as interpretações a que levam as inferências pretendem buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, para além de uma aparente superficialidade das afirmações dos atores (Bardin, 2009).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 54) «os investigadores qualitativos pensam que o facto de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos».

Foi com o intuito enunciado pelos referidos autores, que optámos pela metodologia explanada, ainda que tenhamos consciência que «o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência». (Bogdan & Bilken, 1994, p. 55)

Morgado (2012) invoca as inferências de Popkewitz (1988), no campo das ciências sociais, particularmente no campo da educação, sobre a existência de três paradigmas que definem e estruturam as respetivas práticas de investigação, gerando distintas visões da realidade:

- o paradigma *empírico-analítico*, de carácter positivista, comprometido com o controlo empírico e o domínio técnico e cujo propósito principal consiste em elaborar uma teoria de ensino que ofereça um conjunto de proposições específicas que descrevam e prescrevam as práticas educativas;
- o paradigma *simbólico*, orientado para a prática, que atende às interações sociais e comunicativas que ocorrem nas situações sociais e apela aos pontos de vista dos indivíduos para configurar o sentido da realidade e o desenvolvimento do conhecimento;
- o paradigma *crítico*, de cariz reflexivo, um enfoque configurado numa vertente política e orientado para a mudança social; tenta compreender as rápidas transformações sociais, com base nas relações existentes entre valor, interesse e ação. (Morgado, 2012, p. 17)

Se atendermos à definição de Popkewitz (1988), retomada por Morgado (2012, p. 17), da sociedade como uma «realidade que se constrói, se nutre e se mantém através de

interações simbólicas e modelos de comportamento, interações essas que servem de base à elaboração e manutenção das normas que regem a vida social», o nosso estudo enquadra-se, inelutavelmente, no paradigma simbólico.

Morgado (2012), referenciando Goodman (2001), infere que os apologistas do paradigma *simbólico*, também designado por interpretativo, hermenêutico ou fenomenológico, entendem que as pessoas são «agentes ativos na criação da sua própria realidade social», a qual resulta da «interação das disposições internas dos indivíduos e das forças externas que limitam a sua ação dentro de um determinado contexto social» (Goodman, 2001, citado por Morgado, 2012, p. 17).

Estamos perante uma perspetiva, segundo a qual, os indivíduos não reagem apenas a estímulos que recebem do exterior, mas, ao invés, apropriam-se da realidade que os rodeia, interpretam o meio em que inserem e atuam em consonância com as suas próprias interpretações, «comunicam simbolicamente com os outros e consigo próprias, o que lhes permite adquirir um determinado sentido da realidade, conferir significado ao meio onde interagem e, simultaneamente, criar o seu próprio mundo» (Morgado, 2012, p. 18).

Na mesma linha, Goodman (2001, citado por Morgado, 2012, p. 18), entende que «o principal interesse no estudo da realidade social radica em compreender o significado que as pessoas dão às suas ações e às daqueles com que partilham o seu mundo».

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008) situam os princípios do *interacionismo simbólico* nos estudos da etnóloga Margaret Mead – *Coming of Age in Samoa* (1928) – e inferem que a conceção do Homem e do seu comportamento, parte do pressuposto que o indivíduo possui uma certa liberdade de ação, ou seja, rejeita «qualquer forma de ação baseada no determinismo social» (Poupart, 1981, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 60).

No campo da Educação, estas teorias e práticas viriam a desenvolver-se por Spindler (Stanford) e Kimball (Columbia), prosseguindo em Inglaterra, no decurso dos anos 60 com os trabalhos de Stenhouse, Elliot e Adelman (Erikson, 1986, referido por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 60). Finalmente, um marco relevante para a afirmação da investigação qualitativa, foi a publicação, em 1983, de um periódico canadiano consagrado aos estudos fenomenológicos em educação, a *Phenomenology + Pedagogy*. (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008).

Com base no que precede, justificamos a opção metodológica por um estudo qualitativo, enquadrado num paradigma simbólico, que toma por objeto as vivências e reflexões retrospectivas e prospetivas de um conjunto de participantes, relativamente a aspetos educativos e educacionais da CONFHIC, instituição igualmente em enfoque, com vista a problematizar e tentar dar resposta ao objetivo principal do estudo.

4.2. O estudo de caso como estratégia de investigação

Importa no presente capítulo esclarecer o que se entende por estudo de caso. Existe uma grande diversidade de “casos” e de “objetivos”, e conseqüentemente, um vasto leque de tipos de estudo de caso.

De acordo com as várias tipologias consideradas na literatura⁸⁶, consideramos que se trata de um estudo de caso que se identifica com «estudo de caso único» (Yin, Punch, Bogdan & Biklen, Lessard-Hébert, Goyette & Boutin) estudo de caso intrínseco (Stake) «plano de caso único inclusivo» (Yin). Por outro lado, ao atentarmos à sistematização de Arnal, Rincón e LaTorre (1994 referido por Morgado, 2012, p.67) sobre estudos de caso, que de uma forma mais minuciosa, consideram que existem, pelo menos, sete tipos de estudo de caso distintos, poderíamos situar-nos numa modalidade composta, em parte, por um *estudo de caso institucional* associado a uma componente de *histórias de vida*, na medida em que ambas as situações estão em equação e através das quais se pretende, dada a sua complexidade, uma compreensão tão profunda quanto possível.

De um modo genérico, um estudo de caso é uma estratégia de investigação que visa analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), permitindo tecer comparações com outros casos e formular determinadas generalizações.

⁸⁶ Os autores (1994), Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008), Yin (1994), Punch (1998), distinguem dois tipos de estudo de caso: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Stake (2007) propõe três tipos de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, instrumental e coletivo. Yin (1994) divide os estudos de caso em quatro modalidades: plano de caso único, global ou inclusivo, e plano de caso múltiplo, global ou inclusivo.

Partindo desta última ideia, Chizzotti (2006, p. 138) entende que «nada impede que se façam analogias consistentes com outros casos similares». Stake (2007, p. 24), por seu lado, afirma que «o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização». Pese embora, a finalidade do estudo de caso seja tornar compreensível o caso, através da particularização, o mesmo autor também coloca a hipótese de em determinadas circunstâncias, um estudo de caso poder estabelecer a generalização para outro caso. Stake (2007, p. 24) distingue, ainda, «pequenas generalizações» de «grandes generalizações», sendo que as primeiras são entendidas como pequenas inferências internas que o investigador pode elaborar sobre um dado caso. Por seu lado, as grandes generalizações podem assumir uma assinalável relevância para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes.

Outro termo surge nas controvérsias sobre generalização, e que merece referência pela sua significância mais precisa sobre as possibilidades de transpor conhecimento de um caso para outro: «extrapolação» (Patton, 1990, referido por Gomes, 2004). Entende-se pela expressão, que as conclusões de um estudo de caso poderão ser significativas e transferíveis para outros casos, perante a avaliação das condições específicas e contextuais de cada situação.

Segundo McKernan (1999, citado por Morgado, 2012, p. 57), um estudo de caso é «uma recolha formal de dados, apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único, e inclui a análise de dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos, no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação».

Algumas limitações são apontadas relativamente ao estudo de caso, enquanto estratégia de investigação. Yin (2005) estabelece-as em três domínios:

- i. Fornece uma base muito reduzida para generalizações (no entanto, podem-se procurar generalizar proposições teóricas) (comentário nosso);
- ii. Tratando-se de um estudo, eventualmente, extenso o investigador poderá não ter tempo e os recursos necessários ao seu desenvolvimento (mas poder-se-ão utilizar técnicas de recolha de dados que agilizem o processo e, por outro lado, a apresentação do documento não obriga a que seja uma narrativa detalhada) (comentário nosso).

- iii. Pode ocorrer falta de rigor na recolha, estruturação e análise dos dados, decorrente de preconceitos introduzidos pela subjetividade do pesquisador (existem maneiras de evidenciar a validade e credibilidade do estudo) (comentário nosso).

Com base no que precede, entende-se a afirmação de Stake (1999, citado por Morgado, 2012, p. 59): «a epistemologia do investigador qualitativo é existencial (não determinista) e construtivista», ou seja, para a compreensão dos fenómenos tem que considerar «uma ampla variedade de contextos: temporais e espaciais, históricos, políticos, económicos, culturais, sociais e pessoais». Considerando esta globalidade, aponta outra característica, de importância primacial numa investigação deste tipo, assinalada por Morgado (2012, p. 59): «o investigador não descobre, antes constrói o conhecimento». Este aspeto é corroborado por Erickson (1989, referido por Morgado, 2012, p. 59), na medida em que entende que os resultados da investigação qualitativa não são tanto *descobertas* como *asserções*.

A consciência dos princípios enunciados importa na realização da investigação, conduzindo a técnicas de recolha e tratamento e análise de dados que potencializem a objetividade e fiabilidade do estudo.

4.3. Técnicas de recolha e análise de dados

Partindo do princípio que «é o processo de pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos para elaboração do conhecimento» e que, conseqüentemente «as opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos» (Gamboa, 1995, p. 64), optámos, como técnica de recolha de dados, por um inquérito por entrevista fechada ou estruturada, devido à dispersão geográfica dos participantes no estudo e à necessidade de se garantir o máximo de uniformização e comparabilidade das respostas (Bogdan & Biklen, 1994), cuja administração se realizou por recurso a correio eletrónico, tendo sido enviados onze inquéritos por entrevista, dos quais se obteve o retorno na totalidade.

No tratamento da informação recolhida através dos discursos dos participantes do estudo, plasmados nos inquéritos por entrevista, recorreremos à análise de conteúdo.

Trata-se de uma técnica que privilegia a realização de *inferências*⁸⁷ no que concerne às mensagens, de acordo com a definição de Krippendorff (1982, citado por Morgado, 2012, p. 105) sobre análise de conteúdo como sendo uma «técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto». Igualmente Bardin (2009) entende a análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2009, p. 37)

Bardin (2009) indicia o campo de atuação da análise de conteúdo nas «mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissémico, esconde-se um sentido que convém desvendar (Bardin, 2009, p. 120).

Por seu lado, Morgado (2012) com base em Amado (2000), conclui que a análise de conteúdo, não só permite uma representação rigorosa e objetiva dos conteúdos das mensagens, mas também possibilita um “avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o (...) *contexto de produção*», sendo este um aspeto que sustenta a aplicação criativa da análise de conteúdo a um vasto campo de comunicações, sobretudo as que traduzem visões mais subjetivas do mundo. (Morgado, 2012). O mesmo autor entende que esta é a característica mais importante da análise de conteúdo, mormente atentando a que qualquer tarefa interpretativa, em particular no campo das metodologias qualitativas, «carece de espírito crítico e criativo, aspetos que são conseguidos através da realização de inferências» (Morgado, 2012, p. 106).

⁸⁷ Com base no seguinte raciocínio de Freud (1961, citado por Deshaies (1997, p. 215): «só depois de um exame mais aprofundado do domínio dos fenómenos considerados (...) podemos captar com mais precisão os conceitos científicos fundamentais (...) para torná-los mais amplamente utilizáveis bem como mais livres de qualquer contradição», Deshaies (1997, p. 215) sente-se levado a «ultrapassar a lógica das proposições para atingir a lógica das consequências de factos ou acontecimentos, isto é daquilo que resulta de uma determinada situação num determinado momento. Por conseguinte, não se trata daquilo que está implicado por uma proposição precedente para a qual é possível outra proposição, mas de conceber o material da experiência como base do raciocínio e meio de controle deste».

Na proposta de Bardin (2009, p. 121), a análise de conteúdo obedece a três etapas:

- i. A pré- análise;
- ii. A exploração do material;
- iii. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Aplicando a primeira fase ao presente estudo - pré-análise - procedemos à organização de toda a informação recolhida e iniciámos uma *leitura flutuante* (Bardin, 2009) com o intuito de fazer uma apreciação global dos resultados, seguindo a sugestão da autora de repetir a leitura com o objetivo de aumentar a familiaridade com os dados a tratar.

No escopo do trabalho, o *corpus de análise* foi selecionado (Vala, 1986), sendo constituído pelos inquéritos por entrevista estruturada, efetuados. A categorização é parte integrante da análise de conteúdo (Bardin, 2009) e segundo Vala (1986, p. 111) «a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos». No presente estudo foram selecionadas aprioristicamente, dimensões.

A *exploração do material* é a fase mais longa, sendo a realização das decisões tomas na pré-análise. Implica a codificação dos dados brutos, agregando-os em *unidades de registo*.

A codificação compreende a escolha de unidades de registo, sendo que estas são as unidades de significação a codificar: pode ser o tema, palavra ou frase, ou seja, variam de natureza e dimensão (Bardin, 2009).

Finalmente, tem lugar a terceira fase da análise de conteúdo denominada por Bardin (2009) de tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

Bardin (2009) apresenta as possíveis técnicas utilizadas na análise de conteúdo: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso.

Um discurso é determinado pelas condições de produção e pelo sistema linguístico ao qual está submetido. Tendo como referência essas esferas de um discurso, compreende-se que o processo de produção de um discurso se situa não só pelo referente como pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o recetor. Ou seja, o emissor e o recetor do discurso correspondem a lugares determinados na estrutura de uma formação social (Bardin, 2009)

Então, o objetivo de uma análise do discurso é descobrir as relações existentes entre o exterior e o próprio discurso. A técnica da análise do discurso também envolve operações de desmembramento e de classificação de suas unidades de registo (classificações semântica, sintática e lógica, simultaneamente). Os operadores de ligação também são considerados e desempenham um papel importante na análise.

No presente estudo, optámos pela análise de conteúdo, utilizando as unidades de registo como formas de identificação do discurso produzido pelos participantes, mas com o intuito de tentar interpretar e inferir sem recorrer aos tipos de classificação utilizados na análise de discurso.

4.4. Procedimentos éticos

Assumindo que “nada na construção de uma obra pode ser só de alguém” (Niza, 2011, p. 516), num trabalho investigativo de natureza académica, é uma verdade incontornável que os procedimentos éticos devem ser uma realidade em todas as etapas do seu escopo: desde a pertinência do problema, à validade dos resultados para o desenvolvimento do conhecimento, passando pela escolha da metodologia adequada, aos instrumentos e processos de recolha de dados, ao seu tratamento e divulgação dos resultados.

A investigação, independentemente do caminho epistemológico e metodológico que adotar, deve pautar-se por regras que protejam as pessoas, nomeadamente, preservando o anonimato dos participantes do estudo. Deste modo, a questão do consentimento informado foi salvaguardado incluindo, no topo dos inquéritos por entrevista estruturada, a descrição sumária do estudo no âmbito do qual se solicitou o seu preenchimento e o fim a que ele se destinava.

O inquérito por entrevista estruturada foi validado junto de cinco respondentes, nada tendo havido a reformular, por terem considerado que os objetivos e correspondentes questões estavam enunciados com clareza.

De seguida, enviámos os inquéritos por entrevista, via correio eletrónico para os participantes do estudo (11), o que se justificou pela vasta abrangência territorial que englobou a região autónoma dos Açores. Todos os participantes se disponibilizaram para os preencher e reenviar prontamente, apenas havendo um ou outro atraso, compreensível devido às exigências atuais de tarefas múltiplas a cumprir, mas a totalidade respondeu (taxa de retorno de 100%), ciente da importância individual do seu contributo para um resultado coletivo e significativo da investigação em curso, demonstrando, também os participantes, um sentido ético em função do seu comprometimento prévio, se nos é permitido inferir. Além disso, dado que foram os próprios participantes a enviar as entrevistas, não se procedeu ao reenvio das mesmas para a respetiva validação.

Especificamente, no caso do presente estudo subjaz, ainda, uma questão de natureza ética que diz respeito à relação da investigadora – doutoranda – com a cofundadora da Congregação das Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição. Pese embora, a Beata Maria Clara do Menino Jesus, de seu nome de batismo, Libânia do Carmo Galvão Mexia de Moura Telles e Albuquerque, seja uma mulher do século XIX, tem um grau de parentesco próximo da investigadora (tia bisavó). No entanto, a investigadora, pela sua já longa experiência de historiadora doutorada nessa área e com o reconhecimento da Academia Portuguesa da História, de que é membro correspondente, aliado ao facto de ter optado por ter um orientador científico de reconhecida probidade, na área científica em que se inscreve o presente trabalho, teve particular cuidado na busca constante de objetividade no estudo, contrariando qualquer tendência natural de empatia que possa ser considerada subjetividade de modo a comprometer a validade do estudo.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

5.1. Seleção e caracterização dos participantes

Importa explicitar os critérios subjacentes à seleção dos participantes do presente estudo:

Primacialmente, o facto de terem experiência vivencial na CONFHIC, seja na situação de aluno, de professor, ou em ambas as situações. Três, dos onze participantes que constituem a globalidade dos respondentes, foram educandos numa obra social da CONFHIC, o que também correspondeu a um objetivo subjacente ao estudo, ou seja, pretendia-se uma visão holística, e não restringida aos mais favorecidos económica e socialmente, em função do próprio lema da cofundadora “fazer o bem onde houver o bem a fazer”. Ou seja, trata-se afinal de um conjunto de atores sociais com vivências distintas e, conseqüentemente, com visões *a priori*, igualmente distintas e portanto, complementares.

Seguidamente, a seleção dos participantes teria que obedecer a requisitos de credibilidade. Tratando-se de um estudo qualitativo junto de um número reduzido de participantes, tal condição foi *sine qua non*, pelo que houve uma informação idónea prévia sobre esse prisma, evidenciado *a posteriori* de diversos modos.

Outro critério, foi o de conveniência, pela acessibilidade e disponibilidade, pese embora, a já mencionada distância territorial, mas que foi colmatada pela utilização de tecnologias informáticas, atualmente tão em voga.

Quanto à caracterização pessoal e profissional dos participantes do estudo, foi elaborada com base nos dados obtidos pelo inquérito por questionário (Anexo 2, o qual lhes foi administrado no presente ano de 2015.

Quadro 2 - Caracterização pessoal e profissional dos participantes

Participantes (P)	Faixa Etária	Género	Nº anos aluno na CONFHIC	Nº anos docente na CONFHIC	Nº anos totais na CONFHIC	Habilitações Literárias	Profissão
P1	4	F	5		<u>5</u>	Doutoramento	Professora Universitária
P2	4	F	11		<u>11</u>	Doutoramento	Professora Universitária
P3	4	F	7	18	<u>25</u>	Licenciatura	Professora Ensino Superior Politécnico
P4	4	F	5		<u>5</u>	Licenciatura	Bibliotecária
P5	4	F	3		3	Licenciatura	Farmacêutica
P6	3	M	11		11	Doutoramento	Professor Universitário
P7	4	M	0	24	24	Licenciatura	Professor
P8	4	F	6	32	38	Licenciatura	Professora
P9	1	F	8		8	Mestrado	Educadora de Infância
P10	2	F	12		12	Licenciatura	Vendedora de Comércio
P11	2	F	11		11	Ensino Secundário	Escriturária

Legenda - Faixa etária: 1 - 20-30; 2- 30-40; 3 - 40-50; 4 + de 50

Fonte - Elaboração própria, com base nos dados recolhidos nos inquéritos por entrevista estruturada.

Com base nos dados observáveis no quadro nº 2, elaborámos gráficos sobre os conteúdos, de modo a facilitar a análise.

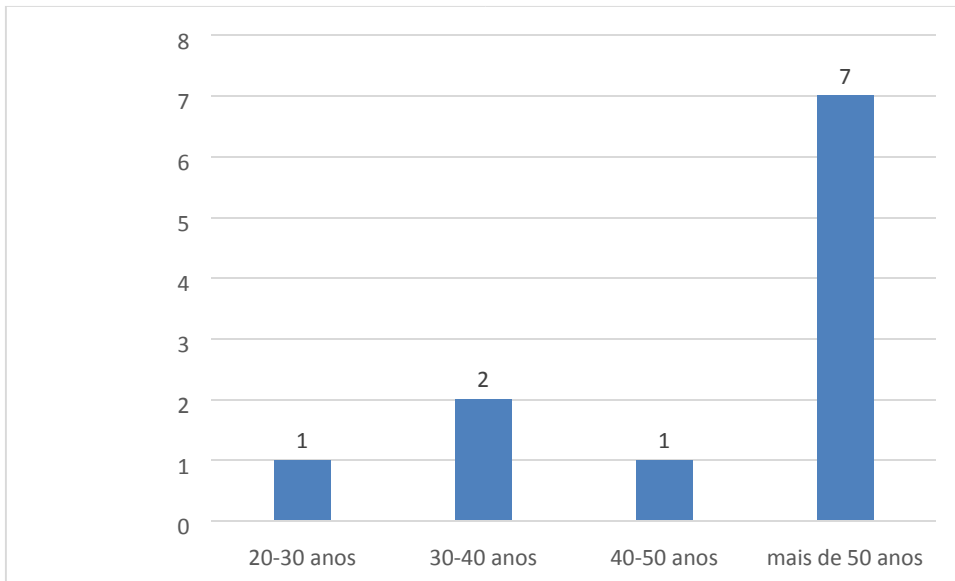


Gráfico 1 Faixa etária dos participantes

Relativamente à faixa etária, nos extremos, as idades estão compreendidas entre os 20-30 anos (P1) e idades superiores a 50 anos, sendo que esta faixa etária é prevalecente (7 casos num total de 11 participantes). Corresponde a uma seleção de participantes não só com vivência na CONFHIC, mas experiência de vida, o que lhes confere, naturalmente, maturidade.

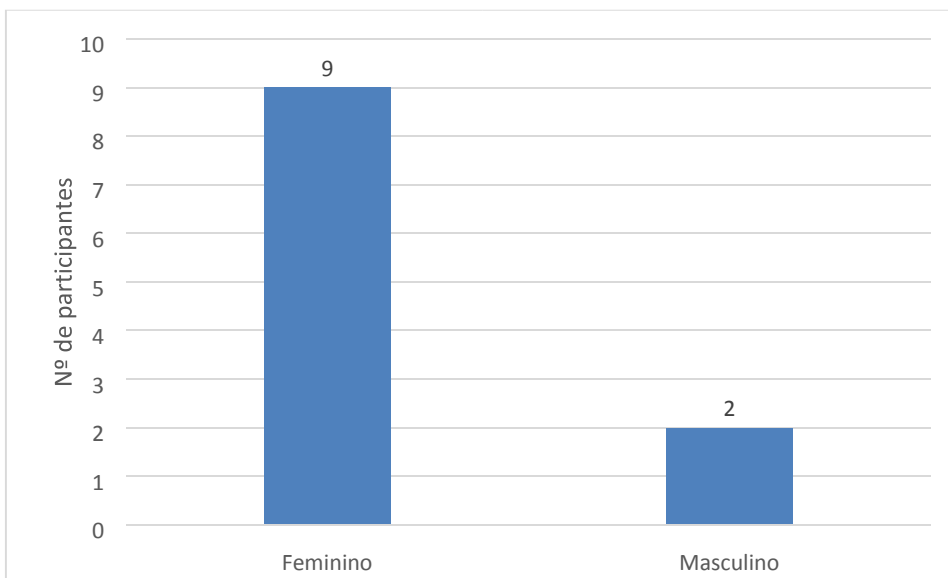


Gráfico 2 Género dos participantes

No que concerne ao género, é maioritariamente feminino, sendo que um dos dois participantes masculinos (P6 e P7) não foi aluno, mas estritamente, docente na CONFHIC (P7). Há uma forte correspondência neste aspeto, ao facto das escolas da CONFHIC serem na altura de frequência dos participantes, na situação de alunos, femininas quase na totalidade⁸⁸.

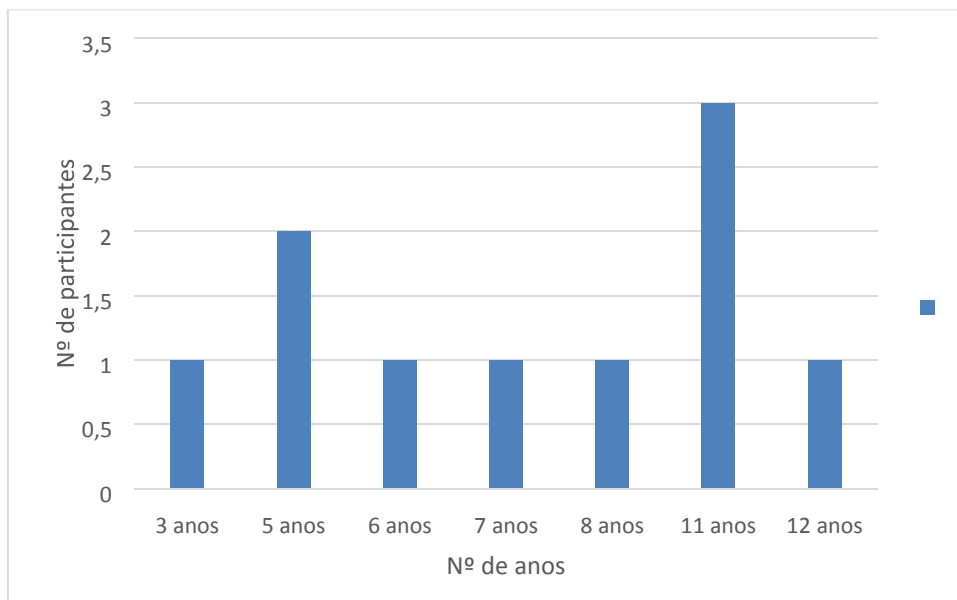


Gráfico 3 Número de anos de aluno dos participantes, na CONFHIC.

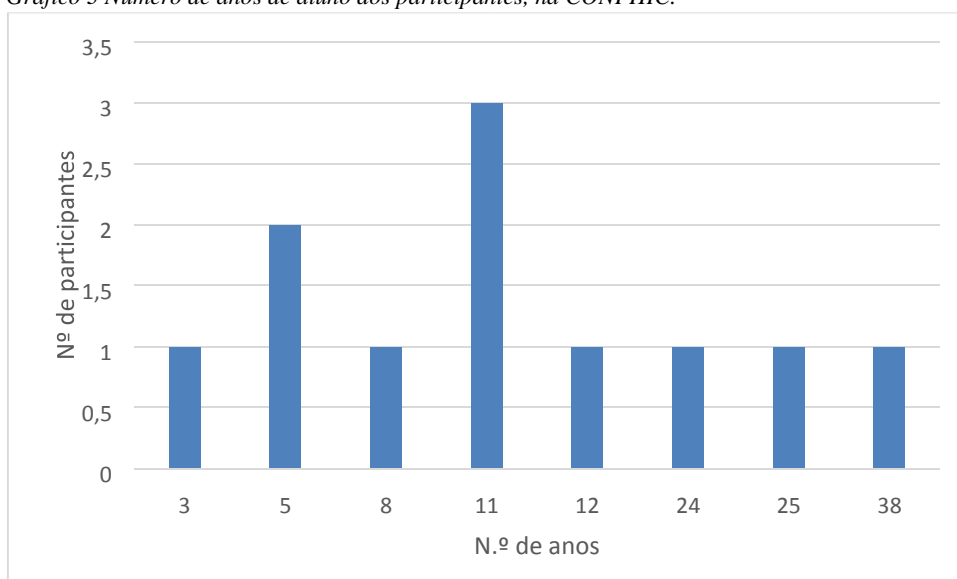


Gráfico 4 – Número total de anos dos participantes, na CONFHIC.

⁸⁸ Excetuando o Colégio de Leiria, todos os outros colégios, até ao 25 de abril de 1974, eram Femininos. O Colégio de Leiria quando começou a sua construção de raiz, (foi sede da Província sul) começou logo a experiência de ambos os sexos na mesma sala. Pós 25 de abril, foram, gradualmente, tornando-se mistos (Carvalho, M., 2003).

Tendo em consideração, o número de anos de vivência em escolas da CONFHIC (não deixando de plasmar em gráficos distintos a situação de aluno e a situação de vivência total) varia entre os 3 (P5) e os 38 anos (P8). É uma amplitude bastante grande, com reflexos nas respostas dadas, no que concerne, concretamente, a estes dois participantes. No entanto, podemos dar nota de que, em geral, a idiosincrasia do participante parece estar mais relacionada com a produção quantitativa do discurso do que com a experiência institucional, em termos absolutos.

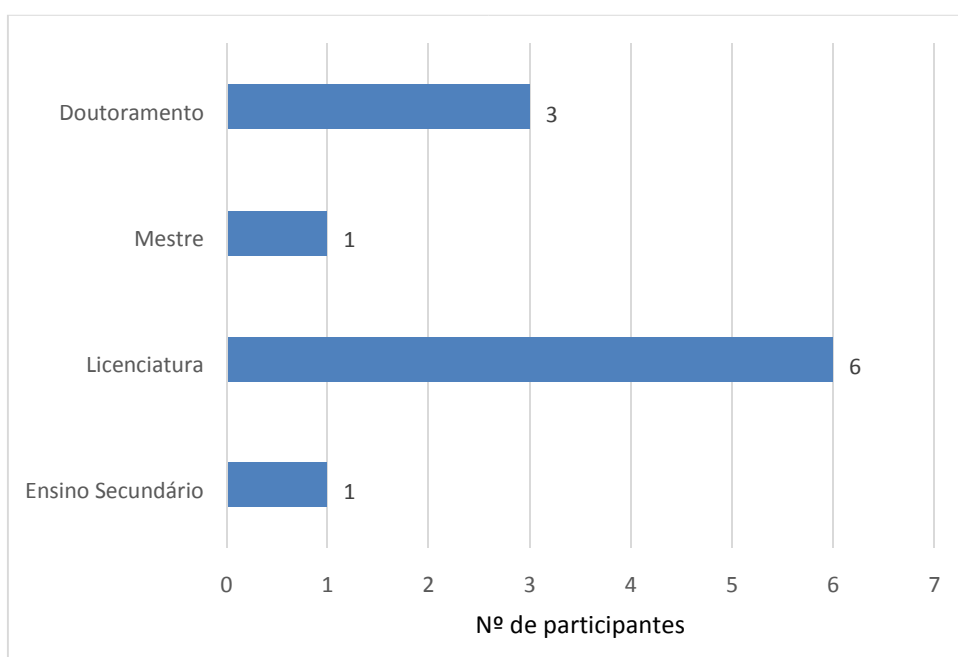


Gráfico 5 – Habilitações Literárias dos participantes

Relativamente às habilitações literárias, imperam os graus académicos, com prevalência nas licenciaturas (6) mas com uma presença assinalável de formação ao nível do doutoramento (3)⁸⁹; apenas 1 grau de mestre, pese embora não constitua grau, acrescentamos que 2 licenciados têm formação de parte curricular de mestrado ou pós-graduações (P4; P7); apenas um participante possui o 12º ano (P11), ou seja, habilitações ao nível do ensino secundário.

⁸⁹ Um dos doutorados (P6) possui 2 licenciaturas, uma em Portugal e outra no exterior, além de um MBA, o que demonstra um percurso dedicado ao estudo, persistentemente.

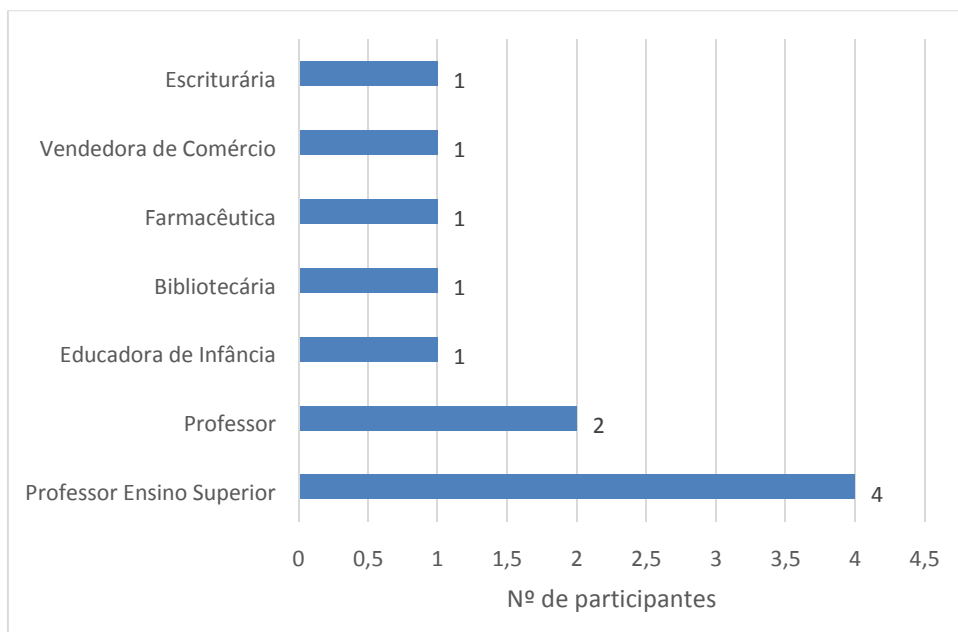


Gráfico 6 – Profissões dos participantes

As profissões são representativas de percursos académicos com sucesso, havendo a necessária correspondência entre os graus exigidos e os níveis de docência, uma vez que estamos perante uma maioria de professores / educadores: 7 ao todo. Assim, os professores universitários possuem o grau de doutor (P1; P2; P6), a professora do ensino superior politécnico (no Gráfico 6, está englobada no conjunto de professores do ensino superior mas o Quadro 1, explicita o contexto específico) em termos de grau, possui a licenciatura mas informa no inquérito por entrevista, que prestou provas públicas para a categoria profissional de professor-adjunto (P3); a participante com mais elevado tempo de permanência em escolas da CONFHIC tem o grau de licenciado (P8) mas com uma vasta experiência de docência num colégio da referida congregação. Duas participantes enveredaram por profissões que exigem, igualmente, o grau de licenciatura (farmacêutica – P5; bibliotecária P4, sendo que esta participante se especializou com uma pós-graduação na área, conforme supra referido). As participantes P9, P10 e P12, frequentaram uma obra social da CONFHIC, tendo um percurso académico adequado às respetivas profissões, que no caso da participante P10, poderia inferir-se que não o é, se os tempos atuais não fossem tão conturbados, como todos testemunhamos. Em todo, o caso, teremos oportunidade de aferir outras vertentes do seu percurso, com maior impacto no nosso objetivo de estudo.

5.2. Resultados da entrevista: reflexões retrospectivas e prospetivas dos participantes face à vivência em escolas da CONFHIC

5.2.1. Dimensão experiencial

Com o objetivo de conhecer a experiência dos participantes do estudo enquanto alunos e, ou professores em escolas da CONFHIC, foram colocadas três questões, conforme se pode observar no Quadro 3

Quadro 3 - Dimensão experiencial

Dimensões	Objetivos	Questões
1. Dimensão experiencial	- Conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC	- Como foi a sua experiência de aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC? - Que aspetos realça nos métodos de ensino, na relação interpessoal, na vivência diária com colegas e professores/educadores? - Que marcas pessoais e sociais salientaria na sua experiência de aluno da Escola da CONFHIC?

Fonte: Extrato do guião do inquérito por entrevista estruturada

De modo a facilitar uma apreensão sintética, mas global, dos conteúdos, construímos um quadro que congrega unidades de registo, relativas a perguntas efetuadas e respetivo objetivo.

Quadro 4 – D1 - 1ª questão - Como foi a sua experiência de aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC

D1 – Objectivo 1	Questão 1	Unidades de discurso
Conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC	Como foi a sua experiência de aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC?	Ótima ; positiva; enriquecedora;
		Segurança ; Confiança; Hábitos de trabalho; exigência;
		Dura
		Valores; Formação integral.

- 1ª questão - **Como foi a sua experiência de aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC?**

Apesar de não ter solicitado aos participantes a identificação da escola específica da CONFHIC que frequentaram, exatamente para que não só se preservasse ao máximo o anonimato da pessoa mas também porque o objetivo não é o estudo particular de uma escola mas o ideário subjacente ao conjunto de escolas e, inerentemente, o seu reflexo nos vários projetos educativos de uma forma global, houve quem expusesse a sua experiência de aluno de um modo tão espontâneo, esclarecedor, diríamos efusivo, que perderia muito da sua riqueza de conteúdo, se reduzido a uma ínfima expressão.

Assim, procederemos à análise de conteúdo de um modo que potencie a riqueza do discurso, sem perder a meta de realização de inferências, sempre que possível.

Frequentei o Colégio de Sto. António na Horta (1958/59 e 1962/63) do 1.º ao 5.º ano dos Liceus, como aluna interna. Naquela época para as alunas que viviam nas Ilhas das Flores, Corvo, Pico, S. Jorge e Graciosa, esta era a alternativa a frequentar o Liceu, hospedada em casa de familiares ou conhecidos. E representava uma opção das famílias para terem as filhas em **segurança**. Havia **confiança** na instituição que gozava de **prestígio**, pelos resultados académicos que alcançava e pela forma como as Irmãs se faziam respeitar pela sociedade civil e eram consideradas e ainda porque o **corpo docente** era constituído por religiosas e por professores leigos com prestígio na Ilha. A minha experiência foi **ótima**, pelo **convívio, pelos hábitos de trabalho, pelos valores e pela formação** que adquiri no **plano pessoal, religioso, moral e também escolar**. (P1) (ênfase nossa)

Como se pode constatar, a resposta à 1ª questão dada pela participante (P1), foi extremamente elucidativa e propiciadora de uma recriação histórica que nos remete para finais dos anos 50 e primórdios da década seguinte, no contexto do arquipélago dos Açores. A frequência do Colégio era uma opção das famílias, ancorada no prestígio académico e segurança que o colégio da CONFHIC conferia. Considera que a experiência tida no colégio foi «ótima». Na justificação do adjetivo utilizado, remete-nos para um ambiente de *cultura de escola* (em conformidade com as características definidas no cap. 2.2. Conceptualizações de uma cultura escolar: as escolas da CONFHIC) – salientando o convívio, os hábitos de trabalho – e reporta-nos ainda, para um contexto que se insere nos objetivos definidos para uma “escola católica” plasmados em documentos da Igreja católica, seja a formação integral da pessoa humana, pelos «valores», no «plano pessoal, religioso, moral e também escolar». Assim, considera que obteve uma formação holística enquadrada num requisito de exigência «escolar» - fornecendo informações sobre o «corpo docente [que] era constituído por religiosas e por professores leigos com prestígio na Ilha» - o que constitui, igualmente, uma forte preocupação atual, plasmada em documentos eclesiais. (Cap. 1.2. Sentido (s) e *ethos* da educação católica: *o que faz uma escola ser católica?*),

Muito mais lacónica nas palavras, foi outra participante que frequentou o mesmo colégio:

Durante 5 anos (dos 10 aos 15 anos) fui aluna da Escola da CONFHIC - Colégio de Santo António na Horta. Faial Açores. (P4)

No entanto, não se restringirá a respostas tão breves, completando a sua experiência noutros momentos do inquérito por entrevista, que acabam por ir ao encontro do que foi afirmado pela participante (P1), como constataremos oportunamente, seja do ponto de vista académico restrito, seja sobre o contexto de vivência no espaço geográfico que lhes foi comum.

Com uma posição de que as deduções lógicas que efetua, falam por si, a participante (P2), sobre a sua experiência em escolas da CONFHIC, começa por nos dizer, relativamente à 1ª questão:

Foi uma experiência **ótima**, daí ter permanecido tanto tempo [11 anos]. (P2) (ênfase nossa).

Numa situação de aluna interna (tal como a participante com a P1), a participante P5 descreve-a de um modo diverso:

A minha experiência na época foi **dura**. Fiquei interna 1 ano. Havia a tese que os **alunos do colégio eram os exemplos** e não podiam falhar. Nas meninas instaurou-se a ideia da pureza, e cuidado com os rapazes. (P5) (ênfase nossa)

Estamos perante uma experiência que, de alguma forma, não esteve em consonância com a idiossincrasia da pessoa, de modo a causar-lhe bem-estar. Sentiu a exigência de sucesso escolar com uma pressão, pelo que se poderá inferir das suas palavras, na sequência da adjetivação de vivência «dura». Esta ideia de «exemplo» está de acordo com os princípios postulados em documentos da Igreja católica e mesmo na formação da Mãe Clara, cujo testemunho transmitiu às Irmãs, e que constitui uma recomendação e postura que, certamente, terá sido veiculada para as próprias alunas⁹⁰. Igualmente, as recomendações de «cuidados com os rapazes» constituíram um fator que lhe deixou memória que parece ter-lhe sido desagradável, pelo menos. Pressão na exigência do ensino e conduta muito condicionada, parecem ter sido motivos que a levaram a permanecer no colégio apenas três anos.

Veremos, noutra questão relativa ao mesmo objetivo (3ª questão), como a exigência e indicação de ser um «exemplo», traduzidas por uma experiência «dura» no caso da P5, foi interiorizada de modo antagónico por outro participante (P1). Pode estar

⁹⁰ Recordamos uma passagem teórica do presente estudo que suporta a afirmação.

Se nos reportarmos às *Primeiras Constituições* em vigor no noviciado de Calais, onde a Beata Maria Clara se formou, vamos encontrar referências ao valor do exemplo

Tanto as Irmãs Mestras como aquelas que se encontram em relação com as crianças deverão olhar como principal cuidado formar a virtude no coração das educandas e ensinar-lhes a conhecer e servir a Deus. A educação que elas darão deverá ser simples e modesta, ainda que tão completa quanto possível. **O bom exemplo contribuirá muito para obter esse resultado** (CONFHIC, Primeiras Constituições, Calais). (ênfase nossa)

relacionado com o colégio em si, com a fase do ciclo vital, ou com a idiossincrasia do participante, conforme a possibilidade precedentemente, colocada.

De novo, numa senda de aspetos positivos:

Enquanto aluna, foi uma experiência muito **positiva**, não só na qualidade da **aprendizagem**, mas também no reforço da minha **formação pessoal** que se viria a reflectir na minha maneira de estar na vida e, enquanto tal, na minha valoração enquanto profissional. (P3)

Enriquecedora, forneceu-me as bases de conhecimento e de educação não somente de **ensino escolar** mas como **pessoa em todas as suas envolventes**. (P6)

Repare-se, no caso da participante (P3) - a qual aliou a experiência enquanto aluna à de docente em escolas da CONFHIC - o alinhamento imediato de três estádios de formação: a aprendizagem (de «qualidade»); a formação pessoal [integral...] e consequente «valoração enquanto profissional». No segundo participante (P7), com onze anos de aluno na CONFHIC, congrega na palavra «enriquecedora» o expoente da sua experiência pessoal, considerando o «conhecimento», a «educação» e a formação «como pessoa em todas as suas envolventes» [integral].

Contrapondo, agora, uma situação de um participante com vivência, estritamente, de docente na CONFHIC:

A minha experiência como docente numa escola da CONFHIC foi **muito importante** e contribuiu para o meu **desenvolvimento pessoal e profissional**. (P7)

Assim, estamos perante alguém com uma formação prévia, apenas ingressando em escolas da CONFHIC na qualidade de docente e que considerou a experiência nesse âmbito, «muito importante», levando-nos a crer, pela sequência do discurso, que o seu «desenvolvimento pessoal e profissional» foram os aspetos onde sentiu maior impacto.

Discurso, obviamente, mais prolífero porque representativo da participante com mais anos de experiência total em escolas da CONFHIC, mas, certamente, também pela

sua idiossincrasia, que a remete para uma reflexão ampla da sua vivência, não ausente de críticas, como oportunamente constataremos, a participante P8, praticamente constrói uma árvore de vida, só que o faz num preâmbulo do questionário por entrevista, o que auxilia o investigador a conhecer e a compreender melhor “quem é” o entrevistado⁹¹ mas que condiciona a sua utilização em termos de resposta à 1ª pergunta. No entanto, parte da riqueza do discurso produzido fica plasmado em respostas a outras questões, em cujo contexto fazem sentido e é eticamente legítimo, reproduzi-las.

Em suma, a aparente parcimónia da resposta dada pela participante (P8), poderia induzir o leitor noutros sentidos, não fora a precedente nota que se afigurou ser oportuna, pois apenas refere o número de anos que trabalhou num colégio da CONFHIC, relativamente à 1ª questão.

Seguidamente, congregaremos as narrativas relativas à pergunta em equação, das três participantes do estudo que frequentaram a mesma obra social da CONFHIC:

Como aluna, guardo a memória de uma experiência muito **positiva**, onde fiz amizades, onde aprendi os **valores e os princípios** que **guiaram a minha vida até aos dias de hoje** e que também procuro **aplicar na minha profissão e transmitir aos meus alunos**. (P9)

A minha experiência foi como aluna [esclarece]. Considero que foi uma experiência muito **enriquecedora** pois hoje sou o que sou por tudo o que aprendi, por todos os **valores** que me foram transmitidos. Acrescento que **colho os frutos** que depositaram em mim dessa altura. (P10)

A minha experiência como aluna foi muito **especial** a nível de **conhecimentos, aprendizagem e socialização**. Porque através destas áreas consegui fortalecer os meus grandes **pilares como pessoa**. (P11)

«Positiva» (P9), «enriquecedora» (P10), «especial» (P10). Três unidades de registo, congregados num contexto de «aspectos positivos», atribuindo ao termo «especial» uma conotação positiva, fazendo a conexão com o termo «fortalecer» relacionado com os «grandes pilares como pessoa» (P11).

⁹¹ Seria o desejável para todos os participantes, se se tratasse de uma entrevista tradicional, isto é, presencial e se fosse aberta.

Valores e princípios, que no caso da participante P9, não só a guiaram mas que também, tal como a participante P3, não hesita em dar continuidade ao raciocínio num devir que a levou de aluna a educadora, como sendo indissociável o que se aprende, o que se vivencia numa fase formativa da pessoa humana e a praxis profissional, numa fase de maior maturidade⁹².

Atribuímos o mesmo sentido de sequencialidade formativa e a pessoa na sua adultez (*adulthood*) à expressão utilizada pela participante P10 «colho os frutos que depositaram em mim (...)».

De novo, um destaque para os «conhecimentos», «aprendizagem», «socialização», ou seja, escola, educação, ambiente, ou cultura escolar, dando-nos *a priori* uma perceção de existência de padrões comuns aos dos colégios da CONFHIC. Teremos oportunidade de aferir eventuais diferenças e semelhanças.

⁹² Plasmamos uma passagem teórica deste estudo que se relaciona e suporta o raciocínio:

Se é verdadeiro que a formação da pessoa está relacionada com o meio instituinte no sentido aristotélico de que as virtudes se adquirem pela força do hábito e pelos costumes e que é pela prática e pela experiência das qualidades humanas que se interiorizam e se transformam em valores; que estes, interpelados pela ética, constituem o carácter; que este, por sua vez, reside a sua consolidação segundo valores racionalmente consensuados, num ciclo vicioso relacional entre educação, práticas, modelos humanos (Formosinho & Boavida, 2013). (2.2. Conceptualizações de uma cultura escolar: as escolas da CONFHIC)

Passando à questão seguinte, as unidades de registo no Quadro 4 proporcionam, sinteticamente, uma visão global das ideias contidas nos discursos dos participantes:

Quadro 5 – D1- 2ª pergunta: Que aspetos realça nos métodos de ensino, na relação interpessoal, na vivência diária com colegas e professores/educadores?

D1 – Objetivo 1	Questão 2	Unidades de registo
Conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC	Que aspetos realça nos métodos de ensino, ...	Métodos tradicionais (P1; P2); ressalva para «colégio misto» (P2) Qualidade do ensino (p3) Confiança (P3) Estabilidade corpo docente (P3) Tutela do Ministério da Educação (P8) Acompanhamento individualizado (P4, P6; P7); exigência (P4, P8), excelência (P4)
	... na relação interpessoal, na vivência diária com colegas e professores /educadores?	Cumplicidade (P2), familiaridade com respeito (P1; P2; P7), acompanhamento personalizado (P3, P4), P6, relação escola-família (P3), atividades extracurriculares. (P2, P3) parceria profissional, imbuídos do espírito de confiança, respeito e reciprocidade. vivência serena (P.8) interajuda (P9; P10; P11) carinho (P9) espiritualidade (P3),

- 2ª pergunta: **Que aspetos realça nos métodos de ensino, na relação interpessoal, na vivência diária com colegas e professores/educadores?**

Na resposta à questão colocada, alguns dos participantes produzem uma reflexão bastante detalhada, na qual se observa uma construção algo semelhante, pelo que iremos analisar os conteúdos de um modo adequado a essa realidade:

Começando pelos **métodos de ensino**:

Os **métodos de ensino** eram os **tradicionais** da época. Valorizavam a reprodução e faziam apelo à memória. Tinha os seus méritos: domínio das regras gramaticais nas línguas, portuguesa, francesa e inglesa, bases que ficaram para a vida, mas que limitavam a fluência oral. No domínio das ciências, sobretudo Físico-química, fazíamos **experiências** e também na Botânica construíamos herbários. (P1)

Os métodos de ensino eram bastante **tradicionais** se exceptuarmos o facto de ser um colégio misto, o que não era de todo habitual à época. (P2)

Enquanto aluna, não fiz análise crítica à metodologia usada então: livros, cadernos e professores eram os dados em mão para cumprirmos os objectivos dos pais. Estes, ao optarem por uma Escola Católica, tinham em mente, sem dúvida, a qualidade do seu ensino, publicamente reconhecido por provas dadas (tínhamos que fazer exame no fim de cada ciclo no Liceu Carolina Michaelis ou Rainha Santa!) Havia um bom nome a defender! As Irmãs pontificavam como professoras, acompanhantes e vigilantes, o que começou a rarear! Quanto a mim, hoje, fazem falta na continuação da implementação desse projecto: estavam, não passavam! Quando, alguns anos mais tarde, se começa a falar em auto-avaliação como um dado de apoio, eu dou comigo a pensar na confiança que tínhamos nas notas atribuídas, enquanto aluna! (P3)

Métodos de ensino: tutelados pelas orientações do Ministério da Educação e pautados pelo rigor e exigência que cada área de ensino aprendizagem requer. (P8)

Assim, destacamos «métodos tradicionais» com esclarecimento sobre os seus «méritos», acrescentando algumas informações que demonstram a existência de práticas empíricas exigidas, também, ao ensino oficial (P1), sendo que os métodos estavam «tutelados pelas orientações do Ministério da Educação» (P8); uma chamada de atenção para o aspeto tradicional nos métodos de ensino mas com um enquadramento não usual para época – «colégio misto» (P2) (anteriormente referido, aquando da análise sobre a prevalência do género feminino dos participantes); a terceira participante, sem referir a expressão «métodos tradicionais» induz-nos nesse sentido, pela narrativa efetuada, mas vai mais longe, inferindo sobre a «qualidade do seu ensino, publicamente reconhecido» e no papel das Irmãs que significavam estabilidade no corpo docente, com determinadas características que conduziam à «confiança [das alunas] nas notas atribuídas». (P3).

No entanto, o participante P7, na sua experiência de docente em escolas da CONFHIC, refere a «utilização de recursos diversificados na aprendizagem», dando uma imagem de distanciamento face ao que hoje se entende por «métodos tradicionais», aliás, descritos por participantes, o que nos situa numa experiência continuada e mais recente, acompanhando os métodos atuais de ensino e aprendizagem:

Do ponto de vista profissional, a metodologia de ensino protagonizada assentava na valorização da relação próxima com os alunos e estimulava-se a utilização de recursos diversificados na aprendizagem. (P7)

O «rigor» e a «exigência», aspetos já referenciados pela participante P8, são aspetos retomados nas reflexões que se seguem, mas acrescidos de tónicas sobre o acompanhamento personalizado do estudante (P6, P4), as estruturas, quer humanas, quer no concerne ao espaço escolar⁹³ (P6) culminando num adjetivo que traduz o esforço do trabalho global realizado: «excelência». (P4)

O **acompanhamento**, a **excelência** e **exigência** no ensino são os aspetos que gostaria de salientar relativamente aos professores/educadores. (P4)

A inserção, **acompanhamento** e estruturas do estabelecimento escolar (vertente professorado, vertente instalações). **Conhecimento individualizado do estudante**, visto como uma pessoa e não como número *clausus* de um estabelecimento de ensino. (P6)

Ainda, sob o prisma dos métodos de ensino, podemos englobar uma vertente de funcionamento da escola no espaço educativo, fora do contexto de sala de aula, ou seja, no apoio dado aos alunos, além de indicadores de grande estabilidade (P3; P2 - no âmbito da «relação interpessoal») propiciadora de bom ambiente de ensino e aprendizagem:

O Colégio, na altura, incluía na carga horária de prof[essore]s o **acompanhamento dos alunos no pós-aulas** o que garantia preparação dos T.P.C. e descanso aos pais. Da Direcção Pedagógica contávamos com todo o apoio e éramos informados, em privado, da atenção devida a a e b... Quando um prof [essor] presumia ou garantia que tinha que faltar: deixava trabalho e, normalmente, uma Irmã acompanhava os alunos na execução da tarefa na correspondente sala de aula. **Os anos lectivos decorriam sem sobressaltos**, cada prof [essor] sabia atempadamente as disciplinas e turmas no próx[imo] ano lectivo. (P3)

⁹³ A vertente das instalações assume, atualmente, um dos aspetos com relevância na avaliação de uma escola, como é consabido no meio académico.

Primacialmente, dando enfoque à pergunta formulada que incide sobre a experiência na **relação interpessoal, na vivência diária com colegas e professores/educadores**, sobressai uma ideia de familiaridade com respeito, cumplicidade, de acompanhamento personalizado do aluno (reforçando discursos anteriores), de modo integral (destaque para a conjugação entre a «ciência e o espiritual» como parte integrante do projeto educativo - P8) e de envolvimento da família no projeto educativo:

A **relação interpessoal** com os professores era **familiar com respeito**. Eles conheciamnos e cuidavam de nós no aspeto do **estudo** e também no que se refere à **saúde e desenvolvimento psicológico acompanhado o crescimento de adolescentes** de forma individual. (P1)

Era um ambiente muito **familiar**, as turmas mantinham-se, ano após ano, sem grandes alterações de alunos ou de professores. Ora este facto contribuía para criar um **ambiente de grande cumplicidade e forte amizade e confiança**. (P2)

Mais tarde, como prof[essora] no Colégio (...em acumulação) ao fazer parte de um colectivo, a **partilha de ideias**, na sala dos Prof.s era uma constante. A exigência que se impunha a qualquer profissional, e imbuída do espírito desse Projecto educativo- **a ciência e o espiritual** acompanhavam-se - implicava **disciplina, rigor, gestão harmoniosa dos horários** e alerta a qualquer **desvio comportamental ou de aprendizagem** por parte do aluno. A **relação Colégio / Família** era a base de tudo o que se projectava! (P3)

Relação interpessoal: orientada por laços de parceria profissional, imbuídos do espírito de **confiança, respeito e reciprocidade**. Vivência diária com colegas? ...**vivência serena, profissional, com bons momentos de interajuda, alegria e co-criação de projectos**.(P8)

Não podemos deixar de frisar palavras da participante P8, como fazendo parte integrante de um modelo de *cultura escolar* equacionado no presente estudo e que plasma a importância do ambiente - «sereno», de cooperação com confiança, respeito e alegria.

E as atividades extracurriculares, os tempos livres, também aspetos que se encontram hodiernamente num plano de igualdade com as exigências curriculares e nos quais a escola católica investe como forma de congregar os estudantes em torno de

interesses onde a dimensão espiritual esteja implícita, mesmo de forma educacional, discreta? Também obtivemos testemunhos nesse âmbito:

Havia também uma certa preocupação com a ocupação dos tempos livres: por exemplo, o colégio criou um corpo de escuteiros e guias muito interessante e dinâmico. (P2)

Havia actividades oferecidas aos alunos por colegas, viagens acompanhadas, conferências e comemoravam-se os momentos do calendário religioso abertos às famílias.(P3)

A esse espírito de missão, de algum modo evangelizadora, ou promotora de espiritualidade, subjaz um aspeto que importa salientar:

Os prof[essore]s eram da escolha rigorosa da Direcção Pedagógica e para todos havia aliado ao objectivo de ensinar um certo “quê “ de missão⁹⁴. Não era difícil porque o colégio teria mais ou menos 3 dezenas de prof[essore]s, incluindo a Primária.(P3)

Ora, também foi alvo do nosso estudo, na componente teórica, equacionar a importância do corpo docente ser, ou não, religioso, para que a escola também o possa ser, verdadeiramente. Com base, em vários estudos académicos e documentos eclesiais (Cap. 1.2. Sentido (s) e *ethos* da educação católica: *o que faz uma escola ser católica?*), constatámos que se não for composto por religiosos no sentido de «ligados à religião», ao menos, importa que os professores leigos tenham formação religiosa e saibam como dar testemunho nas palavras e no exemplo.

Congregando, novamente, as reflexões do conjunto de educandas (internas) na mesma obra social da CONFHIC, retomamos impressões que outros testemunhos nos deixaram, de respeito, de rigor («regras», P9), mas numa dimensão de responsabilidade mais alargada, assumindo o papel de “família”, estamos perante uma imagem de preocupação na construção de um futuro, de «encontrar o caminho» (P9):

⁹⁴ Recordemos os conselhos da Mãe Clara, quando recomendava que algumas palavras evangelizadoras se proferissem mesmo quando se administrava alimento aos necessitados, nas cozinhas económicas. Todas as ações deviam ser imbuídas desse espírito, pois alguma palavra haveria de permanecer na mente das pessoas.

Sempre foi uma relação baseada no **respeito** e **sinceridade** para com as Irmãs. Sempre presente a preocupação de se definir **regras e tarefas**, todas para cumprir. Também o **carinho** esteve sempre presente, em momentos mais próximos (colinho, miminhos) e na preocupação das irmãs em nos ajudarem a encontrar o nosso **caminho**. (P9) (ênfase nossa)

Realço o fato de vivermos em **grupo** na instituição, fazermos **tudo em conjunto**, estudar, na sala de convívio, brincadeiras, as tarefas do dia-a-dia, fez com que **facilmente me adapto a qualquer situação da vida cotidiana e da vida social**. (P10) (ênfase nossa)

Os métodos mais marcantes do ensino, a nível relação interpessoal, foram saber lidar com a **convivência e interajuda do outro**. (P11) (ênfase nossa)

E ainda, um aspeto que nos parece bastante relevante: o facto de uma vivência permanentemente em comum, mas certamente, num ambiente que proporcionou aprendizagem de partilha com alegria, de humildade e de respeito pela diversidade, levou à expressão que, no nosso entendimento melhor revela a experiência tida: «**facilmente me adapto a qualquer situação da vida cotidiana e da vida social**» (P10). (ênfase nossa)

Prosseguindo com a análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista estruturada, passamos à 3ª questão da dimensão experiencial (1ª dimensão), destacando unidades de registo:

Quadro 6 – D1 - 3ª questão - Que marcas pessoais e sociais salientaria na sua experiência de aluno da Escola da CONFHIC?

D1 – Objetivo 1	Questão 3	Unidades de registo
Conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC	- Que marcas pessoais e sociais salientaria na sua experiência de aluno da Escola da CONFHIC?	Seriedade no trabalho (P2), honestidade (P2), responsabilidade (P1, P2, P11), respeito (P7), disciplina (P4), rigor (P5).Sucesso académico (P8) educação (P9) Camaradagem (P3, P5), espírito de equipa; união.(P9) Amizade (P1) amor ao próximo (P2, P9, P10, P11) Eticidade (P8) Valores espirituais e de bem-estar P3, P4, P6); «valores universais» (P3) , Coerência do Ideário da CONFHIC (P8)

- 3ª questão - **Que marcas pessoais e sociais salientaria na sua experiência de aluno da Escola da CONFHIC?**

Começando pela participante (P1) que nos transmite memórias e reflexões que permitiriam reconstruir, em parte, a sua história de vida e vivências do quotidiano local. O internato prolongado, apenas interrompido nas férias grandes, os passeios, a função de família que as Irmãs da CONFHIC desempenhavam (não faltaram as pequenas lembranças nas ocasiões de festa, à semelhança da Mãe Clara), as distinções de que se sentia alvo e, repare-se em toda a situação de exigência escolar e simultaneamente de controlo social, de conquista de autonomia relativa, à medida que dava provas de maturidade. Tudo o que nos transmite, deixa-nos uma impressão de ter sido uma fase feliz da sua vida, na qual se identificava com o colégio e se orgulhava de contribuir para o seu prestígio.

Tenho várias recordações muito gratas. Uma **Irmã** já falecida a quem fui recomendada (por uma aluna mais antiga) que foi “**Mãe**”, **Amiga e Companheira**: escrevia-me quando

estava de férias grandes - **as únicas em que íamos a casa - nos meus anos oferecia-me sempre uma estampa, ouvia-me, e preparava-me para a vida.** Era uma pessoa íntegra, terna e exigente. Outra, escolhia-me sempre para ir à cidade com ela às compras. Para mim era uma **distinção**. Lembro-me também dos **passeios a pé** (uma vez por mês) até à Espalamaca, ou até à doca. **No 5.º ano já saía sozinha com uma colega** durante as férias do Natal e Carnaval para ir a Casa da Professora de Física que gostava de nos dar explicações. Devo dizer que **era a melhor aluna** e que isso não se justificava, a não ser para obter as melhores notas nos exames que na altura eram obrigatórios, o que constituía também um factor de prestígio para o Colégio. (P1) (ênfase nossa)

Marcas a destacar, com base nos discursos de outros participantes:

- *Valores*: seriedade no trabalho, honestidade, responsabilidade, respeito - «valores universais» (P3), para além de «amor ao próximo e disponibilidade» (P2) (de cariz tão franciscano e identificado com a Mãe Clara):

«**Trabalho sério, verdade, honestidade, cumprimento do dever**, mas também **amor ao próximo e disponibilidade**» (P2), valores semelhantes ao do seu ambiente familiar «mas era sobretudo na escola - onde estava das 9h da manhã às 7h da tarde e até aos [seus] 13/14 anos também ao sábado de manhã – que esses valores eram postos em prática. (P2) (ênfase nossa)

«A necessidade de **disciplina, de responsabilidade, a obrigatoriedade do respeito**, enquanto aluna, forjaram o [seu] [P3] carácter e personalidade» que passaria aos educandos enquanto professora com o cuidado de «“olhar” e “ver” a matéria prima que teria que modelar ao conhecimento e aos **valores universais** com que [a] tinham formatado»;

- *Cultura de escola*: tónicas positivas no que concerne «ambiente de estudo» ou de lazer, «relações interpessoais», atividades extracurriculares, «formação espiritual», ou seja, «bem-estar»:

-

No Colégio da Cruz d'Areia eram **saudáveis as relações inter-pessoais entre colegas, alunos e responsáveis pela Escola**.(P3) (ênfase nossa)

Apesar dos muitos anos já decorridos guardo boas recordações do **ambiente de estudo**, dos **momentos de recreio acompanhados ao piano**, do primeiro **passeio à Ilha do Pico**, **das festas e espetáculos** em que as alunas participavam. Lembro também os **retiros anuais como momentos especiais e fundamentais de formação espiritual**. (P4) (ênfase nossa)

Foi aqui que adquiri as **amizades mais fortes** que perduram, **camaradagem, respeito, valores espirituais** e de **bem-estar** (P6) (ênfase nossa)

- *Marcas de cariz mais institucional*: rigor, organização, relação interpessoal entre docentes e não docentes «respeitosa» P7:

Realço a ideia de rigor, organização. (P5)

A relação interpessoal entre docentes e não docentes era respeitosa como era próprio de pessoas que se dedicavam à educação. (P7)

Com vasta experiência em escolas da Congregação em enfoque, a reflexão da participante P8, remete-nos para a **coerência entre o ideário da CONFHIC e a praxis inerente**, como sendo os expoentes do ponto de vista de marcas pessoais; o sucesso académico dos alunos e «alguma sensibilidade ética» na sua conduta profissional, são marcas que considera enraizarem-se na formação vivenciada em escolas da CONFHIC.

Pessoalmente, a maior marca que destaco é a **coerência que apreendi da operacionalização, no quotidiano, do ideário da CONFHIC**. Socialmente, destaco a marca do “sucesso académico” dos alunos, bem como alguma sensibilidade ética na sua conduta profissional (visão empírica, resultante de muitas conversas / partilhas de antigos alunos). (P8) (ênfase nossa)

Em uníssono, as educandas da CONFHIC, vertente obra social, acentuam a interajuda, a educação familiar no sentido em que, com amor, as preparava para a vida como mulheres independentes, responsáveis e com confiança e abertura ao «próximo»; como tanto insistia a Mãe Clara no tempo da fundação, imperava «muita união» (P9), pois dela depende o êxito dos percursos individuais e o do projeto que lhes está subjacente e os inspira.

A marca principal é ter aprendido a **confiar nos outros**, a ver o **melhor de cada um de nós**. Também o **espírito de equipa**, pois todos os dias nos ajudávamos uns aos outros e dependíamos uns dos outros para nos sentirmos bem. **Muita união**. (P9) (ênfase nossa)

Quanto ao que mais me marcou não consigo enumerar um momento em especial porque muita coisa me **marcou no bom sentido**. Aprendi a costurar, a tratar da roupa, a tratar de uma criança pois tomávamos conta dos mais pequenos que entravam para o nosso grupo. Sou eternamente grata pela educação, **amor** que as educadoras (irmãs) me deram, pois fizeram-me **sentir em casa**, tanto que tive a possibilidade de sair da instituição e foi opção minha continuar até ao final do meu percurso escolar (faculdade). (P10) (ênfase nossa)

Tornar-me numa **pessoa responsável e amiga do próximo**, penso que foram as maiores marcas pessoais. (P11) (ênfase nossa)

5.2.2. A dimensão social

Equacionando, desta feita, a 2ª Dimensão – dimensão social – que engloba três questões:

Quadro 7- Dimensão social

Dimensões	Objetivos	Questões
2. Dimensão social	- Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar...	<ul style="list-style-type: none"> - Que influência teve a sua experiência como aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC na sua vida social e profissional? - Como educador/professor, de que modo se traduz a sua formação na Escola da CONFHIC? - Reconhece “utilidade” na formação que obteve para lidar com os problemas da vida quotidiana?

Fonte: Extrato do guião do inquérito por entrevista estruturada

Com o objetivo de compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar (quadro 6) foram colocadas três questões. No quadro que se segue (quadro 8), destacamos as unidades de registo dos discursos proferidos, na qualidade de respostas.

Quadro 8 - D2 - 1ª questão: Que influência teve a sua experiência como aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC na sua vida social e profissional?

D 2 – Objetivo	1ª Questão	Unidades de registo
Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar...	Que influência teve a sua experiência como aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC na sua vida social e profissional?	Rigor (P1), disciplina (P1), arrumação (P1), sentido de economia (P1); organização (P1; P8) Bases de vida (P3; P6); autonomia individual (P8) desenvolvimento pessoal e profissional (P7); enriquecedor (P4) Valores (P2; P9; P11); conhecimento educacional cristão (P6); formação espiritual (P1); formação religiosa (P 5); formação intelectual e humana (P4).

- 1ª questão: **Que influência teve a sua experiência como aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC na sua vida social e profissional?**

Procedendo à análise de conteúdo da questão enunciada, a narrativa da participante P1, ao destacar o rigor e a disciplina que vivenciou, contextualiza-os no estudo e no quotidiano de uma aluna interna, mas como práticas geradoras de hábitos transferíveis para outros planos da sua vida, que culminam na potencialização de «talentos» e na «formação social e espiritual».

O **rigor** na exposição oral e escrita, a **disciplina** no estudo e a obrigação de aproveitar o tempo (tínhamos horas de estudo fixas, duas parece-me e sobretudo no 5.º ano estas revelavam-se muito escassas. Por exemplo tirava-se significados no dicionário e isto levava o seu tempo para preparar a tradução e aprendi a estudar as coisas mais difíceis no princípio do estudo e deixar esta tarefa que exigia menos concentração para o fim. O estudo era feito numa sala de aula e a Irmã de serviço tomava conta e não nos deixava “bichanar” (falar baixinho); a **ordem na arrumação** (fazer a cama, cadernos em ordem,

e a disciplina levantar ao primeiro toque, vestir rápido, pontualidade na capela e nas aulas, comer sem protestar ..., **poupar no material escolar** (tínhamos que mostrar a sebeta gasta antes de adquirir outra e púnhamos uma folha pautada por baixo para aproveitar melhor o papel), **desenvolver os talentos**, ter uma **leitura de formação social e espiritual**. (P1)

Destaque para os valores, que podem não constituir novidade especificamente para a participante (P2), mas a vivência na escola da CONFHIC foi uma oportunidade de os reforçar.

(...) a escola não acrescentou valores novos à minha formação como pessoa, apenas deu mais força aos valores que já me eram inculcados em casa e permitiu-me praticá-los em sociedade, fora do restrito ambiente familiar. (P2)

Uma passagem no ciclo vital que teve continuidade no devir da participante: «Tenho que reconhecer que a minha maneira de Ser e Estar se aprimorou com o crescer em idade e conhecimentos. (P3)

Maior ênfase no papel da escola da CONFHIC é notório no discurso da participante P4, considerando-o como basilares para uma formação intelectual e humana:

Considero que estes anos foram o início de uma aprendizagem especialmente a nível de formação intelectual e humana. O convívio com educadores/professores e colegas muito enriquecedor - uma experiência única que é motivo de agradecimento. (P4)

Apesar de uma vivência de poucos anos e de ter considerado a condição de interna, «dura», a participante P5 afirma: «na vida social, influenciou na minha cultura, crenças nomeadamente as religiosas, nas relações sociais criadas».

No seguimento da ideia de transmissão de valores e educação cristã, um outro discurso reforça essa vertente da educação católica tida na CONFHIC: «A possibilidade de poder adquirir conhecimento educacional cristão com valores que hoje são a base de vida e de transmissão para a minha vida e para os meus (suas gerações diretas)». (P6)

Tendo tido a possibilidade de comparar duas experiências distintas, em escolas da CONFHIC e noutras, assume interesse significativo, a seguinte reflexão:

Na minha experiência como professora foi ter tido a oportunidade de SER EU - no meu máximo e nos meus limites - sem os entraves burocráticos que, posteriormente, vivenciei nas escolas do Estado. Na minha vida social, o facto de trabalhar numa Instituição com uma organização bem estruturada nas suas regras, orientações e horários facilitou ter disponibilidade para nutrir outras áreas da minha vida. (P8)

Como se pode inferir, a participante atribui, em grande parte, à «organização bem estruturada «da escola, nas várias componentes, a usufruição de uma vida mais plena e de mais ampla realização pessoal.

Igualmente, sob o ponto de vista, de experiência como docente, o participante P7, sublinha a importância: «(...) a experiência profissional vivida numa escola da Confhlic contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional».

No que concerne às três educandas da obra social da CONFHIC, uma participante (P10), certamente, entendeu que devia congrega, implicitamente, na última questão, as respostas às duas primeiras perguntas, pelo que, centrando-nos somente nos discursos das outras duas participantes, verificamos que estes gravitam em torno dos valores e princípios aprendidos, da valorização da amizade, da sensação de bem-estar pessoal e social:

Aprendi os valores e princípios que me guiaram até ao dia de hoje e que procuro transmitir aos que me rodeiam.(P9)

Basta dizer que me tornou na pessoa que sou hoje... Penso que me deu grandes bases de vida. Ensinou-me sobretudo a valorizar imenso a amizade, a mantê-la e a lutar para sentirme realizada, mesmo não sendo ambiciosa e sem grandes objectivos, mas sentindo-me bem com o meu papel no mundo e com a maneira como o encaro, em que também se aplica a nível profissional. (P11)

Finalizaríamos com uma tónica sobre o que a educação na CONFHIC representou para a última participante, quando afirma com toda a simplicidade e evidência: «Basta dizer que me tornou na pessoa que sou hoje». «Sente-se bem com o [seu] papel no mundo.

Na mesma Dimensão – dimensão social – procedemos seguidamente à análise de conteúdo da 2ª questão.

Quadro 9 - D2- 2ª questão - Como educador /professor, de que modo se traduz a sua formação na Escola da CONFHIC?

D 2 – Objetivo	2ª Questão	Unidades de registo
- Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar...	Como educador /professor, de que modo se traduz a sua formação na Escola da CONFHIC?	<p>Aproveitamento do tempo (P1); trabalho (P5); persistência (P9)</p> <p>Cordialidade (P2; P3) franqueza (P2; verdade (P2; P5; P11); centração personalizada no aluno (P3) seriedade (P5) diálogo (P6) prazer (P6) respeito (P11) amizade (P11) amor (P11)</p> <p>Valorização do conhecimento (P6) Formação diversificada (P8) Tempos de oração (P1) Ideário da Confhlc (P7) Documentos eclesiais sobre educação (P7)</p>

- 2ª questão - **Como educador /professor, de que modo se traduz a sua formação na Escola da CONFHIC?**

A formação em escolas da CONFHIC é sentida de diversos modos pelos participantes, embora haja tónicas comuns.

Tomando como referência a centração no aluno, como um ser “único”, salientamos a narrativa da participante P3, que atribui à sua formação e liberdade de atuação num colégio da CONFHIC, essa perspectiva sobre o educando e consequente praxeologia.

A minha formação Humanística torna mais abrangente (penso eu), o palco de observação e de acção em que podemos agir! Quando, pela profissão, a matéria-prima com que lidamos é o ALUNO, então, saberemos pô-lo no centro da nossa atenção: “**olhá-lo**”, **um no meio dos outros, e depois “vê-lo” como único**, como me ensinaram, e nesta heterogeneidade de dados ser professora: ensinar atenta ao **ritmo de aprendizagem de cada um**, ser disponível para me fazer ao caminho ao seu lado, exigir e avaliar em função do que tinha dado. Os alunos, sobretudo os mais crescidos, **viam-me como prof.^a, mas como amiga e boa ouvinte**: uma palavrinha balsâmica bastava para aliviar o receio perante a reacção dos pais! Tudo isto me era possível enquanto prof.^a no Colégio.(P3)

Esta ideia de proximidade e, em simultâneo, exigência, também a detetamos no discurso da participante P2: «suponho que a minha postura cordial e franca com os meus estudantes, ao mesmo tempo que penalizo bastante a falta de verdade e o não cumprimento dos deveres têm forte influência da educação recebida na escola».

Congregando a valorização de aspetos formação intelectual e humana:

Considero que estes anos foram o início de uma aprendizagem especialmente a nível de **formação intelectual e humana**. O convívio com educadores/professores e colegas muito enriquecedor - uma experiência única que é motivo de agradecimento (P4) (ênfase nossa)

Como educador a valorização da verdade, trabalho, seriedade, a família.(P5)

Elevada capacidade de **diálogo, prazer, respeito e valorização do conhecimento** junto de mim e perante todos os presentes (P6) (ênfase nossa)

O discurso do participante P7, que não tendo sido aluno, foi docente em escolas da CONFHIC, remete-nos para a preocupação da instituição em propiciar aos docentes leigos os conhecimentos teóricos de suporte de uma praxis coerente com a ideologia subjacente ao projeto educativo:

Na escola da Confhik, a formação que me foi proporcionada assentou, principalmente no ideário da congregação e nos documentos conciliares, como a *Gravissimum Educationis*, e outros como “A Escola Católica”, “O Leigo Católico na Escola”, “A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milénio”, etc... (P7)

Na mesma tónica formativa, a participante P8, atenta à adequação permanente dos métodos e recursos pedagógicos, como sendo um alvo de atualização constante por parte da instituição de ensino, visando a manutenção da qualidade:

A formação interna foi sempre diversificada e ajustada às necessidades de cada “tempo” ou de cada mudança pedagógica, tecnológica e, ou, outras. A formação externa foi sempre apoiada e incentivada pelas Directoras. (P8)

Num âmbito distinto, e já antecipadora de uma componente da investigação em curso que visa os reflexos da educação vivenciada no quotidiano dos participantes, inserese o discurso da educanda da obra social da CONFHIC:

Como educador [informal], a formação que tive traduz-se no meu dia-a-dia em vários aspectos, mas sobretudo na forma de educar a minha filha, tentando sempre dar **amor e educação** tentando sempre ensinar as bases fundamentais como a **verdade, o respeito e a amizade**. (P11) (ênfase nossa)

Com as bases fundamentais para a vida, enunciadas – verdade, respeito, amizade – encerramos a análise das reflexões sobre o modo como se traduz a formação de cada participante na Escola da CONFHIC, na sua qualidade de educador / professor.

Passando à 3ª e última questão da dimensão social, apresentamos primacialmente um quadro com as unidades de registo seleccionadas nos discursos dos participantes, seguindo o modelo que adotámos no escopo desta componente do presente trabalho.

Quadro 10 – D2 – 3ª questão: Reconhece “utilidade” na formação que obteve para lidar com os problemas da vida quotidiana?

D 2 – Objetivo	3ª Questão	Unidades de registo
- Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar...	Reconhece “utilidade” na formação que obteve para lidar com os problemas da vida quotidiana?	Rentabilização do tempo (P1); cuidar de coisas pequenas (P1); partilha (P3; P10)
		Persistência (P5; P9; P11); cumprimento do dever (P3); autoconfiança (P3)
		Tempos de oração (P1) Valores como âncora (P3)
		Antropologia educativa cristã iluminadora (P7)
		Dimensão de outro estado (P6)
		Eticidade (P11) Amor ao próximo (P3)

- 3ª questão: **Reconhece “utilidade” na formação que obteve para lidar com os problemas da vida quotidiana?**

Realçando aspetos de “utilidade” da formação em escolas da CONFHI no quotidiano – os participantes, percebem-nos ou, pelo menos, transmitem essa aplicabilidade quer em pequenos detalhes da sua vida, quer em atitudes de postura global perante os problemas da vida.

Assim, desde a rentabilização do tempo, à atenção às pequenas coisas, aparentemente sem grande significado mas que fazem toda a diferença - não podendo deixar de recordar as vivências nos tempos da co-Fundadora da CONFHIC, de que nos chegam testemunhos de atenção aos pormenores mesmo em tempos de grande adversidade – aos valores universais de respeito, de verdade, de honestidade, de eticidade, de responsabilidade, de amor ao próximo – também todos eles plasmados nas atitudes exemplares da Mãe Clara, culminando num patamar de cariz mais espiritual – tempos de oração – todos estes aspetos, de um modo, ou de outro, se encontram contidos nos discursos dos participantes. Procurando evidências destas nossas interpretações nos conteúdos das respostas à questão colocada, enfatizamos:

Estes princípios marcaram a minha formação. Foram de grande utilidade e ainda hoje continuo a **cuidar das coisas pequenas**, do **aproveitamento do tempo** e mantenho os meus **tempos de oração**. (P1) (ênfase nossa)

Os valores do **respeito** e da **partilha**, da **verdade** e da **responsabilidade**, do **amor ao próximo**, por um lado, da **auto-confiança**, da **honestidade** e do **cumprimento do dever**, por outro, tornam-me mais atenta à sua ausência na sociedade de hoje! Enquanto **estes a que me agarro para meu equilíbrio e bem estar interior são sem dúvida uma âncora** com que me protejo. (P3) (ênfase nossa)

Sim - porque a ideia incutida era o **caminho é sempre em frente**. (P5) (ênfase nossa)

Sim! Nada é neutro na nossa vida! Acredito que **muito do que sou tem a marca da formação** que fui tendo e assimilado junto das Irmãs. (P8) (ênfase nossa)

Sem dúvida. A formação recebida sempre teve por base um princípio de **lutarmos por aquilo que queremos e acreditamos**. Há sonhos a perseguir. Nunca esquecendo que apenas devemos alcançá-los de uma forma **correcta, ética e honesta**. (P9) (ênfase nossa)

Realço o fato de **vivermos em grupo na instituição**, fazermos tudo em **conjunto**, estudar, na sala de convívio, brincadeiras, as tarefas do dia-a-dia, fez com que facilmente me adapto a qualquer situação da vida quotidiana e da vida social. (P10) (ênfase nossa)

Reconheço. **Não fui educada para desistir ou esquecer problemas** mas sim para tentar resolvê-los mesmo que o resultado não seja o mais favorável (P11) (ênfase nossa)

Sim, sem dúvida. (P2)

Culminamos a análise desta questão e, conseqüentemente da dimensão social, com discursos dos participantes que plasmam “utilidade” holística da formação que lhes foi proporcionada em escolas da CONFHIC:

A formação proporcionada, ajudou-me a consolidar a **antropologia educativa cristã** que já constituía a **matriz estrutural da minha visão do Mundo, da Pessoa, do Saber e da Educação**. Esta antropologia **ilumina as diferentes dimensões da minha vida pessoal**. (P7) (ênfase nossa)

Utilidade é pouco para poder definir a formação perante a vida. Uma dimensão de outro estado face à restante oferta presente neste setor. (P6) (ênfase nossa)

5.2.2. Dimensão crítica

A terceira, e última dimensão, pretende capitalizar as reflexões críticas duma formação e experiências vivenciadas em escolas da CONFHIC, pelos participantes do estudo, com o objetivo de finalizar com uma avaliação atual e prospetiva sobre a pertinência do ideário e do projeto de educação católica da mesma Congregação.

Quadro 11 - Dimensão crítica

Dimensões	Objetivo	Questões
2. Dimensão crítica	- Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o “sentido” do projeto educativo da CONFHIC no mundo atual? - Que aspetos desse ideário destacaria como pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais? - Que obstáculos se colocam, hoje, à concretização do projeto educativo da CONFHIC?

Fonte: Extrato do guião do inquérito por entrevista estruturada

De modo a facilitar uma apreensão sintética, mas global, dos conteúdos, apresentamos o quadro que congrega unidades de registo, relativas a perguntas efetuadas e respetivo objetivo, no âmbito da dimensão crítica pretendida.

Quadro 12 – D3 – 1ª questão - Qual o “sentido” do projeto educativo da CONFHIC no mundo atual?

D 3 – Objetivo	1ª Questão	Unidades de registo
- Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade.	- Qual o “sentido” do projeto educativo da CONFHIC no mundo atual?	<p>Formação integral, valores, afetos (P6, P8,P9, P10)</p> <p>Ideal franciscano, a matriz mariana e evangélica (P7)</p> <p>Fazer o bem onde houver o bem a fazer (P8, P11).</p>

- 1ª questão - **Qual o “sentido” do projeto educativo da CONFHIC no mundo atual?**

A tónica do conteúdo dos discursos produzidos pelos participantes incide na formação integral como parte constituinte de um projeto, sendo a componente que lhe dá, verdadeiramente, sentido.

Com uma percepção atenta da atualidade, duas participantes (P1 e P2) propõem a manutenção do ideário subjacente ao projeto educativo, mas de modo a cooptar o interesse dos jovens de hoje, que têm perante o seu percurso escolar e de vida, uma postura mais interventiva e menos passiva do que outrora. Já não se trata tanto de escolhas das famílias, mas das escolhas dos próprios educandos, numa fase cada vez mais precoce do ciclo vital.

Hoje as circunstâncias mudaram, as alunas têm outros interesses e exigências e por isso o **projeto educativo, mantendo o ideário de formação integral** (valores: trabalho; sentido dos outros, disciplina e a ideia de que cada uma é uma pessoa única e deve desenvolver os seus talentos e capacidades para ser útil à sociedade) tem de se adaptar numa **abertura que aproxime as alunas do sentido de vida, mas que sejam elas a descobrir**. (P1) (ênfase nossa)

O projecto educativo de um colégio religioso mantém a sua pertinência, desde que a **direcção do colégio saiba adaptar-se ao mundo actual no referente aos métodos de ensino** e à tolerância para com o outro. **Não precisa, porém, de alterar os seus valores fundamentais**. (P2) (ênfase nossa)

Numa perspetiva de afirmação incondicional da validade do projeto educativo da CONFHIC, enquanto proposta de formação integral, inserem-se as reflexões dos participantes seguintes (P3; P4; P7):

A pertinência do ideário e do projecto educativo da CONFHIC assume a sua real necessidade quando e sempre se encare o Homem nas duas vertentes enquanto **SER: corpo e espírito** (P3) (ênfase nossa)

Destaco a **formação integral da pessoa** como o aspeto que dá sentido e pertinência ao projeto educativo da CONFHIC.(P4) (ênfase nossa)

Neste momento, muitos anos depois ter terminado o serviço numa escola da Confhlc, não conheço as linhas que, atualmente, orientam o ideário educativo. Se se mantiverem as que eu conhecia (**o ideal franciscano, a matriz mariana e evangélica**) o projeto educativo da escola da Confhlc pode continuar a ser uma proposta de formação que, dando forma à prática pedagógica, poderá atingir a **totalidade da pessoa do aluno**. (P7) (ênfase nossa)

Residindo nos **valores** em especial, o sentido do projeto educativo para alguns participantes do estudo, congregámos os seus discursos: «Incutir valores» (P5); pensando na sua difusão: «A defesa de valores, fomentá-los e incentivar a sua proliferação». (P6); «Se os valores forem hoje os mesmos que eu recebi, não tenho dúvida que o projecto educativo é muito actual e crucial no mundo actual» (P9);

E, ainda com enfoque nos **valores**:

Penso que o sentido do projeto educativo da CONFHIC é fundamental para a atualidade, hoje em dia perdeu-se o valor moral, **o valor do valor**. Dá-se demasiado valor as coisas supérfluas e tudo o que realmente importante perde-se. (P10) (ênfase nossa)

Os **afetos**, a **interajuda**, assumem o sentido primacial para duas educandas da obra social da CONFHIC:

O apoio a crianças, não só ao nível financeiro mas sobretudo ao nível afectivo, permite criar uma família de afectos verdadeiros, que servirá de alicerce para perseguirmos os nossos sonhos. (P9)

A Confhlc tem vindo a desenvolver um trabalho incrível. O sentido do projecto está no lema de **Onde houver o Bem a fazer que se faça** e na interajuda com a comunidade. (P11) (ênfase nossa)

Retomando a última ideia enfatizada (no discurso da participante P11), e que constitui o **lema da Beata Maria Clara do Menino Jesus**, finalizamos o tema em estudo com o discurso que fala por si, de uma participante, pese embora não ausente de críticas construtivas sobre a necessidade testemunhada de «coerência basilar requerida às “Chefiãs” da CONFHIC, para conquistarem a indispensável autoridade moral, de forma a

poderem exigir a vivência / prática concreta da “teoria” atractiva do seu ideário e dos seus projectos educativos» (P8):

Vou usar, apenas, a frase chave da Mãe Clara: “**Onde houver o bem a fazer que se faça!**” Ao mergulharmos no sentido desta máxima e ao confrontá-lo com a realidade actual, é evidente a necessidade que **urge de operacionalizar, em qualquer área do campo da educação, todo e qualquer projecto educativo que consubstancie, na teoria e na prática, os valores ônticos preconizados pela Fundadora da CONFHIC.** (P8) (ênfase nossa)

Assim, a conjugação de teoria e prática num contexto axiológico de valores fundamentais imbuídos do espírito da co-Fundadora, reforçam a ideia inicial de formação integral da pessoa como dando sentido atual ao projeto educativo da CONFHIC.

Na pesquisa para avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade, foi elaborada outra questão, cujas respostas passamos a analisar, em seguida.

Quadro 13 - D3 - 2ª questão - Que aspetos desse ideário destacaria como pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais?

D 3 – Objetivo	2ª Questão	Unidades de registo
- Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade.	- Que aspetos desse ideário destacaria como pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais?	Conhecimento de si / abertura ao Outro (P1; P2; P3); Formação integral (P1; P3; P4; P4) Valores (P5; P8) Hospitalidade (P8) amizade; partilha; amor; respeito; interajuda (P9; P10; P11)

- 2ª questão - **Que aspetos desse ideário destacaria como pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais?**

O conhecimento de si, numa perspetiva de SABER-SER, que lhe permita o acolhimento da alteridade, a responsabilidade por outrem, numa dimensão holística, fomentada por valores cristãos, é na nossa interpretação, a ideia-chave que engloba os discursos individuais dos participantes do estudo.

Conhecimento de si, **luta contra a individualização e a indiferença**, cultura geral sólida de **formação pessoal e religiosa**. (P1) (ênfase nossa)

Na sua implementação, todas as linhas de força se devem orientar no sentido de o formar, estruturando-o em cada uma dessas vertentes. De simples SER, alheado de si-próprio e do meio em que está inserido, vai aprendendo a **SABER-SER, assumindo a consciência e a responsabilidade do SABER-ESTAR para melhor SABER-FAZER!** A realização do Homem, assim perspectivada no ideário da escola Católica, obriga a que ele se **projecte na sociedade**. (P3) (ênfase nossa)

Destaco a **formação integral da pessoa** como o aspeto que dá sentido e pertinência ao projeto educativo da CONFHIC. (P4) (ênfase nossa)

Que a **estrutura educativa** tivesse a capacidade de entender que a formação educacional passa não só pelos livros mas pela **formação completa da pessoa fomentada por valores cristãos**. (P6) (ênfase nossa)

(...) a valorização da verdade ,trabalho, solidariedade, rigor. (P5)

Honestidade, amizade e espírito de equipa. Uma persistência honesta. Não desistir de procurar o melhor para nós e para os que nos rodeiam (P9) (ênfase nossa)

O olhar para o lado e ver o outro, o partilhar sem esperar algo em troca, o dar a mão quando alguém precisa entre outras coisas. A sociedade tornou-se muito egoísta e o projeto da CONFHIC traz de volta todos estes valores.(P10) (ênfase nossa)

Destaco como pertinentes para a Educação **o amor, o respeito e interajuda**. (P11) (ênfase nossa)

Recorrendo a um conceito de projeto educativo e de missão da própria CONFHIC, a participante (P8), indicia que se identifica com os conteúdos como sendo pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais:

1) O Projecto Educativo “como **instrumento vocacionado à praxis e estímulo à liberdade** no confronto com os **valores** dos quais dependem o sentido e o valor da vida, o **exercício da inteligência**, a **responsabilidade**, as **opções assertivas**, o **respeito e apreço por si, pelo outro, pela natureza, o cultivo pela fraternidade universal, o cultivo do bem e do belo**, etc....”

2) A missão de “ **educar para a hospitalidade**; aquela que promove o ser pelo cuidado e gestação do que possa **tornar o Homem mais humano e menos brutal**.” (P8). (ênfase nossa)

Inelutavelmente, estamos perante valores que se identificam com o cariz franciscano de hospitalidade e tão evidentes na praxeologia da Mãe Clara, recuando ao tempo da fundação da CONFHIC, e renovados nos mais recentes documentos da Igreja católica.

Finalizando a análise sistemática de conteúdo dos inquéritos por entrevista estruturada, na última pergunta da 3ª dimensão – dimensão crítica – atentemos aos indicadores que as unidades de registo proporcionam.

Quadro 14- D3 – 3ª questão - Que obstáculos se colocam, hoje, à concretização do projeto educativo da CONFHIC?

D 3 – Objetivo	3ª Questão	Unidades de registo
- Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade.	- Que obstáculos se colocam, hoje, à concretização do projeto educativo da CONFHIC?	Individualismo (P1; P3; P11) Competição (P1; P3) Materialismo (P1: P3) Indiferença (P1) Desagregação da família (P4) Globalização (P3; P5) Falta de Religiosas (P2; P10) Secularização da sociedade (P6; P7; P10; P11)

- 3ª questão - **Que obstáculos se colocam, hoje, à concretização do projeto educativo da CONFHIC?**

No ponto de vista dos participantes, são diversificados os obstáculos que se colocam, hodiernamente, à concretização do projeto educativo da CONFHIC, não deixando, contudo, de ter uma matriz comum que é o conjunto de características da sociedade atual, fortemente secularizada, onde o materialismo impera, conduzindo as pessoas à competição e ao individualismo.

No entanto, perante respostas que se afiguram estar em consonância com a perceção real da sociedade em que se inserem, algumas propostas são aventadas, mesmo sem tal ter sido expressamente solicitado. Na nossa interpretação, confirma a consciência de cidadania, e a convicção de que sem o posicionamento crítico individual, nada se alcança coletivamente.

A confirmar esta ideia, alinham-se os discursos que defendem que a própria escola católica (CONFHIC) deve encontrar estratégias para cativar as pessoas para o seu projeto educativo de formação integral:

Por um lado a cultura do individualismo, da competição, da indiferença, o materialismo que marca o mundo de hoje e a **ausência de valores** e por outro a necessidade de os **colégios repensarem e reinventarem o** modo de tornar atrativo e cativante a mensagem formativa. (P1) (ênfase nossa)

Estando a sociedade em constante mutação, hoje, e para mim, o “stress” das famílias, a incomunicabilidade e o seu foco na luta pela sobrevivência; a imposição do “ter” ao “ser”; o triunfo pessoal que atropela e se atropela a qualquer custo; a revolução/ escravatura tecnológica que manipula consciências, alimenta futilidades e impede a partilha comunicativa em presença serão alguns dos obstáculos à concretização, **PARTILHADA**, do **projecto educativo de uma Escola Católica. A esta competirá gerir programas e actividades extra-curriculares** formativas num equilíbrio harmonioso, não tendo nunca como objectivo primordial a submissão a interesses economicistas. (P3) (ênfase nossa)

Retomando a última ideia expressa pela participante P3, repare-se como se enquadra nas questões debatidas, inclusivamente, em investigações de cariz académico, plasmadas no presente estudo, as quais equacionam, por um lado, questões de sustentabilidade e, portanto, viabilidade financeira na oferta de ensino católico, razão que tem levado à abertura a públicos heterogéneos do ponto de vista cultural e religioso (Cap. Educação Católica). Por outro, o recurso às actividades extracurriculares como estratégia formativa e geradora de harmonia, igualmente, alvo de atenção neste estudo (dimensão experiencial), e em consonância com estratégias propostas pela Igreja (CEC, 1988), tema igualmente equacionado no presente estudo (Cap. Educação Católica)

Sendo certo que a secularização da sociedade tem gerado um ambiente menos propício à descoberta de vocações, duas participantes apontam esse aspeto como sendo um obstáculo muito significativo, pois, os leigos que assumiram funções que outrora eram inerentes a Religiosas da CONFHIC, não têm as mesmas características:

O grande obstáculo será a **falta de vocações**: as religiosas são cada vez menos e cada vez delegam mais em pessoas de fora da congregação e nem sempre sabem e/ou podem acompanhar de perto a actuação dessas mesmas pessoas. (P2) (ênfase nossa)

(...) as leis do homem não estão de acordo com os valores transmitidos por esta instituição. Digo isto porque vivi pessoalmente a **diferença entre ser educada pelas Irmãs** que eram as nossas educadoras na época e a minha irmã já não pode ser educada por elas (as irmãs estavam presentes contudo quem estava no dia a dia com as meninas eram profissionais de educadoras). A minha forma de ver a vida e de encarar a vida é diferente pois as Irmãs estavam ali para nós, davam-nos amor e estavam abertas para cuidar de nós, **as educadoras já não possuíram da mesma disponibilidade já não transmitem o mesmo carinho**. A lei cortou as “pernas” ao projeto CONFHIC e torna a sociedade carente desta aprendizagem desta sabedoria. (P10) (ênfase nossa)

Analisámos esta problemática, do ponto de vista teórico, recorrendo, igualmente a investigações académicas noutros países, nomeadamente no Reino Unido, sob a temática «what makes a school catholic?». A Igreja católica, ela própria, não tem dúvidas que a falta de religiosos consagrados é um problema a ter em consideração no caso do ensino católico e está atenta, propondo a formação de leigos para tentar garantir que a escola continue a oferecer, de facto, uma formação integral de cariz religioso. Repare-se no instrumento dado ao participante P7, quando assumiu a função de docente em escolas da CONFHIC – (resposta relativa à 2ª questão da dimensão social)

Na escola da Confhlc, a formação que me foi proporcionada assentou, principalmente, no ideário da congregação e nos documentos conciliares, como a *Gravissimum Educationis*, e outros como “A Escola Católica”, “O Leigo Católico na Escola”, “A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milénio”, etc...(P7)

Agora, o problema maior, segundo a participante P8, reside na própria Instituição se se deixar influenciar pelos tempos que correm:

Destaco, como mais significativos, os obstáculos que capto internamente, pois acredito que, quando a própria Instituição vacila na sua Identidade, não pode vitimar-se nem desculpar-se com presumíveis dificuldades externas:

- 1) O fosso existente entre a teoria preconizada pelo ideário e a sua implementação no concreto do dia-a-dia.
- 2) A falta de “hospitalidade” entre as Irmãs, observável em pequenos / grandes gestos, debilitando, assim, a força do testemunho.
- 3) A experiência / tradição de décadas descurada pela “pressa aligeirada” em “acompanhar os tempos”, para corresponder aos rankings, atropelando, de forma simplista, a tão recomendada “formação integral” e o respeito pela “personalização e humanização do educando. (P8)

Trata-se de um testemunho observado numa escola da Congregação em enfoque, mas que não deixa de ser um alerta universal, pois, perante a dificuldade muitas vezes sentida e alvo de estudos académicos, de manter a união e o espírito do Ideário acima de todas as discordâncias, frequentemente, depende das lideranças das escolas (André, 2013; Lopes, 2015).

Se recuarmos ao tempo da cofundadora, como Madre Superiora, as palavras que proferia e ações concretas de busca incessante de união, também foram uma constante, pois os tempos eram, também nessa altura, adversos à educação católica, assumindo formas de perseguição destruidora com uma violência, que atualmente, não se compara, pese embora, a importância que se pode atribuir ao discurso do participante (P7):

Obstáculos atuais à concretização do projeto educativo da Confhic serão os que decorrem de uma cultura que esqueceu a matriz cristã, que é indiferente ou persegue os valores cristãos e aqueles que os professam. (P7)

Considerando como principal obstáculo a falta de valores educacionais e a política governamental no que respeita à educação, situa-se o discurso seguinte:

Pessoalmente, a falta de valores educacionais com que se depara Portugal. Falta de valores de respeito sociais, humanos, e de uma política governamental que prioriza resultados eleitorais em detrimento de programas de longo prazo. Falta de uma formação completa capaz de incluir as famílias e não somente os alunos junto do que se deve entender como educação. (P6)

Com uma tónica nos obstáculos constituídos pela conjuntura económica atual: «A eventual falta de meios económicos, fruto da actual conjuntura, poderá não garantir a existência dos meios físicos necessários ao projecto (casas, material escolar, vestuário, alimentação, cuidados de saúde.» (P9).

Destacando, desta feita obstáculos que residem nas «próprias pessoas», na fragilidade da família no seu conceito tradicional e propondo medidas sensibilizadoras:

Como obstáculo menciono as atuais ameaças à desintegração da família e destaco a pertinência de qualquer projeto educativo ter em consideração estes aspetos e tomar medidas adequadas. (P4)

Penso que o maior obstáculo são as próprias pessoas. Considero que muitas pessoas esqueceram as coisas simples da vida, dando espaço para coisas sem importância e que esse espaço cresce cada vez mais. Acho que sensibilizar as pessoas a dar a mão, a respeitar o próximo, é cada vez mais difícil pois as pessoas já tem ideias muito formatadas. (P11)

Por último, um discurso que nos revela uma preocupação com as consequências da globalização. Não é revestido de somenos importância, pese embora, a forma sintética patente e algo hesitante na seleção de obstáculos:

Os obstáculos são talvez a gestão do conhecimento do mundo digital, a falta de trabalho, surgimento de ideias radicais do mundo islâmico. (P5)

De facto, a partilha, em “tempo real” de acontecimentos ao nível mundial, pode ser geradora de instabilidade, enquanto abertura total a todo o tipo de possíveis influências. A gestão desse conhecimento é praticamente impossível, a não ser através de uma formação sólida que privilegie um sentido crítico da informação veiculada pela vasta panóplia de meios tecnológicos.

A própria Igreja está atenta à diversidade religiosa e tem proposto modos de incentivar a sua convivência harmoniosa, ciente de que é através do diálogo intercultural que se evitam as ruturas avassaladoras da paz mundial. Exemplo desta afirmação é o documento da CEC (2013) «*Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools. Living in Harmony for a Civilization of Love*»⁹⁵.

⁹⁵ Ver estudo sobre o documento no cap. 1.1 - Os desafios pedagógicos de cariz católico: liberdade, pluralidade e diálogo intercultural

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o momento de efetuar um exercício reflexivo sobre o trajeto investigacional percorrido e os resultados que produziu, recorro às palavras do Papa Francisco:

A ideia – as elaborações conceituais – está ao serviço da captação, compreensão e condução da realidade. (EG, 2013, nº 231)

Assim, a ideia de tentar compreender de que forma um Ideário educativo católico duma congregação específica, neste caso, a CONFHIC, se enraíza na sua cofundadora, que mereceu o reconhecimento universal da sua obra, e da sua pessoa, que conduziu à sua beatificação, e indagar sobre a viabilidade desse ideário na sociedade atual, marcada por uma forte secularização, lançou as bases para uma investigação que, acima de tudo, teve em atenção, novamente, um ensinamento - *Evangelii Gaudium* - do Santo Padre:

Existe também uma tensão bipolar entre a ideia e a realidade: a realidade simplesmente é, a ideia elabora-se. Entre as duas, deve estabelecer-se um diálogo constante, evitando que a ideia acabe por separar-se da realidade. É perigoso viver no reino só da palavra, da imagem, do sofisma. Por isso, há que postular um terceiro princípio: **a realidade é superior à ideia**. (EG, 2013, nº 231) (ênfase nossa).

Percorridos múltiplos documentos eclesiais para compreender o sentido da educação católica nas mensagens diretas dos mais altos dignitários da Igreja; inferindo sobre o carisma fundacional da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição que passou pela análise das polissemias de conceitos de projeto, cultura e ideário; revisitada a história portuguesa oitocentista, numa vertente que privilegia a relação entre a Igreja e o Estado, para melhor avaliar e dar a conhecer o contexto histórico que conduziu a Igreja a reconhecer o mérito da obra da Beata Maria Clara do Menino Jesus; reconstruída a história de vida da cofundadora numa vertente que visou aferir a sua identificação com o cariz franciscano; evidenciados os aspetos da sua obra pedagógica e assistencial; por fim, procedeu-se à análise de conteúdo das reflexões retrospectivas e prospetivas - constituintes do *corpus* de estudo empírico – do conjunto de participantes que vivenciaram a ação educativa e educacional da CONFHIC.

No presente estudo, enquadrado numa metodologia de natureza qualitativa de cariz interpretativo, adequada ao estudo de caso, como estratégia de investigação optada, que utilizou como instrumento de recolha de dados, o «inquérito por entrevista estruturada», e como técnica de análise, a «análise de conteúdo», foram concebidos três patamares para aferir as correspondentes dimensões de vivência dos participantes do estudo. A saber:

- (i) Uma dimensão experiencial, na qual se pretendeu conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC, nomeadamente quanto aos métodos de ensino, nas relações interpessoais - colegas, docentes, educadores – em conformidade com a situação individual e ainda, se em tal vivência ocorreu alguma marca pessoal e social;
- (ii) Uma dimensão social, a qual visou compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar, ou seja, aferir se a experiência de aluno e, ou professor em Escolas da CONFHIC, se repercutiu na sua vida social e profissional, inclusivamente se lhe atribui utilidade, conscientemente;
- (iii) Uma dimensão crítica que almejou avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade, ou seja, sob um prisma crítico, aferir o sentido desse ideário e projeto educativo no mundo atual e qual a sua viabilidade, na perspetiva dos participantes.

De modo a alcançar a devida clareza relativamente aos objetivos específicos de estudo pretendidos, foram formuladas três questões no âmbito de cada objetivo, conduzindo o exercício reflexivo dos participantes da investigação empírica. A saber:

- (i) No primeiro objetivo específico – Conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC – as questões orientadoras foram:
 - 1ª. Como foi a sua experiência de aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC?

2ª. Que aspetos realça nos métodos de ensino, na relação interpessoal, na vivência diária com colegas e professores/educadores?

3ª. Que marcas pessoais e sociais salientaria na sua experiência de aluno da Escola da CONFHIC?

(ii) No segundo objetivo específico - Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar - as questões orientadoras foram:

1ª. Que influência teve a sua experiência como aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC na sua vida social e profissional?

2ª. Como educador/professor, de que modo se traduz a sua formação na Escola da CONFHIC?

3ª. Reconhece “utilidade” na formação que obteve para lidar com os problemas da vida quotidiana?

(iii) No terceiro objetivo específico - Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade - as questões orientadoras foram:

1ª. Qual o “sentido” do projeto educativo da CONFHIC no mundo atual? 2ª. Que aspetos desse ideário destacaria como pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais?

3ª. Que obstáculos se colocam, hoje, à concretização do projeto educativo da CONFHIC?

Finda a recordatória diacrónica dos momentos e componentes da investigação, importa convocar, novamente, a ideia da presença estruturante de uma reflexão ético-axiológica nos projetos educativos dos estabelecimentos de ensino da CONFHIC, em vigor na atualidade que gravita, naturalmente, em torno das “palavras compendiosas” da Mãe Clara: *Deus, Alma, Eternidade*, significando vigorosamente o primado do Horizonte de Fé sobre o mero sucesso académico-social, assim como o primado da interiorização da Virtude cristã sobre a simples transmissão dos saberes científicos “humanos”.

As referidas palavras compendiosas constituem o alicerce de um ideário que identificado com o carisma franciscano hospitaleiro da própria cofundadora, resultou no lema adotado pela CONFHIC – *Lucere et Fovere*, que dá continuidade ao «sonho» da

Beata Maria Clara do Menino Jesus que *iluminou* e *animou* todos quantos acolheu na sua vasta obra.

Refletindo sobre os resultados do estudo empírico:

A primeira imagem que resulta da interpretação global das respostas dadas pelos participantes às questões colocadas é a de uma vivência que deixou marcas muito positivas, algumas diríamos que influenciaram quase umbilicalmente os educandos da CONFHIC de um modo que lhes motivou expressões de grato reconhecimento.

Esta ideia está patente na maioria dos discursos, mesmo na participante P5 que considerou a sua experiência de aluna interna “dura” (dimensão experiencial) mas que destaca, na dimensão social, a influência tida na «cultura, crenças, nomeadamente as religiosas, nas relações sociais criadas» e «como educador a **valorização da verdade, trabalho, seriedade, a família**» e se, na dimensão crítica, propõe, como sendo «pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais», «a **valorização da verdade, trabalho, solidariedade, rigor**», diríamos que se pode inferir que algo de positivo resultou da educação vivenciada na CONFHIC.

Vejam, agora de modo mais detalhado, as inferências relativas a cada objetivo específico, integrados nas respetivas dimensões:

1. Dimensão experiencial:

- **Objetivo específico - Conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC:**

Começando pela experiência vivenciada, os participantes destacam os *valores*, a *formação integral*, a *confiança*, a *exigência*, os *hábitos de trabalho*. Alguns, de forma adjectivante, utilizam termos como *ótima*, *positiva*, *enriquecedora*.

Nos métodos de ensino realçam os *métodos tradicionais*, com uma ressalva no discurso de um docente, ao referir as *estratégias inovadoras* introduzidas; acento tónico na *qualidade* do ensino, tutelado pelo Ministério da Educação, para o que entendem que a *estabilidade do corpo docente* foi um fator de forte influência; realçam, ainda, o

acompanhamento individualizado do aluno, o respeito pelo indivíduo que é, tendo em atenção os ritmos diferenciados de aprendizagem; em simultâneo, a *exigência e a excelência do ensino*; nas relações interpessoais, destacam a *cumplicidade*, a *familiaridade com respeito*, a *relação escola-família*, as *atividades extracurriculares* e a *espiritualidade*.

No que respeita às marcas pessoais, de novo, surgem as referências à seriedade no trabalho, à honestidade, responsabilidade, respeito, disciplina, rigor. Salientam, ainda, a camaradagem, o espírito de equipa, a união, os valores espirituais e de bem-estar e valores universais.

Assim, podemos inferir que, de forma adaptada às exigências atuais do ensino, em termos legais, sendo tutelados pelo Ministério da Educação, estão presentes nos testemunhos de vida, enquanto alunos e, ou professores na CONFHIC, as máximas veiculadas pela cofundadora – *exigência, rigor, responsabilidade, honestidade, familiaridade com respeito, atividades de lazer, a união e a espiritualidade* que consubstancia o projeto educativo.

Tivemos oportunidade de aferir no corpo do trabalho, que as três participantes do estudo que frequentaram uma obra social da CONFHIC, têm discursos semelhantes que se centram mais numa formação para a vida, no *carinho* e no *amor*, pois a instituição que as acolheu, assumiu, também, o papel de família na sua plenitude. Aqui, mais uma vez, podemos recuar à obra assistencial da Mãe Clara que a todos acolhia, sem olhar a quem, cuja expressão que mais ilumina a sua ação será a que teve ao contemplar a pobreza a que assistia na rua: «**Olhem, aquela é que é a minha gente!...**». E afirmava: «**Quem me dera poder arranjar uma casa bem grande para poder recolher todas estas criancinhas que vejo ao abandono por estas ruas! Quem me dera poder eu mesma ensiná-las e sustentá-las!...**». (ênfase nossa) (cap. Obra pedagógica da Mãe Clara). Sumamente, enquadra-se numa dimensão de Família Humana na sua plenitude, que pressupõe um projeto educativo que dá «prioridade aos mais desfavorecidos» (Dias, 2009, p.287).

Este espírito, observámo-lo nas palavras de uma participante, plasmadas na dimensão crítica, pelo que adiante retomaremos esta ideia.

2. Dimensão social

- **Objetivo específico - Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar.**

As influências do projeto educativo sentidas e expressadas enquanto alunos e, ou professores da CONFHIC, na vida social e profissional dos participantes foram enquadradas em atitudes como o *rigor, sentido de economia, arrumação, organização*; na sua formação, como *constituindo bases para a vida*, promovendo a *autonomia individual, o desenvolvimento pessoal e profissional*; numa só palavra – “enriquecedor”; num cariz de teor holístico – *valores, conhecimento educacional cristão, formação espiritual, formação religiosa, formação intelectual e humana*.

No que concerne ao modo como se traduz a formação em escolas da CONFHIC, enquanto educador ou professor, os discursos produzidos apontam no sentido do *aproveitamento do tempo*, na *persistência*, na dedicação ao *trabalho*; em atitudes como a *cordialidade*, a *franqueza*, o gosto pela *verdade*, o *respeito, amizade*, o *prazer de ser quem é e de estar com os outros*, o *amor*, a *centração personalizada no aluno*; e ainda, *família*; mas também a *valorização do conhecimento*, a *formação diversificada* em função das mutações pedagógicas ou tecnológicas, os *tempos de oração* e a formação mais dirigida ao professor leigo, como os documentos eclesiais subjacentes ao ideário católico da CONFHIC.

Relativamente à eventual “utilidade” na formação obtida para lidar com os problemas da vida quotidiana, a tónica das reflexões incide na *rentabilização do tempo*, no *cuidar das coisas pequenas*, na *partilha, autoconfiança, persistência, cumprimento do dever*; e ainda, nos *tempos de oração* que se mantiveram, nos valores que constituem uma *âncora de vida*, no *amor ao próximo*, na *eticidade comportamental*, e destacam-se expressões que permitem a interpretação de lhes atribuir uma importância (“utilidade”) de relevo na vida dos participantes como sejam – «antropologia educativa cristã iluminadora» (P7) e «dimensão de outro estado» (P6).

Sumamente, podemos inferir que a vivência testemunhada nas reflexões livres de cada participante, e ênfase este aspeto de liberdade, devido à não presença física da investigadora que poderia de algum modo influenciar respostas pela condução da entrevista⁹⁶, reveste-se de sequencialidade coerente com a educação integral de que foram alvo em escolas da CONFHIC. Repare-se na insistência em posturas de rigor, de organização, que constituíram bases de vida e baliza de condutas; constituem um testemunho vivo do espírito da cofundadora que procurava, para além de agasalhar e **alimentar** as educandas, dar-lhes também a **formação e instrução** necessárias para terem um meio de vida honesto e seguro (cap. 3.3. Teonomia pedagógica: “Deus, Alma, Eternidade”).

Afinal, a etimologia da palavra *educar* remete-nos para o sentido original do seu significado *alimentar* (de onde vem *aluno*); o alimento permite *crescer*. (Dias, 2009, p. 288)

Atente-se à dimensão espiritual que não se perdeu, e numa sociedade hodierna em que o “conhecimento” importa mas não devendo esquecer a eticidade inerente, observamos a ênfase dada à «formação intelectual e humana». Vai ao encontro da teoria revisitada no capítulo 2.2. (Conceptualizações de uma cultura escolar: as escolas da CONFHIC), onde é realçado que para uma educação humanista, torna-se fundamental centrar a teleologia educativa num horizonte ético. Mas, se recuarmos ao tempo da cofundadora, a formação do carácter moral afigurava-se como a finalidade primordial da educação, baseando-se no exemplo de vida do próprio educador (cap. 3.3. Teonomia pedagógica: “Deus, Alma, Eternidade”).

Ainda, numa linha de continuidade com a formação vivenciada, repare-se nos valores postos em prática, relativos à amizade, ao respeito, à cordialidade, à centração no aluno. Também neste âmbito, podemos ver os conselhos do mentor da Mãe Clara e da Obra das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras, Padre Raimundo dos Anjos Beirão, de que o educador deve adotar uma relação de profunda vinculação afetiva com o educando (cap. 3.3. Teonomia pedagógica: “Deus, Alma, Eternidade”).

Destacaríamos ainda, uma palavra que surge “isolada” na referência à influência da formação em escolas da CONFHIC, enquanto educador (P5), e que, no entanto, tem

⁹⁶ Ver justificação de instrumento de recolha de dados por *inquérito por entrevista estruturada*.

uma assinalável relevância na nossa interpretação: «família» (P5). Atribuímos um significado de abertura ao outro, na medida em que, por definição «família é mais do que a pessoa» (Dias, 2009, p. 289). Sendo assim, estará em equação o valor dado à família na conceção cristã de núcleo da sociedade, com uma postura de altruísmo, de posicionamento da família acima dos interesses individuais da pessoa, ou seja, a família integra as pessoas que a compõem, mantendo-se a unidade, independentemente da quantidade, através da coesão proporcionada pelos valores que a sustentam.

No cume hierárquico das questões orientadoras em função do objetivo específico em análise, ou seja, a que pretende aferir a perceção de “utilidade” da formação tida, no quotidiano, numa sociedade em que o pragmatismo impera, em que se pretende o retorno de investimentos no domínio educativo, de novo, percebemos a existência de um devir decorrente da educação na fase formativa inicial e ao longo da vida em alguns casos. É com base nesta inferência que situamos desde a referência de utilidade plasmada no cuidado com «coisas pequenas» (P1) (não lhe retirando grandeza, pois foi nas pequenas coisas que Cristo reparou e agradeceu atenções - Cap. 3.2. Reconstruir uma História de Vida – Madre Clara do Menino Jesus) à expressão que exprime incomensurabilidade: «Utilidade é pouco para poder definir a formação perante a vida. Uma dimensão de outro estado face à restante oferta presente neste setor» (P6).

3. Dimensão crítica

- **Objetivo específico - Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade.**

A terceira e última dimensão representa o epílogo da investigação, na medida em que encerra o encadeamento de raciocínios dos participantes do estudo, num crescendo até alcançar uma posição crítica face ao que foi um exercício retrospectivo de experiências como alunos / educandos e, ou professores em escolas da CONFHIC, potencializando a agudeza necessária para contribuir para uma avaliação da pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade.

Deste modo, relativamente ao questionamento sobre o “sentido” do projeto educativo da CONFHIC no mundo atual, foi conotado com oferta de *formação integral*,

de valores, afetos, com o ideal franciscano, a matriz mariana e evangélica; duas participantes remetem-nos para as palavras da cofundadora - «**Fazer o bem onde houver o bem a fazer**». (ênfase nossa).

Sintetizando a análise de conteúdo das respostas dos participantes sobre esta questão, que foi alvo de um olhar atento no capítulo sobre a dimensão crítica, como lhe era devido, o acento tónico incide na formação integral da pessoa humana, o que está em consonância com os conteúdos do ideário educativo da CONFHIC (cap. 2.3. Ideário educativo da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitalteiras da Imaculada Conceição: *Lucere et Fovere*) que contemplam os elementos estruturantes de um ideário de educação católica: a centração em Cristo de toda a ação pedagógica direcionada para a promoção do homem integral, um paradigma de “Homem” que vive segundo o Evangelho e faz das Bem-aventuranças a norma de vida. Reiteramos a sua identificação com a proposta da CEC para a Educação Católica de tornar os “princípios evangélicos em normas educativas, motivações interiores e ao mesmo tempo metas finais” (CEC, Educar na Escola). Assim, concluímos que os participantes tecem uma crítica avalizada sobre o sentido do ideário educativo. Alguns participantes, atentos às características dos jovens da atualidade, entendem que reside nas lideranças das escolas da CONFHIC saber cooptar o interesse no seu ideário e projeto educativo católico, relevando a importância do mesmo na sociedade hodierna como formadora de caracteres íntegros e com valores holísticos.

A tónica dos afetos e do amor também está presente no sentido atribuído ao ideário educativo, na senda de vivências pessoais e da relevância para a formação da pessoa, que, imbuída de um espírito de interajuda e de abertura à alteridade, se reflete na máxima da Mãe Clara invocada por duas participantes: «**Onde houver o bem a fazer que se faça!**» (P8, P11) mas com o apelo de que, no confronto com a realidade atual, «**urge de operacionalizar, em qualquer área do campo da educação, todo e qualquer projecto educativo que consubstancie, na teoria e na prática, os valores ônticos preconizados pela Fundadora da CONFHIC**». (P8) (ênfase nossa).

Em relação à solicitação dirigida aos participantes, contida na 2ª questão orientadora do objetivo específico, na dimensão crítica, para identificarem aspetos do ideário que julguem ser pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais, salientam

a *formação integral*, o *conhecimento de si mesmo* e o acolhimento da alteridade, traduzida pelos valores da *amizade, partilha, amor, respeito, interajuda e hospitalidade*.

Destacariamos o discurso de uma participante que, em resposta à questão colocada, patenteia um excerto do ideário e projeto educativo da CONFHIC, nos quais entende residir a pertinência para a «educação do Homem e da sociedade atuais» e que na nossa interpretação, se identificam com o cariz franciscano de hospitalidade e são evidentes na praxeologia da Mãe Clara, recuando ao tempo da fundação da CONFHIC, e renovados nos mais recentes documentos da Igreja católica:

- 1) O Projecto Educativo “como **instrumento vocacionado à praxis e estímulo à liberdade** no confronto com os **valores** dos quais dependem o sentido e o valor da vida, o **exercício da inteligência**, a **responsabilidade**, as **opções assertivas**, o **respeito e apreço por si, pelo outro, pela natureza, o cultivo pela fraternidade universal, o cultivo do bem e do belo**, etc....” (ênfase nossa).
- 2) A missão de “ **educar para a hospitalidade**; aquela que promove o ser pelo cuidado e gestação do que possa **tornar o Homem mais humano e menos brutal**.” (P8). (ênfase nossa).

Por fim, a esperada reflexão sobre os obstáculos que se colocam hoje, à concretização do projeto educativo da CONFHIC. Os discursos gravitam em torno de termos como *individualismo; competição; materialismo; indiferença; desagregação da família; globalização; falta de religiosas; secularização da sociedade*.

Na realidade, inelutavelmente, todos eles caracterizam a sociedade atual, com as devidas exceções, logicamente, mas as problemáticas que têm sido alvo de estudo atento, seja pela Igreja, ou em trabalhos de investigação de índole académica, como sendo as que põem em causa a viabilidade de projetos educativos católicos, são exatamente as mesmas.

Os valores elencados constituem idiosincrasias que estão no polo oposto ao tipo de sociedade preconizado pelo catolicismo, e almejado através da educação católica, que pretende alcançar valores em consonância com os que acabámos de patentear nas reflexões vivenciais dos participantes do estudo, quer na qualidade de alunos (ou educandos no sentido em que frequentaram a obra social da CONFHIC ou colégios na situação de internos), quer de professores.

É uma realidade que os colégios continuam a ter procura pela sua qualidade de ensino, mas não é essa a questão em enfoque, pese embora seja um aspeto de relevo, com o qual a Igreja se preocupa, como vimos neste estudo (cap. 1.3. Ser “escola” antes de ser “escola católica”: a Igreja face ao papel da educação na sociedade atual). O que importa neste estudo é aferir se o Ideário Educativo católico da CONFHIC, enraizado na sua cofundadora, Beata Maria Clara do Menino Jesus é viável numa sociedade com as características gerais referenciadas.

Participantes do estudo invocaram a falta de vocações religiosas como comprometedoras da coerência entre a teoria e a praxis, no sentido em que as educadoras leigas não têm o mesmo espírito, a mesma natureza que caracteriza, *a priori*, uma Religiosa.

É uma questão em aberto, pois o ambiente fortemente secular que se vivencia atualmente, não é propício à descoberta de vocações. Igualmente, a procura, em termos de características culturais e religiosas dos alunos é marcada pela sociedade em geral, ou seja, o ideário educativo e inerente projeto educativo podem ser católicos mas a mensagem chegará consistentemente aos estudantes, se não for apoiada, na retaguarda, pela família? Esta questão está, obviamente, subjacente ao objetivo do presente estudo.

Poderá uma relação escola-família eficaz, no sentido em que as famílias sejam convocadas a participar no projeto educativo e não desempenhem somente um papel passivo; ainda, o recurso a atividades extracurriculares que envolvam esta dualidade como estratégia consolidadora de um ambiente apelativo com características católicas, constituírem estratégias reforçadoras da educação católica?

Poderá uma formação consistente de professores leigos católicos colmatar, dentro do possível, a diminuição da presença de religiosas nas escolas católicas, igualmente sentida, no caso do presente estudo, em escolas da CONFHIC?

São aspetos que equacionámos na componente teórica do presente estudo (Cap. 1.3. Sentido (s) e *ethos* da educação católica: *o que faz uma escola ser católica?*), constituem preocupações dos países da Europa ocidental e estão plasmadas em documentos eclesiais ao mais alto nível, conforme foi evidenciado neste estudo.

Interessante foi constatar que alguns participantes, cientes das problemáticas enunciadas, propõem soluções que devem partir das próprias escolas da CONFHIC. Seja,

tornando o projeto apelativo, conforme já referimos, seja por resolver internamente, algumas incoerências, quiçá fruto das pressões atuais de alcançar rapidamente determinados fins de índole competitiva (*rankings...*) sem refletir sobre estratégias para preservar eficazmente a dimensão holística e a harmonia que devem ser apanágio de uma escola católica.

Mas, também a cofundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras, Beata Maria Clara do Menino Jesus lutou com fortaleza de espírito e coragem pela união e pelo sucesso do seu projeto. Os tempos mudam mas os ciclos repetem-se, pese embora, as diferenças contextuais históricas.

Estudos recentes, acentuam o papel das lideranças como sendo de primordial importância na preservação da oferta das escolas católicas, como sendo verdadeiramente uma escola coerente com um ideário e um projeto educativo católico (cap. 2.2. Conceptualizações de uma cultura escolar: as escolas da CONFHIC; 2.3. Ideário educativo da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição: *Lucere et Fovere*)

Em conclusão:

Para tecer uma conclusão finalíssima, sintética e objetiva, que incida estritamente, nas reflexões dos participantes sobre o objetivo da presente investigação, filtrando os estudos desenvolvidos no âmbito da revisão da literatura que incrementaram o conhecimento e interiorização das problemáticas em estudo, optámos por tecer um texto composto por citações encadeadas dos participantes.

Os participantes estão conscientes das dificuldades de pragmatização do Ideário da CONFHIC, baseando-as sobretudo nas características da sociedade atual, desde:

a cultura do individualismo, da indiferença, da competição (o triunfo pessoal que atropela e se atropela a qualquer custo), o materialismo, a falta de valores de respeito sociais, humanos; uma política governamental que prioriza resultados eleitorais em detrimento de programas de longo prazo; a falta de uma formação completa capaz de incluir as famílias e não somente os alunos junto do que se deve entender como educação; a revolução/escravatura tecnológica que manipula consciências, alimenta futilidades e impede a partilha comunicativa em presença; as ameaças à desintegração da família; uma cultura que esqueceu a matriz cristã, que é indiferente ou persegue os valores cristãos e aqueles

que os professam; incoerências internas na CONFHIC que fazem vacilar a sua Identidade; a eventual falta de meios económicos, fruto da actual conjuntura, que poderá não garantir a existência dos meios físicos necessários ao projecto (casas, material escolar, vestuário, alimentação, cuidados de saúde); as próprias pessoas que esqueceram as coisas simples da vida, dando espaço para coisas sem importância e que esse espaço cresce cada vez mais; as leis do homem que não estão de acordo com os valores transmitidos por esta instituição. (P1 - P11)

No entanto, não cruzam os braços, e, capitalizando o que foi a sua experiência concreta, vivenciada em escolas da CONFHIC, defendem o ideário e aventam possíveis respostas de operacionalização e viabilização do projeto, como tivemos o cuidado de escarpelizar, o que nos dá a perceber que muitos entendem que «o caminho é sempre em frente» para utilizar a expressão de uma participante (P5) como sendo a influência de maior utilidade na sua vivência na CONFHIC. Finalizamos com a posição determinada de uma participante (P3): «A pertinência do ideário e do projecto educativo da CONFHIC assume a sua real necessidade quando e sempre se encare o Homem nas duas vertentes enquanto SER: corpo e espírito». Aliás, entende que é da própria escola católica que devem partir estratégias adequadas à prossecução do projeto num equilíbrio harmonioso.

Não estaremos, certamente, perante uma aporia no sentido aristotélico de “igualdade de conclusões contraditórias”, mas sim, na nossa interpretação, de uma reação espontânea de quem é ator na sociedade atual, conhece os seus contornos, e tendo vivenciado experiências de vida às quais atribui valor, não quer remeter-se para uma posição de espectador.

Finalmente, em resposta concreta à pergunta de partida:

«Na contemporaneidade portuguesa, sendo a sociedade marcada por uma forte secularização, é possível alicerçar um projeto educativo numa reflexão ético-axiológica que gravita em torno das palavras compendiosas da cofundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras “Deus, Alma e Eternidade», consubstanciado no Ideário educativo da CONFHIC sob o lema *Lucere et Fovere?*»

A nossa interpretação, baseada nas reflexões retrospectivas e prospectivas dos participantes do estudo, é a de que é possível desde que sejam implementadas diversas estratégias que tenham em vista a cooptação de sinergias internas e externas à CONFHIC, no sentido de continuarem a obra da coFundadora Beata Maria Clara do Menino Jesus.

BILIOGRAFIA

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas* (Tese de Doutoramento apresentado à Universidade de Aveiro). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abreu, A. (2005). O Legado Pastoral do Cardeal D. Américo, Bispo do Porto (1871-1899). *Humanística e Teologia*. ISSN 0870-080. Tomo nº 26, p. 213-226. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.14/4727>.
- Abreu, A. F. (2005). O Legado Pastoral do Cardeal D. Américo, Bispo do Porto (1871-1899). *Humanística e Teologia*, 26, 213-226. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.14/4727>.
- Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Andrade, F. (D. Francisco José Rodrigues de Andrade) (1828). Pastoral de 28.06.1828. *Documentos para a História das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*, V, Lisboa: Imprensa Nacional.
- André, P. (2013). *Escola Franciscana Hospitaleira: um estudo exploratório*. Recuperado de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15008/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_IrPaula_dezembro2013.pdf
- Arnal, J., Rincón, D., & LaTorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arthur, J. (1995). *The ebbing tide*. Leominster: Gracewing.
- Azevedo, D. (2008). *Horizonte e Esperança*. Fátima: CONFHIC.
- Azevedo, J (2005). Escola Católica, interpelação aos sistemas educativos. In *Actas do 1º Congresso Nacional da Escola Católica*, APEC, pp. 207-214.
- Azevedo, R., Fernandes, H., Lourenço, J., Barbosa, J., Silva, L., Costa, L. & Nunes, P. (2011). **Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - guião de apoio**. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Banks, S. & Nohr, K.(Coord.) (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto Editora.
- Banks, S. (2005). *Ethics and Values in Social Work*. Series Editor: Jo Camping.
- Baptista, I. (1998). *Ética e Educação: Estatuto ético da relação educativa*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Belchior, J. (1979). *Liberdade de ensino em Portugal*. Lisboa: Edições Critério.
- Belchior, J. (1984). “Acheegas para a definição de Escola Católica”. *Construir Escola Católica*, Junho.

- Bento XVI (2007). *Discurso na abertura dos trabalhos do congresso da diocese de Roma, no dia 11 de junho de 2007* Recuperado de em: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegnoroma.html
- Bento XVI (2008a). *Discurso ao corpo diplomático acreditado junto da santa sé para a troca de bons votos de ano novo, no dia 7 de janeiro de 2008*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/benedictxvi/pt/speeches/2008/january/documents/hf_benxvi_spe_20080107_diplomatic-corps.html
- Bento XVI (2008b). *Discurso no encontro com os educadores católicos, no dia 17 de abril de 2008*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/benedictxvi/pt/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080417_cath-univwashington.html
- Bento XVI (2009). Carta Encíclica *Caritas in veritati*. A Caridade na Verdade. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-inveritate.html
- XVI (2010). Bento XVI em Portugal. *Discurso do Papa Bento XVI no encontro com as organizações da pastoral social em Fátima, no dia 13 de maio de 2010*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2010/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20100513_pastoralesociale.html
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas; Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Lisboa: Asa Editores
- Bonifácio, M. (2005). *D. Maria II*. Reis de Portugal (dir. Roberto Carneiro) Mem Martins: Círculo de Leitores e Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa.
- Boutinet, J. (2002). *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Bradley-Levine, J., & Carr, K. A. (2015). Critical theory and Catholic social teaching: a research framework for Catholic schools. *Journal of Catholic Education*, 18 (2), 27-43. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1802032015>
- Cancio, F. (1955). *O Palácio da Ajuda*. Lisboa: Imprensa Barreiros
- Cañizares, A. (2010). *Abertura do III Congresso Internacional de Educação Católica para o século XXI*. Universidade Católica de Valência San Vicente Mártir
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – guião prático*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carballo, J. (2009) *Ide e Ensinai – Directrizes para a Educação Franciscana*. Roma: OFM, Secretariado para a evangelização.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, M. (2002). *Escuta*. Fátima: CONFHIC

Carvalho, M. (2003). *A Escola Franciscana Hospitaleira: Um Desafio de Séculos*. Fátima: CONFHIC.

Carvalho, M. L. (Org.) (2003). *A Escola Franciscana Hospitaleira: Um Desafio de Séculos*. Fátima: CONFHIC.

Carvalho, M.(Org.) (2002). *Escuta*. Fátima: CONFHIC

Castro, V. (1821). *Pastoral do Arcebispo da Baía sobre a instrução cristã e constitucional dos seus diocesanos*, Lisboa. CDC (1983). Código de Direito Canónico. Recuperado de

http://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/portuguese/codex-iuriscanonici_po.pdf

CEC (1977) – Congregação para a Educação Católica (1977). *A Escola Católica*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.6394). Prior Velho: Edições Paulinas.

CEC (1982) – Congregação para a Educação Católica (1982). *O leigo católico, testemunha da fé na escola*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.43-83). Prior Velho: Edições Paulinas.

CEC (1988) – Congregação para a Educação Católica (1988). *Dimensão religiosa da educação na Escola Católica*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.85-142). Prior Velho: Edições Paulinas.

CEC (1996) – Congregação para a Educação Católica (1996). *O Apostolado do ensino religioso nas escolas Católica*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.143-150). Prior Velho: Edições Paulinas

CEC (1997) – Congregação para a Educação Católica (1997). *A Escola Católica no limiar do terceiro milénio*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.151-166). Prior Velho: Edições Paulinas.

CEC (2002). Congregação para a Educação Católica (2002) *As pessoas consagradas e a sua missão na escola*. Recuperado de

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021119_press-release_en.html

CEC (2013). Congregação para a Educação Católica (2013) *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools. Living in Harmony for a Civilization of Love*. Recuperado de

- http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_en.html [Consultado em 24.11.2014]
- CEC (2014). Congregação para a Educação Católica (2014). Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova. *Instrumentum laboris* Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html
- CEE (2007) – Conferencia Episcopal Española (2007). *La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Edice. Recuperado de <http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/EscuelaCatolica.html>.
- CEF (1996) – Conférence des Évêques de France (1996). *Proposer la foi dans la société actuelle*, 1994, Paris; Ed. du Cerf.
- CEF (1999) – Conférence des Évêques de France (1999). *Statut de l'enseignement catholique*, Paris: Comité National de l'Enseignement Catholique.
- CEF (2013) – Conférence des Évêques de France (2013). *Statut de l'enseignement catholique em France*. Paris: Comité National de l'Enseignement Catholique. Recuperado de <http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/abonnement/statut>
- CEP (1978). *Conferência Episcopal Portuguesa (1978). Orientações pastorais sobre a escola católica*, Lisboa: Ed. Secretariado Geral do Episcopado.
- CEP (2008). Conferência Episcopal Portuguesa (2008). A escola em Portugal. Educação Integral da pessoa humana. [Em linha]. Disponível em: Recuperado de <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/a-escola-em-portugaleducacao-integral-da-pessoa/>.
- Clemente (1984). Católicos, Estado e Sociedade no Portugal oitocentista (Congressos Católicos de 1891 e 1895). *Communio* 1/3 (1984)
- Clemente (1987). Primeiro Congresso católico português. *Laikos* 10 (1987)
- Clemente (1989). D. António de Almeida no catolicismo português de oitocentos. *Boletim de trabalhos históricos* 40 (1989)
- Clemente (1989). O congresso Católico do Porto (1871-1872) e a emergência do laicado em Portugal. In *Lusitânia Sacra*, 2ª série, 1.
- Clemente, A. (1883). *Documentos para a História das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*, I, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Clemente, M. (1993). Nas origens do apostolado contemporâneo em Portugal: A Sociedade Católica (1843-1853). Braga: U.C.P.
- Clemente, M. (2002). A vitalidade religiosa do catolicismo português. *História Religiosa de Portugal*. (coord. Manuel Clemente e António Matos Ferreira). Vol. 3. Mem Martins: Círculo de Leitores
- Clemente, M. (2012). Igreja e sociedade portuguesa: do Liberalismo a República. Porto: Assírio e Alvim.

- Coelho, A. S. (1982). *Subsídios para a História da Amadora*. Lisboa: CMMMA. Correia, J (1974). In *História de Portugal*. José Mattoso (coord). Vol.5. 1993, 266
- Cortina, A. (1993). *Ética Aplicada e Democracia Radical*. Madrid: Tecnos.
- Costa, J. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação – CIED – Universidade do Minho*, 17 (2), 75-114.
- Costa, J. (2007). *Projectos em Educação: contributos de análise educacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cotovio, J (2012). *O debate em torno do ensino privado nas décadas de 50,60 e 70 do século xx: um olhar particular das escolas católicas*. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/18497/1/J.C.tese.pdf>
- Cruz, M. (1980). *As origens da democracia cristã e o salazarismo*, Lisboa.
- Cruz, M. (1952). Direitos e deveres do Estado na Educação. Lição proferida no IV Curso das Semanas Sociais Portuguesas, realizadas em 1952, em Braga. G. Braga da Cruz (1985), *Obras Esparsas*, vol. IV, 2ª parte. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 3-50.
- Cruz, M. (1954). Problemas de Educação: Direitos da Família, da Igreja e do Estado. Conferência editada em opúsculo pela Conferência Nacional dos Institutos Religiosos (Lisboa: 1965). In G. Braga da Cruz (1985), *Obras Esparsas*, vol. IV, 2ª parte. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 59-103.
- Cruz, M. (1965). “A propósito da Educação”. Prefácio a um opúsculo de António Maria Santos da Cunha. *A propósito de Educação: Dois discursos na Assembleia Nacional*. Braga: Livraria Cruz, 1965. In G. Braga da Cruz (1985), *Obras Esparsas*, vol. IV, 2ª parte. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 105-119.
- Cruz, M. (1992a). O Estado Novo e a Igreja Católica. *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, vol. XII, pp. 201-221.
- Cruz, M. (1992b). As elites católicas nos primórdios do salazarismo. *Análise Social*, vol. XXVII (116-117), pp. 547-574. CRUZ, Manuel Braga da (1999). *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Cunha, C. (1823). Pastoral de 19.08.1823. *Documentos para a História das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*, I, Lisboa: Imprensa Nacional.
- Cunningham, M. P. (2015). The establishment clause, school choice, and the future of Catholic education. *Journal of Catholic Education*, 18 (2), 185-203. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1802102015>
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Deus, M. (D. Frei Miguel da Madre de Deus) (1826). Pastoral, 07.09.1826. *Documentos para a História das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*, II, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Dias, J. (2009). *Educação. O caminho da nova humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.

- Díaz Montiel, Z. C. (2013). Pensar del sujeto interdiscursivo en el diálogo intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(60) 69-79. Recuperado de <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=27926711010>
- Dores, H. (2010, Outubro 05). Situação religiosa no início do século XX: do caso Calmon à Lei da Separação: 1901-1911. *Agência Ecclesia: Semanário de Actualidade Religiosa*, pp. 8-13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.14/9185>
- EG (2013) - Papa Francisco (2013). *Exortação Apostólica Evangelii Gaudium*
- Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papafrancesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas Educativas. In III Seminário Nacional do Projecto TurmaMais, Évora, Portugal, 5 Novembro, 2012. In Fialho, I.; Verdasca, J. (orgs.) - TurmaMais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso. Évora: CIEP-EU recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.14/13041>
- Formosinho, João. (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. 1ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, M. (2013). Crise na educação: dilemas e desafios. In M. Formosinho, J. Boavida, & M. H. Damião, *Educação: perspectivas e desafios* (pp. 101-124). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/1155>
- Fornet Betancourt, Raúl. (2013). Reseña "La transformación Intercultural de la Filosofía" de Raúl Fornet Betancourt. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Julio-Septiembre, 174-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27928910017>
- Franchi, L. (2015). Dynamics of catholic education: letting the Catholic school be school (book review). *Journal of Catholic Education*, 18 (2), 234-237. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1802122015>
- Gamboa, S. (1995). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gomes, M. (2004). *Educação a Distância. Um Estudo de Caso sobre a Formação Contínua de Professores via Internet*. Braga: Universidade do Minho.
- Heekin, A. M. (2008). Reclaiming a lost leader: Mary Perkins Ryan, visionary in modern Catholic education. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 103 (2), 196-217. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00344080801909927>
- Herculano (1842). Os egressos. *Opúsculos*. Vol.1, p.99.

- Hobsbawm, E. (1990). *Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, mito, realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Formosinho, M., & Boavida, J. (2013). Los valores y la crisis en la educación. In S. Peiró i Gregòri, *Los valores en la educación: modelos, procedimientos y técnicas* (pp. 31-49). Madrid: Editorial Dykinson. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/1153>
- Jesus, A. (1863). *História Abreviada da Decadência e Queda da Igreja Lusitana* [...], Braga: Tipografia Lusitana.
- João XXIII (1963). Encíclica *Pacem in Terris*, nº 9. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_jxxiii_enc_11041963_pacem.html
- João XXIII (1963). *Pacem in terris do Sumo Pontífice Papa João XXIII aos veneráveis irmãos patriarcas, primazes, arcebispos, bispos e outros ordinários do lugar em paz e comunhão com a sé apostólica ao clero e fiéis de todo o orbe, bem como a todas as pessoas de boa vontade: A paz de todos os povos na base da verdade, justiça, caridade e liberdade* [Carta Encíclica]. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_jxxiii_enc_11041963_pacem.html
- Jorge, A. M. C. M. (2000). Os participantes do 1º Congresso Católico Português: 1871-1872. *Lusitania Sacra*. 2ª S.(12), 377-411. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/4450>
- Kant, I. (2005). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kašćák, O. & Gajňáková, S. (2012). Ora et labora: the use of prayer in schooling. *Pedagogy, Culture & Society*, 20 (3), 377-392. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2012.712052>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Traducción Graciano González R.Arnaiz. Madrid: Caparrós Editores.
- Lopes, A. (2015). Escola católica, liderança e *ethos*. Recuperado de: http://issuu.com/edicoessalesianas/docs/amostra_escolacatolica_lideranca_et
- Marcelino, D. António B. (2005). Escola Católica, espaço de crescimento para todos. *Actas do 1º Congresso Nacional da Escola Católica*, APEC, pp. 109-117.
- Marcelino, D. António B. (2006). Escola Católica, contexto democrático e eclesial. *Pastoral Catequética*, Setembro – Dezembro.
- Martinez, M. (2015). The pursuit of wisdom and happiness in education: historical sources and contemplative practices (book review). *Journal of Catholic Education*, 18 (2), 242-244. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1802142015>

- Molitor, M. (2002). *L'École Catholique et la question du sens*. Recuperado de http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/congres2002/Actes_complets.pdf
- Moreira, A. (1987). *A Europa em Formação (A Crise do Atlântico)*. Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mountain, V. (2005). Prayer is a positive activity for children: a report on recent research. *International Journal of Children's Spirituality*, 10 (3), 291-305. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13644360500347573>
- Moura (2013). *Maria Clara do Menino Jesus: sua gente e sua obra*. Coimbra: CONFHIC.
- Moura, R. (1991). *Sob o Olhar Providencial de Deus*. Salvador, Baía: CONFHIC
- Neto, Vítor (1993). O Estado e a Igreja. *História de Portugal*. José Mattoso (coord). Vol.5.
- Neves, M.A. (2008). *Semiótica Linguística e Hermenêutica do Texto Jurídico*. Direito e Direitos do Homem. Instituto Piaget.
- Niza, Sérgio (2012) - *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nolan, L. A. (2003). Together with questioning minds: Sophia Lyon Fahs (1876-1978). *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 98 (4), 454-470. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00344080390238169>
- O'Gorman, R. T. (2010). A review of "Educators in the Catholic Intellectual Tradition". *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 105 (4), 468-471. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00344087.2010.493418>
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Meditaciones del Quijote*. In: *Obras Completas*, t. 1, Madrid, p. 322.
- Papa Francisco (2014 a). *Discurso aos participantes na plenária da Congregação para a Educação católica, no dia 13 de fevereiro de 2014*. Recuperado de https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/february/documents/papa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html
- Papa Francisco (2014b). *Discurso aos estudantes e professores das escolas italianas, no dia 10 de maio de 2014*. Recuperado de https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papafrancesco_20140510_mondo-della-scuola.html
- Pio XI (1929). Encíclica, *Divini Illius Magistri*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_pxi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html

- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79. Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/634/529>
- Policarpo, J. (1976). Liberdade de ensino ou ensino para a liberdade?. *Cadernos Nova Terra – O Direito de Educar.*, vol. I, pp. 10-12.
- Policarpo, J. (1989). Fundamentos Teológicos da Formação Religiosa. *Communio*, n.º1, Janeiro, pp. 26-31.
- Policarpo, J. (1999). A Educação Moral e Religiosa Católica, ao serviço da construção da Pessoa. In SNEC/ Faculdade de Teologia. *Pessoa, Cultura, Fé*, Lisboa: SNEC, pp. 57-62.
- Policarpo, J. (2007). A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja. *Lumen*, série III, n.º1, Janeiro/Fevereiro, pp. 8-13.
- Poupard, P. (1985). A Escola Católica, visão do futuro. *Construir Escola Católica*, ano 3, n.º 3, Dezembro, pp. 3-7.
- Proença, P. Álvaro (1964). *Benfica através dos tempos*. Lisboa.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*, London: SAGE Publications.
- Ramos, L. (2007). *D. Pedro, Imperador e Rei: experiências de um príncipe (1789-1834)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Reimão, C. (2009) *Novos olhares sobre a Educação: Temas, problemas e desafios*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Investigar, Avaliar, Descentralizar (p. 22). Porto: UCP.
- Rema, H. (1979). *Crónica do Centenário da CONFHIC, VOL II. Das origens à República*. Lisboa: CONFHIC.
- Resweber, J. (1990). *Le questionnement Éthique*. Paris: Cariscript.
- Rodríguez, M. (1989). El ideário educativo. In Oscar Sáenz (dir.), *Organización escolar* (pp.407-443). Madrid: Anaya
- Roldão, V. (2007). *Gestão de Projectos*. Lisboa: Monitor.
- Saraiva, F. (D. Frei Francisco de São Luís Saraiva) (1842). Carta ao Papa Gregório XVI, 04.12.1842. *Documentos para a História das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*, V, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Shaughnessy, S. (2015). Introduction to the focus section: law and Catholic schools. *Journal of Catholic Education*, 18 (2). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1802082015>
- Silva, M. (2010). *O anticlericalismo como ideologia*. Agência Ecclesia Semanário de actualidade religiosa. Moscavide: Agência Ecclesia do Secretariado Nacional das Comunicações Sociais da Conferência Episcopal Portuguesa (5-Out-2010) 20-24. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/9187>

- Silva, M. (2010, Outubro 05). O anticlericalismo como ideologia. *Agência Ecclesia: Semanário de Actualidade Religiosa*, pp. 20-24. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/9187>
- Silva, P. (1826). *Pastoral*, 23.08.1826. *Documentos para a História das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*, II, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Silva, P. (1828). *Pastoral*, 09.06.1828. *Documentos para a História das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*, V, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Sousa, F. (2012). As Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora em Portugal: (1868-1894). *Revista da Faculdade de Letras : História, série II*, vol. 8 (1991), p. 107-150 recuperado de <http://hdl.handle.net/10216/8085>
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vallescar, D. (2013). Interculturalidad, espacio entreculturas y la referencia ético-moral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(60) 57-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27926711014>
- Veverka, F. B. (1997). Congregational education: shaping the culture of the local church. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 92 (1), 77-90. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/0034408970920107>
- Vigotski, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem*. - 2a. ed. – São Paulo: Martins Fontes
- Walbank, N. (2012). What makes a school Catholic? *British Journal of Religious Education*, 34 (2), 169-181. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2011.601909>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

FONTES da CONFHIC

CONSTITUIÇÕES DAS IRMÃS DA TERCEIRA ORDEM DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS HOSPITALEIRAS FRANCISCANAS DE PORTUGAL, Lisboa, 1890.

CONSTITUIÇÕES DA CONFHIC 1990, Lisboa.

1ª Crónica – Irmã Maria da Piedade (1896), *livro Primeiro das Chronicas da Congregação das Irmãs Terceiras Regulares de São Francisco de Assis, Hospitaleiras Portuguesas, com centro principal em Lisboa*. (Pro manuscripto).

2ª Crónica – Irmã Maria da Saudade de Jesus (1933), *Crónica da Congregação das Religiosas Franciscanas Hospitaleiras Portuguesas – fundada em Portugal em 1971, aprovada em Roma em 1876*.

Separata – 1ª parte (2001). Edição da CONFHIC, com revisão, introdução, notas e apêndices de irmã Rosa Helena Mendes de Moura

Separata – 2ª parte (2005). Edição da CONFHIC, com revisão, introdução, notas e apêndices de irmã Rosa Helena Mendes de Moura

ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DAS IRMÃS HOSPITALEIRAS DOS POBES PELO AMOR DE DEUS (1873 e 1874).

I FONTES DA CONFHIC (1998). *Gotas Dispersas* – Maria Lucílica L. de Carvalho IFHIC (Org). Lisboa.

CP – CONGREGATIO DE CAUSIS SANCTORUM, P.N. 2062, LISBONEN. BEATIFICATIONIS SERVAE DEI MARIAE CLARAE A IESU INFANTE, Positio Super Vita, Virtibus et Fama Sanctitatis, Vol. I, Informatio, Romae, 2003.

Ou:

Entrada da referência da seguinte forma, em conformidade com a fonte secundária na qual é citada:

CONFHIC (1933). *Crónica da Congregação das Religiosas Franciscanas Hospitaleiras Portuguesas*. Braga: Tipografias das Missões Franciscanas

CONFHIC (1983). *IV Caderno para a renovação da CONFHIC. XXI Capítulo Geral*. Santo Tirso: RR

CONFHIC (1989). *VI Caderno para a renovação da CONFHIC. XXII Capítulo Geral*. Linda-a-Pastora: RR

CONFHIC (1995). *VIII Caderno para a renovação da CONFHIC. XXIII Capítulo Geral*. Linda-a-Pastora: Tipografia Fátima

CONFHIC (1999). *Proposta Educativa da Escola Franciscana Hospitaleira*. Província de Santa Maria. Portugal.

CONFHIC (2003). *A Escola Franciscana Hospitaleira. Um Desafio de Séculos*. Fátima: Tipografia Fátima

CONFHIC (2011). *Livro Primeiro das Crónicas da Congregação das Irmãs Terceiras Regulares de S. Francisco de Assis, Hospitaleiras Portuguesas*. Fátima: Tipografia Fátima

ANEXOS

ANEXO 1

OBJECTIVOS SUBJACENTES À CONSTRUÇÃO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Caracterizar o participante quanto aos seguintes aspetos:

- . Género
- . Idade
- . Tempo de frequência na Escola da CONFHIC
- . Habilitações académicas
- . Profissão

PARTE II – REFLEXÕES RETROSPETIVAS E PROSPETIVAS DOS PARTICIPANTES FACE À VIVÊNCIA EM ESCOLAS DA CONFHIC

1. DIMENSÃO EXPERIENCIAL

- Conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC, nomeadamente quanto aos métodos de ensino, nas relações interpessoais - colegas, docentes, educadores – em conformidade com a situação individual e ainda, se em tal vivência ocorreu alguma marca pessoal e social.

2. DIMENSÃO SOCIAL

- Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar, ou seja, aferir se a experiência de aluno e, ou professor em Escolas da CONFHIC, se repercutiu na sua vida social e profissional, inclusivamente se lhe atribui utilidade, conscientemente.

3. DIMENSÃO CRÍTICA

- Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade, ou seja, sob um prisma crítico, aferir o sentido desse ideário e projeto educativo no mundo atual e qual a sua viabilidade, na perspetiva dos participantes.

ANEXO II

GUIÃO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA ESTRUTURADA

Inquérito por Entrevista Estruturada

Este inquérito por entrevista estruturada destina-se a pessoas que frequentaram como alunos e, ou professores, escolas da CONFHIC. O estudo, no âmbito do qual este questionário é administrado, insere-se num projeto de investigação de Doutoramento em Educação subordinado à temática "*Lucere et Fovere*" - Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras (CONFHIC): Um estudo sobre o ideário educativo da Co-fundadora Beata Maria Clara do Menino Jesus.

Este estudo está a ser realizado no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense, Infante D. Henrique.

A sua colaboração, dando resposta ao inquérito por entrevista de acordo com o solicitado em cada questão, é imprescindível não só para a continuação do estudo, como para a obtenção de dados sobre a temática em análise.

Não há respostas corretas ou incorretas, todas são válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir.

Toda a informação fornecida é estritamente confidencial, não sendo possível fazer a sua identificação individual.

Participante nº _____

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Género:

M F

Idade: 20-30

30-40 40-

50 + de

50

Tempo de frequência na Escola da

CONFHIC _____

Habilitações académicas _____

Profissão _____

PARTE II – REFLEXÕES RETROSPETIVAS E PROSPETIVAS DOS PARTICIPANTES FACE À VIVÊNCIA EM ESCOLAS DA CONFHIC

Dimensões	Objetivos	Questões
1. Dimensão experiencial	- Conhecer a experiência dos participantes enquanto alunos e, ou professores na Escola da CONFHIC	- Como foi a sua experiência de aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC? - Que aspetos realça nos métodos de ensino, na relação interpessoal, na vivência diária com colegas e professores/educadores?

		- Que marcas pessoais e sociais salientaria na sua experiência de aluno da Escola da CONFHIC?
2. Dimensão social	- Compreender o impacto do projeto educativo no caminho existencial dos participantes, nomeadamente enquanto cidadãos, profissionais e na esfera familiar...	- Que influência teve a sua experiência como aluno e, ou professor na Escola da CONFHIC na sua vida social e profissional? - Como educador/professor, de que modo se traduz a sua formação na Escola da CONFHIC? - Reconhece “utilidade” na formação que obteve para lidar com os problemas da vida quotidiana?
3. Dimensão crítica	- Avaliar a pertinência do ideário e do projeto educativo da CONFHIC na atualidade.	- Qual o “sentido” do projeto educativo da CONFHIC no mundo atual? - Que aspetos desse ideário destacaria como pertinentes para a educação do “Homem” e da “sociedade” atuais? - Que obstáculos se colocam, hoje, à concretização do projeto educativo da CONFHIC?